



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«Μία μελέτη των αντιλήψεων γονέων και εκπαιδευτικών, σχετικά με την
έννοια του παιχνιδιού»**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΥΛΙΝΑ

A. M.: 215023

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΊΣΑΡΗ ΦΙΛΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2018

Φύλλο Εξέτασης

Επόπτρια: Ίσαρη Φιλία

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ίσαρη Φιλία

Πολυχρόνη Φωτεινή

Ρούσσος Πέτρος

Ημερομηνία εξέτασης: Τρίτη 23 Οκτωβρίου 2018

Βαθμός:

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις των γονέων και παιδαγωγών δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια του παιχνιδιού και την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών και των παιδιών μέσω της παιγνιώδους αλληλεπίδρασής τους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 20 συμμετέχοντες (10 γονείς, 5 δασκάλες και 5 νηπιαγωγοί), κυρίως γυναίκες διαφόρων ηλικιών. Η ποιοτική έρευνα βασίστηκε σε ατομικές συνεντεύξεις στις οποίες εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν ήταν σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και αφορούσαν την νοηματοδότηση του «παιχνιδιού» από τους ενήλικες και τη διαφοροποίησή του από τα παιδιά (μέσα απ'την ενήλικη ματιά), τη σημασία του, τη θετική επίδραση στη σχέση ενηλίκων-παιδιών, την αλλαγή που έχει υποστεί το παιχνίδι στο χρόνο με την παρουσία της τεχνολογίας και της γρήγορης καθημερινότητας παιδιών και ενηλίκων. Στο τέλος αναφέρονται οι θετικές και αρνητικές αλλαγές συγκριτικά με το παρελθόν και το μέλλον, σημειώνοντας προτάσεις βελτίωσης, όπως ο αυθορμητισμός, λιγότερο φορτωμένο πρόγραμμα από τους ενήλικες, περισσότερη κατάρτιση εκπαιδευτικών, λιγότερη ενήλικη παρέμβαση, μειωμένη πίεση ύλης και χρόνου στο σχολείο, αλλά και περισσότερη εστίαση στα ξεχωριστά ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι, οφέλη παιχνιδιού, αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για το παιχνίδι

Περιεχόμενα

Πρόλογος	4
1. Εισαγωγή	5
1.01 Ιστορική Αναδρομή-Έννοια Παιχνιδιού	5
1.02 Οφέλη Παιχνιδιού	11
1.03 Ρόλος-Παρέμβαση Ενηλίκων	15
1.04 Γονείς-Παιχνίδι	18
1.05 Εκπαιδευτικοί-Παιχνίδι	25
2. Μεθοδολογία	38
2.01 Συμμετέχοντες	38
2.02 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	39
2.03 Μέθοδος Ανάλυσης	40
3. Ερευνητικά Αποτελέσματα	42
4. Συζήτηση	69
4.01 Περιορισμοί-Προτάσεις	74
Βιβλιογραφία	76
Παράρτημα	94

Πρόλογος

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προς διερεύνηση δεν ήταν διόλου τυχαία, λαμβάνοντας υπόψιν την -εξαρχής- εκδήλωση ενδιαφέροντος και εστίαση στην εν λόγω θεματική. Ενδεχομένως στην πρώτη ανάγνωση να μην περιλαμβάνει δεδομένα «ειδικής αγωγής», εντούτοις σε μια δεύτερη απόπειρα οι αναγνώστριες/ες, είτε πρόκειται για επαγγελματίες είτε για γονείς-τροφούς, ευελπιστώ να ανακαλύψουν στοιχεία που θα τους θέσουν στην σφαίρα του προβληματισμού σε ό,τι έχει να κάνει με τα παιδιά με τα οποία σχετίζονται, μέσω του παιχνιδιού. Προσωπικά, εισερχόμενη στη διαδικασία της διερεύνησης και των αναδυόμενων ερωτημάτων, δεν σας κρύβω ότι προβληματίστηκα για την ετοιμότητά μου, ως δασκάλα, στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως θα την επιθυμούσα: με παιχνίδι, με την συμμετοχή και τη ζωντάνια των παιδιών-μαθητών. Παράλληλα, ολοκληρώνοντας την εργασία αυτή, ένιωσα χαρά ακούγοντας ανθρώπους να μιλούν για το συγκεκριμένο θέμα, έχοντας να μοιραστούν τις απόψεις, τα συναισθήματα, τις δυσκολίες και κυρίως τις μελλοντικές τους προτάσεις, αφήνοντας αρκετοί ένα αισιόδοξο μήνυμα. Στην παρούσα φάση, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους αυτούς που συμμετείχαν οικειοθελώς στις συνεντεύξεις, διότι δίχως αυτούς πραγματικά δεν θα υπήρχε τίποτε από το εκπόνημα του οποίου η παρουσίαση θα ακολουθήσει. Τέλος, σημαντική θεωρώ την συνδρομή της κυρίας Έσαρη, του κυρίου Κεσίσογλου και της φίλης μου Αριάδνης, οι οποίοι παρείχαν στοχευμένη ανατροφοδότηση και υποστήριξη.

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις των γονέων και παιδαγωγών δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια του παιχνιδιού και την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών και των παιδιών -τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης- μέσω της παιγνιώδους αλληλεπίδρασής τους.

Θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό το συγκεκριμένο αντικείμενο, καθώς το παιχνίδι σύμφωνα με ερευνητές και μελετητές, στον οποίον το έργο θα γίνει αναφορά παρακάτω, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη των ίδιων των παιδιών, αλλά και στη σχέση τους με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό (γονείς-τροφοί, δάσκαλοι). Η έρευνα αυτή στον ελληνικό χώρο παρουσιάζει νέα στοιχεία στα όσα γνωρίζουμε μέχρι τώρα και τα οποία θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Ιστορική Αναδρομή-Έννοια Παιχνιδιού

Το παιχνίδι, σύμφωνα με τους Janssen & Janssen (1996) και Lowenfeld (1939) είναι μία παγκόσμια συμπεριφορά των παιδιών που έχει τεκμηριωθεί από τα αρχαία χρόνια. Εκτιμάται ότι τα παιδιά από την ηλικία των 6 ενδέχεται να καταπιάνονται με 15.000 ώρες παιχνιδιού (Schaefer, 1993). Όπως αναφέρεται (Silvey, 2014) το παιχνίδι αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σκόπιμα ασχολούνται με τον κόσμο, με τους δικούς τους όρους.

Σύμφωνα με τον Huizinga (1949) το παιχνίδι συνιστά μια δράση εθελοντισμού που παρεκκλίνει από το συνηθισμένο και σημειώνεται εντός ορίων, χρόνου και χώρου. Επιπλέον, δημιουργεί την αίσθηση του κανόνα-τάξης, ενώ δεν παρακινείται από την επιθυμία για υλικό κέρδος. Όπως σημειώνεται (Jiang & Han, 2016), είναι αναγνωρισμένο ως μια αυθόρμητη και ευχάριστη δραστηριότητα που προσφέρει ικανοποίηση (Burghardt, 2011· Johnson, Christie, & Wardle, 2005). Σύμφωνα με τον Fler (2010) ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων των παιδιών θεωρείται παιχνίδι, ενώ κατά τους Fung & Cheng (2012) το αφηρημένο παιχνίδι ορίζεται από τις μορφές του, το πλαίσιο, το χρόνο και τον φιλοσοφικό προσανατολισμό του. Από τους τελευταίους συμπληρώνεται ότι το παιχνίδι έχει ξεκάθαρους στόχους και έλλειψη αυτοσυνειδησίας με εσωτερικά κίνητρα.

Στον Μεσαίωνα, σύμφωνα με τον Minnema (1998), παιδιά και ενήλικες φαίνεται να έχουν παίζει τα ίδια παιχνίδια. Από τον ίδιο (Minnema, 1998) σημειώνεται ότι τον 17^ο και 18^ο αιώνα άρχισε να γίνεται ισχυρότερη η τάση ηθικοποίησης του παιχνιδιού. Εκείνη την περίοδο ο Ρουσό (Oerlemans, 1988· Rousseau, 1762) εστίασε στην παιδαγωγική πλευρά του παιχνιδιού, δεδομένου ότι προσφέρει την ευκαιρία στο παιδί να μάθει λειτουργώντας ως «γιατρικό» ενάντια στην πολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης μέσα από την προσέγγισή του, όπως καταγράφεται, ενοποίησε δύο αντίθετες τάσεις, την ωφελμιστική (utilitarian), στην οποία τα παιχνίδια λειτουργούν ως παιδαγωγικό μέσο και την φαινομενολογική (phenomenological), στην οποία το παιχνίδι ερμηνεύεται με διαφοροποιημένο τρόπο, ως κάτι μοναδικό (sui generis). Επισημαίνεται ότι και στις δύο περιπτώσεις λαμβάνεται ως θετικό. Εστιάζοντας στους Kant και Schiller (Minnema, 1998), το παιχνίδι αποτελεί το αρχέτυπο μέσω του οποίου

αφυπνίζεται η κριτική της καλαισθησίας· ο μιν Kant εστιάζοντας στην γνωστική διάσταση, ο δε Schiller δίνοντας έμφαση στην συναισθηματική.

Στη συνέχεια πολλοί κλασικοί θεωρητικοί του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα μελέτησαν την προέλευση του παιχνιδιού, το λόγο ύπαρξής του, αλλά και το ρόλο που διαδραματίζει στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Saracho & Spodek, 1995). Κατά τον Herbert Spencer το παιχνίδι συνιστά ξόδεμα δύναμης χωρίς νόημα (Peller, 1996· Saracho & Spodek, 1995), ενώ σύμφωνα με τον Rubin (1982) αποτελεί προϊόν περισσευόμενης ενέργειας ύστερα απ' την πληρότητα των πρωταρχικών αναγκών των ατόμων. Ωστόσο, πολύ νωρίτερα ο Groos (1898) έκανε λόγο για τη σημαντική του ανάγκη στην παιδική ηλικία, λόγω της δυνατότητας ενίσχυσης των ενστίκτων και της προετοιμασίας των δεξιοτήτων τους στο μέλλον. Συμπληρωματικά αναφέρεται (Rubin, 1982) ότι μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά εξασκούνται, επεξεργάζονται και τελειοποιούν τις δεξιότητές τους, προτού να τους είναι αναγκαίες στην ενήλικη ζωή.

Από την πλευρά του ο Sigmund Freud (όπως αναφέρεται στους Saracho & Spodek, 1995) έχει αναφερθεί στο παιχνίδι ως κάτι «καθαρτικό», καθώς θεωρούσε ότι βοηθά τα παιδιά να απελευθερώσουν τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν προκληθεί από τραυματικά γεγονότα και να τα αντικαταστήσουν με πιο θετικά. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία τα βρέφη και τα μικρά παιδιά συνειδητοποιούν την αδυναμία τους (helplessness) και έχουν γνώση της ανάγκης τους να στηρίζονται στην ευαρέσκεια των άλλων για την κάλυψη των αναγκών τους. Σύμφωνα με τον Hughes (1999) αυτή η συνειδητοποίηση της εξάρτησης φέρει το φόβο της εγκατάλειψης. Το παιχνίδι, λοιπόν, μπορεί να συνδράμει στη μείωση αυτού του φόβου και της αίσθησης της ευαλωτότητας.

Συνεχίζοντας με σπουδαίους θεωρητικούς όπως ο Piaget, ο Erikson και ο Vygotsky, παρατηρείται συμφωνία στη χρήση του παιχνιδιού από τα παιδιά με στόχο την αυτοεκπαίδευση (self-teaching) (Singh, & Gupta, 2011). Ο Piaget, ως γνωστικός θεωρητικός, αναφέρει το παιχνίδι ως ένα εργαλείο διευκόλυνσης της πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών. Κατά τους Diamond & Hestenes (1997) το κάθε είδος παιχνιδιού απευθύνεται σε διαφορετικό στάδιο γνωστικής πολυπλοκότητας (sophistication) και συνεπώς βρίσκεται σε συγκεκριμένο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Ο Buytendijk (Minnema, 1998) στον 20^ο αιώνα δίνει την δική του ερμηνεία καθώς για εκείνον το παιχνίδι είναι ένα διπολικό φαινόμενο, το οποίο αναπτύσσεται διαλεκτικά, ανάμεσα στο «να είναι μέρος» και στο «να είναι σε απόσταση». Όπως εξηγείται από την έρευνα του Minnema (1998), το παιχνίδι υπάρχει χάριν αυτής της εναλλαγής (φόρτιση-εκφόρτιση, ένταση-χαλάρωση).

Εστιάζοντας στον Erikson, το παιχνίδι αναπτύσσεται από τα πρώτα χρόνια του παιδιού· ήδη από τον πρώτο χρόνο τα παιδιά χρησιμοποιούν τις αισθητηριακές και κινητικές δεξιότητες προκειμένου να ανακαλύψουν το ίδιο τους το σώμα. Στο δεύτερο χρόνο χειρίζονται αντικείμενα του περιβάλλοντος, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση της ενδυνάμωσης, διότι ηγούνται στα αντικείμενα αυτά. Σταδιακά, κατά τον Hughes (1999), προχωρούν από τον έλεγχο των αντικειμένων στον έλεγχο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους.

Ο Vygotsky, απ' την μεριά του, πίστευε ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο αναβολής της άμεσης ικανοποίησης. Συνεπώς, το παιδί εκπληρώνει τις ανάγκες του μέσα από το φανταστικό παιχνίδι, αντί να θυμώσει ή να

καταπιέσει την ανάγκη του. Επιπλέον, υποστήριζε την άποψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν να ζουν μέσω των κανόνων που επιβάλλουν τα ίδια στο φανταστικό παιχνίδι και ότι μέσω αυτού εξασκούνται στην αυτορρύθμιση. Ο Vygotsky (1967) ακόμα έκανε λόγο για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development, ZPD), αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι το παιδί προσπαθεί να υπερβεί το στάδιο στο οποίο βρίσκεται με τη βοήθεια του ενήλικα. Σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και οι γονείς καθώς, σύμφωνα με τις μελέτες που αφορούν το δεσμό, εντοπίζεται ότι παιδιά με ασφαλή δεσμό μούνται περισσότερο στο παιχνίδι και στην αλληλεπίδραση με την μητέρα συγκριτικά με παιδιά που έχουν ανασφαλή δεσμό (Bretherton, 1989· Roggmanand Langlois, 1987). Οι Pellegrini & Smith (2003) επιβεβαιώνουν πως το παιχνίδι είναι συχνά συνέπεια του πλαισίου μέσα στο οποίο ζει κανείς και του περιβάλλοντος που παρέχεται στα παιδιά. Σαφώς εξαρτάται από την εξοικείωση με τους ανθρώπους, από την ασφάλεια και την ελάχιστη παρείσδυση από τους ενήλικες (Rubin et al., 1983).

Γύρω στο 1971 ο Winnicott εργάστηκε πάνω στη θεωρία του παιχνιδιού και του πολιτισμού (1953, 1971), κάνοντας λόγο για τη σχέση μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου του παιδιού (internal-external world) θεωρώντας πως βρίσκεται σε μια μεταβατική ζώνη ανάμεσα σε αυτούς τους δύο κόσμους. Επισημαίνεται ότι το δημιουργικό παιχνίδι λαμβάνει χώρα εκεί ανάμεσα, όπου το παιδί δανειζόμενο αντικείμενα και καταστάσεις από τον εξωτερικό κόσμο, τα χρησιμοποιεί με στόχο την διεύρυνση σε ολοκληρωμένες και ικανοποιητικές -κοινωνικές και πολιτισμικές- εμπειρίες. Λίγο αργότερα οι Hart (1984) και Aitken (Aitken, 1994· Aitken & Herman, 1995) χρησιμοποίησαν την ψυχαναλυτική θεωρία

του Winnicott (1971) για το μεταβατικό χώρο -το χώρο του παιχνιδιού- για να κατανοήσουν πώς τα παιδιά μαθαίνουν να διαχωρίζουν τον εαυτό τους από τους άλλους. Συνεχίζοντας με τον Matthews (1992), για εκείνον η έννοια του παιχνιδιού συνιστά το πρώτο μέσο για τα παιδιά προκειμένου να έλθουν σε επαφή με το περιβάλλον. Οι Blaut και Stea (1974), αλλά και ο Blaut (1971) υποστηρίζουν ότι όταν τα άτομα είναι ελεύθερα στο παιχνίδι και στο περιβάλλον, έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων χαρτογράφησης με «φυσικό» τρόπο.

Ύστερα από την εκτενή αναφορά στην έννοια του παιχνιδιού, όπως αυτή έχει περιγραφεί από πληθώρα θεωρητικών, γίνεται αντιληπτό το ενδιαφέρον -μέσα στο χρόνο- για την αξία του παιχνιδιού· μια αξία που πλέον θεωρείται δικαίωμα καθώς, σύμφωνα με το νόμο (της Αμερικής, άρθρο 24, σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων), «αναγνωρίζεται το δικαίωμα σε κάθε παιδί για ξεκούραση και ελεύθερο χρόνο, ώστε να ασχοληθεί με το παιχνίδι και ψυχαγωγικές δραστηριότητες που να είναι κατάλληλες για την ηλικία του παιδιού [...]». Στην Ελλάδα η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού –που είχε υιοθετηθεί ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989 και τέθηκε σε ισχύ στις 2 Σεπτεμβρίου 1990- κυρώθηκε στις 3 Δεκεμβρίου του 1992 με τον Ν.2101/92.Ν. 2101/92 (ΦΕΚ Α' 192).

Σύμφωνα με το άρθρο 31:

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν στο παιδί το δικαίωμα στην ανάπαυση και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για την ηλικία του και στην ελεύθερη συμμετοχή στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή.
2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

Οφέλη Παιχνιδιού

Προχωρώντας στα ενδότερα της έννοιας του παιχνιδιού, αξίζει να σημειωθούν οι θετικές επιδράσεις του στη ζωή των παιδιών. Αρχικά ο Gardner (1973) θεώρησε το παιχνίδι καθοριστικό για την ανάπτυξη, καθώς αποτελεί για το παιδί το μέσο διαχείρισης και κατανόησης δυσβάσταχτων και σύνθετων πλευρών του κόσμου. Οι Bornstein & O'Reilly (1993) και ο Piaget (1962) αναφέρονται στα θετικά αποτελέσματα του παιχνιδιού ώστε να επιτευχθεί υγιής γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, όπως σημειώνεται από πολλούς ερευνητές (Lyytinen, Poikkeus, & Laakso, 1997· McCune, 1995· Tamis-LeMonda & Bornstein, 1994), κοινωνική επάρκεια (Creasey, Jarvis, & Berk, 1998· Howes & Matheson, 1992· Parten, 1932) και σωματική ανάπτυξη (Pellegrini & Smith, 1998). Ο Anttila (2007), από την πλευρά του, σημειώνει

ότι τα παιδιά αλληλεπιδρώντας με συνομήλικα άτομα, χωρίς να τα εποπτεύουν οι ενήλικες, κατασκευάζουν το δικό τους πολιτισμικό παιχνίδι (play culture), κάτι που έχει σημασία λόγω της αναζήτησης ισχύος, νοήματος και ταυτότητας σε αυτό. Ο Winnicott (1971), μάλιστα, αναφέρει ότι «στο παιχνίδι και μόνο εκεί το άτομο, παιδί ή ενήλικας, δύναται να είναι δημιουργικό και να χρησιμοποιεί όλη την προσωπικότητά του και όντας δημιουργικό ανακαλύπτει τον εαυτό του» (σελ. 54).

Επιπροσθέτως, αναφέρεται (Jiang & Han, 2016) ότι το παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις με τους συνομηλικούς (Coplan & Arbeau, 2009) ενώ μπορεί επίσης να ωφελήσει την σωματική υγεία και να μειώσει την παιδική παχυσαρκία (Johnson et al., 2005). Στο άρθρο των Jiang και Han (2016) γίνεται αναφορά στον Piaget (Pellegrini, 2009) και στην παρατήρησή του σχετικά με το συμβολικό παιχνίδι, λέγοντας πως βοηθάει τα παιδιά να ερμηνεύουν τα πραγματικά γεγονότα της ζωής από τη δική τους οπτική γωνία. Εκείνο που τονίζεται, βέβαια, είναι ότι το παιχνίδι εντός διαφορετικών πολιτισμών συχνά μεταδίδει και διαφορετικά νοήματα. Μάλιστα, νοηματοδοτείται διαφορετικά σε διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο (Johnson et al., 2005).

Ωστόσο, όπως σημειώνεται από τους Reddy, Files-Hall και Schaefer (2005), το παιχνίδι δεν βοηθά μόνο στην ανάπτυξη των τυπικών παιδιών, αλλά και στην ελάφρυνση παιδιών από τυχόν συναισθηματικές δυσκολίες ή δυσκολίες συμπεριφοράς. Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές και οι κλινικοί ιατροί αναγνωρίζουν τα στοιχεία εκείνα (εγγενή) του παιχνιδιού που το καθιστούν ένα θεραπευτικό μέσο αλλαγής. Ένα από αυτά είναι η «δύναμη της επικοινωνίας», καθώς τα παιδιά εκφράζουν με φυσικό τρόπο τις συνειδητές

και ασυνείδητες σκέψεις τους και τα αντίστοιχα συναισθήματά τους καλύτερα όταν παίζουν, παρά όταν μιλούν. Επιπλέον, τα άτομα δύνανται να επαναβιώσουν αγχογόνα γεγονότα, απελευθερώνοντας στο πλαίσιο του παιχνιδιού τα αρνητικά συναισθήματα, με τα οποία έχουν συνδεθεί. Άλλο θετικό στοιχείο του παιχνιδιού αποτελεί η «δύναμη της μάθησης», καθώς τα άτομα παρακολουθούν και μαθαίνουν καλύτερα, όταν στην διδασκαλία χρησιμοποιείται το παιχνίδι.

Ο Vygotsky, ως κοινωνικο-πολιτισμικός θεωρητικός, υποστήριζε ότι το παιχνίδι αποτελεί το μέσο που συνδράμει στον έλεγχο των συμπεριφορών από τα ίδια τα παιδιά (Bodrova & Leong, 1996). Επίσης, συνεισφέρει στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισής τους, στην διεύρυνση του διαχωρισμού σκέψης-δράσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που χρήζουν υψηλής γνωστικής λειτουργικότητας. Επιπροσθέτως, οι Dansky και Silverman (1975) συμπληρώνουν ότι παιδιά που καταπιάνονται με το παιχνίδι αποκλινόντων αντικειμένων, φαίνεται να χρησιμοποιούν πιο ευέλικτες και ρεαλιστικές προσεγγίσεις επίλυσης προβλήματος.

Τονίζεται ότι η παρέμβαση του ενήλικα αυξάνει τη συχνότητα και την ποιότητα του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού (socio-dramatic play) των παιδιών και βελτιώνει τη γνωστική επίδοση (Smilansky & Shefatya, 1990). Σύμφωνα μάλιστα με τον Patterson (1982) τα παιδιά του νηπιαγωγείου βελτίωσαν τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, όταν ενήλικες έδιναν συμβουλές-προτάσεις, όταν συμμετείχαν ως συμπαίκτες και τέλος όταν τα παρακινούσαν για συμπεριφορές επίλυσης καταστάσεων. Ο Kemple (1992) έρχεται να προσθέσει πως η κατάλληλη

ενήλικη παρέμβαση συνδράμει ώστε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να επιτύχουν την κοινωνική αποδοχή, αλλά και ώστε να βελτιώσουν την λεκτική τους νόηση μέσα από το παιχνίδι (Graul & Zeece, 1990).

Σύμφωνα μάλιστα με την Ward (1996), όσο οι ενήλικες εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το παιχνίδι των παιδιών τους, τόσο εκείνα αντιλαμβάνονται το παιχνίδι ως μια πολύτιμη δραστηριότητα και με αυτόν τον τρόπο χτίζεται μια αρμονική σχέση με τα παιδιά. Για να επιτελεσθεί όμως το παραπάνω θα πρέπει, σύμφωνα με τον Griffing (1983), οι ενήλικες να ανεβάσουν τον πήχη προκειμένου να συντελείται παιχνίδι υψηλής ποιότητας, ενσωματώνοντας τέσσερα βασικά στοιχεία: χρόνο, χώρο, εμπειρίες και υλικά.

Όσον αφορά στο χρόνο, εκείνο που επισημαίνεται είναι, εκτός των άλλων, ότι προτιμάται να σχεδιάζονται αρκετά παιχνίδια μακράς διάρκειας κάθε εβδομάδα, παρά μικρής διάρκειας (10-15) σε καθημερινή βάση. Σχετικά με το χώρο, έρευνες δείχνουν (Rogers & Sawyers, 1988) ότι όσο μειώνεται η έκταση του χώρου τόσο τα παιδιά εκδηλώνουν πιο επιθετικές και λιγότερο κοινωνικές συμπεριφορές στο παιχνίδι. Ο Johnson και συν. (1987) συμπληρώνουν πως τα παιδιά θα συμμετέχουν σε περισσότερα κοινωνικο-δραματικά παιχνίδια σε κατανομημένο χώρο, παρά σε τεράστιους ανοιχτούς χώρους. Αναφορικά με το τρίτο στοιχείο, τις εμπειρίες, ο Derman-Sparks (1989) αναφέρει ότι τα παιδιά, μέσω του παιχνιδιού προσποίησης, κατανοούν τη σημασία της οικογένειας και των ρόλων σχετικών με τα επαγγέλματα: περιλαμβάνονται ταξίδια στην κοινότητα, επισκέψεις ατόμων που ασχολούνται με διάφορα επαγγέλματα και χόμπις, αλλά και γνωριμία με κάποιο είδος λογοτεχνίας ώστε να ανακαλύψουν ένα εύρος επαγγελματικών ευκαιριών. Τέλος, τα υλικά για το παιχνίδι ποικίλλουν: υπάρχουν τα θεματικά

(π.χ. σπίτι), ρούχα, κούκλες, φορητά και άλλα οχήματα που προωθούν την κοινωνική -υψηλού επιπέδου- αλληλεπίδραση και το ομαδικό δραματικό παιχνίδι. Συμπεριλαμβάνονται, ακόμα, τα παζλ και οι κύβοι ως εκπαιδευτικό υλικό, οι μπογιές και τα ψαλίδια ως καλλιτεχνικό υλικό, ο πηλός και η άμμος ως υλικό που χρησιμοποιείται περισσότερο στο μοναχικό και παράλληλο παιχνίδι (Johnson et al., 1987).

Ρόλος-Παρέμβαση Ενηλίκων

Στην διαδικασία ενασχόλησης του παιδιού με κάποια από τα παραπάνω υλικά τίθεται το εξής ερώτημα: οι ενήλικες (γονείς και εκπαιδευτικοί) πώς μπορούν να παρέμβουν με θετικό τρόπο, δίχως να αποτελούν για εκείνα ενόχληση; Παλαιότερα ο Johnson και συν. (1987) θεωρούσαν πως κάτι τέτοιο ήταν δυνατό, αν τα παιδιά δεν ξεκινούσαν, ούτε ασχολούνταν με το προσποιητό παιχνίδι, αν ακόμα δυσκολεύονταν να παίξουν με άλλους και στην περίπτωση που το «επεισόδιο» του παιχνιδιού τους φαινόταν να επαναλαμβάνεται και επρόκειτο να διακοπεί. Η Ward (1996) θεωρούσε ότι η παρέμβαση ή μη από ενήλικες απαιτεί προσεκτική παρατήρηση του αυθεντικού τρόπου με τον οποίο παίζουν τα παιδιά, την αξιολόγηση των δεξιοτήτων τους την ώρα που παίζουν καθώς και την αξιολόγηση των ενηλίκων ως προς τον τρόπο με τον οποίο «διδάσκουν» τα παιδιά. Κάποιες από τις αποτελεσματικές στρατηγικές ενηλίκων αποτελούν το παράλληλο παιχνίδι, το συνεργατικό και το παιχνίδι εκπαίδευσης.

Το Εθνικό Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Έρευνας του Ηνωμένου Βασιλείου (National Foundation for Educational Research, NFER) επισημαίνει ότι το παιχνίδι παρέχει ισορροπία ανάμεσα σε αυτό που μαθαίνει το παιδί μέσα από δραστηριότητες που το ίδιο επιλέγει και μέσα από εκείνες που κατευθύνονται από τον ενήλικα. Ωστόσο σημειώνεται από έρευνες ότι το παιχνίδι που κατευθύνεται από τον ενήλικα τείνει να χάνει τον αυθορμητισμό και το δυναμισμό του (Corsaro, 1997· Kapoor, 2005). Το 2010 σημειώθηκε μελέτη από τους Trawick-Smith, & Dziurgot, η οποία βασίστηκε στο μοντέλο αλληλεπίδρασης ενήλικα-παιδιού που κατασκευάστηκε από τον Vygotsky και τους νέους μελετητές αυτού (Bodrova & Leong, 2003· Lantz, Nelson, & Loftin, 2004· Schuler & Wolfberg, 2000· Trawick-Smith, 1994). Το εν λόγω μοντέλο υποστηρίζει ότι όταν οι ενήλικες προσαρμόζουν την εμπλοκή τους - στο παιχνίδι- στις ανάγκες των παιδιών, σε ειδικές καταστάσεις, τότε τα παιδιά είναι πιο πιθανό να παίζουν ανεξάρτητα. Εάν τα παιδιά δεν μπορούν να παίζουν καθόλου ή παίζουν περιορισμένα, υπό συνθήκες ή ανυπέρβλητα περιβαλλοντικά εμπόδια, τότε μια άμεση μέθοδος παρέμβασης πιθανόν να έχει σαν αποτέλεσμα το ανεξάρτητο παιχνίδι. Αν τα παιδιά παίζουν ήδη ανεξάρτητα με ωφέλιμο και γεμάτο σημασία τρόπο, η παρέμβαση του ενήλικα δεν είναι βοηθητική.

Αντίθετα, σύμφωνα με τον Vygotsky, οι ενήλικες είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην ενίσχυση του παιχνιδιού όταν τα παιδιά βρίσκονται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, όπου τα παιδιά μπορούν να παίζουν ανεξάρτητα, με λίγη έμμεση καθοδήγηση από έναν ενήλικα (μια ερώτηση, μια νύξη ή μια λεπτή προτροπή). Το μοντέλο αυτό δείχνει ότι οι έμπειροι γονείς και δάσκαλοι φύσει παρέχουν περισσότερη ή λιγότερη καθοδήγηση στο

παιχνίδι των παιδιών, ανάλογα με τις ικανότητες και την ηλικία του παιδιού, την δυσκολία της εργασίας ή και άλλα χαρακτηριστικά του πλαισίου του παιχνιδιού (Damast, Tamis-LeMonda, & Bornstein, 1996· File, 1994· Freud, 1990· Girolametto, Hoaken, & Weitzman, 2000· Wilcox-Herzog & Kontos, 1998). Οι γονείς με περισσότερα χρόνια εμπειρίας στην ανατροφή των παιδιών, φάνηκε ότι συντονίζονται καλύτερα στις παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους, ώστε να είναι πιο σχετικοί με αυτό και πιο υποστηρικτικοί στις συνεργατικές αλληλεπιδράσεις (Mize, Petit, & Brown, 1995). Επίσης, ο Howes (1997) αναφέρει ότι οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό τίτλο στην προσχολική εκπαίδευση ήταν περισσότερο παιδοκεντρικοί στο παιχνίδι τους με τα παιδιά· γεγονός που είναι σύμφωνο με την παρατήρηση των Enz και Christies (1997) ότι οι δάσκαλοι ανώτερης εκπαίδευσης εκδηλώνουν ευρεία γκάμα από είδη αλληλεπίδρασης στο παιχνίδι.

Όπως φάνηκε από τις παραπάνω αναφορές, ο ρόλος του ενήλικα, είτε πρόκειται για γονέα είτε για εκπαιδευτικό, δύναται να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στον τρόπο αλληλεπίδρασης με τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού. Μια τέτοια πληροφορία αποτελεί σημαντικό στοιχείο για ένα άτομο που συναναστρέφεται με παιδιά, ιδίως αν η τριβή υφίσταται σε καθημερινή βάση, όπως ενδεχομένως οι γονείς στα πρώτα χρόνια ζωής των τέκνων τους. Στην επόμενη μάλιστα ενότητα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους γονείς, καθώς γίνεται εκτενής αναφορά ερευνών σχετικά με τις απόψεις τους για το παιχνίδι.

Γονείς-Παιχνίδι

Φτάνοντας στην τωρινή εποχή, σύμφωνα με έρευνα (Chang & Yeh, 2015) που διεξήχθη στην Ταϊβάν (Child Welfare Bureau, Ministry of the Interior) πάνω από το 99% των γονέων θεωρεί το παιχνίδι σημαντικό για τα παιδιά· το συνεργατικό παιχνίδι γονέων-παιδιών τα βοηθά να βιώνουν αγάπη, αίσθηση ασφάλειας, αυτοπεποίθηση, πάθος και άλλα θετικά στοιχεία. Επιπλέον, διατηρεί τα παιδιά σε χαρούμενη διάθεση (77.5%) και ενισχύει την μυϊκή ανάπτυξη (69.5%). Βέβαια αναφέρεται ότι το 46.1% των γονέων περνούν λιγότερο από μία ώρα την ημέρα παίζοντας με τα παιδιά τους με αμέριστη προσοχή.

Συνεχίζοντας με τους Landreth και Bratton (2006), επισημαίνεται ότι οι εμπειρίες από το παιχνίδι είναι θεραπευτικές, δημιουργώντας μια ασφαλή σχέση ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικες, τη στιγμή που τα παιδιά περνούν το χρόνο τους νιώθοντας ελεύθερα. Τα θετικά αποτελέσματα του παιχνιδιού επιβεβαιώνει και μια ποιοτική ανάλυση (Lahti, 1993) αναφέροντας ότι η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού γονέα-παιδιού μπορεί όχι μόνο να αυξήσει την αυτοπεποίθηση του γονέα και την αίσθηση της επάρκειάς του, να μειώσει τον έλεγχο που ασκεί στο παιδί, να τον βοηθήσει να αναλάβει την ευθύνη της ανατροφής του παιδιού του, αλλά και να έχει μεγαλύτερη επίγνωση των αναγκών του, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την μεταξύ τους επικοινωνία και την επικοινωνία ανάμεσα στο ζευγάρι. Τα οφέλη για τα ίδια τα παιδιά είναι, επίσης, η αυξημένη αίσθηση της ευθύνης, η μείωση συμπεριφορών (π.χ. οπισθοχώρηση, επίθεση), η αλλαγή των λανθασμένων πεποιθήσεων και η αυξημένη αίσθηση ευτυχίας.

Αναφορικά με το χρόνο, τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας (Chang, & Yeh, 2015) έδειξαν ότι ο μέσος όρος του χρόνου που περνούν, είτε οι άντρες είτε οι γυναίκες τροφοί, παίζοντας με το παιδί τους κυμαίνεται από 15 με 30 λεπτά. Μάλιστα ακόμα και σε οικογένειες, όπου και οι δύο γονείς δουλεύουν και που δεν υπάρχει πολύς χρόνος διαθέσιμος για το παιδί (2-6 ετών), εκείνοι βρίσκουν έστω και λίγο χρόνο προκειμένου να είναι μαζί του και να το φροντίζουν κατά τη διάρκεια αυτού του σημαντικού σταδίου ανάπτυξης. Πιο αναλυτικά, από την έρευνα αυτή φάνηκε ότι όταν ένας γονέας περνά 15 λεπτά τη φορά παίζοντας μαζί με το παιδί του (co-play), μπορεί να αναπτυχθεί σχέση με ισχυρό δεσμό· κάτι που διαφέρει από την παραδοσιακή αντίληψη που θέλει τους γονείς να περνούν πολύ χρόνο κάθε μέρα με το παιδί.

Ακόμα, σε ό,τι αφορά το συμβολικό παιχνίδι, όταν ένα παιδί παίζει με μια κούκλα ή μαριονέτα, ενισχύοντας έτσι την αισθητηριακή του ανάπτυξη, ακόμα και με απόντες τους γονείς, το παιδί αυτό δύναται να νιώθει ασφαλές. Στην περίπτωση που ο γονιός παίζει με το παιδί του με πηλό ή με τα χρώματα (ομαδική δημιουργία) για 15 με 45 λεπτά, τότε το παιδί εκπαιδεύεται και βελτιώνεται στην κίνηση, αλλά παράλληλα αναπτύσσεται και σχέση δεσμού του με τον γονέα. Ένα τέτοιο παιδί είναι πιο πιθανό να εμπιστεύεται άλλους ανθρώπους και να είναι λιγότερο φοβισμένο όταν αντιμετωπίζει διάφορες καταστάσεις. Επίσης, όταν οι γονείς παίζουν με τα παιδιά τους παζλ, λέγκο (υλικά δομημένης κατασκευής) συνδράμουν στην ανάπτυξη των αισθήσεων, της λεπτής κινητικότητας και της γνωστικής τους ικανότητας, εμπνέοντας τα να ανακαλύψουν και να μάθουν. Παρόμοια θετικά αποτελέσματα έχει και το κιναισθητικό παιχνίδι (sensori-motor play), τόσο στην ανάπτυξη ισχυρού

δεσμού, όσο και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αντίληψης και κινητικότητας. Τέλος, τα παιχνίδια με αριθμούς και γράμματα (sigh play-numbers and letters), όταν διαρκούν μία ώρα μπορεί να αποτελέσουν καλή εξάσκηση της σκέψης και της κριτικής ικανότητας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι Holt (1967) και Jenks (1996) αρκετά χρόνια πριν είχαν παρατηρήσει ότι στις περισσότερες κοινωνίες η παιδική ηλικία κατευθύνεται από τον προσανατολισμό της οικογένειας, σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις της κοινωνίας. Στον σύγχρονο κόσμο η κοινωνία ορίζει την παιδική ηλικία κατευθύνοντάς τη στον τομέα της εκπαίδευσης. Η παγκόσμια έμφαση στην σχολική εκπαίδευση (schooling) οδηγεί τα παιδιά στο να διαπραγματεύονται με τα σχολικά συστήματα και με τις νόρμες της γειτονιάς και της οικογένειας, επιδιώκοντας οποιαδήποτε δραστηριότητα που τα ίδια έχουν επιλέξει αυτοβούλως (Corsaro, 2003).

Πρόσφατη έρευνα (Singh & Gupta, 2011), λοιπόν, έρχεται να επιβεβαιώσει ότι, αν και οι σύγχρονοι γονείς γνωρίζουν πόσο αναγκαίο είναι το παιχνίδι στην ανάπτυξη των παιδιών, οι ακαδημαϊκές τους πιέσεις και η τεχνολογία που έχει εισβάλει στις ζωές τους τείνουν να στερούν από τα παιδιά το παιχνίδι. Αναφέρεται μάλιστα ότι νιώθουν αναγκασμένοι να το περιορίσουν, λόγω της πίεσης της ακαδημαϊκής αριστείας και των σχολικών απαιτήσεων. Σε ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση παιχνιδιού και παιδικής ανάπτυξης αναφέρουν ότι το παιχνίδι παρέχει άμεσα οφέλη όπως αυξημένη αντοχή, διατήρηση φόρμας, ενεργοποίηση και εγρήγορση, αλλά και μια δραστηριότητα που παρέχει ευτυχία, ευχαρίστηση και διασκέδαση στα παιδιά. Από άλλους γονείς θεωρείται μια ψυχαγωγική δραστηριότητα μέσα από την

οποία κάποιος διοχετεύει ενέργεια μέσω της απελευθέρωσης της έντασης. Δεν ήταν όμως και λίγοι οι γονείς εκείνοι που έβλεπαν και μια άλλη οπτική του παιχνιδιού· την μάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών, όπως το μοίρασμα και τη συνεργασία, αλλά και την γνώση του εαυτού και του περιβάλλοντος.

Από την εν λόγω έρευνα (Singh & Gupta, 2011) φάνηκε ότι οι γονείς ανησυχούν για τις απαιτήσεις του σχολείου και το μέλλον των παιδιών τους (προσχολικής ηλικίας), με αποτέλεσμα η παιδική ηλικία στον σύγχρονο κόσμο να ορίζεται από την ακαδημαϊκή επιτυχία. Έτσι, η σχολική επίδοση τείνει να θεωρείται ο μόνος δρόμος για την επιτυχία. Όταν, λοιπόν, η σχολική εκπαίδευση υπερέχει του παιχνιδιού, τότε δημιουργούνται ενήλικες που φοβούνται την ελευθερία του παιχνιδιού· γι' αυτό το λόγο είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρξει σύνδεση ανάμεσα στην προσχολική εκπαίδευση και τα οφέλη του παιχνιδιού.

Επιπλέον, μελέτες (Pellegrini & Smith, 2003) υποδεικνύουν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες ορίζουν και εξιδανικεύουν το παιχνίδι, πιθανόν να αντανακλά τις δικές τους ανάγκες για να οργανώνουν και να ελέγχουν τα παιδιά και όχι τόσο τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ίδιων των παιδιών. Αν όμως, όπως επισημαίνεται από τους μελετητές (Singh, & Gupta, 2011), οι ενήλικες παρατηρήσουν και ασχοληθούν με το παιχνίδι των παιδιών, παρέχοντας τα κατάλληλα κίνητρα, τότε τα παιδιά θα αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως μια φυσική δραστηριότητα (Santrock, 1994).

Πολύ πιο πρόσφατα οι Chen και Fleeer (2016) έκαναν λόγο για το ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ύστερα από έρευνες στην προσχολική ηλικία (Haight et al., 2006· Kaugars, & Russ, 2009· Milteer, Ginsbrug, & Mulligan, 2012· Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006). Μάλιστα όπως αναφέρεται από άλλους ερευνητές (Haight et al., 2006· Lowenstein, 2010· Philipp, 2012) χρησιμοποιείται και ως τρόπος θεραπείας σε θέματα που σχετίζονται με το συναίσθημα. Μελέτες δείχνουν, όπως σημειώνεται (Berk, Mann, & Ogan, 2006· Cohen, & Mendez, 2009· Galyer, & Evans, 2001· Hoffmann, & Russ 2012· Kuczaj, & Horback, 2012· LaFreniere, 2011), ότι το παιχνίδι προσποίησης συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της συναισθηματικής ρύθμισης των παιδιών.

Επισημαίνεται μάλιστα ότι οι εμπειρικές έρευνες σπανίως εξηγούν πως σχετίζεται το παιχνίδι και η συναισθηματική αυτορρύθμιση και κάτω από ποιες συνθήκες της καθημερινότητας αναπτύσσεται η τελευταία. Οι F. Chen και M. Fleeer (2016) αναφέρουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις το φανταστικό παιχνίδι χρησιμοποιείται επιτυχώς μέσα στην ρουτίνα των παιδιών, ώστε οι εμπειρίες τους να είναι συναισθηματικά ήρεμες, και το γεγονός που βιώνουν ευχάριστο. Οι ίδιες (Chen & Fleeer, 2016) αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική ρύθμιση και ανάπτυξη ως «μια διαλεκτική έννοια της μεταξύ και της ενδο ψυχολογικής λειτουργίας» (Fleeer, & Hammer. 2013, 245) που στηρίζεται στη θεωρία του Vygotsky (1978) και αναπτύχθηκε σχετικά με την συναισθηματική ρύθμιση από σύγχρονους μελετητές όπως ο Holodynski (2009).

Τα αποτελέσματα από τη συγκεκριμένη έρευνα (Chen & Fleeer, 2016) δείχνουν ότι η σχέση ανάμεσα στις απαιτήσεις των ενηλίκων και των κινήτρων των παιδιών επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού προκειμένου να μετριάσει τα συναισθήματα. Από τις αντιδράσεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε λόγος για το βαθμό ελευθερίας του παιχνιδιού· σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό (van Oers, 2013b), όσοι συμμετέχουν έχουν την ελευθερία επιλογής του τρόπου αποπεράτωσης των ενεργειών τους, της επανατοποθέτησης των στόχων και της τροποποίησης των ρόλων και ανάληψης νέων. Όμως, όταν υπήρχαν πολλές απαιτήσεις, η ισορροπία αναστατωνόταν επιδρώντας αρνητικά.

Ο καθοριστικός παράγοντας για την εξισορρόπηση των σχέσεων είναι ο βαθμός ελευθερίας που δίνεται στα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού. Τότε είναι που τα παιδιά εξασκούνται στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους, έχοντας τη στήριξη της οικογένειας και μέσω των αλληλεπιδράσεων δύνανται να ελέγξουν τα συναισθήματά τους. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, όπως τονίζεται, οι γονείς θα πρέπει να έχουν συνείδηση αυτών των καθημερινών αλληλεπιδράσεων και να χρησιμοποιούν καθημερινώς το παιχνίδι με στρατηγικό τρόπο (Chen & Fleeer, 2016).

Για τους Bulotsky-Shearer, McWayne, Mendez και Manz (2016) οι ενήλικες αποτελούν συχνά πολύτιμο οδηγό στη ζωή των παιδιών, καθώς λειτουργούν ως σκαλωσιά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών πάνω στο παιχνίδι, κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξής τους. Πιο συγκεκριμένα, το αλληλεπιδραστικό παιχνίδι των παιδιών με τα συνομήλικα άτομα συντελεί σε πρόοδο, καθώς επιτυγχάνεται υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής αυτορρύθμισης και γλώσσας, κατά τη διάρκειά του (Cohen & Mendez, 2009).

Σε πρόσφατο άρθρο (LaForett & Mendez, 2016) επισημαίνεται η ανάγκη να κατανοηθούν οι πεποιθήσεις των ενηλίκων σχετικά με το παιχνίδι των μικρών παιδιών· ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι πεποιθήσεις διαμορφώνονται από τον πολιτισμό (culture) και το πώς αυτοί οι παράγοντες ενισχύουν ή ενδεχομένως περιορίζουν τις ευκαιρίες των παιδιών για παιχνίδι και συνεπώς την αντίστοιχη επάρκειά τους. Οι LaForett και Mendez (2016) επισημαίνουν πως λίγες μελέτες έχουν εξετάσει το πώς σχετίζονται οι γονεϊκές πεποιθήσεις με το βαθμό που τα παιδιά βιώνουν θετικές εμπειρίες από το παιχνίδι στο σπίτι ή στην κοινότητα.

Λίγα χρόνια πίσω οι Fogle και Mendez (2006) διευκρινίζουν το ενδεχόμενο ποικιλίας στη φύση του παιχνιδιού, με κοινό παρανομαστή ανάμεσα στους πολιτισμούς την ευχαρίστηση και τη δυνατότητα ενίσχυσης της μελλοντικής ανάπτυξης. Από την συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που εκτίμησαν το παιδί τους με βάση την εμφάνιση -υψηλού επιπέδου- αλληλεπιδραστικού παιχνιδιού με συνομηλίκους, ήταν εκείνοι που θεωρούσαν το παιχνίδι σημαντικό για την μάθηση των παιδιών τους. Επίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν λιγότερες ευκαιρίες για ενασχόληση με το παιχνίδι πριν να ξεκινήσουν το νηπιαγωγείο, ενδεχομένως να έχουν λιγότερη εμπειρία καθώς μαθαίνουν να διαπραγματεύονται τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. μοίρασμα, σειρά, λαμβάνω υπόψιν τις προτιμήσεις των συνομηλίκων) και καθώς μαθαίνουν τον τρόπο να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της τάξης σχετικά με το παιχνίδι (ένταση φωνής, καθάρισμα και φροντίδα παιχνιδιών). Όπως αναφέρεται από τους Barbarin, Downer, Odom και Head (2010) η «ασυνέχεια» (discontinuity) ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο ίσως ξεκινήσει

όταν τα παιδιά αρχίζουν να πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο, που ίσως να έχει επιπλοκές στα παιδιά, καθώς προχωρούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Συνεπώς, φαίνεται να εντοπίζεται κάποια σχέση ανάμεσα στην όποια εμπειρία, σχετική με το παιχνίδι, έχει κατακτηθεί από το παιδί στο σπίτι με την παρουσία των γονέων και στο μελλοντικό «παιχνίδι» του σχολείου. Όσον αφορά στο δεύτερο, περιλαμβάνοντας τόσο το νηπιαγωγείο, όσο και το δημοτικό, θα ακολουθήσει σημαντική καταγραφή ερευνών που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τον τρόπο ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στη διαδικασία αυτή.

Εκπαιδευτικοί-Παιχνίδι

Σύμφωνα με τον Hirsh-Pasek και συν. (2009) μια βασική αρχή των πρώτων χρόνων της εκπαίδευσης είναι ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη μάθηση και την ανάπτυξη και γι' αυτό το λόγο, κατά τους Pramling, Samuelsson, Sheridan και Williams (2006), θεωρείται κεντρικός άξονας στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών και είναι σταθερά ενσωματωμένο σε πολλά αναλυτικά προγράμματα. Το συγκεκριμένο άρθρο (McInnes, Howard, Crowley, & Miles, 2013) εξετάζει την επίδραση της ενήλικης παρουσίας στις αντιλήψεις των παιδιών για το παιχνίδι και της παιγνιώδους μάθησης (playful learning). Ήδη οι Rogers και Evans (2008) έχουν αναφερθεί στην ενήλικη παρουσία, αλλά εμπειρικές μελέτες (McInnes et al., 2010· Whitebread et al., 2007) σημειώνουν ότι υπό ορισμένες συνθήκες η παρουσία αυτή ενδεχομένως να αναστέλλει την παιγνιώδη μάθηση.

Σχετικά με τη μάθηση, στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τα ωφέλη της μετάβασης από την παθητική μάθηση (π.χ. διάλεξη, έκθεση δασκάλου) στην ενεργητική που επιτρέπει την ανάπτυξη τεχνικών και δεξιοτήτων (Bonwell, & Eison, 1991· Mayer, 2004· Prince, 2004). Ερμηνεύοντας την «ενεργητική μάθηση» γίνεται εστίαση στο ρόλο του δασκάλου, ως ατόμου που διευκολύνει και λειτουργεί σαν σκαλωσιά, παρά ως καθηγητή, με τα παιδιά να κάνουν τις επιλογές τους σχετικά με το τι και πότε θα κάνουν κάτι. Σύμφωνα με το Scottish Executive (2007) η ενεργητική μάθηση αποτελεί τη μάθηση που ενσωματώνει και διεγείρει την σκέψη των παιδιών, κάνοντας χρήση πραγματικών και φανταστικών καταστάσεων. Επωφελείται από τις δυνατότητες που παρέχονται από το αυθόρμητο και οργανωμένο, το σκόπιμο παιχνίδι, εξερευνώντας και ανακαλύπτοντας γεγονότα και εμπειρίες της ζωής, που εστιάζονται στη μάθηση και τη διδασκαλία.

«Ο σκοπός του παιχνιδιού ενεργητικής μάθησης είναι ότι κινητοποιεί, παρακινεί και υποστηρίζει τα παιδιά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, των εννοιών, της γλωσσικής απόκτησης, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της συγκέντρωσης. Ακόμα παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν θετικές στάσεις και να δείξουν επίγνωση της νέας γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων και να παγιώσουν τη μάθηση» (Welsh Assembly Government 2008, 54). Το εν λόγω άρθρο (Martlew, Stephen, & Ellis, 2011) αναφέρεται σε έρευνα (Wood, & Attfield, 2005), η οποία τονίζει ότι το παιχνίδι αναπτύσσει το περιεχόμενο της γνώσης των παιδιών, δια μέσου του αναλυτικού προγράμματος, και βελτιώνει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επάρκειας, αλλά και τη διάθεση να μάθουν. Γι' αυτόν το λόγο οι Siraj-Blatchford και Sylva (2004) το θεωρούν αναπόσπαστο κομμάτι της υψηλής

ποιότητας φροντίδας των μικρών παιδιών. Επίσης, ο χρόνος για παιχνίδι που ο δάσκαλος διαθέτει, αποτελεί ένδειξη της σημασίας και της αξίας του. Οι προαναφερθέντες συγγραφείς «τοποθετούν» το παιχνίδι στο μοντέλο της σκαλωσιάς του Vygotsky, παρουσιάζοντας το δάσκαλο να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα στοιχεία του παιχνιδιού, προσφέροντας την ανάλογη ανατροφοδότηση με στόχο την ενθάρρυνση των παιδιών για ερωτήσεις.

Ανατρέχοντας πίσω στο χρόνο, ήδη από το 1968 η Smilansky είχε μιλήσει για δύο είδη διδασκαλίας που έχουν στόχο την ενθάρρυνση των παιδιών για το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι: την εξωτερική και την εσωτερική παρέμβαση. Η πρώτη (outside intervention) επιτυγχάνεται όταν ο ενήλικας παρουσιάζει προτάσεις από την πλευρά του χωρίς να εισέρχεται στο επεισόδιο αυτό καθ' εαυτό, ενώ η δεύτερη (inside intervention) συντελείται όταν π.χ. ο δάσκαλος συμμετέχει στο επεισόδιο αναλαμβάνοντας κάποιο ρόλο και δείχνοντας τις συμπεριφορές εκείνες που τα παιδιά δεν έχουν εφαρμόσει. Τονίζεται στο σημείο αυτό ότι η διαφορά της εσωτερικής παρέμβασης διαφέρει από το συνεργατικό παιχνίδι, διότι στην πρώτη περίπτωση ο ενήλικας έχει κατά νου συγκεκριμένες στρατηγικές, επιδρώντας πιο άμεσα στο παιχνίδι.

Πέραν όμως αυτών των δύο τύπων παρέμβασης, στην εκπαίδευση του παιχνιδιού (play training) περιλαμβάνεται το θεματικό παιχνίδι φαντασίας, το οποίο ξεκινούν οι ενήλικες, στοχεύοντας -σύμφωνα με τον Williamson (1993)- στην κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά, στην κοινωνική τους επάρκεια (π.χ. τηρώντας τη σειρά), στην επίλυση προβλήματος και στη διαπραγμάτευση. Σαφώς η συγκεκριμένη προσέγγιση ενέχει τον κίνδυνο διατάραξης του ευεργετικού μοναχικού και/ή παράλληλου παιχνιδιού, στην περίπτωση που αλλάζει η δραστηριότητα -που δεν είναι πια παιχνίδι- και

εστιάζεται ακατάλληλα στην κατευθυντική μάθηση. Συνεπώς, η εμπλοκή, για την οποία έγινε λόγος προωύτερα, στο παιδικό παιχνίδι θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο διασπαστική και να θεωρείται ως ένα μέσο υποστήριξης και παροχής ευκαιριών για παιχνίδι και όχι στρατηγικές που εφαρμόζονται αναγκαστικά στα παιδιά. Κατά τους Jones & Reynolds (1992), λοιπόν, τα παιδιά προκειμένου να μεγαλώσουν και να γίνουν «ικανοί παίκτες» θα πρέπει να ανατραφούν και να εξελιχτούν έχοντας δίπλα τους ενήλικες που ασχολούνται με το παιχνίδι.

Παλαιότερα είχε υποστηριχθεί από τον Bennett και συν. (1997) ότι το είδος της εμπειρίας των παιδιών από το νηπιαγωγείο εν μέρει καθορίζεται από τους επαγγελματίες και την κατανόησή τους γύρω από το παιχνίδι. Από άλλες έρευνες (McInnes et al., 2009· Thomas et al., 2006) έχει φανεί ότι ο χειρισμός των ενδείξεων από τα παιδιά, που τα καθιστά ικανά να ορίζουν το παιχνίδι και να δημιουργούν συνθήκες παιχνιδιού, επιδρά στην επίδοση, τη συμπεριφορά και τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, λέγεται ότι παιδιά που εξασκούνται σε κάτι υπό συνθήκες παιγνιώδεις (στο πάτωμα, κοντά σε ενήλικα ή με δική τους επιλογή) δείχνουν ανώτερη επίδοση και συμπεριφορά που συμβάλλει στη μάθηση, συγκριτικά με παιδιά που εξασκούνται σε τυπικές συνθήκες (στο τραπέζι, παρουσία του ενήλικα, χωρίς επιλογή). Μετέπειτα μελέτες (McInnes, Howard, Crowley, & Miles, 2013), σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για το παιχνίδι, δείχνουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν ποικιλία ενδείξεων ώστε να διαφοροποιήσουν τις δραστηριότητες εκείνες που θεωρούνται παιχνίδι από εκείνες που δεν είναι (Howard, Bellin, & Rees 2003· Keating et al., 2000· Wing, 1995) (π.χ. συναισθηματικές και περιβαλλοντικές ενδείξεις).

Αναφέρεται μάλιστα (Howard, Bellin, & Rees, 2003· Karrby, 1989) ότι η ανάπτυξη αυτών των ενδείξεων σχετίζεται με την εμπειρία στην τάξη, όπου τα παιδιά (πρώτη περίπτωση) είναι περισσότερο κατευθυνόμενα προς το παιχνίδι και λιγότερο προς δομημένο πλαίσιο, δίχως να διακρίνουν ξεκάθαρα τις διαφορές μεταξύ παιχνιδιού και μη-παιχνιδιού, θεωρώντας και προσεγγίζοντας τις περισσότερες δραστηριότητες σαν να ήταν παιχνίδι. Οι ίδιοι (Howard, Bellin, & Rees, 2003· Karrby, 1989) σημειώνουν ότι σε αντίθεση με την πρώτη περίπτωση παιδιών, παιδιά που είναι περισσότερο κατευθυνόμενα από τους δασκάλους και βρίσκονται σε δομημένο πλαίσιο, είναι πιθανότερο να διακρίνουν ξεκάθαρα ποια δραστηριότητα είναι παιχνίδι και ποια όχι, ακολουθώντας μια παιγνιώδη προσέγγιση σε λιγότερες δραστηριότητες που είναι πιο αυστηρά ορισμένες. Ειδικότερα η παρουσία του ενήλικα, όπως αναφέρεται και στο McInnes και συν. (2010), διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς τα παιδιά παρουσιάζουν βελτιωμένη επίδοση και συμπεριφορά όταν ο ενήλικας είναι κοντά σε αυτά, χωρίς να κάνει αισθητή την παρουσία του.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των επαγγελματιών σχετικά με το παιχνίδι και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι τις εφαρμόζουν στην πράξη (Bennett et al., 1997· Moyles et al., 2001). Έχει φανεί ότι οι επαγγελματίες δεν νιώθουν άνετα με το παιχνίδι, με τις παιδοκεντρικές δραστηριότητες και με την ελευθερία των παιδιών να επιλέξουν (Bennett et al., 1997· Cleave, & Brown, 1989· King 1978· Pascal, 1990). Ωστόσο αναφέρεται σε πιο πρόσφατες έρευνες ότι η εμπλοκή των επαγγελματιών σε δραστηριότητες με παιχνίδι έχει αυξηθεί, αν και η ποιότητα αυτής της εμπλοκής είναι

αμφισβητούμενη, σημειώνοντας ότι ενδιαφέρονται περισσότερο για την διαχείριση και τον έλεγχο, παρά για το παιχνίδι με τα παιδιά και την ενίσχυση της ανάπτυξής τους (Garrick et al., 2010· Howard, 2010· Johnson et al., 2005).

Οι McInnes και συν. (2011) προτείνουν ότι εκείνα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν σε μια δραστηριότητα είναι η προσέγγιση και η στάση και όχι τόσο το παιχνίδι αυτό καθ'εαυτό, όντας ευεργετικό για τη μάθηση. Σημειώνεται μάλιστα ότι για να αντιληφθεί κανείς την έννοια του παιχνιδιού, είναι ανάγκη να οριστεί από την οπτική των ίδιων των παιδιών. Έχει παρατηρηθεί (Howard et al., 2003· Keating et al., 2000· Wing, 1995) ότι τα παιδιά είναι σε θέση να διαχωρίσουν το παιχνίδι από δραστηριότητες που δεν περιέχουν παιχνίδι (not-play activities), σύμφωνα με τις προαναφερόμενες ενδείξεις (π.χ. περιβάλλον, εμπλοκή ενήλικα, εθελοντική δραστηριότητα ή από επιλογή). Η ένδειξη (cue), σύμφωνα με τους Gibson (1979), Gibson και Pick (2000), προέρχεται από την οικολογική προσέγγιση και την αντίληψη-θεωρία των δυνατοτήτων (theory of affordances)· σύμφωνα με αυτή, κοιτάζοντας ένα αντικείμενο δεν αντιλαμβανόμαστε τις διαστάσεις ή τις ιδιότητές του, αλλά τις δυνατότητές του, δηλαδή τι μας προσφέρει. Οι Good (2007), McArthur και Baron (1983) έκαναν λόγο και για «κοινωνικές» και «συναισθηματικές» δυνατότητες (social and emotional), όπως τις αλληλεπιδράσεις και τη συναισθηματική εγγύτητα που παρέχει μια μητέρα στο παιδί της, την ώρα της σίτισης. Οι δυνατότητες αυτές περιορίζονται από το γεγονός, τους συμμετέχοντες και τις προηγούμενες εμπειρίες παρόμοιων καταστάσεων.

Μια πληθώρα εμπειρικών μελετών δείχνει, συνεπώς, την σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση (BERA, 2003; Dansky, & Silverman, 1973· Sylva, Bruner, & Genova, 1976), με τις πιο πρόσφατες να υποστηρίζουν τη σχέση ανάμεσα σε αυτά τα δύο (McInnes et al., 2009· Thomas, Howard, & Miles, 2006)· κυρίως εκείνη των McInnes και συν. (2009) επισημαίνει ότι η ενήλικη παρουσία ενδεχομένως να διαδραματίζει ένα καθοριστικό παράγοντα στην αναστολή της μάθησης. Οι Howard, Bellin και Rees (2003) και Karrby (1989) προτείνουν ότι τα παιδιά είναι ανάγκη να αντιληφθούν την παρουσία του ενήλικα με διαφορετικό τρόπο, ώστε να μην χρησιμοποιούν τις προαναφερόμενες «ενδείξεις» προκειμένου να κάνουν το διαχωρισμό ανάμεσα στο «παιχνίδι» και το «μη παιχνίδι» και έτσι η μάθηση να μην αναστέλλεται.

Οι Bodrona και Leong (2007), από την μεριά τους, τονίζουν το σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού στην προετοιμασία των παιδιών για την αυστηρότητα της τυπικής εκπαίδευσης και υποδηλώνουν το δίλημμα που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί για το αν πρέπει να εστιάζονται στην διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ή να προωθούν και να ενθαρρύνουν τις αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες για τα παιδιά. Ο Vygotsky (1978) αναφέρει σχετικά ότι αν τα παιδιά είναι ικανά να ακολουθούν κανόνες και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, από το να δρουν παρορμητικά προκειμένου να παίξουν «καταλλήλως», τότε είναι πιθανό να είναι ικανά να κατέχουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που απαιτούνται στην τυπική εκπαίδευση.

Επιστρέφοντας στην οικολογική προσέγγιση, οι Vickerius και Sandberg (2006) ήταν εκείνοι που βασίστηκαν στο οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) που περιλαμβάνει το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα: τα δύο πρώτα αποτελούν το περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί ζει (σπίτι, νηπιαγωγείο), το τρίτο αναφέρεται στις συνθήκες του νηπιαγωγείου κάτω από τις οποίες ζει το παιδί, ενώ το μακροσύστημα είναι εκεί όπου το αναλυτικό πρόγραμμα αντικατοπτρίζει τον τρόπο που η κοινωνία βλέπει το νηπιαγωγείο. Στο άρθρο σημειώνεται ότι η οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης είναι σημαντική για το παιχνίδι, καθώς αυτό θεωρείται μια δραστηριότητα που το παιδί είναι ενεργό και συνδράμει στη δημιουργία σχέσεων και στην ανάπτυξη της γλώσσας, των σκέψεων, αλλά και των συναισθημάτων του. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979) οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και αντιστρόφως το περιβάλλον με τους ανθρώπους. Αυτή η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον πραγματοποιείται με τη δραστηριότητα, τους ρόλους και τις σχέσεις με τα άτομα που συμμετέχουν.

Το αναλυτικό πρόγραμμα, ως μακροσύστημα, βλέπει το παιχνίδι σαν ένα εργαλείο για τα παιδιά, προκειμένου να κατανοήσουν το περιβάλλον και το προσωπικό θα πρέπει να είναι ενήμερο για το παιχνίδι και τη σημασία του, δίνοντας χρόνο, δυνατότητες και χώρο για παιχνίδι (Swedish Ministry of Education, 2010). Από τη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι το περιβάλλον, την ώρα του παιχνιδιού, δεν φαίνεται αρκετά υποστηρικτικό στις συζητήσεις γύρω από το παιχνίδι και τη σημασία του. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα, τόσο το φυσικό όσο και το κοινωνικό,

αλλά και ο τρόπος κινητοποίησης του παιχνιδιού μέσα σε αυτό (επίδραση της κοινωνίας π.χ. ΜΜΕ).

Σχετικά με το καλύτερο σχεδιασμό αναλυτικού προγράμματος, εκείνο που επισημαίνεται από τους Wood και Attfield (2005) είναι μια προσέγγιση που βασίζεται τόσο στο παιχνίδι που δημιουργείται από το αναλυτικό πρόγραμμα -προκειμένου να υποστηριχθεί η ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων και γνώσης- όσο και στο αναλυτικό πρόγραμμα που δημιουργείται από το παιχνίδι, ώστε οι δάσκαλοι να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Ανατρέχοντας σε παλαιότερη έρευνα (Bennett et al., 1997) φάνηκε ότι αν και οι δάσκαλοι δεσμεύτηκαν στην ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα, δυσκολεύτηκαν στην εκτίμηση της εξέλιξης, στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών και στον εμπλουτισμό της δικής τους γνώσης για την αξία του παιχνιδιού. Το κυριότερο εύρημα αυτής της έρευνας, όπως σημειώνεται στο (Martlew, Stephen, & Ellis, 2011) είναι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι χρήζουν αλληλεπίδρασης και εμπλοκής με τους μαθητές. Μάλιστα οι Pramling Samuelsson και Johansson (2006) τονίζουν ότι το παιχνίδι και η μάθηση συχνά θεωρούνται ξεχωριστές οντότητες, ενώ προτείνεται ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι η ενσωμάτωση και των δύο αυτών διαστάσεων, παρέχοντας υποστήριξη και πρόκληση στα παιδιά.

Από την προαναφερθείσα έρευνα (Martlew, Stephen, & Ellis, 2011) αποδείχθηκε ότι οι δάσκαλοι, αν και είναι ενθουσιώδεις, έχουν κατανοήσει διαφορετικά το σκοπό και τα ωφέλη της ενεργητικής μάθησης, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να συμβιβάσουν την ενεργητική μάθηση με την πρακτική

παιδαγωγική πραγματικότητα (πολυάριθμα τμήματα παιδιών). Χρειάζονται λοιπόν, περισσότερες πηγές και εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις.

Ωστόσο, η έρευνα των Trawick-Smith και Dziurgot (2010) δείχνει ότι οι δάσκαλοι ανώτερης εκπαίδευσης ή με μεγάλη εμπειρία παρέχουν στα παιδιά την κατάλληλη υποστήριξη, γνωρίζοντας για ποιο λόγο παρουσιάζεται στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά. Επιπλέον, κάνουν λόγο για μακροπρόθεσμους και παιδοκεντρικούς στόχους, για παρέμβαση στο παιχνίδι: γλωσσική ανάπτυξη, σκέψη, μάθηση, επίλυση προβλήματος. Αυτό υποδηλώνει ότι ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, όταν παίζουν με αυτά και όταν επιλέγουν σκόπιμα τις όποιες στρατηγικές. Τέτοιοι δάσκαλοι χρησιμοποιούν το παιχνίδι για παρατήρηση και αξιολόγηση.

Κάτι που θα ήταν χρήσιμο να σημειωθεί είναι το πρόγραμμα REPEY (Researching Effective Pedagogy in the Early Years) (Siraj-Blatchford et al., 2002), τα ευρήματα του οποίου υποδηλώνουν ότι ένα αποτελεσματικό πλαίσιο χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό από δραστηριότητες που τότε ηγούνται οι ενήλικες και τότε τα παιδιά και που οι ενήλικες χρειάζεται να εμπλέκονται και να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά, ενώ βασίζονται στις δραστηριότητες των ίδιων των παιδιών. Παρατηρείται, ωστόσο συχνά ασυμφωνία ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τα λεγόμενα των επαγγελματιών και στις πράξεις τους (Bennett, Wood, & Rogers, 1997· McInnes et al., 2011· Pascal, 1990). Σημειώνεται ότι πολλοί δάσκαλοι δεν νιώθουν άνετα με το παιχνίδι και τις δραστηριότητες στις οποίες ηγούνται τα παιδιά· το παιχνίδι πραγματοποιείται σε δραστηριότητες «ήσσοнос» σημασίας, συγκριτικά με δραστηριότητες που

θεωρούνται πιο σοβαρές (Bennett, Wood, & Rogers, 1997· King, 1978). Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται πλέον στο ρόλο του ενήλικα, θεωρώντας (Johnson, Christie, & Wardle, 2005) ότι η εμπλοκή του στο παιχνίδι αυξάνεται, αλλά η ποιότητα της εμπλοκής αυτής είναι αμφισβητούμενη και έχει φανεί ότι εκδηλώνει περισσότερο ενδιαφέρον για τη διαχείριση και τον έλεγχο, παρά για την υποστήριξη της ανάπτυξης και την συγκατασκευή των δραστηριοτήτων με τα παιδιά (Bennett, Wood, & Rogers, 1997· Kontos, 1999· Pramling, Samuelsson, & Johansson, 2009· Rogers, & Evans, 2008).

Προσφάτως, το 2013, οι McInnes, Howard, Crowley και Miles έκαναν αναφορά στο σημαντικό ρόλο της γλώσσας που χρησιμοποιείται στις αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού. Έχει φανεί ότι η γλώσσα, η οποία διευκολύνει αποτελεσματικά την ανάπτυξη, βασίζεται στην κοινή επίλυση προβλήματος και στη χρήση τεχνικών ανοιχτών ερωτήσεων (Alexander 2004· Chappell et al., 2008· Siraj-Blatchford et al., 2002). Οι Tizard και Hughes (1984) έδειξαν ότι η ομιλία στο σπίτι είναι διαφορετική από εκείνη στο σχολείο, με την πρώτη να παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση. Επιπλέον, η μελέτη ORACLE (Galton et al., 1999) τόνισε ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν στη διδασκαλία, δηλώσεις και κλειστές ερωτήσεις σε υπερβολικό βαθμό, ενώ σε άλλη έρευνα (Siraj-Blatchford, & Manni 2008· Siraj-Blatchford et al., 2002) βρέθηκε ότι επαγγελματίες προσχολικής ηλικίας έθεταν ερωτήσεις, από τις οποίες μόνο το 5% ήταν ανοιχτού τύπου.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω θεματικές, γίνεται φανερή η αξία του παιχνιδιού καθώς τα οφέλη που προσφέρει σε ένα παιδί αφορούν μια πληθώρα τομέων της ανάπτυξής του (γνωστικός, γλωσσικός, σωματικός, συναισθηματικός, κοινωνικός), δίχως να θίγεται κάποιου είδους αρνητική επίδραση στη ζωή ενός ατόμου γενικότερα. Ωστόσο, ύστερα από τη μελέτη ερευνών που σχετίζονται με την ενήλικη παρουσία -γονέων και εκπαιδευτικών- αναφορικά με το παιχνίδι των παιδιών-μαθητών, προέκυψαν ευρήματα που χρήζουν περαιτέρω έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως η παρουσία των ενηλίκων δύναται να δράσει είτε θετικά, είτε αρνητικά συμβάλλοντας αντίστοιχα είτε στην προώθηση και εξέλιξη του παιχνιδιού, είτε στην αναστολή του και συνεπώς στην αναστολή της μάθησης, με την οποία άλλωστε σχετίζεται. Η έρευνα αυτή έχει στόχο να «ακούσει» τις απόψεις των ενηλίκων -και ειδικότερα των εκπαιδευτικών- για το ρόλο που έχουν αναλάβει και κατά πόσο τείνει να «πλησιάζει» την παρεμβατικότητα· πότε παρατηρείται μια τέτοια στάση, ποια η σκοπιμότητά της και ποιες οι ενδεχόμενες δυσκολίες; Επιπλέον, όπως έχει φανεί από τις προαναφερόμενες έρευνες, παρατηρείται διάσταση απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά σχετικά με την έννοια του παιχνιδιού. Ποια να είναι, άραγε, η άποψη των παιδιών -έστω και μέσα από τα μάτια των ενηλίκων που συναστρέφονται με αυτά- για το παιχνίδι; Υπάρχει όντως διαφορά στον ελληνικό χώρο; Αν ναι, ποιες θα ήταν οι συνέπειες για το μέλλον; Όσον αφορά στους γονείς (κυρίως αλλά και στους εκπαιδευτικούς), θεωρείται σημαντικό από την ερευνήτρια να καταγραφούν και να αναλυθούν οι γνώμες τους γύρω από το παιχνίδι, ώστε να γίνει αντιληπτό κατά πόσο γνωρίζουν τις επιδράσεις του στη ζωή των παιδιών και στη μεταξύ τους σχέση.

Πιθανόν μέσα από τη διαδικασία του προσωπικού τους αναλογισμού να φέρουν στη μνήμη τους το δικό τους παιχνίδι, όπως είχε ορισθεί από το πλαίσιο ανατροφής τους· να έρθουν στην επιφάνεια τυχόν διαφοροποιήσεις μέσα στο χρόνο ή δυσκολίες που ενδέχεται να βιώνουν στην καθημερινότητά τους, στοιχεία που θα είναι πολύτιμα για προτάσεις αλλαγής.

Προσωπικά, ευελπιστώ η εν λόγω έρευνα να τοποθετήσει το λιθαράκι της, έστω και μέσω του προβληματισμού των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενασχόληση των παιδιών με το παιχνίδι· ξεκινώντας από τη διαθεσιμότητα (σωματική, ψυχική) και κατάρτιση αντιστοίχως, συνεχίζοντας με την παροχή του «αναγκαίου» χρόνου αναλόγως την περίπτωση του κάθε παιδιού και φθάνοντας στο σημείο της «καθιέρωσης» του παιχνιδιού ως «πραγματικότητας» μη αμφισβητήσιμης· γεγονός που προϋποθέτει ενδότερες αλλαγές που σχετίζονται με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και τα οποία δεν θα μπορούσαν να «αντηχούν» πιο δυνατά από ποτέ.

Μεθοδολογία

Η παρούσα ποιοτική μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει σε βάθος και να αποτυπώσει τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τη «φωνή» των συμμετεχόντων στην έρευνα (Willig, 2008). Επιστημολογικά υιοθετεί μια ρεαλιστική προσέγγιση βάσει της οποίας «ο ερευνητής δύναται να εκτιμήσει κίνητρα, εμπειρίες και νοήματα με έναν ξεκάθαρο τρόπο, καθώς μια απλή, κατά κύριο λόγο μονόδρομη σχέση συμπεραίνεται ανάμεσα στο νόημα, την εμπειρία και την γλώσσα (η γλώσσα αντανακλά και καθιστά ικανό τον ερευνητή να διατυπώσει τον νόημα και την εμπειρία) (Potter & Wetherell, 1987· Widdicombe & Wooffitt, 1995).

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 20 ενήλικες, 10 γονείς (9 μητέρες και 1 πατέρας) με παιδιά ηλικίας 5 ως 12 και 10 εκπαιδευτικοί (5 δασκάλες και 5 νηπιαγωγοί) με μαθητές (τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης) της αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας. Για τη συλλογή των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας. Οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν από τον περίγυρο, επαγγελματικό και μη, της ερευνήτριας προκειμένου να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις στην περιοχή της Αθήνας και της Πάτρας, ύστερα από την ενημέρωσή τους σχετικά με τους στόχους της έρευνας. Το βασικότερο κριτήριο επιλογής τους ήταν, για τους μεν γονείς να έχουν παιδιά στις προαναφερόμενες ηλικίες, για τους δε εκπαιδευτικούς να είναι εν ενεργεία δάσκαλοι και νηπιαγωγοί αντιστοίχως.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα διεξήχθησαν ατομικές συνεντεύξεις γονέων και εκπαιδευτικών, είκοσι (20) στο σύνολο. Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015) περιλαμβάνοντας ευελιξία σχετικά με τη σειρά διατύπωσης των ερωτημάτων, με την πρόσθεση ερωτήσεων και με την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων αναλόγως τον συμμετέχοντα. Τα βασικότερα μέρη της συνέντευξης ήταν -σε ένα πρώτο επίπεδο- η νοηματοδότηση του παιχνιδιού από τους γονείς-εκπαιδευτικούς, τα αναδυόμενα συναισθήματα και τα αποτελέσματα ενασχόλησης με το παιχνίδι. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ακολουθούσαν ερωτήσεις που επικεντρώνονταν στον τρόπο χρήσης του παιχνιδιού από τους γονείς και εκπαιδευτικούς, στην εξέλιξη της σχέσης τους με τα παιδιά, στην αντίληψη των παιδιών για το παιχνίδι και στην αντίληψη του πολιτισμικού πλαισίου των συμμετεχόντων. Τέλος, η συνέντευξη ολοκληρώθηκε με την αναφορά των ενηλίκων στις δυσκολίες εφαρμογής του παιχνιδιού, με την αναφορά τους στις αλλαγές σχετικά με το παιχνίδι στο χρόνο και τέλος με την παρουσίαση των προτάσεων των ίδιων των συνεντευξιζόμενων (βλ. Παράρτημα για τον Οδηγό Συνέντευξης).

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα από τον Ιούλιο του 2017 έως και τον Νοέμβριο του ίδιου έτους. Οι 18 έγιναν στην Αθήνα, ενώ οι δύο (2) στην Πάτρα, σε κατοικίες των συνεντευξιζόμενων ή της ερευνήτριας· κυρίως όμως σε ήσυχους χώρους μαζικής εστίασης. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαινόταν στα 45 λεπτά, με κάποιες εξαιρέσεις (ελάχιστη: 25', μέγιστη: 60').

Σε όλες τις συνεντεύξεις έγινε μαγνητοφώνηση -ύστερα από την έγκριση των ατόμων- τηρώντας τα προσωπικά στοιχεία τους απόρρητα. Ύστερα από την ολοκλήρωση όλων των συνεντεύξεων ακολούθησε η διαδικασία απομαγνητοφώνησης ή μετεγγραφής, με τη χρήση εργαλείου “Google docs online”.

Μέθοδος Ανάλυσης

Η μέθοδος ανάλυσης που εφαρμόστηκε ήταν η θεματική ανάλυση, η οποία όπως αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκός (2015) συνιστά ένα στοιχειώδες εργαλείο για τους ερευνητές που υιοθετούν την ποιοτική έρευνα (Braun, & Clark, 2006· Holloway, & Tondres, 2003· Roulston, 2001).

Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006) αποτελεί μία μέθοδο που συνίσταται σε μια διαδικασία αναγνώρισης, ανάλυσης και παρουσίασης των θεμάτων που προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό.

Ο Howitt Dennis (2010) έρχεται να συμπληρώσει -για τη θεματική ανάλυση- ότι αποτελεί μια περιγραφική διαδικασία παρά μια μέθοδο κατασκευής θεωρίας έχοντας ως θετικό την τάση να παράγει ερευνητικά ευρήματα, τα οποία είναι εύκολα αντιληπτά από το ευρύ κοινό και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006) ιδανικά η διαδικασία ανάλυσης δεν σταματά απλά στην περιγραφή. Τα δεδομένα οργανώνονται ώστε να εμφανιστούν μοτίβα στο σημασιολογικό περιεχόμενο και συνοψίζονται στην ερμηνεία, όπου γίνεται μια προσπάθεια να αξιολογηθεί η σημασία των μοτίβων και των ευρύτερων νοημάτων και επιδράσεων (Patton, 1990) σε σχέση με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία.

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε τα έξι (6) προτεινόμενα στάδια των Braun και Clarke (2006) τα οποία περιλαμβάνουν την εξοικείωση με τα δεδομένα, την κωδικοποίηση, την αναζήτηση των θεμάτων, την επανεξέτασή τους - μεριμνώντας για εσωτερική ομοιογένεια και εξωτερική ετερογένεια- τον ορισμό των θεμάτων και τέλος την έκθεση των ευρημάτων. Τα παραπάνω «βήματα» χαρακτηρίζονται από «συστηματικότητα» και όχι γραμμικότητα. Η ανάλυση υιοθέτησε την επαγωγική προσέγγιση, δηλαδή καθοδηγήθηκε από τα δεδομένα (τα λόγια των συμμετεχόντων), δίχως απαραίτητα να αποσκοπεί στο «ταίριασμα» σε κάποιο προϋπάρχον κωδικοποιημένο πλαίσιο. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση, κατά τους Swift, Hall, Marimuttu, Redstone, Sayal και Hollis (2013) αυξάνει τη δυνατότητα για διερευνητική ανάλυση των δεδομένων, σε αντίθεση με την επιβεβαιωτική. Επιπροσθέτως, η ανάλυση ακολούθησε μια ρεαλιστική προσέγγιση, η οποία δίνει λιγότερη έμφαση στον έρευνητή ως «συνδημιουργό του νοήματος» και όπου «επιδιώκεται η κατανόηση των εμπειριών της μετάβασης μέσω των λέξεων των συμμετεχόντων» (Swift, Hall, Marimuttu, Redstone, Sayal & Hollis, 2013).

Ερευνητικά Αποτελέσματα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ως κεντρικούς θεματικούς άξονες τις *αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι, τις εμπειρίες των ενηλίκων από το παιχνίδι στην παιδική τους ηλικία, τις απόψεις και τις εμπειρίες των παιδιών αναφορικά με το παιχνίδι (μέσα από την οπτική των ενηλίκων), τα ωφέλη του παιχνιδιού, τη δημιουργία και προαγωγή της σχέσης μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων (μέσω του παιχνιδιού), την αλλαγή του παιχνιδιού στο χρόνο και τέλος το παιχνίδι και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην καθημερινότητα.*

Αντιλήψεις Γονέων και Εκπαιδευτικών για το Παιχνίδι

Αρκετοί γονείς και εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην έννοια του παιχνιδιού ως κάτι «φυσικό» και «αυτονόητο», σχετίζοντάς το περισσότερο με τον εξωτερικό χώρο και λιγότερο με τον ηλεκτρονικό. Επίσης φάνηκε να κατανοείται ως κάτι που γίνεται σχεδόν αποκλειστικά από τα παιδιά και ανάμεσα στα παιδιά (*«το παιχνίδι το θεωρούσα κάτι αποκλειστικά παιδικό, το οποίο το έκαναν τα παιδιά μεταξύ τους», «μπορεί να μην δικαιούνται και οι μεγάλοι να το κάνουν..είναι και απαγορευτικό»*) Άλλοι γονείς έκαναν λόγο για τη διαχρονικότητα του παιχνιδιού και την συνύφανσή του με τον άνθρωπο (*«το παιχνίδι είναι συνυφασμένο με τον άνθρωπο από καταβολής κόσμου»* όπως σημειώνεται από μία μητέρα νηπιαγωγό), ενώ δεν ήταν λίγοι εκείνοι που μίλησαν για την έκφραση των παιδιών μέσω του παιχνιδιού (*«τα παιχνίδια αποτελούν έναν τρόπο έκφρασης και των θέλω..και των συναισθημάτων»*). Ήδη οι Reddy, Files-Hall και Schaefer (2005) είχαν μιλήσει για εκείνο το στοιχείο

του παιχνιδιού που επιρέπει στα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, συνειδητά ή ασυνείδητα. Τονίστηκε επίσης η σημασία του παιχνιδιού για την προαγωγή της ανθρώπινης επαφής, διάδρασης και σχέσης (*«κάτι το διαδραστικό με το παιδί..να επικοινωνήσει ο γονιός με το παιδί»*).

Στη συνέχεια έγινε η αναφορά του ως μέσου ανάπτυξης, χαλάρωσης, διασκέδασης ψυχικής ισορροπίας αλλά και αντίληψης του κόσμου, εκμάθησης, όξυνσης της κριτικής σκέψης και της φαντασίας. Μάλιστα μία νηπιαγωγός έκανε λόγο για τη θεραπευτική δράση του παιχνιδιού, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τους Reddy, Files-Hall & Schaefer (2005) και τους Landreth & Bratton (2006).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών) η έννοια του παιχνιδιού, είτε του ατομικού είτε του ομαδικού, σχετίζεται με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (παιδότοποι, παιδική χαρά, διάλειμμα), τον πειραματισμό (*«πειραματίζομαι με το σώμα μου»*), τη συλλογή εμπειρίας, την έμφυτη εξερεύνηση του εαυτού -όπως έχει τονίσει ο Winnicott (1971)- και των άλλων και τέλος την εκτόνωση παιδιών και ενηλίκων (με βιωματικές δραστηριότητες). Ιδίως η εκτόνωση της ενέργειας επιβεβαιώνεται και από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα των Singh & Gupta (2011).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί έκαναν το διαχωρισμό ανάμεσα στο ελεύθερο και το οργανωμένο παιχνίδι, ενώ κάποιοι άλλοι το εστίασαν κυρίως στο αυθόρμητο (*«το αυθόρμητο, το ελεύθερο.. που ορίζουν τους δικούς του κανόνες»*). Πιο συγκεκριμένα, για κάποιους δασκάλους μπορεί να γίνει παιδαγωγικό εντός τάξης, ένας ευχάριστος τρόπος μάθησης (Reddy, Files-Hall & Schaefer, 2005) μέσα από τη δραματοποίηση ρόλων και *«ένας τρόπος*

ελεύθερης έκφρασης του παιδιού" (σωματικής και συναισθηματικής). Επιπλέον καταγράφηκε από μία δασκάλα πως το παιχνίδι αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας.

Σε ό,τι αφορά τις νηπιαγωγούς, έχει σημειωθεί για το παιχνίδι ότι συνίσταται σε οτιδήποτε παιγνιώδες, στον τρόπο σύνδεσης-επικοινωνίας μιας ομάδας και δόμησης χαρακτήρων-δεξιοτήτων αλλά και στον τρόπο παρατήρησης και αξιολόγησης (Ward, 1996) (*«ένας τρόπος για να αξιολογήσεις πολλά πράγματα για ένα παιδί»*). Μάλιστα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια του παιχνιδιού τονίστηκε η ανθρωπλαστική φύση και η αναγκαιότητά του.

Τέλος, μια σημαντική παρατήρηση των εκπαιδευτικών αφορά στον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται το παιχνίδι στο πλαίσιο του σχολείου. Όπως σημειώθηκε, οι γονείς μπορεί να ανησυχούν ότι τα παιδιά τους αφιερώνουν πολύ χρόνο στο παιχνίδι, χωρίς ωστόσο να το επικρίνουν ή να είναι εναντίον της ένταξης του παιχνιδιού στη σχολική πραγματικότητα (*«...ακούνε συνέχεια οι μαμάδες, θα παρεξηγηθούν αλλά δεν είναι ότι θα το απορρίψουν, δεν είναι κλειστή κοινωνία..θέλουν να υπάρχει παιχνίδι»*). Παρ'όλα αυτά, αναφέρεται η τάση της ελληνικής εκπαίδευσης για έμφαση στην ποσότητα (μέσω των γραπτών) και όχι στην ποιότητα (μέσω του παιχνιδιού), εστιάζοντας στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος, σχετικά με το παιχνίδι.

Παιχνίδι και συναισθήματα. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν το παιχνίδι κυρίως με θετικά συναισθήματα (*«θετικά συναισθήματα μάλλον, χαρά, απόλαυση, ενθουσιασμός, ανακούφιση..Αυτά»*) και καταστάσεις, όπως ευτυχία, αναμελιά (*«γίνομαι παιδί»*), ανανέωση, οικογενειακή θαλπωρή, εσωτερική ικανοποίηση και πληρότητα, αγάπη (*«με όσους ανθρώπους στη ζωή μου έχω παίζει πολύ, τους αγαπώ και πολύ»*), «ζήλεια» και νοσταλγία. Δεν έλλειψε ωστόσο η αίσθηση της κούρασης και της σταναχώριας των γονέων λόγω των παραπόνων των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους μίλησαν και εκείνες για θετικά συναισθήματα (*«τι να πω πέρα από τη χαρά, τη γαλήνη»*) ομοίως με τους γονείς, όμως δύο από αυτές (1 δασκάλα, 1 νηπιαγωγός) έκαναν λόγο για ανταγωνιστικότητα, ήπιες διαμάχες και αναγκασμό-υπακοή, ως καταστάσεις λιγότερο ευχάριστες στο πλαίσιο του παιχνιδιού.

Εμπειρίες Ενηλίκων Σχετικά με το Παιχνίδι στην Παιδική τους Ηλικία

Ορισμένοι γονείς αναφέρουν ότι στάθηκαν ευνοημένοι από την οικογένειά τους (*«το περιβάλλον μου ευνόησε πάρα πολύ το παιχνίδι.. μες στο σπίτι..και με την αδελφή μου»*) γιατί δεν υπήρχε λόγος στέρησης, ενώ άλλοι σχολιάζουν πως οι δικοί τους γονείς δεν ήταν σχετικοί με το παιχνίδι. Επίσης, για αρκετούς το παιχνίδι σχετίζεται με το κινητικό, σε εξωτερικό χώρο (*«Μεγάλωσα παίζοντας στο δρόμο με τους φίλους μου, οπότε θυμάμαι πολύ καλά τη χαρά»*) και με την οικογένεια (αδέλφια, γονείς, ξαδέλφια). Αξίζει να σημειωθεί ότι μία από τις μητέρες, που μεγάλωσε στο εξωτερικό και σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, αναφέρθηκε όχι σε πληθώρα παιχνιδιών αλλά

στη σημασία του βιβλίου-παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί, μιλώντας για την άποψη του πλαισίου ανατροφής τους, σχετικά με το παιχνίδι, ανέφεραν την έλλειψη ευελιξίας των γονέων και των δασκάλων τους γύρω από το παιχνίδι (1 δασκάλα). Για κάποιους το παιχνίδι συνδέεται κυρίως με τον ελεύθερο χρόνο, μετά την ολοκλήρωση των υποχρεώσεων και ιδιαίτερα την περίοδο του καλοκαιριού.

Από τις νηπιαγωγούς αξίζει να καταγραφεί η άποψη ότι δεν είναι δυνατή η ανάμνηση απουσίας του παιχνιδιού (*«δεν νομίζω ότι υπάρχει κάποιος να θυμάται ότι δεν έπαιζε»*), τη στιγμή που άλλες θυμούνται να δίνεται προτεραιότητα από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο και το παιχνίδι να εντάσσεται για λίγο μέσα στο πιεστικό πρόγραμμα της ημέρας τους (*«Δεν θυμάμαι να παίζω πάρα πολύ και το οικογενειακό μου περιβάλλον θα το έλεγα λίγο αυστηρό..πρώτα το σχολείο και μετά όλα τα άλλα»*). Μία άλλη νηπιαγωγός, παλαιότερης εποχής, αναφέρει πως εκείνα τα χρόνια ('70-'80) το παιχνίδι μπορεί «να μην είχε νόημα ή να ήταν και χάσιμο χρόνου» (Hebert Spencer όπως σημειώνεται στους Peller, 1996· Saracho & Spodek, 1995).

Σε αντίθεση με τα δικά τους παιδικά βιώματα και τις παλαιότερες αντιλήψεις, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη σημασία τους παιχνιδιού και δηλώνουν ότι κάνουν προσπάθειες να εντάξουν το παιχνίδι στη ζωή των παιδιών.

Απόψεις και Εμπειρίες των Παιδιών Αναφορικά με το Παιχνίδι: Η Οπτική των Γονέων και των Εκπαιδευτικών

Ζητώντας από τους γονείς να περιγράψουν την αντίληψη των παιδιών τους για το παιχνίδι, ανέφεραν ότι για τα παιδιά αποτελεί χαρά, ζωή, ανακάλυψη, αυτοσκοπό, ακόρεστη ανάγκη (*«Μαμά, είμαι παιδάκι. Το μόνο που θέλω να κάνω είναι να παίζω.»*), *«Ευχάριστο πάρα πολύ και της αρέσει να εξερευνεί»*), ευχάριστη και αυθόρμητη δραστηριότητα (Burghardt, 2011· Johnson, Christie, & Wardle, 2005).

Επίσης, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες-γονείς, τα παιδιά συνδέουν το «παιχνίδι» με το φανταστικό, τις δραματοποιήσεις, την κίνηση και την έκφραση των ενδιαφερόντων τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν την αντίληψη των μαθητών τους για το παιχνίδι, κάποιες από τις αναφορές τους συνέπεσαν με εκείνες των γονέων. Αναφέρθηκε η έντονη και συνεχής επιθυμία των παιδιών για το παιχνίδι, ο ενθουσιασμός, η εκτόνωση (*«όταν ακούν τη λέξη παιχνίδι σημαίνει “βγαίνω έξω και τρέχω, φωνάζω” και τα λοιπά»*), τα γέλια, η χαλάρωση, η διασκέδαση, το μυστήριο. Επίσης τονίστηκε η προτίμηση των παιδιών για παιχνίδια που διαδραματίζονται στον εξωτερικό χώρο, με ελάχιστα όρια, χωρίς αυστηρούς κανόνες και με δυνατότητα έκφρασης. Κάποιες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην απογοήτευση των παιδιών στο άκουσμα του «παιχνιδιού» της δασκάλας (*«συνήθως απογοητεύονται που δεν είναι να βγούμε στην αυλή και να παίζουμε»*), καθώς μαθητές και δάσκαλοι φαίνεται να έχουν διαφορετική αντίληψη για το παιχνίδι εντός της τάξης (*«πιστεύω ότι έχουμε εν μέρει κοινή αντίληψη»*). Ωστόσο, στο τέλος, φαίνεται ότι τα παιδιά μαθαίνουν πως το

«παιχνίδι» δεν είναι απαραίτητα κινητικό ή σε εξωτερικό χώρο («σιγά-σιγά μπαίνουν στο κλίμα..είναι λεπτή ισορροπία»).

Γενικότερα επισημαίνεται ότι τα παιδιά έχουν διαφορετική αντίληψη για το παιχνίδι από τους ενήλικους και είναι σε θέση να διαχωρίσουν το παιχνίδι από άλλες δραστηριότητες που δεν το περιέχουν. Επίσης, τα παιδιά φαίνεται να ορίζουν το παιχνίδι «με τους δικούς τους όρους» (Howard et al., 2003· Keating et al., 2000· Silvey, 2014· Wing, 1995). Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, το παιχνίδι -στην προσπάθεια νοηματοδότησής του- φαίνεται να παρουσιάζεται με διαφορετικές εκφάνσεις όταν πρόκειται για τους ενήλικες, για το περιβάλλον ανατροφής και για τα παιδιά. Συχνά βρίσκεται σε κοινό έδαφος, όμως δεν λείπουν οι διαφοροποιήσεις εντός των προαναφερόμενων «ομαδών» που καθιστούν σαφή την εκάστοτε αντίληψη για το παιχνίδι.

Ωφέλη Παιχνιδιού

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν σε μία σειρά από ωφέλη που συνεπάγεται η ενασχόληση των παιδιών με το παιχνίδι. Ειδικότερα οι γονείς αναφέρθηκαν στην αντίληψη, στην έκφραση, στη διαχείριση των συναισθημάτων και των αναγκών τους, καθώς και στην ολόπλευρη ανακάλυψη του εαυτού (Winnicott, 1971), του σώματος και των άλλων ατόμων. Εν συνεχεία, αναφέρεται η προσφορά ευχαρίστησης (Singh, & Gupta, 2011), ψυχαγωγίας των εμπλεκόμενων, αλλά και η δυνατότητα εκπαίδευσης για την ενήλικη ζωή (Rubin, 1982).

Οι περισσότεροι γονείς τόνισαν την προσφορά της χαλάρωσης, της διασκέδασης και της εκτόνωσης («για να περάσουμε καλά») αλλά και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μέσω της δημιουργικής χρήσης του παιχνιδιού (κατασκευές, παζλ, ζωγραφική, βιβλία, δραματοποίηση, μουσική). Από μία μητέρα σημειώθηκε ως θετικό στοιχείο του παιχνιδιού η δυνατότητα των παιδιών να εκφράσουν τις όποιες δυσκολίες τους. Επιπλέον, μία άλλη μητέρα αναφέρει πως είναι ευκαιρία για «role modeling», ενώ από αρκετούς γονείς σημειώθηκε ότι συντελεί στη δημιουργία ποιοτικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και τους γονείς. Μάλιστα, σύμφωνα με έναν πατέρα, το παιχνίδι βοηθάει στη σχέση γονέα-παιδιού δρώντας θετικά ανεξαρτήτως φύλου, θρησκείας, μόρφωσης, οικονομικής κατάστασης και ηλικίας του ατόμου («*Το παιχνίδι έχει..θετικές απορροές και σε άτομα αρσενικού φύλου, θηλυκού φύλου και σε άτομα με διαφορετικές θρησκείες.. με διαφορετική μόρφωση, διαφορετικό επίπεδο, διαφορετική οικονομική κατάσταση, δηλαδή δεν υπάρχει κάτι που το παιχνίδι βοηθάει κάποιον περισσότερο και κάποιο λιγότερο.*»). Σχετικά με την ανάπτυξη σχέσης δεσμού γονέων-παιδιών, τα παραπάνω στοιχεία έρχονται να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα της ήδη υπάρχουσας έρευνας των Chang & Yeh (2015). Στη συνέχεια, αρκετοί γονείς και εκπαιδευτικοί (1 δασκάλα, 2 νηπιαγωγοί) επεσήμαναν την καλλιέργεια της φαντασίας («*σίγουρα την ανάπτυξη της φαντασίας...ψάχνοντας να βρούνε παιχνίδια, καλό είναι να μην τους έχεις έτοιμα*»), του χιούμορ, της αυτοπεποίθησης, των πνευματικών οριζόντων, της κοινωνικοποίησης («*Πρώτα από όλα κοινωνικοποιούνται*»), της συναισθηματικής ασφάλειας και της προσαρμοστικότητας. Όσον αφορά στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της ασφάλειας, αυτά τα θετικά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στην έρευνα των Chang & Yeh (2015),

ενώ η ενίσχυση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης επιβεβαιώνεται από αρκετούς ερευνητές (Haight et al., 2006· Kaugars & Russ, 2009· Milteer, Ginsbrug, & Mulligan, 2012· Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006).

Μάλιστα στα ωφέλη συμπεριλήφθηκε η καλλιέργεια στάσεων ζωής ("*Οπότε μαθαίνουμε και κάποιες στάσεις γενικότερα για τη ζωή*"), της συνεργασίας-συμβιβασμού-μοιράζω (Singh & Gupta, 2011) και της κατανόησης. Επιπλέον, κάποιοι γονείς θεωρούν ως θετικό αποτέλεσμα την ελευθερία του παιδιού μέσω του παιχνιδιού και τη δυνατότητα επαναφοράς ύστερα από κάποια διένεξη. Για κάποια μητέρα όφελος συνιστά η παρατήρηση και η κατανόηση της συμπεριφοράς των αντιδράσεων των παιδιών της· για μια άλλη μητέρα η έλλειψη παιχνιδιού από τη ζωή ενός παιδιού φαίνεται να έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητά του ως μελλοντικού ενήλικα (*«Ένα παιδί, το οποίο δεν το αφήνεις να εκφραστεί και να δημιουργήσει ρόλους και να παίζει σαν παιδάκι, νομίζω ότι ούτε σαν ενήλικας θα μπορεί να είναι το ίδιο..ώστε να είναι αποτελεσματικός»*).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σημειώνουν πως μέσω του παιχνιδιού η μάθηση γίνεται ευκολότερη (4 νηπιαγωγοί, 2 δασκάλες: *«πιο εύκολη μάθηση. Δηλαδή, γίνεται πιο ευχάριστα, κατακτούν το στόχο»*) και προωθείται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η γνωριμία ατόμων, η επικοινωνία, η αλληλοβοήθεια, η αρμονική συνύπαρξη και η δημιουργία ομάδας (2 νηπιαγωγοί). Όπως έχει αναφερθεί στην εισαγωγή αρκετοί έχουν σημειώσει ως θετικό αποτέλεσμα του παιχνιδιού την κοινωνική επάρκεια (Creasy, Jarvis, & Berk, 1998· Howes & Matheson, 1992· Parten, 1932).

Επιπλέον, το παιχνίδι αποτελεί το μέσο για τον έλεγχο των παρορμήσεων (Bodrova & Leong, 1996), για την κατανόηση των ορίων (2 νηπιαγωγοί, 1 δασκάλα) και του χαρακτήρα των συμπαικτών (1 δασκάλα) αλλά και το μέσο που συνδράμει στη διαχείριση σχέσεων και στην επίλυση μελλοντικών προβλημάτων (2 νηπιαγωγοί, 2 δασκάλες: «*διαχειρίζεσαι τις σχέσεις..να λύνουν...να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις μόνα τους*»)- αποτέλεσμα που καταγράφηκε και στην έρευνα των Chang και Yeh (2015). Επίσης σημειώθηκε από μία νηπιαγωγό ότι το παιχνίδι αποτελεί πηγή πληροφόρησης και παρατήρησης σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών και των προτιμήσεών τους (1 δασκάλα, 1 νηπιαγωγός).

Αξίζει να προστεθεί στα θετικά αποτελέσματα του παιχνιδιού, όπως αυτά αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, η εξάλειψη έντασης (1 δασκάλα), η ανανέωση μυαλού (1 δασκάλα), η ευχαρίστηση (3 δασκάλες) και η ευτυχία (1 νηπιαγωγός)· η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, η ελεύθερη πρωτοβουλία, η απόκτηση καλών εμπειριών (1 δασκάλα), η γνωστική ανάπτυξη (Lyytinen, Poikkeus, & Laakso, 1997· McCune, 1995· Tamis-LeMonda & Bornstein, 1994), η σωματική (Johnson et al., 2005), η κιναισθητική ανάπτυξη, καθώς και η καλλιέργεια της αντίληψης (νηπιαγωγός), της σκέψης, της ενδυνάμωσης (3 νηπιαγωγοί), της εμπιστοσύνης, της λεπτής-αδρής κινητικότητας και των αισθήσεων (1 νηπιαγωγός). Τελευταίο αλλά σημαντικό όφελος του παιχνιδιού, σύμφωνα με τρεις νηπιαγωγούς και μία δασκάλα, είναι η έκφραση των συναισθημάτων και των βιωμάτων, κάτι που ισχύει και για τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης (*«τα συγκεκριμένα παιδιά μου το επιβεβαίωσαν περισσότερο.. πραγματικά ανάγκη να παίζουμε... δηλαδή μέσα από το παιχνίδι, τους ήταν πολύ πιο εύκολο να εκφραστούν»*).

Δημιουργία και Προαγωγή της Σχέσης Μεταξύ Παιδιών και Ενηλίκων Μέσω του Παιχνιδιού

Αρκετοί είναι εκείνοι που το χρησιμοποιούν για περισσότερη εγγύτητα-επικοινωνία με το παιδί (*«και για bonding μεταξύ μας.. περνάμε ώρες μαζί»*) και για παροχή συναισθηματικής ασφάλειας σε αυτό. Άλλοι γονείς αναφέρθηκαν στην προαγωγή της αυτονομίας των παιδιών στο παιχνίδι (*«δεν με αναζητά το ίδιο. Μπορεί απλά να κάθομαι στο δωμάτιο και να παίζει μόνη της.»*). Κάποιοι γονείς αναμένουν την μελλοντική εξέλιξη της σχέσης τους με το παιδί που είτε αφορά την αποχώρησή τους από «συμπαίκτες», είτε τον εναλλακτικό τρόπο διασύνδεσης. Δύο μητέρες κάνουν λόγο για σταδιακή εξέλιξη των παιδιών τους, ενώ μόνο μία μητέρα δεν παρατηρεί κάποια αλλαγή λόγω της πρότερης χρήσης του παιχνιδιού στη σχέση της με το γιο της.

Σχετικά με την εξέλιξη της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών, μία δασκάλα αναφέρθηκε στην καλύτερη επικοινωνία, άλλες στη βελτίωση της μεταξύ τους σχέσης (*«βλέπουνε μία μαμά και έναν μπαμπά.. πιο στενή σχέση γιατί νιώθουν ότι μπορεί να είσαι συνομήλικος»*) με περισσότερη εγγύτητα λόγω της κατανόησης των αναγκών τους (4 δασκάλες, 3 νηπιαγωγοί: *«να σκεφτείς ποιες είναι οι ανάγκες τους..γι' αυτό..πιο κοντά»*)· το τελευταίο στοιχείο, μάλιστα, φαίνεται να επιβεβαιώνεται από παλαιότερη ποιοτική έρευνα (Lathi, 1993), αναφέροντας -εκτός των άλλων- ότι μέσω του παιχνιδιού προωθείται η αύξηση της επίγνωσης των αναγκών των παιδιών.

Από μία δασκάλα σημειώθηκε η -από κοινού- χαρά, ενώ από μία άλλη η ανταπόδοση της φροντίδας καθώς και η κατάρριψη στερεοτύπων κύρους ανάμεσα σε δασκάλα και μαθητές (*«Καταρρίπτονται τα στερεότυπα κύρους και*

αρχετύπου...μειώνονται αυτές οι αποστάσεις κυριαρχίας .. μειώνονται δηλαδή λίγο οι αντιφάσεις και οι αιχμηρές γωνίες..»). Επιπλέον, τονίστηκε από μία δασκάλα, η επίδραση της ενήλικης κατευθυντικότητας στη δυναμική των σχέσεων και στη συμπεριφορά των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, κάποιες νηπιαγωγοί μιλούν για περισσότερη εμπιστοσύνη (*"μόνο εμπιστοσύνη...γενικά με τα μωρά"*) και αυτοπεποίθηση των παιδιών δίχως το φόβο κριτικής (*«δεν τους κρίνουν οι υπόλοιποι..ένα βήμα για να χτίσουν λίγο πιο πολύ την αυτοπεποίθησή τους.»*)

Έκαναν λόγο για ευκολότερη αναζήτηση βοήθειας των παιδιών από τη διαθέσιμη νηπιαγωγό (*"εκείνα ξέρουν ότι σίγουρα θα είμαι εκεί να τους ακούσω"*), ισχυρότερους δεσμούς και μεγαλύτερη άνεση προς το τέλος της χρονιάς. Μία νηπιαγωγός με εμπειρία αρκετών ετών παρατήρησε τη διαφορετική επίδραση των διαφόρων ειδών παιχνιδιού στη μεταξύ τους σχέση (περισσότερη εκδήλωση χαράς και απελευθέρωσης παιδιών σε κινητικά παιχνίδια). Εκείνο, ωστόσο, που παρατηρήθηκε είναι η διάσταση απόψεων ανάμεσα σε δύο νηπιαγωγούς, με διαφορετικά χρόνια εμπειρίας: η πιο έμπειρη δεν παρατήρησε κάποια αλλαγή στη μεταξύ τους σχέση καθώς πρόκειται για μια σχέση εξουσίας, χωρίς την ενεργό εμπλοκή της ίδιας (*«συνεργάτης..σύμμαχος..ενισχύει..λεπτή ισορροπία..δεν είσαι ένας από αυτούς..πάντα υπάρχει σχέση εξουσίας.»*)

Αντίθετα, η νεότερη νηπιαγωγός παρατήρησε πως η επαφή «στο ίδιο ύψος» με τα παιδιά και όχι από το βάθρο συνδράμει στην διαμόρφωση μιας διαφορετικής εικόνας που έχουν τα παιδιά για την νηπιαγωγό. Να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η πιο έμπειρη νηπιαγωγός ανέφερε ότι στην περίπτωση της όποιας εμπλοκής επέρχεται στη σχέση τους ασφάλεια και αίσθηση αποδοχής,

δίνοντας ωστόσο μεγαλύτερη έμφαση στη σχέση γονέα-παιδιού, μέσω του παιχνιδιού, θεωρώντας ότι αποτελεί ένδειξη ποιοτικής σχέσης.

Συνοψίζοντας τα λεγόμενα των γονέων και των εκπαιδευτικών, φαίνεται να έχει καταγραφεί ένα πλήθος θετικών στοιχείων της ενασχόλησης των παιδιών με το παιχνίδι· μερικά από τα οποία είναι η σωματική εκτόνωση, η ευχαρίστηση, η συμβολή στη γνωστική-συναισθηματική-κινησθητική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και η δημιουργία δεσμού τόσο με τους γονείς, όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Θα είχε ενδιαφέρον να δούμε κατά πόσο αυτές οι παρατηρήσεις αποτελούσαν πραγματικότητα του παρελθόντος αλλά και σε τι βαθμό αναμένεται -από τους ερωτηθέντες- να διατηρηθούν στο μέλλον, κάνοντας ένα ταξίδι στο παρελθόν και το μέλλον αντίστοιχα. Ποια είναι η μέχρι τώρα διαφοροποίηση της ενασχόλησης των παιδιών με το παιχνίδι συγκριτικά με το παρελθόν και ποια «προβλέπεται» να είναι η μελλοντική κατάσταση;

Αλλαγή του Παιχνιδιού στο Χρόνο

Κάνοντας μια σύγκριση με το παρελθόν, η πλειονότητα των γονέων θεωρεί ότι παλαιότερα το παιχνίδι (κινητικό, ομαδικό) ήταν αυτονόητο στη γειτονιά (*«μεγάλωσα στην επαρχία, το παιχνίδι το είχαμε δεδομένο, δεν μας το στέρησαν»*), με περισσότερη ασφάλεια, κάτι που επιβεβαιώνεται και από αρκετούς εκπαιδευτικούς (2 δασκάλες, 2 νηπιαγωγοί).

Μία μητέρα παρατηρεί πως δεν υπήρχε η συμμετοχή και των δύο γονέων στο παιχνίδι των παιδιών, ενώ μια άλλη αναφέρει πως δεν υπήρχε ποσότητα παιχνιδιών αλλά απλότητα, κάτι που επιβεβαιώνεται και από δύο νηπιαγωγούς. Επιπλέον, μία νηπιαγωγός αναφέρθηκε στην κατασκευή παιχνιδιών και στην επαφή των παιδιών με τη φύση, τα παλιότερα χρόνια, ενώ μία άλλη παρατήρησε ότι παλιότερα τα παιδιά επέλυαν μόνα τους τις όποιες διαφορές (*«σε αλάνα, στη γειτονιά..όλα τα παιδιά μαζί, υπήρχαν προβλήματα, τα λώναμε μόνοι μας»*). Όπως επισημαίνεται από μία δασκάλα, στο παρελθόν δεν υπήρχε τόσο το ηλεκτρονικό παιχνίδι. Τέλος ένας πατέρας (δάσκαλος στο επάγγελμα) δεν θυμάται ως μαθητής να γίνεται παιχνίδι μέσα στην τάξη με το δάσκαλο.

Φτάνοντας στο παρόν, σημειώνεται (από μία μητέρα) η δυσκολία να οργανώσουν οι γονείς μία συνάντηση για παιχνίδι. Από τρεις γονείς γίνεται συσχετισμός του παιχνιδιού με τον παιδότοπο (αναφορά εκπ/κών), όπου κάνουν λόγο είτε για περιορισμό, είτε για έλλειψη ακύρωσης των παιδιών (*«κανένα δεν θα ακυρωθεί στον παιδότοπο, γιατί ούτε ο παιδότοπος έχει κανόνες, μπαίνουν..και χοροπηδάνε»*), με ορισμένους γονείς να είναι «καθησυχασμένοι». Εν συνεχεία, μία μητέρα σημειώνει την έλλειψη φυσικής

αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, ενώ δύο άλλες μητέρες επισημαίνουν την έλλειψη εξερεύνησης της φύσης (*«Η επαφή με τη φύση είναι αυτό που στερούνται τα παιδιά, όχι τόσο το παιχνίδι»*) και του εαυτού τους, με αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη της φαντασίας και της κριτικής σκέψης.

Ωστόσο, μία άλλη μητέρα παρατηρεί την αλλαγή του είδους των παιχνιδιών (εσωτερικού χώρου, πιο στοχευμένα, λιγότερο κινητικά) (*«Δεν υπάρχει αυτό το κινητικό, το αυθόρμητο»*), παράλληλα όμως και την τάση αυτής της γενιάς «ψαγμένων» γονέων για το παιχνίδι. Την παραπάνω παρατήρηση έκανε και μία δασκάλα, η οποία συμπληρωματικά ανέφερε την διαφορετική επικοινωνία των παιδιών, αναγνωρίζοντας -μαζί με μία νηπιαγωγό- όμως τη διαχρονικότητα κάποιων παιχνιδιών παρά τις διαφορές στο χώρο και τα μέσα (*«δεν έχω δει έντονες διαφορές μεταξύ των παιδιών...»*). Σύμφωνα μάλιστα με δύο νηπιαγωγούς, πρόκειται για τις ίδιες αρχές των παιχνιδιών με κάποιες παραλλαγές στο είδος (*«όλα βασίζονται στις ίδιες αρχές...στην αυλή είναι το ίδιο πράγμα, είναι παραλλαγές του κυνηγητού και του κρυφτού»*)· με έντονη την ύπαρξη του νοησιαρχικού παιχνιδιού.

Επιπλέον, μία μητέρα τονίζει την έλλειψη ελευθερίας των παιδιών (πάντα με επίβλεψη, όπως επιβεβαιώνει και ένας πατέρας) λόγω των κινδύνων (και εγκληματικότητας όπως συμπληρώνει μία δασκάλα) στα αστικά κέντρα, εν αντιθέσει με την επαρχία όπου διατηρείται η έννοια της γειτονιάς, η αίσθηση της ασφάλειας και η επαφή μεταξύ των παιδιών επιδρώντας θετικά στη συμπεριφορά τους. Σύμφωνα, όμως, με μία έμπειρη νηπιαγωγό η ύπαρξη των κινδύνων είναι διαχρονική (*«αυτά τα θέματα προβάλλονται και υπερτονίζονται. Πάντα τα παιδιά ήταν σε κίνδυνο όταν παίζανε...»*). Αρκετοί γονείς δεν παρέλειψαν την αναφορά στη τεχνολογία, στα μέσα κοινωνικής

δικτύωσης και την ευθύνη που φέρουν οι ίδιοι οι γονείς για την εξάρτηση, την οριοθέτηση και το cyberbullying (μόνο μία μητέρα). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την επίδραση των τεχνολογικών μέσων στη ζωή των παιδιών (έλλειψη φαντασίας, σύγχυση με πραγματικότητα, πονοκέφαλοι, ερεθισμός ματιών, μη ουσιαστική επικοινωνία παιδιών με συνομηλίκους και γονείς, αύξηση επιθετικότητας, μη ανάπτυξη σκέψης και λόγου), (*«δεν αντιλαμβάνονται πολλές φορές την πραγματικότητα... μπλέκονται...έχουν συχνά πονοκεφάλους, αν παίζουν πολύ συχνά ή ερεθίζονται τα μάτια τους...»*). *«θα επηρεάσει και την κοινωνικοποίησή τους και την ψυχική τους υγεία...»*)

Επιπλέον σήμερα, σύμφωνα με μία μητέρα, παρατηρείται αφενός μία ποικιλία παιχνιδιών που καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, αφετέρου ένα ποσοστό επιθετικότητας μέσω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και τόνωση της σεξουαλικότητας καθώς εξελίσσεται η κοινωνία· γεγονός που επιβεβαιώνεται από μία δασκάλα, παρατηρώντας την αυξημένη σεξουαλικότητα με την παράλληλη, ωστόσο, ανωριμότητα κάποιων τομέων ανάπτυξης των παιδιών αυτής της γενιάς (*«Τώρα..έχουν περάσει σε πολύ πιο σεξουαλικά.. σαν να έχουμε ωριμάσει σε κάποια σημεία και σε άλλα να είμαστε πάρα πολύ ανώριμοι...»*).

Επιπροσθέτως, δύο γονείς κάνουν λόγο για σύνδεση του παιχνιδιού με τη μάθηση, παρατηρώντας όμως ότι τα ίδια τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη διαφορά (*« τα παιδιά βέβαια δεν είναι ηλίθια, καταλαβαίνουν πάρα πολύ καλά ότι αυτό πρόκειται για μάθημα.... αλλά τουλάχιστον είναι λίγο πιο ευχάριστο...»*). Από μία μόνο μητέρα αναγνωρίζεται πως στην τρέχουσα εποχή η πρότερη γνώση σχετικά με τα ωφέλη του

παιχνιδιού δεν υφίσταται για όλους τους γονείς, παράλληλα όμως τονίζεται η ανάγκη για διάθεση, αυθορμητισμό και προσπάθεια των γονέων για εύρεση χρόνου για παιχνίδι (όχι θέμα πολιτισμού ή μόρφωσης) (*«δεν είναι θέμα Παιδείας και μορφωτικού.. είναι ο άλλος να το έχει, να το θέλει, να το προσπαθήσει.»*). Από την ίδια μητέρα επισημαίνεται η ανάγνωση τόσο των αναγκών των σημερινών γονέων, όσο και των παιδιών για παιχνίδι· τα σημερινά παιδιά μάλιστα φαίνεται να έχουν πρόσβαση σε παιχνίδια που δεν συνάδουν με το αναπτυξιακό τους στάδιο. Τέλος, στη σημερινή εποχή, κατά την άποψη μίας μητέρας, παρατηρείται η τάση των γονέων για καλούπωμα των παιδιών τους καθώς και ο φόβος των γονέων για τη μελλοντική διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός παιδιού βάσει του είδους του παιχνιδιού που επιλέγεται (αγορίστικα-κοριτσίστικα) (*«γιατί να μην εξελιχθεί το παιδί όπως θέλει και να κάνει τις επιλογές του;»*)· προκατάληψη που αναφέρεται από μία νηπιαγωγό. Η γενικότερη εικόνα του παρόντος, όπως παρουσιάζεται από τους γονείς, είναι η μείωση του παιχνιδιού λόγω των κινδύνων που υπάρχουν, ο περιορισμός της φυσικής αλληλεπίδρασης των παιδιών, η έλλειψη επαφής με τη φύση και τέλος η αυξημένη χρήση της τεχνολογίας.

Η εικόνα των εκπαιδευτικών για την παρούσα κατάσταση, σχετικά με το παιχνίδι, αφορά κυρίως τη μείωση του παιχνιδιού σε μεγαλύτερες τάξεις λόγω των απαιτήσεων, της έλλειψης χρόνου (*«πλέον δεν έχουνε χρόνο πολύ, οι γονείς, να παίζουν με τα παιδιά ή συχνά.. κουρασμένοι.»*), της διάθεσης των γονέων, της κούρασης αυτών και των παιδιών. Επιπλέον, το παιχνίδι φαίνεται να γίνεται στην εκπαίδευση πιο στατικό λόγω των γνωστικών μαθημάτων, ακόμα και να αποκόπτεται από την εκπαίδευση, συμπληρώνοντας μία δασκάλα την προσπέραση παιγνιωδών δραστηριοτήτων λόγω του φόβου των

εκπαιδευτικών για πρόκληση αναστάτωσης («Πωπω! Θα κάνουμε τώρα χαμό. Άσε, δεν θα τους μαζεύουμε!.. Πέραν αυτή τη δραστηριότητα.»).

Επιπροσθέτως, δύο δασκάλες κάνουν λόγο για πιο ατομικό παιχνίδι λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας και λόγω των οικογενειών με ένα παιδί («λίγο πιο ατομικό σε σχέση με παρελθόν..πολλά μοναχοπαίδια»), παρατείνοντας τη διάρκεια εγωκεντρισμού · παράλληλα παρατηρείται μείωση του αυθόρμητου («Δεν υπάρχει αυτό το κινητικό, το αυθόρμητο»), του ομαδικού και αύξηση του διαδικτυακού-ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Σχετικά με το τελευταίο, όπως επισημαίνει μία νηπιαγωγός, πολλά παιδιά φαίνεται να μιμούνται στο σχολείο σκηνές της εικονικής πραγματικότητας («..κάνουν ότι παίζουν PlayStation.. και κάθονται στην αυλή οκλαδόν και κάνουν ότι παίζουν. Είναι τρομερό αυτό, έτσι; Παρατηρείς ότι η καθημερινότητά τους είναι αυτή.»).

Συνοψίζοντας, φαίνεται το παιχνίδι να μην είναι επιτρεπτό, να έχει περιοριστεί ο ποιοτικός χρόνος ενασχόλησης με αυτό, να είναι έντονος ο φόβος των γονέων και η αυστηρότητα αυτών λόγω των κινδύνων. Επίσης, τα παιχνίδια του παρόντος είναι περισσότερο ευτελή και οικονομικά συγκριτικά με το παρελθόν. Παράλληλα εντοπίζεται από ορισμένες νηπιαγωγούς η εξοικείωση των γονέων και των παιδιών με την τεχνολογία, η έλλειψη επαφής και επικοινωνίας των νέων λόγω αυτής, η έλλειψη φαντασίας των παιδιών λόγω της εκλογίκευσης των γονέων («τα παιδιά πλέον δεν..πολλή φαντασία, γιατί υπάρχουν γονείς..θέλουν..να είναι..στα πλαίσια της λογικής.») καθώς και η μετάλλαξη της κοινωνίας που έχει επίδραση και στο παιχνίδι («μεταλλάσσεται η κοινωνία και όλο αυτό επηρεάζει τα πάντα..το παιχνίδι, που είναι η βάση, το αλλάζει και αυτό»). Παρόλ' αυτά, μία νηπιαγωγός παρατηρεί πλέον τη θετική ενίσχυση της αξίας του παιχνιδιού.

Κάνοντας μια πρόβλεψη για το μέλλον, κάποιοι γονείς δεν αναμένουν βελτίωση των συνθηκών στα αστικά κέντρα, περιμένοντας ορισμένοι την απομάκρυνση των μελλοντικών παιδιών από το αυθεντικό παιχνίδι και τη στροφή του σε πιο ρομποτικό (*«θα παίζουν με ρομποτάκια..πιο ανθρώπινα αλλά είναι πάλι τεχνολογία...»*). Μία δασκάλα, πάλι, αναμένει τη στέρηση του χρόνου του παιχνιδιού από τους γονείς, ενώ δύο άλλες δασκάλες κάνουν λόγο για δραματική εξέλιξη της τεχνολογίας, αναμένοντας μεγαλύτερη εξατομίκευση (1 δασκάλα, 1 νηπιαγωγός), κυριαρχία του ηλεκτρονικού σε βάρος του ομαδικού παιχνιδιού (1 δασκάλα)· μια κατάσταση στην οποία θα παρατηρείται συναισθηματική αποξένωση (*«θα αποξενωθούν τελείως και από τα συναισθήματα»*), ευκολότερη βία και πιο απρόσωπη συμπεριφορά των παιδιών (1 δασκάλα). Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας πατέρας αναμένει την απομάκρυνση της κόρης του από την παιδική της διάσταση λόγω του τετράπτυχου «κοινωνία-οικογένεια-σχέσεις-σχολείο».

Μολοταύτα, αρκετοί γονείς τρέφουν ελπίδες, για εύρεση περισσότερου ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι, για δημιουργία κινήματος παιχνιδιού για μικρούς και μεγάλους, αλλά και για «ξεφούσκωμα» της τεχνολογίας. Αισιόδοξες είναι και οι σκέψεις ορισμένων εκπαιδευτικών για το μέλλον, πιστεύοντας ότι πάντοτε θα υπάρχει ποιοτικός χρόνος για παιχνίδι, αν το επιθυμούν οι γονείς (1 νηπιαγωγός) και αν υπάρχει ελευθερία στα παιδιά (1 δασκάλα, 1 νηπιαγωγός)· μία δασκάλα θεωρεί ότι διαπροσωπικά το παιχνίδι θα διατηρηθεί (*«σε διαπροσωπική επαφή, ότι εκεί θα υπάρχει το παιχνίδι με την κλασική έννοια»*), ενώ μία άλλη αναμένει ότι η κατάσταση θα βελτιωθεί από τους νέους γονείς και εκπαιδευτικούς, χάριν των γνώσεων που θα έχουν αποκτήσει (*«θα είμαστε λίγο πιο συνειδητοποιημένοι και ότι θα βοηθήσουμε»*).

Ακόμα, δύο νηπιαγωγοί προβλέπουν αλλαγές στο περιβάλλον και τις μορφές του παιχνιδιού και όχι στο ίδιο το παιχνίδι (*«δεν νομίζω ότι το παιχνίδι αλλάζει, αλλάζει λίγο το περιβάλλον, η κοινωνία, το πλαίσιο»... «αν αλλάξουν οι μορφές, οι τρόποι;.. τίποτε άλλο. Η ουσία και η ποιότητα της σημασίας δεν αλλάζει, παραμένει ..η ίδια.»*).

Μία νηπιαγωγός τονίζει το βοηθητικό ρόλο μιας σειράς παραγόντων (εκπαιδευτικών, οικογένειας, περιβάλλοντος ανατροφής παιδιών, φίλων) για το παιχνίδι και την αξία του. Τελευταία αλλά σημαντική επισήμανση αποτελεί η αναφορά μιας μητέρας για το ρόλο του γονέα «πρότυπο» στη χρήση της τεχνολογίας με μέτρο (*«παρόλ' αυτά, νομίζω ότι είναι στο δικό μας χέρι..των γονιών..»*) και στην επιλογή των κατάλληλων παιχνιδιών για τα παιδιά, βάσει της ανάπτυξής τους (*«όσο γίνεται μέσα από το παιχνίδι, το οποίο..να έχει σχέση με την ηλικία τους.. να μην κάνουν πράγματα τα οποία είναι πολύ πιο πάνω από την ηλικία τους.»*).

Μέσα από την «χρονομηχανή» που προηγήθηκε, νομίζω ότι η έννοια του παιχνιδιού μέσα στο χρόνο έχει υποστεί αλλαγές, οι οποίες αφορούν την τροποποίηση της καθημερινότητας γονέων και παιδιών, τη στάση της κοινωνίας γενικότερα και την τακτική της εκπαίδευσης ειδικότερα· σχετίζονται ακόμα με την είσοδο της τεχνολογίας στη ζωή των ανθρώπων. Ωστόσο δεν έλειψαν και οι αναφορές των ατόμων, τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, σε ένα μέλλον με την ελπίδα αλλαγής της σημερινής κατάστασης και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Αυτές οι δυσκολίες καταγράφονται λεπτομερώς στην επόμενη ενότητα των αποτελεσμάτων, με την συνακόλουθη αναφορά των προτάσεων που οι συμμετέχοντες επιθυμούν να πραγματοποιηθούν.

Παιχνίδι και Δυσκολίες που Προκύπτουν στην Καθημερινότητα

Φθάνοντας στην τελευταία θεματική, αξίζει να σημειωθούν οι όποιες δυσκολίες εξέφρασαν τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή του παιχνιδιού, προτείνοντας τις δικές τους αλλαγές. Ορισμένοι γονείς μίλησαν για την έλλειψη συνεννόησης (*«η δυσκολία προέρχεται από τους ενήλικες και από την πιθανή έλλειψη συνεννόησής τους»*) και το άγχος των άλλων μητέρων για μια συνάντηση (μία μητέρα), την έλλειψη διάθεσης, την κούραση, τις υποχρεώσεις, το ωράριο (αρκετές μητέρες) και τη διεκπεραιωτική καθημερινότητα (παθητική συμμετοχή, αναβλητικότητα, αυτοματισμός) (μία μητέρα) (*«..υπάρχει κούραση, η κόπωση της ημέρας, οι δραστηριότητες των παιδιών, οι δικές μας υποχρεώσεις»*).

Από δύο μητέρες και μία νηπιαγωγό τέθηκε το ζήτημα της έλλειψης υλικού και το κόστος ενός νέου, ενώ από κάποιες άλλες μητέρες και μία δασκάλα θίχτηκε το ζήτημα του καιρού που δεν επιτρέπει πάντα το εξωτερικό παιχνίδι. Σε ό,τι αφορά την καθημερινότητα των παιδιών, αυτή περιλαμβάνει δραστηριότητες, αυξημένη πίεση, ένταση, κούραση και έλλειψη χρόνου, όπως σημειώνεται από μία νηπιαγωγό και τέσσερις μητέρες, μία από τις οποίες θεωρεί πως είναι στο χέρι των ίδιων των γονέων ώστε να μην φορτωθεί το πρόγραμμα. Στα παραπάνω έρχεται να συμπληρωθεί ο περιορισμός της εκτόνωσης των παιδιών λόγω της διαμερισματοποίησης.

Στις δυσκολίες πάλι που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί καταγράφηκαν η έλλειψη ορίων από το σπίτι (*«.. παρατηρείς πλέον ότι δεν έχουν όρια τα παιδιά.. από το σπίτι βέβαια όπου ξεκινάει..»*), η διαχείριση του ενθουσιασμού των παιδιών στο άκουσμα του «παιχνιδιού» (3 δασκάλες), η σύνδεση του

παιχνιδιού με τη μάθηση (1 δασκάλα) αλλά και η διαφορά ανάμεσα στη «διδασκαλία» του παιχνιδιού και στο να παίζεις ως ενήλικας (1 δασκάλα). Η τελευταία, μάλιστα, δασκάλα θεωρεί την κατευθυντικότητα των εκπαιδευτικών μία από τις δυσκολίες εφαρμογής του παιχνιδιού εντός τάξης, σε συνδυασμό με την συμπίεση της ύλης από το γυμνάσιο προς το δημοτικό (έχουμε πολλούς στόχους από το γυμνάσιο ερχόμενοι και έχουν μπει στο δημοτικό).

Επιπλέον, σημειώνεται από τρεις δασκάλες η δυσκολία διαχείρισης της ύλης και του διαθέσιμου χρόνου (*«το κομμάτι που δεν εξαρτάται από μένα, είναι το να βγει η ύλη και ο χρόνος που έχω στη διάθεσή μου»*), καθώς χρειάζεται περισσότερη προετοιμασία της δασκάλας (2 δασκάλες) τόσο για την ύλη, όσο και για μια «κρίση» την ώρα ενός παιχνιδιού (1 δασκάλα). Γίνεται λόγος για τη σημερινή εκπαίδευση (*«δεν πιστεύω καν στο σχολείο ως έχει, ούτως ή άλλως»*), την μη ετοιμότητα (*«Εντάξει η ανικανότητα -είναι βαριά λέξη.. είναι η δικιά μας ανεπάρκεια»*) και άγνοια των εκπαιδευτικών παρά τις επιμορφώσεις (*«.. να έχουν πάει σε σεμινάρια, αλλά στην εφαρμοσιμότητα είναι τελείως διαφορετικό»*), τη δυσκολία εφαρμογής γνώσεων (1 νηπιαγωγός), τον παράγοντα «μαθητές» (1 δασκάλα), τη συνύπαρξη παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης (1 νηπιαγωγός), τη συνεργασία εκπαιδευτικών (1 δασκάλα, 1 νηπιαγωγός), την έλλειψη διάθεσης (1 νηπιαγωγός) αλλά και τη μείωση σωματικών αντοχών για κινητικά παιχνίδια (1 νηπιαγωγός). Τέλος, γίνεται αναφορά στην σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου (*«το νηπιαγωγείο έχει γίνει πιο σχολειοποιημένο. Δηλαδή πρέπει να κάνεις κάποια πράγματα που ίσως παλιότερα δεν κάναμε τόσο πολύ»*), στην έλλειψη «χώρου», στην καταπίεση των διαφορετικών αναγκών των παιδιών,

στη δυσκολία εφαρμογής κοστοβόρων προτάσεων (1 νηπιαγωγός), ακόμα και στην ενόχληση των ίδιων των νηπιαγωγών από τον τρόπο που παίζει ένα παιδί.

Ωστόσο, για μία νηπιαγωγό, δυσκολία στην εφαρμογή του παιχνιδιού εντός τάξης θα υπήρχε μόνο αν έλλειπε το ίδιο το παιχνίδι. Αν συγκρίναμε τις δυσκολίες, όπως βιώνονται από τους συμμετέχοντες της εν λόγω έρευνας με εκείνες από άλλες έρευνες, θα παρατηρούσαμε ένα κοινό έδαφος, καθώς όπως σημειώνεται και από τους Singth & Gupta (2011), παρατηρείται μείωση του παιχνιδιού λόγω των ακαδημαϊκών πιέσεων, αλλά και της εισβολής της τεχνολογίας στη ζωή των ατόμων.

Προτάσεις ενηλίκων. Οι προτάσεις, λοιπόν, των γονέων προκειμένου να υπάρξει κάποια αλλαγή στην παρούσα πραγματικότητα είναι η περισσότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών σε εξωτερικό χώρο και μεταξύ γονέα-παιδιού (σχέση δίχως παρεμβολές, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα και όχι απαραίτητως στην ποσότητα, κάτι που αναδείχθηκε και από τους Chang & Yeh, 2015). Από δύο μαμάδες τονίζεται η επαφή με τη φύση, την οποία στερείται ένα σημερινό παιδί και η οποία είναι αναντικατάστατη. Ακόμα, από μία μητέρα προτείνεται η δημιουργία σχολών γονέων για την κατανόηση της σημασίας του παιχνιδιού και ακόμα και την δημιουργία προγράμματος για κατ' οίκον εφαρμογή. Επίσης, η ίδια είναι που θα επιθυμούσε περισσότερες δράσεις από τα σχολεία για περαιτέρω κινητοποίηση. Επιπλέον, μία μητέρα εύχεται να διατηρηθεί η παιδικότητα των παιδιών (*«να διατηρήσουν την παιδικότητά τους όσο γίνεται»*), ενώ μία άλλη αναδεικνύει την ανάγκη αλλαγής της στάσης των γονέων (*«..θέλει μία ματιά του γονέα όσον αφορά το παιχνίδι*

ουσιαστική, δηλαδή να βγούμε από το βόλεμα μας... να έχουν την ευκαιρία να βιώσουν αυτούς τους κανόνες της ζωής, όπως βιώσαμε και εμείς και μόνο εμείς οι γονείς μπορούμε να τους το προσφέρουμε αυτό.»).

Σχετικά με τα τεχνολογικά μέσα, αρκετοί είναι οι γονείς που κάνουν λόγο για οριοθέτηση της χρήσης τους από τους ίδιους και από τα παιδιά λόγω της αρνητικής επίδρασης (σε μαθήματα, επαφή με εξωτερικό περιβάλλον, εμμονική/βίαιη συμπεριφορά, κριτική σκέψη, κοινωνικές δεξιότητες: επικοινωνία, εμπιστοσύνη, συνεργασία, υπομονή)· παράλληλα όμως αναγνωρίζονται ως κομμάτι της εποχής με το οποίο είναι ανάγκη να συμβαδίσουν και λόγω των θετικών που έχουν να προσφέρουν (εκμάθηση ξένης γλώσσας, επικοινωνία για κοινό παιχνίδι, χρήση για εργασίες, πληροφορίες και διάνοιξη οριζόντων).

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη συζήτηση (1 δασκάλα) με τους γονείς αποσκοπώντας στην κοινή εφαρμογή και στην ευαισθητοποίησή τους σχετικά με το παιχνίδι και τη δόμηση ποιοτικών σχέσεων με τα παιδιά τους («να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο οι γονείς, ότι δεν είναι κάτι.. ένα πάρεργο, είναι κάτι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη, για το μέγλωμα των παιδιών τους..»). Παράλληλα τίθεται η ανάγκη επεξήγησης της σημασίας του παιχνιδιού στα παιδιά για την επίτευξη της κατανόησης και της μεταξύ τους συνεργασίας (1 δασκάλα). Δύο δασκάλες και μία νηπιαγωγός κάνουν λόγο για περισσότερη ένταξη του παιχνιδιού όχι μόνο στη τάξη, αλλά και στη ζωή («..θα μου άρεσε να είναι το παιχνίδι περισσότερο ενταγμένο και στην τάξη...»). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με μία δασκάλα, υπάρχει ανάγκη σύνδεσης του παιχνιδιού με τη μάθηση προκειμένου να επιτυγχάνεται κοινή διασκέδαση για μαθητές και δασκάλους («αν μπορούσαμε να το δέσουμε..να το

αντιλαμβάνονται ως παράλληλο..πιο αποτελεσματικό..διασκεδαστικό για μαθητές και για εμάς»)· γεγονός που στην βιβλιογραφία (Pramling, Samuelsson, & Johansson, 2006) παρουσιάστηκε ως μέρος του ρόλου ενός εκπαιδευτικού (η ενσωμάτωση των δύο διαστάσεων, παιχνίδι και μάθηση).

Σύμφωνα με μία άλλη δασκάλα, εκείνο που χρειάζεται είναι η προσωπική αλλαγή, η απομάκρυνση από τα «κοινωνικά πρέπει», η περαιτέρω δουλειά της ίδιας, ως δασκάλας, καθώς και η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων. Η ίδια δασκάλα ανέφερε μάλιστα τους παράγοντες «ύλη», «χρόνος» («*εκεί είναι το θέμα, χρειάζεται έναν πολύ καλό προγραμματισμό*») και «μαθητές» («*Εξαρτάται ..συνεργασία..από το χρόνο..να βγάλεις την ύλη..από το κοινό*») αλλά και το ζήτημα της μεγαλύτερης συσχέτισης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων με το «παιχνίδι» των παιδιών.

Στα παραπάνω έρχεται να συμπληρωθεί η πρόταση για περισσότερο χώρο (1 δασκάλα, 1 νηπιαγωγός) και χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών («*περισσότερη αυτοοργάνωση των παιδιών*»), «χώρο» για τις ιδέες όλων (1 νηπιαγωγός), λιγότερη παρουσία του ενήλικα (1 δασκάλα) και συνεπώς λιγότερη κατευθυντικότητα για την οποία έγινε λόγος στην εισαγωγή (Corsaro, 1997· Karoor, 2005). Επιπλέον, χρειάζεται περισσότερο ενδιαφέρον από το δάσκαλο και περισσότερος ελεύθερος χρόνος («*χρειάζομαι περισσότερο ελεύθερο χρόνο... αλλά θέλει και πάρα πάρα πολύ ενδιαφέρον*»), αλλά και επαφή των ενηλίκων με το δικό τους παιχνίδι και συνεπώς με εκείνο των παιδιών («*ευκαιρία στους ενήλικες και στους εκπαιδευτικούς.. σε επαφή με το δικό τους παιχνίδι και ..με των παιδιών*»). Μάλιστα, μία δασκάλα τόνισε τη σημασία της εκπαίδευσης (Martlew, Stephen, & Ellis, 2011) εμπυχωτών προκειμένου να εντάξουν το παιχνίδι στην τάξη, παράλληλα όμως την

απομάκρυνση από το υποχρεωτικό βιβλίο (*«Όταν φύγουμε..από..βιβλίο ύλης στη σελίδα τάδε, άσκηση τάδε, τότε το παιχνίδι θα αποκτήσει μία πιο ουσιαστική, θα έχει μία θέση μεγαλύτερη στην εκπαίδευση.»*).

Σε όλα τα παραπάνω οι νηπιαγωγοί προτείνουν συμπληρωματικά την περισσότερη ενίσχυση του παιχνιδιού (*«να το χρησιμοποιούσαν όλο και περισσότερο, σε όλες τις μορφές του είτε είναι ελεύθερο είτε είναι οργανωμένο είτε είναι απλά μία κούκλα»*), τη θετική σκέψη (*«απλά είσαι αισιόδοξος και κάνεις αυτό που είπαμε και πριν.. δηλαδή διάθεση να υπάρχει»*) και διάθεση για εξέλιξη, την κατανόηση της δύναμής του, την ελεύθερη δόμηση του παιχνιδιού και του προσωπικού χρόνου, αλλά και την αλλαγή στον τρόπο ανατροφής των παιδιών (*«θα ήθελα να αλλάξει είναι ο τρόπος που προσεγγίζουμε, που μεγαλώνουμε ίσως τα παιδιά»*). Τέλος, επιθυμία τους είναι η δημιουργία μικρότερων ομάδων παιδιών, η αποσχολιοποίηση, η αύξηση των καλλιτεχνικών σχολείων -συσχέτιση με λιγότερο εκφοβισμό- και γενικότερα η ύπαρξη πιο δημοκρατικών μορφών εκπαίδευσης (σχολεία φύσης, σταθμοί εργασίας) (*«περισσότερος χώρος για να πει ο καθένας την ιδέα του και να ακουστούν όλες, όχι πλειοψηφία....»*) που θα βασίζονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Ύστερα από την εκτενή αναφορά των δυσκολιών εφαρμογής του παιχνιδιού από τη μεριά των γονέων και των εκπαιδευτικών, νομίζω ότι έχει καταστεί σαφές ότι η κάθε πλευρά βιώνει τα δικά της κωλύματα, δίχως να υποστηρίζεται κάποια περισσότερο από την άλλη. Οι μεν γονείς έρχονται αντιμέτωποι με τους γρήγορους ρυθμούς της καθημερινότητας που πλέον φαίνεται να έχουν μεταδοθεί και στη ζωή των παιδιών, με αισθητή την έλλειψη της επαφής με το φυσικό περιβάλλον και ταυτοχρόνως την εισβολή

της τεχνολογίας. Οι δε εκπαιδευτικοί βιώνουν τη δυσκολία συνδυασμού παιχνιδιού-μάθησης, την πίεση χρόνου και ύλης αλλά και τα ζητήματα που άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής (ελεύθεροι χώροι, μικρότερα τμήματα, ελευθερία επιλογών των παιδιών βάσει ενδιαφερόντων). Δεν λείπουν, ωστόσο, οι προτάσεις και από τις δύο μεριές έτσι ώστε να υπάρξει κάποιου είδους εξομάλυνση της πραγματικότητας όλων (περισσότερη αλληλεπίδραση με τη φύση, οριοθέτηση στη χρήση τεχνολογικών μέσων, σχολεία «φύσης», διάθεση και ενδιαφέρον).

Συζήτηση

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για την ενασχόληση των παιδιών με το παιχνίδι, φαίνεται ότι υπάρχουν αρκετές ομοιότητες ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες συνεντευξιζόμενων. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται κοινή βάση στον ορισμό της έννοιας του παιχνιδιού [αυθόρμητο, φυσικό, οτιδήποτε ευχάριστο όπως έχει σημειωθεί και από τους Burghardt (2011) και τους Johnson, Christie, & Wardle (2005)], με τους εκπαιδευτικούς να εστιάζονται λίγο περισσότερο στο ελεύθερο παιχνίδι. Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού και αναφέρουν ότι προσπαθούν να εντάξουν το παιχνίδι στη ζωή των παιδιών-μαθητών τους.

Πέραν των αντιλήψεων για το παιχνίδι που έχουν οι ενήλικες, ως συνεντεύκτρια δεν θα μπορούσα να μη θέσω στους συνεντευξιζόμενους το ερώτημα «πώς βλέπουν, άραγε, τα ίδια τα παιδιά το παιχνίδι;». Σαφώς η απάντηση από τα ίδια τα παιδιά θα ήταν πολύ πιο αυθεντική, παρόλ'αυτά, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες αναλογίστηκαν και αναγνώρισαν διαφορές στον τρόπο αντίληψης των παιδιών για την έννοια αυτή, αναδεικνύει μία ενδεχόμενη όψη της πραγματικότητας των παιδιών. Από τους περισσότερους έγινε σαφές ότι για τα παιδιά παιχνίδι είναι οτιδήποτε περιλαμβάνει κίνηση και ελευθερία, θέτοντας τα ίδια τους κανόνες ή «με τους δικούς τους όρους» (Howard et al., 2003· Keating et al., 2000· Silvey, 2014· Wing, 1995), νιώθοντας χαρά και ευχαρίστηση και γνωρίζοντας τη διαφοροποίηση ανάμεσα στο παίζειν και το μανθάνειν· γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες που έχουν αναφερθεί στην εισαγωγή και οι οποίες κάνουν λόγο για τη χρήση «ενδείξεων» από τα παιδιά προκειμένου να διαχωρίσουν τι είναι παιχνίδι και τι όχι (Howard, Bellin, & Rees, 2003· Keating et al., 2000· McInnes, Howard, Crowley, & Miles, 2013· Wing,

1995). Εκείνο που αξίζει να σχολιαστεί είναι η αντίδραση των παιδιών στο «παιχνίδι» των δασκάλων· κάποιες δασκάλες έχουν παρατηρήσει την απογοήτευση των μαθητών στο άκουσμα αυτής της λέξης, εντός τάξης. Πώς θα μπορούσε μια τέτοια στάση να αλλάξει μελλοντικά, ώστε να υπάρχει από κοινού χαρά; Τι στρατηγικές θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν ώστε να αμβλυνθεί αυτή η αίσθηση των παιδιών, προκειμένου η μάθηση να είναι πιο ευχάριστη;

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τη σημασία του παιχνιδιού και τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς/εκπαιδευτικούς, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σημειώνουν πολλές ομοιότητες όχι μόνο μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, αλλά και με τις έρευνες που έχουν ήδη καταγράψει την ευεργετική επίδραση της ενασχόλησης των παιδιών με το παιχνίδι. Καταγράφεται ενδεικτικά η σωματική ανάπτυξη (Johnson et al., 2005), η γνωστική (Lyytinen, Poikkeus, & Laakso, 1997· McCune, 1995· Tamis-LeMonda & Bornstein, 1994), η κοινωνικο-συναισθηματική (Haight et al., 2006· Kaugars & Russ, 2009· Milteer, Ginsbrug, & Mulligan, 2012· Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006), η κιναισθητική ανάπτυξη και η ανακάλυψη του εαυτού (Winnicott, 1971). Επιπλέον, στα θετικά συγκαταλέγεται η δυνατότητα εκπαίδευσης για την ενήλικη ζωή (Rubin, 1982), η καλλιέργεια της συνεργασίας-συμβιβασμού-μοιράζω (Singh & Gupta, 2011), η κοινωνική επάρκεια (Creasy, Jarvis, & Berk, 1998· Howes & Matheson, 1992· Parten, 1932), η διαχείριση σχέσεων και η επίλυση μελλοντικών προβλημάτων (Chang & Yeh, 2015), η καλύτερη επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους -αλλά και με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς- η περισσότερη εγγύτητα λόγω της κατανόησης των αναγκών (Lathi, 1993) και το δέσιμο (Yegh, 2015). Η καταγραφή τόσων θετικών στοιχείων του παιχνιδιού από τα ενήλικα άτομα, που συναστρέφονται με τα παιδιά, συνιστά μια αισιόδοξη στάση αρκεί βεβαίως να υπάρχει η δυνατότητα παροχής του

χρόνου και του χώρου έτσι ώστε να αναπτυχθεί το παιχνίδι. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται με διαφορετική χρήση του παιχνιδιού κατά περίπτωση (δασκάλες-νηπιαγωγοί): με τις μεν δασκάλες να το χρησιμοποιούν περιορισμένα (κυρίως για εμπέδωση και καλλιέργεια της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών), και τις δε νηπιαγωγούς κατά κόρον (είτε το κινητικό, είτε το γνωστικό παιχνίδι αποσκοπώντας στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας-επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, στην εισαγωγή τους στη σχολική αντίληψη). Συνεπώς, από από τις αναφορές των δασκάλων προκύπτει το εξής ερώτημα: «για ποιο λόγο παρατηρείται μείωση του παιχνιδιού στη σχολική τάξη;». Η παραπάνω διαπίστωση σχετίζεται, μάλιστα, με μία βασική δυσκολία των δασκάλων να συνδέσουν το παιχνίδι με την μαθησιακή διαδικασία.

Όσον αφορά τις αλλαγές συγκριτικά με το παρελθόν και το μέλλον, τα σημεία που αξίζουν να σχολιαστούν είναι τα εξής: καταρχάς, εν συγκρίσει με το παρελθόν, είναι πιο έντονη η χρήση του ατομικού, ηλεκτρονικού παιχνιδιού με σημαντική την επίδραση της τεχνολογίας στη ζωή των παιδιών, με την τελευταία να είναι «παρούσα» σε πιο πρόσφατες έρευνες. Ενδεικτικά, ως αρνητικό, αναφέρεται η κούραση των ματιών και η παρατήρηση πονοκεφάλων στα παιδιά που κάνουν συχνή χρήση των τεχνολογικών μέσων, χωρίς να παραλείπεται η σύγχυση της πραγματικότητας με τη φαντασία αλλά και η επίπτωση στην ψυχική υγεία και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Στην επίδραση, βέβαια, της τεχνολογίας δεν παραλείφθηκε από ορισμένους γονείς η αναφορά στα θετικά σημεία της, όπως η διάνοιξη οριζόντων, η πληροφόρηση και η χρήση της ως εργαλείο εκπόνησης εργασιών. Στα δεδομένα της σημερινής κατάστασης, σε αντίθεση με του παρελθόντος, προστίθεται η περιορισμένη φυσική αλληλεπίδραση των παιδιών, αλλά

και η επαφή με το φυσικό περιβάλλον, γεγονός που αξίζει να ληφθεί υπόψιν και για το μέλλον. Άλλωστε, σύμφωνα με κάποιους γονείς (4 στους 10), η φύση έχει να προσφέρει ωριμότητα, ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας· συνεπώς η συνεχόμενη έλλειψή της ενδεχομένως να επηρεάσει σημαντικά την πραγματικότητα των παιδιών στο μέλλον. Από τη μεριά των εκπαιδευτικών, η παρουσίαση του σήμερα συνίσταται, εκτός των άλλων, σε ένα βαρύ πρόγραμμα παιδιών και ενηλίκων, με γρήγορους ρυθμούς και κόπωση. Πιο συγκεκριμένα, οι δασκάλες προσπαθούν να συνδυάσουν τη μάθηση με το παιχνίδι, χωρίς αυτό να είναι πάντα εφικτό, λόγω μιας σειράς παραγόντων που θα αναφερθούν αμέσως μετά. Κάνοντας μια πρόβλεψη για το μέλλον, σημειώθηκαν θετικές (συνέχεια παιχνιδιού) αλλά και αρνητικές (έλλειψη επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, συναισθηματική αποξένωση) απόψεις τόσο από την μεριά των γονέων, όσο και από τη μεριά των δασκάλων, με τις νηπιαγωγούς να διατηρούν μια νότα αισιοδοξίας, θεωρώντας τη διάθεση των εκπαιδευτικών βασικό παράγοντα για τη συνέχεια του παιχνιδιού.

Τελευταία θεματική, όπως καταγράφεται στα αποτελέσματα, είναι εκείνη των δυσκολιών που βιώνουν οι συμμετέχοντες σε συνδυασμό με τις προτάσεις αλλαγής. Για τους περισσότερους γονείς δυσκολία αποτελεί η έλλειψη χρόνου, αν και πρόσφατη μελέτη (Chang & Yeh, 2015) έρχεται να διαψεύσει την παραδοσιακή αντίληψη που θέλει τους γονείς να περνούν πολύ χρόνο με το παιδί τους καθημερινά, αναφέροντας πως 15 λεπτά παιχνιδιού μαζί με το παιδί είναι αρκετά. Άλλη δυσκολία των γονέων αποτελεί η έλλειψη διάθεσης (σωματικής και ψυχικής), αυθορμητισμού, ενώ για τους εκπαιδευτικούς δυσκολία θεωρείται κυρίως η σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου (όσον αφορά κάποιες νηπιαγωγούς) που δεν επιτρέπει το τόσο ελεύθερο παιχνίδι, αλλά και η υψηλή στοχοθεσία του δημοτικού, με αποτέλεσμα να υπάρχει πίεση ολοκλήρωσης της ύλης στο διαθέσιμο χρόνο. Ομοίως με την έρευνα

των Singh & Gupta (2011), φαίνεται ότι η εισβολή της τεχνολογίας (που αναφέρθηκε πρωτίτερα ως χαρακτηριστικό του παρόντος) και η ακαδημαϊκή πίεση θεωρούνται αιτίες για τη μείωση του παιχνιδιού των παιδιών. Συνεπώς, όπως γίνεται αντιληπτό, οι αλλαγές που προτείνονται από τους συμμετέχοντες αντιστοίχως είναι η εύρεση περισσότερου ελεύθερου χρόνου από τους ενήλικες, η περισσότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών σε εξωτερικό χώρο και μεταξύ γονέα-παιδιού [σχέση δίχως παρεμβολές, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα και όχι απαραίτητως στην ποσότητα, κάτι που αναδείχθηκε και από τους Chang & Yeh (2015)] και η χρήση τεχνολογίας με μέτρο. Συμπληρωματικά οι δασκάλες προτείνουν λιγότερη προσκόλληση στην ύλη, δημιουργία ολιγομελών σχολικών τμημάτων με περισσότερη πρωτοβουλία των παιδιών βάσει των ενδιαφερόντων τους, σύνδεση του παιχνιδιού με τη μάθηση προκειμένου να επιτυγχάνεται κοινή διασκέδαση για μαθητές και τους ίδιους τους δασκάλους, γεγονός που στην βιβλιογραφία (Pramling, Samuelsson, & Johansson, 2006) παρουσιάστηκε ως μέρος του ρόλου ενός εκπαιδευτικού (η ενσωμάτωση των δύο διαστάσεων, παιχνίδι και μάθηση). Επιπλέον, προτείνεται λιγότερη παρουσία του ενήλικα και συνεπώς λιγότερη κατευθυντικότητα για την οποία έγινε λόγος στην εισαγωγή (Corsaro, 1997· Kapoor, 2005) και τέλος η εκπαίδευση (Martlew, Stephen, & Ellis, 2011) εμπυχωτών προκειμένου να εντάξουν το παιχνίδι στην τάξη.

Όπως γίνεται κατανοητό, πολλά από τα παραπάνω στοιχεία που αναφέρονται ως αποτελέσματα της έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν κάποια από τα αποτελέσματα στη διεθνή βιβλιογραφία. Το γεγονός αυτό από μόνο του δεν κρίνεται ούτε με θετικό ούτε με αρνητικό πρόσημο, αν δεν εξεταστεί εντός πλαισίου. Για το ελληνικό πλαίσιο, μέσα από τα μάτια των ανθρώπων που μοιράστηκαν τις απόψεις τους, θεωρώ σημαντικό το ότι αναγνωρίζουν την επίδραση του παιχνιδιού στη ζωή των μελλοντικών ενηλίκων· αποτελεί ένα αισιόδοξο μήνυμα διαχρονικά και είτε σε

κάθε κοινωνία να υπάρχει. Εξίσου χρήσιμη είναι η συνειδητοποίηση -από τους ενήλικες- των δυσκολιών εφαρμογής του παιχνιδιού, λαμβάνοντας υπόψιν τον τρόπο ζωής στη σημερινή εποχή. Ωστόσο, όπως έχει φανεί και από παλαιότερη έρευνα (Singh & Gupta, 2011), η αναγνώριση της σημασίας του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών, δεν αρκεί τη στιγμή που η έμφαση στη σχολική εκπαίδευση και στη τεχνολογία τείνουν να αποκόπτουν τα παιδιά από το παιχνίδι. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα θέμα που δεν αφορά μόνο τους γονείς αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική. Ποιες από τις αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στον ελληνικό χώρο της εκπαίδευσης; Είναι εφικτή η υλοποίηση «εναλλακτικών» σχολείων, με ολιγομελή τμήματα, με πρωτοβουλία των παιδιών, με σεβασμό στη διαφορετικότητά τους και με λιγότερη κατευθυντικότητα των εκπαιδευτικών; Θα υπάρξει αλλαγή στο πρόγραμμα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών (δημοτικής και προσχολικής αγωγής) ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν έναν τέτοιο ρόλο; Θεωρώ πως όλα τα παραπάνω χρειάζονται τον κατάλληλο σχεδιασμό προκειμένου να υλοποιηθούν και να αντέξουν στο χρόνο.

Περιορισμοί-Προτάσεις

Συνεχίζοντας με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, είναι ανάγκη να γίνει αναφορά σε ορισμένα σημεία, στοχεύοντας στην αποφυγή μελλοντικών αστοχιών. Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς θεωρώ ότι είναι η απουσία των παιδιών. Πιθανόν η ζωντανή συμμετοχή τους -και όχι η απλή αναφορά σε αυτά- θα συνιστούσε από μόνη της μια ξεχωριστή έρευνα εις βάθος, καθώς μέσω αυτών ενδεχομένως να αναδυθούν νέες πληροφορίες για το παίξιν με το οποίο συνδέονται άμεσα. Ο τρόπος, βέβαια, παρουσίασης της δικής τους εικόνας ίσως να διέφερε από

εκείνον των ενηλίκων και να έχρηζε εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων, προκειμένου τα ίδια να εκφραστούν στο μέγιστο και όσο το δυνατόν πιο αυθεντικά.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι η περιορισμένη αναφορά στα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ήταν καταρτισμένοι, αναφέροντας μάλιστα κάποιοι (κυρίως νηπιαγωγοί) πως βιώνουν αυτή τη δυσκολία και πρακτικά στο πλαίσιο της τάξης, καθώς γι' αυτούς είναι δύσκολο να ανταποκριθούν ταυτοχρόνως σε παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, ακόμα και μία νηπιαγωγός με γνώσεις ειδικής αγωγής δεν φάνηκε να κάνει διαφοροποίηση σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και μη -την ώρα του παιχνιδιού- με τη λογική ότι η διαφοροποίηση και η ενίσχυση των δεξιοτήτων τους γίνεται ούτως ή άλλως, βάσει των ενδιαφερόντων τους ακόμα και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ενδεχομένως, μελλοντικά θα είχε ενδιαφέρον η έρευνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (αναφορικά με το παιχνίδι) και των δυσκολιών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που εργάζονται σε ειδικό πλαίσιο.

Τέλος, μελλοντικά θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η εκπόνηση συνεντεύξεων σε γονείς και εκπαιδευτικούς μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενιάς, προκειμένου να καταγραφούν ομοιότητες και διαφορές τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Βιβλιογραφία

- Aitken, S. (1994). *Putting Children in Their Place*. Washington, DC: Association of American Geographers.
- Aitken, S., & Herman, T. (1995, April). *Gender, power and crib geography: from transitional spaces to potential places*. Paper presented at Building identities: gender perspectives on children and urban space conference, Amsterdam.
- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge, UL: Dialogos.
- Anttila, E. (2007). Children as agents in dance: Implications of the notion of child culture for research and practice in dance education. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 865–879). Dordrecht: Springer.
- Barbarin, O. A., Downer, J., Odom, E., & Head, D. (2010). Home–school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children’s kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 358–372. doi:10.1016/j.ecresq.2010.02.003
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers’ thinking and classroom practice*. Bristol, PA: Open University Press.
- British Educational Research Association, Early Years Special Interest Group. (2003). *Early years research: Pedagogy, curriculum and adult roles, training and professionalism*. Retrieved from <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/early-years-research-pedagogy-curriculum-and-adult-roles-training-and-professionalism-2003>
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, M. A. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-

- Pasek (Eds.), *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74-100). New York: Oxford University Press.
- Blaut, J. M. (1971). Space, structure and maps. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 62(1), 18-21. doi: 10.1111/j.1467-9663.1971.tb00530.x
- Bodrova, E., & Leong, D. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Columbus, OH: Merrill.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2003). Learning and development in preschool children from a Vygotskian perspective. In A. Kozulin (Ed.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 156-176). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). Playing for academic skills. *Children in Europe*, 1, 10–11.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: George Washington University.
- Bornstein, M. H., & O'Reilly, A. (Eds.). (1993). *New directions for child development: The role of play in the development of thought*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9(4), 383–401. doi: 10.1016/0273-2297(89)90036-1
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bulotsky-Shearer, R. J., McWayne, C. M., Mendez, J. L., & Manz, P. H. (2016).
Preschool peer play interactions – a developmental context for learning for
ALL children: Rethinking issues of equity and opportunity. In K. Sanders & A.
W. Guerra (Eds.), *The culture of child care: Attachment, peers, and quality in
diverse communities* (pp. 179–202). New York, NY: Oxford University Press.
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. In A. D. Pellegrini (Ed.),
The Oxford handbook of the development of play, (pp. 19–41). New York, NY:
Oxford University Press.
- Burris, K. G., & Tsao, L. L. (2002). Review of research: How much do we know
about the importance of play in child development?, *Childhood Education*,
78(4), 230-233. doi: 10.1080/00094056.2002.10522188
- Chang, J. H., & Yeh, T. L. (2015). The influence of parent-child toys and time of
playing together on attachment. *Procedia Manufacturing*, 3, 4921-4926. doi:
10.1016/j.promfg.2015.07.628
- Chappell, K., Craft, A., Burnard, P., & Cremin, T. (2008). Question-posing and
question-responding: the heart of ‘possibility thinking’ in the early years. *Early
years*, 28(3), 267-286. doi: 10.1080/09575140802224477
- Chen, F., & Fler, M. (2016). A cultural-historical reading of how play is used in
families as a tool for supporting children's emotional development in everyday
life. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 305-319.
doi: 10.1080/1350293X.2016.1143268
- Cleave, S., & Brown, S., (1989). *Four year olds in school: Meeting their needs*.
Slough: National Foundation for Educational Research.

- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development, 20*(6), 1016-1037. doi: 10.1080/10409280903305716
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interaction relationships and groups* (pp. 143–161). New York, NY: Guilford Press.
- Corsaro, W. A., (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corsaro, W. A., (2003). *We're friends, right?* Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Creasey, G. L., Jarvis, P. A., & Berk, L. E. (1998). Play and social competence. In D. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 116– 143). Albany, NY: State University of New York Press.
- Damast, A. M., Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1996). Mother-child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child development, 67*(4), 1752-1766. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01825.x
- Dansky, J. L., & Silverman, I. W. (1975). Play: A general facilitator of associative fluency. *Developmental Psychology, 11*(1), 104. doi: 10.1037/h0076108
- Derman-Sparks, L., (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S., & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool

- children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 17*(4), 520-536. doi: 10.1177/027112149701700409
- Enz, B., & Christie, J. (1997). Teacher play interaction styles: Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education, 2*, 55–75.
- Essays, UK.(2013, November).*Types of Qualitative Research Analysis*.Retrievedfrom<https://www.ukessays.com/essays/psychology/the-history-of-the-thematic-analysis-psychology-essay.php?vref=1>.
- File, N. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(2), 223-240. doi: 10.1016/0885-2006(94)90007-8
- Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity, 20*(3), 240-259. doi: 10.1080/10749039.2013.781652
- Fogle, L. M., & Mendez, J. L. (2006). Assessing the play beliefs of African American mothers with preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(4), 507-518. doi:10.1016/j.ecresq.2006.08.002
- Freund, L. S. (1990). Maternal regulation of children's problem-solving behavior and its impact on children's performance. *Child development, 61*(1), 113-126. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02765.x
- Fung, C. K. H., & Cheng, D. P. W. (2012). Consensus or dissensus? Stakeholders' views on the role of play in learning. *Early Years, 32*(1), 17-33. doi: 10.1080/09575146.2011.599794

- Galton, M. J., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, A. (1999). *Inside the primary classroom 20 years on*. London: Routledge.
- Galyer, K., & Evans, L. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166 (1), 93–108. doi: 10.1080/0300443011660108
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Garrick, R., Bath, C., Dunn, K., Maconochie, H., Willis, B., & Wolstenholme, C. (2010). *Children's experiences of the Early Years Foundation Stage* (Research Report No.RR071). Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/childrens-experiences-of-the-early-years-foundation-stage>
- Gibson, E.J., & Pick, A.D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford, US: Oxford University Press.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., & van Lieshout, R. (2000). Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Language, speech, and hearing services in schools*, 31(2), 155-168. doi:10.1044/0161-1461.3102.155
- Good, J.M.M. (2007). The affordances for social psychology of the ecological approach to social knowing. *Theory and Psychology*, 17 (2), 265–295. doi: 10.1177/0959354307075046
- Graul, S. K., & Zeece, P. D. (1990). Effects of play training of adults on the cognitive and play behavior of preschool children. *Early Child Development and Care*, 57(1), 15-22. doi: 10.1080/0300443900570103

- Griffing, P. (1983). Encouraging dramatic play in early childhood. *Young Children*, 38(4), 13-22.
- Haight, W., Balck, J., Ostler, T., & Sheridan, K. (2006). Pretend play and emotion learning in traumatized mothers and children. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, (pp. 209–230). New York: Oxford University Press.
- Hart, R. (1984). The geography of children and children's geography. In T. Saarnen, D. Seamon and J. Sell (Eds.), *Environmental perception and behaviour: An inventory and prospect*, (pp. 99-129). University of Chicago Press, Chicago.
- Hewes, J. (2010). Learning through play: A view from the field. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. V. Peters & M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from www.childencyclopedia.com/pages/pdf/hewesangps.pdf.
- Hirsh-Pasek, K., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. New York: Oxford University Press.
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (2), 175–184. doi: 10.1037/a0026299
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357. doi: 10.1177/1468794103033004

- Holodynski, M. (2009). Milestones and Mechanisms of Emotional Development. In B. Röttger- Rossler, and H. J. Markowitsch (Eds.), *Emotion as bio-cultural processes*, (pp. 139– 163). New York, NY: Springer.
- Holt, J. (1967). *How children learn*. London: Penguin.
- Howard, J. (2010). Early years practitioners' perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. *Educational and Child Psychology*, 27 (4), 91-102.
- Howard, J., Bellin, W., & Rees, V. (2002, September). *Eliciting children's perceptions of play and exploiting playfulness to maximise learning in the early years classroom*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002574.htm>
- Howes, C. (1997). Teacher sensitivity, children's attachment and play with peers. *Early Education and Development*, 8(1), 41-49. doi: 10.1207/s15566935eed0801_4
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to Qualitative Methods on Psychology*. Harlow: Prentice Hall.
- Hughes, F. P. (1999). *Children, play, and development* (3rd ed.). Boston: Allynand Bacon.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. London: Routledge.

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Janssen, R. M., & Janssen, J. J. (1996). *Growing up in ancient Egypt*. London: Rubicon Press.
- Jenks, C. (1996). The postmodern child. In J. Brannen & M. O'Brien (Eds.), *Children in families: research and policy*, (pp. 13-25). London: The Falmer Press.
- Jiang, S., & Han, M. (2016). Parental beliefs on children's play: comparison among mainland Chinese, Chinese immigrants in the USA, and European-Americans. *Early Child Development and Care*, 186(3), 341-352. doi: 10.1080/03004430.2015.1030633
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Boston: Pearson Education.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. New York: Teachers College Press.
- Kapoor, R. (2005). *Children's understanding of adult-child interface during play*. (Unpublished master's thesis). Lady Irwin College University of Delhi, New Delhi.
- Kärrby, G. (1989). Children's conceptions of their own play. *International Journal of Early Childhood*, 21(2), 49-54.
- Kaugars, A. S., & Russ, S. W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the Affect in Play Scale-Preschool version. *Early*

- Education and Development*, 20(5), 733-755. doi:
10.1080/10409280802545388
- Keating, I., Fabian, H., Jordan, P., Mavers, D., & Roberts, J. (2000). "Well, I've not done any work today. I don't know why I came to school". Perceptions of play in the reception class. *Educational Studies*, 26(4), 437-454. doi:
10.1080/03055690020003638
- Kemple, K. M. (1992). *Understanding and facilitating preschool children's peer acceptance*. Retrieved from ERIC database. (ED345866).
- King, R. (1978). *All things bright and beautiful? A sociological study of infants classrooms*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382. doi:
10.1016/S0885-2006(99)00016-2
- Kuczaj, S. A., & Horback, K. M. (2012). Play and emotion. In S. Watanabe, & S. Kuczaj, (Eds.), *Emotions of animals and humans: Comparative perspectives*, (pp. 87-112). Tokyo: Springer.
- LaForett, D. R., & Mendez, J. L. (2017). Children's engagement in play at home: a parent's role in supporting play opportunities during early childhood. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 910-923. doi:
10.1080/03004430.2016.1223061
- Lahti, S. L. (1993). *An ethnographic study of the filial therapy process* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas, Denton, Texas.
- Landreth, G. L., & Bratton, S. C. (2006). *Child parent relationship therapy (CPRT): A 10-session filial therapy model*. New York: Brunner- Routledge.

- Lantz, J. E., Nelson, J. M., & Loftin, R. L. (2004). Guiding children with autism in play: Applying the integrated play group model in school settings. *Teaching Exceptional Children, 37*(2), 8–14. doi: 10.1177/004005990403700201
- Lowenfeld, M. (1939). The world pictures of children: A method of recording and studying them. *British Journal of Medical Psychology, 18*(1), 65–101. doi: 10.1111/j.2044-8341.1939.tb00710.x
- Lowenstein, L. (2010). *Creative family therapy techniques: Play, art, and expressive activities to engage children in family sessions*. Toronto: Champion Press.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A. M., & Laakso, M. L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development, 21*(2), 289–302. doi: 10.1080/016502597384875
- Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years, 31*(1), 71–83. doi: 10.1080/09575146.2010.529425
- Matthews, M. H. (1992). *Making sense of place: Children's understanding of large-scale environments*. Hertfordshire, England: Harvester Wheatsheaf.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist, 59*(1), 14–19. doi: 10.1037/0003-066X.59.1.14
- McArthur, L.Z., & Baron, R.M. (1983). Toward an ecological theory of social perception. *Psychological Review, 90*(3), 215–238. doi: 10.1037/0033-295X.90.3.215

- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental psychology*, *31*(2), 198-206. doi: 10.1037/0012-1649.31.2.198
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. E., & Crowley, K. (2009). Behavioural differences exhibited by children when practising a task under formal and playful conditions. *Educational and Child Psychology*, *26*(2), 31–39.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. E., & Crowley, K. (2010). Differences in adult–child interactions during playful and formal practice conditions: An initial investigation. *Psychology of Education Review*, *34*(1), 14–20.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners’ understanding of play and how this influences pedagogy and children’s perceptions of play. *Early Years*, *31*(2), 121-133. doi: 10.1080/09575146.2011.572870
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. E., & Crowley, K. (2013). The nature of adult–child interaction in the early years classroom: Implications for children’s perceptions of play and subsequent learning behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(2), 268-282. doi: 10.1080/1350293X.2013.789194
- Milteer, R. M., Ginsbrug, K. R., & Mulligan, D. A. (2012). The Importance of Play in Promoting Health Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, *129*(1), 204–214. doi: 10.1542/peds.2011-2953
- Minnema, L. (1998). Play and (post) modern culture: An essay on changes in the scientific interest in the phenomenon of play. *Cultural Dynamics*, *10*(1), 21-47. doi: 10.1177/092137409801000102

- Mize, J., Pettit, G. S., & Brown, E. G. (1995). Mothers' supervision of their children's peer play: Relations with beliefs, perceptions, and knowledge. *Developmental Psychology, 31*(2), 311-321. doi: 10.1037/0012-1649.31.2.311
- Moyles, J.R., Adams, S., Musgrove, A. (2001). *SPEEL: Study of pedagogical effectiveness in early learning* (Research Report No. RR363). Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/4591/1/RR363.pdf>
- Oerlemans, J.W. (1988). *Rousseau en de privatisering van het bewustzijn. Carrierisme en cultuur in de achttiende eeuw*. Groningen: Wolters-Noorhoff.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243-269. doi: 10.1037/h0074524
- Pascal, C. (1990). *Under fives in the infant classroom*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Patterson, J. (1982, March). *Sociodramatic play: A tool for improving children's interpersonal problem solving skills*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED217978>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child development, 69*(3), 577-598.
- Pellegrini, A. D., & Smith P. K. (2003). Development of play. In J. Valsiner, & K. Connolly, (Eds.), *Handbook of Developmental Psychology*, (pp. 276-291). New Delhi: Sage.

- Peller, L. E. (1996). Theories of play. *The North American Montessori Teachers' Association Journal*, 21(3), 24-40.
- Philipp, D. A. (2012). Reflective family play: A model for whole family intervention in the infant and preschool clinical population. *Infant Mental Health Journal*, 33(6), 599-608. doi: 10.1002/imhj.21342
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage.
- 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
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 9(3), 223–231. doi: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- Reddy, L. A., Files-Hall, T. M., & Schaefer, C. E. (2005). *Empirically based play interventions for children*. American Psychological Association.
- Rogers, S., & Evans, J. (2008). *Inside role-play in early childhood education: Researching young children's perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Rogers, C. S., & Sawyers, J. K. (1988). *Play in the lives of children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Roggman, L. A., Langlois, J. H., & Hubbs-Tait, L. (1987). Mothers, infants, and toys: Social play correlates of attachment. *Infant Behavior and Development*, 10(2), 233-237. doi: 10.1016/0163-6383(87)90037-3
- Roulston, K. (2001). Data analysis and 'theorizing as ideology'. *Qualitative Research*, 1(3), 279-302. doi: 10.1177/146879410100100302

- Rousseau, J. J. (1762). *Emile ou de l' Education*. Amsterdam: Jean Neaulme.
- Rubin, K. H. (1982). Early play theories revisited: Contributions to contemporary research and theory. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The play of children: Current theory and research*, (vol. 6 pp. 4-14). New York: Karger.
- Samuelsson, I. P., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curricula - comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11-30.
- Santrock, J. W. (1994). *Child Development* (6th ed.) Madison, WI: Brown and Benchmark Publishers.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: Insights from history and theory. *Journal of Education*, 177(3), 129-149. doi: 10.1177/002205749517700308
- Schaefer, C. E. (1993). *The therapeutic powers of play*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Schuler, A., & Wolfberg, P. (2000). Promoting peer play and socialization: The art of scaffolding. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 467-489.
- Silvey, P. E. (2014). Imagination, play, and the role of performing arts in the well-being of children. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, & J. Korbin. *Handbook of Child Well-Being*, (pp. 1079-1097). Dordrecht: Springer.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play= Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. New York: Oxford University Press.
- Singh, A., & Gupta, D. (2011). Contexts of Childhood and Play: Exploring Parental Perceptions. *Childhood*, 19(2), 235-250. doi: 10.1177/0907568211413941

- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5-22. doi: 10.1080/09575140701842213
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30 (5), 713–30. doi: 10.1080/0141192042000234665
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Research Report No. RR356). Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for prompting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications.
- Swedish Ministry of Education. (2010). *Curriculum for the preschool* (Lpfö 98) Retrieved from <https://uppsavjaforskola.uppsala.se/veksamhetochpedagogik/for-skolans-styrdokument/forskolans-laroplan-lpfo98-rev.16/>
- Sylva, K., Bruner, J. S., & Genova, P. (1976). The Role of Play in the Problem-Solving of Children 3–5 Years Old. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play: Its Role in Development and Evolution*, (pp. 244–257). Middlesex: Penguin Books Ltd.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology*, 30(2), 283. doi: 10.1037/0012-1649.30.2.283

- Thomas, L., Howard, J., & Miles, G. (2006). The effectiveness of playful practice for learning in the early years. *Psychology of education review*, 30(1), 52-58.
- Tizard, B., & Hughes, M. (1984). *Young children learning*. London: Fontana Press.
- Trawick-Smith, J. (1994). *Interactions in the classroom: Facilitating play in the early years*. Columbus, OH: Merrill.
- 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. doi: 10.1080/10901021003781148
- Valentine, G., & McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235. doi: 10.1016/S0016-7185(97)00010-9
- Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198. doi: 10.1080/1350293X.2013.789199
- Vickerius, M., & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play, *Early Child Development and Care*, 176(2), 207-217. doi: 10.1080/0300443042000319430
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5 (3), 6–18. doi: 10.2753/RPO1061-040505036
- Vygotsky, L. S. (1978). *Thought and Language*. London: MIT Press.
- Ward, C. D. (1996). Adult intervention: Appropriate strategies for enriching the quality of children's play. *Young Children*, 51(3), 20-25.
- Welsh Assembly Government, Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills. (2008). *Play/active learning: Overview for 3- to 7year*

olds. Retrieved from <http://learning.gov.wales/resources/browse-all/play-active-learning/?lang=en>

Widdicombe, S., & Wooffitt, R. (1995). *The language of youth subcultures: Social identity in action*. Harvester/Wheatsheaf.

Wilcox-Herzog, A., & Kontos, S. (1998). The nature of teacher talk in early childhood classrooms and its relationship to children's play with objects and peers. *The journal of genetic psychology*, 159(1), 30-44. doi: 10.1080/00221329809596132

Williamson, P. (1993). Encouraging social competence and story comprehension through thematic fantasy play. *Dimensions of Early Childhood*, 21(4), 17-20.

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.

Wing, L. A. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 223-247. doi: 10.1016/0885-2006(95)90005-5

Winnicott, D.W. (1953). Transitional Objects and Transitional Phenomena, *International journal of Psychoanalysis*, 34(2), 89-97.

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*, London: Tavistock Publications.

Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.), London: Paul Chapman.

Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης

1. Πώς κατανοείτε την έννοια του παιχνιδιού;
2. Πώς αισθάνεστε για αυτό;
3. Ποια αποτελέσματα έχει η ενασχόληση των παιδιών με το παιχνίδι;
4. Με ποιο/ους τρόπο/ους χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στη σχέση σας με το/α παιδί/ιά σας (με τους μαθητές σας, για δασκάλους);
5. Πώς εξελίσσεται η σχέση σας με το/α παιδί/ιά (μαθητές) σας, μέσω του παιχνιδιού;
6. Πώς σχετίζεται, κατά τη γνώμη σας, η αντίληψη των παιδιών για το παιχνίδι με την μεταξύ σας αλληλεπίδραση;
7. Ποια είναι η άποψη του πολιτισμικού σας πλαισίου για το παιχνίδι;
8. Σε τι διαφοροποιείται η ενασχόληση των παιδιών με το παιχνίδι στο παρόν (νηπιαγωγείο, δημοτικό) συγκριτικά
 - α) με το παρελθόν ;
 - β) με το μέλλον;
9. Πώς βιώνετε εσείς την πραγματικότητα αυτή;