

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γεώργιος
Πολυχρονόπουλος Σταυρούλα
Μπασιτέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

**Ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων:
μια ανθρωπολογική μελέτη του ρόλου του
παιχνιδιού στα παιδιά νηπιακής ηλικίας**

Μάγδα Μπουμπουλίνα Ντίνου

doi: [10.12681/edusc.250](https://doi.org/10.12681/edusc.250)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ντίνου Μ. Μ. (2016). Ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων: μια ανθρωπολογική μελέτη του ρόλου του παιχνιδιού στα παιδιά νηπιακής ηλικίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2)*, 1022–1030. <https://doi.org/10.12681/edusc.250>

Ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων: μια ανθρωπολογική μελέτη του ρόλου του παιχνιδιού στα παιδιά νηπιακής ηλικίας

Ντίνου Μαγδαληνή-Μπουμπουλίνα
Φιλολόγος, MSc Brunel University London
magntin@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά 3 έως 5 ετών μέσω του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε έναν παιδικό σταθμό στο Λονδίνο με τη μεθοδολογική προσέγγιση δίμηνης συμμετοχικής παρατήρησης και μη δομημένων συνεντεύξεων. Σκοπός της εργασίας ήταν να εξετασθεί η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, να διερευνηθεί η συμβολή των παιχνιδιών-ρόλων, να αξιολογηθεί η σύνδεση του παιχνιδιού με τις κοινωνικές δεξιότητες και να παρατηρηθεί η λεκτική συνεργασία στην αίθουσα και στην αυλή. Τα ευρήματα αναδεικνύουν το παιχνίδι σε βασική δραστηριότητα μάθησης καθώς επιτυγχάνονται ανώτερα επίπεδα γνωστικής και κοινωνικής εξέλιξης με αποτέλεσμα τα παιδιά να εμπεδώνουν τη γνώση ταχύτερα αλλά και να αποκτούν την ικανότητα της δημιουργίας φιλικών σχέσεων. Ο απώτερος σκοπός της εργασίας αυτής είναι η καλύτερη κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία.

Λέξεις-Κλειδιά: γνώση, κοινωνικοποίηση, μάθηση, ποιοτική έρευνα

Abstract

This dissertation investigates how children aged 3 to 5 develop their cognitive and social skills through play. It employed a specific methodological approach of two months participant observation and unstructured interviews carried out at a nursery school in London. The aim of this research was to explore how young children use their cognitive skills during play, to look into the contribution of their pretend play, to evaluate the association of play with social skills and to observe the verbal cooperation in the class and outside the playground. The findings reveal that play is the basic activity through which children of these ages learn. Through play they can achieve higher developmental levels, both cognitively and socially and furthermore they can more easily embody their knowledge and gain the skills to approach and make new friends. This dissertation calls for a better understanding of the role that play constitutes in childhood.

Keywords: cognition, socialisation, learning, qualitative research

Εισαγωγή

Μέχρι πρότινος το παιχνίδι δεν συγκέντρωνε το ενδιαφέρον που του αντιστοιχούσε. Τις τελευταίες όμως δεκαετίες ανθρωπολόγοι και ερευνητές από διαφορετικούς κλάδους έχουν αναγάγει το παιχνίδι σε καίριο θέμα έρευνας και μελέτης. Έτσι, έχει

διαμορφωθεί ένα σημαντικό πλαίσιο με έργα και απόψεις το οποίο συνετέλεσε και στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας. Ο Norbeck τονίζει τη σημασία της ανθρωπολογίας για την επιτυχή μελέτη του παιχνιδιού. Ακόμη, επισημαίνει ότι το παιχνίδι χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και πως «αποτυπώνεται και εκφράζεται κοινωνικά με ποικίλες εκφάνσεις για την κοινωνία, σε συμφωνία με ένα πακέτο κοινωνικών μεταβλητών που περιλαμβάνει κοινωνική οργάνωση, τεχνολογία και αξίες» (1974, p.3). Η Bruce έχει αφιερώσει ολόκληρη την ερευνητική της προσπάθεια στο ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στη ζωή των παιδιών, υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα μέρος της ολιστικής εξέλιξής τους αφού τα βοηθάει «να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένα άτομα και να είναι ισορροπημένα, έχοντας μια αίσθηση ευημερίας» (2004, p.166). Επιπρόσθετα, σημειώνει ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας σε παιδιά για το παιχνίδι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή «στο επίπεδο της ικανότητας-επάρκειας του παιδιού, στο τι μπορεί ήδη να κάνει το παιδί ώστε να ενδυναμώσει το παιχνίδι, και στον τρόπο που ενσωματώνεται στο ελεύθερο παιχνίδι» (1997, p.94).

Για τον Piaget «το παιχνίδι είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα εν' αντιθέσει με τις σοβαρές δραστηριότητες που αποσκοπούν σε ένα χρήσιμο αποτέλεσμα ασχέτως του ευχάριστου χαρακτήρα τους» (1962, p.148) και συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι απελευθερώνει το παιδί από προστριβές, το οδηγεί σε νοητικές κατακτήσεις και κοινωνικές διαδράσεις και του παρέχει τη δυνατότητα να εξελίξει τη φαντασία του για τις μελλοντικές του σκέψεις. Για τον Vygotsky η μοναδικότητα του παιχνιδιού εντοπίζεται στο ότι αποτελείται από κάποιο είδος δραστηριότητας. Πολλές απραγματοποίητες τάσεις, επιθυμίες και ανάγκες αναπηδούν από το παιχνίδι και τα παιδιά μπορούν να τις πραγματοποιήσουν γιατί «στο παιχνίδι το παιδί πάντα συμπεριφέρεται ένα βήμα πιο πέρα από τη μέση ηλικία, ένα βήμα πιο πάνω από την καθημερινή του συμπεριφορά» (1978, p.102) και έτσι μπορεί να ορίσει τις πράξεις και την εξέλιξή του. Η Schwartzman είναι η ανθρωπολόγος που κατ'εξοχήν ασχολήθηκε με το παιχνίδι και την επίδρασή του στην εξέλιξη των παιδιών. Επισημαίνει ότι το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά στη διαμόρφωση και έκφραση των συναισθημάτων τους, στην κατανόηση της ισότητας και τη συνεργασία μεταξύ τους, στην οικοδόμηση της προσωπικής τους φαντασίας και στην εξερεύνηση της ατομικότητας και ταυτότητάς τους. Επίσης, αναφέρει το πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι να προσεγγίζεται πολυδιάστατα αφού «οι ανθρωπολόγοι και άλλοι ερευνητές πρέπει να αρχίσουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τη χρήση θεωρητικών μεταφορών και ιστορικών επινοήσεων στη μελέτη του παιχνιδιού, στη μελέτη των παιδιών και στη μελέτη του πολιτισμού» (1978, p.26).

Ο Bruner, με εξαιρετικά πολύτιμη συνεισφορά στον τομέα, υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά είναι σε θέση να συνδυάζουν σκέψη, γλώσσα και φαντασία και με τη βοήθεια των ενηλίκων μπορούν να χρησιμοποιούν και να εξελίσσουν τις προσωπικές τους δυνάμεις, αφού «το ελεγχόμενο από τον παίκτη παιχνίδι παρέχει στο παιδί την πρωταρχική και πιο κρίσιμη ευκαιρία να έχει το κουράγιο να σκεφτεί, να μιλήσει και ίσως να είναι ο εαυτός του» (1983, p.69). Οι Goncu, Watson-Gegeo και Broadhead αποτύπωσαν με τις ανθρωπολογικές μελέτες τους την επίδραση του παιχνιδιού στην εξέλιξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο Goncu (1999) ανάγει το παιχνίδι σε μια δραστηριότητα απαραίτητη για την άριστη εξέλιξη των παιδιών όπου μπορούν να επικοινωνούν, να μαθαίνουν, να σκέφτονται και να αναπαριστούν τον κόσμο τους. Το κύριο επιχείρημα της Watson-Gegeo (2001) αφορά στην ικανότητα των παιδιών να κοινωνικοποιούνται επιτυχώς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού καθώς διαμορφώνουν το δικό τους πλαίσιο με τη δυνατότητα να διαπραγματεύονται και να ελέγχουν τις σχέσεις τους. Αντίστοιχη άποψη υιοθετεί

και ο Broadhead αναφερόμενος στον τρόπο που τα παιδιά συλλογίζονται καθώς «το παιχνίδι αποτελεί για αυτά την αυτοπραγμάτωσή τους και την ολιστική εξερεύνηση του ποιά και τί είναι και το ποιά και τί θα γίνουν» (2004, p.89).

Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε σε έναν παιδικό σταθμό στο Λονδίνο το έτος 2014. Το δείγμα αποτελούνταν από τα 25 παιδιά της τάξης για τις ηλικίες 3 έως 5 ετών. Η διάρκεια της έρευνας αφορά στους μήνες Απρίλιο, Μάιο και Ιούνιο.

Οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν ήταν ποιοτικές καθώς μία έρευνα που πραγματοποιείται σε ένα 'ζωντανό' πλαίσιο οφείλει να είναι ενεργητική. Πιο συγκεκριμένα, η βασική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, η οποία ορίζεται ως «μια τεχνική συλλογής στοιχείων κατά την οποία υποβάλλεις τον εαυτό σου, το σώμα σου, την προσωπικότητά σου και την κοινωνική σου κατάσταση σε ένα άθροισμα συμπτώσεων που διαδραματίζονται σε ένα σύνολο ατόμων έτσι ώστε να μπορέσεις προσωπικά και οικολογικά να διεισδύσεις στον κύκλο της δικής τους κοινωνικής κατάστασης» (Goffman, 1989, p.125). Η καθημερινή μου ενασχόληση στον παιδικό σταθμό σαν βοηθός νηπιαγωγού μου προσέφερε την ευκαιρία αρχικά να οικοδομήσω σχέσεις εμπιστοσύνης και ενδιαφέροντος με τα παιδιά και ύστερα να εξερευνήσω την πορεία της κοινωνικής τους ζωής μέσα στον παιδικό σταθμό παρατηρώντας και συμμετέχοντας ταυτόχρονα. Το έργο μου σαν συμμετοχική παρατηρήτρια ήταν να καταγράψω διαρκώς τον τρόπο που τα παιδιά έπαιζαν μόνα τους, μεταξύ τους ή με τις δασκάλους τους, και να παρατηρώ τον τρόπο δράσης και διάδρασης των δραστηριοτήτων τους.

Εκτός από τη συμμετοχική παρατήρηση που αποτελούσε τον κορμό της εθνογραφικής μου έρευνας συμπληρωματικό ρόλο είχαν και οι μη δομημένες συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς και τις επόπτριές τους. Με τις συνεντεύξεις αυτές είχα τη δυνατότητα να εξελίσσω και να προσαρμόζω τη συζήτηση και τις ερωτήσεις ανάλογα με την εκάστοτε εξεταστέα περίπτωση, χωρίς να υπάρχει εξαρχής κάποια προσχεδιασμένη δομή. Έτσι, είχα ακόμα την ελευθερία να σημειώνω ό,τι άκουγα ή μου έλεγαν με στόχο να αποκομίσω όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την έρευνά μου.

Ο Malinowski υποστηρίζει ότι «στην εθνογραφία η απόσταση μεταξύ του ωμού υλικού των πληροφοριών και της τελικής σύνταξης της παρουσίασης των αποτελεσμάτων είναι τεράστια» (1922, p.4). Γι' αυτόν το λόγο, επέμεινα ιδιαίτερα στην αναζήτηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων στα συμβάντα και στις διαδράσεις για να κατορθώσω να δημιουργήσω μια λεπτομερή, ακριβή και περιεκτική έκθεση όσων είχα βιώσει. Απώτερος στόχος της καθημερινής μου ενασχόλησης με τις σημειώσεις ήταν να αποτυπώσω τις πολλαπλές φωνές και τις ποικίλες απόψεις που αναφαινόταν καθημερινά. Έτσι, προσπάθησα να διεισδύσω σε όσες περισσότερες ιδέες, θέματα, προβλήματα ήταν δυνατόν ώστε να δημιουργήσω μια απτή πραγματικότητα και ένα συγκεκριμένο νόημα. Κατά συνέπεια, όταν εκπονείς μια έρευνα με παιδιά επιβάλλεται να δουλέψεις 'μαζί' με τα παιδιά παρά 'πάνω' στα παιδιά χρησιμοποιώντας «μια περισσότερο παιδοκεντρική άποψη που τα αντιμετωπίζει σαν ενεργά κοινωνικά άτομα» (2007, p.240), όπως υποστηρίζει ο Atkinson.

Τέλος, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί εδώ και η δεοντολογία που ορίζεται στην ποιοτική έρευνα. Ο Atkinson (2007) αναφέρει ότι όπως σε όλες τις έρευνες που εμπλέκονται άνθρωποι-συμμετέχοντες εγείρονται ηθικά ζητήματα ιδιαιτέρως στην περίπτωση που αφορούν την ευπαθή ομάδα των μικρών παιδιών. Γι' αυτόν το λόγο έπρεπε και για τη δική μου έρευνα να ακολουθηθούν όλα τα απαραίτητα στάδια.

Αρχικά, έδωσα συνέντευξη στον εκπαιδευτικό σύμβουλο του παιδικού σταθμού όπου προσκόμισα και τη Βεβαίωση Ποινικού Μητρώου. Αφότου εγκρίθηκε η έρευνά μου

δεσμεύτηκα να είμαι υπεύθυνη και να φροντίσω για την ασφάλεια και προστασία των παιδιών. Ακόμη, ήταν αναγκαίο να διατηρηθεί η ανωνυμία των παιδιών κατά τη συγγραφή της εργασίας μου οπότε αφαιρέθηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να μαρτυρήσουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα, και τροποποιήθηκαν ορισμένες πληροφορίες. Τέλος, για την αποφυγή δημιουργίας ασαφών συμπερασμάτων στα παιδιά αλλά και στους γονείς τους ήταν απαραίτητο να παρουσιάζω με ειλικρίνεια τον εαυτό μου και τους σκοπούς της έρευνάς μου, όπως ορίζει και η Ανθρωπολογία.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της εθνογραφικής μου έρευνας οδηγούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες σχετικά με την προσφορά του παιχνιδιού στα παιδιά νηπιακής ηλικίας. Η πρώτη κατηγορία αφορά στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών όπου εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο αυτά μαθαίνουν. Συμμετέχοντας στα παιχνίδια παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά χρησιμοποιούν το μυαλό τους ποικιλοτρόπως και συνεπώς αποκτούν και εμπεδώνουν τη γνώση. Αυτό φαίνεται από διάφορα παραδείγματα που καταγράφηκαν μέσα στον παιδικό σταθμό.

Μία μέρα τα παιδιά διδάχτηκαν για τον κύκλο ζωής του κοτόπουλου. Ύστερα, είχαν ελεύθερο χρόνο να ζωγραφίσουν και πολλά παιδιά επέλεξαν να ζωγραφίσουν τα στάδια της ανάπτυξης του κοτόπουλου όπως τα είχε αντιληφθεί το καθένα. Αυτό το παράδειγμα αποτυπώνει το πως τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να επεξεργαστούν ό,τι έχουν μάθει ήδη και κατά συνέπεια να αφομοιώσουν αυτή τη γνώση. Όπως επισημαίνει η Bruce «τα παιδιά εμπλέκονται στη μεταγνώση αντανακλώντας τη μάθηση και τις εμπειρίες καθώς βυθίζονται σε μια ιδέα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού» (1991, p.66).

Ένα σημείο της τάξης ονομάζεται ‘γωνιά του βιβλίου’ όπου κάθε βδομάδα υπάρχει ένα διαφορετικό βιβλίο και οι ανάλογες κούκλες για κάθε χαρακτήρα της ιστορίας. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εβδομάδας έχουν την ευκαιρία να διαβάσουν την ιστορία και να την αναπαραστήσουν χρησιμοποιώντας τις κούκλες. Είναι προφανές ότι τα παιδιά παρακινημένα από το κουκλοθέατρο ανακαλούν όσα περισσότερα μπορούν από την ιστορία και επωφελούνται γνωστικά. Σύμφωνα με την Froerer «μπορούμε να θεωρήσουμε τα παιδιά κοινωνικά ενεργά άτομα με διαφορετική αντίληψη από αυτήν των ενηλίκων καθώς αντιπροσωπεύουν τις πολιτιστικές πληροφορίες με δικό τους τρόπο ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο» (2011, p.369). Σε αυτές τις ηλικίες, λοιπόν, η γνωστική εξέλιξη επιτρέπει στα παιδιά να υιοθετήσουν μια ενεργητική στάση στη μαθησιακή διαδικασία και τα καθιστά ικανά να έχουν μια προσωπική αντίληψη του κόσμου.

Οι ανεπίσημες μη δομημένες συζητήσεις μου με τις νηπιαγωγούς σχετικά με αυτήν την κατηγορία επικεντρώθηκαν στις κατάλληλες μεθόδους που πρέπει να εφαρμοστούν από αυτές ώστε να καταστεί βέβαιο ότι τα μικρά παιδιά εκμεταλλεύονται στο μέγιστο το παιχνίδι για να αποκομίσουν γνωστικό κέρδος. Οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στο ότι υπάρχει ένας συγκεκριμένος οδηγός ερωτήσεων για την υποστήριξη της σκέψης των παιδιών. Ορισμένες από τις ερωτήσεις είναι οι εξής: ‘τι θα μπορούσε να συμβεί αν...’, ‘μπορείς να μου πεις...’, ‘τι σκέφτεσαι για...’, ‘μπορείς να περιγράψεις...’. Χρησιμοποιώντας αυτές τις ερωτήσεις οι νηπιαγωγοί επιχειρούν να ενεργοποιήσουν τη σκέψη των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, οι ερωτήσεις λειτουργούν σαν θετική ανατροφοδότηση έτσι ώστε τα παιδιά να ‘κερδίζουν’ από το παιχνίδι, να κατανοούν τι πράττουν και τι τα περιβάλλει, και να αυξάνουν τις γνώσεις τους.

Από όλες τις σημειώσεις- παρατηρήσεις και τη σχετική βιβλιογραφία είναι προφανές ότι τα παιδιά λειτουργούν σε ένα ανώτερο γνωστικό επίπεδο ενώ παίζουν. Το παιχνίδι οδηγεί στην ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης αλλά κυριότερα στη δημιουργία και αναγνώριση νέων σχέσεων μεταξύ νοημάτων, αντικειμένων και πράξεων. Ο Stafford (1995) δηλώνει ότι από τη σκοπιά της γνωστικής ανθρωπολογίας είναι βασικό το ότι η ανθρώπινη μάθηση είναι θεμελιωδώς διαδραστική αφού για τα παιδιά αποτελεί μια εισαγωγική διαδικασία στο να γίνουν νοήμονες άνθρωποι. Προσθέτει ακόμα πως κατά τη μελέτη της γνωστικής εξέλιξης των παιδιών πρέπει να υπολογίζουμε τη μάθηση σαν «μια διαδικασία που εκτελείται σε ένα συνεργατικό πλαίσιο και όχι σε ένα μυαλό μεμονωμένα» (1995, p.15).

Η δεύτερη κατηγορία αφορά στο παιχνίδι ρόλων όπου εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αξιοποιούν τη φαντασία τους. Μέσα από διάφορα περιστατικά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να προσποιούνται διάφορους ρόλους. Για παράδειγμα, πολλές φορές τα κορίτσια επέλεξαν να μεταμορφωθούν στην Έλσα από την ταινία Frozen (Ψυχρά και Ανάποδα) κάνοντας τα μαγικά της και ερμηνεύοντας τα τραγούδια της. Άλλες φορές δημιουργούσαν ρόλους μαγείρων και με καλούσαν συνεχώς στο τραπέζι τους να φάω μαζί τους. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα παιδιά είχαν επίγνωση του ότι προσποιούνταν καθώς μου τόνιζαν π.χ. ότι η πλαστελίνη που κρατάνε είναι μακαρόνια και να προσποιηθώ μαζί τους πως τα τρώμε. Επαναλαμβανόμενο παιχνίδι ρόλων αποτελούσε και το κυνήγι αστυνομικών και νεράιδων όπου τα αγόρια-αστυνομικοί χρησιμοποιώντας διάφορα παιχνίδια ως όπλα κυνηγούσαν τα κορίτσια-νεράιδες που κουνούσαν τα 'φτερά' τους.

Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι τα παιδιά εφευρίσκουν μια μεγάλη ποικιλία δεξιοτήτων όταν επιθυμούν να οργανώσουν ένα παιχνίδι ρόλων. Αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, χρησιμοποιούν τη γλώσσα και την επικοινωνία για να στήσουν ένα σενάριο ρόλων ενώ παράλληλα αντλούν τεράστια ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια του φανταστικού παιχνιδιού. Όπως τονίζει ο Goncu (1999) το κοινωνικό παιχνίδι ρόλων προκύπτει περίπου στην ηλικία των τριών ετών σαν αποτέλεσμα εξωτερικευμένων διαπραγματεύσεων στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά. Επιπροσθέτως, η Bruce αναφέρει ότι «τα παιδιά δημιουργούν νέες ταυτότητες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έχοντας τη συναίσθηση ότι μπορούν εύκολα να δραπετεύσουν πίσω στην πραγματικότητα και να ξαναγίνουν ο εαυτός τους οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν» (2004, p.94) φαινόμενο που οδηγεί και στην παραδοχή πως «το να γνωρίζεις ότι είσαι σε θέση να προσποιηθείς μπορεί πολύ εύκολα να θεωρηθεί ένα ορόσημο στο δρόμο της αυτογνωσίας» (Cohen, 1993, p.68).

Οι νηπιαγωγοί μου επισημαίνουν ότι κρατούν στοιχεία για το αν, πώς και κατά πόσο τα παιδιά υιοθετούν διαφορετικές ταυτότητες από τη δική τους. Αυτό τους βοηθά στο να είναι αρωγοί με οποιοδήποτε πιθανό τρόπο στην προσπάθεια των παιδιών να συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων. Συχνά, προτείνουν στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα που αναπαριστούν κάτι συγκεκριμένο από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Άλλες φορές, τα προτρέπουν να σκηνοθετούν τις εμπειρίες τους με τους φίλους τους, να πρωταγωνιστούν σ' αυτές, να τις περιγράψουν και να εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους.

Στοχεύοντας στην πλήρη κατανόηση της σημασίας και της συνεισφοράς του παιχνιδιού ρόλων πρέπει να το εντάξουμε στο πλαίσιο της φαντασίας. Η φαντασία παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να προσποιούνται ότι είναι άλλοι χαρακτήρες και έτσι οι επιθυμίες τους γίνονται πραγματικότητα. Μέσω της φαντασίας μαθαίνουν να ολοκληρώνουν τις εμπειρίες τους, να κωδικοποιούν και να αποκωδικοποιούν την αντίληψη της προσποίησης. Ανθρωπολογικές έρευνες κάνουν χρήση του όρου

φαντασία «η οποία δημιουργείται από σχετικά μακρινές χρονικά ή δυνητικά πραγματικότητες στο κοινωνικοδραματοποιημένο παιχνίδι που λειτουργεί σαν υπόδειγμα στις καθημερινές σχέσεις και περιστάσεις» (Watson-Gegeo, 2001, p.146). Πολλοί ανθρωπολόγοι έχοντας ολοκληρώσει τις έρευνές τους σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο με παιδιά αυτών των ηλικιών έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η συμβολή του παιχνιδιού ρόλων για την εξέλιξή τους είναι ανεκτίμητη. Με την προσποίηση τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να απελευθερώσουν τις σκέψεις τους, να προβάλλουν τους ιδέες τους και να οικοδομήσουν νέες πραγματικότητες.

Η τρίτη κατηγορία αφορά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μέσα στην αίθουσα αλλά κυρίως έξω στην αυλή. Τα παιχνίδια που λαμβάνουν χώρα έξω στην αυλή είναι ομαδικά και απαιτούν τη συνεργασία όλων των παιδιών μεταξύ τους. Μερικά παιχνίδια από αυτά είναι το 'Hickety-Pickety' όπου τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και τραγουδούν τα ονόματά τους, το 'Dear Mr. Crocodile' όπου χωρίζονται σε ομάδες και παίζουν με τα χρώματα, το 'What's the time Mr. Wolf' όπου παίζουν κυνηγητό χρησιμοποιώντας τις ώρες και τα λεπτά του χρόνου, το 'Farmer is in his Den' όπου χορεύοντας αναπαριστούν τα μέλη μιας φάρμας, και το 'Duck Duck Goose' όπου χωρίζονται σε πάπιες και χήνες και παίζουν κυνηγητό.

Εκτός από τα παιχνίδια στο χώρο της αυλής είναι σημαντικό ακόμα ότι τα παιδιά για να παίξουν αξιοποιούν και το χώρο στην 'περιοχή της φύσης' που βρίσκεται στον παιδικό σταθμό. Η περιοχή της φύσης είναι ουσιαστικά μια μικρογραφία ενός δάσους με δέντρα, θάμνους, λουλούδια, δενδρόσπιτο και όλα τα εργαλεία κηπουρικής. Τα παιδιά είναι διαρκώς εν κινήσει στη συγκεκριμένη περιοχή. Υποθέτω πως ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι γιατί εκεί βρίσκονται σε απόλυτη ελευθερία και ισορροπία με τον εαυτό τους καθώς ορίζουν τα ίδια τα όρια των παιχνιδιών τους, των κανόνων και των κοινωνικών σχέσεων που προκύπτουν.

Είναι φανερό πως τα παιδιά καταφέρνουν και αποκτούν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για να συμμετάσχουν σε αυτά τα παιχνίδια και κατ' επέκταση επιτυγχάνουν να κοινωνικοποιηθούν. Πιο συγκεκριμένα, μαθαίνουν να διαπραγματεύονται, να εξισορροπούν τις διαφωνίες και εντάσεις που ίσως προκύψουν, να έχουν υπομονή και επιμονή, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, και έτσι «να αποκτούν μια βαθύτερη γνώση για το τι κατέχουν και τι αυτό σημαίνει» (Watson-Gegeo, 2001, p.150).

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης θεωρώ πως είναι η κυριότερη κοινωνική ικανότητα που κερδίζουν τα παιδιά μέσα από αυτές τις κοινωνικές τους διαδράσεις. Κατά την παιδική ηλικία η ενσυναίσθηση είναι πρωταρχικής σημασίας καθώς αποτελεί ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό του κοινωνικού οργανισμού αφού «βοηθάει τα άτομα να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν κοινωνικούς δεσμούς που αντέχουν στο χρόνο» (Preston&deWaal, 2002, p.21). Σαν αποτέλεσμα, τα παιδιά εμπεδώνουν τη σημαντικότητα του να μοιράζονται τα αισθήματα και τις σκέψεις τους και να ξεκινούν να υπολογίζουν τις επιθυμίες, ανάγκες, προθέσεις και τα αισθήματα των άλλων. Έτσι, θα φτάσουν και σε ένα μακροπρόθεσμο όφελος, την κατανόηση του κόσμου.

Ο ρόλος των νηπιαγωγών και γι' αυτήν την κατηγορία αποδεικνύεται καιρός. Σε μία από τις συζητήσεις οι νηπιαγωγοί μου τόνισαν ότι τα παιδιά επιτρέπεται να συμπεριφέρονται ελεύθερα αλλά να λύνουν το εκάστοτε πρόβλημα που προκύπτει μόνα τους με στόχο να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Οι νηπιαγωγοί προετοιμάζουν την τάξη και την αυλή, το χώρο και τα μέσα, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να εξερευνήσουν τους εαυτούς τους και τους συμμαθητές τους και εμπλέκονται μόνο όταν αυτό κρίνεται απολύτως απαραίτητο. Όπως δηλώνουν

χαρακτηριστικά «ενθαρρύνουμε τα παιδιά να μαθαίνουν μαζί, και το ένα από το άλλο».

Η Markstrom επισημαίνει ότι «τα παιδιά αναπτύσσουν τη δική τους κοινωνική δομή μέσα και έξω από τα όρια της κοινωνικής δομής της δασκάλας» (2009, p.120) οικοδομώντας τις κοινωνικές πρακτικές από μόνα τους και γι' αυτό γίνονται αντιπρόσωποι της παιδικής τους ηλικίας. Από όλα τα προαναφερθέντα γίνεται κατανοητό πως όταν τα παιδιά παίζουν όλα μαζί συνειδητοποιούν την ατομική τους προσωπικότητα, καταλαβαίνουν τη δυναμική του κοινωνικού κόσμου και προετοιμάζονται καλύτερα για τις κοινωνικές δραστηριότητες της μετέπειτα ζωής. Το βασικό ζήτημα της ανθρωπολογίας, λοιπόν, είναι ο τρόπος που τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ο τρόπος που αποκομίζουν τη γνώση για τον κόσμο γύρω τους συνολικά.

Η τέταρτη και τελευταία κατηγορία αφορά στη χρήση της γλώσσας, της επικοινωνίας και της συνεργασίας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα και γ' αυτήν την κατηγορία. Πολλές φορές τα παιδιά αφιερώνουν αρκετό χρόνο στο να παίζουν με τις πλαστελίνες και τις ζύμες που υπάρχουν στην τάξη. Πρέπει όμως κάθε φορά να είναι ίση η ποσότητα που θα έχει το κάθε παιδί, γεγονός που δεν συμβαίνει πάντα. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, πως σε τέτοιες περιπτώσεις τα παιδιά συζητούσαν μεταξύ τους εξηγώντας τους λόγους που δεν πρέπει κάποιος να έχει περισσότερη πλαστελίνη και έτσι λυνόταν το πρόβλημα. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα εντοπίζεται στην ημέρα εορτής του Αγίου Γεωργίου. Οι νηπιαγωγοί είπαν την ιστορία του Αγίου στα παιδιά και μετά τα άφησαν ελεύθερα να παίζουν. Όλα τα παιδιά αποφάσισαν να αναπαραστήσουν την ιστορία που μόλις άκουσαν όμως ορισμένα παιδιά δεν την είχαν κατανοήσει επακριβώς. Έτσι, έκατσαν όλα κάτω στην αυλή και προσπάθησαν να εξηγήσουν την ιστορία όσο πιο εύκολα γινόταν. Αφού συζήτησαν και λύθηκαν οι απορίες ξεκίνησαν την αναπαράσταση.

Απ' ό,τι φαίνεται όταν τα παιδιά συνεργάζονται χρησιμοποιούν την επικοινωνία για ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Εξελίσσουν τη γλωσσική τους ικανότητα ώστε να επικοινωνήσουν και να μεταδώσουν πληροφορίες, απόψεις και ιδέες το ένα στο άλλο. Όπως υπογραμμίζει και ο Broadhead «η συνεργασία εκθέτει το ένα παιδί στις απόψεις των άλλων παιδιών και έτσι αυτό μετατρέπεται σε ειδικό κτίζοντας τις δικές του εμπειρίες αλλά και των άλλων» (2004, p.123). Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητη η σωστή χρήση της γλώσσας η οποία αποδεικνύεται ως «ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά μοιράζονται τις σκέψεις και τις αντιλήψεις τους» (2004, p.87).

Ως προέκταση όλων αυτών μπορούμε να μιλήσουμε και για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών καθώς μέσα από τη συνεργασία την ώρα του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν να αποκτούν ηθική κρίση. Όταν αρχίζουν να επικοινωνούν μεταξύ τους είναι και σε θέση αργότερα να αναγνωρίζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των φίλων τους. Επίσης, αποκτούν την ικανότητα να θέσουν ένα πρόβλημα και ύστερα να το συζητήσουν και να το αντιμετωπίσουν. Με αυτόν τον τρόπο, η νοητική και συναισθηματική τους ικανότητα τους επιτρέπει να συνδέονται και να κατανοούν τη γνώση των άλλων παιδιών.

Οι νηπιαγωγοί επικεντρώνουν τις προσπάθειες τους στο να παρακινήσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά στη χρήση της γλώσσας στο παιχνίδι. Επισήμαναν και το πόσο σημαντικό είναι ένα παιχνίδι στο οποίο τα παιδιά κάθονται στην αυλή σε έναν κύκλο και κάθε φορά ένα παιδί πετάει σε όποιον θέλει την μπάλα και του κάνει μια ερώτηση. Το παιδί που δέχτηκε τη μπάλα απαντά στην ερώτηση και μετά κάνει το ίδιο σε κάποιο άλλο παιδί που θα επιλέξει. Οι ερωτήσεις που τίθενται δεν είναι απλές αντιθέτως απαιτούν σκέψη και σωστή χρήση της γλώσσας ώστε να δοθεί η απάντηση:

‘ποιο είναι το αγαπημένο σου χρώμα και γιατί’, ‘μίλα μου για τα αδέρφια σου’, ‘ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι στο σχολείο και γιατί’, ‘ποια ομάδα υποστηρίζεις για το παγκόσμιο κύπελλο ποδοσφαίρου και γιατί’, ‘γιατί δεν σου αρέσουν τα φασόλια’.

Όταν, λοιπόν, τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επικοινωνούν και να συνεργάζονται τοποθετούνται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που τους επιτρέπει να ξεπεράσουν και να λύσουν οποιοδήποτε πρόβλημα καθώς «η γλώσσα είναι μια βασική πηγή που χρησιμοποιείται από τα παιδιά για να θεσπίσει και να σηματοδοτήσει ιδιαίτερους κοινωνικούς ρόλους στο παιχνίδι» (Paugh, 2005, p.64).

Έτσι, προστίθεται και μια ακόμα διάσταση στα ζητήματα της Ανθρωπολογίας για τη μετάδοση της γνώσης, των συμπεριφορών και των αξιών.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για την προσφορά του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών, μας παρέχουν τη βάση για τους τομείς που μπορεί να εξετάσει η Ανθρωπολογία. Ως προς τη γνωστική ανάπτυξη η ανθρωπολογία δύναται να συλλάβει τι συμβαίνει στο μυαλό των παιδιών και πώς αυτά είναι σε θέση να καταλαβαίνουν τους ρόλους των άλλων ανθρώπων και της πραγματικότητας γύρω τους. Ως προς τη φανταστική ανάπτυξη για την ανθρωπολογία είναι πρωτεύουσα η σημασία του παιχνιδιού ρόλων σαν γνωστική δεξιότητα γιατί τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι είναι μια συμβατή συνθήκη στην οποία οδηγούνται συνειδητά. Ως προς την κοινωνική ανάπτυξη η ανθρωπολογία έχει τη δυνατότητα να εξετάσει όλα τα μαθησιακά οφέλη του παιχνιδιού όπως το πως τα παιδιά προσεγγίζουν ποικίλους κοινωνικούς ρόλους και συμπεριφορές και πως σχηματοποιούν τις κοινωνικές τους εμπειρίες. Τέλος, ως προς την επικοινωνιακή ανάπτυξη η ανθρωπολογία είναι σε θέση να μάθει πολλά σχετικά με τη διαρκή εκτέλεση των ιδεών και επιθυμιών των παιδιών, με την έκφραση των συναισθημάτων τους και με τη μέθοδο προσαρμογής στο περιβάλλον τους.

Ο κόσμος του παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος όσον αφορά την ανθρωπολογία. Από αυτή τη σκοπιά, χρειαζόμαστε μια πολύπλευρη περιγραφή του παιχνιδιού, έναν πιο ελεγχόμενο πειραματισμό, μια πιο αυστηρή μεθοδολογία και περισσότερη συγκριτική έρευνα ώστε να δημιουργηθούν νέοι διάλογοι και σχέσεις που θα προσδώσουν θετικές επεμβάσεις. Οτιδήποτε εντοπίζουμε, μαθαίνουμε και κατανοούμε θα αποδειχτεί σημαντική συνεισφορά για το μέλλον της ανθρωπολογίας του παιχνιδιού. Γι’ αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να είμαστε πεπεισμένοι για την τεράστια αξία του παιχνιδιού σαν ένα κύριο μέρος της παιδικής ηλικίας. Πρέπει να πιστέψουμε ότι το παιχνίδι αν και εθελοντικό, πρωταρχικά εκφραστικό και ευχάριστο, είναι η πιο απαιτητική και σοβαρή εργασία που θα αναλάβει το παιδί: όσο πιο ευχάριστα βιώνει το παιδί το παιχνίδι σε νεαρή ηλικία τόσο μεγαλύτερη θα είναι η λαχτάρα του για μάθηση άρα τόσο πιο ικανό και αποτελεσματικό θα είναι στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Atkinson, P. (2007). *Handbook of ethnography*. London: SAGE
- Broadhead, P. (2004). *Early years play and learning: developing social skills and cooperation*. Oxford: Routledge Falmer
- Bruce, T. (1997). Adults and children developing play together. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5(1), 89-99
- Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood*. London: Paul Chapman

- Bruce, T. (1991). *Time to play in early childhood education*. London: Hodder & Stoughton
- Bruner, J. (1983). Play, Thought and Language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69
- Cohen, D. (1993). *The development of play*. London: Routledge
- Froerer, P. (2011). 'Anthropology and Learning'. In Jarvis. P. (ed). *The Routledge International Handbook on Learning*. London: Routledge
- Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18(2), 123-132
- Goncu, A. (1999). *Children's engagement in the world: sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge and Kegan Paul
- Markstrom, A., & G. Halden (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, 23(2), 112-122
- Norbeck, E. (1974). The anthropological study of human play. *Rice University Studies*, 60(3), 1-8
- Paugh, A. (2005). Multilingual play: Children's code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies. *Language in Society*, 34(1), 63-86
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul
- Preston, S., & F. de Waal (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral and brain sciences*, 25, 1-72
- Schwartzman, H. (1978). *Transformations: the anthropology of children's play*. London: Plenum Press
- Stafford, C. (1995). *The roads of Chinese childhood: learning and identification in Angang*. Cambridge: Cambridge University Press
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Watson-Gegeo, K. (2001). Fantasy and Reality: The Dialectic of Work and Play in Kwara'ae Children's Lives. *Ethos*, 29(2), 138-158