

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής



Η επίδραση του κοινωνικού στάτους των νηπίων στην ανάπτυξη  
κοινωνικού παιχνιδιού

**Επιμέλεια:** Βλασίου Ιωάννα

**A.M.** 1009275

**Επόπτριες:** Μπότσογλου Καφένια

Ανδρέου Ελένη

Βόλος, 2013



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 11713/1  
Ημερ. Εισ.: 08-01-2014  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ  
2013  
ΒΛΑ

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα καταρχήν να ευχαριστήσω τις δύο επιβλέπουσες της πτυχιακής μου εργασίας για την πολύ καλή συνεργασία στη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας και τις πολύτιμες συμβουλές και διορθώσεις τους.

Ταυτόχρονα, την κα Ε. Μπεαζίδου για τη συνεχή υποστήριξη και καταλυτική βοήθεια που μου προσέφερε ανιδιοτελώς κάθε στιγμή.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τις φίλες μου που στάθηκαν δίπλα μου σε κάθε εύκολη και δύσκολη περίπτωση στη διάρκεια των σπουδών μου και ιδιαίτερα το χρόνο πραγματοποίησης της παρούσας εργασίας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους όσους ήταν δίπλα μου από την αρχή της φοιτητικής μου πορείας, όσους πίστεψαν σε εμένα, με αγκάλιασαν και με στήριξαν, προσφέροντάς μου την αμέριστη ηθική και ψυχολογική υποστήριξη που χρειαζόμουν για να προχωρήσω.

Και πάνω από όλα ευχαριστώ το Θεό που μου έδωσε δύναμη να φτάσω ως εδώ και να συνεχίζω ξεπερνώντας κάθε εμπόδιο.

Βόλος, 8 Ιουνίου 2013

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	4
<b>A. Θεωρητική προσέγγιση .....</b>	<b>8</b>
<b>1. Είδη παιχνιδιού .....</b>	<b>8</b>
<b>2. Τι καθορίζει τα είδη παιχνιδιού που εμφανίζονται στη νηπιακή ηλικία;.....</b>	<b>15</b>
<b>3. Χαρακτηριστικά της δραστηριότητας του παιχνιδιού.....</b>	<b>18</b>
<b>4. Το κοινωνικό παιχνίδι .....</b>	<b>20</b>
i) Ορισμός του κοινωνικού παιχνιδιού .....	20
ii) Ποιά είδη παιχνιδιού θεωρούνται κοινωνικό παιχνίδι;.....	21
iii) Κοινωνικό και μη κοινωνικό παιχνίδι.....	26
iv) Οφέλη κοινωνικού παιχνιδιού .....	28
<b>5. Εργαλεία για την παρατήρηση του παιχνιδιού .....</b>	<b>32</b>
i) Τα εργαλεία «Play Observation Scale» & «Preschool Play Behavior Scale» ...	32
ii) Το εργαλείο «Penn Interactive Peer Play Scale».....	33
iii) Το εργαλείο «Child-Initiated Pretend Play Assessment».....	34
iv) Το εργαλείο «Social Play Record» .....	34
<b>6. Πεδία μελέτης του κοινωνικού στάτους .....</b>	<b>35</b>
<b>7. Παράγοντες που επηρεάζουν το κοινωνικό στάτους των νηπίων.....</b>	<b>38</b>
<b>8. Κατηγορίες νηπίων που προκύπτουν από το κοινωνικό στάτους - συμπεριφορά ανά κατηγορία .....</b>	<b>47</b>
<b>9. Πως τα παιδιά αποκτούν μια κοινωνική θέση .....</b>	<b>50</b>
<b>10. Εργαλεία για τον προσδιορισμό του κοινωνικού στάτους .....</b>	<b>55</b>
i) Τα εργαλεία «Peer Sociometric Rating Measure» & «Preschool Socioaffective Profile»	55
ii) Τα εργαλεία «Children’s Social Acceptance Profile» & «Loneliness and Social Dissatisfaction Scale» .....	57
iii) Τα εργαλεία «Child Behavior Scale» & «Teacher Behavior Rating Scale» .....	58
iv) Το εργαλείο «Profile of Peer Relations» .....	58

<b>B. Ερευνητική προσέγγιση</b> .....	60
<b>1. Σύνθεση και ερωτήματα</b> .....	60
<b>2. Ο στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας</b> .....	62
<b>3. Μέθοδος</b> .....	63
i) Τόπος και χρόνος της έρευνας .....	63
ii) Εργαλεία .....	63
iii) Διαδικασία .....	64
<b>4. Αποτελέσματα</b> .....	67
<b>5. Συμπεράσματα</b> .....	70
Συζήτηση.....	71
Βιβλιογραφία.....	73

## Εισαγωγή

Σε κάθε εποχή το παιχνίδι αποτελεί την υπ' αριθμόν ένα ενασχόληση των παιδιών τουλάχιστον για τη διάρκεια των έξι πρώτων χρόνων της ζωής τους. Αποτελεί τον φυσιολογικό τρόπο μέσα από τον οποίο ανακαλύπτουν το περιβάλλον αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό. Δεν φανταζόμαστε ότι θα υπήρχε ποτέ εποχή που τα παιδιά δεν θα έπαιζαν, ωστόσο, από εποχή σε εποχή οι μορφές παιχνιδιού διαφοροποιούνται. Κάθε τοπική ή παγκόσμια κοινωνική αλλαγή επηρεάζει το παιχνίδι των παιδιών και το διαφοροποιεί ως προς το χώρο και χρόνο που εξελίσσεται αλλά και ως προς την ηλικία που τα παιδιά σταματούν να παίζουν (Doliopoulou & Rizou, 2012). Παλαιότερα δεν υπήρχε ο θεσμός του νηπιαγωγείου, επομένως, τα παιδιά έπαιζαν πιο ελεύθερα και συνήθως μόνο με τα παιδιά της γειτονιάς τους ή με τα αδέρφια τους. Ταυτόχρονα, η ζωή στα χωριά και σε κωμοπόλεις ευνοούσε το παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους και την άμεση επαφή των παιδιών με τη φύση, κάτι που δεν συναντάται συχνά στη σημερινή εποχή.

Σήμερα τα περισσότερα παιδιά ζουν σε μεγάλες πόλεις, με περιορισμένους χώρους για παιχνίδι και με διαφορετικές ανάγκες σε σχέση με παιδιά προηγούμενων εποχών. Η ανάγκη για εισαγωγή σε εκπαιδευτικά πλαίσια εμφανίζεται από πολύ νωρίς συνήθως για λόγους διευκόλυνσης των εργαζόμενων γονέων. Απόρροια αυτού του γεγονότος είναι η μείωση του χρόνου ελεύθερου παιχνιδιού και κυρίως φυσικού/σωματικού παιχνιδιού (Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer, 2006). Τα προβλήματα αυτά συνοδεύονται από προβλήματα στον προσληπτικό και εκφραστικό λόγο, εφόσον οι ενήλικες παύουν να αλληλεπιδρούν επαρκώς με τα παιδιά, αλλά και από έλλειψη παιγνιώδους μάθησης στα πρώτα χρόνια της ζωής. Συνεπώς, τα σημερινά παιδιά περνούν τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τελείως διαφορετικά σε σύγκριση με τα παιδιά άλλων εποχών εξαιτίας των αναγκών που υπαγορεύει η κοινωνία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα σε όλα τα αρνητικά που προκύπτουν από τους σύγχρονους ρυθμούς ζωής υπάρχει και ένα μεγάλο πλεονέκτημα. Πλέον τα παιδιά από πολύ νωρίς έρχονται σε επαφή με άλλα της ίδιας ηλικίας, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την κοινωνική τους ανάπτυξη και διευκολύνει ουσιαστικά την κοινωνικοποίησή τους. Σε σαφώς μικρότερες ηλικίες έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με ομηλικούς, να παίξουν σε παρέες και να δημιουργήσουν φιλίες και κοινωνικές σχέσεις. Ο βαθμός κοινωνικοποίησης που επέρχεται μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης του κάθε παιδιού μέσα στην ομάδα και εν συνεχεία να συμβάλλει στην οργάνωση κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά, ανάλογες με αυτές που συναντάμε στην κοινωνία.

Οι κοινωνικές ομάδες που προκύπτουν στα πρώτα εκπαιδευτικά πλαίσια, τους βρεφονηπιακούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία, στην ουσία αντανakλούν τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες θα ενταχθούν τα παιδιά μεγαλώνοντας. Τα χαρακτηριστικά αυτών των ομάδων απορρέουν από συγκεκριμένους παράγοντες, είτε μιλάμε για τη νηπιακή είτε για οποιαδήποτε άλλη ηλικία. Τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού σε συνδυασμό με τα στοιχεία του χαρακτήρα που αποκτά μέσα από την οικογένεια και το σχολείο οδηγούν στη δημιουργία ενός ατομικού προφίλ, το οποίο θα επηρεάσει τις σχέσεις του με τα άλλα άτομα της κοινωνίας. Στα πρώτα χρόνια ζωής, κύριος σκοπός αυτών των σχέσεων είναι το παιχνίδι. Όσο περισσότερα θετικά στοιχεία εμπεριέχονται στον χαρακτήρα ενός παιδιού, τόσο ευκολότερο θα είναι για αυτό να συνάψει σχέσεις με άλλα παιδιά και να ενταχθεί σε ομάδες παιχνιδιού.

Οι ομάδες παιχνιδιού είναι σημαντικές επειδή συνδέονται άμεσα με τη διεξαγωγή κοινωνικού παιχνιδιού. Το κοινωνικό παιχνίδι αποτελεί ένα δείκτη της ομαλής κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού εφόσον επιτρέπει την εξέταση των ικανοτήτων του παιδιού να εισέρχεται σε μία ομάδα παιχνιδιού, να αλληλεπιδρά επαρκώς με τους συμπαίκτες του και να

παραμένει ενταγμένο στην ομάδα όση ώρα διαρκεί το παιχνίδι. Όταν ένα παιδί αποφεύγει να συμμετέχει σε ομάδες παιχνιδιού ή συμμετέχει για λίγο και αποχωρεί επειδή δημιουργεί προβλήματα, αυτό μπορεί να αποτελέσει δείκτη μη ομαλής κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να συνδεθεί με ποικίλα προβλήματα στη μετέπειτα ζωή του παιδιού και σταδιακά να οδηγείται σε συνεχή απόρριψη.

Μέσα από όλα αυτά γίνεται κατανοητή η σημασία ανάπτυξης κοινωνικού παιχνιδιού ιδιαίτερα μέσα σε περιορισμένα πλαίσια όπως αυτό του σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα νήπια περνούν σημαντικό χρόνο της μέρας τους μαζί σε έναν κλειστό χώρο αντιλαμβανόμαστε ότι το κοινωνικό παιχνίδι αποτελεί τη φυσική συνέπεια της αλληλεπίδρασης των παιδιών. Βέβαια, θα ήταν παράλειψη η μη αναφορά στον χρόνο που τα παιδιά περνούν στην αυλή του σχολείου, χώρος που αποτελεί μια ευκαιρία για ανάπτυξη φυσικού παιχνιδιού. Ο χώρος της τάξης είναι σαφώς πιο περιοριστικός από την αυλή και δυσχεραίνει το κινητικό παιχνίδι, εντούτοις, η πιο ελεύθερη αλληλεπίδραση στο χώρο της αυλής του σχολείου είναι πιθανό να επηρεάζει και την ανάπτυξη του κοινωνικού παιχνιδιού. Ο μεγαλύτερος χώρος και οι περισσότερες ευκαιρίες που συνδέονται με τον χώρο της αυλής ίσως να ενισχύουν την ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και να διευκολύνουν τη δημιουργία ομάδων παιχνιδιού. Είναι αξιοσημείωτο ότι έξω από την τάξη είναι λιγότερο έντονη η αίσθηση του ελέγχου από ενήλικες, επομένως, τα παιδιά μπορεί να παίζουν πιο ελεύθερα νιώθοντας ότι δεν παρακολουθούνται ή καθοδηγούνται από κάποιον μεγαλύτερο, και στην προκειμένη από κάποιον εκπαιδευτικό.

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσδιορίσει την πιθανή σχέση ανάμεσα στην κοινωνική θέση που αποκτούν τα νήπια μέσα στην ομάδα της τάξης και την ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού. Ο προσδιορισμός αυτός εξετάζεται με βάση τις μεταβλητές του περιβάλλοντος χώρου αλλά και του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διάρκεια του παιχνιδιού. Επιδιώκεται η ενίσχυση της άποψης ότι τα δημοφιλή παιδιά προτιμούν να



παίζουν κοινωνικά σε αντίθεση με τα απορριπτόμενα που επιδιώκουν τη μοναχικότητα και την αποχή από ομάδες παιχνιδιού, φαινόμενο που ενισχύεται στο χώρο της αυλής, ενώ, οι εκπαιδευτικοί συνήθως αλληλεπιδρούν ελάχιστα με τα παιδιά την ώρα που αυτά παίζουν.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι ορισμοί του παιχνιδιού και ιδιαίτερα του κοινωνικού παιχνιδιού καθώς επίσης και του κοινωνικού στάτους παράλληλα με τους παράγοντες που το διαμορφώνουν. Παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τα βασικά στοιχεία που συνδέονται με την ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού αλλά και του κοινωνικού στάτους, ενώ γίνεται προσπάθεια για σύνδεση ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές και διερεύνηση της σχέσης τους.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η εμπειρική προσέγγιση του θέματος, στην οποία η πράξη θα επιχειρήσει να επιβεβαιώσει τη θεωρία και να προσφέρει νέα δεδομένα πάνω στο θέμα. Πραγματοποιείται ένα κοινωνιόγραμμα το οποίο υπαγορεύει τη δημοτικότητα του κάθε παιδιού μέσα στην ομάδα της τάξης. Δημοφιλή και απορριπτόμενα παιδιά παρατηρούνται την ώρα που παίζουν στην τάξη και την αυλή προκειμένου να εξεταστεί η προτίμησή τους ως προς το κοινωνικό παιχνίδι και παράλληλα εξετάζεται η στάση των εκπαιδευτικών στη διάρκεια του παιχνιδιού, τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή.

Μέσα από αυτή την εργασία θα επιχειρηθεί ο ορισμός του κοινωνικού παιχνιδιού, του κοινωνικού στάτους των νηπίων, η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτά και κάποιοι παράγοντες που πιθανόν τα επηρεάζουν. Θα εξεταστεί η επιρροή του χώρου και του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού με απώτερο στόχο τη συμβολή στην έρευνα ώστε να επέλθει η καλύτερη δυνατή λειτουργία του θεσμού του νηπιαγωγείου πάνω στην κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων παράλληλα με την προώθηση συμπεριφορών των εκπαιδευτικών οι οποίες θα ελαχιστοποιούν φαινόμενα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των παιδιών από το παιχνίδι.

## **A. Θεωρητική προσέγγιση**

### **1. Είδη παιχνιδιού**

Το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα που ξεκινάει από τους πρώτους κιάλους μήνες ζωής του παιδιού και εξελίσσεται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Με το πέρασμα του χρόνου το παιχνίδι γίνεται όλο και πιο περίπλοκο, εφόσον συνδέεται άμεσα με τη ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού, αλλά και της συμμετοχής του σε κοινωνικά δρώμενα (Doliopoulou & Rizou, 2012). Ποικίλα είδη παιχνιδιού εκδηλώνονται στη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, τα οποία μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε με βάση διάφορα κριτήρια. Κάποιοι βασικοί ορισμοί για τα διάφορα είδη παιχνιδιού έχουν δοθεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές (οπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010) όπως οι Callois (1991), Dinello (1993), Hughes (1996b), Moyles (2002), Piaget (1975), Smith (2010) και Wallon (1977) (σελ. 29-37).

Ανάλογα με το στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, ο Piaget (1975) ταξινομεί το παιχνίδι σε λειτουργικό, συμβολικό, παιχνίδι με κανόνες και παιχνίδι κατασκευών (οπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010). Αξίζει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη ταξινόμηση το παιχνίδι δεν περιορίζεται στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, αλλά ξεκινά τον τέταρτο περίπου μήνα της ζωής του παιδιού και συνεχίζεται μέχρι την ηλικία της εφηβείας. Σε κάθε στάδιο, όμως, το παιχνίδι εμφανίζεται με διαφορετική μορφή. Αναλυτικά, το λειτουργικό παιχνίδι, το οποίο εμφανίζεται στη διάρκεια του τέταρτου μήνα, αποτελεί την πιο απλή μορφή παιχνιδιού και περιλαμβάνει απλές κινήσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αίσθησης του παιδιού ότι ελέγχει την πραγματικότητα. Τη θέση του λειτουργικού παιχνιδιού παίρνει το συμβολικό παιχνίδι, το οποίο συναντάμε κατά βάση στη νηπιακή ηλικία, και εκδηλώνεται με ρόλους προσώπων ή αντικειμένων τους οποίους υποδύονται τα παιδιά. Έπεται το παιχνίδι με κανόνες, ένας τύπος παιχνιδιού που εμφανίζεται συνήθως στην

πρώτη σχολική ηλικία και απαιτεί πιο περίπλοκες νοητικές διεργασίες, εφόσον τα παιδιά χρειάζεται να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν κανόνες προκειμένου να μπορέσουν να ολοκληρώσουν το παιχνίδι. Ο Piaget ολοκληρώνει την κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού με το παιχνίδι κατασκευών, το οποίο εμφανίζεται στην ηλικία των δώδεκα ετών περίπου, οπότε τα παιδιά εισέρχονται στο τελευταίο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης, και συνδέεται κυρίως με την απόκτηση δεξιοτήτων.

Μια δεύτερη κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού σύγχρονη με αυτή του Piaget, πραγματοποιείται από τον Wallon (1977), ο οποίος χωρίζει το παιχνίδι σε λειτουργικό, παιχνίδι φαντασίας, παιχνίδι πρόσληψης και παιχνίδι κατασκευών (οπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010). Το λειτουργικό παιχνίδι και το παιχνίδι φαντασίας αναπτύσσονται περίπου με τον ίδιο τρόπο που ο Piaget περιγράφει το λειτουργικό και το συμβολικό παιχνίδι, δηλαδή εκδηλώνονται με τις ίδιες μορφές που εμφανίζονται το λειτουργικό και το παιχνίδι φαντασίας. Το παιχνίδι πρόσληψης απαιτεί την ύπαρξη εξωτερικών ερεθισμάτων, τα οποία τα παιδιά καλούνται να αντιληφθούν και να κατανοήσουν. Συνδέονται δηλαδή με ιστορίες, τραγούδια και διάφορα ελκυστικά ερεθίσματα που μπορούν να προσφερθούν από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά, τόσο από το σπίτι όσο και από τις πρώτες εκπαιδευτικές δομές. Τελικά, τα παιχνίδια κατασκευών, που αναφέρονται και από τον Piaget, στοχεύουν στη δημιουργία καινούριων υλικών στοιχείων αξιοποιώντας άλλα διαθέσιμα υλικά, ενώ ταυτόχρονα συνδυάζονται με τα παιχνίδια φαντασίας και πρόσληψης. Συμπερασματικά, τα είδη παιχνιδιού που προτείνονται από τους Piaget και Wallon, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αλληλεπικαλύπτονται σε ένα μεγάλο μέρος.

Ο Callois (1991) προσεγγίζει το θέμα από διαφορετική οπτική γωνία και δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση του παιχνιδιού διαχωρίζοντάς το σε παιχνίδι συναγωνισμού ή πρόκλησης, παιχνίδι της τύχης, μιμητικό παιχνίδι και παιχνίδι του ιλίγγου (οπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010). Το παιχνίδι συναγωνισμού βασίζεται στην ισότητα ευκαιριών κατά την

έναρξη του παιχνιδιού και το παιδί μπορεί να αναφέρεται είτε στον εαυτό του είτε σε κάποιον αντίπαλο. Στην αντίθετη όχθη βρίσκεται αυτό που ο Callois ονομάζει παιχνίδι της τύχης και προφανώς δεν προϋποθέτει ίσες ευκαιρίες των παικτών για τη διεξαγωγή του. Την τρίτη κατηγορία παιχνιδιού αποτελεί αυτό της μίμησης και μπορεί να περιλαμβάνει φανταστικό και δραματικό παιχνίδι. Βασικό στοιχείο του μιμητικού παιχνιδιού αποτελεί σε κάθε περίπτωση η υπόδηση ρόλων από τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτό το είδος παιχνιδιού. Τα παιχνίδια που ανήκουν στην τελευταία κατηγορία, αυτή του ιλίγγου, αποσκοπούν κυρίως στην πρόκληση πανικού, ο οποίος προέρχεται από μια προσπάθεια των παικτών να ανατρέψουν όσα στοιχεία της πραγματικότητας αντιλαμβάνονται μέχρι εκείνη τη στιγμή ως σταθερά και να βιώσουν με αυτόν τον τρόπο μια αλλαγή της υπάρχουσας δεδομένης πραγματικότητας.

Τονίζοντας τα πολιτισμικά στοιχεία του παιχνιδιού, ο Dinello (1993) προτείνει τη διάκριση του παιχνιδιού σε λειτουργικό, συμβολικό και παιχνίδι κανόνων (οπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010). Το λειτουργικό παιχνίδι, όπως και στις κατηγοριοποιήσεις του Piaget και του Wallon που αναφέρθηκαν νωρίτερα, σχετίζεται με την κίνηση των μερών του σώματος με απώτερο στόχο την ευχαρίστηση αλλά και την ανακάλυψη του περιβάλλοντος του παιδιού. Το συμβολικό παιχνίδι προϋποθέτει ως ένα βασικό στοιχείο του την υπόδηση ρόλων τόσο προσώπων όσο και αντικειμένων που βρίσκονται στο περιβάλλον του παιδιού, τους οποίους καλείται να μιμηθεί και να αφομοιώσει ως στοιχεία του κοινωνικού κόσμου στον οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται. Η κατηγορία του παιχνιδιού με κανόνες αποβλέπει και ταυτόχρονα απαιτεί την υπακοή του παιδιού σε κανόνες προκειμένου να καταστεί δυνατή η διεξαγωγή και διεκπεραίωση του παιχνιδιού. Στη συγκεκριμένη κατηγορία, το παιδί καλείται να βγει από τον εαυτό του και να «υποταγεί» σε κανόνες αν θέλει να συμμετάσχει στο παιχνίδι χωρίς να το καταστρέψει. Απαραίτητη συνθήκη βέβαια αποτελεί η ικανότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με άλλα παιδιά της ηλικίας του.

Ανάλογα με τις δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά χάρις στο παιχνίδι, η Moyles (2002, οπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010) το ταξινομεί με σωματικό, διανοητικό και κοινωνικο-συναισθηματικό. Το σωματικό παιχνίδι συνδέεται με την κινητική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, επομένως περιλαμβάνει δραστηριότητες που αφορούν την κατασκευή, τον χειρισμό αντικειμένων, το συντονισμό κινήσεων και την εξερεύνηση του περιβάλλοντος χώρου. Σχετιζόμενο με τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, το διανοητικό παιχνίδι απαιτεί αλλά παράλληλα καλλιεργεί δεξιότητες τόσο γνωστικές όσο και επικοινωνιακές, οι οποίες επιτρέπουν στο παιδί να αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο. Τέλος, το κοινωνικο-συναισθηματικό παιχνίδι αναφέρεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων των ίδιων των παιδιών αλλά και των άλλων παιδιών και ενηλίκων που τους περιβάλλουν. Την ίδια στιγμή, μέσα από το κοινωνικο-συναισθηματικό παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν και συνεπώς να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους καθώς επίσης να αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική κατάσταση άλλων προσώπων.

Μια σύγχρονη ταξινόμηση πραγματοποιήθηκε από τον Smith (2010), ο οποίος διακρίνει το παιχνίδι σε παιχνίδι κοινωνικής ανταπόκρισης, αισθησιοκινητικό, παιχνίδι με αντικείμενα, παιχνίδι γλώσσας, φυσικής άσκησης και φαντασίας ή προσποίησης. Όλοι οι τύποι παιχνιδιού, πέρα από το παιχνίδι κοινωνικής ανταπόκρισης, το παιχνίδι αντικειμένων και το παιχνίδι γλώσσας, έχουν λίγο-πολύ αναφερθεί και από τους προηγούμενους ερευνητές. Το παιχνίδι κοινωνικής ανταπόκρισης βασίζεται στη μίμηση συμπεριφορών ενός προσώπου από το παιδί και στην ουσία η χαρά και η ευχαρίστηση προέρχεται από τους τρόπους αντίδρασης του προσώπου με το οποίο αλληλεπιδρά το παιδί. Ένα κλασικό παιχνίδι που ανήκει σε αυτόν τον τύπο είναι το παιχνίδι «Κούκου! Τσα!», στο οποίο επιδίδονται με ιδιαίτερο ενθουσιασμό τα πολύ μικρά παιδιά. Το παιχνίδι με αντικείμενα εμφανίζεται με τη μορφή δραστηριοτήτων στην διάρκεια των οποίων γίνεται χρήση

αντικειμένων όπως τουβλάκια ή χρηστικά αντικείμενα από την καθημερινή ζωή (πλαστικά ποτήρια, κουζινικά σκεύη κλπ). Το παιχνίδι της γλώσσας αναφέρεται στην αξιοποίηση στοιχείων της γλώσσας όπως ήχους, συλλαβές, λέξεις ή και προτάσεις από τα παιδιά προκειμένου να αντλήσουν ευχαρίστηση παίζοντας με αυτά. Το αισθησιοκινητικό παιχνίδι αλληλεπικαλύπτεται σε ένα βαθμό με αυτό που ο Piaget ονομάζει λειτουργικό παιχνίδι, το φυσικό παιχνίδι συνδέεται στενά με το σωματικό παιχνίδι που αναφέρει η Moyles, ενώ το παιχνίδι φαντασίας ή προσποίησης εμφανίζει πολλά κοινά στοιχεία με το συμβολικό.

Ο Hughes (1992) προχώρησε σε μια πιο εκτεταμένη, και ταυτόχρονα ευρέως αποδεκτή, κατηγοριοποίηση των ειδών του παιχνιδιού. Έτσι, χώρισε το παιχνίδι σε συμβολικό, σκληρό, κοινωνικο-δραματικό, κοινωνικό, δημιουργικό, επικοινωνίας, παιχνίδι σε βάθος, εξερεύνησης, φαντασίας, φανταστικό, κινητικό, κυριότητας, αντικειμένου και παιχνίδι ρόλων (οπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010). Στη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού, τα αντικείμενα συμβολίζουν κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι στην πραγματικότητα, πχ ένα ξύλο συμβολίζει το μαγικό ραβδί της νεράιδας κλπ. Στο σκληρό παιχνίδι θα συναντήσουμε συχνά στοιχεία «πάλης» ανάμεσα στα παιδιά εφόσον ένας από τους στόχους του είναι η επίδειξη δύναμης όσων εμπλέκονται σε αυτό. Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι εξελίσσεται με την αναπαράσταση καταστάσεων παρμένων από την καθημερινή ζωή, όπως μια επίσκεψη στο γιατρό ή μια βόλτα στην αγορά για ψώνια. Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι διαχωρίζεται από το κοινωνικό παιχνίδι εφόσον στόχος του τελευταίου είναι η εξερεύνηση και τροποποίηση κανόνων κοινωνικής δέσμευσης και αλληλεπίδρασης αλλά και από το δραματικό, το οποίο αναφέρεται στη δραματοποίηση γεγονότων της καθημερινότητας τα οποία αποτελούν κοινή εμπειρία των παιδιών (πχ μια σειρά από την τηλεόραση).

Η κατηγορία του δημιουργικού παιχνιδιού συνδέεται άμεσα με το στοιχείο της έκπληξης, το οποίο προκύπτει από την ποικιλία των τρόπων χρήσης διαφόρων υλικών. Τα

παιδιά ενθουσιάζονται ανακαλύπτοντας την πολύπλευρη χρήση και αξιοποίηση ενός υλικού, γεγονός που τους ενισχύει θετικά ώστε να συνεχίσουν το παιχνίδι. Διαφοροποίηση της χρηστικότητας των αντικειμένων μπορεί να παρατηρηθεί κατά τη διάρκεια παιχνιδιού αντικειμένου ενώ τα παιδιά καλούνται να αντλήσουν νέες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο και τις δυνατότητες χειρισμού των διαφόρων αντικειμένων ασχολούμενοι με τον τύπο του παιχνιδιού εξερεύνησης.

Τα παιχνίδια μίμησης είναι αυτά που συνήθως μας έρχονται στο νου όταν αναφερόμαστε σε παιχνίδια επικοινωνίας, ενώ κοινή βάση μπορούμε να βρούμε στο παιχνίδι φαντασίας, το φανταστικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων. Στο παιχνίδι φαντασίας, ο κόσμος διαμορφώνεται με έναν τρόπο που ορίζει το ίδιο το παιδί αποδίδοντας στον εαυτό του ρόλους που θα μπορούσε να έχει σε κάποια άλλη φάση της ζωής του, όπως ο ρόλος του καπετάνιου. Στη διάρκεια του φανταστικού παιχνιδιού, όμως, το παιδί υποδύεται ρόλους που δε συνάδουν απαραίτητα με την ανθρώπινη φύση του, πχ παριστάνει ένα άψυχο αντικείμενο. Επιπλέον, κατά τη διεξαγωγή παιχνιδιού ρόλων το παιδί μπορεί επίσης να κάνει μη φυσιολογικά πράγματα, όπως να μαγειρεύει σε ένα φανταστικό επίπεδο, με απώτερο στόχο πάντα την εξερεύνηση του τρόπου ζωής.

Το παιχνίδι σε βάθος, το κινητικό παιχνίδι και το παιχνίδι κυριότητας εξελίσσονται κατά βάση σε εξωτερικούς χώρους. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι σε βάθος σχετίζεται με το αίσθημα του φόβου, το οποίο γίνεται προσπάθεια να ξεπεραστεί μέσα από δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ενέργειες όπως το σκαρφάλωμα ή η ισορροπία, ενώ ο έλεγχος του περιβάλλοντος επιχειρείται με παιχνίδια κυριότητας σαν αυτά του σκαψίματος ή της κατασκευής κρησφύγετων. Τέλος, μιλώντας για κινητικό παιχνίδι συνειρμικά σκεφτόμαστε παιχνίδια όπως το κρυφτό και το κυνηγητό, τα οποία απαιτούν την κίνηση των παικτών που συμμετέχουν προς διάφορες, ακανόνιστες κατευθύνσεις στο χώρο.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στην κατηγοριοποίηση των ειδών του παιχνιδιού που γίνονται αποδεκτά και προτείνονται από την UNESCO. Έτσι, η συγκεκριμένη ένωση χωρίζει το παιχνίδι σε λειτουργικά, παιχνίδια μίμησης ή φαντασίας και παιχνίδια «κατορθωμάτων» (οπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010). Τα λειτουργικά παιχνίδια είναι αυτά που συνδέονται με την κίνηση και την ευχαρίστηση που μπορεί να αντλήσει ένα παιδί από αυτή. Στα παιχνίδια μίμησης ή φαντασίας, τα παιδιά μεταφέρουν τον εαυτό τους σε ένα φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο υποδύονται ποικίλους ρόλους, ενώ τα παιχνίδια «κατορθωμάτων» έχουν σχέση με δραστηριότητες μέσα από τις οποίες διαφαίνονται οι ικανότητες και η τόλμη των παιδιών. Και σε αυτή την κατηγοριοποίηση διαφαίνεται η τροποποίηση του παιχνιδιού, το οποίο παίρνει διαφορετικές μορφές καθώς αλλάζει η ηλικία του παιδιού. Παρατηρείται δηλαδή μια «κλιμακωτή αλλαγή» των ειδών του παιχνιδιού σε συνάρτηση με τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, σωματική και πνευματική.

Σε κάθε περίπτωση μπορούμε να ταξινομήσουμε το παιχνίδι σε κατηγορίες με βάση διαφορετικά κριτήρια κάθε φορά. Αυτό που έχει σημασία είναι να κατανοήσουμε την αξία του παιχνιδιού για τη σωστή και ομαλή ανάπτυξη των παιδιών καθώς επίσης να γίνει αντιληπτή η ανάγκη ύπαρξης εμπειριών παιχνιδιού για όλα τα παιδιά. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να μη στερούνται ευκαιριών για παιχνίδι, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της ζωής. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το παιχνίδι αποτελεί δικαίωμα των παιδιών και ταυτόχρονα έναν τρόπο για την προώθηση της μάθησης (Doliopoulou & Rizou, 2012). Η ταξινόμηση του παιχνιδιού πιθανόν να αποδειχθεί βοηθητική προς αυτή την κατεύθυνση, εφόσον η μάθηση αποτελεί τον απώτερο στόχο ακόμα και του παιχνιδιού. Όμως, αυτό που θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι «το παιχνίδι δεν είναι απλά παιχνίδι» (Lifter, Mason, & Barton, 2011), αλλά μάθηση (Golinkoff et al, 2006).



## **2. Τι καθορίζει τα είδη παιχνιδιού που εμφανίζονται στη νηπιακή ηλικία;**

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν αναπτύσσουν νέους τύπους παιχνιδιού οι οποίες είναι ανάλογες με τις αλλαγές στα διάφορα επίπεδα ανάπτυξης, τόσο σωματικές όσο και νοητικές. Διαφορετικό παιχνίδι, για παράδειγμα μπορεί να παρατηρηθεί σε ένα παιδί ηλικίας ενός έτους, το οποίο μόλις έχει αρχίσει να περπατά, και διαφορετικό σε ένα νήπιο το οποίο με κάθε τρόπο προσπαθεί να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του και να αλληλεπιδράσει με συνομηλίκους αλλά και ενήλικες. Επιπρόσθετα, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν έρχονται σε επαφή με όλο και περισσότερους ανθρώπους μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και καλούνται να προσαρμόσουν το παιχνίδι τους ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις δυνατότητες που προσφέρονται στα συγκεκριμένα πλαίσια. Παραδείγματος χάριν, σε έναν κλειστό χώρο όπως είναι ένας παιδότοπος, οι ευκαιρίες για κινητικό παιχνίδι ή παιχνίδι κυριότητας είναι περιορισμένες. Επομένως, το παιδί θα πρέπει να επιλέξει εναλλακτικά είδη παιχνιδιού μέσα στο πλαίσιο που τοποθετείται κάθε φορά.

Σύμφωνα με τα είδη παιχνιδιού που αναφέρθηκαν πιο πάνω, στη νηπιακή ηλικία είναι πιθανό να συναντήσουμε με μεγαλύτερη συχνότητα συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδια φαντασίας και πρόσληψης, φανταστικό και δραματικό παιχνίδι, σκληρό αλλά και κινητικό παιχνίδι. Σε αντίθεση, όταν εξετάζονται μικρότερες ηλικίες συναντάται κυρίως λειτουργικό ή αισθησιοκινητικό παιχνίδι. Σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτά τα δύο ηλικιακά φάσματα φαίνεται να προκαλεί το γεγονός ότι οι αλληλεπιδράσεις των μικρότερων παιδιών περιορίζονται κυρίως σε ενήλικες ή αδέρφια και λιγότερο σε συνομηλίκους. Αντίθετα, στη νηπιακή ηλικία παρατηρείται ένα «άνοιγμα» προς τα παιδιά ίδιας ηλικίας και η καταβολή προσπάθειας για εμπλοκή σε περισσότερο ομαδικά παιχνίδια αντί για ενασχόληση με ενήλικους. Διάφορες μεταβλητές οι οποίες επηρεάζουν το είδος του παιχνιδιού που

προτιμούν τα παιδιά σε κάθε ηλικία μπορούν να εξεταστούν προκειμένου να προσδιοριστούν οι λόγοι που οδηγούν σε αυτή την μεταστροφή των προτιμήσεων.

Η ηλικία αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για το είδος του παιχνιδιού στο οποίο θα επιδοθεί το παιδί. Για παράδειγμα είναι πολύ πιθανότερο ένα νήπιο να προσποιείται ένα πραγματικό ή φανταστικό πρόσωπο ή αντικείμενο και να αλληλεπιδρά με συνομηλίκους ή να επιδίδεται σε σκληρό παιχνίδι από το να ασχολείται με αισθησιοκινητικό ή λειτουργικό παιχνίδι, το οποίο δεν ταιριάζει με την ηλικία του. Μια πιθανή αιτία μπορεί να αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για κάτι που είναι «αναπτυξιακά καινούριο» προς αυτά (Bloom & Tinker, 2001 οπ. αναφ. στο Lifter et al., 2011). Προτιμούν, δηλαδή, σε κάθε αναπτυξιακή φάση να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους προκειμένου να κάνουν κάτι διαφορετικό και ασυνήθιστο. Αυτό βέβαια δεν εμποδίζει τα μεγαλύτερα παιδιά να παίζουν με άλλα μικρότερης ηλικίας. Ωστόσο, ποιοτικές διαφορές μπορούν να παρατηρηθούν ανάμεσα στο παιχνίδι παιδιών της ίδιας ηλικίας και παιχνιδιού παιδιών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων (Gray, 2009). Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι το δεύτερο είναι λιγότερο ανταγωνιστικό, συμπέρασμα λογικό εφόσον όλα τα παιδιά δε διαθέτουν την ίδια φυσική και νοητική ανάπτυξη ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν εξίσου στις απαιτήσεις του παιχνιδιού που διαδραματίζεται κάθε φορά.

Ένας πρόσθετος λόγος για τον οποίο το παιχνίδι διαφοροποιείται από ηλικία σε ηλικία αφορά στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Για τη διεξαγωγή παιχνιδιού στη νηπιακή ηλικία είναι απαραίτητη η ύπαρξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά ταυτόχρονα τέτοιες δεξιότητες καλλιεργούνται μέσα από αυτό (Gagnon & Nagle, 2004, Honig, 2006). Προκειμένου ένα παιδί να είναι σε θέση να σταθεί μέσα στο παιχνίδι και να συμμετάσχει με τρόπο που δεν θα οδηγήσει στη διακοπή του θα πρέπει να μπορεί να ρυθμίζει τη συμπεριφορά και να συμμορφώνεται στους κανόνες του παιχνιδιού, όταν αυτοί υπάρχουν, αλλά και να κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση των συμπαίκτων

έτσι ώστε να επιτυγχάνεται μια ομαλή ροή του παιχνιδιού. Θα πρέπει, δηλαδή, τα νήπια να διαθέτουν συναισθηματική κατανόηση και να είναι σε θέση να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους προκειμένου να μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά, και παράλληλα να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Ashiabi, 2007). Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι τα παιδιά δεν θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσα στο παιχνίδι, εφόσον η έκφραση συναισθημάτων είναι κάτι που προωθείται μέσα από το παιχνίδι και βοηθά το παιδί να μεταφέρει σε αυτό καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Honig, 2006).

Ένας τύπος παιχνιδιού που συμβάλλει στην ανάπτυξη των προαναφερθέντων δεξιοτήτων είναι το κοινωνιοδραματικό (Ashiabi, 2007), το οποίο συναντάται κατά κόρον στην προσχολική ηλικία. Οι αιτίες που τα παιδιά επιδίδονται σε αυτό το είδος παιχνιδιού είναι προφανείς. Καταρχήν, η δομή των τάξεων του νηπιαγωγείου, η ύπαρξη του απαραίτητου εξοπλισμού αλλά και η εξασφάλιση χρόνου στο ημερήσιο πρόγραμμα για ανάλογες δραστηριότητες ευνοούν την ανάπτυξή του (Stanton-Chapman, Denning, & Jamison, 2010). Την ίδια στιγμή, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η καθημερινή ενασχόληση των παιδιών με κοινωνιοδραματικό παιχνίδι στα πλαίσια του σχολείου και η θετική στάση των νηπιαγωγών απέναντι σε αυτό το γεγονός είναι πιθανόν να διευκολύνει σημαντικά την όλη διαδικασία και να ενθαρρύνει τα παιδιά ώστε να εμπλέκονται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Σημαντικό παράγοντα στη διαφοροποίηση του παιχνιδιού κατά τη νηπιακή ηλικία είναι δυνατό να παίξει και η ταχύτατη γλωσσική ανάπτυξη που παρατηρείται. Έχοντας κατακτήσει βασικές δεξιότητες της γλώσσας, τα νήπια μπορούν πιο εύκολα να εμπλακούν σε παιχνίδια με συνομηλίκους και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις πιο περίπλοκων ειδών παιχνιδιού από την ενασχόληση με απλά αντικείμενα. Παραδείγματος χάριν, σε παιχνίδια που απαιτούν τα συμμετοχή περισσότερων του ενός παιδιών, η χρήση της γλώσσας κρίνεται

αρκετά σημαντική ώστε να προσδιοριστούν βασικά σημεία του παιχνιδιού, όπως οι κανόνες και το κριτήριο που πρέπει να πληρούνται ώστε να μπορεί κάποιο παιδί να συμμετέχει στο παιχνίδι. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που έχουν τη δυνατότητα να εκφέρουν λόγο μπορούν να προβούν σε διαπραγματεύσεις αλλά και σε διαμάχες σχετικά με τη διεξαγωγή του παιχνιδιού (Howe, Rinaldi, Jennings, & Petrakos, 2002) και να επηρεάσουν με αυτό τον τρόπο τη συνέχιση ή τη διακοπή του. Ταυτόχρονα, όμως, το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (Gagnon & Nagle, 2004, Honig, 2006), για παράδειγμα μέσα από παιχνίδια με λέξεις, αλλά και στην ενδυνάμωση γλωσσικών αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια κοινωνικού παιχνιδιού (Honig, 2006). Μέσα από τις δραστηριότητες παιχνιδιού, δηλαδή, καθρεφτίζονται οι δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτηθεί από τα παιδιά και παράλληλα αναδύονται στη διάρκειά τους.

### **3. Χαρακτηριστικά της δραστηριότητας του παιχνιδιού**

Προκειμένου να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού θα πρέπει να αρχικά να επιχειρήσουμε να ορίσουμε τι ακριβώς είναι το παιχνίδι και ποια στοιχεία το αποτελούν. Ποικίλες προσπάθειες έχουν γίνει κατά καιρούς. Ο ακριβής ορισμός, όμως, δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση. Για το λόγο αυτό μπορούμε να επικεντρωθούμε σε κάποια βασικά στοιχεία, η ύπαρξη των οποίων θα μας επιτρέπει να θεωρούμε μια δραστηριότητα ως παιγνιώδη ή παιχνίδι.

Σύμφωνα με τον Gray (2009), για να ορίσουμε το παιχνίδι θα πρέπει να εστιάσουμε σε 3 σημαντικά σημεία. Το πρώτο αφορά στο γεγονός ότι το παιχνίδι δεν είναι «όλα ή τίποτα», δηλαδή δεν περιορίζεται μόνο σε δραστηριότητες των παιδιών. Ακόμα και παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, αλλά και ενήλικες είναι πιθανό να καταπιαστούν με δραστηριότητες παιχνιδιού, διαφορετικού είδους και διάρκειας. Το δεύτερο στοιχείο ορίζει ότι βασικό

χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι το κίνητρο και η νοητική διάσταση που το παιδί δίνει σε αυτό. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι το ίδιο το παιδί καθορίζει αν αυτό που κάνει αποτελεί δραστηριότητα παιχνιδιού ή επιδίδεται σε μια διαφορετική δραστηριότητα, η οποία για το ίδιο δεν έχει την έννοια του παιχνιδιού. Το τελευταίο στοιχείο στο οποίο θα πρέπει να εστιάσουμε όταν μιλάμε για το παιχνίδι έχει σχέση με τον συνυπολογισμό περισσότερων του ενός χαρακτηριστικού, τα οποία ωστόσο συγκλίνουν ως προς το κίνητρο και τη διάσταση που θα δώσουν στη δραστηριότητα, ώστε να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα ως παιχνίδι. Συνολικά, δηλαδή, το παιχνίδι θα πρέπει να αποτελεί μια δραστηριότητα η οποία θα είναι επιλεγμένη από το παιδί, κατευθυνόμενη από το παιδί, θα διαδραματίζεται εξαιτίας της ύπαρξης εσωτερικού κινήτρου, θα είναι δομημένη από νοητικούς κανόνες, εφευρετική και θα χαρακτηρίζεται από εγρήγορση και ενεργητικότητα αλλά δεν θα προκαλούν στρες στο παιδί.

Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού προσδιορίζονται, επίσης, από τη σκοπιά που εξετάζουμε το παιχνίδι. Οι Lifter et al. (2011), αναφέρουν ότι μπορούμε να εξετάσουμε το παιχνίδι είτε από τη συμπεριφοριστική είτε από τη δομική-κατασκευαστική σκοπιά. Στην πρώτη περίπτωση εξετάζεται και καθορίζεται το τι κάνουν τα παιδιά, εστιάζουμε δηλαδή στην πράξη του παιχνιδιού. Στη δεύτερη περίπτωση, η έμφαση δίνεται στο γιατί τα παιδιά κάνουν αυτό που κάνουν, επομένως το βάρος δίνεται στην αιτία που οφείλεται η ύπαρξη και συνέχιση του παιχνιδιού. Σε κάθε περίπτωση πάντως, διαφορετικοί παράγοντες καθορίζουν τα χαρακτηριστικά που θα έχει το παιχνίδι και τη συμπεριφορά που τα παιδιά θα επιδείξουν τελικά στη διάρκειά του. Έτσι, το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται μια δραστηριότητα μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού (Booren, Downer & Vitiello, 2012), με αποτέλεσμα να παρατηρούνται διαφορετικά είδη παιχνιδιού σε μια παιδική χαρά και διαφορετικά παιχνίδια μέσα στην τάξη ενός σχολείου (Nelson, Hart & Evans, 2008). Ανάλογα με τις συνθήκες, το είδος του παιχνιδιού τροποποιείται και παίρνει διαφορετικές μορφές.

#### 4. Το κοινωνικό παιχνίδι

##### i) Ορισμός του κοινωνικού παιχνιδιού

Οι Coplan, Rubin και Findlay (2006) ορίζουν ως κοινωνικό παιχνίδι αυτό στο οποίο κυριαρχεί το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, συνεπώς απαιτούνται τουλάχιστον δύο ή και περισσότερα από δύο παιδιά ώστε να θεωρηθεί μια δραστηριότητα παιχνιδιού ως κοινωνικό παιχνίδι. Προκειμένου να καταστεί εφικτή η διεξαγωγή κοινωνικού παιχνιδιού απαιτείται καταρχήν η κινητοποίηση κάποιου παιδιού το οποίο θα προσκαλέσει και άλλα παιδιά για να συμμετάσχουν στο παιχνίδι του. Την ίδια στιγμή τα παιδιά που θα λάβουν μέρος θα πρέπει να είναι σε θέση να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για να ξεκινήσει μια κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και να χρησιμοποιούν κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έναρξης του παιχνιδιού. Επιπλέον, τα παιδιά θα πρέπει να διαθέτουν χαρακτηριστικά που τους επιτρέπουν τη συμμετοχή σε κοινωνικά δρώμενα, όπως κοινωνική επάρκεια, ανεπτυγμένη σε ικανοποιητικό βαθμό κοινωνικότητα αλλά και ενεργητικές συνομιλίες καθ' όλη τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στα πλαίσια του παιχνιδιού.

Πριν ακόμα τα παιδιά μπουν στη νηπιακή ηλικία έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν κάποιες από αυτές τις δεξιότητες. Έτσι, μπορούν να δημιουργούν φιλίες προκειμένου να έχουν κάποιον να παίζουν και σε συνδυασμό με την ύπαρξη κοινών ενδιαφερόντων αυτές οι φιλίες είναι πιθανό να διαρκέσουν για μεγάλο χρονικό διάστημα (Manning-Morton & Thorp, 2003). Όπως υποστηρίζουν οι συγκεκριμένες ερευνήτριες, η νηπιακή ηλικία είναι μια ηλικία στην οποία τα παιδιά κάνουν τα πρώτα τους βήματα στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και το παιχνίδι αποτελεί ένα καλό κίνητρο για να ξεκινήσουν τη σύναψη τέτοιων σχέσεων. Μέσα σε αυτές αναπτύσσονται ποικίλες δεξιότητες στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η ενσυναίσθηση, για την εκδήλωση της οποίας, όμως, απαιτείται η ύπαρξη του αισθήματος της ασφάλειας από τα ίδια τα παιδιά. Η ασφάλεια αυτή προκύπτει κατά βάση από την οικογένεια

του παιδιού, η οποία του εξασφαλίζει τα απαραίτητα εφόδια ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να δημιουργήσει ομαλές κοινωνικές σχέσεις.

Σύμφωνα με τον Gray (2009), κοινωνικό παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί το παιχνίδι στο οποίο συμμετέχουν περισσότερα από ένα παιδιά. Σημαντικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού αποτελούν η εθελοντική συμμετοχή των παιδιών, η ύπαρξη αυτονομίας, η ισοτιμία ανάμεσα στα παιδιά που συμμετέχουν, το μοίρασμα των αντικειμένων που χρησιμοποιούνται στη διάρκεια του παιχνιδιού καθώς επίσης η κοινή λήψη αποφάσεων για τη συνέχιση ή διακοπή του παιχνιδιού από όλους τους συμμετέχοντες. Η μεγάλη πρόκληση στη διάρκεια διεξαγωγής κοινωνικού παιχνιδιού, σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, είναι να παραμείνουν χαρούμενοι όλοι οι παίκτες χωρίς ωστόσο να παραβιαστούν οι υπάρχοντες κανόνες που έχουν τεθεί. Επομένως, αδήριτη ανάγκη αποτελεί η ικανότητα από μέρους των παιδιών να είναι σε θέση να υπακούν σε κανόνες για ομαλή συνέχιση του παιχνιδιού που τα ίδια έχουν προσυμφωνήσει στην έναρξη του παιχνιδιού.

## **ii) Ποιά είδη παιχνιδιού θεωρούνται κοινωνικό παιχνίδι;**

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω ορισμούς, θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε κάτω από την ομπρέλα του κοινωνικού παιχνιδιού τα είδη παιχνιδιού που προϋποθέτουν τη συμμετοχή δύο ή και περισσότερων παιδιών αλλά και την εμπλοκή ενηλίκου στις μικρότερες ηλικίες. Έτσι, το παιχνίδι προσποίησης, το κοινωνικο-δραματικό, το παιχνίδι ρόλων και το συμβολικό παιχνίδι μπορούν να τοποθετηθούν στη μεγαλύτερη ομάδα του κοινωνικού παιχνιδιού, εφόσον κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο παιδιά που συμμετέχουν στο παιχνίδι. Αυτά τα είδη παιχνιδιού παρατηρούνται κατά βάση στη διάρκεια της νηπιακής και προσχολικής ηλικίας, επειδή για τη διεξαγωγή τους απαιτούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις όπως η ικανότητα των παιδιών για συνεργασία, η υπαγωγή τους σε κανόνες και η ύπαρξη κοινωνικής επάρκειας.

Σύμφωνα με τους Odom, McConnell και Brown (2008, οπ. αναφ. στο Stanton-Charman et al, 2010), η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν και να διατηρούν ικανοποιητικές σχέσεις, τόσο με ενηλίκους όσο και με συνομηλίκους. Οι Johnson, Christie και Yawkey (1999) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική επάρκεια αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να διεξαχθεί κοινωνικό παιχνίδι. Ταυτόχρονα, όμως, το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την απόκτηση κοινωνικής επάρκειας εφόσον στη διάρκειά του τα παιδιά μαθαίνουν να βιώνουν λιγότερο έντονα διάφορες μεταβατικές καταστάσεις ενώ εμφανίζουν σε χαμηλότερη ένταση συναισθηματικά προβλήματα όπως είναι το άγχος και η κατάθλιψη (Golinkoff et al., 2006). Έτσι, μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού τα παιδιά αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τα μικροπροβλήματα στα πλαίσια της ομάδας παιχνιδιού βραχυπρόθεσμα αλλά και τα προβλήματα της καθημερινής ζωής μακροπρόθεσμα.

Ένα από τα είδη κοινωνικού παιχνιδιού που προωθεί την απόκτηση ανάλογων δεξιοτήτων είναι το παιχνίδι προσποίησης εφόσον τα παιδιά αποκτούν μια ρεαλιστική αντίληψη σχετικά με το πως είναι στην πραγματικότητα ο κόσμος γύρω τους (Sutherland & Friedman, 2012), ενώ ταυτόχρονα αποκτούν ποικίλες δεξιότητες και γενικές γνώσεις για τον κόσμο μέσα από δραστηριότητες προσποιητού παιχνιδιού. Βασικά στοιχεία που συνθέτουν το παιχνίδι προσποίησης αποτελούν τα θέματα, δηλαδή τα σενάρια παιχνιδιού τα οποία προσδιορίζονται από τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια του παιχνιδιού, οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα παιδιά στα πλαίσια του παιχνιδιού καθώς επίσης και η αντικατάσταση αντικειμένων σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση αυτών των αντικειμένων ως προς τις πραγματικές τους ιδιότητες και αυτές που αποκτούν στη φαντασία των παιδιών καθώς αυτά παίζουν (Sawyers & Carrick, 2003).

Στην ομάδα του κοινωνικού παιχνιδιού ανήκει επίσης και το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, δηλαδή το παιχνίδι στο οποίο συμμετέχουν περισσότερα του ενός παιδιά (εφόσον



θεωρείται κοινωνικό) και ταυτόχρονα κάθε παιδί ερμηνεύει κάποιο ρόλο (εξ' ου και δραματικό) (Smith, 2010, σελ. 158). Η Smilansky (1968) καθιέρωσε τον όρο «κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι» συνδέοντάς το με το παιχνίδι προσποίησης, με τη διαφορά ότι το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται από το παίξιμο κάποιου κοινωνικού ρόλου από δύο ή περισσότερα παιδιά, τα οποία χρησιμοποιούν λεκτικούς τρόπους για να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν, στα πλαίσια μιας εκτεταμένης ιστορίας η οποία χαρακτηρίζεται από κάποια αλληλουχία και έχει διάρκεια τουλάχιστον δέκα λεπτά (οπ. αναφ. στο Smith, 2005, σελ.181 και Cohen, 1993, σελ.86). Η Sternberg (2004) αναφέρει ότι «η δραματοποίηση διεγείρει το μυαλό, τις αισθήσεις, τη φαντασία, την ενέργεια ενός ρόλου, ακόμα και το πνεύμα της περιπέτειας». Σε μια προσπάθεια να διαχωρίσει το δραματικό παιχνίδι από το παιχνίδι ρόλων υποστηρίζει ότι το δραματικό παιχνίδι εμφανίζεται κυρίως με τη μορφή μη δομημένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού τις οποίες εφευρίσκουν και καταπιάνονται συνήθως τα μικρά παιδιά. Στην περίπτωση που υπάρχει δόμηση του δραματικού παιχνιδιού αυτό μετονομάζεται σε παιχνίδι ρόλων. (σελ. 359- 368)

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι το δραματικό παιχνίδι μπορεί να μην είναι πάντα κοινωνικό. Θεωρήσαμε ως κοινωνικό το παιχνίδι στο οποίο συμμετέχουν περισσότερα από ένα παιδιά ή ένα παιδί και κάποιος ενήλικας. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει το μοναχικό παιχνίδι στη διάρκεια του οποίου ένα παιδί προτιμά να μη συμμετέχει σε κάποια ήδη σχηματισμένη ομάδα ομηλικών αλλά τείνει να παίζει ανεξάρτητα από τα άλλα παιδιά, είτε αυτά υπάρχουν στον περιβάλλοντα χώρο είτε όχι. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να διαχωρίσουμε το μοναχικό-δραματικό από το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι εξετάζοντας την περίπτωση στην οποία ένα παιδί, παρόλο που ανήκει σε κάποια ομάδα συνομηλικών ή βρίσκεται κοντά σε μια τέτοια ομάδα, προτιμά να επιδίδεται σε δραματικό παιχνίδι μόνο του, αγνοώντας την παρουσία των άλλων παιδιών (Coplan et al, 2006).

Η συμπεριφορά αυτή, όπως υποστηρίζουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές, μπορεί να αποτελεί δείγμα παρορμητικότητας και κοινωνικής ανωριμότητας του παιδιού, χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού και επομένως αιτίες που πηγάζουν από το παιδί. Ταυτόχρονα, ωστόσο, η ενασχόληση ενός παιδιού με μοναχικό παιχνίδι είναι πιθανό να συνδέεται με μη αποδεκτές συμπεριφορές οι οποίες εκδηλώνονται από τους συνομηλικούς του παιδιού και το εμποδίζουν να εισέλθει σε μια ομάδα και να παίξει ομαδικά. Ο Nelson και οι συνεργάτες του (2008) παρατήρησαν ότι το μοναχικό παιχνίδι προσποίησης μπορεί να συνδέεται τόσο με κοινωνική δυσπροσαρμογή και αφηρημάδα του ίδιου του νηπίου, όσο και με κοινωνικό αποκλεισμό και θυματοποίηση από παιδιά της ηλικίας του που πιθανό υφίσταται το παιδί. Συνεπώς, δεν είμαστε πάντα σε θέση να ορίσουμε αν οι αιτίες που κάποιο παιδί επιδεικνύει την τάση να επιδίδεται σε μοναχικό παιχνίδι προέρχονται από το ίδιο το παιδί ή από τις μη κοινωνικές συμπεριφορές των υπολοίπων παιδιών.

Συμπερασματικά, σημαντικό όφελος του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού αποτελεί το γεγονός ότι συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της φαντασίας, αφού επιτρέπει στο παιδί να διαχωρίζει τον πραγματικό από τον φανταστικό κόσμο (Honig, 2006) παράλληλα με την ικανοποίηση της ανάγκης για έκφραση και κατανόηση συναισθημάτων, σκέψεων και στοιχείων του εξωτερικού κόσμου (Ashiabi, 2007). Μέσα από δραστηριότητες δραματοποίησης, κυρίως αδόμητες που προκύπτουν από τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να διευρύνουν τη σκέψη τους και να αντιληφθούν εποικοδομητικά το περιβάλλον γύρω τους με έναν πιο αυτόνομο τρόπο, πέρα από δομημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Επομένως, το δραματικό παιχνίδι αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού που εμφανίζεται κατά κόρον στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας με πολλαπλά πλεονεκτήματα για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών.

Κάτω από την ομπρέλα του κοινωνικού παιχνιδιού που εμφανίζεται στη νηπιακή ηλικία μπορούμε να τοποθετήσουμε και το συμβολικό παιχνίδι, το παιχνίδι δηλαδή στη

διάρκεια του οποίου τα παιδιά τείνουν να χρησιμοποιούν διάφορα αντικείμενα δίνοντας σε αυτά ιδιότητες διαφορετικές από αυτές που έχουν στην πραγματικότητα. Ο Piaget χώρισε την ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού σε τρία επιμέρους στάδια (οπ. αναφ. στο Johnson et al, 1999, σελ. 69). Στο πρώτο στάδιο, παρατηρείται η ανάδυση του συμβολικού παιχνιδιού και το παιδί βασιζόμενο σε προσωπικές του εμπειρίες μιμείται γεγονότα από την καθημερινή του ζωή. Περνώντας στο δεύτερο στάδιο, τα παιδιά μπορούν να συμπεριφέρονται σαν να είναι ένα άλλο πρόσωπο ή αντικείμενο αλλά και να υποκαθιστούν τη χρήση ενός αντικειμένου με κάποια διαφορετική. Το τελευταίο στάδιο χαρακτηρίζεται από τη ικανότητα των παιδιών να συνδυάζουν τη συμβολική χρήση των αντικειμένων με μια αλληλουχία ή ένα συγκεκριμένο μοτίβο στη δική τους συμπεριφορά. Επισημαίνεται ότι αν και το συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται πριν από την ηλικία των τριών ετών, εντούτοις μόνο αφού τα παιδιά περάσουν αυτό το κρίσιμο σημείο μπορούν να επιδοθούν σε συμβολικό παιχνίδι χωρίς να βασίζονται σε απτά αντικείμενα, δηλαδή να είναι σε θέση να παίξουν χρησιμοποιώντας κάποιο αντικείμενο σαν να υπάρχει ακόμα και αν δεν υπάρχει (Sawyers & Carrick, 2003).

Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι το συμβολικό παιχνίδι επικαλύπτεται σε μεγάλο βαθμό από το παιχνίδι προσποίησης και το φανταστικό παιχνίδι αν λάβουμε υπόψη ότι τα παιδιά δεν αποδίδουν ρόλους μόνο σε αντικείμενα αλλά και στον ίδιο τους τον εαυτό. Γενικότερα, και στο συμβολικό παιχνίδι μπορούμε να διαχωρίσουμε το μοναχικό από το κοινωνικό παιχνίδι αν θεωρήσουμε ότι περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικό παιχνίδι εμφανίζονται στα πλαίσια του σχολείου και των χώρων ψυχαγωγίας, όπου τα παιδιά μπορούν να συναντήσουν συνομηλίκους και να αλληλεπιδράσουν παίζοντας, σε αντίθεση με το χώρο του σπιτιού όπου οι ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση είναι περιορισμένες, πέρα από το παιχνίδι με τους γονείς και τα αδέρφια, αν υπάρχουν.

### iii) Κοινωνικό και μη κοινωνικό παιχνίδι

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι παρόλο που το κοινωνικό παιχνίδι μπορεί να εμφανιστεί από πολύ μικρή ηλικία με τη μορφή αλληλεπίδρασης παιδιού-ενηλίκου, πχ το παιχνίδι «Κούκου! Τσα!», τα παιδιά μπορεί να προτιμούν περισσότερο ατομικούς τύπους παιχνιδιού, όπως το μοναχικό και το παράλληλο. Οι τύποι αυτοί ορίστηκαν από τον Piaget ως το παιχνίδι ενός παιδιού που παίζει μόνο του στην προσπάθεια για εξερεύνηση του περιβάλλοντος και το παιχνίδι σε χώρο που υπάρχουν και άλλα παιδιά, αλλά καθένα παίζει με τα δικά του παιχνίδια χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους αντίστοιχα (οπ. αναφ. στο Manning-Morton & Thorp, 2003, σελ.73).

Ο Rubin (2001), λαμβάνοντας υπόψη την εγγύτητα του παιδιού σε άλλα παιδιά που βρίσκονται στο χώρο αλλά και την προσοχή που δίνει το παιδί στους συμπαίκτες του, διαχώρισε το κοινωνικό παιχνίδι σε μοναχικό, παράλληλο και ομαδικό, με τη μορφή κλίμακας ανάλογα με την ένταση στην οποία εμφανίζονται τα δύο προηγούμενα χαρακτηριστικά. Στη διάρκεια του μοναχικού παιχνιδιού το παιδί τείνει να παίζει μόνο του, μακριά από άλλα παιδιά, με τα δικά του παιχνίδια, επικεντρωμένο σε αυτά, αγνοώντας την πιθανή ύπαρξη άλλων παιδιών στο χώρο. Στη παράλληλο παιχνίδι η απόσταση από τα άλλα παιδιά μειώνεται, φαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα παιχνίδια που χρησιμοποιεί το παιδί και αυτά των άλλων παιδιών, υπάρχει προσοχή προς τις ενέργειες των άλλων παιδιών και πιθανόν το παιδί που παίζει μόνο του δίνει βοηθητικές πληροφορίες στα υπόλοιπα παιδιά. Παρόλα αυτά, το παιδί συνεχίζει να παίζει μόνο του χωρίς να συνεργάζεται. Στο τελικό στάδιο, αυτό του ομαδικού παιχνιδιού, τα παιδιά παίζουν σε κοινή παρέα, με κοινούς στόχους ανεξάρτητα από το είδος της δραστηριότητας με την οποία ασχολούνται.

Το παιχνίδι στο οποίο το παιδί παίζει μόνο του μπορεί να χαρακτηριστεί ως μη κοινωνικό, εφόσον απουσιάζει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Οι Coplan et al, (2006) ορίζουν ως μη κοινωνικό το παιχνίδι που περιλαμβάνει μοναχικές δραστηριότητες και

συμπεριφορές παρά το γεγονός ότι στο χώρο υπάρχουν πιθανοί συμπαίκτες. Δηλαδή, δεν μπορεί να θεωρηθεί μη κοινωνικό το παιχνίδι ενός παιδιού το οποίο βρίσκεται μόνο του στο δωμάτιό του απουσία άλλων παιδιών ή κάποιου ενήλικα που προτίθεται να παίξει μαζί του. Οι Guralnick, Hammond και Connor (2003) αναφέρουν τρεις υποτύπους μη κοινωνικού παιχνιδιού: τον επιφυλακτικό, τον μοναχικό-παθητικό και τον μοναχικό-ενεργητικό. Στον πρώτο υποτύπο, το παιδί τείνει να παρακολουθεί τα άλλα παιδιά που παίζουν χωρίς να επιχειρεί να μπει στην ομάδα παιχνιδιού. Στον μοναχικό-παθητικό υποτύπο υπάγονται τα παιδιά που προτιμούν να παίζουν και να εξερευνούν το περιβάλλον μόνο τους παρά το γεγονός ότι διαθέτουν την απαραίτητη κοινωνική επάρκεια για να αλληλεπιδράσουν στα πλαίσια ομαδικού παιχνιδιού. Τέλος, ο υποτύπος του μοναχικού-ενεργητικού παιχνιδιού περιλαμβάνει τα παιδιά που επιδίδονται σε λειτουργικό ή μοναχικό-δραματικό παιχνίδι τη στιγμή που ήδη έχουν πρόσβαση σε ομάδα συνομηλίκων.

Ποικίλοι λόγοι είναι πιθανό να εξωθούν κάθε φορά τα παιδιά σε μη κοινωνικούς τύπους παιχνιδιού. Καταρχήν, θα πρέπει να συνυπολογίσουμε τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, όπως «η ιδιοσυγκρασία του, το φύλο, τα κοινωνικά κίνητρα αλλά και η κοινωνική επάρκεια» (Coplan et al, 2006). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά που είναι από τη φύση τους πιο διστακτικά και συνεσταλμένα, είτε παιδιά με σημαντικές δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων είναι πιο πιθανό να αποφεύγουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού. Πρόσθετοι παράγοντες αφορούν τη σχέση γονέων-παιδιών, την ασφάλεια που αντλούν τα παιδιά από αυτή τη σχέση καθώς επίσης τη συμπεριφορά των γονέων ως προς τον έλεγχο που προσπαθούν να ασκήσουν στο παιδί τους. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η τάση κάποιων παιδιών να επιδίδονται σε μη κοινωνικό παιχνίδι είναι πιθανό να οφείλεται τόσο σε ατομικούς-βιολογικούς όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σε κάθε περίπτωση, όμως, απαιτείται διεξοδική διερεύνηση για τον προσδιορισμό των αιτιών που οδηγούν στην εκδήλωση μη κοινωνικής συμπεριφοράς.

Ενώ διάφοροι παράγοντες, όπως αυτοί που αναφέρθηκαν πιο πάνω, έχουν ως αποτέλεσμα την εκούσια αποχή των παιδιών από δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού, διάφορες μη αποδεκτές συμπεριφορές ίσως οδηγούν στην απόρριψη από τα υπόλοιπα παιδιά. Ο Coplan και οι συνεργάτες του υποστήριξαν ότι συμπεριφορές όπως ανωριμότητα, παρορμητικότητα και επίδειξη εξωτερικευμένων συναισθηματικών προβλημάτων σαν την επιθετικότητα πιθανόν να καταλήγουν σε αποκλεισμό των παιδιών από κοινωνικές ομάδες επειδή αυτά τα παιδιά δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινωνικού παιχνιδιού. Στις περιπτώσεις αυτές εμφανίζεται κυρίως ο τύπος του μοναχικού-ενεργητικού παιχνιδιού. Έτσι, το παιδί ακούσια επιδίδεται σε μοναχικό παιχνίδι επειδή δεν καταφέρνει να συμπεριφερθεί όπως οι συνθήκες του ομαδικού παιχνιδιού υποδεικνύουν.

#### **iv) Οφέλη κοινωνικού παιχνιδιού**

Στη διάρκεια παιχνιδιού προσποίησης, αλλά και δραστηριοτήτων ελεύθερου παιχνιδιού, μπορεί να παρατηρηθεί αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε παιδιά της ίδιας ηλικίας (Booren et al., 2012). Η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να είναι περισσότερο ποιοτική και να επιφέρει σημαντικά οφέλη όταν συμβαίνει στα πλαίσια μικρών ομάδων παιδιών σε σύγκριση με ομαδικά παιχνίδια που απαρτίζονται από πολλά παιδιά. Οι προηγούμενοι ερευνητές παρατήρησαν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση μειώνεται όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε μεγαλύτερες ομάδες παιχνιδιού, πιθανόν επειδή οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα παιδιά δεν είναι τόσο ισχυρές παράλληλα με τη διάσπαση της μεγάλης ομάδας σε υποομάδες ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε παιδιού που παίρνει μέρος στο παιχνίδι. Εξάλλου, όπως υποστήριξαν οι Kim και Darling (2009), όταν τα παιδιά βρίσκονται σε μικρότερες ομάδες η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων πραγματοποιείται με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Οι Swindells και Stagnitti (2006) αναφέρουν ότι η ικανότητα ενός παιδιού για συμμετοχή σε παιχνίδι προσποίησης αποτελεί έναν καλό δείκτη σχετικά με την αξιολόγηση της κοινωνικής του επάρκειας. Ένα παιδί που είναι σε θέση να επιδοθεί με ευκολία σε παιχνίδι προσποίησης είναι ταυτόχρονα ένα παιδί που μπορεί εύκολα να πραγματοποιεί και να διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους. Αυτές οι σχέσεις επιτρέπουν στα παιδιά να ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες στα πλαίσια ομάδων με ομηλίκους, με τελικό αποτέλεσμα να αναπτύσσουν κοινές έννοιες (Howe, Petrakos & Rinaldi, 2005) για τον κόσμο και το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν καθώς επίσης να μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι σχετικά με όλα όσα συμβαίνουν γύρω τους. Άμεσο συμπέρασμα που προκύπτει από τους παραπάνω ερευνητές αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά στα οποία παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή σε συζητήσεις και σε παιχνίδι προσποίησης έχουν ταυτόχρονα και περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν κοινές έννοιες για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Με τον όρο κοινές έννοιες εννοούμε την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αποδίδουν το ίδιο σημασιολογικό νόημα στις υπάρχουσες έννοιες της κοινωνίας στην οποία ανήκουν. Στη διάρκεια κοινωνικού παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να συζητούν εποικοδομητικά για τέτοιες έννοιες και να καταλήγουν από κοινού σε συμφωνία σχετικά με τη σημασιολογική τους χρήση λαμβάνοντας υπόψη και τον τρόπο που οι μεγαλύτεροι χρησιμοποιούν τους συγκεκριμένους όρους.

Οι ομάδες στις οποίες συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν τα παιδιά στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τείνουν να είναι διαφορετικές ως προς το φύλο, και έτσι τα αγόρια συνηθίζουν να παίζουν ξεχωριστά από τα κορίτσια. Παρόλα αυτά, το παιχνίδι προσποίησης αποτελεί ένα από τα είδη παιχνιδιού που παρέχει την ευκαιρία σε αγόρια και κορίτσια να παίζουν σε κοινή ομάδα (Colwell & Lindsey, 2005). Συγκεκριμένα, το παιχνίδι προσποίησης αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού που προωθεί την αποδοχή των παιδιών από συμμαθητές του ίδιου φύλου. Αυτό είναι κάτι που αφορά ιδιαίτερα τα αγόρια, εφόσον αυτά απορρίπτονται

συχνότερα από τους συνομηλίκους τους. Στην περίπτωση όμως που κάποιο αγόρι απορριφθεί από την παρέα που ανήκει, σύμφωνα με τους προηγούμενους ερευνητές, υπάρχει η ευκαιρία για συμμετοχή σε παιχνίδι προσποίησης που συμμετέχουν παιδιά και των δύο φύλων, ενώ παράλληλα προωθούνται θετικές σχέσεις ανάμεσα στους συνομηλίκους. Το τελικό συμπέρασμα που εξάγεται από την έρευνα των Colwell και Lindsey, όμως, υποδεικνύει ότι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο παιχνίδι και στην κοινωνική επάρκεια που διαθέτει το κάθε παιδί είναι αρκετά περίπλοκη. Έτσι, δεν είναι εύκολο να προσδιορίσουμε αν το παιχνίδι, και στην προκειμένη περίπτωση το κοινωνικό παιχνίδι, είναι υπεύθυνο για την απόκτηση κοινωνικής επάρκειας από τα νήπια ή αν η κοινωνική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση για τη διεξαγωγή κοινωνικού παιχνιδιού.

Τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι είναι προφανή. Η αξία τους, όμως, μπορεί να εκτιμηθεί περισσότερο εξετάζοντας τα προβλήματα που προκύπτουν από τη μη συμμετοχή των παιδιών σε ανάλογες δραστηριότητες. Οι Cheah, Nelson και Rubin (2001) αναφέρουν ότι η δειλία και η κοινωνική απόσυρση αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τη μελλοντική ομαλή κοινωνική προσαρμογή καθώς και την πιθανή εκδήλωση κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων, εντούτοις ενασχόληση με τύπους παιχνιδιού όπως το μοναχικό-ενεργητικό δεν απαιτεί οπωσδήποτε δείκτη κακής κοινωνικής προσαρμογής. Οι προηγούμενοι ερευνητές παρατήρησαν ότι παιδιά που επιδίδονταν σε τέτοιου είδους παιχνίδι εμφάνισαν θετικά χαρακτηριστικά όπως υψηλή συγκέντρωση προσοχής. Παρόμοια, η ενασχόληση με μοναχικό-παθητικό παιχνίδι συνήθως οφείλεται σε αποκλεισμό από τους συνομηλίκους και επομένως δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα ως μη κοινωνικό παιχνίδι. Επομένως, η εμπλοκή σε μοναχικό παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες όπως η απόρριψη από συνομηλίκους και η εμφάνιση εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων συμπεριφορικών προβλημάτων. Οι συνέπειες αυτές όμως είναι κυρίως βραχυπρόθεσμες και όχι ιδιαίτερα μακροπρόθεσμες.



Συνοψίζοντας, το κοινωνικό παιχνίδι αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού που εμφανίζεται κυρίαρχα στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας και επιφέρει ποικίλα οφέλη στα παιδιά που επιδίδονται σε αυτό. Μέσα στα πλαίσια κοινωνικού παιχνιδιού ευνοείται η απόκτηση δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης οι οποίες φαίνεται να εδραιώνονται στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Η εγκαθίδρυση αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να αποδοθεί τόσο στη συνολική ωρίμανση των παιδιών όσο και την απόκτηση πλήθους καινούριων εμπειριών μέσα στο περιβάλλον που μεγαλώνουν αλλά και την ποικιλία των νέων κοινωνικών καταστάσεων στις οποίες εκτίθενται τα παιδιά μέρα με τη μέρα (Johnson et al, 1999). Είναι προφανές ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αποκτούν ικανότητες όπως η κίνηση, η ομιλία, η συναισθηματική έκφραση και κατανόηση αλλά και η ικανότητα να λειτουργούν με βάση τις κοινωνικές απαιτήσεις του πλαισίου στο οποίο βρίσκονται κάθε φορά, δίνουν σε αυτά τη δυνατότητα να αποκτούν και να επιδεικνύουν τις απαιτούμενες συμπεριφορές στη διάρκεια του παιχνιδιού. Όλα αυτά επιτρέπουν την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών και οδηγούν στη δημιουργία ενηλίκων που μπορούν να ανταποκριθούν κατάλληλα στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις.

Ωστόσο, διάφοροι παράγοντες είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε προβλήματα όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού. Παράγοντες όπως «οι προηγούμενες εμπειρίες συνύπαρξης του παιδιού με συνομηλίκους, το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης που έχει κατακτηθεί, η ποιότητα των σχέσεων που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στα παιδιά, το μέγεθος της ομάδας παιχνιδιού, η σωματική και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού αλλά και η υποστήριξη που προέρχεται από τους ενήλικες για τη συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι» (Manning-Morton & Thorp, 2003, σελ.76) επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το αν τελικά ένα παιδί θα συμμετάσχει σε ομάδα παιχνιδιού με συνομηλίκους ή θα προτιμήσει να παίξει μόνο του. Αιτίες που αποδίδονται στο ίδιο το παιδί και τα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν αλλά και αρνητικές συμπεριφορές των συνομηλίκων

έχουν ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι ή την αποχή από αυτό. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους στην ηλικιακή φάση που αναφερόμαστε μπορούν να επιφέρουν σημαντικά κοινωνικά οφέλη για τα παιδιά και παράλληλα να αποτρέψουν την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία μπορούν να προκύψουν εξαιτίας ελλειμμάτων σε δεξιότητες αλληλεπίδρασης (Bulotsky-Shearer, Bell, Romero & Carter, 2012). Δηλαδή, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι από τη μια οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός παιδιού σε δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού και από τη άλλη οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται χάρις στο κοινωνικό παιχνίδι.

## 5. Εργαλεία για την παρατήρηση του παιχνιδιού

Προκειμένου να παρατηρηθεί ο τρόπος που παίζουν τα παιδιά αλλά και το είδος του παιχνιδιού που προτιμούν είναι αναγκαία η χρήση κάποιων εργαλείων. Το να μετρήσουμε όμως το παιχνίδι είναι τόσο δύσκολο όσο είναι και το να το ορίσουμε. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τους Lifter et al. (2011), επειδή το παιχνίδι δεν είναι ένα φυσικό μέγεθος αλλά ούτε και μία έννοια ή ένα χαρακτηριστικό ξεκάθαρα ορισμένο. Διάφορα εργαλεία έχουν κατασκευαστεί και χρησιμοποιηθεί κατά διαστήματα από πολλούς ερευνητές.

### i) Τα εργαλεία «Play Observation Scale» & «Preschool Play Behavior Scale»

Ένα πρώτο εργαλείο παρατήρησης του παιχνιδιού είναι το Play Observation Scale (POS), το οποίο κατασκευάστηκε από τον Rubin το 1993 και αναθεωρήθηκε το 2001. Πρόκειται για ένα εργαλείο που καταγράφει στοιχεία όπως ο ρόλος της ηλικίας και του φύλου στο παιχνίδι, το κοινωνικό-οικονομικό στάτους, το περιβάλλον, τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού που παίζει καθώς και τις κοινωνικές περιστάσεις μέσα στις οποίες αναπτύσσεται γνωστικό παιχνίδι (Rubin, 2001). Ο ίδιος ερευνητής σε συνεργασία με

τον Coplan (1998) δημιούργησε το Preschool Play Behavior Scale (PPBS), ένα εργαλείο που βασίζεται σε αξιολογήσεις από εξωτερικές πηγές όπως οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές και οι γονείς. Το συγκεκριμένο εργαλείο προσφέρει αξιολόγηση κοινωνικού παιχνιδιού, μοναχικού-παθητικού παιχνιδιού, συμπεριφορών που συνδέονται με έλλειψη επιθυμίας, σκληρό παιχνίδι και μοναχικές-ενεργητικές συμπεριφορές όταν χρησιμοποιείται από κάποιον εκπαιδευτικό, ενώ ζητείται κατονομασία συμπεριφορών όταν συμπληρώνεται με τη βοήθεια των συνομηλίκων. Ερευνητές όπως οι Cheah et al. (2001) και Keane & Calkins (2004) έχουν χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο εργαλείο στην προσπάθεια για ανίχνευση της σχέσης ανάμεσα στο παιχνίδι και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων.

## **ii) Το εργαλείο «Penn Interactive Peer Play Scale»**

Το Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) των Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott & Sutton-Smith, (1998) είναι ένα εργαλείο που περιλαμβάνει μια κλίμακα με 32 στοιχεία τα οποία αποσκοπούν στη μέτρηση κοινότυπων συμπεριφορών παιχνιδιού οι οποίες είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν τις προκοινωνικές αλληλεπιδράσεις συνομηλίκων στην τάξη. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από δύο ερωτηματολόγια εκ των οποίων το ένα αφορά στους γονείς και το δεύτερο στους εκπαιδευτικούς. Η δομή του εργαλείου κινείται πάνω σε τρεις άξονες, την αλληλεπίδραση παιχνιδιού (play interaction), τη διάσπαση παιχνιδιού (play disruption) και την αποσύνδεση παιχνιδιού (play disconnection) τόσο για το ερωτηματολόγιο των γονέων όσο και για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και σε αυτούς τους άξονες αναλύεται το κάθε μέρος της κλίμακας. Σκοπός δεν είναι ο εντοπισμός των ειδών του παιχνιδιού που προτιμούν τα παιδιά, αλλά οι συμπεριφορές που αυτά επιδεικνύουν στη διάρκεια του παιχνιδιού με τελικό στόχο την κατηγοριοποίηση ανάλογα με την εκδήλωση θετικών ή αρνητικών συμπεριφορών [οπ. αναφ. στο Coplan et al, 2006).

**iii) Το εργαλείο «Child-Initiated Pretend Play Assessment»**

Ένα τέταρτο εργαλείο για την παρατήρηση του παιχνιδιού και συγκεκριμένα παιχνιδιού προσποίησης είναι το Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA), σχεδιασμένο από τους Stagnitti, Unsworth & Rodger, 2000. Το εργαλείο αυτό στοχεύει στην παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο ένα παιδί ηλικίας 3-7 ετών παίρνει πρωτοβουλία και διατηρεί ένα παιχνίδι προσποίησης. Προκειμένου να αξιολογεί τα παιδιά ως προς την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλίας για παιχνίδι προσποίησης, εξετάζει τόσο συμβατικό-φανταστικό όσο και συμβολικό παιχνίδι. Κάποιες από τις περιοχές που εξετάζονται από το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο αφορούν στο ποσοστό συνεργατικών δράσεων παιχνιδιού προσποίησης, στον αριθμό υποκαταστάσεων αντικειμένων αλλά και τον αριθμό δράσεων μίμησης στις οποίες προβαίνουν τα παιδιά.

**iv) Το εργαλείο «Social Play Record»**

Επίσης η White (2006) κατασκεύασε ένα εργαλείο για την παρατήρηση παιχνιδιού και ιδιαίτερα του κοινωνικού παιχνιδιού και το ονόμασε «Social Play Record (SPR)». Το συγκεκριμένο εργαλείο επιτρέπει όχι μόνο την παρατήρηση του κοινωνικού παιχνιδιού στο οποίο επιδίδονται τα παιδιά αλλά αποτελείται και από ένα ακόμη σκέλος το οποίο συνδέει τα στοιχεία που προκύπτουν από την παρατήρηση των παιδιών όταν παίζουν με τις κατάλληλες παρεμβάσεις που θα προωθήσουν την ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού. Εμπεριέχει εκτός από το φύλλο παρατήρησης του παιχνιδιού ένα ερωτηματολόγιο για γονείς, μια κλίμακα διαβάθμισης για τους ειδικούς, ένα διάγραμμα προτιμήσεων για τα παιδιά και ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τους φίλους για αυτοαξιολόγηση. Πρόκειται για ένα εργαλείο που αξιολογεί όλες τις δεξιότητες που σχετίζονται με το κοινωνικό παιχνίδι, δηλαδή τη σχέση με τους άλλους αλλά και το παιχνίδι και τη δημιουργία φίλων, δεξιότητες πολύ σημαντικές για τη μετέπειτα ζωή (White, 2006, p.9) .

## 6. Πεδία μελέτης του κοινωνικού στάτους

Με τον όρο κοινωνικό στάτους εννοούμε την κοινωνική θέση που καταλαμβάνει ένα πρόσωπο στα πλαίσια μιας κοινωνικής ομάδας. Η θέση αυτή είναι δυνατό να διαμορφωθεί από διάφορους παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία (Sood, Sangwan & Duhan, 2011), η οικονομική κατάσταση αλλά και η φυλή από την οποία προέρχεται κάποιος. Το γεγονός αυτό παρατηρείται σε κάθε είδους κοινωνική ομάδα στην οποία εισέρχεται ένας άνθρωπος και παραμένει για κάποιο χρονικό διάστημα. Το χρονικό διάστημα αυτό είναι απαραίτητο ώστε να εκδηλωθούν συμπεριφορές των μελών της ομάδας οι οποίες θα οδηγήσουν στην απόκτηση ενός υψηλού ή ενός χαμηλού κοινωνικού στάτους. Η διαδικασία αυτή παρατηρείται όχι μόνο στην περίπτωση των ενηλίκων αλλά και σε αυτή των παιδιών, τα οποία εισέρχονται σε ομάδες συμμαθητών ή/και φίλων και προσπαθούν να αλληλεπιδράσουν κατάλληλα ανάλογα και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας, τα οποία εξετάζονται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αποκτούν μια κοινωνική θέση η οποία προσδιορίζεται από παράγοντες όπως αυτοί που αναφέρθηκαν. Ωστόσο, παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση μεταφέρονται στους γονείς των παιδιών και επηρεάζουν έμμεσα το κοινωνικό στάτους των νηπίων, ενώ η σημασία του κάθε παράγοντα ίσως να διαφέρει στην περίπτωση που αναφερόμαστε των παιδιών. Για τους λόγους αυτούς η αναφορά σε αυτές τις μεταβλητές θα εστιαστεί κυρίως στην περίπτωση των παιδιών νηπιακής ηλικίας και όχι στην περίπτωση μεγαλύτερων ηλικιών, παρόλο που οι συγκεκριμένοι παράγοντες εντοπίζονται σε κάθε ηλικιακή ομάδα.

Καταρχήν, το φύλο και η ηλικία των παιδιών αποτελούν κάποιους σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση του κοινωνικού στάτους ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή στην περίοδο της νηπιακής ηλικίας τα παιδιά κατακτούν βασικές έννοιες όπως αυτή του ρόλου του φύλου και έτσι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση

στα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τα αγόρια από τα κορίτσια. Σε έρευνα των Sood et al (2011) φάνηκε ότι τα κορίτσια τείνουν να έχουν υψηλότερο κοινωνικό στάτους σε σύγκριση με αυτό των αγοριών, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις τα τετράχρονα και τα πεντάχρονα παιδιά αποκτούν καλύτερη κοινωνική θέση στην ομάδα συγκριτικά με παιδιά μικρότερης ηλικίας. Οι ίδιοι ερευνητές διαπίστωσαν ακόμη ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με πολλά παιδιά συνήθως αποκτούν υψηλότερο κοινωνικό στάτους από τα παιδιά πυρηνικών οικογενειών επειδή η αλληλεπίδραση με πολλά οικεία πρόσωπα επιτρέπει την ευκολότερη και γρηγορότερη κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα δεδομένα μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί ένα σημαντικότατο παράγοντα για την απόκτηση μιας κοινωνικής θέσης. Αυτό γίνεται φανερό τόσο από τη μεταβλητή της ηλικίας, εφόσον όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αποκτούν σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικές δεξιότητες όσο και από τη μεταβλητή του φύλου, αφού τείνουμε να προσδοκούμε γρηγορότερη κατάκτηση και χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων από τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια. Καταλήγουμε επίσης στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές δεξιότητες κατακτώνται αποτελεσματικότερα όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους, ομηλικούς ή ενήλικες.

Ένας άλλος παράγοντας που αξίζει να μελετηθεί ως προς το βαθμό επίδρασης στη διαμόρφωση του κοινωνικού στάτους είναι αυτός του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων (Rekalidou & Petrogiannis, 2012). Γίνεται αναφορά στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων επειδή στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας τα παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν την οικονομική κατάσταση της οικογένειας του κάθε παιδιού ή με κάποιο τρόπο να κατηγοριοποιήσουν τους συμμαθητές σε πλούσιους και φτωχούς. Η σημασία της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης διακρίνεται με πιο περίπλοκες διαδικασίες και για αυτό το λόγο ο ρόλος του συγκεκριμένου παράγοντα είναι περισσότερο έμμεσος. Συγκεκριμένα, φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την γλωσσική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη

των παιδιών (Hartas, 2011), η ανάπτυξη των οποίων επιδρά με τη σειρά της στις επιλογές των τρόπων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομηλίκους. Η Hartas, εντούτοις, υποστήριξε ότι τελικά το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων είναι αυτό που επηρεάζει περισσότερο την ανάπτυξη των παιδιών και όχι αυτό καθαυτό το οικογενειακό εισόδημα. Έδειξε, δηλαδή, ότι ένα καλό οικογενειακό εισόδημα δεν αρκεί για να κατακτήσει ένα παιδί επαρκώς γλωσσικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Όσο πιο μορφωμένη είναι η μητέρα, τόσο περισσότερα ερεθίσματα θα καταφέρει να δώσει στο παιδί της και έτσι θα υποστηρίζει τη γρηγορότερη και αποτελεσματικότερη ανάπτυξη του παιδιού.

Έναν τελευταίο παράγοντα καθορισμού του κοινωνικού στάτους αποτελεί η εθνικότητα του κάθε παιδιού (Rekalidou & Petrogiannis, 2012). Σε έρευνα των Leman και Lam (2008) φάνηκε ότι τα παιδιά είχαν την τάση να κάνουν φίλους και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικότερα με συνομηλίκους που ανήκουν στην ίδια εθνικότητα με αυτά. Ένας πιθανός λόγος που οδηγεί τα παιδιά στη σε αυτή τη συμπεριφορά είναι ίσως η κοινή γλώσσα που συνδέει τα παιδιά μεταξύ τους και τους επιτρέπει να επικοινωνούν καλύτερα. Ωστόσο, η Chen (2012) υποστηρίζει ότι οι πολιτισμικές νόρμες και οι αξίες που χαρακτηρίζουν την κάθε κοινωνία είναι αυτές που θα καθορίσουν εν τέλει την αλληλεπίδραση των παιδιών. Υποστηρίζει, για παράδειγμα, ότι σε κοινωνίες οι οποίες δεν προωθούν την αυτονομία των μελών τους και την διεκδίκηση των δικαιωμάτων από μέρος αυτών των ανθρώπων, η αλληλεπίδραση που παρατηρείται ανάμεσα στους ανθρώπους είναι διαφορετικής φύσης. Έτσι, ντροπαλά παιδιά που πιθανόν να είχαν αποκλειστεί σε μια δυτική κοινωνία, ίσως αντιμετωπίζουν αρκετά λιγότερα προβλήματα σε κοινωνίες όπως αυτή της Κίνας, όπου η αυτονομία και η διεκδίκηση δικαιωμάτων δεν αποτελούν σημαντικές αξίες και δεν προβάλλονται τόσο πολύ. Ανάλογα, δηλαδή, με το πόσο ατομικιστική είναι μια κοινωνία επηρεάζονται και οι σχέσεις που θα προκύψουν ανάμεσα στα μέλη αυτής της κοινωνίας και η κοινωνική θέση που τελικά θα αποκτήσουν αυτά τα μέλη.

Συνοψίζοντας, το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και η εθνικότητα αποτελούν τους τέσσερις κυρίαρχους παράγοντες που καθορίζουν το κοινωνικό στάτους το οποίο θα καταλάβουν τα μέλη μιας κοινωνίας. Παρά ταύτα, οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, διαφοροποιούνται και ιεραρχούνται διαφορετικά στις διάφορες κοινωνίες, με κριτήριο τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την κάθε κοινωνία καθώς επίσης το πρότυπο του ανθρώπου που προβάλλεται από την κάθε κοινωνία. Λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της κάθε κοινωνίας γίνεται αντιληπτό ότι ίσως και άλλοι παράγοντες να υπεισέρχονται στη διαμόρφωση του κοινωνικού στάτους, ωστόσο εδώ γίνεται προσπάθεια για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο και μπορούν να ανιχνευτούν σε κάθε κοινωνία. Αυτά τα στοιχεία είναι που θα καθορίσουν αν ένας άνθρωπος θα αποκτήσει υψηλό ή χαμηλό κοινωνικό στάτους στην κοινωνία μέσα στην οποία υπάγεται με βάση βέβαια και τα ατομικά του χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τα άλλα μέλη της κοινότητας που ανήκει.

### **7. Παράγοντες που επηρεάζουν το κοινωνικό στάτους των νηπίων**

Οι παράγοντες καθορισμού του κοινωνικού στάτους που αναφέρθηκαν παραπάνω ισχύουν γενικότερα σε όλο τον πληθυσμό. Όμως, φαίνεται να υπάρχουν και κάποια πιο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που ανιχνεύονται ειδικότερα στην περίπτωση των νηπίων και τα οποία επηρεάζουν με τη σειρά τους την κοινωνική θέση που θα αποκτήσουν τα παιδιά μέσα στην ομάδα, ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο. Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν να κάνουν κυρίως με τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας στη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους με συνομηλικούς σε περιπτώσεις παιχνιδιού, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή άλλων γεγονότων που διαδραματίζονται μέσα στο χώρο του σχολείου, και στην προκειμένη του νηπιαγωγείου.



Ένας πρώτος παράγοντας που επηρεάζει τη θέση που θα καταλάβει ένα παιδί μέσα στην ομάδα των συμμαθητών του είναι η κοινωνική προσαρμογή. Σύμφωνα με τους Miller και Olson (2000), η κοινωνική προσαρμογή προκύπτει λαμβάνοντας υπόψη τη διασπαστική συμπεριφορά (disruptive behavior) και το κοινωνικό στάτους που τελικά αποκτά ένα νήπιο. Η διασπαστική συμπεριφορά εξαρτάται από την επιθετικότητα που επιδεικνύουν τα παιδιά αλλά και από την ικανότητα αυτών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και ιδιαίτερα σε φάσεις που έρχονται σε σύγκρουση με κάποιον ή κάποιους συνομηλίκους. Έτσι, σύμφωνα με τους προηγούμενους ερευνητές, παιδιά που εκφράζουν επιθετικότητα και δεν καταφέρνουν να ρυθμίσουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους σε περιπτώσεις συγκρούσεων με συμμαθητές είναι πιθανόν να έχουν αρνητική αντιμετώπιση τόσο από συνομηλίκους όσο και από τις δασκάλες τους με συνέπεια να αποκτήσουν αρνητικό κοινωνικό στάτους μέσα στην ομάδα της τάξης. Χαρακτηριστική περίπτωση, μάλιστα, παιδιών με αρνητικό στάτους είναι αυτά που συνηθίζουν να περιγελούν και να κοροϊδεύουν τα υπόλοιπα. Γίνεται φανερό, δηλαδή, ότι τα παιδιά που έχουν την τάση να συμπεριφέρονται με κοινωνικά μη αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς έχουν περισσότερες πιθανότητες να απορριφθούν.

Γενικότερα, η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο είναι μια φάση στη διάρκεια της οποίας το παιδί καλείται να αλλάξει τη συμπεριφορά του προκειμένου να ενταχθεί ομαλά σε μια ομάδα συνομηλίκων. Οι Keane και Calkins, (2004) υποστηρίζουν ότι αν τα νήπια συμπεριφέρονται στο σχολείο με τον ίδιο τρόπο που συμπεριφέρονται και στο σπίτι, για παράδειγμα με επιθετικότητα, ή αλληλεπιδρούν με ακατάλληλο τρόπο σε δραστηριότητες που κατευθύνονται από συνομηλίκους, είναι πιθανό να μην καταφέρουν να γίνουν αποδεκτά από τους συμμαθητές τους ή να ελκύουν την προσοχή της εκπαιδευτικού με αρνητικό τρόπο. Αυτό θα έχει σαν άμεση συνέπεια την απόρριψη του παιδιού τόσο από τους συνομηλίκους όσο και από την εκπαιδευτικό της τάξης. Γίνεται λόγος για τη στάση της εκπαιδευτικού επειδή αποτελεί σύνθηρες φαινόμενο εκπαιδευτικοί των οποίων η εργασία παρεμποδίζεται

από συνεχείς ακατάλληλες συμπεριφορές συγκεκριμένων μαθητών, τελικά να αγνοούν αυτά τα παιδιά ή να διαμορφώνουν μια αρνητική εικόνα για αυτά, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που δεν γνωρίζουν τρόπους για να διαχειριστούν αυτές τις δύσκολες συμπεριφορές. Το επόμενο βήμα της όλης διαδικασίας είναι η απόκτηση μιας χαμηλής θέσης στην κλίμακα του κοινωνικού στάτους στα πλαίσια της ομάδας των συμμαθητών καθώς επίσης μια συνεχής απόρριψη του παιδιού από ομάδες παιχνιδιού. Έτσι, το παιδί μπαίνει σε ένα φαύλο κύκλο επαναλαμβανόμενων περιστατικών αποκλεισμού με κάθε αρνητική συνέπεια που έπεται αυτού του γεγονότος.

Η Walker (2005) συνέδεσε την επιθετική και τη διασπαστική συμπεριφορά, τη δειλία και την απόσυρση στα αγόρια αλλά και την προκοινωνική συμπεριφορά των κοριτσιών με τη θεωρία του νου. Η ικανότητα των παιδιών να αντιληφθούν ότι οι ενέργειες των συμμαθητών τους υπαγορεύονται από συγκεκριμένες σκέψεις, φάνηκε ότι επηρεάζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτούς. Έτσι, αποδείχθηκε ότι στα αγόρια που είχαν ανεπτυγμένη τη θεωρία του νου μπορούσε να προβλεφθεί η εμφάνιση επιθετικής και διασπαστικής συμπεριφοράς αλλά και εμφάνιση προκοινωνικής συμπεριφοράς στα κορίτσια. Σε περιπτώσεις που τα αγόρια δεν είχαν αναπτύξει επαρκώς τη θεωρία του νου ήταν πιθανή η εμφάνιση δειλία και απόσυρσης. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι τα αγόρια τείνουν να εμφανίζουν επιθετικότητα όταν μπορούν να προβλέψουν τη σκέψη κάποιου άλλου παιδιού σε αντίθεση με τα κορίτσια που είναι πιθανότερο να εμφανίσουν προκοινωνική συμπεριφορά, επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο τα κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με τις προσδοκίες συμπεριφοράς των αγοριών σε σύγκριση με τα κορίτσια. Λαμβάνοντας υπόψη και την ηλικία κατάκτησης της θεωρίας του νου αναμένεται η εκδήλωση επιθετικότητας από τα αγόρια στη νηπιακή ηλικία, γεγονός που θα επηρεάσει το κοινωνικό του στάτους μέσα στην ομάδα.

Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το φύλο και η ηλικία αποτελούν δύο παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τόσο την κοινωνική επάρκεια των παιδιών όσο και την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς όπως η επιθετικότητα (Langeveld, Gundersen & Svartdal, 2012). Όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η κοινωνική επάρκεια τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι προηγούμενοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση κοινωνικής επάρκειας πραγματοποιείται μέσα από εκπαίδευση των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες, στρατηγικές διαχείρισης θυμού και θέματα ηθικής. Οι διαφορές των δύο φύλων, όμως, παίζουν σημαντικό ρόλο στο βαθμό που τα παιδιά θα κατακτήσουν τελικά αυτές τις δεξιότητες. Εκ των πραγμάτων τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, αδυναμία ρύθμισης των συναισθημάτων και επιθετικότητα, καθώς επίσης έχουν την τάση να μοιράζονται λιγότερο με άλλα παιδιά, να είναι πιο άγρια, πιο αυταρχικά και να μην επιδεικνύουν ειλικρίνεια (Keane & Calkins, 2004). Ιδιαίτερα η ικανότητα να μοιράζονται και η αυταρχικότητα αποτελούσαν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για το αν θα εκδηλωθεί κάποια μορφή συμπάθειας από τη μεριά των κοριτσιών. Αναμφισβήτητα όλα αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό αποδοχής από τους συνομηλίκους, και αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι τα αγόρια θα εμφανίσουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τότε το κοινωνικό τους στάτους θα είναι ασφαλώς χαμηλότερο από αυτό των κοριτσιών.

Οι διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια μπορούν να αποδοθούν και σε άλλους παράγοντες. Οι Rekalidou και Petrogiannis (2012) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, πέρα από την αλλαγή κριτηρίων επιλογής φίλων ανάλογα με την ηλικία, τα κορίτσια δείχνουν προτίμηση σε συνομηλίκους δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών ενώ τα αγόρια εστιάζονται κυρίως στην ύπαρξη κοινών ενδιαφερόντων και της δυνατότητας για παιχνίδι. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο του

παιχνιδιού αποτελούσε η ικανοποίηση που αποκομίζουν από αυτό τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, γεγονός ιδιαίτερα εμφανές στα παιδιά που μεγάλωναν σε αστικές περιοχές. Το γεωγραφικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά φάνηκε να επιδρά σημαντικά επειδή στις πόλεις οι ευκαιρίες για παιχνίδι ήταν πιο περιορισμένες και έτσι η επιλογή των ομηλίκων για τη διεξαγωγή παιχνιδιού γινόταν λιγότερο διεξοδικά. Όλο αυτό βέβαια επηρέαζε τις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και κατά συνέπεια το κοινωνικό στάτους που αποκτούσαν. Επομένως, ένα παιδί είναι δυνατόν να αποκτήσει διαφορετικό κοινωνικό στάτους όταν μεγαλώνει σε μια αστική περιοχή από αυτό που θα αποκτούσε αν κατοικούσε σε μια αγροτική περιοχή. Μέσα από την προηγούμενη έρευνα φάνηκε η σημασία του παιχνιδιού για την ανάληψη μιας κοινωνικής θέσης. Η Woolf (2011) τόνισε τη σημασία του παιχνιδιού για το χτίσιμο σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι, και ιδιαίτερα οι δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού, βοηθά σε μεγάλο βαθμό την αύξηση της αυτοεκτίμησης και τη δημιουργία ισχυρότερων φιλικών δεσμών μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται και να παίζουν περισσότερο κοινωνικά. Αποκτώντας τέτοιες δεξιότητες είναι προφανές ότι τα παιδιά αποκτούν πιο πολλές ευκαιρίες για υψηλότερο κοινωνικό στάτους και ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Η αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη των παιδιών και παράλληλα καθορίζει κάποια βασικά στοιχεία του χαρακτήρα που θα υιοθετηθούν τελικά από τα παιδιά (Fabes, Hanish, Martin, Moss & Reesing, 2012). Η άποψη αυτή υποστηρίζεται μέσα από την παρατήρηση σε ερευνητικά πλαίσια παιδιών με χαμηλές προκοινωνικές δεξιότητες τα οποία προτιμούν να παίζουν με παιδιά που έχουν επίσης χαμηλές προκοινωνικές δεξιότητες και αντίστοιχα τα παιδιά με υψηλές προκοινωνικές δεξιότητες προτιμούν το παιχνίδι με άλλους που επίσης χαρακτηρίζονται από υψηλές προκοινωνικές δεξιότητες. Αυτή η αποδοχή επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν θετικές εμπειρίες και να

επιδιώξουν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Με αυτό τον τρόπο μπορούν ευκολότερα να αλληλεπιδράσουν σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια και να σχηματίσουν δεσμούς με συνομηλίκους οι οποίοι θα επηρεάσουν θετικά την κοινωνική ανάπτυξη (Fabes et al, 2012).

Οι δεσμοί που θα σχηματίσει ένα παιδί είναι πολύ σημαντικοί για την ικανοποιητική κοινωνική ανάπτυξη επειδή η ασφάλεια που προκύπτει από κάποιο δεσμό προσκόλλησης σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού επηρεάζουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Szewczyk-Sokolowski, Bost & Wainwright, 2005). Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι οι αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους επηρεάζονται άμεσα από την εκδήλωση δύσκολων συμπεριφορών, αρνητικών συναισθημάτων και αδυναμία ρύθμισης των συναισθημάτων με κατάλληλο τρόπο. Ειδικότερα, τα παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί από τις μητέρες τους ως δύσκολα παιδιά είχαν περισσότερες πιθανότητες να απορριφθούν από τους συνομηλίκους σε σχέση με παιδιά που δεν έπαιρναν αυτή την ταμπέλα. Το γεγονός αυτό παρατηρήθηκε και στα παιδιά που δεν είχαν δημιουργήσει δεσμό ασφαλούς προσκόλλησης με τη μητέρα ή με κάποιο άλλο συγγενικό πρόσωπο. Τελικά, όμως, αποδείχθηκε ότι η ιδιοσυγκρασία του παιδιού αποτελεί πιο ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της απόρριψης σε σύγκριση με την ασφάλεια που το παιδί αντλεί από μια σχέση. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η αίσθηση της ασφάλειας που αντλεί κάποιος από μια ισχυρή σχέση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και με άλλα πρόσωπα. Αν εξαρχής ένα παιδί βιώσει την απόρριψη από πολύ οικεία πρόσωπα, προφανώς θα δυσκολευτεί περισσότερο στο να δεθεί με ανθρώπους που δε γνωρίζει καλά, ανάλογα βέβαια και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.

Η ασφάλεια που αντλεί ένα παιδί από μια σχέση προσκόλλησης συνδέεται και με τη συναισθηματική επάρκεια που βιώνει μέσα από τη σχέση αυτή. Θεωρούμε ότι ένα παιδί είναι συναισθηματικά αλλά και κοινωνικά επαρκές όταν είναι σε θέση να στέλνει και να λαμβάνει μηνύματα που περικλείουν συναισθήματα και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να βιώνει κάθε

είδους συναισθήματα (Dougherty, 2006). Οι Garner και Waajid (2012) θεωρούν ότι η συναισθηματική επάρκεια και η ικανότητα για αυτορρύθμιση επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό αλλά και σε συμπεριφοριστικό επίπεδο. Είναι πιθανό τα αρνητικά συναισθήματα να συνδέονται με ανάλογη κοινωνική συμπεριφορά και το αντίθετο (Dougherty, 2006) αλλά οπωσδήποτε ένα παιδί που δέχεται τη συναισθηματική κάλυψη που χρειάζεται και συγχρόνως μπορεί να εκφράζει τα συναισθήματά του έχει περισσότερες πιθανότητες να δημιουργεί υγιείς φιλικές σχέσεις. Όντας αποδεκτό μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας συνομηλίκων που του δίνει την ευκαιρία να είναι ο εαυτός του είναι προφανές ότι ένα παιδί αποκτά ένα καλό κοινωνικό στάτους χάρις σε αυτό τον αρχικό ασφαλή δεσμό προσκόλλησης που δημιούργησε κάποια στιγμή στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του.

Πέρα από τα κριτήρια που αναφέρθηκαν, μπορούμε να πούμε ότι και άλλοι παράγοντες επηρεάζουν το κοινωνικό στάτους των νηπίων. Δημογραφικοί παράγοντες όπως η ηλικία, το οικογενειακό εισόδημα και το φύλο αναφέρονται από τις Garner & Waajid (2012). Ωστόσο, η Walker (2009) σε έρευνα που διεξήγαγε στην Αυστραλία δεν κατάφερε να βρει κάποια συσχέτιση του κοινωνικού στάτους με το φύλο. Η Dougherty (2006) υποστήριξε ότι το κοινωνικό στάτους συνδέεται με τις κοινωνικές συμπεριφορές που εκδηλώνει το παιδί σύμφωνα με τις ατομικές διαφορές που αφορούν στη συναισθηματικότητα. Τόνισε ακόμη ότι ένα παιδί μπορεί να έχει χαμηλό κοινωνικό στάτους εξαιτίας του φόβου που πιθανόν αισθάνεται επειδή αυτός το οδηγεί σε απομάκρυνση από παρέες συνομηλίκων και μακροπρόθεσμα στην περιθωριοποίηση, ενώ ο θυμός που εκδηλώνει ένα παιδί και η αδυναμία ελέγχου αυτού του συναισθήματος είναι δυνατό να μειώσει την κοινωνική του αποδοχή από τους συμμαθητές.

Άλλοι παράγοντες μπορεί να είναι η ιδιοσυγκρασία του παιδιού, τα κοινωνικά-δημογραφικά στοιχεία του περιβάλλοντος από το οποίο προέρχεται το παιδί, αλλά και ο

χρόνος που περνούν οι γονείς με τα παιδιά τους (Rekalidou & Petrogiannis, 2012). Επίσης αναφέρονται ως παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη διαμόρφωση του κοινωνικού στάτους και οδηγούν σε απόρριψη συμπεριφορές όπως η επιθετικότητα (λεκτική ή φυσική), η έλλειψη εγγύτητας, η έλλειψη παιχνιδιού είτε λόγω ανυπαρξίας των απαιτούμενων δεξιοτήτων είτε λόγω εκούσιας επιλογής για αποχή αλλά και η στάση αποδοχής απέναντι στους συμμαθητές τους. Θετικά στοιχεία αποτελούν κυρίως τα κοινά ενδιαφέροντα, η ευγένεια, η εγγύτητα, η εμπιστοσύνη, η μοναχικότητα, η αποδοχή, η εμφάνιση, η έλξη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Εκτός από όλους αυτούς τους παράγοντες, όμως, μέσα σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το κοινωνικό στάτους που θα αποκτήσει τελικά το παιδί προσδιορίζεται κυρίως από την πρόδοό του αλλά και την κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύει μέσα στην τάξη καθώς επίσης και το βαθμό ανταπόκρισης στις προσδοκίες των άλλων ερμηνεύοντας το ρόλο του μέσα στη σχολική τάξη.

Η συμπεριφορά ενός παιδιού στη σχολική τάξη είναι πιθανό να αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες, τόσο περιβαλλοντικούς όσο και ατομικούς. Κάτι που ενοχλεί το παιδί στο χώρο του σχολείου μπορεί να οδηγεί σε εκδήλωση ακατάλληλων συμπεριφορών αλλά ταυτόχρονα κάποιο πρόβλημα στις σχέσεις του παιδιού με οικεία πρόσωπα μπορεί να αποτελεί την αιτία του προβλήματος. Η Gulay (2011) προτείνει ότι η σχέση του παιδιού με τους συνομηλίκους παίζει κι αυτή τον δικό της ρόλο στη διαμόρφωση του κοινωνικού στάτους των νηπίων και συγκεκριμένα επηρεάζεται από το πόσο δημοφιλή ή όχι είναι τα παιδιά, από την εκδήλωση ή όχι προκοινωνικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας, αντικοινωνικής συμπεριφοράς, τον πιθανό αποκλεισμό από την ομάδα, τα συναισθήματα φόβου και άγχους που μπορεί να διακατέχουν το παιδί αλλά και τη θυματοποίηση που ίσως υφίστανται ή διαπράττουν. Αυτές οι αρνητικές συμπεριφορές μπορούν να ελαττωθούν σε ικανοποιητικό βαθμό όταν τα παιδιά που τις εκδηλώνουν βρίσκονται κοντά σε συνομηλίκους τους και διαθέτουν χαρακτηριστικά όπως επιμονή, ευελιξία και λιγότερο έντονες αντιδράσεις

σε προβληματικές καταστάσεις. Είναι προφανές ότι όσο πιο υγιείς είναι οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συμμαθητές τους τόσο ευκολότερη θα είναι η αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών και συνεπώς τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν μια καλύτερη κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων στην οποία ανήκουν.

Στο σημείο αυτό δε θα μπορούσε να παραλειφθεί η αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην κοινωνική αποδοχή και τη συμπεριφορά του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Οι Rekalidou και Petrogiannis (2012) υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά των γονέων και τα επίπεδα άγχους που εκδηλώνουν τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά επηρεάζουν την εμφάνιση ή όχι προβλημάτων από τη μεριά των παιδιών. Η Hartas (2012) τονίζει ότι οι γονείς έχουν συνήθως μια διαφορετική αντίληψη της κοινωνικότητας των νηπίων από αυτή των εκπαιδευτικών. Αναλυτικά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν σε θέματα που αφορούν κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών αλλά διαφωνούν σε θέματα σχετικά με συναισθηματικά συμπτώματα και προκοινωνική συμπεριφορά. Μια πιθανή αιτία που μπορεί να οδηγεί σε αυτές τις διαφωνίες είναι η διαφορετικότητα των απαιτήσεων και των ευκαιριών για εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σπιτιού σε σύγκριση με αυτές στα πλαίσια του σχολείου. Ένας άλλος λόγος είναι το γεγονός ότι κάποιες συμπεριφορές είναι πιο άμεσα παρατηρήσιμες από κάποιες άλλες. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, αυτό που τονίζει η Hartas είναι ότι οι δυσκολίες που εμφανίζονται στη συμπεριφορά αποτελούν μια φάση της ανάπτυξης και όσο τα παιδιά μεγαλώνουν καθίστανται ικανά να προσαρμόζονται τη συμπεριφορά τους στις κοινωνικές, ακαδημαϊκές και γλωσσικές απαιτήσεις του πλαισίου στο οποίο βρίσκονται κάθε φορά. Μάλιστα, το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την επίδειξη κοινωνικά κατάλληλων συμπεριφορών. Αυτό που εξάγεται ως τελικό συμπέρασμα είναι η σημασία της συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, η οποία φαίνεται να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στη μείωση



κοινωνικών και προβλημάτων συμπεριφοράς, με άμεση συνέπεια τη βελτίωση του κοινωνικού στάτους των νηπίων.

### **8. Κατηγορίες νηπίων που προκύπτουν από το κοινωνικό στάτους - συμπεριφορά ανά κατηγορία**

Η κατηγοριοποίηση είναι κάτι που τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν από πολύ μικρά εξαιτίας της μίμησης της συμπεριφοράς των μεγαλύτερων (Patterson & Bigler, 2006). Οι κατηγοριοποιήσεις στις οποίες προβαίνουν τα μικρά παιδιά αφορούν κατά βάση το φύλο και τη φυλή με συνέπεια την πρόκληση προκαταλήψεων μέσα στα πλαίσια ομάδων συνομηλίκων. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή οι διαφοροποιήσεις ως προς τις δύο αυτές μεταβλητές είναι περισσότερο εμφανείς, είναι δηλαδή κάτι που τα παιδιά βλέπουν κατευθείαν όταν συναντούν ένα καινούριο πρόσωπο. Οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι ικανότητες όπως αυτή της κατηγοριοποίησης είναι βασικό να αποκτηθούν σε μικρή ηλικία καθώς λειτουργούν ως δείκτης ομαλής ανάπτυξης των παιδιών. Όταν όμως αναφερόμαστε στην κατηγοριοποίηση ανθρώπων ως προς τα χαρακτηριστικά τους, απαραίτητη είναι και η ανάπτυξη της καλής αυτοεκτίμησης του παιδιού. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας η κατηγοριοποίηση των παιδιών στηρίζεται στη δημιουργία κοινωνικών ομάδων όπως έχουν προκύψει από ερευνητικά δεδομένα ώστε να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της μελέτης του κοινωνικού στάτους των νηπίων. Η κατηγοριοποίηση αυτή δεν βασίζεται στη διαφορά του φύλου ή της εθνικότητας του παιδιού αλλά στη διαφοροποίηση που προκύπτει ως προς την κοινωνική θέση που καταλαμβάνει μέσα σε μια ομάδα με συνομηλίκους.

Το πιο επικρατές σύστημα ταξινόμησης προέκυψε από τους Asher και Coie (1990) και διαχωρίζει τα παιδιά σε δημοφιλή, απορριπτόμενα, παραμελημένα και αμφιλεγόμενα (οπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001, σελ. 520-521). Οι συγγραφείς ορίζουν ως δημοφιλή εκείνα τα

παιδιά τα οποία οι συμμαθητές, οι φίλοι και τα μέλη της ομάδας θεωρούν αγαπητά με αποτέλεσμα να λαμβάνουν μια υψηλή κατάταξη στην κλίμακα προτίμησης φίλων. Αντίθετα, τα απορριπτόμενα είναι αυτά που συνήθως χαρακτηρίζονται ως ανεπιθύμητα και δέχονται μια ενεργή αντιπάθεια από τα άλλα παιδιά. Τα παραμελημένα παιδιά συνήθως αγνοούνται από τους συμμαθητές. Δεν εμφανίζονται ούτε στην κατηγορία των παιδιών που τα υπόλοιπα συμπαθούν ούτε στην κατηγορία όσων αντιπαθούν, είναι σαν να μην υπάρχουν μέσα στην τάξη. Τέλος, η κατηγορία των αμφιλεγόμενων παιδιών περιλαμβάνει τα παιδιά που είναι το ίδιο αγαπητά και μισητά από τα υπόλοιπα, δηλαδή υπάρχουν κάποιοι συμμαθητές που τα συμπαθούν και κάποιοι άλλοι που τα αντιπαθούν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές οδηγήθηκαν στη δημιουργία των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως η διαδικασία ονομασίας, η κλίμακα κατάταξης και το κοινωνιόγραμμα. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί σε διάφορες έρευνες όπως αυτή της Dougherty, (2006) και της Walker (2009), με την τελευταία να προσθέτει στην ταξινόμηση της έρευνάς της τις κατηγορίες του κοινωνικού στάτους που βρίσκεται στο μέσο όρο και την κατηγορία άλλο. Γενικότερα, κάθε ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες κατηγοριοποιήσεις στα πλαίσια της δουλειάς του, ωστόσο ο χωρισμός των παιδιών σε δημοφιλή, απορριπτόμενα, παραμελημένα και αμφιλεγόμενα ίσως δίνει μια πληρέστερη εικόνα για την κοινωνική θέση που μπορούν να λάβουν τα παιδιά, ταυτόχρονα με το γεγονός ότι αποτυπώνει τις κατηγορίες που προκύπτουν συχνότερα όταν εξετάζεται το κοινωνικό στάτους μιας ομάδας παιδιών.

Ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκει ένα παιδί, συνήθως εκδηλώνει κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές. Όπως προέκυψε από την έρευνα της Walker (2009), τα παιδιά που χαρακτηρίζονταν από τους συνομηλίκους ως δημοφιλή είχαν περισσότερες πιθανότητες να παίζουν συνεργατικά με τα άλλα παιδιά, να πάρουν μέρος σε συνομιλία με συγκεκριμένο θέμα χωρίς να μεταφέρουν τη συζήτηση σε άσχετο θέμα καθώς επίσης να εκφράσουν θετικά

συναισθήματα. Επιπλέον, απέφευγαν να μένουν μόνα τους ή να παίζουν μοναχικά και επιδίδονταν με μεγαλύτερη συχνότητα σε λεκτικές αλληλεπιδράσεις. Η διαφοροποίηση στους συγκεκριμένους τομείς προέκυψε σε σύγκριση με παιδιά που είχαν λάβει τον χαρακτηρισμό απορριπτόμενα ή παραμελημένα. Μπορεί να παρατηρηθεί ότι τα δημοφιλή παιδιά είναι αυτά που φαίνεται να έχουν κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικές δεξιότητες και είναι σε θέση να τις χρησιμοποιούν σε κάθε ευκαιρία που τους δίνεται.

Ένα σημαντικό γεγονός που παρατήρησε η Walker αφορά το ότι η σταθερότητα του κοινωνικού στάτους δεν ήταν δεδομένη για όλες τις κατηγορίες παιδιών. Για παράδειγμα, τα παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως απορριπτόμενα είχαν αυξημένες πιθανότητες να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση μέσα στην ομάδα, αλλά κάτι τέτοιο δεν ήταν σίγουρο για τα δημοφιλή και τα παραμελημένα παιδιά ή αυτά που είχαν κοινωνικό στάτους στα πλαίσια του μέσου όρου. Δηλαδή, τα τελευταία παιδιά είχαν την ευκαιρία να μεταπηδήσουν σε διαφορετική κοινωνική θέση από αυτή που ήδη είχαν, γεγονός ιδιαίτερα ωφέλιμο για τα παραμελημένα παιδιά αλλά καθόλου θετικό για τα παιδιά που ήταν ήδη αγαπητά και κινδύνευαν να χάσουν αυτή τη δημοτικότητα. Σε κάθε περίπτωση τα παιδιά που είχαν ήδη απορριφθεί ήταν πολύ δύσκολο να γίνουν αποδεκτά. Ίσως αυτό να συνδέεται με μια «φήμη» που τους ακολουθεί και εμποδίζει την ένταξή τους σε κάποια ομάδα συνομηλίκων. Το χειρότερο είναι ότι ύστερα από συνεχείς απορρίψεις είναι πιθανό και τα ίδια τα παιδιά να απογοητευτούν και να πάψουν να κάνουν προσπάθειες για συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού και αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά.

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Dodge (οπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001, σελ. 523-524), ανακάλυψε ότι παιδιά που χαρακτηρίστηκαν ως δημοφιλή είχαν την τάση να εμφανίζουν προθυμία για βοήθεια όταν απαιτούνταν, να υπενθυμίζουν τους κανόνες στα πλαίσια ομαδικού παιχνιδιού, να προτείνουν λύσεις σε προβλήματα που προέκυπταν και να αποφεύγουν την επιθετική συμπεριφορά. Τα απορριπτόμενα παιδιά εμφάνιζαν συμπεριφορές

όπως φλυαρία, ενεργητικότητα, επιθετικότητα και προτίμηση της μοναχικότητας από το να μένει στην ομάδα. Επιπρόσθετα, φάνηκε να μην γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να εισέλθουν σε μια ομάδα παιχνιδιού και να παίξουν χωρίς να δημιουργήσουν πρόβλημα. Τα παραμελημένα παιδιά δεν εμφάνισαν επιθετική ή προσβλητική συμπεριφορά προς τους συνομηλίκους τους αλλά δεν ήξεραν πώς να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με τα άλλα παιδιά. Ο πιθανός λόγος, δηλαδή, που κατέλαβαν τη συγκεκριμένη κοινωνική θέση είναι η έλλειψη επαρκών κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η περίπτωση των αμφιλεγόμενων παιδιών δε φάνηκε να εξετάζεται διεξοδικά, αλλά φαίνεται ότι αυτή η κατηγορία παιδιών είναι ικανή να διατηρεί τις ισορροπίες ανάμεσα στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους έτσι ώστε να καταφέρουν να διατηρήσουν μια καλή κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα που ανήκουν.

### **9. Πώς τα παιδιά αποκτούν μια κοινωνική θέση**

Η κοινωνική θέση που αποκτούν τα παιδιά μέσα σε μια ομάδα συνομηλίκων επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και συνήθως υπάρχουν κάποια στοιχεία που οδηγούν στην απόκτηση ενός υψηλού ή ενός χαμηλού κοινωνικού στάτους. Ένα τέτοιο στοιχείο είναι η ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν φίλους. Η φιλία συνδέεται με την έννοια της αποδοχής αλλά υπάρχει μια ουσιαστική διαφορά. Η αποδοχή αναφέρεται στο να είναι ένα παιδί γενικά αγαπητό από μια ομάδα συνομηλίκων ενώ όταν μιλάμε για φιλία αναφερόμαστε σε μια ειδική δυαδική σχέση (Lindsey, 2002). Φαίνεται λοιπόν, ότι παιδιά που έχουν τουλάχιστον ένα φίλο συχνά έχουν καλύτερο κοινωνικό στάτους, γίνονται περισσότερο αποδεκτά μέσα σε μια ομάδα και αποκτούν κοινωνική επάρκεια σε ικανοποιητικότερο βαθμό.

Η κοινωνική επάρκεια όσο και η συναισθηματική αποτελούν ζωτικής σημασίας αναπτυξιακούς τομείς για την κοινωνική επιτυχία του παιδιού και η κατάκτησή τους καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα άτομα που συμβάλλουν και υποβοηθούν την ανάπτυξη κοινωνικότητας (Denham, Bassett & Zinsser, 2012). Αυτά τα πρόσωπα είναι κυρίως οι γονείς, οι οποίοι είναι οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά, και εν συνεχεία οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συναναστρέφονται τα παιδιά αρχικά στους παιδικούς σταθμούς και ύστερα στο νηπιαγωγείο. Καθένας βέβαια επιδρά στη συμπεριφορά του παιδιού με διαφορετικό τρόπο και διακριτές μεθόδους. Μάλιστα, φαίνεται ότι η παροχή εκπαίδευσης πριν από τη μετάβαση των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι δυνατό να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της κοινωνική επάρκεια των νηπίων (Wildenger & McIntyre, 2012). Συγκεκριμένα, η εμπλοκή των γονέων σε προγράμματα προετοιμασίας που αφορούν στη μετάβαση των παιδιών από το σπίτι ή τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο καθώς και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και το παιδί μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία.

Σημαντικό ρόλο για την απόκτηση της κοινωνικής θέσης παίζει και ο τρόπος με τον οποίο το παιδί προτιμά να απασχολείται στη διάρκεια που βρίσκεται στο χώρο του σχολείου. Η κύρια ασχολία στη νηπιακή ηλικία είναι το παιχνίδι, επομένως το είδος του παιχνιδιού με το οποίο καταπιάνεται το παιδί επηρεάζει με το δικό του τρόπο το κοινωνικό στάτους του παιδιού. Αναλυτικά, οι Nelson et al (2008) υποστήριξαν ότι το μοναχικό-λειτουργικό παιχνίδι συνδέεται αρνητικά τόσο με το κοινωνικό παιχνίδι όσο και με την κοινωνικότητα/φιλικότητα αλλά και την αποδοχή από τους συνομηλίκους. Η σύνδεση αυτή ισχύει τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Ανάλογα βέβαια και με τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει το παιδί επιλέγει αν θα συμμετάσχει σε κοινωνικό παιχνίδι. Το θέμα είναι όμως ότι η συνεχής ενασχόληση με δραστηριότητες μοναχικού παιχνιδιού οδηγεί στην

εδραίωση της μοναχικότητας και της περιθωριοποίησης από την ομάδα των άλλων παιδιών με συνέπεια τον μακροπρόθεσμο αποκλεισμό του παιδιού.

Η εκούσια επιλογή για αποχή από δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού και η επίδειξη παθητικότητας μπορεί να αποτελέσει έναν πιθανό λόγο αποκλεισμού, σύμφωνα με τους Harrist και Bradley (2003). Άλλοι λόγοι που οδηγούν στον αποκλεισμό είναι η συμπεριφορά του παιδιού με τρόπο που δεν αρέσει στους συνομηλίκους αλλά και η διαφορετικότητα του παιδιού ως προς κάποιο χαρακτηριστικό σε σχέση με το σύνολο. Μέσα από την έρευνά τους οι Harrist και Bradley τόνισαν ότι στόχος του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να είναι όχι μόνο να παίζουν τα παιδιά αλλά ταυτόχρονα να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους ώστε να αποκτήσουν μια καλύτερη κοινωνική θέση ανάμεσα στην ομάδα των συμμαθητών. Αυτό που θα πρέπει να γίνει κατανοητό είναι ότι αναπτύσσοντας την ικανότητα για απόκτηση νέων φίλων, τα παιδιά θα αποφύγουν τον κίνδυνο του αποκλεισμού. Γενικότερα, όταν ένα παιδί μπορεί με ευκολία να κάνει φίλους και να επικοινωνεί με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έχει περισσότερες ευκαιρίες να ενταχθεί σε μια ομάδα και να αποκτήσει υψηλότερο κοινωνικό στάτους. Αναμφισβήτητα μια φιλική σχέση, έστω και με ένα μόνο παιδί, είναι δυνατό να προσφέρει κίνητρο για κοινωνική αλληλεπίδραση, γεγονός που σταδιακά θα συμβάλλει στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και θα επιτρέψει στο παιδί σε βάθος χρόνου να μπορέσει να ενταχθεί σε κάποια ομάδα και να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά, μειώνοντας τις πιθανότητες ενός συνεχούς αποκλεισμού.

Η ικανότητα δημιουργία φιλικών σχέσεων είναι οπωσδήποτε πολύ σημαντική, ωστόσο εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού το κατά πόσο θα καταφέρει να ανταπεξέλθει στις ανάγκες μιας τέτοιας σχέσης και αν θα αλληλεπιδράσει κατάλληλα. Αυτή η ικανότητα για κατάλληλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να γίνει έντονα φανερή μέσα στα πλαίσια ομάδων παιχνιδιού. Ο Gray (2009) αναφέρει ότι η δομή

των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μπορεί να βασιστεί σε δύο μεθόδους. Η πρώτη είναι αυτή της κυριαρχίας, στην περίπτωση της οποίας υπάρχουν ιεραρχίες προκειμένου να αποφευχθεί το χάος και να λειτουργήσει ομαλά η ομάδα. Από την άλλη υπάρχει η μέθοδος του κοινωνικού παιχνιδιού, όπου το κυρίαρχο στοιχείο είναι η εθελοντική συμμετοχή των παιδιών και θεωρείται ότι κάθε είδους επίδειξη κυριαρχίας ή πειθαναγκασμού θα επιφέρουν το χάος και τελικά θα καταστρέψουν το παιχνίδι. Ανάλογα με τη μέθοδο που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ένα παιδί απορρέουν και τα αντίστοιχα αποτελέσματα στις κοινωνικές του σχέσεις. Αν, δηλαδή, επιλέξει να κυριαρχήσει στην ομάδα και να επιβάλλει τη γνώμη του ή να συμμετάσχει επιδιώκοντας μια ομαλή ροή της κατάστασης, αυτό θα καθορίσει και τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών ως προς το πρόσωπό του και θα οδηγήσουν στην απόκτηση ενός χαμηλού ή υψηλού κοινωνικού στάτους. Το ενδεχόμενο της επιθυμίας για κυριαρχία στα πλαίσια του παιχνιδιού μπορεί να έχει τα ίδια καταστρεπτικά αποτελέσματα με την επιθετικότητα ή την απόσυρση. Οποιαδήποτε από τις τρεις συμπεριφορές συνδέονται με πιθανότητες απόρριψης του παιδιού από την ομάδα παιχνιδιού και εν συνεχεία μπορούν να οδηγήσουν σε κοινωνικό αποκλεισμό. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ο τρόπος που το παιδί θα επιλέξει να αλληλεπιδράσει αποτελεί δείκτη των κοινωνικών δεξιοτήτων που έχει κατακτήσει.

Στη διάρκεια του παιχνιδιού ένα παιδί μπορεί να λειτουργήσει με τρεις διαφορετικούς τρόπους: την αλληλεπίδραση παιχνιδιού (play interaction), τη διάσπαση παιχνιδιού (play disruption) και την αποσύνδεση παιχνιδιού (play disconnection) (Gagnon & Nagle, 2004). Στην περίπτωση της αλληλεπίδρασης παιχνιδιού το παιδί μπορεί να παίζει με τους ομηλικούς χωρίς τη δημιουργία προβλημάτων και η ικανότητα αυτή αποτελεί δείκτη κατάκτησης προκοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παιχνιδιού. Όταν το παιδί εμφανίζει διάσπαση παιχνιδιού συνήθως εμφανίζει επιθετικότητα και μη κοινωνική συμπεριφορά, ενώ στην περίπτωση της αποσύνδεσης παιχνιδιού το παιδί αποσύρεται από την ομάδα των άλλων

παιδιών και προτιμά να μη συμμετάσχει στην όλη διαδικασία. Η επιλογή της συμπεριφοράς που θα προτιμήσει το παιδί, όπως υποστηρίζουν οι Howe et al (2002), αντανακλά τις κοινωνικές αλλά και τις γνωστικές του δεξιότητες. Ανάλογα με την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων και σε συνδυασμό με τους τρόπους λειτουργίας στα πλαίσια του παιχνιδιού ένα νήπιο μπορεί να αντιμετωπίσει μια προβληματική κατάσταση είτε εποικοδομητικά, είτε καταστρεπτικά είτε παθητικά. Αυτό που επισημαίνεται από τους Gagnon και Nagle είναι η σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού σε σχέση με το παιχνίδι του με συνομηλίκους, εφόσον μια τέτοιου είδους αλληλεπίδραση δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να είναι σε θέση ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους καθώς επίσης να αποκτήσουν γνώση σχετικά με τις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες.

Συνοψίζοντας, κάθε άνθρωπος που ενσωματώνεται σε μια κοινωνική ομάδα αποκτά με το πέρασμα του χρόνου μια κοινωνική θέση. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει προφανώς και με τα παιδιά νηπιακής ηλικίας τα οποία εισέρχονται στο σύνολο των μαθητών του νηπιαγωγείου. Συνήθως η είσοδος στο νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη μεγάλη έξοδο του παιδιού από τον μικρό κύκλο της οικογένειας και την πρώτη μεγάλη ευκαιρία να έρθει σε επαφή με ένα τόσο μεγάλο αριθμό παιδιών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Ανάλογα με τη συμπεριφορά που θα επιδείξουν αλλά και με τα στοιχεία που τα χαρακτηρίζουν, τα παιδιά σταδιακά θα αποκτήσουν το καθένα το δικό του κοινωνικό στάτους. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού σε αλληλεπίδραση με τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες που παρέχει το περιβάλλον του σχολείου θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης μέσα στην ομάδα των συμμαθητών. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα πραγματοποιηθεί μια απόπειρα μελέτης των τεχνικών και των στρατηγικών που επιλέγει κάθε παιδί ανάλογα με το κοινωνικό του στάτους για να εισέλθει σε μια ομάδα συνομηλίκων που παίζουν αλλά και του τρόπου με τον οποίο το παιδί αλληλεπιδρά μέσα στην ομάδα ανάλογα με αυτή του την κοινωνική θέση.



## 10. Εργαλεία για τον προσδιορισμό του κοινωνικού στάτους

Όσον αφορά την απόκτηση κοινωνικής θέσης μέσα σε μια ομάδα νηπίων, ο πλέον δημοφιλής τρόπος για τον προσδιορισμό αυτής της θέσης είναι το κοινωνιόγραμμα. Τα ίδια τα παιδιά της ομάδας είναι αυτά που μπορούν με ακρίβεια να κρίνουν με ποια από τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν να παίξουν περισσότερο και επιδιώκουν την επικοινωνία μαζί τους, ενώ μέσα από το κοινωνιόγραμμα προκύπτει με ασφάλεια το πόσο δημοφιλές ή απορριπτόμενο θεωρείται ένα παιδί από τους συνομηλίκους. Ο τρόπος που συνήθως επιλέγεται για την απόσπαση τέτοιων πληροφοριών από τα παιδιά είναι μια σύντομη συνέντευξη. Για τον προσδιορισμό του κοινωνικού στάτους των παιδιών μέσα σε μια ομάδα ομηλίκων έχουν από πολύ νωρίς κατασκευαστεί ποικίλα εργαλεία.

### i) Τα εργαλεία «Peer Sociometric Rating Measure» & «Preschool Socioaffective Profile»

Η πρώτη απόπειρα κατασκευής ενός ολοκληρωμένου εργαλείου πραγματοποιήθηκε από τους Asher, Singleton, Tinsley και Hymel (1979) και αυτό που προέκυψε ήταν το εργαλείο Peer Sociometric Rating Measure, στόχος του οποίου ήταν η μέτρηση της δημοτικότητας του κάθε παιδιού μέσα στην ομάδα. Η διαδικασία περιελάμβανε τη χρήση τριών κουτιών έξω από τα οποία υπήρχε μια φατσούλα, μια χαρούμενη, μια ουδέτερη και μια λυπημένη, τα οποία αντιστοιχούσαν στην επιθυμία των παιδιών να παίζουν με τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά έπρεπε να τοποθετήσουν τα ονόματα των συμμαθητών μέσα στα συγκεκριμένα κουτιά. Τα παιδιά των οποίων το όνομα βρισκόταν στο πρώτο κουτί έπαιρναν τρεις βαθμούς, τα παιδιά από το δεύτερο κουτί έπαιρναν δύο βαθμούς και αυτά που είχαν τοποθετηθεί στο τελευταίο κουτί έπαιρναν από έναν βαθμό. Στο τέλος της διαδικασίας κάθε παιδί συγκέντρωνε ένα συνολικό σκορ το οποίο απεικόνιζε ακριβώς την κοινωνική θέση που

είχε στην ομάδα και ταυτόχρονα προέκυπτε μια κατάταξη των παιδιών ως προς το πόσο δημοφιλή θεωρούνταν από τους συμμαθητές. Πρόκειται για ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα σε έρευνες που απαιτούν την κατασκευή κοινωνιογράμματος (πχ Colwell & Lindsey, 2005, Nelson et al, 2008).

Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε επίσης με κάποιες προσαρμογές ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η Lindsey, (2002) προσαρμοσε το εργαλείο χρησιμοποιώντας φωτογραφίες των παιδιών που αξιολογούνταν ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα παρανοήσεων αλλά και πραγματοποιώντας στην αρχή μια σύντομη διδασκαλία των εννοιών «πολύ, λίγο και καθόλου» μέσα από τον προσδιορισμό των αγαπημένων φαγητών των παιδιών. Επιπρόσθετα, η κατονομασία των συμμαθητών με τη βοήθεια φωτογραφιών αξιοποιήθηκε για την ανίχνευση της αμοιβαίας φιλίας μέσα από ερωτήσεις για τους τρεις συμμαθητές που ήθελαν να παίζουν πολύ και τους τρεις που δεν ήθελαν να παίζουν καθόλου. Το φύλο έπαιξε ρόλο στη συγκεκριμένη προσαρμογή και έτσι τα αποτελέσματα τυποποιήθηκαν ως προς αυτό το κριτήριο, ταξινομώντας τα παιδιά σε υψηλής αποδοχής, χαμηλής και μέσου όρου αποδοχή. Η χρήση των φωτογραφιών αξιοποιήθηκε επίσης και στο τεστ των Coie, Dodge & Coppotelli (1982) για τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, ενώ η διαδικασία τροποποιήθηκε από τις Keane & Calkins (2004) προσθέτοντας κάποιους χαρακτηρισμούς για τα παιδιά που αξιολογούνταν όπως «πολεμά, μοιράζεται αντικείμενα, είναι ντροπαλός κλπ».

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο με τους Asch et al, οι Coie & Dodge (1983) πρότειναν ένα παρόμοιο εργαλείο σχετικά με την απόκτηση του κοινωνικού στάτους. Το δικό τους εργαλείο περιελάμβανε δύο κουτιά. Κάθε παιδί έβαζε στο πρώτο κουτί τα ονόματα των τριών παιδιών που συμπαθούσε περισσότερο και στο δεύτερο τα τρία ονόματα που δε συμπαθούσε καθόλου (οπ. αναφ. στο Harrist και Bradley, 2003). Οι Harrist και Bradley χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους και το εργαλείο των LaFreniere, Dumas, Capuano &

Dubeau, (1992) με ονομασία *Preschool Socioaffective Profile (PSP)*. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από 6 κλίμακες οι οποίες περιλαμβάνουν τους χαρακτηρισμούς «διστακτικός-δύσκολος στην ομάδα», «ανενεργός, παρακολουθώντας τα άλλα παιδιά», «παραμένει ξεχωριστά», «απομονωμένος από την ομάδα», «δε μιλά ή αλληλεπιδρά με συνομηλίκους στη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων» και «περνά απαρατήρητος στην ομάδα».

ii) **Τα εργαλεία «Children's Social Acceptance Profile» & «Loneliness and Social Dissatisfaction Scale»**

Μια ακόμη προσπάθεια για τον προσδιορισμό του κοινωνικού στάτους πραγματοποιήθηκε από τις Harter & Pike (1984) μέσα από το *Children's Social Acceptance Profile*. Στόχος αυτού του εργαλείου είναι η συλλογή δεδομένων σχετικά με τη νοητική και σωματική επάρκεια αλλά και την κοινωνική αποδοχή παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως επτά ετών από τα ίδια τα παιδιά. Οι κλίμακες του εργαλείου είναι τέσσερις και αφορούν στη νοητική επάρκεια, τη σωματική επάρκεια, την αποδοχή από συνομηλίκους και την αποδοχή από τη μητέρα, ενώ οι υποκλίμακες περιλαμβάνουν ερωτήματα σχετικά με το «αν έχει φίλους για να παίξει», «αν έχει φίλους για να παίξει παιχνίδια», «αν έχει φίλους στην αυλή» και «αν του ζητάνε τα άλλα παιδιά να παίξει μαζί τους». Κάτι ανάλογο επιχειρήθηκε και από τους Asher, Hymel & Renshaw, (1984) μέσω του εργαλείου «*Loneliness and Social Dissatisfaction Scale*» σχετικά με τη δυσκολία των παιδιών στο να κάνουν φίλους, αν έχουν κάποιον να μιλήσουν στην τάξη, δυσκολίες στη συνεργασία με συμμαθητές, αν έχουν κάποιον να παίξουν στο σχολείο, δυσκολία στο να γίνουν συμπαθείς από τα άλλα παιδιά, αν υπάρχει κάποιο παιδί να τους βοηθήσει σε περίπτωση που χρειάζονται κάτι στο σχολείο, αν είναι συμπαθείς από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης κλπ.

**iii) Τα εργαλεία «Child Behavior Scale» & «Teacher Behavior Rating Scale»**

Οι Ladd & Profilet (1996) κατασκεύασαν το εργαλείο με τίτλο «Child Behavior Scale» σκοπός του οποίου είναι η αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων σε παιδιά προσχολικής εργασίας με βάση πληροφορίες που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών. Ερωτήματα που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο εργαλείο αφορούν την επιθετικότητα ή τη φιλικότητα ως προς τα άλλα παιδιά, τη συνεργασία με αυτά, τον τρόπο αντίδρασης σε περιπτώσεις συγκρούσεων κλπ. Ανάλογο εργαλείο είναι και το Teacher Behavior Rating Scale (TBRS) των Hart & Robinson (1996) το οποίο καταγράφει υποτύπους κοινωνικών, επιθετικών/ανώριμων και συμπεριφορών απόσυρσης λαμβάνοντας και αυτό υπόψη πληροφορίες που προέρχονται από εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται αρχικά να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τους παραπάνω τύπους συμπεριφοράς και σε ένα επόμενο στάδιο να τοποθετήσουν το παιδί σε μια κλίμακα ανάλογα με το αν οι συμπεριφορές ταιριάζουν με συμπεριφορές άλλων παιδιών που γνωρίζουν και βρίσκονται στο ίδιο ηλικιακό στάδιο (οπ. αναφ. στο Nelson et al, 2008).

**iv) Το εργαλείο «Profile of Peer Relations»**

Το εργαλείο «Profile of Peer Relations» των Walker, Berthelsen & Irving (2000) απαιτεί την ταξινόμηση από τις εκπαιδευτικούς των νηπίων σε ομάδες με κριτήριο την εμφάνιση κατάλληλων για την ηλικία τους κοινωνικών δεξιοτήτων. Αποτελείται συνολικά από 25 ερωτήματα και αξιολογεί τη συχνότητα θετικών και αρνητικών συμπεριφορών όπως συνεργατικό παιχνίδι, λεκτική και σωματική επιθετικότητα, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να εισέλθουν στο παιχνίδι άλλων παιδιών, επιτυχίες ή όχι καθώς επίσης και την εμπλοκή σε διαμάχες και τη χρήση στρατηγικών επίλυσης των συγκρούσεων (οπ. αναφ. στο Walker, 2005).

Συμπερασματικά, τα περισσότερα εργαλεία που έχουν κατασκευαστεί με σκοπό να προσδιορίσουν το κοινωνικό στάτους των νηπίων βασίζονται στην αντίληψη ότι ο κοινωνικός περίγυρος των παιδιών είναι αυτός που μπορεί να προσφέρει τις εγκυρότερες πληροφορίες σχετικά με την κοινωνικότητα που αυτά επιδεικνύουν. Το γεγονός ότι τα νήπια είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την ομιλία για να εκφραστούν αλλά και το ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τα παιδιά επιτρέπει την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων για την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, κάτι που επιτρέπει στα εργαλεία που αναφέρθηκαν παραπάνω να προσδιορίζουν την κοινωνική θέση των νηπίων μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων. Είναι φανερό ότι με το πέρασμα των χρόνων επέρχεται βελτίωση των αρχικών ερευνητικών εργαλείων ενώ παραμένει κοινή η αντίληψη ότι μια συνέντευξη αρκεί για να επιτρέψει τον προσδιορισμό του κοινωνικού στάτους των νηπίων ή τουλάχιστον να δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες πριν από την παρατήρηση των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο.

## **B. Ερευνητική προσέγγιση**

### **1. Σύνοψη και ερωτήματα**

Βασισμένοι στη θεωρητική προσέγγιση του θέματος που επεξεργαζόμαστε γίνεται φανερό ότι το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της νηπιακής ηλικίας. Όλα τα παιδιά αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στο παιχνίδι, γεγονός ζωτικής σημασίας για την ομαλή ανάπτυξή τους. Με την πάροδο του χρόνου ο τρόπος που παίζουν τα παιδιά μεταβάλλεται ως φυσική απόρροια της φυσικής και νοητικής τους εξέλιξης, κάτι που οδηγεί σταδιακά στην εμφάνιση περισσότερο κοινωνικών τρόπων παιχνιδιού. Αυτό που διαφέρει, όμως, από παιδί σε παιδί είναι η προτίμησή του να παίζει μαζί με άλλα παιδιά ή μόνο του όταν βρίσκεται σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Όπως φάνηκε από τα παραπάνω, η κοινωνικότητα του κάθε παιδιού και τα ατομικά του χαρακτηριστικά είναι τα πιο σημαντικά στοιχεία που θα καθορίσουν αν ένα νήπιο θα γίνει αποδεκτό από τους συνομηλίκους και θα καταφέρει να ενταχθεί ομαλά σε ομάδες παιχνιδιού. Ωστόσο, ποικίλοι περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα.

Μέσα στο σχολικό πλαίσιο οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες συμπλέκονται και τελικά προσδιορίζουν αν ένα παιδί θα γίνει αποδεκτό ή θα απορριφθεί από τα υπόλοιπα. Το γεγονός ότι δίνεται στα νήπια σημαντικός αριθμός ευκαιριών για ανάπτυξη παιχνιδιού και αλληλεπίδραση με συνομηλίκους καθιστά το νηπιαγωγείο ως έναν από τους πλέον σημαντικούς χώρους για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και μακροπρόθεσμα ορίζει την φυσιολογική ή μη ένταξη του παιδιού στην κοινωνία. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που διακρίνει το χώρο του νηπιαγωγείου από τα άλλα κοινωνικά πλαίσια αφορά στο ότι επιτρέπει στα παιδιά να περάσουν πολλές συνεχόμενες ώρες μαζί, να δημιουργήσουν σχέσεις και να προχωρήσουν στη διεξαγωγή κοινωνικού παιχνιδιού. Τα παιδιά είναι πιθανό να συναντιούνται και σε άλλα πλαίσια, όμως ο χρόνος συνάντησης είναι σαφώς λιγότερος.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορούν το κατά πόσο οι κοινωνικοί τύποι παιχνιδιού που αναπτύσσονται στο χώρο του νηπιαγωγείου επηρεάζονται και προσδιορίζονται από την κοινωνική θέση που αποκτούν τα νήπια μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων. Αυτό, δηλαδή, που προκύπτει ως βασικό ερώτημα έχει να κάνει με το κατά πόσο η ομάδα των συνομηλίκων δίνει ευκαιρίες σε απορριπτόμενα και δημοφιλή παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά σε ομάδες κοινωνικού παιχνιδιού, να ανταπεξέλθουν στους κανόνες που έχουν οριστεί εξ αρχής και να παραμείνουν στην ομάδα του παιχνιδιού καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού χωρίς να δημιουργήσουν προβλήματα.

Παράλληλα, κρίθηκε σημαντική η διερεύνηση του ρόλου της εκπαιδευτικού στη διάρκεια διεξαγωγής παιχνιδιού. Η επικρατέστερη άποψη σχετικά με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών είναι πως τα παιδιά καθοδηγούν το παιχνίδι τους με μικρή παρέμβαση από το δάσκαλο (Biber, 1984, οπ. αναφ. στο Trawick-Smith, 2008). Μέσα στο χώρο του σχολείου η εκπαιδευτικός μπορεί αναμφίβολα να επέμβει στο παιχνίδι των παιδιών, να παροτρύνει όλα τα παιδιά να συμμετέχουν σε κάποια ομάδα, ακόμα και να εκπαιδεύσει τα παιδιά να παίζουν όλα μαζί έτσι ώστε κανένα παιδί να μην παίζει μόνο του παρά τη θέλησή του ή να αισθάνεται παραμελημένο. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να διαφοροποιείται ακόμα και μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι των παιδιών μπορεί να διαφοροποιείται ακόμα και ανάμεσα σε χώρους του σχολείου. Για παράδειγμα, τα παιδιά είναι πιθανόν να προτιμούν διαφορετικούς τρόπους παιχνιδιού μέσα στην τάξη σε σύγκριση με το χώρο της αυλής εξαιτίας των διαφορετικών επιλογών που έχουν αλλά και του βαθμού εμπλοκής της δασκάλας. Στο χώρο της αυλής τα παιδιά μπορεί να αισθάνονται πιο ελεύθερα και η εκπαιδευτικός να προτιμά να απέχει από τα παιδιά κάνοντας κάποια άλλη δουλειά που έχει ή κάνοντας το διάλειμμά της. Επομένως, ο βαθμός εμπλοκής της εκπαιδευτικού στη διάρκεια του παιχνιδιού και ο χώρος διεξαγωγής του παιχνιδιού αποτελούν δύο παράγοντες που θα

ήταν σημαντικό να μελετηθούν σε σχέση με την επιρροή που ασκούν στον τρόπο παιχνιδιού των παιδιών.

Συνοπτικά, τα ερωτήματα της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

- α. η κοινωνική θέση των νηπίων μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων επηρεάζουν τους κοινωνικούς τύπους παιχνιδιού που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο;
- β. ποιός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διάρκεια του παιχνιδιού;
- γ. ποιός είναι ο ρόλος του χώρου στην ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού;

## 2. Ο στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας

Στόχος της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στο κοινωνικό στάτους των νηπίων και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες παιχνιδιού. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική θέση που αποκτούν τα νήπια μέσα στην ομάδα των συμμαθητών τους αλλά και τους παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού, έγινε μια προσπάθεια συσχέτισης ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές. Επιχειρήθηκε, δηλαδή η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συμμαθητές και η σύγκριση των απορριπτόμενων με τα δημοφιλή παιδιά. Επιπλέον, θεωρήθηκε σημαντική η εξέταση αυτής της αλληλεπίδρασης σε διαφορετικούς χώρους, δηλαδή στην τάξη και στην αυλή αλλά και ο προσδιορισμός της στάσης της εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα του βαθμού υποστήριξης του παιχνιδιού των παιδιών. Πιο αναλυτικά, με βάση τη βιβλιογραφία, οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Τα παιδιά που τοποθετούνται στην κατηγορία των απορριπτόμενων θα αποκλείονται από ομάδες κοινωνικού παιχνιδιού εξαιτίας τόσο της συμπεριφοράς τους όσο και των ατομικών χαρακτηριστικών της ανάπτυξής τους.
  - A) τα αποτελέσματα αυτά δεν θα επηρεάζονται από το χώρο που παίζουν τα παιδιά



B) τα αποτελέσματα θα διαφοροποιούνται στις κατηγορίες κοινωνικού και γνωστικού τύπου παιχνιδιού.

2. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι τόσο των απορριπτόμενων όσο των δημοφιλών παιδιών θα είναι μικρή και τα ίδια τα παιδιά θα είναι αυτά που θα καθοδηγούν το παιχνίδι τους.

### 3. Μέθοδος

#### i) Τόπος και γρόνος της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά τον μήνα Απρίλιο του τρέχοντος έτους σε συστεγαζόμενο νηπιαγωγείο της Νέας Ιωνίας του δήμου Βόλου. Στο ένα νηπιαγωγείο λειτουργούσαν δύο τμήματα κλασσικού, ένα πρωινό και ένα απογευματινό, ενώ το άλλο νηπιαγωγείο ήταν ολοήμερο. Στα δύο νηπιαγωγεία φοιτούσαν συνολικά 52 παιδιά, εκ των οποίων τα 48 πήραν μέρος στην έρευνα προκειμένου να προσδιοριστεί το κοινωνικό στάτους του καθενός. Από αυτά τα 12 πιο δημοφιλή και τα 12 απορριπτόμενα αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα και επιλέχθηκαν για παρατήρηση στη διάρκεια του παιχνιδιού τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή. Η διάρκεια της έρευνας καθορίστηκε από τον χρόνο παρατήρησης που απαιτούνταν για το κάθε νήπιο και εξαρτήθηκε από πιθανές απουσίες μαθητών, προγραμματισμένες επισκέψεις σε συγκεκριμένα μέρη εκτός σχολείου, αλλά και τον αριθμό μαθητών προς παρατήρηση από κάθε τμήμα.

#### ii) Εργαλεία

1. Για να αποτυπωθεί το κοινωνικό στάτους των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκε η κοινωνιομετρική μέθοδος σύμφωνα με τους: Asher, Singleton, Tinsley & Hymel 1979; Dockett & Degotardi 1995.

2. Για την παρατήρηση και την καταγραφή της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συμμαθητές τους την ώρα των δραστηριοτήτων ελεύθερου παιχνιδιού, τόσο στην τάξη όσο και στην αυλή, επιλέχθηκαν τα πρωτόκολλα παρατήρησης για τις κατηγορίες παιχνιδιού TYPE OF PEER PLAY (Observer, Parallel, Associative, Co-operative) καθώς και TYPE OF COGNITIVE LEVEL OF PLAY ( Functional play, Constructional play, Pretend play) από το εργαλείο αξιολόγησης *Social Play Record* ( White, 2006).
3. Για την αλληλεπίδραση των παιδιών με τον δάσκαλο της τάξης δημιουργήσαμε εργαλείο παρατήρησης της υποστήριξης του δασκάλου στα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού βασιζόμενοι: 1) για τις κατηγορίες αλληλεπίδρασης: α) άμεση υποστήριξη και β) καμία υποστήριξη σε προηγούμενες έρευνες πχ (Damast, Tamis-LeMonda, & Bornstein, 1996; Gmitrova et al., 2003; Harper & McClusky, 2003; Leve & Fagot, 1997; Mize, Pettit, & Brown, 1995; Wilcox-Herzog & Kontos, 1998) και 2) για την κατηγορία έμμεση υποστήριξη στην προσέγγιση του Vygotsky (1976) σχετικά με την αλληλεπίδραση των ενηλίκων με τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού. Έτσι καταλήξαμε στις ακόλουθες κατηγορίες:
  - a. Άμεση υποστήριξη
  - b. Έμμεση υποστήριξη
  - c. Καμία αλληλεπίδραση

### iii) Διαδικασία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική και αποτελούνταν από δύο σκέλη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τη δημιουργία ενός κοινωνιογράμματος που θα απεικόνιζε τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και την κοινωνική θέση του κάθε νηπίου μέσα στην ομάδα. Το δεύτερο μέρος της έρευνας αφορούσε τον καθορισμό του δείγματος και το επόμενο, την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές και το δάσκαλο κατά τη διάρκεια

του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή και στην τάξη. Ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και η διεξαγωγή των συμπερασμάτων. Αρχικά, σε ένα ήσυχο μέρος του σχολείου λήφθηκαν συνεντεύξεις από όλα τα παιδιά και ερωτήθηκαν σχετικά με τα ονόματα των συμμαθητών με τη βοήθεια φωτογραφιών. Στη συνέχεια ζητήθηκε από το κάθε παιδί να πει για τον κάθε συμμαθητή αν του αρέσει να παίζει πολύ, λίγο ή καθόλου. Για να είναι έγκυροι οι ισχυρισμοί των παιδιών προσδιορίστηκε το πολύ, το λίγο και το καθόλου μέσα από την προτίμησή τους στο φαγητό. Ερωτήθηκαν δηλαδή για συγκεκριμένα φαγητά αν τους αρέσουν πολύ, λίγο ή καθόλου και η αντίστοιχη κατάταξη έγινε και με τους συμμαθητές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά, βαθμολογήθηκε το πολύ με 3, το λίγο με 2 και το καθόλου με 1. Το κάθε παιδί συγκέντρωσε ένα συνολικό σκορ και έτσι προέκυψε μια λίστα με τα ονόματα των παιδιών, από τα δημοφιλή προς τα απορριπτόμενα.

Στη συνέχεια επιλέχθηκαν τα 12 δημοφιλή και τα 12 απορριπτόμενα παιδιά από τη λίστα προκειμένου να παρατηρηθούν στη διάρκεια παιχνιδιού στην τάξη και στην αυλή. Μέσα στην τάξη η παρατήρηση έλαβε χώρα στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, ενώ στην αυλή τα παιδιά παρατηρούνταν καθ' όλη τη διάρκεια του διαλείμματος.

Για την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές και το δάσκαλο χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης για το κάθε παιδί και κάθε παιδί παρατηρήθηκε για 20' μέσα στην τάξη και για 20' στην αυλή. Στο κάθε πρωτόκολλο καταγράφηκε επίσης το είδος αλληλεπίδρασης που είχε το παιδί με τον εκπαιδευτικό της εκπαιδευτικού όση διάρκεια τα παιδιά έπαιζαν. Στο πρωτόκολλο αυτό το παιχνίδι χωριζόταν σε τέσσερις κατηγορίες: παρατηρητής, παράλληλο παιχνίδι, κοινωνικό/συμμετοχικό και κοινωνικό/συνεργασίας. Σε καθεμία από αυτές τια κατηγορίες υπήρχαν οι υποκατηγορίες του λειτουργικού, του κατασκευαστικού και του παιχνιδιού προσποίησης.

Στη διάρκεια της παρατήρησης θεωρούσαμε ότι ένα παιδί είναι παρατηρητής όταν παρατηρούσε τα άλλα παιδιά που έπαιζαν, στριφογύριζε χωρίς να κάνει τίποτα συγκεκριμένο

και σχολίαζε τις πράξεις των συμμαθητών του. Ως παράλληλο ορίσαμε το παιχνίδι των παιδιών εκείνων που έπαιζαν μόνα τους αλλά σε κοντινή απόσταση από τα υπόλοιπα παιδιά (περίπου 1-2 μέτρα). Τα παιδιά αυτά παρακολουθούσαν το παιχνίδι των άλλων παιδιών, κάποιες φορές μοιράζονταν τα παιχνίδια αλλά έπαιζαν τελείως ανεξάρτητα. Στο κοινωνικό/συμμετοχικό παιχνίδι τοποθετήθηκαν τα παιδιά που έπαιζαν με κάποιο άλλο παιδί ή απλά βρίσκονταν μαζί χωρίς να παίζουν κάποιο σαφώς ορισμένο παιχνίδι, αλλά, προσδιοριζόταν από την αλληλεπίδραση. Κοινωνικό/συνεργατικό παιχνίδι θεωρήθηκε αυτό το οποίο χαρακτηριζόταν από σαφείς κανόνες και τα παιδιά είχαν συγκεκριμένους ρόλους και έπαιρναν πρωτοβουλίες προκειμένου να συμμετάσχουν. Στις παραπάνω κατηγορίες ανήκε το λειτουργικό, το κατασκευαστικό και το παιχνίδι προσποίησης τα οποία ορίστηκαν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Ως λειτουργικό εκλήφθηκε το παιχνίδι που περιελάμβανε τρέξιμο και γενικότερα κάθε είδους σωματική κίνηση με στόχο την ευχαρίστηση. Κατασκευαστικό θεωρήθηκε το παιχνίδι που αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός έργου με συγκεκριμένα υλικά, όπως τουβλάκια και υλικά που μπορούσαν να συναρμολογηθούν μέσα στην τάξη αλλά και χώμα ή πέτρες που χρησιμοποιούνταν στην αυλή. Τέλος, παιχνίδι προσποίησης θεωρούνταν κάθε δραστηριότητα των παιδιών στη διάρκεια της οποίας προσποιούνταν κάποιο ρόλο, πχ γιατρό, πριγκίπισσα, μάγισσα, κλέφτες και αστυνόμους.

Όταν συμπληρώθηκαν όλα τα πρωτόκολλα πραγματοποιήθηκε η ομαδοποίηση των δεδομένων προκειμένου να αναλυθούν. Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του SPSS. Μέσα από διάφορες αναλύσεις και συσχετίσεις επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός της εμφάνισης κοινωνικού παιχνιδιού στα δημοφιλή και τα απορριπτόμενα νήπια, τη διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών στο χώρο της τάξης και σε αυτόν της αυλής αλλά και την εμπλοκή της εκπαιδευτικού στη διάρκεια του παιχνιδιού. Από τις αναλύσεις προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

#### 4. Αποτελέσματα

Α) Το αρχικό ερευνητικό ερώτημα είχε σχέση με τα επίπεδα κοινωνικού παιχνιδιού ανάμεσα στα δημοφιλή και τα απορριπτόμενα παιδιά. Έτσι, συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των τιμών του κοινωνικού παιχνιδιού στις δύο ομάδες. (πίνακας 1). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο μέσος όρος των τιμών στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι στην τάξη στα δημοφιλή παιδιά ( $M=2,08$ ,  $SD=0,9$ ) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t=5,9$   $df=22$ , 2-tailed  $p<, 001$ ) σε σύγκριση με τον μέσο όρο των τιμών στο κοινωνικό παιχνίδι στα απορριπτόμενα παιδιά ( $M=,33$ ,  $SD=0,5$ ). Τα ίδια αποτελέσματα έχουμε και για το κοινωνικό/συμμετοχικό παιχνίδι. Σε αντίθεση, στα άλλα είδη παιχνιδιού δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην αυλή του σχολείου στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι. Δηλ. ο μέσος όρος των τιμών στο κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι στην αυλή στα δημοφιλή παιδιά ( $M=2,48$ ,  $SD=1,16$ ) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t=6,7$   $df=22$ , 2-tailed  $p<, 001$ ) σε σύγκριση με τον μέσο όρο των τιμών στο κοινωνικό παιχνίδι στα απορριπτόμενα παιδιά ( $M=,08$ ,  $SD=0,3$ ). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα δημοφιλή παιδιά τείνουν να παίζουν περισσότερο κοινωνικά από τα απορριπτόμενα. Το γεγονός αυτό παρατηρείται τόσο μέσα στην τάξη όσο και στη διάρκεια παιχνιδιού στην αυλή. οι διαφορές αυτές δεν εντοπίζονται στα είδη παιχνιδιού που αφορούν τις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού. Και στα δύο περιβάλλοντα, τα απορριπτόμενα παιδιά εμφανίζονται κυρίως ως παρατηρητές και κάποιες φορές επιδίδονται σε παράλληλο παιχνίδι, ενώ τα δημοφιλή παίζουν κοινωνικά τόσο σε επίπεδο κοινωνικού/συμμετοχικού παιχνιδιού όσο και σε επίπεδο κοινωνικού παιχνιδιού με κανόνες. Θα ήταν αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως στα αποτελέσματα, μετά από την εφαρμογή της στατιστικής ανάλυσης One-Sample T- Test, τα δημοφιλή παιδιά προτιμούν να παίζουν κοινωνικό παιχνίδι πιο πολύ ( $t=4,2$   $df=23$ , 2-tailed  $p<, 001$ ) όταν βρίσκονται στην αυλή ( $M=1,00$ ,  $SD=1,1$ ) από ότι στην τάξη ( $M=,38$ ,  $SD=0,9$ ).

Επίσης, τα παιδιά προτιμούν περισσότερο ( $t=8,8$   $df=23$ , 2-tailed  $p<, 001$ ) να είναι παρατηρητές στην τάξη ( $M=1,50$ ,  $SD=0,8$ ) απ' ό τι στην αυλή του σχολείου ( $M=1,04$ ,  $SD=0,5$ ), τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον πίνακα 2.

Β) Η εκπαιδευτικός, εξετάζοντας τον πίνακα με τους μέσους όρους, φαίνεται να αλληλεπιδρά περισσότερο με τα δημοφιλή παιδιά στην τάξη αλλά και στην αυλή. Φαίνεται η αλληλεπίδραση με τα απορριπτόμενα παιδιά να είναι μηδενική μέσα στα πλαίσια της τάξης αλλά να κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα στη διάρκεια παιχνιδιού στην αυλή. Ωστόσο, οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές οπότε επαληθεύεται η δεύτερη υπόθεσή μας.

**Πίνακας 1:** οι μέσοι όροι από τις μετρήσεις στη συμμετοχή στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή και στην τάξη του σχολείου στα απορριπτόμενα και δημοφιλή παιδιά.

	accept	N	Mean	Std. Deviation
play1a	d	12	,92	,289
	a	12	2,08	,793
play1b	d	12	,00	,000
	a	12	,58	,669
play1c	d	12	1,92	,900
	a	12	,08	,289
play1d	d	12	2,08	,900
	a	12	,33	,492
Λειτουργικό στην τάξη	d	12	,3542	,34474
	a	12	,5625	,38620
Κατασκευαστικό >>	d	12	,2708	,29113
	a	12	,1458	,24905
Προσποίησης >>	d	12	,6458	,32784
	a	12	,3750	,32856

Αλληλεπίδραση με το δά σκαλο στην τάξη(σύνολο)	d a	12 12	.7500 .0000	.86603 .00000
play2a	d	12	.75	.452
	a	12	1,33	.651
play2b	d	12	.17	.389
	a	12	.25	.452
play2c	d	12	.50	.674
	a	12	.25	.452
play2d	d	12	2,42	1,165
	a	12	.08	.289
Λειτουργικό στην αυλή	d	12	.1458	.12873
	a	12	.0833	.12309
Κατασκευαστικό >>	d	12	.1250	.13056
	a	12	.1250	.22613
Προσποίησης >>	d	12	.3542	.27091
	a	12	.2500	.26112
Αλληλεπίδραση με το δά σκαλο στην αυλή (σύνολο)	d a	12 12	1,67 1,25	1,231 1,055

**Πίνακας 2:** αποτελέσματα από τη σύγκριση του παιχνιδιού στην αυλή και στην τάξη (αναφέρονται μόνο τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα).

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
play1a	8,811	23	.000	1,500	1,15	1,85
play2a	8,177	23	.000	1,042	.78	1,31
play1c	4,290	23	.000	1,000	.52	1,48
play2c	3,191	23	.004	.375	.13	.62

## 5. Συμπεράσματα

Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν κάποιες πολύ σημαντικές παρατηρήσεις. Αρχικά, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι το κοινωνικό παιχνίδι είναι κάτι που συνήθως χαρακτηρίζει τα δημοφιλή παιδιά. Όπως φάνηκε από την έρευνα, πολύ σπάνια τα απορριπτόμενα παιδιά επιδίδονταν σε κοινωνικό παιχνίδι. Στα παιδιά με υψηλό κοινωνικό στάτους είναι φανερό ότι ακόμα και όταν δεν παίζουν κάποιο συγκεκριμένο παιχνίδι, έχουν την τάση να βρίσκονται με κάποιο άλλο παιδί και να αλληλεπιδρούν. Το φαινόμενο αυτό δεν παρατηρήθηκε στα απορριπτόμενα παιδιά. Σε αντίθεση, προτιμούσαν να απομονώνονται από τους συμμαθητές και τις διάφορες ομάδες παιχνιδιού ή/και να παίζουν μόνα τους κάτι που δε συνέβαινε με τα δημοφιλή παιδιά. Γενικότερα, η αίσθηση της μοναχικότητας ήταν κάτι που γινόταν έντονα αισθητό στην περίπτωση των απορριπτόμενων νηπίων, ενώ τα δημοφιλή παιδιά ήταν πάντα με κάποιο παιδί, έστω και με ένα, αλλά, σπάνια ήταν μόνα τους.

Ο χώρος παιχνιδιού φάνηκε να παίζει το δικό του ρόλο στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Ο χώρος της τάξης έδινε περισσότερες ευκαιρίες στα απορριπτόμενα παιδιά να μείνουν παρατηρητές σε σχέση με την αυλή, όπου τα παιδιά ήταν σαφώς πιο ελεύθερα. Παρά το γεγονός ότι και στα δύο πλαίσια υπάρχει η τάση να είναι παρατηρητές ή να παίζουν παράλληλα, στην αυλή το φαινόμενο παύει να είναι τόσο έντονο. Ίσως αυτό να οφείλεται στην αύξηση των ομάδων παιχνιδιού στην αυλή σε σχέση με την τάξη, κάτι που συνδέεται με την αύξηση των ευκαιριών για συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι. Από την άλλη μεριά, τα δημοφιλή παιδιά δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα από το περιβάλλον παιχνιδιού, αλλά, προτιμούν να παίζουν κοινωνικά και στην αυλή αλλά και στην τάξη. Ωστόσο, και σε αυτά τα παιδιά είναι εμφανής η αύξηση των ποσοστών κοινωνικού παιχνιδιού την ώρα που παίζουν στην



αυλή. Συνεπώς, ο χώρος της τάξης μάλλον περιορίζει το κοινωνικό παιχνίδι, ενώ η αυλή το ευνοεί.

Η στάση της εκπαιδευτικού αποτελεί τον τελευταίο παράγοντα που εξετάστηκε στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εμπλοκή της εκπαιδευτικού

στο παιχνίδι των νηπίων είναι μικρή. Όπως φάνηκε, όμως, στην περίπτωση των απορριπτόμενων παιδιών η αλληλεπίδραση στο χώρο της τάξης ήταν μηδενική και η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούσε μόνο με τα δημοφιλή παιδιά. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού η στάση της εκπαιδευτικού είναι πιθανό να εντείνει τον αποκλεισμό των απορριπτόμενων παιδιών από ομάδες παιχνιδιού. Είναι λογικό τα παιδιά να μιμούνται τη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού και να αποκλείουν από το παιχνίδι κάποια συγκεκριμένα παιδιά όταν η ίδια η δασκάλα τους δεν τους δίνει σημασία. Το φαινόμενο παρατηρήθηκε μόνο μέσα στην τάξη, ενώ στην αυλή η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς ήταν μεν μικρή αλλά κυμαινόταν στα ίδια επίπεδα για τις δύο ομάδες παιδιών. Γίνεται, έτσι, κατανοητό ότι ο ρόλος της εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη είναι πολύ σημαντικός και πιθανό να επηρεάζει την κοινωνική θέση που αποκτούν τα νήπια μέσα στην ομάδα των συμμαθητών.

## Συζήτηση

Ολοκληρώνοντας ένα ερευνητικό εγχείρημα για την ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στο κοινωνικό στάτους των νηπίων και την ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού προκύπτουν ποικίλα συμπεράσματα και προβληματισμοί σχετικά με την κοινωνικότητα των νηπίων και την επιρροή αυτού στη μετέπειτα ζωή τους. Κατανοώντας ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί το πρώτο μέρος στο οποίο τα παιδιά συναντούνται και δημιουργούν σχέσεις, συνειδητοποιούμε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του για την κοινωνική ανάπτυξη. Το κοινωνικό παιχνίδι

φαίνεται εντέλει να συνδέεται με τη δημοτικότητα των νηπίων, συνεπώς παρεμβάσεις στις σχέσεις των νηπίων μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες οι οποίες ανίχνευσαν τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνικότητα και το κοινωνικό παιχνίδι. Οι Putallaz & Gottman, (1981), για παράδειγμα, υποστήριξαν ότι τα απορριπτόμενα παιδιά συνήθως αποκλείονται από ομάδες παιχνιδιού, ενώ ο Guralnick, (1983) θεωρεί την είσοδο σε μια ομάδα παιχνιδιού και τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων μέσα σε αυτή μια καθαρά κοινωνική υπόθεση. Επιπρόσθετα, ο ισχυρισμός της Biber (1984) σχετικά με τη μικρή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των νηπίων φάνηκε να επιβεβαιώνεται για την περίπτωση του παιχνιδιού στην αυλή.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της έρευνας που διεξήχθη, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν κάποιες αλλαγές μέσα στα σχολεία προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί ο αριθμός των περιθωριοποιημένων παιδιών. Η συχνότερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των νηπίων και η άμεση υποστήριξη των απορριπτόμενων μαθητών για συμμετοχή σε ομάδες παιχνιδιού, αλλά και η ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού της προσχολικής ηλικίας πάνω σε θέματα αποκλεισμού αποτελούν παράγοντες βελτίωσης του προβλήματος. Επιπλέον, η αφιέρωση περισσότερου χρόνου παιχνιδιού στην αυλή αντί για παιχνίδι στην τάξη θα μπορούσε να αυξήσει τα επίπεδα κοινωνικού παιχνιδιού.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αναζητήσουν τους ακριβείς λόγους και αιτίες που οδηγούν τα απορριπτόμενα παιδιά στον αποκλεισμό από ομάδες παιχνιδιού μέσα από τη δοκιμή παρεμβάσεων σε δημοφιλή και μη δημοφιλή παιδιά. Ακόμη, η επιπλέον διερεύνηση της στάσης του εκπαιδευτικού στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και κάποιες παρεμβάσεις σχετικά με τους τρόπους αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και παιδιών θα μπορούσε να επιφέρει αξιολογικά ευρήματα που θα βοηθούσαν στον προσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού στην απόκτηση κοινωνικής θέσης των νηπίων.

## Βιβλιογραφία

- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development, 55* (4), 1456–1464.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology, 15* (4), 443-444.
- Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal, 35* (2), 199-207.
- Booren L. M., Downer J. T., & Vitiello V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development, 23* (4), 517-538.
- Broadhead, P., (2009): Conflict resolution and children's behavior: observing and understanding social and cooperative play in early years educational settings. *Early Years: An International Journal of Research and Development, 29* (2), 105-118.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E. R., Romero, S. L., & Carter, T. M. (2012). Preschool interactive peer play mediates problem behavior and learning for low-income children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33* (1), 53-65.
- Cheah, C. S.L., Nelson L. J., & Rubin K. H. (2001). Non-social play as a risk factor in social and emotional development. In Goncu A., & Klein E. (Eds), *Children in play, story and school*, (pp. 39-71). New York: Guilford Press.
- Chen, X. (2012). Culture, peer interaction, and socioemotional development. *Child Development Perspectives, 6* (1), 27-34.
- Cohen, D. (1993). *The development of play* (2<sup>nd</sup> ed.). pp. 62-89, London: Routledge.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18* (4), 557–570.

- Colwell, M. J., Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: connections to peer competence. *Sex Roles*, 52 (7-8), 497-509.
- Cole, M., & Cole, R. S. (2001). Η κοινωνική ανάπτυξη στη μέση παιδική ηλικία. Στο Ζ. Μπαμπλέκου (Επιμ.), *Η ανάπτυξη των παιδιών 'B τόμος*. (τομ. 2, σελ. 520-526). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In Fromberg, D. P., & Bergen D. (Eds), *Play from birth to twelve (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York: Garland.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40 (3), 137-143.
- Doliopoulou, E., & Rizou, C. (2012). Greek kindergarten teachers' and parents' views about changes in play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (1), 133-147.
- Dougherty, L. R. (2006). Children's emotionality and social status: a meta-analytic review. *Social Development*, 15 (3), 394-417.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring Test (inClass): preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (1), 1-16.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., Moss, A., & Reesing, A. (2012). The effects of young children's affiliations with prosocial peers on subsequent emotionality in peer interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 30 (4), 569-585.
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., & Sutton-Smith, B. (1998). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (3), 411-431.

- Gagnon S.G., & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the schools, 41* (2), 173-189.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30* (4), 330-343.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek K., & Singer, D. G. (2006). Why play = learning: a challenge for parents and educators. In Singer D.G., Golinkoff R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, (pp. 3-12). New York: Oxford University Press.
- Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play, 1* (4), 476-522.
- Gulay, H. (2011). Temperament and peer relations: investigating the effect the temperament of 5-6-year-olds has on their peer relations. *Early Child Development and Care, 182* (10), 1383-1397.
- Guralnick, M.J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topics in Early Childhood Education, 13*, 344-371.
- Guralnick, M. J., Hammond M. A., & Connor R. T. (2003). Subtypes of nonsocial play: comparisons between young children with and without developmental delays. *American Journal of Mental Retardation, 108* (5), 347-362.
- Harrist, A. W., & Bradley, K. D. (2003). 'You can't say you can't play': intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly, 18* (2), 185-205.

- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37 (6), 893-914.
- Hartas, D. (2012). Children's social behavior, language and literacy in early years. *Oxford Review of Education*, 38 (3), 357-376.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982
- Honig, A. S. (2006). What infants, toddlers, and preschoolers learn from Play: 12 ideas. *Montessori Life*, 18 (1), 16-21.
- Howe, N., Petrakos, H. Rinaldi, C. M., & LeFebvre R. (2005). "This is a bad dog, you know...": constructing shared meanings during sibling pretend play. *Child Development*, 76 (4), 783-794.
- Howe, N., Rinaldi, C. M., Jennings, M., & Petrakos, H. (2002). "No! The lambs can stay out because they got cozies": constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development*, 73 (5), 1460-1473.
- Johnson, J. E., Christie J. F., & Yawkey T. D. (1999). *Play and early childhood development*, (2<sup>nd</sup> ed.). pp. (56-73), Addison Wesley Longman, Inc.
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K., & Svartdal F. (2012). Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (4), 381-399.
- Leman, P. J., & Lam, V. L. (2008). The influence of race and gender on children's conversations and playmate choices. *Child Development*, 79 (5), 1329-1343.
- Lifter, K., Mason, E., & Barton, E. (2011). Children's play: where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33 (4), 281-297.

- Keane, S. P., & Calkins S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (4), 409-423.
- Kim, B. S., & Darling L. F. (2009). Monet, Malaguzzi and the constructive conversations of preschoolers in a Reggio-inspired classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37 (2), 137-145.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32 (6), 1008-1024.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F., & Dubeau, D. (1992) *Psychological Assessment*, 4 (4), 442-450.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: links to social competence. *Child Study Journal*, 32 (3), 145-158.
- Manning-Morton, J., & Thorp, M. (2003). *Key times for play*. (pp. 62-103) Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Miller, A. L., & Olson, S. L. (2000). Emotional expressiveness during peer conflicts: a predictor of social maladjustment among high-risk preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (4), 339-352.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί, ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*, Αθήνα: Gutenberg.
- Nelson, L. J., Hart, C. H., & Evans, C. A. (2008). Solitary-functional play and solitary-pretend play: another look at the construct of solitary-active behavior using playground observations. *Social Development*, 17 (4), 812-831.

- Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development, 77* (4), 847-860.
- Putallaz, M., & Gottman, J.M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development, 52*, 986-994.
- Rekalidou, G., & Petrogiannis, K. (2012). Criteria for selection and rejection of social relationships among children in urban and rural kindergartens in Greece. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 40* (2), 173-188.
- Rubin, K. H. (2001). The Play Observation Scale (POS) (rev), College Park, MD: Center for Children, Relationships, and Culture, University of Maryland.
- Smith, P. K. (2005). Social and pretend play in children. In Pellegrini, A. D. & Smith, P. K (Eds), *The Nature of Play* ( pp.171-209). New York: Guilford Press.
- Sawyers, J. K., & Carrick, N. (2003). Symbolic play through the eyes and words of children. In Lytle D.E., (Ed), *Play and educational theory and practice* (pp. 159-182). London: Praeger.
- Sood, N., Sangwan S., & Duhan, K. (2011). Social, emotional and behavioral status of preschoolers. *Journal of Psychology, 2* (1), 37-44
- Sternberg, P. (2004). Dramatic play for healing. In Clements R.L. & Fiorentino L. (Eds), *The Child's Right to Play; a global approach* (pp. 359-368). US: Praeger
- Smith, P. (2010). *Children and play: understanding children's world*. London: Wiley, Blackwell.
- Stagnitti, K., Unsworth, C., & Rodger, S. (2000). Development of an assessment to identify play behavior that discriminate between the play of typical preschoolers and



- preschoolers with pre-academic problems. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67 (5), 291-303.
- Stanton-Chapman, T., Denning, C., & Jamison, K. R. (2010). Communication skill building in young children with and without disabilities in a preschool classroom. *The Journal of Special Education*, 46 (2), 78-93.
- Sutherland, S. L., & Friedman, O. (2012). Preschoolers acquire general knowledge by sharing in pretense. *Child Development*, 83 (3), 1064-1071.
- Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53 (4), 314-324.
- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A.B. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's acceptance. *Social Development*, 14 (3), 379-397.
- Trawick-Smith, J. (2008). Teacher-child play interactions in preschool: an empirical test of Vygotsky's theory. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 166 (3), 297-312.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170 (4), 339-358.
- White, C. (2006) *The Social Play Record; a toolkit for assessing and developing social play from infancy to adolescence*. (pp. 9-29) London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes. *Early Childhood Education Journal, 40* (3), 169-176.
- Woolf, A. (2011). Everyone playing in class: a group play provision for enhancing the emotional well-being of children in school. *British Journal of Special Education, 38* (4), 178-190.
- Wu, X., Hart, C. H., Draper, T., & Olsen, J. A. (2001). Peer and teacher sociometrics for preschool children: cross-informant concordance, temporal stability and reliability. *Merrill-Palmer Quarterly, 47* (3), 416-443.





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000119210