

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ :
ΜΙΑ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΕΛΕΝΗ ΚΟΥΚΟΥΤΣΗ

ΒΟΛΟΣ 2013

1^{ος}/η Επιβλέπων: Πεχτελίδης Ιωάννης, Λέκτορας

2^{ος}/η Επιβλέπων: Μάγος Κωνσταντίνος, Λέκτορας

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

Περίληψη

Το παιχνίδι, καθώς και η σχέση του με την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον ποικίλων ερευνών.

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στην διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίο το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο επιδρά στη συγκρότηση της παιδικής υποκειμενικότητας. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της, ήταν η εθνογραφική. Στη συνέχεια η επεξεργασία των δεδομένων έγινε από μία κοινωνιολογική σκοπιά, προκειμένου να παραχθούν νέες έννοιες εμπειρικά τεκμηριωμένες και να ασκηθεί κριτική στις ήδη υπάρχουσες σχετικές έρευνες. Ακολουθούν τα συμπεράσματα από τα οποία φαίνεται ότι τα νήπια μέσα από το παιχνίδι καθώς αλληλεπιδρούν, τόσο τα ίδια όσο και σε σχέση με τη νηπιαγωγό, διαμορφώνουν την υποκειμενικότητά τους. Τέλος, γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα νηπίων και περισσότερο χρόνο παρατήρησης.

Abstract

Playing, as well as its relation with the cognitive, emotional and social development of the child has attracted the interest of various studies.

The present dissertation is focused on investigating how playing in the kindergarten can affect the formation of the child's subjectivity. The ethnographic approach was used for the conducting of the research. The processing of the data took place from a sociological perspective in order for new concepts, empirically documented, to be created and to criticize the existing relevant studies. The conclusions following show that, as the infants interact through playing with each other and with the kindergarten teacher, they shape their subjectivity. Finally, suggestions are made for further research with more infants and longer observation.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	6
Εισαγωγή.....	7
1. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	9
1.1 Επισκόπηση προηγούμενων σχετικών ερευνών.....	9
1.2 Συμβολική αλληλεπίδραση (στρατηγική, διαπραγμάτευση, αντίσταση, ρόλος, ορισμός περιστασης).....	14
1.3 Υποκειμενικότητα.....	22
1.4 Νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και νηπιαγωγείο.....	24
1.5 ΔΕΠΠΣ και Παιχνίδι.....	26
1.6 Γωνιές.....	37

2.	Μεθοδολογικό Μέρος.....	40
2.1	Στόχος και Υποθέσεις της Έρευνας	40
2.2	Διάρκεια της Έρευνας- Προσέγγιση των Νηπίων.....	41
2.3	Μεθοδολογία.....	42
2.4	Πλεονεκτήματα και Αδυναμίες της Μεθόδου	48
3.	Εθνογραφική Ανάλυση.....	51
4.	Συμπεράσματα.....	86
	Βιβλιογραφία.....	92
	Παραρτήματα.....	100

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Γιάννη Πεχτελίδη για όλες τις χρήσιμες παρατηρήσεις και υποδείξεις του και γενικότερα για την πολύτιμη συνδρομή του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Οι γνώσεις του, αλλά και η διαρκής ενασχόλησή του και έρευνα πάνω στον τομέα της κοινωνιολογίας σε συνδυασμό με την εκπαίδευση, αποτέλεσαν για εμένα το ισχυρότερο κίνητρο για να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα.

Επιπλέον, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στον καθηγητή του τμήματός μου κ. Κωνσταντίνο Μάγο, για την καθοδήγησή του και τις παρατηρήσεις του στο τελικό στάδιο της παρούσας εργασίας.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στον Φαίδωνα Βακλαβά για τη σημαντική βοήθειά του με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

Εισαγωγή

Στη διπλωματική αυτή εργασία μελετάται ο ενεργητικός ρόλος του παιδιού στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας του μέσα από το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Επίσης, εντοπίζονται τα μέσα με τα οποία οι νηπιαγωγοί ενισχύουν τα παιδιά, ο τρόπος που τα περιορίζουν και οι στρατηγικές που τα ίδια τα νήπια χρησιμοποιούν. Στόχος είναι να αντιληφθούμε την οπτική των μικρών παιδιών και να ασκηθεί κριτική στις ήδη υπάρχουσες θεωρίες.

Στο 1^ο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά προηγούμενων σχετικών μελετών και ακολουθεί ο σχολιασμός τους. Επιπλέον, αναλύεται η ερμηνεία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και οι έννοιες της διαπραγμάτευσης, της αντίστασης, του ρόλου και του ορισμού της περίπτωσης οι οποίες ανήκουν στο ίδιο ρεύμα. Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται και η κοινωνιολογική προσέγγιση του ορισμού της υποκειμενικότητας. Στη συνέχεια της ενότητας αναφέρεται η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, όσα ισχύουν για το ΔΕΠΠΣ και το παιχνίδι, όπως επίσης και ο ρόλος των διαμορφωμένων γωνιών μέσα στην τάξη.

Στο 2^ο κεφάλαιο ακολουθεί το μεθοδολογικό κομμάτι της εργασίας και η παρουσίαση του τρόπου που πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση των παιδιών μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, αναπτύσσεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην έρευνα, η οποία είναι η εθνογραφική, όπως επίσης και ο τρόπος μελέτης που έγινε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και της ποιοτικής συνέντευξης. Στη συνέχεια του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στον βαθμό συμμετοχής της ερευνήτριας (συμμετέχουσα

ως παρατηρήτρια), η οποία γνωστοποίησε από την αρχή στα νήπια τις ερευνητικές της προθέσεις, επιδιώκοντας παράλληλα και συμμετοχή στο παιχνίδι. Τέλος μέσω της συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε, εμπλουτίστηκε η έρευνα και έγινε μια σημαντική συλλογή πληροφοριών για την άποψη της ίδιας της νηπιαγωγού σχετικά με το παιχνίδι και τον τρόπο που αυτό πραγματοποιείται μέσα στην τάξη της.

Στο 3^ο κεφάλαιο βρίσκεται η εθνογραφική ανάλυση, όπου και γίνεται η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Ο διαχωρισμός της κάθε στιγμής παρατήρησης πραγματοποιήθηκε ανάλογα με το θέμα του παιχνιδιού, ενώ παράλληλα σημειώνεται και η εκάστοτε γωνιά διεξαγωγής του. Επίσης, οι διάλογοι των νηπίων είναι καταγεγραμμένοι με πλήρη ακρίβεια προκειμένου να εξαχθούν τα σωστά συμπεράσματα.

Στο 4^ο και τελευταίο κεφάλαιο υπάρχουν τα συμπεράσματα, όπου διαπιστώνεται η σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης των παιδιών καθώς αυτά παίζουν, στην διαμόρφωση της υποκειμενικότητάς τους. Ακόμη, φαίνεται από την έρευνα πως η φιλία, η αυτονομία από τους φορείς της θεσμικής εξουσίας (νηπιαγωγός) και η ηλικία παίζουν εξίσου καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων και της υποκειμενικότητάς. Τελειώνοντας, σε αυτό το κεφάλαιο τονίζεται επιπλέον η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας, η οποία συνίσταται στη συστηματική παρατήρηση της καθημερινότητας μιας τάξης νηπιαγωγείου και στην κατανόηση του τρόπου σκέψης των μικρών παιδιών.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Επισκόπηση Προηγούμενων Σχετικών Ερευνών

Ο χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί το θεσμοθετημένο πλαίσιο, όπου παιδιά και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν. Μέσα σε αυτόν θέτονται κανόνες και περιορισμοί, οι οποίοι διαμορφώνουν και επηρεάζουν τις δράσεις των μετεχόντων (Τσίγρα, 2003).

Κεντρικός πυρήνας της παιδαγωγικής του νηπιαγωγείου είναι η αυθόρμητη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Στηριζόμενη σε αυτή τη γενική παραδοχή γίνεται προσπάθεια στην παρούσα έρευνα να φανεί η συμβολή του και στην πράξη. Ανατρέχοντας στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2002), το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα αβίαστη και ευχάριστη η οποία επιδρά πολύπλευρα στο παιδί. Κατά τη διάρκειά του παιχνιδιού αναπτύσσονται και διαμορφώνονται δράσεις, ενοείται η παρατήρηση πτυχών της παιδικής υποκειμενικότητας και προάγεται η άμεση σχέση του παιδιού με τη γνώση.

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες (Γουργιώτου, 2011), υπάρχουν πολλοί παιδαγωγοί που παρακολουθώντας το παιχνίδι μέσα σε μια τάξη υποστηρίζουν τη θετική σημασία του στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την έκφραση. Υποστηρίζεται, ότι το παιχνίδι αποκτά ουσιαστικό ρόλο, καθώς με αυτό αναπτύσσεται νοητικά το παιδί, μαθαίνει, ενώ παράλληλα του προσφέρονται ερεθίσματα για παρατήρηση, σχεδιασμό, ερμηνεία, διατύπωση υποθέσεων κατανόηση, παραγωγή ερωτήσεων, εκπλήρωση στόχων και λύση προβλημάτων. Επομένως, με το παιχνίδι δίνεται η ευκαιρία να αποκτούν τα παιδιά δεξιότητες διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία μάθησής τους. Το παιχνίδι είναι αυτό που θα δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να δημιουργήσουν νέα νοήματα στο μυαλό τους και δομές αντίστοιχα με τις εμπειρίες του καθενός (Σιβροπούλου, 1998).

Πέρα από τα μαθησιακά οφέλη, οι θεωρίες της κοινωνικοποίησης υποστηρίζουν ότι η αξία του παιχνιδιού αποδίδεται στην κοινωνική διαπαιδαγώγηση του νηπίου. Κατά την Μακρυνιώτη (Γκούγκουλη&Κούρια, 2000), τα παιδιά όταν παίζουν, ερμηνεύουν ρόλους και προσεγγίζουν τους άλλους μέσα σε ασφαλή πλαίσια. Με αυτόν τον τρόπο τα νήπια μπαίνουν σε μια σύνθετη διαδικασία ρύθμισης της συμπεριφοράς, προσπαθώντας να πετύχουν διάφορους στόχους. Εκφράζουν επιθυμίες, συναισθήματα και ασκούν εξουσία, δίνοντας στο παιχνίδι τον ρόλο ενός καθρέφτη.

Άλλες μελέτες που αφορούν το νηπιαγωγείο, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά καθώς παίζουν αναπτύσσουν διάφορες στρατηγικές που σχετίζονται με ζητήματα εξουσίας, ταυτότητας, σχέσεις και διαπραγμάτευσης της ταυτότητας. Σχετική έρευνα της Τσίγκρα (Παπά, 2002) για το παιχνίδι και το ρόλο αυτού στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αναλύει στρατηγικές, σύμφωνα με τις οποίες τα νήπια κινούνται σε έναν χώρο και τον τρόπο που τον διαπραγματεύονται προκειμένου να αναπτύξουν την υποκειμενικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζεται μεγάλη η ανάγκη των νηπίων να έχουν φίλους, να πετυχαίνουν την αυτονομία από κανόνες και να αντικρούουν την εξουσία των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Κάποια παιδιά με αποδεκτή κοινωνική ταυτότητα στην κουλτούρα των συνομηλίκων, έχουν την τάση να διαπραγματεύονται τα όρια του παιχνιδιού και να διαμορφώνουν την τάξη με κριτήρια δικά τους, αψηφώντας πολλές φορές τους νηπιαγωγούς και ορίζοντας ποιος θα παίξει και ποιος όχι. Επιπλέον, φάνηκε ότι τα παιδιά είναι σε θέση να δημιουργούν μια δική τους υποκειμενικότητα, σχηματίζοντας κάποιες άλλες ερμηνείες και χρησιμοποιώντας το σώμα τους ως ένα σχέδιο δράσης (Τσίγκρα, 2002). Ειδικότερα, αναλαμβάνουν ρόλους σχηματίζουν ταυτότητες, μετασχηματίζονται σε φανταστικά σώματα άλλων και

προσπαθούν να υποδυθούν κάποιες ιδανικές στο μυαλό τους προσωπικότητες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Στα ίδια πλαίσια κινείται και η έρευνα του Richard (2012) για τη διαδικασία εκμάθησης και τον τρόπο συμπεριφοράς ενός παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η μελέτη έχει να κάνει με την παιδική χαρά ενός νηπιαγωγείου, όπου τα νήπια γνωρίζουν πως υπάρχουν κανονισμοί και επιτήρηση από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους. Τα παιδιά φαίνεται ότι διαπραγματεύονται τα παιχνίδια που δεν τους επιτρέπεται να παίζουν, αλλάζοντας την μορφή του εκάστοτε απαγορευμένου παιχνιδιού. Επίσης, είναι συχνό το παιχνίδι που συμπεριλαμβάνει τη θέση του νηπίου πέρα από το προφίλ του εαυτού του ως παιδί. Οι αλλαγές ανάλογα με το γένος ήταν εμφανείς. Τα κορίτσια είχαν περισσότερο τις φιγούρες των μαμιάδων, των εφήβων, των καθηγητριών, των πριγκιπισσών, των μαγισσών, των χορευτριών και τα αγόρια έτειναν να παίρνουν ρόλους ποδοσφαιριστών, στρατιωτών και ηρώων με υπερφυσικές ικανότητες. Η παραπάνω υιοθέτηση ρόλων ήταν υπό διαπραγμάτευση με τις θεσμικές δομές του σχολείου, ενώ μέσα από αυτές τις δομές υπήρχε η διαδικασία εκμάθησης της αίσθησης, της επίβλεψης και της κρίσης για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το παιχνίδι σε ορισμένα περιβάλλοντα. Συμπερασματικά μέσα από την έρευνα αυτή φαίνεται ότι τα παιδιά απολαμβάνουν το παιχνίδι ακόμη και υπό επίβλεψη. Μαθαίνουν να κινούνται με κανονισμούς και να δίνουν νόημα στη διαδικασία του τρόπου με τον οποίο μπορούν να λειτουργήσουν συναισθηματικά και με κανόνες που ξεπερνούν τις κοσμικές απαιτήσεις του σχολείου.

Μελετώντας επιπλέον σχετικές έρευνες για το παιχνίδι και την επιρροή του στα μικρά παιδιά, η έρευνα της Machaughton (2010) πραγματεύεται το ζήτημα των σχέσεων εξουσίας που παράγονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ένα νηπιαγωγείο. Παρατήρησε πως το φύλο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο, τον χρόνο, τον τόπο και το αντικείμενο που τα νήπια μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια χρησιμοποιούσαν συνεχώς μια σειρά από στρατηγικές για να καθορίσουν τον χώρο του παιχνιδιού ως δικό τους (τίναζαν νερό στα κορίτσια, τα κυνηγούσαν). Επίσης, τα μικρά αγόρια κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων αποκτούσαν και διατηρούσαν τον χώρο τους στην γωνιά του παιχνιδιού. Ειδικότερα, ασκούσαν εξουσία πάνω στα κορίτσια, ώστε να τα αποτρέψουν να έχουν πρόσβαση στο δικό τους μέρος παιχνιδιού, αλλά και για να επέμβουν στον χώρο τους. Σε αυτό το σημείο φαίνεται ότι ο τρόπος που παίζουν τα παιδιά και οι σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έχουν να κάνουν με πολλούς παράγοντες που είναι άξιοι προσοχής και κατανόησης.

Σε αντίθεση με την παραπάνω μελέτη κατά την έρευνα του Strayer (1976) σε ένα άλλο νηπιαγωγείο παρατηρήθηκε ότι οι σχέσεις κυριαρχίας σε πρώιμο στάδιο μεταλλάσσονται αναλόγως την κοινωνική εκπαίδευση. Επιπλέον, εξετάζοντας το παιχνίδι των μικρών παιδιών και το φαινόμενο της εξουσίας που εντοπίζεται συχνά, διαπιστώθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα, ότι οι θέσεις στην ιεραρχία δεν ήταν εξαρτώμενες ως προς το φύλο, αλλά από το κατά πόσο ήταν κτητικό ένα παιδί.

Τελειώνοντας, σύγχρονες μελέτες (Factor, 2004) αναφέρουν τον τρόπο που μπορεί ο χώρος να επηρεάσει το παιχνίδι. Τα μικρά παιδιά που παρατηρήθηκαν να παίζουν

μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες μιας παιδικής χαράς ενός νηπιαγωγείου, θέσπιζαν κανόνες χειριζόμενα με ευελιξία τους δεδομένους και τους επιτρεπόμενους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν να αποφεύγουν τους ενοχλητικούς κανόνες του σχολείου. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι η ικανότητα των νηπίων να αξιοποιούν τον διαθέσιμο χώρο και η εφευρετικότητά τους ήταν μεγάλη. Ενώ οι σχολικοί κανόνες τα περιόριζαν, τα νήπια έπαιζαν ό,τι και αν έκαναν οι ενήλικες. Συμπερασματικά, όπως ένα μυθιστόρημα μεταφέρει τον ώριμο άνθρωπο σε έναν φανταστικό κόσμο, το ίδιο είναι και το παιχνίδι για το παιδί. Είναι εκεί όπου αλλάζει η ατμόσφαιρα και το περιεχόμενο της ζωής του (Roberts, 1980).

Όπως διαπιστώνεται από όλα τα παραπάνω, το παιχνίδι που πραγματοποιείται στο νηπιαγωγείο θεωρείται ιδιαίτερης σημασίας για τα μικρά παιδιά. Επίσης, για τους εκπαιδευτικούς πέρα από μέσο μάθησης, αποτελεί και μέσο παρατήρησης. Το φύλο και ο χώρος σύμφωνα με κάποιες από αυτές τις μελέτες είναι δύο πολύ σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές των νηπίων. Ως προς το φύλο βέβαια οι απόψεις διίστανται. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις μελέτες στην παρούσα εργασία επιχειρείται να ερευνηθούν οι μορφές υποκειμενικότητας που παράγονται από τα ίδια τα νήπια μέσα από το παιχνίδι τους, στο θεσμικά καθορισμένο κοινωνικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Θα προσπαθήσω λοιπόν να πραγματευτώ αυτό το ζήτημα με αφετηρία την παρατήρηση της καθημερινής ζωής ενός νηπιαγωγείου. Η επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων πρόκειται να γίνει μέσω των εννοιών του θεωρητικού ρεύματος της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Το θεωρητικό πλαίσιο διαχείρισης των παρατηρήσεων ακολουθεί στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

1.2 Συμβολική Αλληλεπίδραση

Η ανάλυση του παιχνιδιού των νηπίων μέσα στο νηπιαγωγείο, πραγματοποιήθηκε με βάση το θεωρητικό μοντέλο της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Αυτό έγινε προκειμένου να εξεταστεί σε βάθος η συσχέτιση των σχολικών κανονισμών και της κοινωνικής επίδρασης με τα υποκείμενα και το παιχνίδι τους. Σύμφωνα με τη συμβολική αλληλεπίδραση οι κανόνες σε μια τάξη αν και είναι καθορισμένοι θεσμικά, στην ουσία υλοποιούνται μέσα από μια σχέση αλληλεπίδρασης διδασκόντων και μαθητών (Πεχτελίδης, 2005). Τα άτομα δεν είναι μόνο τα υποκείμενα, αλλά και τα αντικείμενα των ενεργειών τους. Αυτό που γίνεται είναι να τοποθετεί κανείς τον εαυτό του στη θέση ενός τρίτου και να είναι με αυτόν τον τρόπο θεατής των πράξεών του, καθώς κι ενεργός φορέας στην ανάπτυξη και εξέλιξη του εαυτού του (Kiecolt, 1999). Με αυτήν την τακτική και με αντίστοιχη δυναμικότητα ο εαυτός μπορεί να εμπλέκεται σε μία διαδικασία σχεδιασμού των πράξεων, με τρόπο που να τις καθιστά συμβατές με πράξεις και ενέργειες των άλλων ανθρώπων (Giddens, 2009). Όλη αυτή η διαδικασία παίζει κρίσιμο ρόλο στην κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση του εαυτού και της υποκειμενικότητας.

Τα παιδιά αντίστοιχα εμπλέκονται στο παιχνίδι και καθώς κατασκευάζουν δικές τους επινοητικές πρακτικές επιλέγουν κατά βούληση τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να δράσουν μέσα σε αυτό. Ο τρόπος με τον οποίο εμπλέκεται η υποκειμενικότητα του κάθε παιδιού στο παιχνίδι διαφαίνεται από τους ρόλους που τελικά αυτά παίρνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το πώς το καθένα επιλέγει τις «ενεργητικές» πρακτικές που εφαρμόζει μέσα στο παιχνίδι εξαρτάται από τη προσωπικότητά του, τα βιώματά του αλλά και από τις συνθήκες στις οποίες εμπλέκεται και τους

περιορισμούς που του επιβάλλουν. Εξαρτάται επίσης και από τη σημασία που έχει το συγκεκριμένο παιχνίδι για το καθένα από τα παιδιά αυτά (Πεχτελίδης, 2005). Το όριο μέχρι το οποίο το κάθε νήπιο θα μεταβάλλει τους περιορισμούς της νηπιαγωγού και του επίσημου σχολικού προγράμματος εξαρτάται από την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, η οποία όμως είναι κοινωνικά διαμορφωμένη. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να διακρίνει κανείς πως διαχειρίζονται τα παιδιά τον κάθε περιορισμό που τους θέτουν.

Η έννοια της συμβολικής αλληλεπίδρασης έγκειται σε τρεις διαφορετικές θέσεις (Mead, 1934), (Blumer, 1969 & Fine, 1993). Οι περισσότεροι άνθρωποι αντιδρούν και ανταποκρίνονται ανάλογα με το νόημα που έχουν τα διάφορα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους για εκείνους. Τα νοήματα αυτά δεν είναι εγγενή στα πράγματα, αλλά μπορεί να προκύπτουν από κάποια κοινωνική διαντίδραση. Κατά τη διαντίδραση των ανθρώπων με άλλους, ορισμένα κοινά νοήματα του πολιτισμού αλλάζουν διαρκώς γι' αυτούς. Συνεπώς, ο κόσμος δεν είναι παρά μία κοινωνική πραγματικότητα που κατασκευάστηκε δημιουργώντας γεγονότα με τη χρήση συμβόλων και νοημάτων. Επομένως, σύμφωνα με την συμβολική αλληλεπίδραση τα άτομα βιώνουν τον κόσμο αυτόν ως μία κατασκευασμένη πραγματικότητα (Hughes & Kroehler, 2007).

Στρατηγικές (Διαπραγμάτευση-Αντίσταση).

Οι μικροί μαθητές, έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με προβλήματα και αντιφάσεις. Προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα αναπτύσσουν ατομικά ή συλλογικά διάφορες στρατηγικές (Πεχτελίδης, 2010). Οι στρατηγικές είναι μέθοδοι (Woods 1983), σχέδια δράσης (Γκότοβος, 1990), οργανωμένες απαντήσεις (Μακρυνιώτη, 1994) των μετεχόντων στα προβλήματα μιας περίπτωσης. Συμπερασματικά η στρατηγική είναι μια οργανωμένη και επεξεργασμένη απάντηση.

Τα άτομα μιας κοινωνίας υιοθετούν στρατηγικές με απώτερη προσπάθεια να προστατευθούν τα συμφέροντα τους και να επιτευχθούν οι στόχοι τους απέναντι στα εμπόδια που τους παρουσιάζονται (Αυγητίδου, 2001). Τα υποκείμενα μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων, συγκροτούν μια κοινωνική πραγματικότητα μέσα από συγκεκριμένες μορφές δράσης και αντίδρασης που υιοθετούν.

Διαπραγμάτευση

Στην εργασία αυτή προκειμένου να εξετάσω τον τρόπο που είναι πιθανό να διαμορφώνεται η υποκειμενικότητα των παιδιών ενώ παίζουν, γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθούν οι διάφορες στρατηγικές που εφαρμόζουν τα παιδιά της τάξης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους στις γωνιές. Η διαπραγμάτευση είναι μια από τις στρατηγικές αυτές. Με βάση το μοντέλο της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η οποία εξετάζει την έννοια της διαπραγμάτευσης της πειθαρχίας από την πλευρά των

παιδιών (Πεχτελίδης, 2005), παρατηρούνται στο ερευνητικό μέρος οι τρόποι που τα νήπια διαπραγματεύονται τους κανόνες του σχολείου, της νηπιαγωγού, τις σχέσεις μεταξύ τους αλλά και το παιδαγωγικό σενάριο του παιχνιδιού.

Η διαπραγμάτευση θεωρείται από τις πιο σημαντικές μορφές στρατηγικής για την επίτευξη μιας πιο αποτελεσματικής επικοινωνίας (Αυγητίδου, 2001).

Τα διάφορα υποκείμενα ορίζουν περιστάσεις, εκτιμούν την κοινωνική πραγματικότητα και δρουν. Τελικά, μετά από συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις τα άτομα έχουν την τάση να διαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις. Κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης διαφόρων νοημάτων, η καθημερινή σχολική πραγματικότητα κατανοείται ως αποτέλεσμα επιμέρους στρατηγικών διαπραγμάτευσης μεταξύ των συμμετεχόντων (Αυγητίδου, 2001).

Αντίσταση

Η αντίσταση αποτελεί άλλο ένα είδος στρατηγικής των νηπίων, η οποία εντοπίζεται με διάφορες μορφές και είναι ενδιαφέρον να παρατηρείται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Όσο τα παιδιά παίζουν προκειμένου να εξασφαλίσουν καλές συνθήκες, όπως παιχνίδι μόνο με φίλους, με τα αντικείμενα που επιθυμούν, στον χώρο που θέλουν, εφευρίσκουν τρόπους αντίστασης. Έτσι ποικίλες μαθητικές αντιστάσεις προκύπτουν σε συνάρτηση με το θεσμικό σχολικό πλαίσιο, τις εμπειρίες των μετεχόντων στη σχολική πραγματικότητα και άλλες πολιτισμικές ολότητες (Πεχτελίδης, 2005).

Υπάρχει μια μεγάλη πιθανότητα η τακτικότητα των αντιδράσεων των μαθητών να οφείλεται σε αντιφάσεις και ασυνέπειες παιδαγωγικών πρακτικών που μαρτυρούν τον

επισφαλή χαρακτήρα της σχολικής δομής. Όταν αποκαλύπτεται η αυθαιρεσία και η αντιφατικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών, οι μαθητές (αλλά και οι εκπαιδευτικοί) δρουν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που προβλέπεται από τους εκπαιδευτικούς λόγους (Πεχτελίδης, 2005). Συγκεκριμένα, οι μαθητές αμφισβητούν ή απορρίπτουν μια συγκεκριμένη και πραγματική υλική εκπαιδευτική πρακτική, η οποία τους τοποθετεί σε μια υποδεέστερη θέση εξουσίας, τους θέτει σε ένα περιορισμένο χώρο μέσα στον οποίο αξιολογούνται διαρκώς, ελέγχονται και ταξινομούνται ιεραρχικά.

Η καθημερινή σχολική πραγματικότητα ωθεί τα παιδιά να ανακαλύπτουν διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και να λειτουργούν με βάση μια κοινή γλώσσα ή διάλεκτο. Οι ποικίλες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες επιβάλλουν στα παιδιά να οργανώσουν ένα διαφορετικό δίκτυο σχέσεων, μέσα στο οποίο επαναπροσδιορίζουν την ταυτότητα τους και τις σχέσεις με τον κόσμο που τα περιβάλλει. Τα νήπια με αυτόν τον τρόπο αντιδρούν και προσπαθούν να ανταποκριθούν στα δομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Αντλώντας από τον Πεχτελίδη (2011), θα μπορούσαμε να πούμε ότι, όλα τα παραπάνω δημιουργούν εξάρθρωση της σχολικής δομής, καθώς η δομή αυτή τείνει να αποκτά μία έννοια σχετική και αναδεικνύεται έτσι η ενδεχομενικότητα της ταυτότητας του μαθητή.

Ρόλος

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα νήπια αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους. Η επιλογή του κάθε ρόλου, η αποδοχή, αλλά και η απόρριψη του χρησιμοποιείται στην έρευνα μου ως δείκτης διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας.

Σύμφωνα με τους Μπέργκερ και Λούκμαν (2003), η κοινωνία επιβάλλει κάποιες συγκεκριμένες θέσεις και ερμηνείες στο υποκείμενο, όπως αντίστοιχα και ρόλους. Οι δομικές και θεσμικές αυτές προδιαγραφές παρέχουν συγκεκριμένα πρότυπα ερμηνείας των ρόλων αυτών δεσμεύοντας και μειώνοντας την αυτονομία του κάθε υποκειμένου.

Ωστόσο, όταν ένα υποκείμενο μπαίνει σε διαδικασία να ερμηνεύσει ένα ρόλο, δε σημαίνει αναγκαστικά ότι επέρχεται και μια εσωτερίκευση του ρόλου αυτού. Μπορεί δηλαδή να υπάρξει και μία σχετική απόσταση από το ρόλο. Το άτομο συνεπώς στην περίπτωση αυτή δε σημαίνει ότι αποδέχεται το συγκεκριμένο κοινωνικό κόσμο στον οποίο αντιστοιχεί ο ρόλος αυτός (Πεχτελίδης, 2010).

Η έννοια ρόλος σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους είναι συναφής με συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις τα οποία χαρακτηρίζουν πολιτισμικά συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις. Σύμφωνα με τον Linton όπως αναφέρεται στο Hughes&Krowhler (2007), σε κάθε ρόλο υπάρχουν καθορισμένες συμπεριφορές που θεωρούνται πρέπουσες ή ανάρμοστες για τον κάτοχο της εκάστοτε κοινωνικής θέσης. Με απλά λόγια, η διαφορά ανάμεσα στην κοινωνική θέση και το ρόλο είναι ότι την πρώτη την κατέχουμε, ενώ το ρόλο τον υποδυόμαστε.

Οι ρόλοι μας επιτρέπουν να επιλέγουμε κάθε φορά τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς. Δίνουν τη δυνατότητα να αγνοούνται οι ατομικές διαφορές και οι άνθρωποι να θεωρούν ότι μπορούν να πάρουν ο ένας τη θέση του άλλου (Giddens, 2009). Στη ζωή παρατηρείται συχνά απόσταση ανάμεσα στην προσδοκώμενη και την πραγματική συμπεριφορά των ανθρώπων. Ο ρόλος είναι η προσδοκώμενη

συμπεριφορά την οποία συνδέουμε με κάποια κοινωνική θέση. Από την άλλη πλευρά η επιτέλεση του ρόλου είναι η πραγματική συμπεριφορά του ατόμου που κατέχει κάποια κοινωνική θέση (Giddens, 2009). Αυτό που ενδιαφέρει να παρατηρηθεί στην συγκεκριμένη εργασία είναι, πώς τα παιδιά στο νηπιαγωγείο μέσα από το παιχνίδι διαπραγματεύονται τους θεσμικούς και κοινωνικούς ρόλους. Επίσης, σημαντικό είναι να φανεί εάν η κοινωνική θέση των γονέων τους επηρεάζει και αυτή τα νήπια ως προς την ανάληψη των διάφορων ρόλων.

Ορισμός της Περίστασης

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι ρόλοι που τα νήπια διαπραγματεύονται και αναλαμβάνουν ενώ παίζουν έχουν σχέση και με την εκάστοτε περίσταση. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης μου έχει μεγάλο ενδιαφέρον η παρατήρηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες τα παιδιά με διάφορους τρόπους διευθετούν το παιχνίδι τους.

Ο William I. Thomas (όπως αναφέρεται στο Hughes&Kroehler, 2007) ήταν ο πρώτος που διατύπωσε την έννοια του ορισμού της κατάστασης/περίστασης. Σύμφωνα με αυτόν, η περίσταση είναι η ερμηνεία ή το νόημα που δίνουμε στο άμεσο περιβάλλον μας.

Τα μικρά παιδιά καθώς παίζουν στις διάφορες γωνιές του νηπιαγωγείου κοινωνικοποιούνται. Η κοινωνικοποίηση σαν όρος κατά βάση συνδέεται με την εκμάθηση και την κατανόηση του κοινωνικού και υλικού κόσμου και των διαφόρων ορισμών που μπορεί να δώσουν τα άτομα σε αυτό. Οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στις διάφορες περιστάσεις-καταστάσεις. Καθώς το συμβολικό περιβάλλον μεσολαβεί ανάμεσα στους ανθρώπους

και το υλικό περιβάλλον, τα άτομα δε βιώνουν μόνο τα ερεθίσματα καθαυτά, αλλά και τους ορισμούς τους (Hughes&Kroehler, 2007). Υπάρχει περίπτωση να δίνονται άλλοι ορισμοί σε διάφορες πραγματικές καταστάσεις, αλλά αν υπάρχει διάθεση να εναρμονίζουν τα άτομα τις πράξεις τους με αντίστοιχες πράξεις άλλων ανθρώπων σύμφωνα με τα κοινά τους αποτελέσματα, τότε θα μπορούν να μοιραστούν και κοινά νοήματα (Merton, 1995). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στις σχέσεις των νηπίων. Στην συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται η διαφορά του τρόπου σκέψης κάθε παιδιού και τί συμβαίνει όταν αυτά προσπαθούν να συνεργαστούν για να παίξουν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο πολιτισμός μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι τα συμφωνηθέντα νοήματα, οι κοινοί ορισμοί των καταστάσεων, στα οποία καταλήγουν τα μέλη μιας κοινωνίας (Πεχτελίδης, 2011). Η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αυτοί οι ορισμοί μαθαίνονται από γενιά σε γενιά (Giddens, 2009). Επιπροσθέτως, οι κοινωνιολόγοι τονίζουν ότι οι ορισμοί που δίνονται στις περιστάσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο «κατασκευάζεται» η πραγματικότητα. Οι William I.Thomas και Dorothy S.Thomas (όπως αναφέρεται στο Πεχτελίδης, 2011), διατύπωσαν αυτή τη θεώρηση με μια φράση που είναι γνωστή ως Θεώρημα του Thomas: Το κατά πόσο αληθινή είναι μια κατάσταση ορίζεται κατά βάση από τις συνέπειές της (Thomas&Thomas, 1951). Το θεώρημα του Thomas στρέφει την προσοχή στο γεγονός ότι οι άνθρωποι δεν αντιδρούν μόνο στα συγκεκριμένα γνωρίσματα μιας κατάστασης, αλλά και στη σημασία που έχει η κατάσταση για τους ίδιους. Το πώς μεταφράζεται η κάθε κατάσταση στο μυαλό ενός ανθρώπου, καθορίζει σε σημαντικό βαθμό και το πώς θα πράξει το υποκείμενο αργότερα, αλλά και τις συνέπειες της συμπεριφοράς του. Με αυτόν τον τρόπο ο ορισμός της κατάστασης μπορεί να μετατραπεί σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Στο νηπιαγωγείο, όταν τα παιδιά παίζουν, η διαφορετική ερμηνεία που δίνει το καθένα σε μια κατάσταση είναι άξια παρατήρησης. Στην ανάλυση που γίνεται στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας οι ποικίλες ερμηνείες για τον τρόπο που παίζουν τα νήπια χρησιμοποιούνται ως στοιχεία ανάπτυξης της υποκειμενικότητας τους.

1.3 Υποκειμενικότητα

Η υποκειμενικότητα των νηπίων και ο τρόπος που επιτελείται η ανάπτυξή της μέσα από το παιχνίδι αποτελεί το κεντρικό σημείο της έρευνάς μου. Σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2011) ως υποκειμενικότητα ορίζεται «το αποτέλεσμα της σημασιοδότησης του «είναι» του ατόμου και της ομάδας μέσα από τη χρήση και το συσχετισμό κοινωνικών σημαινόντων-συμβόλων. Μέσω της συνάρθρωσης διαφορετικών στοιχείων το υποκείμενο (ατομικό/συλλογικό) νοηματοδοτεί και νοηματοδοτείται ως προς τον εκάστοτε άλλο. Με άλλα λόγια, το υποκείμενο κατασκευάζεται στο πλαίσιο της συμβολικής δράσης.» (σελ.1).

Η Δ. Μακρυνιώτη (2000) υποστηρίζει ότι, «το παιχνίδι θεωρείται συνυφασμένο με τις διαδικασίες συγκρότησης του εαυτού» (σελ.92). Καθώς τα παιδιά παίζουν αρχικά μοναχικά και έπειτα συλλογικά ή και με κανόνες, μαθαίνουν μέσω υποθετικών καταστάσεων να χρησιμοποιούν κοινωνικούς ρόλους και έπειτα να κατανοούν τη θέση των άλλων ατόμων ερμηνεύοντας ταυτόχρονα τον ρόλο του εαυτού. Αυτή η θεωρία είναι η κύρια θέση της έρευνάς μου, καθώς μέσα από την παρατήρηση προσπαθώ να συλλέξω στοιχεία όπου διαφαίνεται το αποτέλεσμα όλων αυτών των διαδικασιών που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια που ένα παιδί παίζει. Συνεχίζοντας, ο προηγούμενος διαχωρισμός ως προς τον τύπο του παιχνιδιού τονίζει

την ύπαρξη διαφορετικών νοητικών δεξιοτήτων και αναδεικνύει ιδιαίτερα σημαντικές διεργασίες για τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας.

Συμπερασματικά, τα νήπια έχουν ενεργή συμμετοχή στην ανάπτυξη της υποκειμενικότητάς τους και στην κοινωνικοποίησή τους, χωρίς να αποτελούν παθητικούς δέκτες κάποιου δεδομένου κοινωνικού κόσμου. Η καθημερινή παρατήρηση του κόσμου των μικρών παιδιών και η προσέγγισή τους ως υποκείμενα που ενεργούν, αποσκοπεί στη συγκρότηση ενός καινούριου παραδείγματος έρευνας για την παιδική ηλικία (Τσίγκρα, 2005). Στο επόμενο κεφάλαιο πρόκειται να μιλήσω για την κοινωνική κατασκευή της πρώιμης παιδικής ηλικίας, τη θέσπιση του νηπιαγωγείου ως ανταπόκριση σε αυτά τα κοινωνικά αποδιδόμενα γνωρίσματα και το παιχνίδι ως βασικό στοιχείο της φύσης των παιδιών, αλλά και συστατικό της καθημερινής ζωής του νηπιαγωγείου.

1.4 Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας και Νηπιαγωγείο

Από τις αρχές του 1980 παρατηρείται μια τομή στις επιστημονικές αντιλήψεις για το παιδί. Βασικότερες επιρροές στην ανάπτυξη της νέας προσέγγισης είναι η γλωσσολογική θεωρία του Τσόμσκι και η ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας σε αντίθεση με τον «μπιχεβιοριστικό» χαρακτήρα της αναπτυξιακής ψυχολογίας.

Ακόμα, η επίδραση του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης όπως εκφράστηκε με τη Νέα Αγωγή (Dewey, Kilpatrick), αλλά και με τα πορίσματα της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, Shor) δίνει έμφαση στο παιδί ως δρών υποκείμενο και θεωρεί τις βιωμένες εμπειρίες ως αφετηρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατή, 2003).

Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η νέα κοινωνιολογία της παιδική ηλικίας είναι:

α) Η μελέτη και ανάλυσή της παιδικής ηλικίας σε κοινωνικό επίπεδο, ώστε να παραλληλιστεί με άλλες κατηγορίες και να αποφευχθεί η παραδοσιακή ερμηνεία της με βάση το ηλικιακό φάσμα, β) Η συμμετοχή των παιδιών στην οργανωμένη κοινωνία μέσω της σχολικής φοίτησης, γ) Η γνώση της ύπαρξης συνεπειών λόγω οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών, δ) Η άμεση προσέγγιση των παιδιών, ώστε να επανερμηνευθούν ήδη υπάρχοντα στοιχεία (Μακρυγιάννη, 1987).

Οι Chamboredon και Prevot (1997), υποστήριξαν με τη σειρά τους πως με την νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας έχει επέλθει αλλαγή και στη λειτουργία της προσχολικής εκπαίδευσης η οποία έχει την τάση να μεταβάλλεται ως προς ένα στάδιο της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και της διανοητικής ανάπτυξης. Τα δύο κύρια στοιχεία που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ουσιώδη για ένα κοινωνικό ορισμό της

πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι η αφέλεια (niavete) και ο αυθορμητισμός (spontaneity) ως προς τη μάθηση και την ανάπτυξη. Στη θεωρία τους οι παραπάνω ερευνητές προσδιορίζουν το παιδί ως ένα πολιτισμικό υποκείμενο που συνδέεται στενά με διάφορες πολιτισμικές συνθήκες και ειδικότερα με την ανάπτυξη ψυχολογικών γνώσεων (Μακρυνιώτη, 1997). Σύμφωνα με τα προηγούμενα, σταδιακά απορρίπτεται η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως αποκλειστικά βιολογικής και άρα δεδομένης και αναμφισβήτητης φυσικής περιόδου στη ζωή του ατόμου και προτεραιότητα δίνεται στις κοινωνικές δομικές συνθήκες μέσα στις οποίες η παιδική ηλικία συγκροτείται, διατηρείται και μεταβάλλεται. Παράλληλα, το παθητικό υποκείμενο παιδί αντικαθίσταται από το παιδί - φορέα ενσυνείδητης δράσης (Μακρυνιώτη, 2003).

Οι Κοινωνικές Επιστήμες υποστηρίζουν ότι η παιδική ηλικία υφίσταται τις συνέπειες κοινωνικών μεταβολών και ακολουθεί συγκεκριμένες κοινωνικές διεργασίες. Επιπλέον, η Μακρυνιώτη (2000), υποστηρίζει ότι η μέριμνα της κοινωνίας για τα παιδιά αποτελεί συνάρτηση των κοινωνικών, πολιτικών, και οικονομικών συνθηκών και αντιλήψεων. Η νέα αυτή προσέγγιση εξετάζει κριτικά το ευρύ φάσμα των θεσμών γύρω από την παιδική ηλικία και θέτει ερωτήματα γύρω από τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζουν τη λειτουργία τους οι φορείς κοινωνικοποίησης και τέλος, το βαθμό παρέμβασης και ελέγχου στη διαδικασία διάπλασης της παιδικής ηλικίας.

Επιπρόσθετα, αμφισβητούνται έννοιες, όπως η ωριμότητα και αναζητούνται οι κοινωνικές τους διαστάσεις. Συμπερασματικά, στην νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας γίνεται μια προσπάθεια να απαλλαγεί η κοινωνιολογική προσέγγιση της

παιδικής ηλικίας από τις επιρροές ενός σημαντικού μέρους της αναπτυξιακής ψυχολογίας και του βιολογικού εξελικτικού μοντέλου (Μακρυνιώτη, 2000),

Ως βασικό γνώρισμα της κατασκευής της παιδικής ηλικίας, θεωρείται και το παιχνίδι το οποίο άρχισε να νομιμοποιείται στο νηπιαγωγείο με το αναλυτικό πρόγραμμα. Υπήρχαν πολλά αντεπιχειρήματα ως προς το πόσο δόκιμο ήταν να συμπεριληφθεί το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά έρευνες σχετικές έδειξαν ότι τα παιδιά αφομοιώνουν με περισσότερη ζέση την κάθε γνώση όταν παράλληλα ψυχαγωγούνται. Ο σημαντικός αυτός ρόλος του παιχνιδιού αναλύεται διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

1.5 ΔΕΠΠΣ και Παιχνίδι

Στο αναλυτικό πρόγραμμα ο σημαντικός ρόλος του παιχνιδιού αναφέρεται διεξοδικά. Σύμφωνα με αυτό το παιδικό παιχνίδι είναι απόλυτα ταυτισμένο με τη φύση του νηπίου, καθώς ευνοεί τη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού και στηρίζεται στη φαντασία. Το παιχνίδι επίσης, προάγει την παραγωγή άμεσων εμπειριών και τη μάθηση μέσω της διερεύνησης, ενώ ευνοεί και τη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002). Στο αναλυτικό πρόγραμμα επίσης, η λειτουργία του παιχνιδιού είναι σημαντική καθώς προάγει το κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού και αφορά συγκεκριμένες δραστηριότητες και ικανότητες μέσα στις οποίες το παιδί θα αναπτύσσει την κριτική του και τη προσωπικότητά του αντίστοιχα. Ένα ακόμη πολύ σημαντικό στοιχείο του παιχνιδιού σύμφωνα με το ενιαίο διαθεματικό πλαίσιο σπουδών είναι η προσαρμοστικότητα στους προσωπικούς ρυθμούς και στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Ο ενήλικας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού λαμβάνει ένα

ιδιαίτερα καθοδηγητικό και υποβοηθητικό ρόλο. Ο εκπαιδευτικός υποβοηθά και καθοδηγεί τα μικρά παιδιά, συμμετέχοντας στην παραγωγή της γνώσης, προκαλώντας τα νήπια να προβληματιστούν με στόχο να προάγεται η παρατήρηση, η διερεύνηση, η φαντασία, η δημιουργικότητα και η συναγωγή συμπερασμάτων.

Τελειώνοντας, το παιχνίδι σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα προωθεί τη διεπιστημονικότητα και ευνοεί τη διαπλοκή και την αλληλεξάρτησή τους. Επίσης, ευνοεί την αλληλεπίδραση μεταξύ ίσων και προάγει την ιδέα της τάξης η οποία μέσω του παιχνιδιού εμφανίζεται σαν αυτοπειθαρχία και έλεγχος. Με τις έννοιες αυτές το παιδί χρειάζεται να εξοικειώνεται από μικρή ηλικία προκειμένου αργότερα να γνωρίζει τα όρια ελευθερίας του σε σχέση με τους γύρω του (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Κατά την Μακρυνιώτη (2000), το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί βασικό εργαλείο της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής και έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα, υπόκειται όμως σε αντιφάσεις και ασάφειες. Μια από τις αιτίες είναι το γεγονός ότι συχνά στην καθημερινότητα μιας τάξης οι ενήλικοι είναι εκείνοι που καθορίζουν τη σημασία του παιχνιδιού. Έχοντας αυτό ως βάση εξετάζεται η συνύπαρξη του παιχνιδιού με την ώρα μαθήματος. Σύμφωνα τις θεωρίες κοινωνικοποίησης η σημασία του παιχνιδιού μέσα στην τάξη έγκειται στη συνεισφορά του τελευταίου, στην κοινωνική διαπαιδαγώγηση. Καθώς το άτομο παίζει έρχεται σε επαφή με διάφορες αξίες, αντιλήψεις, τρόπους συμπεριφοράς, εκφράσεις και άλλα σύνολα και περιεχόμενα που του μεταφέρουν διάφορα πολιτισμικά φορτία και παράλληλα δοκιμάζουν και ελέγχουν τις πολιτισμικές ικανότητες ή την επάρκεια των μελών του παιχνιδιού (Evaldsson, 1993). Επιπλέον,

το παιχνίδι αποτελεί συγχρόνως και μία διαδικασία μάθησης που συμβάλλει στη σταδιακή συγκρότηση του εαυτού. Ανάλογα, η μετάβαση από το μοναχικό παιχνίδι (play) στο συλλογικό (game) ή τέλος στο παιχνίδι με κανόνες περιγράφει μια πορεία τοποθέτησης του ατόμου σε υποθετικές καταστάσεις μέσω της ερμηνείας κοινωνικών ρόλων ή και την τοποθέτηση του ατόμου στη θέση του άλλου με την ταυτόχρονη ερμηνεία του ρόλου του εαυτού (Μακρυγιάννη, 2000). Η όλη διαδικασία τοποθέτησης αυτής αποτελεί από μόνη της μία μέθοδο μέσω της οποίας το παιδί μαθαίνει να προσαρμόζεται σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες. Εξαιτίας του παιχνιδιού οι έννοιες της γνώσης και της μάθησης αποκτούν λιγότερο αφηρημένο χαρακτήρα εφόσον προέρχονται από την καθημερινή πραγματικότητα των εκπαιδευόμενων (Donaldson, 1987). Επιπροσθέτως, παρόλο που τα νήπια υπόκεινται στις αντικειμενικές θεωρητικές παραδοχές του ΔΕΠΠΣ σύμφωνα με την Τσίγρα (2002) φαίνεται ότι τα ίδια προσπαθούν να τις διαχειριστούν, παράγοντας δικές τους ερμηνείες μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και τη νηπιαγωγό. Τέλος, ενδιαφέρουσα είναι και η κριτική του Walkerdine (1994) ο οποίος ανέφερε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου διαμορφώνει μια παιδοκεντρική παιδαγωγική αντίληψη, προάγοντας τη φυσική εξέλιξη της μάθησης. Οι κατευθυντήριοι άξονες αυτής φαίνεται πως απομονώνουν το νήπιο από τον κοινωνικό περίγυρο με κίνδυνο να υπάρχει και το ενδεχόμενο να παραμεληθεί ο τρόπος που το παιδί αποκτά εμπειρίες και μαθαίνει.

Σύμφωνα λοιπόν με όλα τα παραπάνω το παιχνίδι έχει διττό χαρακτήρα, καθώς από τη μια πλευρά αποτελεί βάση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την από την άλλη αποτελεί ελεύθερη δραστηριότητα με τα στοιχεία της αυθόρμητης συμμετοχής και της διασκέδασης. Παρόλ'αυτα τονίζεται ιδιαίτερα ότι μέσα στο σχολείο το παιχνίδι

υπόκειται σε ρυθμιστικές αρχές, οι οποίες παρόλο που είναι ανεπαίσθητες για τα παιδιά, είναι ωστόσο σημαντικό να υφίστανται διότι καθοδηγούν και ελέγχουν την εκπαιδευτική πράξη. Ο αυθορμητισμός και η ελευθερία αν και σημαντικά, αξιολογούνται ουσιαστικά ως άλλοθι του εκπαιδευτικού θεσμού για μια ελεγχόμενη διαδικασία μάθησης. Ωστόσο, είναι καθ'όλα αποδεκτό ότι το παιχνίδι χρειάζεται να είναι ο κεντρικός άξονας των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Χάριν στο παιχνίδι η γνώση και η μάθηση αποκτούν λίγο πιο συγκεκριμένο χαρακτήρα και γίνονται λιγότερο αφηρημένες, εφόσον προέρχονται από την καθημερινή πραγματικότητα των εκπαιδευόμενων (Donaldson, 1987). Τελειώνοντας, το παιχνίδι ορίζεται ως η σπουδαιότερη δραστηριότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και αποτελεί φυσικό τρόπο έκφρασης. Μέσα από αυτό εκδηλώνονται και αναπλάθονται αβίαστα γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και αυτός είναι και ο λόγος που σε έρευνες σχετικές με την κοινωνική ανάπτυξη παρατηρείται κατεξοχήν η συμπεριφορά του νηπίου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Κουιμτζή, 1987). Στην παρούσα εργασία μέσω της εθνογραφικής έρευνας θα ήθελα να δω τί από τα παραπάνω ισχύει σε πρακτικό επίπεδο. Δηλαδή, τον τρόπο που ενεργούν τα μικρά παιδιά διαχειριζόμενα τους κανονισμούς της τάξης, πώς δημιουργούν νέους και με ποιόν τρόπο το παιχνίδι σχετίζεται με ζητήματα εξουσίας.

Σχετικά με το παιχνίδι γενικότερα, ο Mead, ο οποίος ανήκει στο ρεύμα της συμβολικής, υποστήριξε ότι είναι πολύ σημαντικό το παιδί να συμμορφώνεται με τους κανόνες που το διέπουν. Ο λόγος είναι πως μέσω αυτών μαθαίνει να συμμορφώνεται παράλληλα και με οργανωμένους κοινωνικούς ρόλους της πραγματικής ζωής. Εφόσον το παιδί δεν είναι σε θέση να υποδυθεί διάφορους ρόλους, στο ομαδικό παιχνίδι, όπως και στο ατομικό, χρειάζεται να υπάρχουν ήδη

κάποιοι ορισμένοι και θεσμοθετημένοι κανόνες σύμφωνα με τους οποίους θα ελέγχονται οι αντιδράσεις κάθε παίχτη και έτσι θα αποφεύγονται τυχόν αυθαιρεσίες. Κατά τη Καλτσούνη (1996) «ό,τι ο καθένας κάνει, το κάνει έχοντας γνώση και των πιθανών αντιδράσεων των άλλων». Σύμφωνα με τον G.H. Mead (1934) το παιδί κατά τη διάρκεια του μοναχικού παιχνιδιού εξοικειώνεται με διάφορους ρόλους υποδυόμενο διάφορες προσωπικότητες. Καθώς ταυτίζεται μαθαίνει και ενσαρκώνεται ποικίλους ρόλους και ενώ μεταμφιέζεται αποκτά μια οικειότητα με το ρόλο του άλλου. Έτσι, δε φαίνεται πια τόσο ξένος, αλλά χειρίσιμος. Κατά το Mead ένα οργανωμένο παιχνίδι στηρίζεται στην έννοια του «αναλαμβάνω το ρόλο του άλλου» (role taking) και καθώς γίνεται αυτό το παιδί λαμβάνει υπόψη το ρόλο του άλλου προκειμένου να διαμορφώσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά σύμφωνα με τις επιταγές του.

Ο Mead (1973) συνεχίζοντας ενδιαφέρθηκε να δημιουργήσει την ιδέα των προσωπικών νοημάτων και να αναπτύξει την αντίληψη του εαυτού μέσα σε μια διαδικασία κοινωνικής αλληλενέργειας. Με το παιχνίδι το παιδί ενεργοποιεί ρόλους μέσω των σημαντικών άλλων, που είναι τα πρόσωπα με τα οποία είναι συναισθηματικά δεμένο το παιδί και έχει μια συχνή αλληλενέργεια μαζί τους. Ο Mead επίσης, τονίζει την κοινωνική αλληλενέργεια του παιδιού όχι μόνο με τους άλλους, αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό. Κατά την αλληλενέργεια αυτή το άτομο κατανοεί τρόπους σκέψης, αξίες, κανόνες κοινωνίας και προσδιορίζει ρόλους για τον εαυτό του και με ένα ιδιαίτερο τρόπο κάνει την κοινωνία να υπάρχει μέσα του και να οργανώνει ανάλογα τη συμπεριφορά του και τις πράξεις του μέσα σε αυτή.

Όταν γίνεται λόγος για κοινωνικοποίηση ο Mead δεν περιορίζει την ιδέα αυτής μόνο σε συγκεκριμένες αξίες, κανόνες και τρόπους συμπεριφοράς, αλλά συγκαταλέγει μαζί

και την ιδέα της ανάπτυξης του εαυτού. Μέσα στην τελευταία συνυπολογίζονται τα συναισθήματα και ο νους, που είναι αποτελέσματα κοινωνικοποίησης. Ο ορισμός και η προσέγγιση του άλλου μέσα από το παιχνίδι συγκροτούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί μαθαίνει κάποιους κοινωνικούς ρόλους και πειραματίζεται χωρίς να φοβάται να εκτεθεί σε περιπτώσεις λάθους. Ένα οργανωμένο παιχνίδι περιέχει μια σύνθετη διαδικασία (Hewitt, 1976) μέσα στην οποία μπορεί να περιέχεται η πρόβλεψη των αντιδράσεων του άλλου και την ενσωμάτωση αυτών των προβλέψεων στη ρύθμιση της συμπεριφοράς, έτσι ώστε ο πράττων να πετύχει ένα σκοπό. Υπάρχουν ορισμένοι κανόνες που δημιουργούν ένα ρυθμιστικό και κανονικό πλαίσιο συμπεριφοράς για κάθε παιχνίδι για όλους τους μετέχοντες. Οι τελευταίοι ευθύνονται να γνωρίζουν και τις συνέπειες για την καταπάτησή τους όσο και ότι είναι αρκετό για την έκβαση του παιχνιδιού.

Το παιδί βλέπει το παιχνίδι ως ένα είδος φαντασίας και η εκδήλωσή του οφείλεται σε δύο επιθυμίες: από τη μια πλευρά επιθυμεί να αναπλάθει καταστάσεις και συμβάντα, έχοντας όμως μία ενεργητική στάση και από την άλλη επιθυμεί να βρεθεί στη θέση των μεγάλων που φαίνεται ως πιο ευνοημένη (Μακρυγιώτη, 2000). Το παιχνίδι περιέχει το ρόλο ενός καθρέφτη μέσα στον οποίο απεικονίζονται κίνητρα, συναισθήματα εμπειρίες και ικανότητες των παιδιών (Hutt, Tyler, Hutt & Christopherson, 1989), (Bernstein, 1977). Όσο τα παιδιά παίζουν αυθόρμητα η νηπιαγωγός μπορεί να αντιληφθεί με μεγαλύτερη ευκολία τον τρόπο σκέψης τους και αντίδρασής τους απέναντι σε μία κατάσταση. Ακόμη, εξοικειώνεται με τη φαντασία τους τις δεξιότητες που αποκτούν, όπως και τις ιδιαίτερες ικανότητές ή τις πιθανές αδυναμίες τους.

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί έχει τη δυνατότητα να δράσει, να εκφράσει τη βιαιότητά του, να νιώσει την ηδονή της παράβασης και της υπέρβασης των περιορισμών. Εξαιτίας αυτής της επίγνωσης το παιδί μπορεί να εκφράσει την επιθετικότητά του, χωρίς παράλληλα να έρχεται σε ρήξη με τον κοινωνικό περίγυρο. Στο νηπιαγωγείο οι ενήλικες προσπαθούν να υποβάλλουν στα παιδιά έναν ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς και να τα παροτρύνουν, ώστε να τον υιοθετήσουν. Αυτό ευσταθεί σαν υπόθεση, διότι υπάρχουν ισχύοντες πολιτισμικοί κώδικες οι οποίοι μεταδίδονται μέσα από καθημερινές κοινωνικές περιστάσεις (Μακρυνιώτη, 2000). Η ανταλλαγή των συμβόλων, κατά τον Mead με την έννοια της γλώσσας, προϋποθέτει μια αμοιβαία κοινωνική δράση και το άθροισμα των αντιδράσεων αυτών πάνω στο περιβάλλον, είναι εκείνο που οριοθετεί την ανθρώπινη δράση.

Σε συνάρτηση με όλα τα παραπάνω ο Piaget, υποστήριξε ότι το παιχνίδι συνιστά ένα τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών γύρω από τον εξωτερικό κόσμο και την ενσωμάτωσή τους στο σχήμα της κατανόησης του ατόμου, το οποίο δημιουργείται μέσα από διάφορες προηγούμενες εμπειρίες του. Διαφοροποιεί λοιπόν ο Piaget τρία στάδια ως προς την εξέλιξη του παιχνιδιού: το συμβολικό παιχνίδι, το οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες και το παιχνίδι εξάσκησης (Wood & Bennett, 2001). Υπάρχουν επίσης συγκεκριμένοι τύποι παιχνιδιού που προσδιορίζονται για κάθε ηλικία, όπως είναι το αισθησιοκινητικό παιχνίδι ή αλλιώς το παιχνίδι άσκησης (Sensori-motor or practice play) το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες (Αυγητίδου, 2001).

Όταν δυο παιδιά παίζουν μεταξύ τους πολλές φορές δε συμμορφώνονται και επιμένουν ότι οι δικοί τους κανόνες είναι οι σωστοί. Προσαρμόζουν με λίγα λόγια τους κανόνες στις δικές τους προσωπικές ανάγκες και παίζουν για τον εαυτό τους

χωρίς να κατανοούν ότι οι κανόνες αυτοί μπορεί να έχουν σχέση με τη συμπεριφορά τους. (Salkin, 2000).

Επιπλέον, γίνεται αναφορά για το παιχνίδι το οποίο ο Piaget θεωρεί ότι βοηθά το παιδί να τροφοδοτήσει το μυαλό του με διάφορες εμπειρίες και να τις αφομοιώσει στο μέτρο των προσωπικών αναγκών του. Με τον τρόπο αυτό και με μια διαρκή ενεργητικότητα δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να δομήσει σωστά τη νόησή του, που σε σύγκριση με την απλή συσσώρευση πληροφοριών θεωρείται κάτι πολύ ανώτερο (Κανάκης, 1990).

Σύμφωνα με τον Piaget, σημαντικό ρόλο σε όλο αυτό παίζει η πρακτική της επανάληψης αυτών των καταστάσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, καθώς η δυναμική του έγκειται στο να διατηρεί και να σταθεροποιεί δεξιότητες (Hodgkin, 1985). Τέλος, ως προς τις κοινωνικές μορφές ανάπτυξης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο Piaget τονίζει τη σημασία μιας αποτελεσματικής συνεργασίας των παιδιών μέσα σε μια τάξη που σχετίζεται με την επικοινωνία που υπάρχει κατά τη διάρκεια της μάθησης, παράλληλα με τον αντίκτυπο από τον πολιτισμό σε αυτά (Smith, 1989).

Οι ερευνητές γενικότερα που ασχολήθηκαν με τον όρο παιχνίδι και αναφέρθηκαν σε αυτό διεξοδικά, το θεώρησαν ως ένα κομμάτι αναπτυξιακής διαδικασίας που η παρουσία του ή η απουσία θα έφερνε σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά. Ο Vygotsky (1978), αναφέρθηκε πιο συγκεκριμένα και στο συμβολικό παιχνίδι διακρίνοντας τη διαφορά του από άλλες μορφές παιχνιδιού, καθώς το συγκεκριμένο έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση (imaginary situation).

Ο Vygotsky είχε τη δυνατότητα να εξετάσει το παιχνίδι μέσα σε πλαίσια λειτουργίας κάποιων ανώτερων νοητικών διαδικασιών (higher mental processes). Οι ανώτερες νοητικές διαδικασίες διαμορφώνονται κοινωνικά και μεταδίδονται πολιτισμικά (Αυγητίδου, 2001). Για τον Vygotsky το παιχνίδι είναι βασικό και για την προώθηση της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς υποστηρίζει ότι αναπτύσσει τη γλώσσα, τη μνήμη, τη λογική, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Βοηθά τα παιδιά να μάθουν μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας, διευρύνει την κοινωνικότητά τους, την ενσυναίσθηση και δια μέσου της γλώσσας μπορούν τα νήπια να καθορίζουν ρόλους, κανόνες και τους στόχους του παιχνιδιού τους (Ντολιοπούλου, 1998).

Ένας άλλος θεωρητικός που αναφέρθηκε στο παιχνίδι συνδέοντάς το με την κοινωνικοποίηση ήταν ο Corsaro (1990). Σύμφωνα με αυτόν τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού δραστηριοποιούνται προκειμένου να δημιουργήσουν τους δικούς τους μοναδικούς κώδικες μεταξύ συνομηλίκων. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στα παιδιά να γίνουν μέρος της κουλτούρας των μεγάλων, διαπραγματευόμενοι μαζί τους και παράγοντας μία σειρά από κουλτούρες συνομηλίκων (peer cultures). Ο Corsaro (1990) επίσης, αναφέρει στο άρθρο του «Κουλτούρες Συνομηλίκων στην παιδική ηλικία» (Children's Peer Cultures) θεωρίες που συμπεριέλαβε ο Chomsky περί διαφόρων θεμάτων για την ανθρώπινη ανάπτυξη και τις αρχές ενίσχυσης, όπως και τα μοντέλα αυτών. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού συγκεκριμένα, τονίζει τη σημασία για τον ενεργό ρόλο του παιδιού σε ένα περιβάλλον κοινωνικό κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του. Τα παιδιά μέσα στο παιχνίδι ερμηνεύουν και απορροφούν πληροφορίες από το περιβάλλον τους, ενώ κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους αποκτούν ιδιότητες ενηλίκων και ανάλογη γνώση (Corsaro, 1990).

Σύμφωνα με τον Corsaro τα παιδιά συχνά συνδιαλέγονται με άλλα κοινωνικά σύνολα και αναπτύσσουν την ικανότητά τους να απορροφούν γνώσεις από τους γύρω ενήλικους, αναπτύσσοντας ενδόμυχα την προσωπικότητά τους. Ο τρόπος με τον οποίο βλέπει το παιδί την κοινωνία δεν είναι μία ιδιωτική δραστηριότητα, αλλά ένα κοινωνικό γεγονός που εμπεριέχει μία ανταλλαγή από δράσεις. Αυτή η ανταλλαγή περικλείει συνεισφορές του παιδιού και των σημαντικών άλλων, μέσα στην οποία οι άλλοι αναπαριστάνουν την κοινωνική επιρροή που εισέρχεται μέσα στην νόηση του παιδιού. Μέσα στο άρθρο του επίσης ο Corsaro (1990) αναφέρει απόψεις του Vygotsky, ο οποίος υποστήριξε ότι οι δραστηριότητες των παιδιών είναι διαδραστικά γεγονότα και ότι τέτοια γεγονότα είναι βασικά για να παράγουν και να διατηρήσουν τα συστήματα κουλτούρας. Η διαδραστικότητα μεταξύ των συνομηλίκων είχε θετικές επιρροές στην κοινωνική ανάπτυξη και με αυτό τον τρόπο ο Corsaro μελέτησε συλλογιστικές, κοινοτικές και πολιτισμικές διαδικασίες. Ασχολήθηκε όχι μόνο τις θετικές επιρροές της διαδραστικότητας των συνομηλίκων, αλλά έδωσε μαρτυρίες για την δημιουργική παραγωγή και συμμετοχή σε ένα κοινά μοιραζόμενο πολιτισμό συνομηλίκων.

Ως προς τον προηγούμενο όρο, κοινά μοιραζόμενο, τα παιδιά σε κοινωνικά σύνολα, όπως στο νηπιαγωγείο έχουν την τάση να κάνουν πράγματα μαζί, να ανήκουν και να έχουν φίλους. Επίσης, μοιράζονται τις φιλίες και επιδιώκουν να πετυχαίνουν αυτονομία από τους κανόνες, κερδίζοντας έτσι τον έλεγχο της ζωής τους (Corsaro, 1990). Σύμφωνα με την Τσίγκρα (2005), τα μικρά παιδιά εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον να ανήκουν σε ομάδες ομηλίκων και μαθαίνουν παράλληλα ότι το να είναι φίλοι είναι κάτι διαπραγματεύσιμο. Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς αυτής είναι η συνεργασία και η αποδοχή. Τα νήπια προκειμένου να εξασφαλίσουν τα

χαρακτηρίστηκα αυτά μαθαίνουν να διαπραγματεύονται και η ενέργεια αυτή έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσουν κοινωνικές ικανότητες και τη λογική σκέψη. Επίσης, τα παιδιά επιδιώκουν τη φιλία των συνομηλίκων τους, ώστε να μπορούν να μοιράζονται κοινές εμπειρίες και μια κοινή κουλτούρα η οποία παρόλο που δεν συνάδει με το ΔΕΠΠΣ και τους κανονισμούς των νηπιαγωγών, δεν τα ακυρώνει. Αυτός είναι και ο λόγος που παρατηρείται συχνά ότι σε διάφορες γωνιές μέσα στο νηπιαγωγείο τα βασικά ενδιαφέροντα των παιδιών είναι να συμμετέχουν κοινωνικά και να διαπραγματεύονται τις διάφορες μορφές εξουσίας που μπορεί να ασκούν οι ενήλικοι πάνω τους (Τσίγκρα, 2001).

Τελειώνοντας, σύμφωνα πάλι με το Corsaro(1990), όταν τα παιδιά συγκροτούν ομάδες με κύριο σκοπό τους το παιχνίδι προσπαθούν να δημιουργήσουν δικούς τους κανόνες που θα ρυθμίζουν τις μεταξύ τους σχέσεις, ανεξάρτητα από τους κανόνες που τους θέτουν οι ενήλικες. Τα ίδια τα παιδιά δημιουργούν κανόνες συμμετοχής και αποκλεισμού και συγκεκριμένα κριτήρια με την ιδέα του "ανήκειν" στις παρέες παιχνιδιού που σχηματίζουν. Τα κριτήρια αυτά αν και ως ένα μεγάλο ποσοστό είναι υπό διαπραγμάτευση, κατά τη συγκεκριμένη δράση των παιδιών και έτσι όπως ερμηνεύονται από τους συμμετέχοντες, συνδέονται κυρίως με την έννοια της φιλίας και την κατηγορία του φύλου (Corsaro, 1990).

Συμπερασματικά, όλες οι παραπάνω θεωρίες αποτελούν τον άξονα ανάλυσης των παρατηρήσεων μου μέσα στην τάξη. Τα ερευνητικά δεδομένα πρόκειται να αναλυθούν, επιβεβαιώνοντας, απορρίπτοντας ή και ενισχύοντας τις ερευνητικές εργασίες των προαναφερθέντων θεωρητικών με σκοπό να εξετάσω και να κατανοηθεί τί συμβαίνει μέσα στο παιχνίδι των μικρών παιδιών. Επιπλέον, η παρατήρηση

διεξάγεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στις γωνιές, διότι θεωρώ πως μέσα σε αυτές τα νήπια ενεργούν αυθόρμητα λαμβάνοντας πολλά ερεθίσματα λόγω της διαμόρφωσής τους. Παρακάτω πρόκειται να γίνει μια εκτενέστερη ανάλυση της συμβολή τους.

1.6 Γωνιές

Για λόγους που αφορούν την ηλικία των νηπίων δημιουργήθηκε η ανάγκη για διαφοροποίηση της υλικής δομής του νηπιαγωγείου σε σχέση με άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η υλική δομή αφορά τον χώρο, τους κανόνες και τη σχέση που διέπει τη λειτουργία του. Κατά τον Γερμανό(2006), η ιδιαιτερότητα του χώρου αυτού είναι αναγκαία για δυο λόγους. Αρχικά, λόγω της έμφασης που δίνει η προσχολική αγωγή στα ερεθίσματα που προσλαμβάνουν τα νήπια από τα στοιχεία του χώρου. Δεύτερον, λόγω της σπουδαιότητας ενσωμάτωσης περιοχών ή διαφορετικά γωνιών παιχνιδιού, μέσα στο χώρο όπου πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως διαφαίνεται η ενεργητική σχέση με το χώρο επιδρά σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη του νηπίου.

Πολλοί θεωρητικοί ανάμεσά τους και ο Piaget (1972) κατέδειξαν τη σημασία της διαρκούς αλληλεπίδρασης του παιδιού με το σχολικό χώρο. Ο χώρος χρειάζεται να τροφοδοτεί έντονα και συνεχή ερεθίσματα που να δραστηριοποιούν το νήπιο και να του δίνουν την ευκαιρία για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά ο χώρος και η συμβολή αυτού στις διάφορες μορφές παιχνιδιού είναι σπουδαίος, καθώς μέσα σε από αυτές αναπτύσσεται γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Αυτός είναι και ο λόγος που διαπιστώθηκε ότι για την διεξαγωγή του συμβολικού παιχνιδιού χρειάζεται η δημιουργία κατάλληλων χώρων στην αίθουσα

του νηπιαγωγείου, οι γνωστές γωνιές (Γερμανός, 1993). Στην παρούσα έρευνα, αυτό που θα ήθελα να διαπιστώσω σχετικά με τις γωνιές είναι αν όντως η διαμόρφωσή τους προτρέπει τα νήπια να αναπτυχθούν κοινωνικά παίζοντας σε αυτές. Επίσης, με ενδιαφέρον εξετάζω τις διάφορες στρατηγικές που τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν προκειμένου να συμμετέχουν στο παιχνίδι στις γωνιές, αλλά και το πώς διαχειρίζονται τους κανονισμούς που θέτει η εκπαιδευτικός για το παιχνίδι τους μέσα σε αυτές.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2002) η οργάνωση του χώρου συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται το υλικό με το οποίο είναι εξοπλισμένες οι γωνιές να βοηθά στο σχηματισμό εννοιών, να ενθαρρύνει την αυτοέκφραση, όπως επίσης και να θέτει προβλήματα στο παιδί αναγκάζοντας το να σκέπτεται και να κατανοεί ευκολότερα διάφορους κανόνες για συνεργασία. Το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, μέσω της δικής μου παρατήρησης, θέλω να ερευνήσω αν ισχύει και στην πράξη, αλλά και τι συμβαίνει στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή ο εξοπλισμός των γωνιών είναι περιορισμένος έως και ανύπαρκτος. Όλες αυτές οι γωνιές είναι χώροι παιχνιδιών (παιδαγωγικών, ρόλων) μέσα στους οποίους δημιουργείται το περιβάλλον που το παιδί θα αναπτυχθεί και θα κοινωνικοποιηθεί (Τσίγκρα, 2001). Οι γωνιές αυτές είναι που αποτελούν διαδικασίες αγωγής και διδακτικής μεθοδολογίας και μέσα στο πλαίσιο αυτό προτείνονται παιδαγωγικά σενάρια που κύριο στόχο τους έχουν την κοινωνικοποίηση, τη γνώση αλλά και τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Συγχρόνως, το υποκείμενο ορίζεται ως νήπιο που παίζει και προκειμένου να υποστηρίξει τον ορισμό του οφείλει να αποδώσει αντίστοιχα μέσα στο παιχνίδι. Οι γωνιές αυτές είναι οι υλικοί τόποι που οργανώνουν το χώρο του νηπιαγωγείου. Μέσα σε αυτούς τους χώρους είναι που

γίνεται η διαπραγμάτευση των παιδαγωγικών σεναρίων και καθορίζεται ο ρόλος του παιδαγωγικού υποκειμένου. Μέσα από το παιχνίδι στις γωνιές η κίνηση και η δράση των παιδιών οριοθετείτε και περιορίζεται. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί μαθαίνει και οικοδομεί ένα αυτοέλεγχο και μια εσωτερική πειθαρχία (Τσίγκρα, 2001).

Ένα τελευταίο ζήτημα τίθεται σχετικά με τους περιορισμούς που επιβάλλουν οι γωνιές στα παιδιά, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την ανοιχτότητα του σχήματος τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά του περιορισμού, αλλά και της ανοιχτότητας των γωνιών προσδίδουν μια δυνατότητα εξουσίας στα παιδιά και παράλληλα τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης σε πολλαπλά επίπεδα. Έτσι τα νήπια από τη μεριά τους είναι φυσικό να διαπραγματεύονται τα πιθανά όρια των γωνιών, ενώ συγχρόνως εμπλέκονται στο παιχνίδι που πραγματοποιείται σε αυτές. Μέσα στο παιχνίδι ο χώρος υφίσταται συμβολικές μεταμορφώσεις και οι γωνιές μετατρέπονται σε χώρους προσωπικής εμπειρίας (Τσίγκρα, 2001). Από την άλλη πλευρά η διάσπαση των γωνιών του παιχνιδιού θρυμματίζουν την έννοια της ολότητας και την ενότητα της κοινωνικής ζωής, αλλά και της σχολικής ζωής. Μέσα στις γωνιές τα παιδιά είναι εκείνα που σχηματίζουν τις μικρές ομάδες που δρουν και όχι η νηπιαγωγός ή το σύνολο της τάξης. Στις καθημερινές δραστηριότητες τα ίδια τα νήπια διαμορφώνουν τους κανόνες ανάλογα με τις φιλίες τους για το ποιος θα παίξει και ποιος όχι ασκώντας έτσι ανάλογες μορφές εξουσίας (Τσίγκρα, 2000).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω λοιπόν θα είχε ενδιαφέρον να φανεί μέσα από την έρευνά μου ο τρόπος που τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παρατήρησης διαχειρίζονται τον περιορισμένο χώρο των γωνιών και μέσα από αυτό διαμορφώνουν υποκειμενικότητες.

2. Μεθοδολογικό Μέρος

2.1 Στόχος και Υποθέσεις της Έρευνας

Ανάλογα με τη δραστηριότητα που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά διαμορφώνουν αντιλήψεις, ιδεολογίες και αντιτίθενται προς συγκεκριμένα πρόσωπα, καταστάσεις και πιθανούς περιορισμούς. Εφόσον το παιχνίδι αποτελεί μία από τις βασικές δραστηριότητες του παιδιού, ο χώρος στον οποίο διαδραματίζεται αυτό είναι πολύ σημαντικός από την άποψη ότι εκεί αναπτύσσονται οι σχέσεις και συνεπώς η προσωπικότητα των παιδιών. Η νηπιαγωγός από την πλευρά της θέτει συγκεκριμένους περιορισμούς στον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται το παιχνίδι στις γωνιές, ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και έχοντας υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τάξης της.

Βασικός στόχος της έρευνας αυτής είναι, να μελετηθεί κατά πόσο τα παιδιά αναπτύσσουν την υποκειμενικότητά τους κατά τη διάρκεια ομαδικού παιχνιδιού στις γωνιές, υπό τις συνθήκες περιορισμών της νηπιαγωγού και του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος. Είναι εξίσου σημαντικό να παρατηρηθεί, η απόστασή των παιδιών από ρόλους που θέτονται κοινωνικά και από τους φορείς του θεσμού, δηλαδή από τις νηπιαγωγούς. Επιπλέον, καίριο είναι να φανεί, ο τρόπος που διαχειρίζονται τους περιορισμούς που τους θέτουν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, καθώς και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τους περιορισμούς αυτούς.

Με βάση τα παραπάνω διατυπώνονται οι εξής υποθέσεις:

1. Το παιχνίδι είναι μία από τις πιο βασικές δραστηριότητες που βοηθά το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες, κριτική σκέψη, πρωτοβουλίες και τη φαντασία του ανάλογα. Επιπλέον, μέσα στο παιχνίδι διαπραγματεύεται ρόλους, διαχειρίζεται ζητήματα εξουσίας και χώρου. Επομένως, με βάση τα παραπάνω το παιδί μέσω του παιχνιδιού και συγκεκριμένα του παιχνιδιού στις γωνιές συγκροτεί την υποκειμενικότητά του.
2. Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο υπόκειται στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος και των κανονισμών που θέτει ο κάθε εκπαιδευτικός κάθε φορά στην τάξη. Έτσι, δεύτερη υπόθεση είναι ότι τα παιδιά αναπτύσσουν διάφορες στρατηγικές και ορίζουν περιστάσεις προκειμένου να διαχειριστούν τους περιορισμούς αυτούς που τους θέτονται.

2.2 Διάρκεια της Έρευνας- Προσέγγιση των Νηπίων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα μεταξύ Απριλίου και Ιουνίου 2011. Το Νηπιαγωγείο όπου έλαβε μέρος η παρατήρηση είναι ένα από τα νηπιαγωγεία που βρίσκονται στο κέντρο της πόλης της Κατερίνης. Στην τάξη υπάρχουν 25 παιδιά και 1 νηπιαγωγός. Στο διάστημα της έρευνας παρατηρούσα την καθημερινή ζωή του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιδρούσαν στις διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες. Η παρατήρηση γινόταν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στις γωνιές και έγινε προσπάθεια να παρατηρηθεί ο τρόπος που τα νήπια μέσα από το παιχνίδι τους στους χώρους αυτούς, συγκροτούν την υποκειμενικότητά τους.

Καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα προσδιορίζει την «ορθή» υποκειμενικότητα των νηπίων, κύριος στόχος αυτής της έρευνας ήταν η αντιπαράβολή με τον τρόπο που την ορίζουν τα ίδια τα νήπια. Προκειμένου να μπορέσω να προσεγγίσω τα παιδιά και να μην έχω την προσοχή τους, προσπάθησα να αφομοιωθώ μαζί τους στις ομάδες παιχνιδιού (ως συμμετέχουσα παρατηρήτρια). Παίζοντας με τα νήπια, αρχικά πριν την έναρξη των παρατηρήσεων, υπήρξε εξοικείωση μαζί τους. Έτσι με τον καιρό έπαψαν να με θεωρούν ένα άγνωστο άτομο που τα παρατηρεί, τα επιβλέπει και τα κρίνει. Η νηπιαγωγός της τάξης ήταν θετικά διακείμενη ως προς την μεσολάβηση και ιδιαίτερα υποστηρικτική, ενώ πολλές φορές εφιστούσε την προσοχή όταν κάτι μου διέφευγε ή είχε την ευκαιρία να το διαπιστώσει η ίδια. Είναι σημαντικό για λόγους δεοντολογικούς να αποφευχθεί η αναφορά του πραγματικού ονόματος της νηπιαγωγού, όπως επίσης να αποκρυφθούν και τα ονόματα των νηπίων της τάξης, προκειμένου να προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα των παιδιών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Να σημειωθεί τέλος ότι ένας από τους παράγοντες που με βοήθησε να κατανοήσω κάποιες συμπεριφορές, ήταν η ενημέρωσή μου πριν την έναρξη των παρατηρήσεων, σχετικά με το επάγγελμα των γονέων του κάθε νηπίου.

2.3 Μεθοδολογία

Οι ποιοτικές έρευνες γενικότερα στοχεύουν στην περιγραφή, την ερμηνεία και την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων. Η εφαρμογή ποιοτικών μεθοδολογιών εξαρτάται από το ερευνητικό πρόβλημα, ενώ πολλά ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται σε κοινωνικά φαινόμενα, ομάδες και καταστάσεις. Επομένως, βασικός στόχος είναι η διερεύνηση και η ανάλυση της δομής και λειτουργίας τους, καθώς και των

κοινωνικών σχέσεων που τα χαρακτηρίζουν και όχι η απλή αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες (Ιωσηφίδης, 2001).

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας είναι η εθνογραφική. Στις κοινωνικές επιστήμες γίνεται συχνά η χρήση του όρου εθνογραφία για την περιγραφή μια ερευνητικής στρατηγικής μέσα στην οποία οι μέθοδοι της παρατήρησης αποτελούν το κύριο μέσο συλλογής των δεδομένων (Mason, 2003). Σε μια τέτοιου είδους προσέγγιση όπως η εθνογραφική εφαρμόζονται διάφορες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ερευνητές προκειμένου να κατανοήσουν μια κοινωνική πραγματικότητα (Holstein & Gubrium, 1997).

Η συγκεκριμένη μελέτη έγινε κυρίως μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, αλλά και της συνέντευξης, κατά τη διάρκεια των οποίων ως ερευνήτρια συμμερίζομαι τους συμμετέχοντες, καθώς μοιραζόμαστε παρόμοιες εμπειρίες, με αποτέλεσμα να γίνονται περισσότερο κατανοητές οι προθέσεις τους (Bell, 2001).

Συμμετοχική παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι από τις πιο διάσημες μεθόδους άντλησης υλικού. Επιτρέπει τη συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών μέσα σε ένα φυσικό κοινωνικό περιβάλλον με τη συμμετοχή της ερευνήτριας σε κοινωνικές διαδικασίες και την παρατήρηση της συμπεριφοράς των ερευνώμενων σε συνδυασμό με την επιρροή της σε αυτούς. Στη συμμετοχική παρατήρηση έχει σημασία ο βαθμός συμμετοχής του ερευνητή στην υπό έρευνα κοινωνική ομάδα. Σύμφωνα με τον Gold (όπως αναφέρεται στο Ιωσηφίδης, 2008)

ο βαθμός συμμετοχής αυτός ταξινομείται σε τέσσερις κατηγορίες: πλήρως συμμετέχων (complete participant), συμμετέχων ως παρατηρητής (participant as observer), παρατηρητής ως συμμετέχων (observer as participant) και πλήρως παρατηρητής (complete observer).

Αναλυτικότερα, όταν ο ερευνητής εμφανίζεται ως πλήρως συμμετέχων ο παρατηρητής μπορεί να αποκρύπτει την επιστημονική του ιδιότητα. Πλάγιες μέθοδοι σαν αυτή επιτρέπονται σε κλειστές ομάδες στις οποίες δεν επιτρέπονται οι ξένοι και χρησιμοποιούνται κατά βάση προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία που θα ολοκληρώσουν την έρευνα. Η παραβίαση ατομικών δικαιωμάτων και ιδιωτικής ζωής είναι ανεπίτρεπτα. Ως πλήρως συμμετέχων ο ερευνητής δε ρωτά συμμετέχοντες αποκάλυπτα, αλλά με προσοχή ώστε να μην κινεί υποψίες. Επιπλέον, η καταγραφή παρατηρήσεων δε γίνεται στο χώρο της έρευνας. Η έρευνα γίνεται επιλεκτικά για ορισμένα στοιχεία, ενώ επίσης υπάρχει μία ανάπλαση στοιχείων.

Από την άλλη πλευρά, ως συμμετέχων ο παρατηρητής μπορεί να αποκαλύπτει επιστημονική ιδιότητα και να κάνει γνωστές τις ερευνητικές προθέσεις και να επιδιώκει παράλληλα τη μεγαλύτερη συμμετοχή σε δραστηριότητες ομάδας. Τα γεγονότα δεν πρέπει να καταγράφονται τη στιγμή που γίνονται, αλλά σε άλλη χρονική στιγμή έτσι ώστε να μην φαίνεται σαν ερευνητής ο παρατηρητής στους άλλους, διακόπτοντας έτσι τη ροή πληροφοριών. Ο ερευνητής με αυτόν τον τρόπο δε διακινδυνεύει φιλικές σχέσεις με άτομα που ερευνά (Κυριαζής, 2005). Επιπλέον, ως συμμετέχων ο παρατηρητής μπορεί να παραλείπει πολλές λεπτομέρειες και να αναφέρει μόνο τα βασικά στοιχεία που χρειάζονται για την έρευνα. Η προσοχή του δηλαδή μπορεί να διαχέεται μεταξύ παρατηρήσεων και σημειώσεων (Φύλιας, 2000).

Ο συμμετέχων ως παρατηρητής μπορεί από την άλλη πλευρά να αποκαλύψει την επιστημονική του ιδιότητα και να κάνει γνωστές τις ερευνητικές του προθέσεις, επιδιώκοντας συγχρόνως τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή του στις δραστηριότητες της ομάδας. Υπάρχουν όμως πολλά προβλήματα που μπορεί να απορρέουν από την οικειότητα αυτή. Για παράδειγμα, η γνωστοποίηση της έρευνας στους ερευνώμενους μπορεί να αποσπά τους συμμετέχοντες από διάφορες λειτουργίες. Γι' αυτό το λόγο ο ερευνητής χρειάζεται να μη τους δίνει την εντύπωση ότι είναι αντικείμενα έρευνας. Με την πάροδο του χρόνου η παρουσία του ερευνητή δε γίνεται πλέον αισθητή. Από την άλλη η αποκάλυψη του ερευνητικού σκοπού στην πορεία μπορεί να οδηγήσει στην ομαλή έκβαση της έρευνας.

Ο παρατηρητής ως συμμετέχων παρευρίσκεται σε καθημερινές ασχολίες, χωρίς να συμμετάσχει και ενώ μπορεί να έχει στενή επαφή με παρατηρητές στην ουσία η βασική του ιδιότητα είναι να κρατά ένα ρόλο παρατηρητή.

Ακόμη πιο μικρό βαθμό συμμετοχής έχει ο παρατηρητής ως συμμετέχων, κατά τη διάρκεια την οποίας συμμετοχής, παρουσιάζεται ο ερευνητής στους ερευνώμενους και παρευρίσκεται στις καθημερινές τους ασχολίες, χωρίς όμως ο ίδιος να συμμετέχει. Έχει ως σκοπό του τη στενή και άμεση επαφή με τους παρατηρητές, παρόλα αυτά η παρουσία του εστιάζεται στο ρόλο του παρατηρητή.

Τελευταίο αλλά όχι και ήσσονος σημασίας, είναι ο ερευνητής ως πλήρως παρατηρητής. Η ιδιότητα αυτού του παρατηρητή είναι να παρατηρεί κάποιο φαινόμενο χωρίς να λαμβάνει μέρος ο ίδιος. Σε γενικές γραμμές οι ερευνώμενοι δεν καταλαβαίνουν ότι αποτελούν αντικείμενο μελέτης. Στις έρευνες που έχουν σχέση με την τήρηση της τάξης μέσα στην αίθουσα ο ερευνητής μπορεί να καταγράφει

γεγονότα χωρίς να συμμετάσχει. Σε τέτοια περίπτωση ο παρατηρητής μπορεί να μην επηρεάζει με την παρουσία του, αλλά ενδεχομένως και να μη δύναται να ερευνήσει τα γεγονότα σε βάθος από τη σκοπιά των ερευνωμένων (Ιωσηφίδης, 2008). Τελειώνοντας, ο ρόλος του κάθε ερευνητή θα εξαρτηθεί από το θέμα και το χρόνο που θα διαθέσει.

Ως προς την παρούσα έρευνα, ο βαθμός συμμετοχής μου ήταν του συμμετέχοντα ως παρατηρητή. Αρχικά, η νηπιαγωγός της τάξης με παρουσίασε στα νήπια ως μία άλλη εκπαιδευτικό που θα την ενδιέφερε να δει τι παιχνίδια παίζουν. Τις πρώτες μέρες πιο διακριτικά και αργότερα με μεγαλύτερη άνεση άρχισα να παρεμβαίνω με κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενώ άλλες φορές συμμετείχα και η ίδια στο παιχνίδι τους. Στην αρχή τα παιδιά κρατούσαν αποστάσεις, ενώ με τον καιρό άφηναν περισσότερα περιθώρια να βρίσκομαι στο χώρο όπου διεξαγόταν το παιχνίδι τους. Αυτό συνέβαινε διότι τα νήπια δεν ένιωθαν πολύ εξοικειωμένα με την παρουσία ενός τρίτου ατόμου, στην πορεία όμως συνήθισαν. Την εξοικείωση αυτή την απέκτησα με την πάροδο του χρόνου, αλλά και με τη μέθοδο συγγραφής των παρατηρήσεων που ακολούθησε, καθώς τη στιγμή του παιχνιδιού άρχισα να εφαρμόζω την τεχνική του να σημειώνω κάποιες μικρές μόνο και απλουστευμένες παρατηρήσεις. Αυτό γινόταν κυρίως προκειμένου να μην αποσπώ την προσοχή των παιδιών από το παιχνίδι και να κινούνται αναπόσπαστα και αυθόρμητα.

Συνέντευξη

Ένα άλλο μέσο που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο ερευνητής προκειμένου να εμπλουτίσει την εθνογραφική έρευνά του είναι η συνέντευξη, η οποία είναι συμπληρωματική της παρατήρησης. Με τον όρο ποιοτική συνέντευξη εννοούνται οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ή οι συνεντεύξεις σε βάθος ή οι χαλαρά δομημένες μορφές αυτών (Brewer & Hunter, 1989).

Κατά τον Burgess (1984), οι εθνογραφικές συνεντεύξεις αποτελούν συζητήσεις με κάποιο σκοπό. Χαρακτηρίζονται συνήθως από ένα ανεπίσημο ύφος ή από μία κουβέντα ή συζήτηση, χωρίς να έχουν επίσημο ύφος.

Επιπρόσθετα, στην συνέντευξη τα δεδομένα προέρχονται μέσω της διάδρασης, καθώς οι ποιοτικές συνεντεύξεις έχουν μία πρόσωπο με πρόσωπο διάδραση μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου (Mason, 2003).

Υπάρχουν βέβαια πολλά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συνέντευξης που χρειάζεται κανείς να γνωρίζει προκειμένου να χρησιμοποιήσει σωστά τη μέθοδο αυτή. Αυτό είναι ανάγκη να γίνεται προκειμένου να μην χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που δεν ενδείκνυνται. Η συνέντευξη θεωρείται μία μέθοδος άντλησης πληροφορίας. Βασικός στόχος της είναι να αντλήσει πληροφορία σε βάθος προκειμένου να διερευνηθούν πολύπλοκες κοινωνικές διαδικασίες, συμπεριφορές, στάσεις, αξίες και αντιλήψεις. Επιπρόσθετα, είναι βασική η αμεσότητα της σχέσης μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου, και μπορεί να επηρεάσει ή να μεταβάλλει το αρχικό ερευνητικό πλαίσιο κατά τη διερεύνηση του θέματος. Εκτός αυτού, η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συμμαρτυρεί και να κατανοήσει στάσεις συμπεριφορές και αντιλήψεις των ερωτώμενων, να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τα μάτια των ερευνώμενων (Ιωσηφίδης, 2003).

Σύμφωνα με τους Stewart και Cash (1991) και τον Kvale (1996) μερικά από τα μειονεκτήματα της μεθόδου είναι ότι αφορά μία εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία ως

προς την υλοποίησή της, αλλά και ως προς το σχεδιασμό της και την πρόσβαση προς τους ερωτώμενους. Ακόμη, ο ερευνητής χρειάζεται να έχει αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα, ευαισθησία, γνήσιο ενδιαφέρον και ευελιξία.

Στην παρούσα έρευνα, για να εμπλουτίσω τις παρατηρήσεις μου χρησιμοποίησα μία χαλαρά δομημένη με ανεπίσημο ύφος συνέντευξη με την νηπιαγωγό του τμήματος. Αρχικά επιθυμία μου ήταν να γίνουν συνεντεύξεις και με τα παιδιά, ώστε να είναι δυνατή μια σύγκριση απόψεων, όμως τα ίδια ήταν απρόθυμα. Επομένως, έπειτα από αυτό, ο σκοπός της συνέντευξης με τη νηπιαγωγό ήταν να εξετάσω την προσωπική της άποψη σχετικά με το παιχνίδι και τον τρόπο που εφαρμόζεται στην τάξη της. Ζήτησα επίσης να εκφράσει την γνώμη της για το αναλυτικό πρόγραμμα και συγκεκριμένα για το πώς συνδυάζεται με το παιχνίδι. Με τη συνέντευξη αυτή πιστεύω δίνεται η ευκαιρία να φανεί και ο τρόπος που βλέπει όλη αυτή την κατάσταση η ίδια η εκπαιδευτικός, η οποία προσπαθεί να εφαρμόσει το ΔΕΠΠΣ μέσα σε πραγματικές και όχι ιδανικές συνθήκες.

2.4 Πλεονεκτήματα και Αδυναμίες της Μεθόδου

Το βασικότερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι η παρατήρηση των συμπεριφορών και διαδικασιών, στο φυσικό τους χώρο(natural setting). Επιπλέον, ήταν εφικτό να συλλεχθούν επιπρόσθετες πληροφορίες μέσα από τη συνέντευξη της νηπιαγωγού και από την ανάγνωση του προφίλ του κάθε παιδιού, όπου αναφέρεται η ηλικία, το φύλο και το επάγγελμα των γονέων. Ως προς τις αδυναμίες και τα μειονεκτήματα, κάτι βασικό είναι το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής, οι οποίες μπορεί να

παρατείνουν τη διάρκεια και το κόστος της έρευνας. Εκτός αυτού, ο ερευνητής ή η ερευνητική ομάδα θα πρέπει να διαθέτουν αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα, όπως και την απαραίτητη ευαισθησία προκειμένου να αποφύγουν παγίδες και ερευνητικές συμπεριφορές που ίσως να έθεταν σε κίνδυνο την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας. Κάποιες τέτοιες συμπεριφορές μπορεί να είναι μία πλήρης ταύτιση με την κοινωνική ομάδα, η επιλεκτική προσοχή σε ορισμένες μόνο διαδικασίες, η επιλεκτική μνήμη, η καταγραφή και ανάλυση δεδομένων, η δημιουργία εντάσεων, όπως επίσης και συμπεριφορές που δημιουργούν ζητήματα ερευνητικής ηθικής (Robson, 2002). Είναι δόκιμη η οργανωμένη και συνεχής παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών και κοινωνικής επικοινωνίας, καθώς με τον τρόπο αυτό αντλούνται πληροφορίες για ατομικές και κοινωνικές συμπεριφορές και κατανοούνται κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία λαμβάνουν χώρα κοινωνικές διαδικασίες και περιβάλλοντα, όπου λαμβάνει χώρα η κοινωνική δράση. Παρόλ αυτά η διαδικασία της παρατήρησης είναι επίπονη, χρονοβόρα και δύσκολη. Αρχικά, οι παρατηρητές χρειάζεται να είναι έμπειροι και απόλυτα συγκεντρωμένοι. Επίσης, η παρουσία αυτών μπορεί να αλλάζει τις κοινωνικές συμπεριφορές και να διαστρέφουν το ποιοτικό υλικό που συλλέγεται (Ιωσηφίδης, 2008).

Ως προς τους περιορισμούς της έρευνας αυτής, πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι σίγουρα θα βοηθούσε να υπάρχει περισσότερος χρόνος, ώστε τα αποτελέσματα αυτής να είναι πιο ολοκληρωμένα. Μια άλλη δυσκολία που αντιμετώπισα ήταν ότι στην αρχή απευθύνθηκα σε ένα όχι τόσο κατάλληλο νηπιαγωγείο για την διεξαγωγή των παρατηρήσεών μου. Αυτό συνέβη, διότι ο εκπαιδευτικός τη συγκεκριμένη περίοδο προέτρεπε τα παιδιά να παίζουν στον προαύλιο χώρο και όχι στις γωνιές, το οποίο ήταν και το βασικό στοιχείο της παρατήρησής μου. Τελικά στην πορεία βρέθηκε νέα

τάξη από όπου και συλλέχθηκαν τα στοιχεία της έρευνας. Ένα άλλο πρόβλημα που κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας ήταν, ότι λόγω του ότι η αίθουσα ήταν στενή και μικρή η νηπιαγωγός δεν είχε τη δυνατότητα να διαμορφώσει πολλές γωνιές. Εκτός αυτού, στις περισσότερες από αυτές τα παιχνίδια έλειπαν και ήταν στοιβαγμένα σε πλαστικά κουτιά σε συγκεκριμένο σημείο της αίθουσας. Επίσης, πολλά από τα νήπια αρχικά, κρύβονταν, ήταν απότομα ή και με απέφευγαν παρουσιάζοντας διαφόρων ειδών αντιστάσεις με την συμπεριφορά τους. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα ήταν εύλογη η αρχική αποθάρρυνση. Στην πορεία της έρευνας υπήρξαν και άλλου είδους δυσκολίες, όπως η αποκωδικοποίηση των εκφράσεων των παιδιών, των κινήσεων και των συναισθημάτων τους. Αρχικά, υπήρχε δυσχέρεια την μετάφραση όλων των αντιδράσεων των παιδιών. Είχα ενδιασμούς ως προς την ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά ενεργούν στο παιχνίδι τους. Το έργο μου όμως διευκολύνθηκε αρκετά με την πάροδο του χρόνου καθώς επήλθε εξοικείωση και τα νήπια μου έδιναν αυθόρμητα εξηγήσεις.

3. Εθνογραφική Ανάλυση

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα αποτελέσματα της παρατήρησής μου. Οι στιγμές παρατήρησης χωρίζονται ανάλογα με το θέμα του παιχνιδιού και κάθε φορά σημειώνεται η γωνιά διεξαγωγής του προκειμένου να δοθεί η γενικότερη ιδέα του τόπου που έγινε η έρευνα. Οι διάλογοι σε όλα τα κομμάτια καταγράφηκαν ακριβώς όπως ειπώθηκαν λόγω της σημαντικότητάς τους για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Επίσης, οι ομάδες παιδιών που συμμετέχουν κάθε φορά έχω φροντίσει συνολικά να περιλαμβάνουν τα περισσότερα νήπια της τάξης. Τέλος, στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου βρίσκονται τα συμπεράσματα.

1) Παιχνίδι στη Γωνιά με τα Τουβλάκια

Τα παιδιά που συμμετέχουν είναι ο Γιάννης, Δημήτρης, Βαγγέλης, Γιώργος, Βασίλης.

Η γωνιά του οικοδομικού υλικού που βρίσκονται τα παιδιά αποτελείται από μια μεγάλη μοκέτα και δυο μεγάλα πλαστικά κουτιά, όπου στο ένα υπάρχουν τα τουβλάκια και στο άλλο πλαστικά ανθρωπάκια (playmobil) και διάφορα αυτοκίνητα (πυροσβεστικής, αστυνομίας και φορτηγά). Τα νήπια κατευθύνονται με δική τους πρωτοβουλία όλα μαζί προς τη γωνιά και προσπαθούν να βρουν τρόπο να χωρίσουν τα παιχνίδια, ώστε να παίξουν όλοι. Καταλήγουν να αποφασίσουν τα δυο μαζί να φτιάξουν το κτίριο της πυροσβεστικής και τα υπόλοιπα τρία να είναι οι οδηγοί των αυτοκινήτων.

Δημήτρης: Εσύ (δείχνει τον Βαγγέλη) θέλεις να φτιάξεις την πυροσβεστική μας; Είναι και ο μπαμπάς σου χτίστης και πρέπει να το κάνεις καλό.

Βαγγέλης: Ναι εγώ θα γίνω ο χτίστης αφού έτσι δουλεύει και ο μπαμπάς μου αλλά εγώ όταν μεγαλώσω θα γίνω γιατρός.

Γιώργος: Θα είμαι και εγώ μαζί με τον Βαγγέλη, δεν θέλω μαζί σας γιατί την προηγούμενη φορά με χτυπήσατε.

Δημήτρης: Τότε να πηγαίνεις με τους δικούς σου φίλους. Εσύ με αυτόν (δείχνει τον Βαγγέλη) μαζί. Εμείς με τον Γιάννη και τον Βασίλη είμαστε φίλοι και παίζουμε καλά μόνοι μας.

Ε.Κ.: Γιατί παίζεται μόνο εσείς οι τρεις;

Δημήτρης: Εγώ με τον Γιάννη ήμασταν φίλοι από πριν, με τον Βασίλη γίναμε αργότερα και τώρα όποτε παίζουμε είμαστε μαζί. Είμαστε και οι τρεις φίλοι.

Από τον παραπάνω διάλογο διαφαίνεται ότι αρχικά υπάρχει αποδοχή του Βαγγέλη ως προς το ρόλο που του υποβάλλει ο Δημήτρης, που το κάνει επηρεασμένος από το επάγγελμα του πατέρα του Βαγγέλη. Να αναφερθεί πως εδώ εμπλέκεται ο ρόλος του πατέρα (επάγγελμα του χτίστη) και η σημαντικότητα των επαγγελμάτων των γονέων στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των νηπίων.

Εξίσου σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι το παιδί υποβάλλεται από το φίλο του στη διαδικασία να αποδώσει σωστά τις ιδιότητες του επαγγέλματος του πατέρα του. Έτσι φαίνεται μια προσδωκόμενη συμπεριφορά, η οποία συνδέεται με την κοινωνική θέση των γονέων. (Giddens, 2009). Παρόλ'αυτά το νήπιο αποστασιοποιείται από το ρόλο

αυτό –καθώς δεν εσωτερικεύει το ρόλο και αντιλαμβάνεται πως δεν του ταιριάζει μια τέτοια κοινωνική θέση.

Στον παραπάνω διάλογο φαίνεται επίσης πως τα παιδιά μέσα από το αυθόρμητο παιχνίδι επισφραγίζουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Αποδέχονται τους φίλους τους και με την κοινή παρέα έχουν την αίσθηση ότι «ανήκουν» (Corsaro, 1990). Η είσοδος ενός άλλου παιδιού/παιδιών επηρεάζει το παιχνίδι τους και γι' αυτόν τον λόγο προσπαθούν να βρουν τρόπους ισορροπίας. Στο συγκεκριμένο διάλογο για να προστατεύσουν τις σχέσεις τους, αλλά και το παιχνίδι χωρίζονται σε δύο ομάδες που η καθεμία έχει διαφορετική θέση και ασχολία. Έτσι προσπαθούν να αποφύγουν τις προστριβές. Το παιχνίδι τους όμως ξεκινάει και μετά από λίγη ώρα αρχίζουν οι διαφωνίες.

Βαγγέλης: Εμείς με τον Γιώργο κάναμε τόσο κόπο να φτιάξουμε το κτίριο και εσείς έρχεστε και το χτυπάτε με τα αυτοκίνητα; Θα το γκρεμίσετε!

Γιάννης: Γι' αυτό έχουμε και τα φορτηγά, εμείς οι τρεις είμαστε πιο δυνατοί και να το γκρεμίσουμε θα το ξαναφτιάξετε!

Βαγγέλης: Να φύγετε τότε από εδώ. Δεν θέλουμε να παίζουμε έτσι. Μας τα χαλάτε. Κυρία! (πηγαίνει κοντά στη νηπιαγωγό) μας ενοχλούν και μας χαλάνε το κτίριο!

Σύμφωνα και με το θεωρητικό κομμάτι της έρευνας, εδώ διαφαίνεται η έννοια των ορίων του παιχνιδιού που από τη μια πλευρά τα παιδιά διαπραγματεύονται μεταξύ τους και τείνουν να παίρνουν το ρόλο αυτών που διευθύνουν το παιχνίδι, ενώ από την άλλη επιζητούν τη βοήθεια της εκπαιδευτικού για την ανάλογη επιβολή ορίων. Εδώ

διαφαίνεται μία στρατηγική σύμφωνα με την οποία τα νήπια χρησιμοποιούν τη θεσμική εξουσία προς όφελός τους (Πεχτελίδης, 2010).

Στο σημείο αυτό του παιχνιδιού η νηπιαγωγός πλησιάζει και ζητά να μάθει από τα υπόλοιπα παιδιά που συμμετέχουν στο παιχνίδι το λόγο που διαμαρτύρονται ο Βαγγέλης με το Γιώργο. Τα τρία παιδιά της λένε ότι αυτά παίζανε και ο Βαγγέλης με τον Γιώργο δεν ξέρουν γιατί ενοχλήθηκαν (ενώ γελάνε μεταξύ τους). Η εκπαιδευτικός παίρνει τα τρία παιδιά από την γωνιά υπενθυμίζοντάς τους, τους κανόνες που έχουν βάλει στην τάξη, ότι δηλαδή θα πρέπει να συνεργάζονται και να μη μαλώνουν μεταξύ τους. Τους λέει ότι εφόσον δεν τους τηρούν δεν θα τους αφήσει άλλο να παίζουν στη γωνιά του οικοδομικού υλικού. Τέλος, ζητάει από τα παιδιά να την ακολουθήσουν, να καθίσουν στα τραπεζάκια και εκεί να παίζουν με την πλαστελίνη για να ηρεμήσουν.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου η ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας του παιδιού αποτελεί βασικό στόχο της παιδαγωγικής του νηπιαγωγείου και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να «δείχνουν» στα παιδιά πώς να επιλύουν τις διαφορές μόνοι τους. Εδώ η εκπαιδευτικός θύμισε μόνο κανόνες της τάξης χωρίς να αφήσει στα παιδιά περιθώριο να λύσουν μόνοι τους τη διαφωνία και διατηρεί απόσταση από το θεσμικό ρόλο (Πεχτελίδης, 2005) της νηπιαγωγού, μη εφαρμόζοντας τις επίσημες προδιαγραφές αναλυτικού. Σύμφωνα με τις προδιαγραφές αυτές είναι σημαντικό μέσω της νηπιαγωγού να προωθούνται έννοιες όπως αυτές του ελέγχου, της αυτοπειθαρχίας, έννοιες με τις οποίες το παιδί χρειάζεται να εξοικειώνεται από μικρή ηλικία προκειμένου αργότερα να γνωρίζει τα όρια ελευθερίας του σε σχέση με τους γύρω του (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Γιάννης: Κυρία μας αφήνετε μετά από λίγη ώρα να πάμε να ξαναπαίζουμε μαζί τους χωρίς να τους πειράζουμε;

Εκπ: Ναι μπορείτε να επιστρέψετε στο προηγούμενο παιχνίδι σας, θα καθήσετε όμως οι δυο σας σε άλλη πλευρά της μοκέτας.

Τα παιδιά εδώ ακολουθώντας τη στρατηγική της διαπραγμάτευσης, διαπραγματεύονται με την εκπαιδευτικό την επιστροφή τους στο προηγούμενο παιχνίδι δεχόμενα να συμμορφωθούν με τους κανονισμούς της τάξης (Αυγητίδου, 2001). Κατά κάποιο τρόπο δηλαδή αντιστέκονται προβάλλοντας τη δική τους θέληση και γνώμη, αλλά από την άλλη συμβιβάζονται με αυτά που τους ορίζει η νηπιαγωγός. Η εκπαιδευτικός αποδέχεται την επιστροφή στην προηγούμενη δραστηριότητά τους περιορίζοντάς τους όμως σε άλλο σημείο της αίθουσας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μαθαίνουν τα παιδιά πώς να κινούνται μέσα στα πλαίσια των κανονισμών του παιχνιδιού που ορίζει στη συγκεκριμένη περίπτωση η εκπαιδευτικός. Τα πλαίσια αυτά αντικατοπτρίζουν κατά κάποιο τρόπο έτσι τους κανόνες της κοινωνίας μέσα στην οποία υπάρχουν κανονισμοί, διαπραγματεύσεις, σχέσεις συνεργασίας και αποδοχής.

Ε.Κ. (Πλησιάζοντας τη νηπιαγωγό): Κα. Παπαδοπούλου θα με ενδιέφερε να μάθω τη γνώμη σας σχετικά με το ελεύθερο παιχνίδι.

Νηπιαγωγός: Βεβαίως. Θεωρώ το παιχνίδι πολύ σημαντικό για τα παιδιά. Καθώς παίζουν εκδηλώνουν τον πραγματικό τους εαυτό. Επίσης, βοηθάει να αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους, ξεγελιούνται τα ντροπαλά.

Ωστόσο, λόγω του προγράμματος και διάφορων άλλων παραγόντων παραμερίζεται.

Ε.Κ.: Ποιοι είναι οι παράγοντες που προαναφέρατε;

Νηπιαγωγός: Για να δοθεί έμφαση στο παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο ο αριθμός των παιδιών της τάξης, αλλά και των γωνιών. Επειδή η συγκεκριμένη τάξη έχει πολλά παιδιά και ο χώρος είναι μικρός δεν έχουμε τη δυνατότητα να επιτρέπουμε να διαρκεί πολλή ώρα το ελεύθερο παιχνίδι ούτε είναι εφικτό κάποιες φορές να μη τους βάζω κανόνες. Αν τα αφήσεις πολύ χρόνο σταματούν να παίζουν και κάνουν άλλα. Επομένως ο χρόνος είναι πολύ σημαντικός. Για να καταλάβετε, κανονικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα αναφέρονται, 8:15-9:15 και 10:30-11:15 ως ώρες των αυθόρμητων δραστηριοτήτων. Εμείς όμως ξεκινούμε νωρίτερα το οργανωμένο πρόγραμμά μας, ή τα απασχολούμε με διαφορετικό τρόπο.

Η νηπιαγωγός στο παραπάνω απόσπασμα της συνέντευξης φαίνεται ότι κατανοεί τη σημαντικότητα του παιχνιδιού ως προς την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών (Τσίγκρα, 2003). Παρόλα αυτά παραδέχεται ότι δεν της είναι πάντα εύκολο να μην βάζει τους δικούς της κανόνες περιορίζοντάς τα, λόγω του περιορισμένου χώρου συγκριτικά με τον μεγάλο αριθμό παιδιών (απόσταση από τον θεσμικό ρόλο της νηπιαγωγού). Σε αυτό το σημείο επίσης φαίνεται και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν στη συγκεκριμένη τάξη τα νήπια με την εκπαιδευτικό. Μέσα από την επιβολή κανονισμών γίνεται προσπάθεια να τηρούν τα παιδιά τα όρια, ώστε να μη δημιουργείται φασαρία. Η παρότρυνση υιοθέτησης ενδεδειγμένων τρόπων συμπεριφοράς συμβαίνει συχνά στο σχολείο διότι υπάρχουν ισχύοντες πολιτισμικοί κώδικες που μεταδίδονται μέσα από καθημερινές περιστάσεις (Μακρυνιώτη, 2000).

2. Παιχνίδι στο Κουκλόσπιτο

Η γωνιά του κουκλόσπιτου αποτελείται από μια πλαστική κατασκευή με ένα παράθυρο και μια πόρτα που ανοιγοκλείνουν. Μέσα είναι άδειο, ενώ δίπλα βρίσκεται ένα ράφι με αντικείμενα σε κουτιά που τα νήπια μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να παίζουν.

Το γεγονός ότι το κουκλόσπιτο είναι έτσι κατασκευασμένο επιτρέπει την πρόσβαση όλων των παιδιών σε αυτό συνάμα όμως και την πρόσβαση της εκπαιδευτικού. Αυτού του είδους η κατασκευή επιπλέον επιτρέπει την αυτόβουλη δράση του παιδιού ως προς το είδος του παιχνιδιού που θα εξελιχθεί μέσα σε αυτό. Επιπρόσθετα, προάγει τη φαντασία και την επινοητικότητα των νηπίων, καθώς το κουκλόσπιτο μέσα είναι άδειο και οι συμμετέχοντες στο παιχνίδι μπορούν να το χρησιμοποιήσουν όπως αυτοί επιθυμούν. Ακόμη, το τελευταίο προκαλεί και σύνθετους τρόπους σκέψης όταν τα παιδιά μπαίνουν σε διαδικασία να χειριστούν το συγκεκριμένο χώρο προκειμένου να παίζουν.

Τα παιδιά που συμμετέχουν είναι τρία κορίτσια, η Αναστασία, η Μαριλένα και η Σωτηρία.

Το παιχνίδι ξεκινάει με τα δύο κορίτσια να μπαίνουν στο κουκλόσπιτο (Αναστασία και Μαριλένα) και να κλείνουν την πόρτα, ενώ το τρίτο της παρέας κάθεται απ' έξω όρθιο και κάνει τον «φύλακα».

Ε.Κ.: Τι κάνετε εσείς εδώ;

Σωτηρία : Τους κρύβω, είμαι φύλακας και τα κορίτσια μέσα λένε μυστικά και κάνουν σκανταλιές.

Ε.Κ.: Τί σκανταλιές;

Σωτηρία: Δεν μπορώ να σου πω, είναι μυστικό.

Εδώ διαφαίνεται το γεγονός ότι τα παιδιά ορίζουν ένα πεδίο κοινωνικών σχέσεων και θεωρούν απαραίτητη τη παρουσία ενός φύλακα, ο οποίος θα τους προστατεύει από όποιον θελήσει να παρέμβει στο παιχνίδι τους. Αυτό αποτελεί ένα είδος στρατηγικής που αναπτύσσουν τα παιδιά προκειμένου να καλυφθούν από άλλα που μπορεί να παρέμβουν στο χώρο τους και να χαλάσουν το παιχνίδι τους προδίδοντας ότι παραβαίνουν τους κανονισμούς στην εκπαιδευτικό, από την οποία επίσης προφυλλάσσονται (Αυγητίδου, 2001).

Ε.Κ.: Από την κυρία σας κρύβεστε; (απευθύνομαι στα κορίτσια μέσα στο σπίτι)

Αναστασία: Σσςς...Πιο σιγά.. Ναι! Δεν πρέπει να μας δει.

(απευθύνεται στην Μαριλένα) Να! Πάρε αυτό το ζαχαρωτό. Σου το χαρίζω! Για να είμαστε φίλες. Αυτό(βγάζει και ένα ακόμη) θα το αφήσω εδώ να το πάρει μετά η Σωτηρία. Παίζουμε πάντα πολύ καλά όλες μαζί!

Έλα τώρα να παίζουμε τα μοντέλα και να βαφούμε γρήγορα με τα κραγιόν που πήρα από τη μαμά μου. Θα σε βάνω και θα σε κάνω πολύ όμορφη!

Στα παραπάνω επίσης διακρίνεται η έννοια της φιλίας, η οποία επιβεβαιώνεται μέσω του δώρου της αυτόβουλης δράσης και της ηθικής συνείδησης των παιδιών (Τσίγκρα, 2005). Η Αναστασία δωρίζει στη Μαριλένα το ζαχαρωτό αναμένοντας ότι έτσι θα διασφαλίσει τη φιλία μαζί της. Ο τρόπος αυτός με τον οποίο η Αναστασία συνάπτει σχέσεις με τα άλλα παιδιά χρησιμοποιώντας το συμβολικό δώρο είναι ένα στοιχείο του τρόπου με τον οποίο συγκροτεί την υποκειμενικότητά της. Έτσι διαπιστώνουμε ότι η φιλία έχει κεντρική θέση στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας των μικρών παιδιών. Επιπλέον, μέσα από τη φράση «παίζουμε

πάντα πολύ καλά όλες μαζί» φαίνεται η προτίμηση του συγκεκριμένου νηπίου για το ομαδικό παιχνίδι. Η Αναστασία προσπαθεί να δημιουργήσει την ομάδα της, καθώς στο μυαλό της είναι προτιμότερη η έννοια του συνόλου παρά του ατόμου. Συνδέοντας το παρακάτω επιχείρημα με τον «ορισμό της περίπτωσης» το απαγορευμένο βάνσιμο σαν ιδέα δείχνει ότι τα παιδιά επιζητούν να αποκτήσουν αυτονομία, συμμετέχοντας αυθόρμητα και διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό έναν ελεύθερο χαρακτήρα (Thomas&Thomas, 1951).

Μαριλένα: Και εγώ έχω φέρει εδώ στην τσάντα μου να σου χαρίσω αυτό το σοκολατένιο σκυλάκι και έφερα και ένα για τη Σωτηρία που με έχει και αυτή φίλη.

Αναστασία: Σωτηρία, έλα να αλλάξουμε να σε βάνει και εσένα η Μαριλένα και να φυλάω εγώ! Η Μαριλένα θέλει να σου δώσει και κάτι (της ψιθυρίζει).

Σωτηρία: Και εγώ έχω στις τσέπες μου κάτι για σας, όμως εσύ (Αναστασία) έλα μετά μέσα στο σπιτάκι να σου το δώσω μη μας δουν!

Το «δώρο» (γλυκά) που τα κορίτσια ανταλλάσσουν αποτελεί μια σημαντική πρακτική συγκρότησης κοινωνικών σχέσεων (Τσίγκρα, 2005). Τα παιδιά μέσα από την πρακτική του δώρου, ενδιαφέρονται να κάνουν συμμετόχους τα υπόλοιπα στη συνθήκη ανταλλαγής. Βλέπουμε εδώ ότι και τα τρία κορίτσια δίνουν και παίρνουν γλυκό με αιτιολογία τη φιλία τους και την παρέα που κάνουν οι τρεις τους. Το νόημα που έχει για τα νήπια το γεγονός ότι αποδέχονται το «δώρο» είναι ότι αποδέχονται και τη συμμετοχή των «δωρητών» στην παρέα τους και στο κοινό παιχνίδι. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το «δώρο» που είναι κέρασμα η νηπιαγωγός το απαγορεύει στα παιδιά. Επιτρέπει να τρώνε σοκολάτες και καραμέλες, μόνο όταν γιορτάζει κάποιος από την τάξη και αναλαμβάνει να τα μοιράσει η ίδια. Αυτό συμβαίνει διότι το ανεπίσημο κέρασμα αντιτίθεται στους κανονισμούς της σχολικής κουλτούρας,

επειδή δεν αφορά όλα τα παιδιά και όταν γίνεται επιλεκτικά και κρυφά ίσως δημιουργήσει και προβλήματα (παράπονα των παιδιών που τυχαίνει να δουν το κέρασμα). Η ιδέα που έχουν τα νήπια ότι με το δώρο που θα δώσουν σε άλλα παιδιά διασφαλίζουν κατά κάποιο τρόπο τη φιλία και επομένως το παιχνίδι μαζί τους αποτελεί μία δική τους επινοητική πρακτική. Εδώ λοιπόν εμπλέκεται η έννοια της συμβολικής διαντίδρασης, της κατασκευής νοημάτων και μίας κοινωνικής πραγματικότητας από τα ίδια τα υποκείμενα.

Μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνουν τα νήπια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, στην προσπάθεια τους να συγκροτήσουν τον εαυτό τους αναζητούν να γίνουν αποδεκτά από τους γύρω τους και να συνάψουν σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά προκειμένου να δημιουργήσουν κάποια ομάδα και σχέσεις εμπιστοσύνης (Παπά, 2002). Με άλλα λόγια τα νήπια νιώθουν την ανάγκη να γίνουν κοινωνικά αποδεκτά και ανάλογα με την υποκειμενικότητα τους προσπαθούν με διαφορετικούς τρόπους να το πετύχουν. Προσπαθούν με διάφορους τρόπους και συγκεκριμένα με τη χρήση δώρων να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των υπολοίπων παιδιών στην ομάδα.

Η νηπιαγωγός της τάξης στη συγκεκριμένη περίπτωση έκανε ότι δεν βλέπει το παιχνίδι αυτό στο κουκλόσπιτο.

Ε.Κ.: Τι κάνουν και κλείνονται εκεί μέσα αυτά τα κορίτσια;

Νηπιαγωγός: Νομίζουν ότι δεν τις βλέπω και κρύβονται. Βάζουν συνήθως στις τσάντες και στις τσέπες τους κρυφά από το σπίτι ό,τι τους έχω πει πως απαγορεύεται να φέρνουν και παίζουν ή τρώνε σοκολάτες και γλυκά. Τώρα δεν θα τους πω κάτι,

γιατί αυτές οι τρεις συνήθως είναι ήσυχες και δεν προκαλούν προβλήματα, εκτός και αν τις δει κανένας άλλος και δημιουργηθεί φασαρία. Τότε πηγαίνω και τους παίρνω όλα όσα «παράνομα» βρίσκω και τους τα δίνω ξανά στο σχόλασμα.

Θα ήθελα να σας πω κάτι σχετικό και με τα αντικείμενα που υπάρχουν στα πλαστικά κουτιά για παιχνίδι.

Ε.Κ : Σας ακούω με προσοχή.

Νηπιαγωγός: Μέσα στα κουτιά επίτηδες έχω βάλει απλά παιχνίδια. Θέλω παίζοντας με αυτά να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να αναπτύσσεται η επινοητικότητα τους. Αυτός και είναι ο λόγος που δεν επιτρέπω να φέρνουν παιχνίδια εξεζητημένα από το σπίτι τους. Βέβαια, καταλαβαίνω ότι φέρνουν κάποια κρυφά. Τα αφήνω κάνοντας ότι δεν βλέπω ορισμένες φορές για να δω τί θέλουν να παίξουν ή όταν δεν κάνουν φασαρία. Τους τα παίρνω μόνο όταν φοβάμαι μη χτυπήσουν ή για να μη τα χάσουν.

Σε αυτή την παρατήρηση η εκπαιδευτικός σέβεται τη ροή του παιχνιδιού και παράλληλα αφήνει κάποια περιθώρια ανάπτυξης αυθορμητισμού και πρωτοβουλίας στα παιδιά ακόμη κι αν αυτό αντιτίθεται στους κανονισμούς της τάξης. Με αυτό τον τρόπο ακόμα και μέσα σε αυτά τα πλαίσια του απαγορευμένου παιχνιδιού τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτυχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά (Μακρυνιώτη, 2000). Βέβαια, η νηπιαγωγός αφενός δεν γνωρίζει τι ακριβώς κάνουν, αφετέρου τις αφήνει γιατί όπως λέει δεν δημιουργούν προβλήματα τάξης, δηλαδή ο λόγος που αφήνει το παιχνίδι είναι πειθαρχικός παρά παιδαγωγικός.

3. Παιχνίδι με τα Κουζινικά στη Γωνιά του Κουκλόσπιτου

Τα παιδιά που συμμετέχουν είναι η Φλάβια, η Αλεξάνδρα και ο Διονύσης.

Έξω από το κουκλόσπιτο υπάρχει γύρω γύρω χώρος, όπου τα παιδιά έστησαν το παιχνίδι τους. Τα δυο κορίτσια η Φλάβια και η Αλεξάνδρα παίρνουν από το ράφι με τα παιχνίδια το κουτί με τα κουζινικά και το τοποθετούν πάνω στη μοκέτα.

Αλεξάνδρα: Έλα να ψάξουμε πού είναι τα πιάτα για να φτιάξουμε ένα παγωτό! Να τα βρήκα, πάρε ένα!

Φλάβια: Πάρε και συ κουτάλι και ξεκίνα να ανακατεύεις. Θα φτιάξουμε παγωτό λεμόνι, το είδα στην τηλεόραση!

Διονύσης: (Πλησιάζει) Να παίζω και εγώ μαζί; Τι κάνετε;

Αλεξάνδρα: Φτιάχνουμε παγωτό. Εσύ δεν ξέρεις να φτιάχνεις, θα μας τα χαλάσεις όλα! Φύγε!

Διονύσης: Αφού χθες με είχες φίλο και παίζαμε με τον Απόστολο όλοι μαζί (υψώνει τη φωνή του και δημιουργείται φασαρία), αν είναι έτσι δε σε ξαναπαίζω!

Νηπιαγωγός: Διονύση! Τι συμβαίνει εκεί πέρα;

Αλεξάνδρα: Κυρία, θέλει να μαγειρέψει μαζί μας αλλά είναι αγόρι, αυτά είναι για κορίτσια και του είπαμε να φύγει. Δεν χωράμε κιόλας εδώ μέσα τρεις καθιστοί .

Σύμφωνα με την παραπάνω παρατήρηση, τα παιδιά όταν παίζουν έχουν την τάση να προστατεύουν το παιχνίδι τους από πιέσεις εξωτερικών παραγόντων (όπως την προσπάθεια κάποιων άλλων παιδιών να μπουν στο παιχνίδι τους). Τα νήπια με αυτή την πρακτική δείχνουν ότι γνωρίζουν πως οι σχέσεις που αναπτύσσονται ενώ παίζουν είναι εύθραυστες. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό εκείνα τα παιδιά που ελέγχουν το παιχνίδι αναπτύσσουν συγκεκριμένες στρατηγικές προστασίας του παιχνιδιού, όπως και τα παιδιά που θέλουν να ενταχθούν στο παιχνίδι αναπτύσσουν συγκεκριμένες στρατηγικές ένταξης.

Στο συγκεκριμένο παιχνίδι η Αλεξάνδρα αντιστέκεται στην προσπάθεια ένταξης του Διονύση και τον αποκλείει διώχνοντάς τον, ώστε να μη τους χαλάσει το παιχνίδι που σκέφτηκε με τη φίλη της την Φλάβια. Ο Διονύσης από την άλλη πλευρά επικαλείται τη φιλία του με την Αλεξάνδρα προκειμένου να ενταχθεί στο παιχνίδι των δυο κοριτσιών. Τα μικρά παιδιά, καθώς αποκτούν επίγνωση της δυσκολίας να ενταχθούν στο παιχνίδι αναπτύσσουν κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να ανταπεξέλθουν σε απροσδόκητα γεγονότα (δεν περίμενε να τον αποκλείσει η Αλεξάνδρα από το παιχνίδι). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού κι ενώ λαμβάνει από την Αλεξάνδρα μία τέτοια απόρριψη διαμορφώνει ασυνείδητα την υποκειμενικότητά του στην προσπάθεια να τον δεχθούν μέσα στο παιχνίδι. Αυτό φαίνεται από τον τρόπο που προσπαθεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να συμμετάσχει και ο ίδιος. Το τελευταίο το επιχειρεί με τη στρατηγική της διαπραγμάτευσης προκειμένου να πείσει τα κορίτσια για την παραμονή του (Αυγητίδου, 2001). Έτσι μέσα από τις προσπάθειες αυτές της ένταξης στο παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν ότι η κοινή συμμετοχή δεν είναι κάτι αδιαπραγμάτευτο. Το νήπιο διαμορφώνοντας μια υποκειμενικότητα μέσα από αυτή τη διαδικασία δημιουργεί τα εχέγγυα προκειμένου να αντιμετωπίζει και αντίστοιχες καταστάσεις αργότερα και μέσα στη ζωή του.

Αντίστοιχα, και οι προσπάθειες εκείνων των παιδιών που θέλουν να προστατεύσουν το παιχνίδι μπορούν να καμφθούν κάτω από πίεση (εδώ της νηπιαγωγού) και από τη διαπραγμάτευση («εγώ σε είχα φίλη και παίζαμε χθες, εσύ δεν θα με βάλεις στο παιχνίδι τώρα;»). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δυο πλευρές στην περίπτωση αυτή είναι οι εξής: Τα παιδιά που προσπαθούν να προστατεύσουν το παιχνίδι

επικαλούνται αντικειμενικούς κανόνες οργάνωσης χώρου («δεν χωράμε εδώ μέσα») και κάνουν αναφορά σε άτυπους κανόνες που αφορούν τους έμφυλους ρόλους και σχέσεις όπως το φύλο («είναι αγόρι, αυτά είναι για κορίτσια»). Τέλος, τα παιδιά που θέλουν να ενταχθούν στο παιχνίδι επικαλούνται αντίστοιχα κριτήρια από την κουλτούρα των ομιλίων («σε είχα φίλη»), τα οποία πολλές φορές κάμπτουν τις αρχικές αντιστάσεις των παιδιών που έχουν τον έλεγχο του παιχνιδιού.

Το κάθε παιδί μαθαίνει πώς να αντιδρά ανάλογα με τις περιστάσεις που αντιμετωπίζει (Merton, 1995). Για παράδειγμα εδώ η Αλεξάνδρα αρχικά αποκλείει το Διονύση από το παιχνίδι και ισχυρίζεται ότι το μαγείρεμα αφορά τις γυναίκες, επικαλούμενη παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους. Εκτός αυτού αναφέρεται σε κάποιους χωρικούς περιορισμούς, οι οποίοι μπορεί να είναι μεν αληθείς αλλά ουσιαστικά αντικατοπτρίζουν την επιθυμία της να μην συμπεριλάβει στην ομάδα το Διονύση. Εδώ ισχύει ότι ο χώρος είναι περιορισμένος, ουσιαστικά όμως η Αλεξάνδρα στη συγκεκριμένη αυτή περίπτωση, δε θέλει να χρησιμοποιήσει κάποια εναλλακτική προκειμένου να δικαιολογήσει στο Διονύση την άρνησή της για τη συμμετοχή του. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι οι περιστάσεις σχηματοποιούν τη συμπεριφορά των νηπίων. Επιπλέον ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν τα νήπια μέσα σε αυτές δείχνουν και το πώς αυτά σκέφτονται. Σύμφωνα με αυτό ο Διονύσης μαθαίνει να προσαρμόζεται ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις. Οι περιστάσεις αυτές αποτελούν μία μικρογραφία της κοινωνικής πραγματικότητας που θα επέλθει στο μέλλον. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνει να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις χωρίς να θεωρεί δεδομένο ότι η κοινή συμμετοχή είναι πάντα κάποιος όρος διαπραγματεύσιμος. Εδώ υπάρχει η έννοια του συμβολικού περιβάλλοντος σε διάφορες πραγματικές καταστάσεις.

Στη συνέχεια η νηπιαγωγός πλησιάζει τα παιδιά και προτείνει εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιήσουν πιο παραγωγικά το χώρο στις γωνιές και να συμπεριλάβουν το Διονύση στο παιχνίδι τους.

Νηπιαγωγός: Σας παρακαλώ μη μαλώνετε. Αν χρειάζεστε χώρο σύρετε το κουκλόσπιτο λίγο πιο πέρα. Αλεξάνδρα, και οι άντρες μαγειρεύουν! Για δείτε λοιπόν εδώ στο κουτί, τι άλλα υλικά μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να φτιάξετε κάτι όλοι μαζί;

Εδώ η νηπιαγωγός συμβάλλει στην εξισορρόπηση των σχέσεων και των καταστάσεων, καθώς προσπαθεί να βρει εναλλακτικές (αν χρειάζεστε χώρο σύρετε το κουκλόσπιτο πιο πέρα). Επιπλέον, προσπαθεί να καταλαγιάσει την ένταση και να αποφύγει τις συγκρούσεις (σας παρακαλώ μη μαλώνετε). Ενημερώνει την Αλεξάνδρα ότι και οι άντρες μαγειρεύουν, μοιράζοντας έτσι εξίσου τους ρόλους. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτικός αμφισβητεί την αξία του παραδοσιακού έμφυλου λόγου που χρησιμοποίησε πριν η Αλεξάνδρα για να αποκλείσει το Διονύση από το παιχνίδι. Εδώ τονίζεται ο ρόλος της εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις μεταξύ τους σχέσεις και το χώρο δια μέσου του παιχνιδιού. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, να αλληλουποχωρούν, να συμβιβάζονται και να λειτουργούν σε σύνολο (Corsaro, 1990). Εκτός αυτού, η εκπαιδευτικός προσπαθεί να δείξει ότι μπορούν τα παιδιά να φτιάξουν κάτι με συνεργασία, υποστηρίζοντας το ομαδικό παιχνίδι. Για να το πετύχει αυτό προσαρμόζει τους κανόνες ανάλογα με τις αντιδράσεις και τις ανάγκες των παιδιών, παρεμβαίνοντας ενεργητικά στη θεσμική πραγματικότητα. Εδώ εμπλέκεται και η έννοια περί συνεργασίας των παιδιών, καθώς και η έννοια της γνωστικής υποστήριξης. Σύμφωνα με αυτήν, η εκπαιδευτικός εξηγεί

στα παιδιά τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις διάφορες γωνίες, ώστε να παίζουν πιο αποτελεσματικά.

Η νηπιαγωγός ενεργεί σύμφωνα και με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα εδώ έχει ρόλο εξισορροπητικό, ώστε να μπορέσουν τα νήπια να συνεχίσουν χωρίς διαφωνίες το παιχνίδι (ΔΕΠΠΣ, 2002). Προτείνει λύσεις σε ότι φαίνεται να τους προβληματίζει (ο χώρος), τα ενθαρρύνει να συνεχίσουν και παράλληλα αναπτύσσει τη φαντασία τους κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις (τί άλλο μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να φτιάξετε κάτι όλοι μαζί;)

Όταν φεύγει η νηπιαγωγός τα παιδιά συνεχίζουν το παιχνίδι.

Φλάβια: Ας παίξουμε και τον Διονύση. Μπορούμε να φτιάξουμε και μια πίτα μεγάλη όλοι μαζί και να βάλουμε ότι θέλουμε επάνω!

Αλεξάνδρα: Εντάξει! Επειδή με έπαιξες και εσύ χθες έλα. Μέχρι να τελειώσουμε το παγωτό εμείς όμως (απευθύνεται στον Διονύση) θα κάνεις αυτόν που θα μας φέρνει τα πράγματα που χρειαζόμαστε από το μαγαζάκι.

Διονύσης: Πείτε μου τι να φέρω!

Εδώ διαφαίνεται ότι τα συγκεκριμένα παιδιά υπακούουν μεν στις επιταγές της νηπιαγωγού και προσπαθούν να προσαρμόσουν το παιχνίδι τους λαμβάνοντάς αυτές υπόψη, προσπαθώντας ταυτόχρονα να ικανοποιήσουν και τις δικές τους επιθυμίες. Με αυτόν τον τρόπο αντιστέκονται εμμέσως σε αυτό που τους λέει η νηπιαγωγός, δίνοντας στο παιδί που δε θέλουν μαζί τους (το Διονύση) έναν υποδεέστερο ρόλο που

στην ουσία το απομακρύνει από το χώρο. Εδώ διαφαίνεται η έννοια της αντίστασης στο πλαίσιο του συμβιβασμού (Πεχτελίδης, 2005).

Σύμφωνα με την παραπάνω παρατήρηση, τα παιδιά όταν παίζουν έχουν την τάση να προστατεύουν το παιχνίδι τους από πιέσεις εξωτερικών παραγόντων (όπως την προσπάθεια κάποιων άλλων παιδιών να μπουν στο παιχνίδι). Τα νήπια με αυτή την πρακτική δείχνουν ότι γνωρίζουν πως οι σχέσεις που αναπτύσσονται, ενώ παίζουν, είναι εύθραυστες. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά εκείνα που ελέγχουν το παιχνίδι αναπτύσσουν συγκεκριμένες στρατηγικές προστασίας του παιχνιδιού, που ονομάζονται στρατηγικές ένταξης. Στο συγκεκριμένο παιχνίδι η Αλεξάνδρα αντιστέκεται στην προσπάθεια ένταξης του Διονύση και τον αποκλείει διώχνοντάς τον, ώστε να μη τους χαλάσει το παιχνίδι που σκέφτηκε με τη φίλη της τη Φλόβια. Ο Διονύσης από την άλλη πλευρά επικαλείται τη φιλία του με την Αλεξάνδρα προκειμένου να ενταχθεί στο παιχνίδι των δυο κοριτσιών. Τα μικρά παιδιά, καθώς αποκτούν επίγνωση της δυσκολίας να ενταχθούν στο παιχνίδι αναπτύσσουν κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να ανταπεξέλθουν σε απροσδόκητα γεγονότα (δεν περίμενε να τον αποκλείσει η Αλεξάνδρα από το παιχνίδι). Έτσι, μέσα από τις προσπάθειες αυτές της ένταξης στο παιχνίδι μαθαίνουν ότι η κοινή συμμετοχή δεν είναι κάτι αδιαπραγμάτευτο (Τσίγρα, 2005). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δυο πλευρές στην περίπτωση αυτή είναι οι ακόλουθες. Τα παιδιά που προσπαθούν να προστατεύσουν το παιχνίδι τους επικαλούνται αντικειμενικούς κανόνες οργάνωσης χώρου («δεν χωράμε εδώ μέσα») και κάνουν αναφορά σε αφηρημένους κανόνες όπως το φύλο («είναι αγόρι, αυτά είναι για κορίτσια»). Αντίθετα, τα παιδιά που θέλουν να ενταχθούν στο παιχνίδι επικαλούνται αντίστοιχα κριτήρια από την

κουλτούρα των ομιλίκων («σε είχα φίλη»), τα οποία πολλές φορές κάμπτουν τις αρχικές αντιστάσεις των παιδιών που έχουν τον έλεγχο του παιχνιδιού.

4. Παιχνίδι στο μαγαζάκι

Τα παιδιά που συμμετέχουν είναι η Κωνσταντίνα, η Κατερίνα και η Χριστίνα. Το παιχνίδι λαμβάνει χώρα στη γωνιά που βρίσκεται το μαγαζάκι. Σε ξύλινα ράφια δίπλα από αυτό υπάρχει υλικό κατάλληλο για παιχνίδι, όπως πλαστικά φρούτα και λαχανικά, χάρτινες συσκευασίες τροφίμων, κούκλες και καλαθάκια για ψώνια.

Τα νήπια χωρίζονται ως εξής, η Κατερίνα ορίζει την Χριστίνα πωλήτρια, την Κωνσταντίνα παιδί και τον εαυτό της μαμά. Η Κωνσταντίνα που είναι και η μικρότερη της παρέας δέχεται τον ρόλο που της ανέθεσαν χωρίς να εκφραστεί αρνητικά ή θετικά, ενώ η Βασιλίνα φαίνεται ικανοποιημένη που θα παίζει την πωλήτρια, δείχνει όμως πως θέλει και εκείνη τον ρόλο της μητέρας. Τα δυο κορίτσια (Κατερίνα και Χριστίνα) είναι φίλες και συννενοούνται, ώστε να παίξουν τους ρόλους εναλλάξ. Την Κωνσταντίνα την έχουν στην παρέα τους, επειδή είναι μικρή και δεν έχει απαιτήσεις.

Σχολιάζοντας τα παραπάνω στοιχεία, η λαχτάρα για το ρόλο της μάνας φαίνεται πως υπάρχει, επειδή ο συγκεκριμένος ρόλος δείχνει να έχει υψηλό στάτους στην κουλτούρα των νηπίων.

Κατερίνα: Εγώ θα είμαι η μαμά και θα έχω για παιδί την Κωνσταντίνα. Εσύ (Χριστίνα) μπες μέσα στο μαγαζάκι να κάνεις αυτήν που θα χτυπάει τη μηχανή.

Η Κωνσταντίνα αποδέχεται αδιαμαρτύρητα το ρόλο που της δίνεται, λόγω του νεαρού της ηλικίας δεν προβάλλει ιδιαίτερη αντίσταση. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η αντίσταση που προβάλλει κάθε παιδί ως προς την αποδοχή ή την απόρριψη του ρόλου του σχετίζεται με την ηλικία και με τη θέση του κάθε παιδιού στην κουλτούρα των νηπίων. Σύμφωνα με το πόσο διαμορφωμένη είναι η υποκειμενικότητά του το παιδί ξέρει τι θέλει και πλέον το διεκδικεί. Υπάρχει βέβαια περίπτωση να γνωρίζει ακριβώς ένα παιδί τι επιθυμεί και να ντρέπεται, να φοβάται ή να διστάζει να το διεκδικήσει.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η Κατερίνα είναι αυτή που οριοθετεί τους ρόλους. Ίσως αυτό συμβαίνει επειδή η ίδια λαμβάνει αναγνώριση από τα άλλα παιδιά, τη θέλουν για αρχηγό και τη θεωρούν ικανή να αναθέτει ρόλους. Μπορεί επίσης να παρατηρηθεί ότι υπάρχει μία εγωκεντρική σκέψη της Χριστίνας, η οποία όμως μέσα από το παιχνίδι μειώνεται, καθώς δείχνει να αντιλαμβάνεται την επιθυμία της φίλης της να πάρει κι εκείνη αντίστοιχο ρόλο με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση. Υπάρχουν λοιπόν παιδιά τα οποία ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να έχουν μία θέση ή ένα ρόλο αρχηγού μέσα στην ομάδα στην οποία παίζουν. Επομένως, μέσα στα παιχνίδια αυτά εξουσίας υφίσταται η διαπραγμάτευση ρόλων και ιεραρχιών από τα υπόλοιπα νήπια.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιθυμία των δυο μεγαλύτερων κοριτσιών να ορισθούν ως μαμάδες, ρόλος ο οποίος έχει ιδιαίτερο κύρος στην παιδική κουλτούρα (Τσίγκρα, 2005). Πιο συγκεκριμένα, στο παιχνίδι αυτό τα νήπια θέλουν να ταυτίσουν τον εαυτό τους και την προσωπικότητά τους με τους ρόλους αυτούς. Εδώ οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα των παιδιών. Όταν θεωρούν οι ίδιοι κάποιο ρόλο σημαντικό,

τότε και τα παιδιά επιθυμούν και αυτά τον αντίστοιχο ρόλο για τους εαυτούς τους. Η μεγάλη θέληση να κερδίσουν αυτούς τους ρόλους στο παιχνίδι αποτελεί συγχρόνως αγώνα να κερδίσουν γόητρο και μια αναβαθμισμένη κοινωνική ταυτότητα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Σε αυτό το σημείο φαίνεται η ιδέα των προσωπικών νοημάτων και η ανάπτυξη της ιδέας του κοινωνικού εαυτού μέσα σε μία διαδικασία κοινωνικής αλληλενέργειας. Δηλαδή, το παιδί με το παιχνίδι υποδύεται ρόλους, τους οποίους παρατηρεί να έχουν και οι ενήλικες. Τα πρόσωπα αυτά είναι κυρίως τα άτομα με τα οποία το παιδί έχει συχνή αλληλενέργεια και γι αυτό του φαίνονται πιο οικεία (Mead, 1973).

Όταν γίνεται αναφορά στον όρο κοινωνική αλληλενέργεια δεν εννοείται μόνο η αλληλενέργεια με τους άλλους, αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό. Κατά τη διαδικασία αυτή το άτομο μπαίνει στη θέση κάποιου άλλου και παρατηρεί τον εαυτό του με τα μάτια του άλλου (Mead, 1934), αναπτύσσοντας έτσι και την ενσυναίσθηση. Κατανοεί δηλαδή σκέψεις, ρόλους, κανόνες, αξίες και μέσα από όλα αυτά διαμορφώνει τη συμπεριφορά που θα δείχνει μέσα στην κοινωνία. Αντιθέτως, τα άλλα παιδιά που δεν είναι διεκδικητικά ως προς το ρόλο τους μέσα σε ένα παιχνίδι, για χάρη του παιχνιδιού, υποχωρώντας και με συμβιβασμούς, επιθυμούν να τους δοθεί ένας οποιοσδήποτε ρόλος. Προσπαθούν να εκτιμήσουν την εκάστοτε περίπτωση, ώστε να δράσουν αναλόγως προσπαθώντας και εκείνα να συμμετάσχουν. Σε κάθε περίπτωση όμως θέλουν να ορίσουν τον εαυτό τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Στη συνέχεια τα τρία κορίτσια ξεκινούν το παιχνίδι τους

Χριστίνα: Γεια σας τι θα αγοράσετε;

Κατερίνα: Θα πάρω το καλάθι μου και θα σου τα φέρω να τα μετρήσεις (παίρνει από το χέρι την Κωνσταντίνα και πηγαίνουν στο ράφι με τα αντικείμενα από όπου διαλέγει προϊόντα).

Κωνσταντίνα: Να πάρουμε και αυτό! (δείχνει ένα μικρό πλαστικό παιχνίδι-σκιουράκι που βρίσκεται σε κουτί που χρησιμοποιούν τα παιδιά για παιχνίδι στη μοκέτα συνήθως)

Κατερίνα: Άστο αυτό, αυτό δεν είναι για το μαγαζάκι, δεν βλέπεις; Είναι σε άλλο κουτί.

Νηπιαγωγός: (παρακολουθούσε από μακριά το παιχνίδι των κοριτσιών). Μπορεί το μαγαζάκι σας να πουλάει και παιχνίδια για μικρά παιδιά και η Κωνσταντίνα που είναι το παιδί να διαλέξει όποια της αρέσουν για να τα βάλει στο καλάθι σας. Επίσης, Κωνσταντίνα αν δεν θέλεις να παίζεις μόνο το παιδί μπορείς να γίνεις βοηθός πωλήτριας και να βγάζεις ένα ένα τα πράγματα που ψωνίζετε από το καλάθι στο ταμείο.

Η εκπαιδευτικός πρόσεξε στο παιχνίδι των νηπίων, ότι στην Κωνσταντίνα δεν έδιναν τα άλλα δυο παιδιά περιθώρια να συμμετάσχει και εκείνη με τον τρόπο που ήθελε. Γι' αυτόν το λόγο επιχείρησε να εντάξει το μικρότερο στην ομάδα. Δεν υπάρχει βέβαια λεκτική ανταπόκριση από το παιδί, αλλά η νηπιαγωγός προτείνει πράξεις οι οποίες οικοδομούν τον ρόλο του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο η εκπαιδευτικός προσπαθεί να αναπτύξει την αυτενέργεια και την αλληλεπίδραση, ώστε να ασκηθούν οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες.

Η νηπιαγωγός εδώ έχει ρόλο ενισχυτικό και δίνει τη δυνατότητα στην Κωνσταντίνα να αναπτύξει τις επιθυμίες της και την προσωπικότητά της. Δημιουργώντας μία εναλλακτική στο παιχνίδι, χωρίς να παρεμβαίνει στους ρόλους που έχουν δοθεί από τα ίδια τα παιδιά, προσπαθεί να μετατρέψει την αρνητική χροιά του ρόλου σε θετική. Στην ουσία χωρίς αυτή την παρεμβολή δε θα μπορούσε το μικρότερο σε ηλικία παιδί να εκφραστεί. Έτσι το παιδί αυτό έχοντας την υποστήριξη πλέον της νηπιαγωγού, ενθαρρύνεται ώστε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να δράσει σύμφωνα με την υποκειμενικότητά του (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Ε.Κ.: Βλέπω παίζετε την πωλήτρια και τους πελάτες! Θα ψωνίσει και η Κωνσταντίνα;

Κατερίνα: Όχι μόνο εγώ και η φίλη μου η Χριστίνα θα είμαστε μαμάδες που πάνε για ψώνια. Αυτή θα είναι μόνο το παιδί, γιατί είναι μικρή και δεν μιλάει πολύ.

Το παιχνίδι συνεχίζεται μετά την παρέμβαση της ερευνήτριας

Χριστίνα (απευθυνόμενη στη Κωνσταντίνα): Αν θες να γίνεις βοηθός θα γίνεις όταν είμαι εγώ η μαμά και θα πάρω για παιδί αυτό (δείχνει μια πλαστική κούκλα), τώρα είσαι ακόμη παιδί της Κατερίνας.

Μέσα από τον παραπάνω διάλογο διαφαίνεται ότι τα νήπια δεν εμπλέκουν πολύ το μικρότερο κορίτσι παρά τις προτροπές της εκπαιδευτικού, αιτιολογώντας το στην ερευνήτρια με τον ισχυρισμό ότι είναι μικρή και δε μιλάει πολύ. Τα παιδιά αρχικά αντιστέκονται χωρίς να συμβιβάζονται. Αντιλαμβάνονται ότι δεν τηρούν τους κανόνες της νηπιαγωγού και συνεχίζουν να παίζουν, όπως εκείνα έχουν ορίσει εξ

αρχής. Σύμφωνα με τον ορισμό της αντίστασης, οι μαθητές πολλές φορές αμφισβητούν ή και απορρίπτουν τη νηπιαγωγό και τους κανονισμούς του νηπιαγωγείου. Οι μαθητές δρουν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που ορίζεται από την εκπαιδευτικό μέσα από κανόνες, αμφισβητώντας ή απορρίπτοντας μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική, η οποία τους τοποθετεί σε μία υποδεέστερη θέση εξουσίας (Πεχτελίδης, 2011). Παρόλα αυτά βρίσκουν δικαιολογία για την ενέργειά τους και εξηγούν στην ερευνήτρια τον λόγο που παραμερίζεται η Κωνσταντίνα. Να σημειωθεί, ότι η ερευνήτρια επίτηδες ρωτά αν θα συμπεριληφθεί και το μικρό παιδί, για να δει τον τρόπο που σκέφτηκαν τα ίδια για να την αποκλείσουν. Παρά το γεγονός ότι αρχικά αντιστέκονται στην παρέμβαση της νηπιαγωγού, στην πορεία δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες για το παιχνίδι.

5. Μεταμφιέσεις στη γωνιά του κουκλόσπιτου

Τα παιδιά απομακρύνουν την πλαστική κατασκευή του σπιτιού, ώστε να έχουν αρκετό χώρο να κινούνται και χρησιμοποιούν υφάσματα για να ντυθούν. Τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στο παιχνίδι είναι τρία. Η Ιωάννα, η Κατερίνα και ο Μανώλης. Τα νήπια συνεννοούνται μεταξύ τους, ώστε να μιμηθούν μία παρέα μεγάλων παιδιών.

Ιωάννα: Εμένα η ξαδέρφη μου που πάει στο Πανεπιστήμιο κοιμάται ό,τι ώρα θέλει το βράδυ, βάφεται και πίνει καφέ. Να κάνουμε κι εμείς ό,τι και αυτή.

Κατερίνα: Θα φορέσουμε τα ρούχα μας και θα πάμε να βρούμε το Μανώλη σε μία καφετέρια, όπως κάνουν οι μεγάλοι.

Μανώλης: θα κάνω ότι καπνίζω και διαβάζω εφημερίδα, ενώ σας περιμένω. (Κάθεται ο Μανώλης σε ένα από τα καρεκλάκια που έχουν μεταφέρει από τα τραπέζια).

Το συγκεκριμένο παιχνίδι ευνοεί ακόμη περισσότερο την υπόδοση ρόλων, επειδή τα παιδιά χρησιμοποιούν τη μεταμφίεση. Το παιδί βλέπει το παιχνίδι ως έναν τρόπο να βρεθεί στη θέση των μεγάλων που φαίνεται ως πιο ευνοημένη. Το παιχνίδι περιέχει το ρόλο ενός καθρέφτη μέσα στο οποίο απεικονίζονται συναισθήματα και οι εμπειρίες των παιδιών. Εδώ τα νήπια βλέπουν το ρόλο των μεγάλων θελκτικό και προσπαθούν να μιμηθούν καθημερινές κοινωνικές περιστάσεις (Mead, 1973). Η Ιωάννα έχει παρατηρήσει την ενήλικη ξαδέρφη της και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα και προτείνει να κάνουν ό,τι και εκείνη. Επομένως, η Ιωάννα είναι αυτή που ορίζει το είδος του παιχνιδιού που θα παίξουν τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας και ο Μανώλης από τη μεριά του παίρνοντας πρωτοβουλία επιλέγει το ρόλο του μέσα στο παιχνίδι αυτό. Εδώ δεν εντοπίζεται κανένα είδος αντίστασης μεταξύ των παιδιών, καθώς αυτά αποδέχονται εξ αρχής το παιχνίδι που τους προτείνει η Ιωάννα.

Κατερίνα: Αν βαφούμε τώρα με αυτά που έχουμε φέρει από το σπίτι η κυρία και να μας δει δε θα μας μαλώσει! Αφού παίζουμε!

Ιωάννα: Καλά λες! (Βγάζουν κραγιόν από τις τσέπες τους και χρωματίζουν μάγουλα και χείλη).

Πλησιάζει η ερευνήτρια (Ε. Κ)

Ε. Κ.: Κορίτσια δε φοβάστε μη σας δει η νηπιαγωγός; Το ξεχάσατε ότι δεν της αρέσει να φέρνετε τέτοια στο σχολείο;

Κατερίνα: Τώρα παίζουμε τις μεγάλες. Φοράμε κι αυτά (Δείχνει τα υφάσματα). Δεν μπορεί να μας μαλώσει!

Κατά βάση εδώ τα παιδιά φαίνεται ότι διαπραγματεύονται τους κανόνες της νηπιαγωγού, επιλέγοντας να παίξουν ένα παιχνίδι μέσα στο οποίο μπορούν να καταχραστούν το ρόλο τους χωρίς να τα επιπλήξει η νηπιαγωγός (Αυγητίδου, 2001). Ο τρόπος με τον οποίο αλλάζουν τα όρια του παιχνιδιού τους υποδηλώνει την εφευρετικότητά τους έναντι των περιορισμών της εκπαιδευτικού.

Η τακτική των νηπίων εδώ δείχνει ότι απορρίπτουν μία συγκεκριμένη πρακτική, η οποία τα περιορίζει και τα θέτει συνεχώς σε έλεγχο. Αντιστέκονται λοιπόν και πετυχαίνουν μέσα από τα ασφαλή πλαίσια του παιχνιδιού να τοποθετηθούν σε μία κεντρική θέση εξουσίας (Πεχτελίδης, 2005). Δηλαδή, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως κάλυψη προσπαθούν να περιορίσουν την εξουσία της νηπιαγωγού πάνω τους. Συγκεκριμένα, υπάρχουν είδη παιχνιδιού όπως το προηγούμενο όπου τα παιδιά τυπικά μπορούν να κινηθούν με μεγαλύτερη πρωτοβουλία, ελπίζοντας ότι έτσι μπορούν να προσθέσουν μέσα σε αυτό τις δικές τους επιθυμίες ελεύθερα. Τα όρια μέχρι τα οποία το κάθε παιδί μπορεί να μεταβάλλει τους περιορισμούς της νηπιαγωγού και του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και ο τρόπος που επιλέγει να το κάνει εξαρτάται από την υποκειμενικότητά του.

6. Στη γωνιά του οικοδομικού υλικού

Τα παιδιά που συμμετέχουν είναι τέσσερα: ο Γιώργος, ο Νίκος, ο Αλέξανδρος και η Μαρία. Συγκεντρώνονται στη γωνιά του οικοδομικού υλικού και συζητούν για όσα ειπώθηκαν την προηγούμενη ώρα στη γωνιά της συζήτησης, σχετικά με την επιστήμη και τους επιστήμονες.

Γιώργος: Ακούσατε που είπε η κυρία ότι ο επιστήμονας μπορεί και κατασκευάζει νέα πράγματα; Να παίζουμε κι εμείς τους επιστήμονες και να κάνουμε κάτι δικό μας!

Τα παιδιά χάριν στο παιχνίδι κάνουν τη γνώση και τη μάθηση λιγότερο αφηρημένη, δίνοντάς σε αυτές ένα πιο συγκεκριμένο χαρακτήρα μέσα από την προσπάθειά τους να τις χρησιμοποιήσουν όσο παίζουν (Donaldson, 1987). Στο συγκεκριμένο κομμάτι του διαλόγου, ο Γιώργος δηλώνει την επιθυμία του να μεταφέρουν τα στοιχεία που έμαθαν (για τους επιστήμονες) μέσα στο παιχνίδι τους. Με αυτόν τον τρόπο, προσπαθούν τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν με το δικό τους τρόπο όλα όσα άκουσαν στη συζήτηση με τη νηπιαγωγό.

Αλέξανδρος: Ο δικός μου μπαμπάς που είναι γιατρός λέει ότι κι εγώ όταν μεγαλώσω θα γίνω επιστήμονας σαν εκείνον! Να κάνουμε ότι είμαστε γιατροί!

Μαρία: Όχι, εγώ λέω να γίνουμε άλλοι επιστήμονες. Σαν εκείνους που σκέφτηκαν και έφτιαξαν τηλέφωνα και υπολογιστές.

Γιώργος: Τότε θα φτιάξουμε κάτι και μετά θα παίζουμε τους γιατρούς που το χρησιμοποιούν.

Εδώ φαίνεται πόσο επηρεάζουν οι κοινωνικοί ρόλοι των γονέων τα παιδιά, αλλά και το πώς παραδειγματίζονται και σε κάθε ευκαιρία προσπαθούν να τους μιμηθούν (Giddens, 2009). Παρόλο που η Μαρία προτείνει μία διαφορετική εκδοχή για το παιχνίδι τους, ο Γιώργος βρίσκει τρόπο ώστε να υπάρχει μέσα σε αυτό ο ρόλος του γιατρού που επιθυμεί ο ίδιος. Εδώ διαφαίνεται αντίσταση του Γιώργου στα πλαίσια όμως του συμβιβασμού. Προτείνει να συμπεριληφθεί ο ρόλος που θέλει ο ίδιος χωρίς να απορρίπτει την επιθυμία της Μαρίας.

Νίκος: Κοιτάξτε εκεί τα κουτιά που βάζουμε τα παιχνίδια! Να τα αδειάσουμε και να κάνουμε ένα ρομπότ. Να τα βάλουμε κάπου όμως που δεν μπορεί να τα δει η κυρία για να μη μας μαλώσει.

Αλέξανδρος: Ωραία ιδέα! Να κάνουμε ένα ρομπότ γιατρό! Υπάρχουν! Μου έχει δείξει ο μπαμπάς μου.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού χρησιμοποιούν στρατηγικές και σχέδια συγκάλυψης και απόκρυψης δράσεων (Γκότοβος, 1990), οι οποίες μπορεί να ενοχλήσουν τη νηπιαγωγό και να τα επιπλήξει. Τα συγκεκριμένα νήπια φαίνεται ότι κατανοούν τη συγκεκριμένη κατάσταση παιχνιδιού (Thomas&Thomas, 1951). Μεταφράζουν την κάθε κατάσταση στο μυαλό τους, η οποία και καθορίζει το πώς αυτά θα πράξουν, αλλά και τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους.

Γιώργος: Να πάει η Μαρία και να τη βοηθήσει ο Νίκος να αδειάσουν κρυφά τα κουτιά κι εμείς Αλέξη να πάρουμε τα τουβλάκια και τις κούτες και να αρχίσουμε να το φτιάχνουμε!

Νίκος: Κι εμείς μόνο τα κουτιά να αδειάσουμε; Θέλω κι εγώ να φτιάξω το ρομπότ, αλλιώς δεν παίζω.

Εδώ φαίνεται η αντίσταση του Νίκου ως προς το ρόλο που θέλει ο Γιώργος να του επιβάλλει. Ο Νίκος διεκδικεί έναν πιο βασικό ρόλο με την απειλή της αποχώρησής του από το παιχνίδι. Με αυτή τη στρατηγική προσπαθεί να πετύχει το στόχο του απέναντι στο εμπόδιο που του παρουσιάζεται. Διαπιστώνεται λοιπόν σε αυτό το σημείο, ότι ανάλογα με την υποκειμενικότητα του κάθε παιδιού εμφανίζονται άλλες φορές ασθενείς και άλλες ισχυρές αντιστάσεις (Πεχτελίδης, 2005). Αυτό γίνεται προκειμένου να υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους ή να αναλάβουν έναν πιο κεντρικό ρόλο μέσα στο παιχνίδι.

Γιώργος: Τώρα χαλάς το παιχνίδι. Πρέπει να ακούς αυτό που σου λέω, αλλιώς να φύγεις. Έτσι κι αλλιώς εγώ το σκέφτηκα αυτό το παιχνίδι.

Μαρία: Γιώργο έτσι όπως κάνεις κάθε φορά στο τέλος θα μείνεις μόνος σου χωρίς φίλους. Στο έχει πει και η κυρία. Δε μπορείς να κάνεις πάντα το δικό σου. Ούτε εγώ θέλω μόνο να αδειάζω τα κουτιά! Να φτιάξουμε το ρομπότ όλοι μαζί.

Αλέξανδρος: Ναι ελάτε όλοι μαζί θα το φτιάξουμε καλύτερα!

Γιώργος: Εμένα δε με ρωτάτε κι έτσι εγώ δεν παίζω.

Τα παιδιά εδώ δεν αποδέχονται τον ρόλο του Γιώργου ως συντονιστή και αντιστέκονται στην πρόθεσή του να παίζουν το παιχνίδι με τους δικούς του κανόνες. Με τη στρατηγική της ιδιοποίησης της επινόησης του συγκεκριμένου παιχνιδιού ο Γιώργος προσπαθεί να επιβάλλει το ρόλο του ως συντονιστή αυτού. Η Μαρία προειδοποιεί το Γιώργο ότι αυτό το είδος συμπεριφοράς δεν είναι αποδεκτό, (Δεν

μπορείς να κάνεις πάντα το δικό σου, έτσι θα μείνεις χωρίς φίλους) εξηγώντας του τις συνέπειες που μπορεί να έχει η διατήρηση αυτού του τρόπου δράσης.

Μαρία: Τότε να είσαι μόνος σου, εμείς θα το φτιάξουμε όλοι μαζί. Μόνο εσύ θυμώνεις.

Γιώργος: Δε μ' ενδιαφέρει και δε θα είμαι μόνος. Θα πάω να παίξω με τους άλλους στο μανάβικο που με ρωτάνε.

Στο διάλογο εδώ εφόσον ο Γιώργος δεν είναι διατεθειμένος να ακολουθήσει το πνεύμα της ομάδας χάριν του παιχνιδιού, τα υπόλοιπα νήπια τον αποκλείουν με την αιτιολογία ότι είναι ο μόνος που συμπεριφέρεται τόσο απόλυτα. Τα παιδιά σε αυτό το σημείο αντιμετωπίζουν μόνα τους την προβληματική συμπεριφορά του Γιώργου. Εξηγούν ότι κάνει λάθος και του θέτουν όρια (Corsaro, 1990) προειδοποιώντας τον ότι αν δεν πράξει κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο, θα χρειαστεί να αποχωρήσει από το παιχνίδι.

Την ίδια στιγμή αναλύοντας τη συμπεριφορά του Γιώργου, φαίνεται ότι δε συμβιβάζεται και δε διαπραγματεύεται με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Αντιθέτως, αποφασίζει αντιδραστικά να συμμετάσχει σε μία άλλη ομάδα που είναι πιο αποδεκτός. Μέσα στο παιχνίδι διακρίνεται ότι τα παιδιά εξοικειώνονται από μικρή ηλικία με τα όρια της ελευθερίας τους. Αυτό προκύπτει όχι μόνο μέσα από τους περιορισμούς που τους θέτει η νηπιαγωγός, αλλά και μέσα από τη συναναστροφή τους με συνομηλίκους. Καθώς μέσα στη συγκεκριμένη ομάδα ο Γιώργος δεν έχει το ρόλο που θέλει, μπαίνει στη διαδικασία να σκεφτεί την επιλογή μιας άλλης ομάδας της οποίας η συμπεριφορά θα μπορούσε να ρυθμίσει ευκολότερα.

Με τον τρόπο αυτό επιδιώκει να αποκτήσει στο συγκεκριμένο σύνολο παιδιών το ρόλο που ο ίδιος επιθυμεί. Αυτό δείχνει και το λόγο που ορισμένα νήπια βρίσκονται σε κάποιες ομάδες. Ανάλογα με τα συμφέροντά τους και τις περιστάσεις (Thomas&Thomas, 1951) τα παιδιά χρησιμοποιούν στρατηγικές επιλογής ομάδων, μέσα στις οποίες καλύπτονται ανάγκες που δημιουργούνται από την υποκειμενικότητά τους και εξασφαλίζονται οι ρόλοι που εκείνα επιθυμούν.

7) Παιχνίδι σε γωνιά πίσω από το κουκλόσπιτο

Στο παιχνίδι συμμετέχουν δύο αγόρια ο Παύλος και ο Ανδρέας. Ρωτούν τη νηπιαγωγό αν μπορούν να βάλουν μέσα στη γωνιά του οικοδομικού υλικού ένα τραπεζάκι. Η εκπαιδευτικός δεν τους το επιτρέπει, ισχυριζόμενη ότι μπορεί να χτυπήσουν.

Παύλος: Κυρία, θέλουμε να παίζουμε με τους δεινόσαυρους και να φτιάξουμε ένα δάσος. Η μοκέτα όμως βουλιάζει. Να πάρουμε ένα τραπέζι από εδώ (δείχνει το μέρος με τα τραπεζάκια) και να το βάλουμε εκεί; (μέσα στη γωνιά του οικοδομικού υλικού).

Νηπιαγωγός: Την προηγούμενη φορά που σας το επέτρεψα, σκαρφαλώνατε και πηδούσατε. Να παίζετε ήσυχοι σε κάποια γωνιά, χωρίς να χρειάζεστε τραπέζι.

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά επιθυμούν να κάνουν μία παρέμβαση στο χώρο, έτσι ώστε να παίξουν όπως τα ίδια έχουν σκεφτεί, η εκπαιδευτικός δεν τα παροτρύνει και θέτει περιορισμούς. Αν και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται να προωθείται ο αυθορμητισμός και η αυτόβουλη ενεργητικότητα, εδώ η εκπαιδευτικός

δεν επιτρέπει μια τέτοιου είδους δράση, προκειμένου να αποφευχθούν οποιεσδήποτε καταχρήσεις αυτής.

Ανδρέας: Παύλο, έχω μια ιδέα. Να πάμε και να τα στήσουμε εκεί στο παράθυρο (υπήρχε χαμηλό περβάζι κάτω από το παράθυρο στον τοίχο πίσω από το κουκλόσπιτο).

Μεταφέρουν τους πλαστικούς δεινόσαυρους με ένα κουτί και τους σκορπούν στο πάτωμα. Παίρνουν τους δεινόσαυρους και αρχίζουν να χτυπούν ο ένας τον άλλο με αυτούς.

Πλησιάζει η ερευνήτρια

Ε.Κ. : Γιατί μαλώνετε Παύλο;

Παύλος: Κάνουμε ότι μαλώνουμε! Παίζουμε! Μόνο με τους δεινόσαυρους όμως παίζουμε έτσι, γιατί τα άλλα παιχνίδια μπορεί να τα σπάσουμε και να μας μαλώσει η κυρία.

Αυτά κοίτα (πιέζει το πλαστικό παιχνίδι) είναι μαλακά.

Ενώ η εκπαιδευτικός απαγόρευσε στα νήπια να παίζουν όπως επιθυμούσαν αρχικά, τα ίδια βρίσκουν μια εναλλακτική ως προς το χώρο. Ίσως τελικά οι απαγορεύσεις αυτές της νηπιαγωγού εξωθούν τα παιδιά στο να επινοήσουν άλλες περιστάσεις παιχνιδιού. Το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει το «σωστό» τρόπο με τον οποίο πρέπει να ενισχύεται η αυτόνομη σκέψη, η φαντασία και η ανάπτυξη της υποκειμενικότητας (ΔΕΠΠΣ, 2002). Μέσα όμως στην κάθε τάξη υπάρχουν ιδιαίτερες συνθήκες, οι

οποίες δεν επιτρέπουν στην εκπαιδευτικό να ενεργήσει όπως προβλέπει το ΔΕΠΠΣ. Επίσης στον παραπάνω διάλογο διακρίνεται ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τη στρατηγική της αντίστασης (δεν παίζουν τελικά όπως τους προτείνει η νηπιαγωγός), αμφισβητώντας ως ένα σημείο τους κανόνες της (επιλέγουν μία διαφορετική γωνιά που εκείνα κρίνουν ότι είναι κατάλληλη για το παιχνίδι τους). Παρά το γεγονός ότι οι γωνιές επιβάλλουν στα παιδιά περιορισμούς, ωστόσο αυτές διακρίνονται και για την ανοιχτότητα του σχήματός τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά προσδίδουν από τη μία πλευρά μία δυνατότητα εξουσίας στα νήπια, αλλά παράλληλα και τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης σε πολλαπλά επίπεδα προς όφελός τους.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα τα νήπια προσπαθούν να διαπραγματευθούν (Πεχτελίδης, 2005) τη δυνατότητα να αλλάξουν στοιχεία της γωνιάς χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη περίσταση παιχνιδιού ως αιτιολογία (δεν μπορούμε να παίζουμε στη μοκέτα βουλιάζει). Επιπλέον, στον παραπάνω διάλογο φαίνεται ότι τα παιδιά μπαίνουν από μόνα τους στη διαδικασία με εφευρετικότητα να σκεφτούν ότι το υλικό για το είδος του παιχνιδιού που θα παίζουν θα πρέπει να είναι ανθεκτικό. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται ότι τα παιδιά προνοούν να παίζουν με κάποια παιχνίδια που δεν είναι εύθραυστα, προκειμένου να αποφύγουν την επίπληξη της νηπιαγωγού αν αυτά σπάσουν.

Ως προς την επιθετικότητα των παιδιών που εντοπίζεται, το παιχνίδι δίνει σε κάποια παιδιά μία διέξοδο για την εκτόνωση αυτής και την ευκαιρία να διοχετεύουν την ενεργητικότητά τους και να εκφράζονται όπως εκείνα επιθυμούν, χωρίς να αντιμετωπίζουν πρόβλημα παρατηρήσεων από τον κοινωνικό περίγυρο (Μακρυνιώτη, 2000). Το κάθε παιδί διαμορφώνει με διαφορετικό τρόπο την

υποκειμενικότητά του και εφόσον υπάρχει επιθετική συμπεριφορά, αυτή εκδηλώνεται αντίστοιχα και σε διαφορετικές καταστάσεις.

8. Παιχνίδι στη γωνιά της ζωγραφικής

Τα παιδιά που συμμετέχουν είναι τρία ο Άκης, ο Ηλίας και η Σμαρώ. Γνωρίζοντας η νηπιαγωγός ότι μέσα στην τάξη της υπάρχει ένα παιδί που είναι μοναχικό (κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού προτιμά να ζωγραφίζει μόνο του), προτείνει να γίνουν τα τρία παιδιά ομάδα και να παίξουν τους ζωγράφους (η εκπαιδευτικός συνθέτει αυτή την ομάδα γνωρίζοντας ότι τα συγκεκριμένα νήπια μπορούν να συνεργαστούν).

Τους δίνει λοιπόν ένα μεγάλο χαρτόνι και τα αφήνει να αποφασίσουν μόνα τους πώς μπορούν να ζωγραφίσουν την άνοιξη. Η ιδέα αρέσει σε όλα τα παιδιά.

Ο Ηλίας πηγαίνει στην άκρη του χαρτονιού για να σχεδιάσει κάτι μόνος του.

Νηπιαγωγός: Ηλία για να γίνει όμορφο το έργο σας θα πρέπει να συζητήσεις με τον Άκη και τη Σμαρώ τι θα κάνει ο καθένας. Πρέπει να το ζωγραφίσετε όλοι μαζί.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η νηπιαγωγός προσπαθεί να εντάξει το παιδί που δεν είναι αρκετά κοινωνικοποιημένο προτείνοντάς του να συμμετέχει σε μία δραστηριότητα που γνωρίζει ότι του αρέσει. Με αυτόν τον τρόπο και εντάσσοντάς το σε μία ομάδα σέβεται τις επιθυμίες του (του αρέσει να ζωγραφίζει), καθοδηγώντας το όμως έτσι ώστε να αναπτύξει και κοινωνικές δεξιότητες. Η εκπαιδευτικός με την προσπάθειά της να βάλει τα παιδιά να παίξουν όλα μαζί προάγει την ιδέα του

ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας. Μαθαίνει στα νήπια από μικρά να αλληλεπιδρούν και να διαμορφώνουν ανάλογα την υποκειμενικότητά τους. Καθώς τα παιδιά συζητούν και σχεδιάζουν εργασίες διαμορφώνουν υποκειμενικότητα, άποψη και μαθαίνουν να κινούνται σε μικρές ομάδες (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Σμαρώ: Ηλία εσύ ζωγραφίζεις ωραία. Κάνε εσύ το σχέδιο και εμείς θα βάλουμε τα χρώματα και ό.τι άλλο σκεφτούμε.

Άκης: Σμαρώ θέλω κι εγώ όμως να ζωγραφίσω.

Σμαρώ: Πρώτα τον Ηλία για να είστε μαζί.

Η Σμαρώ δίνει στον Ηλία ένα ρόλο εξουσίας στο παιχνίδι αναγνωρίζοντάς τις ιδιαίτερες ικανότητές του στη ζωγραφική. Εδώ τα νήπια φαίνεται ότι αναπτύσσουν δεξιότητες αποδοχής και συμπάθειας (ως προς τον Ηλία), ενώ όσον αφορά τον Ηλία μέσα από το συγκεκριμένο παιχνίδι ενεργοποιούνται κοινωνικά ερεθίσματα.

Ηλίας: Ναι, να το κάνουμε μισό μισό.

Άκης: Να μας χωρίσει όμως το χαρτόνι στη μέση η κυρία γιατί εμείς δεν μπορούμε και θα πάρω το λιγότερο.

Ηλίας: Αν πάρεις το λιγότερο θα σου δείξω πώς να φτιάχνεις ωραία χελιδόνια.

Άκης: Εντάξει πάρε εσύ το πολύ. Να μη το χωρίσουμε ίσα.

Ο Ηλίας αποδέχεται το αίτημα του Άκη να ζωγραφίσει και εκείνος, καθώς είναι ένα παιδί που δεν του αρέσει η διένεξη. Βλέπουμε ότι τη στιγμή που ο Άκης ζητά να επέμβει η εκπαιδευτικός (χρήση της θεσμικής εξουσίας προς όφελός του) ο Ηλίας αντιλαμβάνεται ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να χρησιμοποιήσει μία

στρατηγική, αυτή της διαπραγμάτευσης (Πεχτελίδης, 2005), και του αντιπροτείνει κάτι που πιστεύει ότι είναι θελκτικό για να αλλάξει γνώμη. Στο τέλος τα δύο παιδιά καταφέρνουν να συνεργαστούν με έναν αποτελεσματικό τρόπο. Εδώ βλέπουμε ότι είναι σημαντικό το παιχνίδι κάποιες φορές να είναι οργανωμένο και δομημένο από τους εκπαιδευτικούς. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, το όχι και τόσο κοινωνικό παιδί με την παρέμβαση της νηπιαγωγού αναλαμβάνει βασικό ρόλο, κάτι που του δίνει ιδιαίτερο κύρος και έναυσμα, ώστε στο μέλλον να προτιμά αυτού του είδους τη συναναστροφή. Τελειώνοντας, διαφαίνεται στο συγκεκριμένο παράδειγμα ότι κάποιες φορές η παρέμβαση της νηπιαγωγού είναι καταλυτική προκειμένου να υποβοηθήσει την ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των παιδιών.

4. Συμπεράσματα

Μέσα από την ανάλυση διαπιστώσαμε ότι μέσα από το παιχνίδι τα νήπια καθώς αλληλεπιδρούν, τόσο τα ίδια όσο και σε σχέση με τη νηπιαγωγό, διαμορφώνουν την ποικιλοτρόπως υποκειμενικότητά τους.

Έγινε αντιληπτό ότι τα στοιχεία της διαμόρφωσης αυτής είναι ακόμη πιο έντονα, όταν η νηπιαγωγός προσπαθεί να τα περιορίσει με την επιβολή κανόνων και την απαγόρευση αυθαιρεσιών. Αυτό παρατηρήθηκε πως συμβαίνει λόγω του ότι τα νήπια γίνονται ακόμη πιο ευρηματικά, προκειμένου να παίξουν με τον τρόπο που τα ίδια επιθυμούν.

Μία ακόμη παράμετρος που επηρεάζει τα παιδιά, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν υποκειμενικότητα, φαίνεται ότι είναι το επάγγελμα των γονέων τους. Κάποια νήπια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αναλαμβάνουν ρόλους, οι οποίοι ταυτίζονται με αυτούς των γονέων τους ή και αποστασιοποιούνται από αυτούς ανάλογα με τις προσωπικές τους προτιμήσεις και τις ανάγκες του παιχνιδιού. Επιπλέον, στην ανάλυση που προηγήθηκε έγιναν αντιληπτά σημεία στα οποία κάποια παιδιά χρησιμοποιούσαν στρατηγικές ένταξης ή και απόρριψης μέσα στο παιχνίδι άλλων νηπίων με βάση το επάγγελμα και τις έμφυλες διαφορές που διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα.

Σε όλη την ανάλυση διαπιστώνεται ότι τα παιδιά καθώς παίζουν επιθυμούν να υπάρχουν κανόνες. Άλλες φορές επιζητούν την βοήθεια της νηπιαγωγού και κάποιες άλλες το αναλαμβάνουν μόνοι τους, προσπαθώντας να ρυθμίσουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Παρατηρήθηκε πως έχουν την ικανότητα να εκτιμούν τις περιστάσεις και να

αντιδρούν ανάλογα με τον ορισμό που δίνουν σε αυτές. Αυτός είναι και ο λόγος που κάποιες φορές αντιστέκονται και άλλες μπαίνουν σε διαδικασία να διαπραγματευθούν προκειμένου να πετύχουν εκείνο που επιθυμούν. Η επιλογή μιας εκ των δύο στρατηγικών αφορά την υποκειμενικότητα του κάθε νηπίου, τη σημασία που έχει το συγκεκριμένο παιχνίδι για αυτό, καθώς και το όριο μέχρι το οποίο μπορεί το κάθε παιδί να μεταβάλλει τους περιορισμούς της νηπιαγωγού.

Όσο τα παιδιά παίζουν αλληλεπιδρούν συνεχώς. Με τη συνεργασία, αλλά και από τις διαφωνίες που μπορεί να προκύπτουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μαθαίνουν να εφαρμόζουν κανόνες συμπεριφοράς και να αναπτύσσουν τρόπους σκέψης. Έτσι προσπαθούν να παίζουν όσο το δυνατόν πιο αρμονικά και μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία επιτυγχάνεται η συγκρότηση των κοινωνικών σχέσεων. Τα νήπια έχουν την τάση να μιμούνται τρόπους συμπεριφοράς πέρα από των ενηλίκων και ομηλίκων τους. Το τελευταίο οφείλεται στο γεγονός, ότι αποδίδουν θέσεις εξουσίας σε άλλα παιδιά, που θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερες ικανότητες για ορισμένες περιστάσεις παιχνιδιού. Ανάλογα με τις αντιδράσεις που δέχονται και τη δεκτικότητα των άλλων συνομηλίκων ευαισθητοποιούνται και ενεργούν αντίστοιχα, ανταποδίδοντας την αποδοχή ή την απόρριψη. Αυτός είναι και ο λόγος που είναι σημαντικό να παίζουν μέσα σε ομάδες.

Μία άλλη σημαντική παράμετρος στην ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των παιδιών φαίνεται πως είναι και ο χώρος μέσα στον οποίο παίζουν. Διαπιστώνεται, ότι ο τόπος του παιχνιδιού είναι πολύ σημαντικός για την έκφραση και την ανάπτυξη συναισθημάτων και γνωστικών δεξιοτήτων. Ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένες οι γωνιές, καθώς και τα παιχνίδια που υπάρχουν σε αυτές δίνουν την

ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν την επινοητικότητά τους. Ακόμη και αν υπάρχουν λίγες διαμορφωμένες γωνιές βρίσκουν τρόπους αναδιάταξης τους, ανάλογα με την κατάσταση παιχνιδιού στην οποία συμμετέχουν με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η πρωτοβουλία και η φαντασία τους. Μέσα στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε επίσης, ότι η ανάπτυξη της επινοητικότητας περικλείει και τη δημιουργία αυθαίρετων συμπεριφορών, οι οποίες εκδηλώνονται από τα νήπια με τη δικαιολογία ότι παίζουν. Η ανοιχτότητα του σχήματος των γωνιών επομένως προσδίδει μία δυνατότητα εξουσίας στα παιδιά και τους παρέχει την ευκαιρία να τις μετατρέπουν σε χώρους προσωπικής εμπειρίας.

Όσον αφορά την νηπιαγωγό της συγκεκριμένης τάξης, φαίνεται ότι αντιλαμβάνεται τον τρόπο σκέψης και αντίδρασης των παιδιών με αποτέλεσμα να φροντίζει όποτε χρειάζεται ή όποτε της ζητείται από τα ίδια, να παρεμβαίνει στο παιχνίδι τους. Γνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ικανότητες ή αδυναμίες του κάθε νηπίου φροντίζει να τις ενισχύσει ή να τις μειώσει αντίστοιχα, μέσα από ρόλους που τους αναθέτει. Η εκπαιδευτικός θεωρεί το παιχνίδι αρκετά σημαντικό για τα παιδιά, καθώς μέσα από αυτό δείχνουν τον πραγματικό τους εαυτό και επιπρόσθετα βοηθά τα συνεσταλμένα παιδιά να εκδηλώσουν την κοινωνικότητά τους. Ασχέτως της σημαντικότητάς του όμως, αναφέρει πως παραμερίζεται στην καθημερινότητα λόγω του προγράμματος. Εξηγεί, πως για να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο και ο αριθμός των παιδιών της τάξης, αλλά και των γωνιών που είναι εφικτό να διαμορφωθούν μέσα σε αυτή. Αυτός είναι και ο λόγος που στη δική της τάξη δεν υπάρχει δυνατότητα να διαρκεί πολλή ώρα το ελεύθερο παιχνίδι. Κάτι τέτοιο δε φαίνεται όμως να επηρεάζει στις συγκεκριμένες αναλύσεις το παιχνίδι τους. Αυτή η

διαπίστωση δικαιολογείται από μία διευκρίνιση που δίνεται από την προσωπική εμπειρία της εκπαιδευτικού στη συνέχεια.

Η νηπιαγωγός στη συνέντευξη που παραχώρησε εξηγεί, ότι φροντίζει να ξεκινάει νωρίτερα το οργανωμένο πρόγραμμα ή να απασχολεί τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο, επειδή παίζοντας τόσα πολλά μαζί σε έναν μικρό χώρο, κουράζονται. Επιπρόσθετα, υποστηρίζει ότι γενικά ο χρόνος που δίνεται για το ελεύθερο παιχνίδι είναι σημαντικό να μην είναι πάρα πολύ μεγάλος. Διαπιστώνει από την εμπειρία της, ότι τα τόσο μεγάλα διαστήματα δεν είναι επωφελή, καθώς μετά από αρκετό χρόνο τα νήπια ασχολούνται με άλλα πράγματα και διαφεύγουν από τον κεντρικό σκοπό του παιχνιδιού. Σε αυτό το σημείο φαίνεται ότι η νηπιαγωγός παρεμβαίνει ενεργητικά στη θεσμικά καθορισμένη σχολική πραγματικότητα προκειμένου να διευθετήσει προβλήματα τα οποία προκύπτουν.

Ένα ακόμη στοιχείο που έγινε αντιληπτό και κατά τη διάρκεια της έρευνας, είναι το γεγονός ότι απαγορεύει να φέρνουν τα παιδιά παιχνίδια και άλλα αντικείμενα από το σπίτι τους για να παίζουν. Ο λόγος είναι, είτε επειδή τα χάνουν και διαμαρτύρονται οι γονείς, είτε για να μη χτυπήσουν (επειδή πολλές φορές έχουν μαζί τους αιχμηρά αντικείμενα) . Η ίδια εξηγεί πως αντιλαμβάνεται ότι παίζουν κρυφά με αυτά, το παραβλέπει όμως όσο δε τα χρησιμοποιούν με επικίνδυνο τρόπο. Επιπλέον, ένας άλλος λόγος που υπάρχει η συγκεκριμένη απαγόρευση στην τάξη είναι, επειδή θέλει να αναπτύξουν τη φαντασία και την επινοητικότητα τους με απλά παιχνίδια. Υποστηρίζει, ότι τα εξεζητημένα παιχνίδια που φέρνουν από το σπίτι τους έχουν την ευκαιρία να τα παίζουν και οπουδήποτε αλλού.

Επομένως, το παιχνίδι όντως αποτελεί τα βασικότερη δραστηριότητα που βοηθά κατά κύριο λόγο το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες, κριτική σκέψη, την κοινωνικότητά του, πρωτοβουλίες και τη φαντασία του αντίστοιχα. Με οδηγό το αναλυτικό πρόγραμμα και τις αναφορές του σχετικά με τη σημαντικότητα της παιγνιώδους δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός φροντίζει, προσαρμόζοντας το στις ανάγκες της τάξης της, τα παιδιά να εξασκήσουν τις ικανότητές τους μέσα από αυτή. Επιπλέον, μέσα στο παιχνίδι τα νήπια υποδύονται και αναλαμβάνουν ρόλους, αναπτύσσουν διάφορες στρατηγικές προκειμένου να αντισταθούν ή να διαπραγματευθούν περιορισμούς που τους θέτει η εκπαιδευτικός. Εφευρίσκουν ιδιαίτερους τρόπους αντιλαμβανόμενα την εκάστοτε περίπτωση, ώστε να πετύχουν διάφορους στόχους που είναι σημαντικοί για τα ίδια.

Διαπιστώνεται λοιπόν μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα, ότι τα νήπια αντιστέκονται και διαπραγματεύονται την εξουσία της νηπιαγωγού, ενώ κάποια επηρεάζονται θετικά από αυτή και συγκροτούν μέσα σε αυτά τα πλαίσια την υποκειμενικότητά τους. Τα μικρά παιδιά θεωρούν το παιχνίδι καθαρά ελεύθερη δραστηριότητα μέσα στην οποία μπορούν να συμπεριλάβουν ό, τι τα ίδια επιθυμούν. Επομένως, αυτό παρατηρήθηκε ότι αποτελεί ισχυρό κίνητρο προκειμένου να αναπτύσσουν, όποτε χρειάζεται, διάφορες στρατηγικές ώστε να προστατέψουν το παιχνίδι για τους λόγους που τα ίδια θεωρούν ότι είναι σημαντικοί. Επίπλέον, η φιλία, η αυτονομία από τους φορείς της θεσμικής εξουσίας (νηπιαγωγός) και η ηλικία παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων και τις υποκειμενικότητάς τους.

Συμπερασματικά, επιβεβαιώνονται και οι δυο υποθέσεις της έρευνας που διεξήχθη. Είναι δύσκολο βέβαια να συμπεριληφθούν όλα τα παραδείγματα και οι διάφορες θεωρίες που θα είχαν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Μία εργασία περιορισμένης εμβέλειας θα μπορούσε μόνο μερικώς να εξάγει κάποια συμπεράσματα σχετικά με το παιχνίδι και την ανάπτυξη της υποκειμενικότητας. Παρόλαυτα η πρωτοτυπία της εργασίας αυτής συνίσταται στη συστηματική παρατήρηση της καθημερινής ζωής μιας τάξης ενός νηπιαγωγείου και στη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα νήπια σκέφτονται, ενεργούν και διαμορφώνουν την υποκειμενικότητα και το χαρακτήρα τους. Ωστόσο, περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία για τη διερεύνηση της ανάπτυξης της υποκειμενικότητας του παιδιού μέσα από το παιχνίδι.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* (Μτφ. Γολέμη, Α.), Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιδικό παιχνίδι: Διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο: Σ. Αυγητίδου (Επιμέλεια –Εισαγωγή). *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* (Μτφ. Γολέμη Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes And Control*. Vol I,II,III. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. In Karabel , J. & Karabel A. H. (Επιμ.). *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press.
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Blumer, (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, London: University of California Press.
- Brewer , J.& Hunter, A. (1989). *Multimethod Research: A synthesis of Styles*, London: Sage.
- Berger, P. L & Luckmann, T. (2003). *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας. Μία Πραγματεία στην Κοινωνιολογία της Γνώσης*. (Επίμ. Κουζέλης, Γ. - Μακρυγιάννη, Δ., Μτφρ. Αθανασίου, Κ.). Αθήνα: Νήσος.

Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*, London: Allan and Unwin.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκλιάου, Ν. (2005). Η επίδραση των διαφορετικών πρακτικών γλώσσας και γραμματισμού στην εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών. Στο *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου. Αθήνα.

Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2011). *Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις που Συμβάλλουν στην Ανάπτυξη Επικοινωνιακών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Αποτελεσματική Συμμετοχή των Παιδιών στη Μαθησιακή Διαδικασία*. Ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου, 2011 από <http://www.pi-schools.gr>.

Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

Γκούγκουλη, Κ. & Κούρια, Α. (2000). *Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία (19^{ος} και 20^{ος} αιώνες)*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Corsaro, W.A & Eder, D. (1990). *Children's Peer Cultures*, Annual Review of Psychology.

Chamboredon, J. C. & Prevot, J. (1997). Αλλαγές στον κοινωνικό ορισμό της πρώιμης παιδικής ηλικίας και οι νέες μορφές συμβολικής βίας στο Μακρυνιώτη, *Παιδική Ηλικία*, Αθήνα: Νήσος.

Γουργιώτου, Ε. (2011). *Παιχνίδι και Μάθηση: Αλληλένδετες Εννοιες στην Προσχολική Πρακτική*. Κρήτη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Damon, W. & Hart, D. (1991). *Self –Understanding in childhood and adolescence. Cambridge Studies in Social & Emotional Development*, Canada: Cambridge University Press.

- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*, London: Fontana Press.
- Eisenstadt, S.N. (1997). «*Ηλικιακές Ομάδες και Κοινωνική Δομή: Το Πρόβλημα*» (μτφ. Αθανασίου, Κ.), Αθήνα: Νήσος.
- Evaldsson, A. (1993). *Play Disputes and Social Order*. University of Linkoping-Department of Communication Studies.
- Φίλιας, Β. (2000). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*: Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα: Gutenberg.
- Fine G.A, (1993). *Κοινωνιολογικές Προοπτικές στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Massachussets: Allyn and Bacon.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. London: Macmillan Press LTD.
- Giddens, A. (2009) *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hewitt, J. (1976). *Self and Society-a Symbolic Interactionist Social Psychology*. Allyn & Bacon.
- Hodgkin, R.A. (1985). *Playing and Exploring: Education through the Discovery of Order*. London: Methuen.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J.F. (1997). Active Interviewing. In D. Silverman (Επιμ.) *Qualitative Research, Theory Method and Practice*. London: Sage Publications.
- Hutt, J. Tyler, St. Hutt, C., Christopherson, H. (1989). *Play, Exploration and Learning-a Natural History of the Preschool*. RKP.
- Hughes, M. & Kroehler, C. J. (2007). *Κοινωνιολογία –Οι Βασικές Έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2001). «Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION». Εισήγηση στο «Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαΐου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλτσούνη, Χ. Ν. (1996). *Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανάκης, Μ. (1990). Το Παιχνίδι και ο Ρόλος του στην Ανάπτυξη του Παιδιού, *Διαβάζω* 20-24.
- Κατή, Δ. (2003). Από taboula rasa σε πεμπτουσία του ανθρώπου: η σημασία μιας τομής στις επιστημονικές αντιλήψεις για το παιδί στο Μακρυνιώτη, *Οι Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος
- Kiecolt-Glaser, J.K. (1999). Stress, personal relationships, and immune function. *Health implications Brain, Behavior, and Immunity*, 13 (1). Ohio: State University College of Medicine.
- Κουμπτζή, Β. Δ. (1987). *Η Οργάνωση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας και η Κοινωνική Συμπεριφορά Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Kvale, S. (1996). *InterViews, An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. Π. (2007). *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού: Καινοτομίες στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Linton, R. (1936). *The Study of Man*. New York: Holt.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. (Επιστημ. Επιμέλεια: Νότα Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1987, Οκτώβριος). «Η Κοινωνιολογική Μελέτη της Παιδικής Ηλικίας: Τρεις Θεωρητικές Προσεγγίσεις». *Σύγχρονα Θέματα*, 31.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1997). *Παιδική Ηλικία*, Αθήνα: Νήσος.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2000). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μια κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου στο Γκούγκουλη&Κούρια, *Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος.
- Mead, G.H. (1934) *Mind, Self and Society*. Τόμος Α' (Επιμ. Moorris, C.H). Chicago: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1973). *The Myth of Cultural Deprivation: Our Educational Emphases in Primitive Perspective*. Harmondsworth: Penguin.
- Merton, R. (1995). *Social Theory and Social Structure*. N.Y.: Free Press.
- Ντολιοπούλου, Έ. (1998). *Σύγχρονα Θέματα Προσχολικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Τυπωθήτω.
- Παπάζ, Αθ. (2002). (επιμ.) Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα, *πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας*, Αθήνα, 10, 848-863.

- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1972). *La Representation de l' Espace chez l' Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Πεχτελίδης, Γ. (2011). Θεωρία του λόγου και υποκειμενικότητα στο Πεχτελίδης, *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκκρεμές.
- Πεχτελίδης, Γ. (2005). *Σχολική Εξουσία και Υποκειμενικότητα: Μορφές Κυριαρχίας και Αντίστασης. Μια Γενεαλογική Προσέγγιση των Σύγχρονων Πρακτικών Συγκρότησης των, Μαθητικών Ταυτοτήτων στο Πλαίσιο μιας Σχολικής Τάξης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η.
- Πεχτελίδης, Γ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Σημειώσεις Μαθήματος)*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πεχτελίδης, Γ. (2011). Τα παιχνίδια των λόγων στο σχολείο και η συγκρότηση της μαθητικής ταυτότητας στο Πεχτελίδης, *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκκρεμές.
- Robson, C. (2002) *Real World Research*, Second Edition. Oxford: Blackwell.
- Salkin, J. N. (2000). *Θεωρίες της Ανθρώπινης Ανάπτυξης*. (Μφρ. Μαρκούλης, Δ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Saracho, O. & Spodek, B. (2007). *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Stern, W. (1898). *Psychologie der Verauderungsauffassung (The psychology of the apperception of change)*. Germany: Preuss&Junger.
- Smith, L. (1989). *Changing perspectives in developmental psychology*. In C. DESFORGES (Ed.), *Early Childhood Education*, Monograph Series No. 4 Edinburgh: Scottish Academic Press.

Stewart, C.J.& Cash, B.W. (1991). *Interviewing, Principles and Practices*. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.

Τσίγκρα, Μ. (2000). *Γωνιές και Κύκλος στη Σχολική Πρακτική του Νηπιαγωγείου*, Εκπαιδευτική Κοινότητα. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.

Τσίγκρα, Μ. (2002). *Διαχείριση του σώματος στη συγκρότηση της παιδικής ηλικίας και της παιδικής ταυτότητας στο νηπιαγωγείο*. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.) *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, τόμος Β. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.

Τσίγκρα, Μ. (2002). *Η Παιδαγωγική του Νηπιαγωγείου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και η Διαχείρισή της στην Καθημερινή Εκπαιδευτική Πρακτική*. Στο Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής Ηλικίας, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ. 458-465). Εκδ: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Τσίγκρα, Μ. (2005). *Φίλοι και Μαθητές στο Νηπιαγωγείο – Μια Εθνογραφική Έρευνα*. Στο περιοδικό της OMER. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Τ.6. 157-171. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Thomas, W.I & Thomas, D.S (1951). (edited by Edmund H. Volkart): *Social Behavior and Personality. Contributions of W.I. Thomas to Theory and Social Research*. New York: Social Science Research Council.

Vygotsky, L.S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. Bruner, A. Jolly και K. Sylva (ed.). *Play: Its Role in Development and Evolution*. New York: Basic Books.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, El. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Στο: *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. (Μτφρ. Γολέμη, 'Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Wood, E. (2004). Developing a pedagogy of play for the 21st century. In Anning J.Cullen & M. Flear (Ed) *Early Childhood Education: Society and Culture*. London:Sage. 17-30.

Wood, E. & Atfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. (2nd Edition). London: Sage.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παράρτημα

1.1 Συνέντευξη της Νηπιαγωγού

Ελένη Κουκούτση: Κα. Παπαδοπούλου θα με ενδιέφερε να μάθω τη γνώμη σας σχετικά με το ελεύθερο παιχνίδι.

Νηπιαγωγός: Βεβαίως. Θεωρώ το παιχνίδι πολύ σημαντικό για τα παιδιά. Καθώς παίζουν εκδηλώνουν τον πραγματικό τους εαυτό. Επίσης, βοηθάει να αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους, ξεγελιούνται τα ντροπαλά.

Ωστόσο, λόγω του προγράμματος και διάφορων άλλων παραγόντων παραμερίζεται.

Ελένη Κουκούτση: Ποιοι είναι οι παράγοντες που προαναφέρατε;

Νηπιαγωγός: Για να δοθεί έμφαση στο παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο ο αριθμός των παιδιών της τάξης, αλλά και των γωνιών. Επειδή η συγκεκριμένη τάξη έχει πολλά παιδιά και ο χώρος είναι μικρός δεν έχουμε τη δυνατότητα να επιτρέπουμε να διαρκεί πολλή ώρα το ελεύθερο παιχνίδι, ούτε είναι εφικτό κάποιες φορές να μη τους βάζω κανόνες. Αν τα αφήσεις πολύ χρόνο σταματούν να παίζουν και κάνουν άλλα.

Επομένως ο χρόνος είναι πολύ σημαντικός. Για να καταλάβετε, κανονικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα αναφέρεται, 8:15-9:15 και 10:30-11:15 ως οι ώρες των αυθόρμητων δραστηριοτήτων. Εμείς όμως ξεκινούμε νωρίτερα το οργανωμένο πρόγραμμά μας, ή τα απασχολούμε με διαφορετικό τρόπο.

Ελένη Κουκούτση: Δηλαδή;

Νηπιαγωγός: Τα βάζουμε να ολοκληρώνουν ημιτελείς εργασίες της προηγούμενης μέρας, επειδή κι αυτά κουράζονται όταν παίζουν πολλή ώρα εδώ μέσα. Έξω βέβαια είναι πιο εύκολο, επειδή υπάρχει μεγάλη αυλή. Είναι πολλά για να παίζουν όλα μαζί στις γωνιές, οπότε αναγκαστικά τα σταματάω πιο σύντομα από το παιχνίδι για να κάνουν κάποια εργασία και να ηρεμήσουν. Επίσης, θα ήθελα να σας πω κάτι σχετικό με τα αντικείμενα που υπάρχουν στα πλαστικά κουτιά για παιχνίδι.

Ελένη Κουκούτση: Σας ακούω με προσοχή.

Νηπιαγωγός: Μέσα στα κουτιά επίτηδες έχω βάλει απλά παιχνίδια. Θέλω παίζοντας με αυτά να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να αναπτύσσεται η επινοητικότητά τους. Αυτός και είναι ο λόγος που δεν επιτρέπω να φέρνουν παιχνίδια εξεζητημένα από το σπίτι τους. Βέβαια, καταλαβαίνω ότι φέρνουν κάποια κρυφά. Τα αφήνω κάνοντας ότι δεν βλέπω ορισμένες φορές για να δω τί θέλουν να παίξουν ή όταν δεν

κάνουν φασαρία. Τους τα παίρνω μόνο όταν φοβάμαι μη χτυπήσουν ή για να μη τα χάσουν. Αυτά σε γενικές γραμμές...

Ελένη Κουκούτση: Εάν τελειώσατε θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πολύ για τον χρόνο σας. Οι πληροφορίες σας ήταν ιδιαίτερες χρήσιμες!

Νηπιαγωγός : Παρακαλώ! Για ό, τι άλλο χρειαστείτε να ευχαρίστως να σας βοηθήσω!

1.2 Προφίλ Παιδιών

1) Όνομα: Κατερίνα

Ημερομηνία γέννησης: 25-11-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Ιδιωτικός Υπάλληλος

Επάγγελμα Μητέρας: Δασκάλα

2) Όνομα: Αλέξανδρος

Ημερομηνία γέννησης: 30-4-2004

Επάγγελμα Πατέρα: Υπάλληλος ΤΕΒΕ

Επάγγελμα Μητέρας: Λογίστρια

3) Όνομα: Κωνσταντίνα

Ημερομηνία γέννησης: 10-10-2006

Επάγγελμα Πατέρα: Εκπαιδευτικός

Επάγγελμα Μητέρας: Βιβλιοπώλης

4) Όνομα: Δημήτρης-Αντώνης

Ημερομηνία γέννησης: 15-10-2005

Επάγγελμα Πατέρα: ΕΜΠ. Αντιπρόσωπος

Επάγγελμα Μητέρας: ΕΜΠ. Αντιπρόσωπος

5) Όνομα: Διονύσης

Ημερομηνία γέννησης: 31-8-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Ελεύθερος επαγγελματίας

Επάγγελμα Μητέρας: Οικιακά

6) Όνομα: Άκης

Ημερομηνία γέννησης: 21-10-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Ιατρός

Επάγγελμα Μητέρας: Δικηγόρος

7) Όνομα: Γιάννης

Ημερομηνία γέννησης: 21-10-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Ιατρός

Επάγγελμα Μητέρας: Δικηγόρος

8) Όνομα: Φλάβια

Ημερομηνία γέννησης: 5-7-2005

Επάγγελμα Πατέρα: εργάτης

Επάγγελμα Μητέρας: οικιακά

9) Όνομα: Γιώργος

Ημερομηνία γέννησης: 5-12-2004

Επάγγελμα Πατέρα: Σοβατζής

Επάγγελμα Μητέρας: Υπάλληλος

10) Όνομα: Ηλίας

Ημερομηνία γέννησης: 10-1-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Εργολήπτης Δημοσίων Έργων

Επάγγελμα Μητέρας: Βοηθός λογιστή

11) Όνομα: Βαγγέλης

Ημερομηνία γέννησης: 13-6-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Χτίστης

Επάγγελμα Μητέρας: Εκπαιδευτικός

12) Όνομα: Αναστασία

Ημερομηνία γέννησης: 11-10-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Εκπαιδευτικός

Επάγγελμα Μητέρας: Εκπαιδευτικός

13) Όνομα: Βασίλης

Ημερομηνία γέννησης: 17-11-2006

Επάγγελμα Πατέρα: Ελεύθερος Επαγγελματίας

Επάγγελμα Μητέρας: Δημόσιος Υπάλληλος

14) Όνομα: Σωτηρία

Ημερομηνία γέννησης: 1-9-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Ιδιωτικός Υπάλληλος

Επάγγελμα Μητέρας: Ιδιωτικός Υπάλληλος

15) Όνομα: Μανώλης

Ημερομηνία γέννησης: 7-7-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Έμπορος

Επάγγελμα Μητέρας: Οικιακά

16) Όνομα: Ανδρέας

Ημερομηνία γέννησης: 12-7-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Ιδιωτικός Υπάλληλος

Επάγγελμα Μητέρας: Ιδιωτικός Υπάλληλος

17) Όνομα: Αλεξάνδρα

Ημερομηνία γέννησης: 2-4-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Ιδιωτικός Υπάλληλος

Επάγγελμα Μητέρας: Ιδιωτικός Υπάλληλος

18) Όνομα: Χριστίνα

Ημερομηνία γέννησης: 18-6-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Αγρότης

Επάγγελμα Μητέρας: Νοσηλεύτρια

19) Όνομα: Παύλος

Ημερομηνία γέννησης: 17-1-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Πολιτικός Μηχανικός

Επάγγελμα Μητέρας: Ελεύθερος Επαγγελματίας

20) Όνομα: Ιωάννα

Ημερομηνία γέννησης: 6-2-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Εμπορος

Επάγγελμα Μητέρας: Οικιακά

21) Όνομα: Μαρία

Ημερομηνία γέννησης: 9-1-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Ιατρός

Επάγγελμα Μητέρας: Ιατρός

22) Όνομα: Γιώργος

Ημερομηνία γέννησης: 6-5-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Εργολάβος οικοδομών

Επάγγελμα Μητέρας: Δημοτική Υπάλληλος

23) Όνομα: Νίκος

Ημερομηνία γέννησης: 14-6-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Ιατρός

Επάγγελμα Μητέρας: Εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής

24) Όνομα: Σμαρώ

Ημερομηνία γέννησης: 10-1-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Αυτοκινητιστής

Επάγγελμα Μητέρας: Οικιακά

25) Όνομα: Μαρίλένα

Ημερομηνία γέννησης: 3-5-2005

Επάγγελμα Πατέρα: Ιατρός

Επάγγελμα Μητέρας: Νηπιαγωγός