

# Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και  
Θρησκευμάτων

8<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ  
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές  
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ  
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την  
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία  
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL  
14-17 Ιουνίου 2018

## Παιχνίδι και καταστασιακή μάθηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Βερονίκη Ντίνου

doi: [10.12681/edusc.2727](https://doi.org/10.12681/edusc.2727)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Ντίνου Β. (2020). Παιχνίδι και καταστασιακή μάθηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 832–841. <https://doi.org/10.12681/edusc.2727>

# Παιχνίδι και καταστασιακή μάθηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ντίνου Βερνίκη

Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

[ver-ntin@hotmail.com](mailto:ver-ntin@hotmail.com)

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε συνθήκες καταστασιακής μάθησης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε δίμηνη έρευνα σε έναν παιδικό σταθμό του Δήμου Ζωγράφου ανάμεσα σε 24 παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών. Μέσω της μεθοδολογικής προσέγγισης της συμμετοχικής παρατήρησης, συγκεντρώθηκαν και διερευνήθηκαν περιπτώσεις-παραδείγματα τα οποία σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη, τη λεκτική συνεργασία, την κοινωνικοποίηση και το παιχνίδι ρόλων των παιδιών. Μέσα από τη μελέτη των εννοιών της καταστασιακής μάθησης και του παιχνιδιού επιχειρείται η σύνδεσή τους. Οι θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές της σύνδεσης αυτής συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάλυση και κατανόηση των συγκεκριμένων περιπτώσεων-παραδειγμάτων/μοτίβων. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι το παιχνίδι ως βασική δραστηριότητα μάθησης, λειτουργεί ως μέσο καταστασιακής μάθησης που υποστηρίζει τη γνωστική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθεί η σύνδεση της καταστασιακής μάθησης με το παιχνίδι προκειμένου να κατανοηθεί και να ενισχυθεί η αναπτυξιακή δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

**Λέξεις-Κλειδιά:** καταστασιακή μάθηση; Παιχνίδι; προσχολική ηλικία; ποιοτική έρευνα

## Abstract

This project concerns the development of skills for children of preschool age in situated learning during play. More specifically, I carried out my 2-month fieldwork at a nursery school in the Municipality of Zografou with young children aged 3 to 5. Through the methodological approach of participant observation cases-examples on cognition, language-cooperation-interaction, socialization and pretend play were collected and examined. The study of the perception of situated learning and play aims to highlight the relationship between them. Applying theoretically and practically this relationship contributes to the further analysis and understanding of the specific patterns. The findings suggest that play, being the main activity for learning, acts as a means of situated learning, supporting the cognitive and social development of children. The aim of this project is to showcase the relationship between situated learning and play in order to understand and enhance cognition for preschoolers.

**Key-Worlds:** situated learning; Play; Preschool; quantitative research

## Εισαγωγή

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην καταστασιακή μάθηση και το παιχνίδι. Η καταστασιακή μάθηση αποτελεί έναν όρο που αποδίδεται στους Lave και Wenger οι οποίοι τονίζουν ότι «δεν υπάρχει δραστηριότητα που δεν είναι καταστασιακή» (1991: 33), δηλαδή που δεν επιτελείται σε αυθεντικές συνθήκες. Οι ίδιοι ορίζουν την καταστασιακή μάθηση ως μάθηση που είναι «ενσωματωμένη μέσα στην δραστηριότητα, το πλαίσιο και την κουλτούρα αλλά είναι επίσης συνήθως ακούσια και όχι σκόπιμη» (1991: 30). Έπειτα, σύμφωνα με την Froerer «η μάθηση είναι πρωταρχικά ενσωματωμένη σε κοινωνικές διεργασίες που είναι πιθανό να μην στοχεύουν τυπικά ή φανερά στη μάθηση» (2011: 370). Κατά τον Wenger η θεμελιώδης θέση της θεωρίας της καταστασιακής μάθησης είναι «η μάθηση σαν κοινωνική συμμετοχή» (1998:4). Οι επιστήμονες αυτοί φαίνονται πως συμβαδίζουν στη θεώρηση πως το παιχνίδι εκπροσωπώντας την καταστασιακή μάθηση οδηγεί στην εξέλιξη των παιδιών 3 έως 5 ετών σε αισθηματικό, σωματικό, κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο.

Οι Brown, Collins και Duguid υποστηρίζουν ότι «η γνώση επιτελείται ουσιαστικά σε αυθεντικές συνθήκες, αφού είναι εν μέρει προϊόν της δραστηριότητας, του περιβάλλοντος χώρου και του πολιτισμού στα οποία αναπτύσσεται» (1988: i) εννοώντας ότι η σημασία της δεν μπορεί να αποδοθεί εξ ολοκλήρου με όρους λεξικού, αλλά συναρτάται και με τις συνθήκες στις οποίες θα χρησιμοποιηθεί. Οι Lave και Wenger αναφέρουν ότι η μάθηση θα έπρεπε να θεωρείται ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο και πως περιλαμβάνει τον σχηματισμό ταυτοτήτων «σαν σχέσεις ζωής ανάμεσα στα πρόσωπα και τη θέση και τη συμμετοχή τους στις κοινότητες πρακτικής» (1991: 53). Οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες που υπόκεινται σε ιδιαίτερες περιστάσεις δομημένες σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο Wenger δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή στις κοινότητες πρακτικής στις οποίες αναφέρεται ως μια διαδικασία του να έχει κανείς «ενεργή συμμετοχή στις πρακτικές των κοινωνικών ομάδων και να δομεί ταυτότητες σε σχέση με αυτές» (1998: 4) προσδίδοντας αξία στην αμοιβαία δέσμευση, το συλλογικό εγχείρημα ή την ομαδική διαδικασία τέλεσης πραγμάτων. Οι παραπάνω θεωρίες προσέφεραν το υπόβαθρο ώστε να συσχετίσω την καταστασιακή μάθηση σε μια διαφορετική συνθήκη, αυτή του παιχνιδιού.

Οι επιστήμονες με τη μεγαλύτερη συνεισφορά στον τομέα του παιχνιδιού είναι οι Piaget και Vygotsky. Για τον Piaget το «παιχνίδι αποτελεί αυτοσκοπό» (1962: 147) και πρέπει να υπόκειται σε κριτήρια όπως ο αυθορμητισμός, η ευχαρίστηση, η απελευθέρωση από προστριβές, η υπερκινητοποίηση και η σχετική έλλειψη οργάνωσης. Υποστηρίζει ότι τα παιδιά των ηλικιών δυο ως επτά ετών θα εμπλακούν κυρίως σε παιχνίδια ρόλων ή φανταστικά παιχνίδια ρόλων με την παράλληλη χρήση αντικειμένων- συμβόλων υπογραμμίζοντας ότι «το παιχνίδι είναι περισσότερο θέμα συμμετοχής στο περιβάλλον» (1962: 157). Ο Vygotsky χρησιμοποιεί τον όρο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, η οποία «είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου όπως καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και του επιπέδου της δυνητικής ανάπτυξης όπως καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων υπό την ενήλικη καθοδήγηση είτε με τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους» (1978: 86). Η χρήση της δηλώνει πως αποτέλεσμα του παιχνιδιού είναι η συμπεριφορά του παιδιού να ξεπεράσει το επίπεδο της μέσης ηλικιακής συμπεριφοράς. Αυτές οι θεωρίες οπωσδήποτε αποτέλεσαν τον καθοριστικό παράγοντα για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας.

Η Bruce (2004) προσδίδει σημαντική σημασία στο παιχνίδι που πραγματοποιείται με ελεύθερη ροή. Η θεωρία της υποστηρίζει ότι «το παιχνίδι δρα σαν μια οργανωτική

λειτουργία η οποία ενσωματώνει τη μάθηση και βοηθά τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και την αντίληψή τους σε σχέση με τις εξελισσόμενες σκέψεις, συναισθήματα, φυσική κατάσταση και σχέσεις τους» (2004: 132). Η Schwartzman “φωτίζει” την πολυπολιτισμική διάσταση του παιχνιδιού επισημαίνοντας ότι «οι έννοιες του παιχνιδιού είναι στενά συνυφασμένες με την κουλτούρα» (1978: 4) δίνοντας «μορφή καθώς και έκφραση σε μεμονωμένα και κοινωνικά συναισθηματικά και γνωστικά συστήματα» (1978: 330). Με αυτό τον τρόπο, γίνεται αντιληπτό ότι η διαδικασία του παιχνιδιού λειτουργεί ως κατευθυντήριος εξελικτικός παράγοντας στην ανάπτυξη του παιδιού, γεγονός που είναι σημαντικότερο από το τελικό προϊόν.

Γι αυτό το λόγο, το παιχνίδι αποτελεί τη θεμελιώδη διαδικασία για τη δημιουργία μιας θετικής συμπεριφοράς καθώς συντονίζει τάσεις, φιλοδοξίες, κρίσεις και περιορισμούς του παιδιού.

Παρόλα αυτά, η σχέση και η σύνδεση μεταξύ της καταστασιακής μάθησης και του παιχνιδιού δεν έχει μέχρι τώρα επαρκώς ερευνηθεί παρά μόνο από τους MacPhail, Kirk και Griffin (2008) στο άρθρο τους: ‘Throwing and Catching as Relational Skills in Game Play: Situated Learning in a Modified Game Unit’. Οι συγγραφείς ενδιαφέρονται για «το πώς οι νέοι μαθαίνουν να παίζουν ομαδικά παιχνίδια μέσω της προσέγγισης ενός μοντέλου τακτικής του (TGM) σε σχέση με τις σωματικο-πνευματικές και κοινωνικο-διαδραστικές διαστάσεις της ‘συγκεκριμένης κατάστασης’» (2008: 100). Εστιάζοντας σε αυτήν την επίδραση των συγκεκριμένων πράξεων οι συγγραφείς συμβάλλουν στην θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση της εργασίας: α) την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η καταστασιακή μάθηση αντιπροσωπεύεται μέσω του παιχνιδιού και β) τη μελέτη της επιρροής που ασκούν το παιχνίδι και η καταστασιακή μάθηση στα παιδιά από 3 ως 5 χρόνων. Μέσα από την καταγραφή των ευρημάτων, την παρουσίαση επιχειρημάτων και την έκθεση ερμηνειών, σκοπός είναι να συνεισφέρω νέες πληροφορίες για τον κλάδο της Ανθρωπολογίας γύρω από την παιδική ηλικία και την εκπαίδευση.

### **Μεθοδολογία έρευνας**

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε σε έναν παιδικό σταθμό στο Δήμο Ζωγράφου Αττικής το 2016. Διήρκεσε από τα μέσα Απριλίου ως τα μέσα Ιουνίου και το δείγμα αποτέλεσαν τα 24 παιδιά της τάξης, ηλικίας 3 ως 5 ετών.

Κατά τη διάρκεια των οκτώ βδομάδων η βασική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν της συμμετοχικής παρατήρησης. Σύμφωνα με τους Guest, Namey και Mitchell η μέθοδος αυτή ορίζεται ως η ανακάλυψη «μέσω της παρατήρησης και της συμμετοχής, το πώς και το γιατί της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο» (2013). Φυσικά είχε προηγηθεί και ακολούθησε εκτενής βιβλιογραφική έρευνα η οποία μου έδωσε τη δυνατότητα να δομήσω το εγχείρημα αυτό. Ο Jorgensen δηλώνει ότι «Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης είναι δυνατό να περιγράψουμε τι συμβαίνει, ποιος ή τι εμπλέκεται, πότε και πού συμβαίνουν τα γεγονότα, πώς και γιατί .... τα γεγονότα συμβαίνουν σε συγκεκριμένες περιστάσεις» (1989: 12). Γι’ αυτό το λόγο προσπάθησα να συμμετέχω όσο περισσότερο ήταν δυνατό, ώστε τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί να μην θεωρούν την παρουσία μου παράταιρη.

Παράλληλα χρησιμοποίησα και τη μέθοδο των μη δομημένων συνεντεύξεων στις οποίες συμμετείχαν η διευθύντρια και οι νηπιαγωγοί του σταθμού. Στις μη δομημένες συνεντεύξεις, όπως δηλώνει ο Bernard, η δομή των ερωτήσεων είναι σαφής, όμως αυτές χαρακτηρίζονται από «τον ελάχιστο έλεγχο πάνω στις απαντήσεις των ανθρώπων» (2011: 157). Επιπλέον, οποτεδήποτε αδυνατούσα να κατανοήσω την

ακριβή σημασία κάποιας δραστηριότητας στον παιδικό σταθμό αναζητούσα μέσα από συζητήσεις με τις υπεύθυνες περαιτέρω εξηγήσεις ή οδηγίες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή στο τέλος του ωραρίου.

Από την πρώτη κιόλας ημέρα το σημειωματάριό μου έγινε η προέκταση του χεριού μου. Κάθε φορά που έβρισκα έστω και ελάχιστο χρόνο, ενόσω συμμετείχα σε όλες τις δραστηριότητες, προσπαθούσα να κρατάω σημειώσεις για ό,τι έβλεπα, άκουγα, αισθανόμουν, αντιλαμβανόμουν. Σημείωνα οτιδήποτε παρατηρούσα καθώς σύμφωνα με τον Agar «οι σημειώσεις αυτές συνιστούν το αρχείο των παρατηρήσεων του εθνογράφου, των συζητήσεων, των ερμηνειών και των προτάσεων για όλες τις μελλοντικές πληροφορίες» (2008: 161). Έβαλα τα δυνατά μου να καλύψω όλες τις πτυχές από όλους τους εμπλεκόμενους είτε μέσα στο σταθμό είτε στην αυλή. Οι Emerson, Fretz και Shaw πιστεύουν ότι «η δουλειά του εθνογράφου δεν είναι να 'καθορίσει' την αλήθεια αλλά να αποκαλύψει τις πολλαπλές αλήθειες που διαφαίνονται στις ζωές των άλλων» (1995: 3). Τα ευρήματα που αντικατοπτρίζουν, λοιπόν, τις ζωές των μικρών παιδιών επρόκειτο να φιλτραριστούν, να επανεξεταστούν, να καταγραφούν και να κατηγοριοποιηθούν. Ο Atkinson (2007) επισημαίνει τη σημασία της εθνογραφίας σαν ένα μέσο αναγνώρισης της ομάδας των μικρών παιδιών και συμπληρώνει ότι «η εθνογραφία επιτρέπει στα παιδιά να φανούν ικανοί πληροφοριοδότες και εκφραστές της ζωής τους αλλά και της ζωής των άλλων και έτσι συνιστά μια προσέγγιση της έρευνας της παιδικής ηλικίας η οποία επιστρατεύει τις αφηγήσεις των ίδιων των παιδιών στο επίκεντρο της ανάλυσης» (2007: 250). Βέβαια, σημαντικό θέμα ήταν η διασφάλιση της ανωνυμίας των παιδιών μέσω της κρυπτογράφησης των προσωπικών τους στοιχείων και της κωδικοποίησης του υλικού μου με τη χρήση ψευδώνυμων και την αλλαγή ασήμαντων λεπτομερειών των γεγονότων.

Για τους Greig, Taylor και MacKay «κάθε ερευνητής θα έπρεπε να διασφαλίζει τα ηθικά θέματα που προκύπτουν όταν σχεδιάζει μια έρευνα και να λαμβάνει τα απαραίτητα μέτρα ώστε να υπολογίσει τους κινδύνους». (2013: 251). Γι' αυτό και η πρώτη μου ενέργεια όταν ξεκίνησα το μεταπτυχιακό ήταν να υποβάλλω μια αίτηση στο Πανεπιστήμιο μου στο Λονδίνο για μια συστατική επιστολή σχετικά με το αντικείμενο των σπουδών μου. Τον Οκτώβριο συνάντησα την Υπεύθυνη των Παιδικών Σταθμών του Δήμου Ζωγράφου και αμέσως μετά κατέθεσα έναν φάκελο με την αναλυτική πρόταση για την παρουσία μου στο σταθμό και το συγκεκριμένο έργο, διαβεβαιώνοντας ότι η πρωταρχική μου μέριμνα ήταν τα παιδιά. Ακόμα παρέδωσα και συνημμένα το έγγραφο του ποινικού μου μητρώου και τη συστατική επιστολή μαζί με τη μετάφρασή της από το Βρετανικό Συμβούλιο.

### **Αποτελέσματα**

Η δομή αυτής της έρευνας επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες: τη γνωστική ανάπτυξη, τη λεκτική συνεργασία, την κοινωνικοποίηση και το παιχνίδι ρόλων των παιδιών σε συνάρτηση με το πώς το παιχνίδι εν γένει αντιπροσωπεύει την καταστασιακή μάθηση. Σκοπός, ο οποίος και επιτεύχθηκε, ήταν να κατανοήσω τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν και προάγουν αυτές τις πνευματικές ικανότητες ποικιλοτρόπως ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση μέσω του παιχνιδιού σε ένα δίκτυο καταστασιακών συνεργασιών. Όλα αυτά διαφαίνονται από παραδείγματα τα οποία κατέγραψα.

Ο πρώτος βασικός άξονας είναι η γνωστική ανάπτυξη, στην οποία ανήκουν δυο μοτίβα: ο Billett αναφέρει τη φράση-κλειδί του πρώτου μοτίβου όπου «η δραστηριότητα δομεί τη γνωστική ανάπτυξη» (1998: 256), ενώ οι Becvar-Weddle και Hollan εκλαμβάνουν

τη «γνωστική ανάπτυξη σαν μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα όταν το σώμα δεσμεύει το φυσικό κόσμο» (2010: 120). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το σχολικό περιβάλλον και τα αντικείμενα με τα οποία παίζουν είναι το ακόλουθο: Αφού τα παιδιά άκουσαν το μύθο του Αισώπου 'Ο τζίτζικας και ο μέρμηγκας' απάντησαν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που έθεσε η δασκάλα τους ώστε να καταλήξουν στο ηθικό δίδαγμα που προκύπτει από το μύθο: να μην κοροϊδεύουμε σαν το μυρμήγκι και να μην είμαστε τεμπέληδες σαν το τζίτζικι. Ορισμένα παιδιά χοροπηδούν, τραγουδούν και παίζουν ένα όργανο σαν τον τζίτζικα και άλλα προσποιούνται ότι μαζεύουν προσεκτικά σποράκια σαν τον μέρμηγκα έχοντας επιλέξει ελεύθερα το ρόλο τους.

Το δεύτερο μοτίβο αφορά την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης μέσω της δραστηριότητας του παιχνιδιού: οι δασκάλες καθοδηγούν τα παιδιά στην εκτέλεση των εργασιών που τους αναθέτουν. Όταν τα παιδιά ερωτούνται τι βλέπουν στο χαρτόνι ο Τέλης απαντά «Οι γραμμές της φράουλας δεν είναι σωστές, δεν είναι μαζί». Η δασκάλα εξηγεί ότι πρέπει να τις ενώσουν για να σχηματιστεί η φράουλα και μετά τους ζητάει να ζωγραφίσουν πρώτα τα σποράκια, μετά όλη τη φράουλα και μια μικρότερη δίπλα της. Ο Λεωνίδας λέει χαρούμενος «Αυτή η φράουλα θα αποκτήσει μια νέα φίλη και θα παίζουν μαζί». Η δασκάλα του δίνει ένα φιλί και ανοίγει το βιβλίο με τον κύκλο παραγωγής της μαρμελάδας από το μάζεμα στο χωράφι μέχρι τη χρήση της σε τούρτες γενεθλίων. Η Βασούλα, η αρχηγός, φωνάζει: «Ακούστε! Καθήστε κάτω σαν μπαλίτσες. Θα είστε φραουλίτσες και εγώ θα είμαι ένα πουλάκι που τρώει τα σποράκια» Ακούω όλα τα παιδιά να χαχανίζουν όταν τους πλησιάζει και τους τσιμπάει ελαφρά προσπαθώντας μάταια να κρατήσουν τα γόνατά τους για να παραμείνουν μαζεμένα σαν φραουλίτσες.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφερθεί η θεμελιώδης σημασία του ρόλου των νηπιαγωγών των οποίων τα καινοτόμα και εμπνευστικά 'μαθήματα' είναι με τέτοιο τρόπο δομημένα ώστε να προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες των πρόθυμων και περίεργων μαθητών, ενόσω παραμένουν σε εγρήγορση ώστε να κατανοούν τον ιδιάζονται παλμό της στιγμής. Οι Brown, Collins και Duguid θέτουν το θέμα ως εξής: «Θεωρούμε ότι η γνώση υποδηλώνει ταυτόχρονα την κατάσταση στην οποία προκύπτει και στην οποία χρησιμοποιείται» (1989: 36). Οι δραστηριότητες και η μάθηση κατανοούνται σε συνάρτηση με τις συνθήκες και την κατάσταση που επικρατεί τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Το ίδιο ισχύει και για τη γνώση.

Η λεκτική συνεργασία αποτελεί τον δεύτερο άξονα. Σε αυτό το πλαίσιο διακρίθηκαν τρία μοτίβα συνδεδεμένα με τη χρήση της ομιλίας, η οποία κατά τον Malinowski (1922) αποτελεί τρόπο δράσης. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να μοιράζονται και να περιμένουν τη δική τους σειρά, πώς να αλληλοβοηθούνται για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων, αγωνίζονται για την κατάστρωση ενός πρωτότυπου πλάνου και την οργάνωση του με τον πιο δημιουργικό τρόπο. Όλα αυτά συνιστούν τα κύρια χαρακτηριστικά του πρώτου μοτίβου, της συνεργασίας. Έπειτα, για το δεύτερο μοτίβο, αυτό της επικοινωνίας ο Vygotsky σημειώνει ότι «Η γλώσσα αναδύεται αρχικά σαν ένα μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και στους ανθρώπους του περιβάλλοντός του» (1978: 89). Επίσης, υπογραμμίζει ότι «προτού το παιδί ελέγξει τη συμπεριφορά του ξεκινά να ελέγχει και να επιβάλλεται στο περιβάλλον του με τη βοήθεια του λόγου» (1978: 25). Αυτό είναι το τρίτο μοτίβο, της κοινότητας της πρακτικής που συνάντησα πάνω στη σχέση λόγου, επικοινωνίας και συνεργασίας.

Το επόμενο παράδειγμα αποτυπώνει και τα τρία αυτά μοτίβα του άξονα της λεκτικής συνεργασίας. Ο Λεωνίδας μπαίνει στην αίθουσα τρέχοντας κρατώντας ένα βιβλίο με

οχήματα. Ο θεός του το αγόρασε από το Λονδίνο για τα γενέθλιά του και ήθελε να δείξει στους φίλους του τις ωραίες εικόνες. Με προσκαλεί να καθίσω κοντά τους και όταν τελικά κλείνουν το βιβλίο κυρίως τα αγόρια αρχίζουν «Θα γίνω ο οδηγός του φορτηγού με τα παγωτά», «Εγώ θα οδηγήσω το λεωφορείο στην Πρέβεζα για να επισκεφθώ τους παππούδες μου», «Το φορτηγό με το ταχυδρομείο είναι δικό μου γιατί θέλω να μεταφέρω τα πακέτα και να κάνω τους ανθρώπους χαρούμενους», «Βιαστείτε γιατί το λεωφορείο φεύγει σε δύο λεπτά». Μετά από λίγο τα παιδιά συγκεντρώνονται στο χώρο κατασκευών και χτίζουν ένα σιδηρόδρομο. Σχεδιάζουν διάφορα ταξίδια και λένε ιστορίες για νέους προορισμούς, σταματώντας στα φανάρια, μέχρι που ακούγεται ο Γρηγόρης «Ω, όχι, χάλασε η μηχανή» και ο Λεωνίδας πηδάει δίπλα του φωνάζοντας «Να φτιάξουμε τη ζημιά. Βοηθείστε όλοι». Οι δασκάλες ζητούν περισσότερες πληροφορίες και ακούμε συχνά τα αιτήματα όπως «Δώσε μου το ... , σε παρακαλώ», «Μπορώ να έχω το...;», «Κρατάς λίγο τη .... γιατί δεν μπορώ μόνος μου».

Ο τρίτος άξονας είναι αυτός της κοινωνικοποίησης η οποία αποτελείται από τέσσερα μοτίβα. Το πρώτο ασχολείται με το παιχνίδι καθεαυτό. Όπως παραθέτει ο Sluckin «Η ζωή στην αυλή περιλαμβάνει την εκμάθηση πολλαπλών ιδιαίτερων δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε να τελειοποιήσεις ένα συγκεκριμένο παιχνίδι και να διαπρέψεις σε αυτό» (1981: 99). Το δεύτερο μοτίβο αφορά τη συμμετοχή στο παιχνίδι και τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται αυτό σε συνδυασμό με τις διαφορές των δύο φύλων. Ο James τονίζει ένα σημαντικό στοιχείο: «Η συμμετοχή μετράει» (1993: 171). Έπειτα, το τρίτο μοτίβο ασχολείται με τη φιλία και τη μεγάλη της επιρροή στο παιχνίδι, καθώς σχετίζεται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων άρα και της κοινωνικής ταυτότητας. Για τον Sluckin «όπως τα πιο πολλά παιδιά επιζητούν τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα έτσι επιζητούν και τους φίλους» (1981: 62). Γι αυτό και καθημερινά ακούγαμε «Είσαι φίλος μου;» ή «Είσαι φίλος μου, δεν είσαι;». Τέλος, Τέλος, το τέταρτο μοτίβο αφορά στην ενσυναίσθηση που ισχυροποιείται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης ως συναισθηματική απάντηση που εξελίσσεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι ύψιστης σημασίας. Ο Sluckin παραθέτει: «Τα παιδιά μαθαίνουν να προβλέπουν τι θα μπορούσε να σκεφτεί ή να αισθανθεί ένα άλλο άτομο, ειδικότερα όταν αυτές οι σκέψεις ή τα συναισθήματα διαφέρουν από τα δικά τους» (1981: 61).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των τεσσάρων αυτών μοτίβων αποτελεί το εξής: Στην αυλή, στο χώρο που ονομάζεται 'Καντίνα Σουβλάκι', κάθε παιδί έχει ήδη αναλάβει ένα ρόλο: άλλο παίρνει παραγγελίες, άλλο ψήνει το κρέας, άλλο γεμίζει το σουβλάκι, άλλο σερβίρει τις τηγανητές πατάτες. Συνήθως η ερώτηση ήταν «Μπορώ να παίξω κι εγώ;» και η απάντηση εκτός σπανίων περιπτώσεων ήταν θετική. Η Νάντια δεν είναι πολύ δραστήρια και ο Αλέξανδρος τη ρωτάει αν αισθάνεται καλά. «Με πονάει η κοιλιά μου». «Μην ανησυχείς θα σου φτιάξω να φας κάτι ελαφρύ», της απαντά. Είναι έκδηλη η ανησυχία του για την αδιαθεσία της φίλης του και με αυτό τον τρόπο προσπαθεί να την βοηθήσει.

Τέταρτο και τελευταίο άξονα αποτελεί το παιχνίδι ρόλων. Πρώτο μοτίβο της κατηγορίας αυτής είναι το παιχνίδι ρόλων καθεαυτό, το οποίο κατά τον Bruner είναι «μια εξειδικευμένη περίπτωση του ευρύτερου παιχνιδιού μίμησης» (1976: 387). Στα περισσότερα περιστατικά τα παιδιά σχεδίαζαν το ρόλο που θα αναλάβουν. Κατά τον Bruner «η προετοιμασία για ένα ρόλο αφορά τη δόμηση από το παιδί μιας περίπτωσης παιχνιδιού ρόλου» (1976: 387). Το δεύτερο μοτίβο σχετίζεται με τη φανταστική χρήση αντικειμένων και παιχνιδιών από τα παιδιά. Κατά τον Vygotsky «η δράση σε μια φανταστική κατάσταση διδάσκει στο παιδί να καθοδηγεί τη συμπεριφορά του όχι μόνο

σε άμεση συσχέτιση με τα αντικείμενα ή με την περίσταση που το επηρεάζει αλλά και με το νόμά της» (1966: 97). Τέλος, το τρίτο μοτίβο αφορά στη διήγηση και τα βιβλία τα οποία σύμφωνα με τον Baker αποτελούν «τα εργαλεία και τα παιχνίδια του μυαλού» (1975: 132). Ο ίδιος εξηγεί: «οι ιστορίες και η διήγηση αποτελούν εκδοχές του ‘παιχνιδιού φαντασίας’» (1975: 55).

Το ζωικό βασίλειο προσέφερε πλείστα παραδείγματα. Η δασκάλα διαβάζει στα παιδιά το παραμύθι ‘Τα τρία μικρά λυκάκια’ του Ευγένιου Τριβιζά αφού είναι από τα αγαπημένα τους. Ύστερα τους προτείνει να διαλέξουν από ένα χνουδωτό ζώακι και μόλις καθίσουν τους ζητάει να μιμηθούν τη φωνή του και τις κινήσεις του αφού πρώτα πουν το όνομά τους και τον τόπο κατοικίας του. Τα παιδιά φτιάχνουν μια ομάδα για τα ζώα της ζούγκλας, μία για τα οικόσιτα ζώα και μία για τα ζώα της θάλασσας. Όλα συμμετέχουν βάζοντας τα δυνατά τους και ακούω την Χέιμπιν που χοροπηδάει κάνοντας το κουνελάκι να λέει στον Κώστα «Αγαπημένο μου δελφίνι, μπορείς να με βοηθήσεις γιατί θα πνιγώ;» και όλα μαζί παρακολουθούν τη διάσωση. Η δασκάλα συγχαίρει τα παιδιά γι’ αυτή την υπέροχη σκηνή.

Ο Clancey δηλώνει ότι σύμφωνα με τη θεωρία της καταστασιακής μάθησης «η ανθρώπινη γνώση θα έπρεπε να θεωρείται σαν μια ικανότητα συντονισμού και αλληλουχίας της συμπεριφοράς στο να προσαρμόζεται κανείς δυναμικά σε εναλλασσόμενες καταστάσεις» (1995: 1). Ο συντονισμός της συμπεριφοράς των παιδιών ήταν εμφανής καθώς διαμόρφωναν τον τρόπο ομιλίας τους ανάλογα με την περίσταση γνωρίζοντας διαρκώς ότι έπαιζαν ένα ρόλο.

### **Συμπεράσματα**

Εστιάζοντας στην ευζωία των παιδιών, καταλήγω ότι οι γνωστικές δεξιότητες τα συντροφεύουν για πάντα, προσφέρουν τα θεμέλια για μελλοντική εξέλιξη, διευρύνουν τις πιθανότητες επιτυχίας, δημιουργούν πλούτο εμπειριών του μυαλού και της ψυχής. Σε αυτό το πλαίσιο, η σύνδεση του παιχνιδιού και της καταστασιακής μάθησης συνεισφέρει στην κατανόηση των επιπτώσεων της γνωστικής ανάπτυξης στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Επικεντρώθηκα στη γνωστική ανάπτυξη καθώς η πρακτική οδηγεί στην τελειοποίηση και η δομημένη σκέψη σύντομα γίνεται δεύτερη φύση μαζί με τον αυτοσχεδιασμό. Από τις πολύ απλές μέχρι τις πιο πολύπλοκες εκδοχές των δραστηριοτήτων μαζί με την τυχαία, αβίαστη μάθηση τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες και γνώση που αποτελούν τη βάση για αυτόνομη κριτική σκέψη και άσκηση πρωτοβουλιών. Ύστερα όταν τα παιδιά εμπλέκονται στη ρουτίνα των ερωτήσεων-απαντήσεων εκφράζουν τις ιδέες τους και εφόσον απολαμβάνουν διασκεδαστικές εκδοχές των ιστοριών και των παιχνιδιών με απαιτητικές διαδικασίες και όχι με απλή επανάληψη, είναι πιθανότερο να ακουστούν πιο τολμηρές συζητήσεις που οδηγούν προς την ευγλωττία. Όσον αφορά στην κοινωνικοποίηση είναι εμφανές ότι ανάμεσα σε ήρεμες και οικείες παρουσίες στη ζεστή ατμόσφαιρα της τάξης και της αυλής τα μικρά παιδιά αισθάνονται ασφάλεια και συνεργάζονται σαν μια μονάδα με ποικίλους ρόλους για την ολοκλήρωση ενός ‘έργου’. Τέλος, το φανταστικό παιχνίδι σαν εκπαιδευτικό εργαλείο και σαν υποστηρικτικό μέσο είναι πρωταρχικής σπουδαιότητας: τα παιδιά κατανοούν και μαθαίνουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

Το παρελθόν και το παρόν οδηγούν το μέλλον και μια ευτυχισμένη πρώιμη παιδική ηλικία σχεδόν εγγυάται ισορροπημένους ενήλικες. Τα μικρά παιδιά έχοντας τη δική τους προσέγγιση για τον κόσμο επιβάλλουν τα δικά τους κριτήρια ώστε να δημιουργήσουν προσωπικές ερμηνείες για το πώς αυτός λειτουργεί. Γι’ αυτά το



παιχνίδι αντιπροσωπεύει την απτή εφαρμογή των δικών τους κλίσεων και τη δική τους εκδοχή και ρυθμό αντίληψης.

## Βιβλιογραφία

- Agar, M. (2008). *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. Bingley: Emerald
- Atkinson, P. (2007). *Handbook of ethnography*. London: SAGE
- Baker, D. (1975). *Understanding the under-fives*. London: Evans Bros
- Becvar-Weddle, A. & J. Hollan (2010). *Professional Perception and Expert Action: Scaffolding Embodied Practices in Professional Education*. Mind, Culture, and Activity 17(2), 119-148
- Bernard, H. (2011). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative methods*. Lanham, MD: AltaMira Press
- Billett, S. 1998. *Constructing Vocational Knowledge: situations and other social sources*. Journal of Education and Work 11(3), 255-273
- Brown, J., A. Collins & P. Duguid (1988). *Situated Cognition and the Culture of Learning Educational Researcher* 18(1), 32-42
- Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood*. London: Paul Chapman
- Bruner, J., A. Jolly & K. Sylva 1976. *Play: its role in development and evolution*. London: Penguin
- Clancey, W. (1995). *A tutorial on situated learning*. Proceedings of the International Conference on Computers and Education (Taiwan), 49-70
- Emerson, R., R. Fretz & L. Shaw (1995). *Writing ethnographic field notes*. Chicago, IL: University of Chicago
- Froerer, P. (2011). 'Anthropology and Learning'. In Jarvis. P. (ed). The Routledge International Handbook on Learning. London: Routledge
- Greig, A., J. Taylor & T. MacKay (2013). *Doing research with children: a practical guide*. London: SAGE
- Guest, G., Namey, E. E., Mitchell, M. L. (2013). *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research*. London: SAGE
- James, A. (1993). *Childhood identities: self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Jorgensen, D. (1989). *Participant observation: a methodology for human studies*. London: SAGE
- Lave, J & E. Wenger (1990). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- MacPhail, A., D. Kirk & L. Griffin (2008). *Throwing and Catching as Relational Skills in Game Play: Situated Learning in a Modified Game Unit*. Journal of Teaching in Physical Education 27, 100-115
- 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

- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Keagan Paul
- Schwartzman, H. (1978). *Transformations: the anthropology of children's play*. London: Plenum Press
- Sluckin, A. (1981). *Growing up in the playground: the social development of children*. London: Routledge & Keagan Paul
- Vygotsky, L. 1966. *Play and its role in the mental development of the child*. Voprosy psikhologii 12(6), 62-76
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning in doing*. Cambridge: Cambridge University Press