

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η εδαφικότητα στο νηπιαγωγείο»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Γκοσδή Βασιλική

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ: Δόμνα-Μίκα Κακανά
Καφένια Μπότσογλου**

ΒΟΛΟΣ

Σεπτέμβριος, 2009



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

Αριθ. Εισ.:	7493/1
Ημερ. Εισ.:	23-09-2009
Δωρεά:	Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός:	Δ
	796.019 22
	ΓΚΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η εδαφικότητα στο νηπιαγωγείο»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Γκοσδή Βασιλική

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ: Δόμνα-Μίκα Κακανά
Καφένια Μπότσογλου**

ΒΟΛΟΣ

Σεπτέμβριος, 2009

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή	7

Θεωρητικό

Μέρος Α΄

1. Η έννοια του χώρου.....	9
Θεωρίες για το χώρο.....	9
2. Πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς.....	13
2.1. Ο προσωπικός χώρος (personal space).....	13
2.2. Η εδαφικότητα (territoriality).....	20
2.3. Η Ιδιωτικότητα (privacy).....	24
3. Παιδί, χωρική συμπεριφορά και παιχνίδι.....	26
3.1. Προσωπικός χώρος, εδαφικότητα και παιδιά.....	26
3.2. Ο χώρος του παιχνιδιού.....	31

Ερευνητικό

Μέρος Β΄

1. Η έρευνα.....	37
1.1. Δείγμα-συμμετέχοντες.....	37
1.2. Μεθοδολογία.....	38
1.3. Στάδια της έρευνας.....	39
1.4. Δυσκολίες – Εμπόδια.....	41
2. Αποτελέσματα.....	41
2.1. Οι παράγοντες επιλογής ενός πεδίου παιχνιδιού από τα νήπια.....	43
2.2. Η οριοθέτηση, η εισβολή και η υπεράσπιση των πεδίων παιχνιδιών από τα νήπια.....	51
2.3. Η κυριότητα ενός πεδίου παιχνιδιού-εδαφικότητα.....	64

3. Συμπεράσματα.....	67
Επίλογος.....	73
Βιβλιογραφία.....	74

Ευχαριστίες

Θα ήθελα πρωτίστως θερμά να ευχαριστήσω για την πολύτιμη βοήθεια και για τις εύστοχες παρατηρήσεις που λάμβανα, κατά τη διάρκεια της συγγραφής της προκείμενης ερευνητικής εργασίας, από την κύρια επιβλέπουσα, Κ^α Δόμνα-Μίκα Κακανά, που χωρίς την άμεση καθοδήγησή της θα ήταν αδύνατον να ολοκληρωθεί η εν λόγω εργασία. Η εμπειρία της γύρω από τα θέματα του χώρου, ήταν καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας. Εξίσου σημαντική ήταν και η στήριξη που μου παρείχε η δεύτερη επιβλέπουσα, Κ^α Καφένια Μπότσογλου. Η συνεργασία μου μαζί τους ήταν άψογη και όποτε τις χρειαζόμουν ήταν πάντα δίπλα μου. Ακολούθησα τις συμβουλές τους και προσπάθησα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο να διεκπεραιώσω ορθά την προκείμενη επιστημονική ερευνητική εργασία.

Ακόμη οφείλω να ευχαριστήσω τις τέσσερις νηπιαγωγούς με τις οποίες συνεργάστηκα στα νηπιαγωγεία όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, καθώς χωρίς τη βοήθειά τους δεν θα ήταν εφικτή η υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας. Εκτός του ότι με δέχτηκαν στο χώρο τους και μου έδωσαν την ευκαιρία να παρευρίσκομαι την ώρα των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη τους, με βοήθησαν και προσωπικά με τις συμβουλές τους σε θέματα που έχουν να κάνουν με την προσχολική αγωγή. Τις ευχαριστώ ολόψυχα για τη στάση τους απέναντί μου και την υπομονή τους.

Ένα τελευταίο ευχαριστώ οφείλω και στην οικογένειά μου που μου συμπαράσταθηκε όλη αυτήν την περίοδο αλλά και στις φίλες μου από το Μεταπτυχιακό, οι οποίες ήταν δίπλα μου σε κάθε δυσκολία που προέκυπτε και με στήριζαν με κάθε τρόπο.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επεδίωξε να μελετήσει το φαινόμενο της εδαφικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, μελέτησε τους παράγοντες που οδήγησαν τα νήπια στο να επιλέξουν μια περιοχή για να παίξουν, την ύπαρξη ή μη οριοθέτησης και υπεράσπισης της περιοχής αυτής και τον τρόπο που το κάνουν (λεκτικά, σωματικά, με αντικείμενα). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής συμβάντων, γεγονότων και συμπεριφορών μέσα στη σχολική αίθουσα. Η παρατήρηση ήταν συμμετοχική και ο βαθμός συμμετοχής του παρατηρητή στην ερευνητική διαδικασία, ήταν αυτός του παρατηρητή ως συμμετέχοντα. Μέσα από τα αποτελέσματα προέκυψε, ότι οι κανόνες της τάξης για την διαχείριση των γωνιών και η ύπαρξη μοκέτας στις γωνιές, ήταν από τους σημαντικότερους παράγοντες επιλογής ενός πεδίου παιχνιδιού από τα νήπια. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η τοποθέτηση αντικειμένων γύρω από την περιοχή που είχαν επιλέξει για να παίξουν και η στάση του σώματος τους, ήταν από τους βασικούς τρόπους οριοθέτησης του πεδίου παιχνιδιού. Ακόμη από τα αποτελέσματα προέκυψε, ότι η προσωπικότητα, το φύλο, η φήμη, η πρόθεση και οι φιλίες που είχε το παιδί που εισέβαλε σε περιοχές όπου έπαιζαν άλλα παιδιά, επηρέαζαν τον τρόπο υπεράσπισης του πεδίου παιχνιδιού. Τέλος, ένα νήπιο θεωρούσε ότι είχε την κυριότητα ενός πεδίου παιχνιδιού όταν πήγαινε πρώτο σ' αυτό αλλά και όταν το επισκεπτόταν συχνά.

Abstract

The present study attempts to approach the territoriality on preschool children, while they are freely playing in kindergarten. Especially, it studied the facts that led infants on choosing a place to play, limiting or not, and defending this place, but also, the way they do it (verbally, physically, using objects). For that reason, the ways of systematic observation and registration of incidents, facts and behavior in class, were used. The observation was participant and the degree the observer participated in the searching procedure, was that, of the observer as participant. Through the results, it appeared that class rules was the most important reason infants chose a place to play. Besides, it was found that placing objects around the place they had chosen to play and their body's stand, were the basic ways of limiting their playing place. It also appeared that personality, sex, fame, intention and friendships of any children invading in places others were playing, influenced the way they defended their playing place. Finally, each infant considered that it had the ownership of a playing place, when it went there first, but also, when it often visited this place.

Εισαγωγή

Ο χώρος αποτελεί βασική διάσταση του κόσμου και περιβάλλον ζωής, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη δική του δυναμική. Ο άνθρωπος συνδέεται με το χώρο μέσα από τις πράξεις και τις μορφές συμπεριφοράς που αναπτύσσει, καθώς ο χώρος θεωρείται σαν η κύρια μονάδα για την κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων μέσα στο φυσικό τους γενικό πλαίσιο. Ένας χώρος μπορεί να στεγάσει πολλά από τα περιβάλλοντα συμπεριφοράς. Πρέπει, όμως, να δοθεί έμφαση στο ότι οι διάφοροι χώροι είναι μέρος της εμπειρίας και δεν μπορούν να καθοριστούν ανεξάρτητα από τους ανθρώπους, οι οποίοι τους βιώνουν.

Επιπλέον, ο τρόπος που χρησιμοποιούμε το χώρο φανερώνει τον τρόπο που επικοινωνούμε με τους άλλους και αποτελεί ένα βασικό στοιχείο που προσδιορίζει τα αισθήματά μας για τα άτομα που μας περιβάλλουν. Τρεις από τις έννοιες που αφορούν τη χωρική συμπεριφορά των ατόμων και έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γι' αυτούς, είναι ο προσωπικός χώρος, η εδαφικότητα και η ιδιωτικότητα, οι οποίες είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους, ακόμη και συνυφασμένες. Οι τρεις αυτές έννοιες, εμπεριέχουν την ψυχολογική λειτουργία του «ελέγχου» ή της «προσωπικής άμυνας», καθώς οι άνθρωποι τείνουν να δημιουργούν και να διατηρούν ορισμένους χώρους γύρω από τους εαυτούς τους, για να προστατεύονται. Ακόμη και στην προσχολική ηλικία, οι άνθρωποι επιδιώκουν να καθορίσουν και να υπερασπιστούν μια περιοχή για τον εαυτό τους.

Η προκείμενη εργασία χωρίζεται σε δύο ενότητες. Οι πρώτη αποτελεί το θεωρητικό κομμάτι, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας, στόχος της οποίας ήταν, η μελέτη του φαινομένου της εδαφικότητας στα νήπια, κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο.

Αναλυτικότερα, στο Ά Μέρος γίνεται λόγος για την έννοια του χώρου και την επίδραση που έχει στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, παρατίθενται οι θεωρίες ορισμένων ερευνητών από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της βιολογίας και της αρχιτεκτονικής και η προσέγγιση που κάνει ο καθένας τους για το χώρο. Έπειτα, ακολουθεί η ανάλυση των πτυχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δηλαδή του προσωπικού χώρου, της εδαφικότητας και της ιδιωτικότητας. Στ συνέχεια, δίνεται έμφαση στις απόψεις διαφόρων επιστημόνων που έχουν κάνει έρευνες επάνω στην έννοια του προσωπικού

χώρου και της εδαφικότητας, ως μηχανισμούς ρύθμισης των διαπροσωπικών μας ορίων με τους άλλους. Ολοκληρώνεται το Ά Μέρος, με την αναφορά στο χώρο του παιχνιδιού και τη χωρική συμπεριφορά των παιδιών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους. Στο κομμάτι αυτό, διατυπώνονται οι απόψεις για τη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι παράγοντες που οδηγούν τα νήπια να επιλέξουν πεδίο παιχνιδιού και οι τρόποι με τους οποίους το διαχειρίζονται.

Στο Β Μέρος, που είναι και το τελευταίο, γίνεται προσπάθεια ανάλυσης των βημάτων της έρευνας που τελέστηκε κατά το σχολικό έτος 2008, σε τέσσερις τάξεις δύο νηπιαγωγείων της πόλης του Βόλου, με στόχο να μελετηθεί το φαινόμενο της εδαφικότητας στα νήπια, κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μέθοδο της παρατήρησης, τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν για την ευκολότερη αξιολόγησή τους. Τέλος, επιχειρείται η κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων και η διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες.

Μέρος Α΄

Θεωρητικό

1. Η έννοια του χώρου

Θεωρίες για το χώρο

Μία από τις βασικές διαστάσεις του κόσμου μέσα στον οποίο ζούμε είναι ο χώρος. Η έννοιά του, αποτελεί καθοριστική παράμετρο για να διαμορφώσουμε τις αντιλήψεις μας γύρω από τον εαυτό μας, τους άλλους, το υλικό και κοινωνικό μας περιβάλλον. Ήδη από την παιδική ηλικία, το άτομο γνωρίζει και κατανοεί ποιος είναι μέσα από τη συνεχή και εξαρτημένη σχέση του με τα σημαντικά γι' αυτό άτομα καθώς και από την εμπειρία του με το χώρο, με το χτιστό περιβάλλον και γενικά με μια σειρά από αντικείμενα και χώρους. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, αντιλαμβάνεται το χώρο και προσπαθεί να κατανοήσει τις διαστάσεις του. Παρακάτω παρουσιάζονται οι θεωρίες ορισμένων ερευνητών από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές, σε μια προσπάθειά τους να προσεγγίσουν την έννοια του χώρου και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με τον άνθρωπο.

Από το 1923, ο Cassirer φαίνεται να ήταν ο πρώτος που εξέφρασε την άποψή του για την έννοια του χώρου. Συγκεκριμένα υποστήριξε, ότι ο χώρος διακρίνεται σε έναν «οργανικό χώρο δράσης» ο οποίος είναι κοινός σε ζώα και άνθρωπο, σε έναν «αντιληπτικό ή ψυχολογικό χώρο» και σε έναν «συμβολικό χώρο» που υπόκειται στους σημειολογικούς χειρισμούς της γλώσσας. Το συμπέρασμα της διάκρισης αυτής ήταν ότι η υλική διάσταση του χώρου βιώνεται από το άτομο και το οδηγεί σε υποκειμενικές θεωρήσεις (Γερμανός, 1998). Ο Koffka (1935), από την άλλη πλευρά, εισήγαγε τον διαχωρισμό μεταξύ του γεωγραφικού χώρου (υλικός χώρος) και του χώρου της συμπεριφοράς (υποκειμενικός χώρος). Τον πρώτο τον αντιστοίχισε στην υλική διάσταση του χώρου, ενώ τον δεύτερο στις συμβολικές του ποιότητες και σημασίες, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από τα βιώματα του υποκειμένου (Τσουκαλά, 2006). Ταυτόχρονα, ο Wallon (1962) τόνισε την ποιοτική απόσταση ανάμεσα σ' ένα συγκεκριμένο σύνολο υλικού χώρου του οποίου η οργάνωση περιγράφεται από την ευκλείδεια γεωμετρία και την υποκειμενική εκδοχή που οικοδομεί ο κάθε άνθρωπος για το χώρο. Η υποκειμενική αυτή εκδοχή φαίνεται να

αναπτύσσεται, βιώνοντάς και αναπαριστώντας το χώρο νοητικά και μετατρέποντάς τον σε «τόπο» που έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Γερμανός, 2002).

Ο βιολόγος Jacob von Uexkull (1965), συσχέτισε το χώρο με τον τρόπο που τον αντιλαμβάνεται το άτομο. Πρόκειται για μια προσέγγιση της ψυχολογικής διάστασης του χώρου σύμφωνα λοιπόν με την οποία, το περιβάλλον από τη μια επιδρά στο υποκείμενο και από την άλλη, το υποκείμενο με τις πράξεις του τείνει να εναρμονιστεί με ορισμένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός. Έτσι λοιπόν, υποκείμενο και περιβάλλον συνδέονται με σχέσεις λειτουργικής αλληλεξάρτησης. Επιπλέον, σύμφωνα με τον βιολόγο, ο χώρος μοιάζει να μην είναι ο ίδιος για όλους ενώ ένας άνθρωπος ζει ταυτόχρονα σε τρεις τύπους χώρου: το «χώρο της δράσης», το «χώρο της όρασης» και το «χώρο της αφής». Οι τρεις αυτοί χώροι συνυπάρχουν, αλληλοσυμπληρώνονται και διαμορφώνουν την έννοια του χώρου, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος (Γερμανός, 2002).

Μια άλλη προσέγγιση της έννοιας του χώρου είναι αυτή του Hall (1966), ο οποίος υποστήριξε, ότι ο υποκειμενικός χώρος έχει πολυδιάστατο και πολύπλοκο χαρακτήρα καθώς, οι νοητικές χωρικές ζώνες που περιβάλλουν το άτομο συνδέονται με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του αλλά και με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει. Επίσης, ο Piaget (1972) ισχυρίστηκε, ότι τα παιδιά κατά την διάρκεια της γνωστικής τους ανάπτυξης δομούν συστήματα νοητικών αναπαραστάσεων του χώρου τα οποία, ενώ στην αρχή είναι υπεραπλουστευμένα, στη συνέχεια εξελίσσονται και χωρίζονται σε 3 είδη: τον «τοπολογικό χώρο» (τοπολογική αναπαράσταση του χώρου από το παιδί ποιοτικά και όχι ποσοτικά), τον «προβολικό χώρο» (σταθερότητα του σχήματος των αντικειμένων) και τον «ευκλείδειο χώρο» (σταθερότητα των μετρικών σχέσεων στην αντίληψη του χώρου) (Πανοπούλου-Μαράτου, 2000). Τα συστήματα αυτά, λειτουργώντας μέσα από μηχανισμούς «αφομοίωσης» (assimilation), «προσαρμογής» (accommodation) και «ισορροπίας» (equilibre), ανασυνθέτουν το χώρο, συνδέοντας τα στοιχεία του με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. *«Έτσι το παιδί, μέσα από δραστηριότητες εξερεύνησης του άμεσου περιβάλλοντος, προσεγγίζει βαθμιαία την αντικειμενική πραγματικότητα, τόσο ανάμεσα στο ίδιο και στα αντικείμενα, όσο και μεταξύ των αντικειμένων του χώρου»* (Γερμανός, 1998, σ. 34).

Παράλληλα, ο Lewin (1975) εισήγαγε την έννοια του «ζωτικού χώρου» (life space) για να διερευνήσει τα σχήματα συμπεριφοράς του υποκειμένου. Η έννοια αυτή, φαίνεται να συγκεντρώνει τα υλικά χαρακτηριστικά του χώρου αλλά και κάποιους εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη διαδικασία

αντίληψης του περιβάλλοντος από το άτομο και λειτουργούν ως ρυθμιστές της εικόνας του. Γι' αυτό και η έννοια του βιωμένου χώρου υποδηλώνει την ισχυρή αλληλεξάρτηση υποκειμένου και περιβάλλοντος (Τσουκαλά, 2006). Από την άλλη πλευρά ο Canter (1988), επεσήμανε τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο χώρο που είναι αντικειμενικά απαραίτητος για την εκτέλεση ορισμένων λειτουργιών και στο χώρο έτσι όπως τον βιώνει το υποκείμενο. Παρατήρησε λοιπόν, ότι η διαφορά μπορεί να πάρει ακόμα και τη μορφή μιας πλήρους αντίθεσης.

Ο Chombart de Lauwe (1976), προσεγγίζοντας το θέμα από τις πλευρές της κοινωνικής εθνολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας, διέκρινε 3 είδη χώρου: τον «χώρο-αντικείμενο» (υλικός χώρος), τον «χώρο-αναπαράσταση» (σύμβολα-σήματα και νοητική αναπαράσταση) και τον «χώρο-δράση» (πεδίο ανθρώπινης δραστηριότητας) (Γερμανός, 1998). Αντίστοιχα, οι Proshansky, Fabian & Kaminoff (1983) υποστήριζαν, ότι ο χώρος είναι μέρος του φυσικού περιβάλλοντος γι' αυτό και φαίνεται ότι η απόκτηση της ταυτότητας του χώρου (place identity) από το άτομο, αποτελεί μια «υποδομή» της συνολικής δομής του και ένα είδος κοινωνικοποίησης με το φυσικό κόσμο. Αυτό μπορεί να γίνει φανερό μέσα από τις εκτιμήσεις και τις συμπεριφορές που εκδηλώνει το άτομο στο φυσικό περιβάλλον και οι οποίες επηρεάζονται από το τι ξέρει και κατανοεί από αυτό (Συγκολλίτου, 1997). Επιπλέον, οι Spencer, Blades & Morsley (1989), συνέδεσαν τη γνωστική ανάπτυξη με την κατανόηση του χώρου υποστηρίζοντας, ότι η μάθηση δείχνει να εξελίσσεται με τη διαμεσολάβηση των αναπαραστάσεων χώρου και να οργανώνεται με βάση τόσο τις εμπειρίες στο χώρο όσο και τις αναπαραστάσεις (Γερμανός, 1998).

Αντίστοιχα, η Συγκολλίτου (1997) υποστήριξε, ότι η δυναμική που αναπτύσσεται στο χώρο οφείλεται στην παρουσία του ανθρώπου, ο οποίος τον σχεδιάζει, τον κατασκευάζει, τον χρησιμοποιεί και τον αξιολογεί, ατομικά ή συλλογικά, στο πλαίσιο τόσο υποκειμενικών απόψεων, όσο και κοινωνικών συμβάσεων. *«Ο τρόπος που χρησιμοποιούμε το χώρο φανερώνει τον τρόπο που επικοινωνούμε με τους άλλους και αποτελεί ένα βασικό στοιχείο που προσδιορίζει τα αισθήματά μας για τα άτομα που μας περιβάλλουν»* (Συγκολλίτου, 1997, σ. 105). Επιπλέον, ανέφερε ότι το παιδί, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία που έχει από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (π.χ. σχολείο, σπίτι), φαίνεται να συνδέει τις μνήμες, τις αξίες και τις προτιμήσεις που έχει γι' αυτό και να οργανώνει τη γνώση για την ταυτότητα του χώρου σε ένα σύνολο. Έτσι, με την επανάληψη της χρήσης τους και των

κοινωνικών ρόλων μέσω των πλαισίων, αναπτύσσει τη γνώση για την ταυτότητα του χώρου.

Προσεγγίζοντας την έννοια του χώρου, ο Γερμανός (1998) αναφέρθηκε σε μια πολυδύναμη υλική πραγματικότητα, η οποία οργανώνεται γύρω από τρεις παράγοντες: το υλικό περιβάλλον (κτίρια, κατασκευές, κινητά αντικείμενα, εξοπλισμός, διαμορφώσεις υπαίθριου χώρου κ.ο.κ), το κοινωνικό περιβάλλον (αξίες, σύμβολα, πρότυπα συμπεριφοράς, ιεραρχήσεις κ.ο.κ) και το υποκείμενο (πρακτικές, μορφές συμπεριφοράς, ρόλοι που αναπτύσσει στο χώρο). Οι τρεις αυτοί παράγοντες βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεξάρτησης και συνδέονται με σχέσεις αλληλεπίδρασης. Αρχικά, το κοινωνικό περιβάλλον δημιουργεί τις συνθήκες χώρου και προσχεδιασμένου τρόπου ζωής, προσπαθώντας να παρέμβει στη διαμόρφωση επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς και στάσεων στα υποκείμενα. Στη συνέχεια, το υποκείμενο διαμορφώνει την έννοια του χώρου με τις πρακτικές και τα βιώματά του, σε μια προσπάθεια να προσδιορίσει τη σχέση με το περιβάλλον του. Οι τρεις παράγοντες είναι αδιαχώριστοι και αποτελούν ένα δυναμικό σύνολο, επειδή ο καθένας τους διαμορφώνεται σε απόλυτη συνάρτηση με τους άλλους.

Όσον αφορά το χώρο στο σχολικό πλαίσιο, σύμφωνα με τον Γερμανό (2002), ο χώρος αναλύεται σε τρεις συνιστώσες: την ψυχολογική (αλληλεξάρτηση ατομικών χαρακτηριστικών και περιβάλλοντος), την κοινωνική (χρήση του χώρου από το υποκείμενο κάτω από την επιρροή αξιών και μοντέλων) και την παιδαγωγική διάσταση. Όσον αφορά την παιδαγωγική διάσταση του χώρου υποστήριξε, ότι οι πληροφορίες που προσφέρει ο χώρος, μοιάζουν να αποτελούν εν δυνάμει ερεθίσματα μάθησης αλλά και δυνατότητες για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, οι οποίες οδηγούν σε απόκτηση δεξιοτήτων και σε διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε ο άνθρωπος να μαθαίνει και να αναπτύσσεται μέσα από πρακτικές που υιοθετεί και εμπειρίες που αποκτά στον υλικό του περίγυρο.

Επιπλέον, ο ίδιος μίλησε και για τον μη υλικό χώρο, ο οποίος έχει να κάνει με τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που μας προκαλεί ένας χώρος. Περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο βιώνουμε και χρησιμοποιούμε έναν χώρο για να καλύψουμε βασικές μας ανάγκες. Περιλαμβάνει επίσης, στοιχεία αρχιτεκτονικού τύπου, όπως τα χρώματα και η δομή του κτιρίου, τα οποία επηρεάζουν την ψυχολογία μας αλλά και στοιχεία ψυχολογικής διάστασης, όπως η υφή, η αφή και η μυρωδιά του χώρου (Γερμανός, 2002).

Αντίστοιχα, η Τσουκαλά (2006) μίλησε για τον «ενεργοποιημένο χώρο» κατά τον οποίο φαίνεται να δίνεται έμφαση στον συμμετοχικό χαρακτήρα του χώρου (υλικά και συμβολικά), στις δραστηριότητες του ατόμου και της ομάδας και στις επιπτώσεις αυτής της κατάστασης στην κατασκευή του υποκειμενικού χώρου. Ο χώρος αυτός δεν είναι όπως ο χώρος της πράξης, δηλαδή ένα υλικό παθητικό πλαίσιο ανάπτυξης της ανθρώπινης δραστηριότητας, αλλά εμπλέκεται και ο ίδιος σε αυτή, αλλάζοντας την προβλεπόμενη οργάνωση, τη χρήση και την αισθητική του μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες προγραμματισμού, σχεδιασμού και κατασκευής.

Συνεπώς, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι ερευνητές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, επικεντρώθηκαν στους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται οι άνθρωποι σε ποικίλα φυσικά περιβάλλοντα και στην επίδραση του χώρου στη συμπεριφορά τους. Τρεις από τις έννοιες που αφορούν τη χωρική συμπεριφορά των ατόμων και έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την περιβαλλοντική ψυχολογία, είναι ο προσωπικός χώρος, η εδαφικότητα και η ιδιωτικότητα, οι οποίες είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους, ακόμη και συνυφασμένες. Οποιαδήποτε συζήτηση γίνεται για τον προσωπικό χώρο, δείχνει να συμπεριλαμβάνει ταυτόχρονα την έννοια της εδαφικότητας και της ιδιωτικότητας. Οι τρεις αυτές έννοιες, εμπεριέχουν την ψυχολογική λειτουργία του «ελέγχου» ή της «προσωπικής άμυνας», ότι οι άνθρωποι δηλαδή, *«τείνουν να δημιουργούν και να διατηρούν ορισμένους χώρους γύρω από τους εαυτούς τους, ως επεκτάσεις δικές τους και της προσωπικότητάς τους»* (Doll, 1992, σ. 228). Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε τις δύο αυτές έννοιες και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται φανερό, ότι επιδρούν στη συμπεριφορά του ατόμου.

2. Πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς

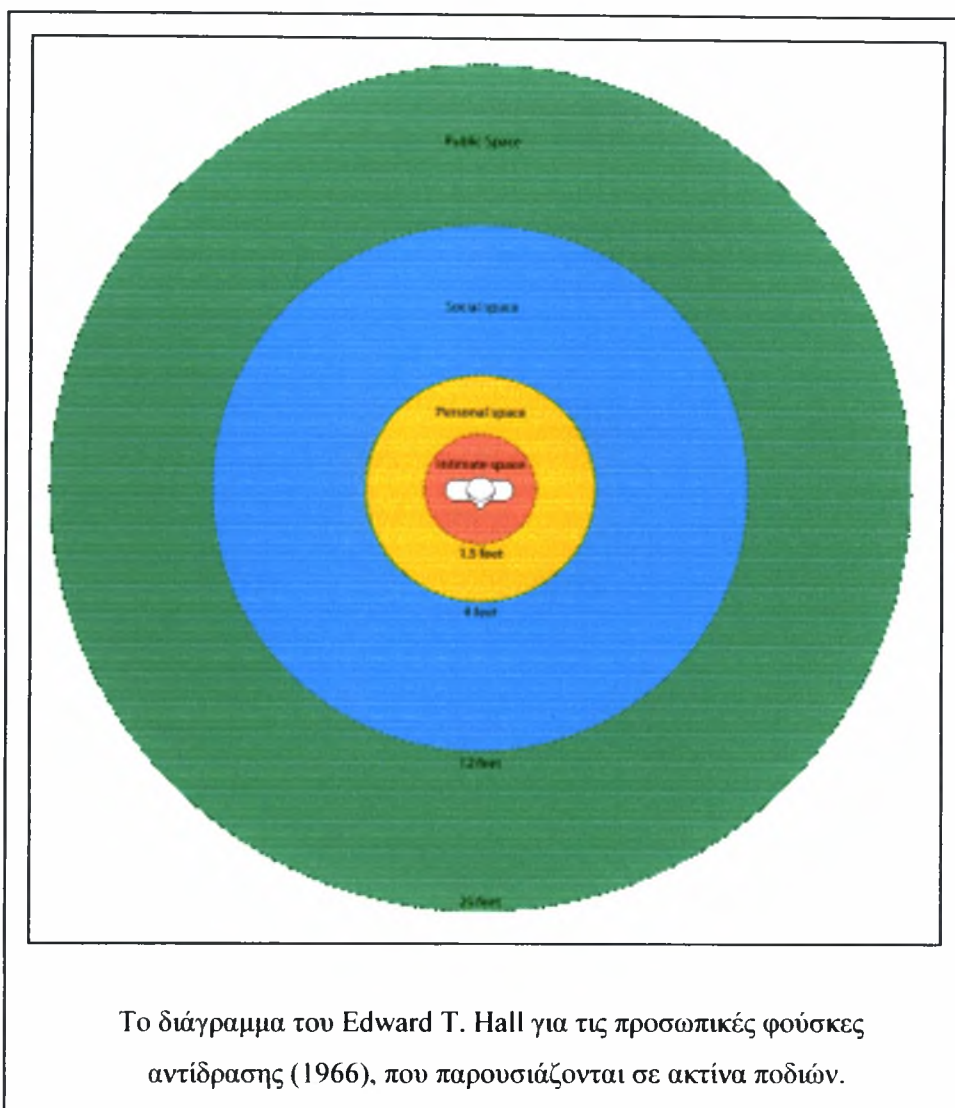
2.1. Ο προσωπικός χώρος (personal space)

Το συχνά μελετημένο φαινόμενο της διαπροσωπικής απόστασης ή του προσωπικού χώρου, ξεκίνησε από τις παρατηρήσεις των φυσιολογικών του προσωπικού χώρου στα πτηνά και σε διάφορα είδη ζώων. Η έννοιά του χρησιμοποιείται σε πολλές επιστήμες όπως στην ψυχολογία, στην βιολογία, στην ανθρωπολογία (Hall, 1966) και στην αρχιτεκτονική (Sommer, 1959). Μελέτες για την έννοια του προσωπικού χώρου στον άνθρωπο φαίνεται να έκανε πρώτος ο Hall, ο οποίος σχηματοποίησε τις

αποστάσεις που διατηρούν οι άνθρωποι μεταξύ τους στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Hall (1966), ο προσωπικός χώρος είναι μια μορφή επικοινωνίας καθώς, η απόσταση μεταξύ των ατόμων καθορίζει την ποιότητα και την ποσότητα των ερεθισμάτων που ανταλλάσσονται –για παράδειγμα, απτική επικοινωνία μπορεί να συμβεί μόνο όταν υπάρχει μεγάλη εγγύτητα. Ακόμη, ο προσωπικός χώρος φαίνεται να καθησυχάζει το άτομο για την ικανότητά του να ελέγχει τις κοινωνικές καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα τα οποία νιώθουν μεγαλύτερη την ανάγκη για έλεγχο και εκείνα που νιώθουν να απειλούνται από άλλους, τείνουν να διατηρούν μεγάλο προσωπικό χώρο. Έρευνα του ίδιου μελετητή έδειξε, ότι η απόσταση μας δίνει πληροφορίες για το τι είδους σχέσεις έχουν μεταξύ τους τα άτομα, αν δηλαδή είναι οικεία ή εχθρική, και για το τι είδους δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα (π.χ. η ερωτική δραστηριότητα συμβαίνει μεταξύ ατόμων που έχουν μεγάλη εγγύτητα).

Έτσι λοιπόν, ο Hall (1966), εξέτασε τις αποστάσεις αλληλεπίδρασης και τις διάφορες σημασίες που προσδίδουν τα άτομα όταν χρησιμοποιούν ένα χώρο. Υποστήριξε λοιπόν, ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων μοιάζουν να συμβαίνουν, συνήθως, σε μια από τις τέσσερις αποστάσεις ή στην οικεία, ή στην προσωπική, ή στην κοινωνική, ή στην δημόσια απόσταση (βλ σχήμα 1). Η οικεία απόσταση ορίζεται από 0 έως 2 εκατοστά περίπου, είναι η πιο κοντινή απόσταση και συμβαίνει όταν το άτομο συμμετέχει σε δραστηριότητες όπως ο χορός, η αγκαλιά, ή η σεξουαλική επαφή. Η προσωπική απόσταση ορίζεται, κατά προσέγγιση, μεταξύ 50 εκατοστών και 1 μέτρου και χρησιμοποιείται κατά την επικοινωνία με εκείνους που το άτομο αισθάνεται άνετα και γνωρίζει καλά. Η κοινωνική απόσταση χρησιμοποιείται κατά την αλληλεπίδραση με ξένους και κυμαίνεται από 1 μέτρο έως 3,5 μέτρα. Τέλος, η δημόσια απόσταση είναι οποιαδήποτε απόσταση πάνω από 3.5 μέτρα και χρησιμοποιείται κυρίως σε επίσημες καταστάσεις, όπως π.χ. εμφάνιση μπροστά σε ακροατήριο.



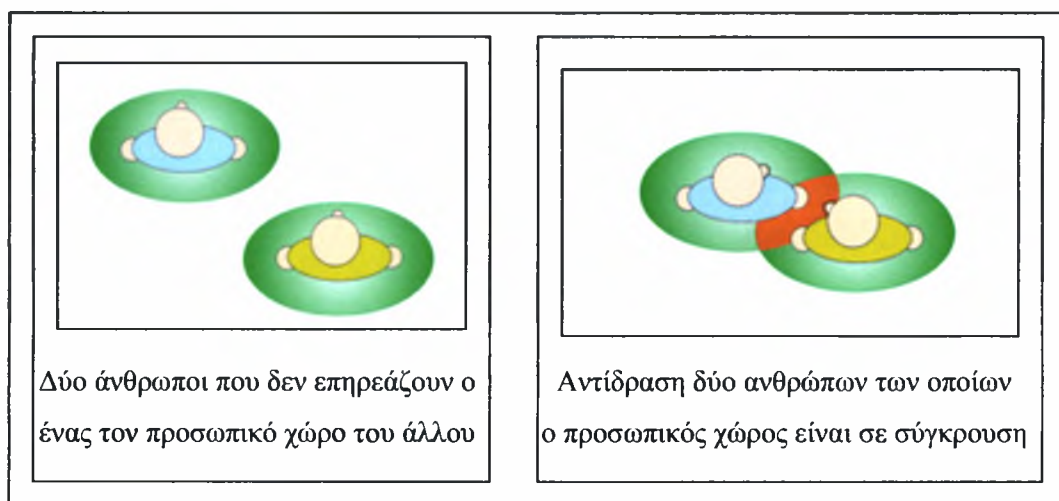
Σχήμα 1 (πηγή: wikipedia)

Σύμφωνα με τον Canter (1988), οι αποστάσεις που πρότείνει ο Hall, δείχνουν να είναι εκείνες που καθορίζουν τα όρια του «προσωπικού χώρου» σε κάθε άνθρωπο. Βέβαια, όταν έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους, δεν μπορούμε να διανοηθούμε τον προσωπικό χώρο σε φυσικές αναλογίες, όπως για παράδειγμα μια φούσκα, αλλά σαν τρόπο χρήσης του χώρου από τους ανθρώπους σε διάφορες αλληλεπιδράσεις. Ο «προσωπικός χώρος» είναι μια σημαντική έννοια για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά στο χώρο, αλλά ταυτόχρονα είναι και τόσο συγκεχυμένη που δύσκολα αξιολογείται η σημασία του.

«προσωπικός χώρος» είναι μια σημαντική έννοια για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά στο χώρο, αλλά ταυτόχρονα είναι και τόσο συγκεχυμένη που δύσκολα αξιολογείται η σημασία του.

Ως προσωπικός χώρος λοιπόν, ορίζεται η περιοχή γύρω από το σώμα ενός ατόμου, στην οποία δεν μπορούν να εισέλθουν οι άλλοι χωρίς να προκληθεί δυσφορία (Sommer, 1959· Hayduk, 1983). Δεν είναι μια καθορισμένη γεωγραφική περιοχή αλλά μετακινείται μαζί με το άτομο και μεγαλώνει ή μικραίνει ανάλογα με τις συνθήκες. Σύμφωνα με τον Sommer (1969), ο προσωπικός χώρος μπορεί να προστατεύσει το άτομο από φυσική και ψυχολογική απειλή ενώ ταυτόχρονα, ελέγχει τα ερεθίσματα που δεχόμαστε από τους άλλους. Η καταπάτησή του από ένα άλλο άτομο, φαίνεται να οδηγεί συχνά σε απωθητικά αποτελέσματα. Επειδή εξυπηρετεί μια προστατευτική λειτουργία, το άτομο που δέχεται την καταπάτηση μπορεί να αναπτύξει μια απέχθεια προς τον εισβολέα, να φερθεί επιθετικά, ή να νιώσει αρνητικά συναισθήματα όπως η επιθετικότητα, η εχθρότητα, ή τα συναισθήματα της παραβίασης.

Για τους Dosey & Meisels (1969), ο προσωπικός χώρος είναι *«μια περιοχή με αόρατα όρια που μας περιβάλλουν. Είναι μια προστατευτική «ουδέτερη ζώνη» που επιτρέπει σε ένα άτομο να διατηρήσει μια αίσθηση ιδιωτικότητας και να ελέγξει την ένταση που λαμβάνει κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής του με ένα άλλο άτομο»* (σ.94). Σύμφωνα με την Συγκολλίτου (1997), ο προσωπικός χώρος θεωρήθηκε σαν μια ζώνη γύρω από ένα άτομο, η οποία δεν μπορεί να διαπεραστεί από τους άλλους. Πολύ συχνά, προσομοιάζεται σαν μια φούσκα χώρου γύρω από το άτομο, η οποία δημιουργεί ένα αόρατο όριο ανάμεσα στο άτομο και τους εν δυνάμει εισβολείς. Η «φούσκα», αναφέρεται κυρίως στην χωρική απόσταση και ως ένα βαθμό είναι μεταβλητή, διότι μεγαλώνει ή μικραίνει αναλογικά με τις ατομικές διαφορές, τις συνθήκες και τις ιδιαίτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Ανεξάρτητα από την Συγκολλίτου, ο προσωπικός χώρος σκιαγραφείται με τον παρακάτω τρόπο (βλ σχήμα 2).



Σχήμα 2 (πηγή: wikipedia)

Επιπλέον, για να διατηρήσει ένα άτομο τον προσωπικό του χώρο, εκτός από το να κρατάει ορισμένη απόσταση από τους άλλους, μπορεί να χρησιμοποιήσει την οπτική επαφή αλλά και τον προσανατολισμό του σώματος. Όπως υποστήριξε η ίδια, *«ο προσωπικός χώρος είναι προϊόν δυνάμεων απέναντι στην προσέγγιση και στην αποφυγή μεταξύ των ατόμων και έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει το κατάλληλο μέγεθος για τις διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης και όχι απλά την άμυνα έναντι εισβολής»* (Συγκολλίτου, 1997, σ 111).

Ταυτόχρονα, ο ιδιαίτερος αυτός χώρος για τους ανθρώπους, δείχνει να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η ποιότητα της σχέσης που έχουμε με ένα συγκεκριμένο άτομο, από τις συνθήκες που συμβαίνει η κοινωνική αλληλεπίδραση, από την ηλικία, το φύλο και το πολιτιστικό υπόβαθρο. Οι άνθρωποι συνήθως, φαίνεται να κάνουν εξαιρέσεις και να τροποποιούν τις χωρικές τους απαιτήσεις, όταν βλέπουν μια άμεση ανάγκη ή έναν λόγο για να επιτραπεί προσωρινά μια αλλαγή στις συνηθισμένες προσωπικές χωρικές ανάγκες τους. Συχνά, η απόσταση που νιώθει άνετα ένα άτομο, είναι διαφορετική ανάλογα με το πού είναι και με ποιους είναι. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι άνθρωποι μπορούν να δεχτούν την παραβίαση το προσωπικού τους χώρου όπως για παράδειγμα, μεταξύ δύο ερωτικών συντρόφων (Συγκολλίτου, 1997).

Η Hayduk (1975) ανέφερε, ότι ο προσωπικός χώρος είναι πολύπλοκος και το μέγεθός του δείχνει να είναι διαφορετικό για τα διάφορα μέρη του σώματος. Το

σχήμα του, παραδείγματος χάριν, επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο του ατόμου, η ηλικία του, η πολιτισμική του αναφορά αλλά και διάφορες συνθήκες που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινή του ζωή. Στις περισσότερες περιπτώσεις, λιγότερος προσωπικός χώρος παρατηρείται μεταξύ των ανθρώπων που έχουν την ίδια ηλικία, το ίδιο φύλο, το ίδιο έθνος, τον ίδιο σεξουαλικό προσανατολισμό και την ίδια κοινωνική θέση. Ωστόσο οι γυναίκες, ανεξάρτητα από το τι ηλικία έχουν, φαίνεται να χρησιμοποιούν μικρότερες αποστάσεις μεταξύ τους σε σχέση με τους άνδρες, οι οποίοι έχουν μικρότερη ανεκτικότητα στις υπερβολικά μικρές αποστάσεις. Επιπλέον, οι άνδρες που εισβάλουν στον προσωπικό χώρο των ατόμων, προκαλούν περισσότερη δυσφορία και φυγή και στα δύο φύλα απ' ό,τι οι γυναίκες εισβολείς (Ahmed, 1979· Rustemli, 1986).

Όσον αφορά την ηλικία παρατηρήθηκε, ότι ο προσωπικός χώρος αυξάνει με το πέρασμα των χρόνων, αν και είναι δύσκολο να μετρηθεί στα πολύ μικρά παιδιά γιατί έχουν ελάχιστη ανεξάρτητη κινητικότητα (Συγκολλίτου, 1997). Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον προσωπικό χώρο και κρατούν μεγαλύτερες διαπροσωπικές αποστάσεις από ό,τι όταν ήταν σε μικρότερη ηλικία. Σε ηλικία 12 ετών, τα παιδιά δείχνουν να χρησιμοποιούν τον προσωπικό χώρο με τέτοιο τρόπο, όπως περίπου τον χρησιμοποιούν και οι ενήλικοι (Evans & Howard, 1973).

Ταυτόχρονα, έρευνες που έκανε ο Hall (1966), έδειξαν ότι οι αποστάσεις που κρατούν τα άτομα από διαφορετικές φυλετικές ομάδες, κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, είναι μεγαλύτερες από ό,τι οι αποστάσεις μεταξύ των μελών των ίδιων υποομάδων. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι άνθρωποι που προέρχονται από μεσογειακές χώρες εκδηλώνουν μεγαλύτερη οικειότητα μέσω της χωρικής τους συμπεριφοράς και χρησιμοποιούν μικρότερες αποστάσεις μεταξύ τους, σε σχέση με τους ευρωπαίους Αμερικανούς και τους βόρειους Ευρωπαίους.

Άλλες μελέτες (Sommer, 1959· Williams, 1971) επίσης, έχουν εξετάσει τη σχέση που έχει ο προσωπικός χώρος ενός ατόμου με δύο χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς: την εσωστρέφεια και την εξωστρέφεια. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Sommer (1959) έδειξαν, ότι δεν υπήρξε καμία διαφορά μεταξύ των εσωστρεφών και εξωστρεφών ατόμων, στο πόσο κοντά μπορούσε ένα άτομο να τους πλησιάσει σε μια κοινωνική κατάσταση. Εντούτοις, φάνηκε, ότι οι εξωστρεφείς άνθρωποι κινούνταν με περισσότερη προθυμία πιο κοντά προς το άλλο πρόσωπο, σε σχέση με τους εσωστρεφείς. Στην έρευνά του ο Williams (1971) συμπέρανε, ότι ενώ οι εξωστρεφείς ενοχλούνταν περισσότερο από μια εισβολή στον χώρο τους ή από

κάποιον που στεκόταν πάρα πολύ μακριά, οι εσωστρεφείς ήταν περισσότερο πιθανό να αισθανθούν αμήχανοι ή φοβισμένοι σε αυτήν την κατάσταση.

Άλλοι παράγοντες που παίζουν ρόλο στις αποστάσεις που κρατούν οι άνθρωποι μεταξύ τους, είναι το μέρος στο οποίο βρίσκονται (π.χ. στο γραφείο, στο πανεπιστήμιο, στο σπίτι, στο δρόμο) και η ποιότητα της σχέσης που έχουν μεταξύ τους (π.χ. αν είναι φίλοι, γνωστοί ή άγνωστοι). Συνεπώς, οι θέσεις που επιλέγονται, φαίνεται να σχετίζονται με το είδος και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης που αναμένεται σε κάθε περίπτωση (Canter, 1988).

Όπως αναφέρθηκε πρωτίτερα, η έννοια του προσωπικού χώρου σχετίζεται άμεσα με τους μηχανισμούς για τη ρύθμιση της απόστασης και στην ιδέα, ότι *«ο χώρος που προσδιορίζει αυτή την απόσταση, τείνει να διατηρείται από το άτομο, υποδεικνύοντας ένα είδος μόνιμης «εδαφικότητας»* (Κοσμόπουλος, 2000, σ. 19). Σύμφωνα με τον Sommer (1969), η εδαφικότητα είναι μία από τις πολλές σχέσεις που έχουμε με το περιβάλλον. Όπως ο προσωπικός χώρος, έτσι και η εδαφικότητα είναι ένας μηχανισμός ρύθμισης των διαπροσωπικών μας ορίων με τους άλλους. Κατά την Συγκολλίτου (1997), η διαφορά έγκειται, στο ότι ο προσωπικός χώρος φαίνεται να είναι αόρατος, μετακινούμενος, προσωποκεντρικός και να ρυθμίζει, το πόσο στενά θα αλληλεπιδράσουν τα άτομα, ενώ η εδαφικότητα είναι ορατή, σχετικά στάσιμη, με όρια ορατά και αφορά μια γεωγραφική περιοχή που τείνει να επικεντρώνεται στο χώρο του σπιτιού ή της εργασίας, ρυθμίζοντας με ποιους θα αλληλεπιδράσει το άτομο. Όπως ισχυρίζονται οι Bell, Fisher, Baum & Greene (1990), η εδαφικότητα δείχνει να είναι πολύ μεγαλύτερη από τον προσωπικό χώρο και, είτε βρισκόμαστε στη δική μας εδαφικότητα είτε όχι, εξακολουθούμε να διατηρούμε μια ζώνη προσωπικού χώρου (Συγκολλίτου, 1997).

Στη συνέχεια, θα ασχοληθούμε με τη βασική αυτή διάσταση του χώρου και ειδικά με το αν τα παιδιά παρουσιάζουν στοιχειά εδαφικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Επειδή είναι δύσκολο να μελετηθεί η έννοια της εδαφικότητας χωρίς να εξεταστεί το πού ακριβώς βρίσκεται μέσα στο φυσικό-γεωγραφικό περιβάλλον, θα ακολουθήσουμε την κατεύθυνση που ακολουθεί και η ψυχολογική έρευνα και θα ξεκινήσουμε την ανάλυση της έννοιας της εδαφικότητας από τη σύνθετη μονάδα του χώρου που ονομάζεται «εδαφική περιοχή».

2.2. Η εδαφικότητα (territoriality)

Η έρευνα για την εδαφικότητα ξεκίνησε από την παρατήρηση των ζώων στο φυσικό τους περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο οριοθετούσαν την περιοχή τους. Σύμφωνα με τον Brown (1987), τα ζώα συνήθως ουρούν ώστε να αφήσουν την οσμή τους στο χώρο τους και να προειδοποιήσουν τα υπόλοιπα ζώα πως εισέρχονται σε οριοθετημένη περιοχή ή βγάζουν ήχους ώστε να κάνουν αισθητή την παρουσία τους. Επίσης, η συμπεριφορά των πουλιών την ώρα που φτιάχνουν φωλιές ή η περιοχή κυνηγιού των λύκων, είναι εμφανείς ενδείξεις κυριότητας μιας εδαφικής περιοχής. Ο Taylor (1988) υποστήριξε, ότι η εδαφική περιοχή σχετίζεται πρακτικά με τις συμπεριφορές επιβίωσης κατά την εύρεση τροφής, στέγης, φύλου και αναπαραγωγής.

Έτσι λοιπόν, όπως όλα τα πλάσματα του ζωικού βασιλείου, έτσι και ο άνθρωπος νιώθει την ανάγκη να επισημάνει μια περιοχή ως αποκλειστικά δική του, πράξη που αποτελεί μάλλον έμφυτη τάση που σκοπό έχει να τον προστατέψει από πιθανούς κινδύνους. Αν κάποιος εισβάλλει στην περιοχή ενός ατόμου χωρίς άδεια, γνωρίζοντας πως αυτή είναι δική του, τότε αυτόματα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας πιθανός εχθρός. Με το πέρασμα των χρόνων, η ανθρωπότητα ανέπτυξε μια πιο περίπλοκη σειρά εδαφικών συμπεριφορών η οποία κυμαίνεται από τις προσωπικές κοινωνικές σχέσεις, ως την κατοχή της εδαφικής περιοχής, την ιδιοκτησία και τα φυσικά αντικείμενα.

Ο όρος εδαφική περιοχή (territory), ανάλογα με τον κάθε ερευνητή, προσεγγίζεται και διαφορετικά. Σύμφωνα με τον Sommer (1969), η εδαφική περιοχή φαίνεται να υποδηλώνει «μια γεωγραφική περιοχή που είναι προσωποποιημένη ή σημαδεμένη (*personalized or marked*) κατά κάποιο τρόπο, και που είναι προστατευμένη από καταπάτηση» (σελ. 33). Ο Brown (1987), θεωρεί ότι εδαφική περιοχή είναι ένας φυσικός χώρος που επιτηρείται και υπερασπίζεται συνεχώς και με σθένος, από ένα ή περισσότερα άτομα. Επίσης, εδαφική περιοχή θεωρείται και ο,τιδήποτε δεν έχει υλική υπόσταση και μπορεί να διεκδικηθεί από ένα πρόσωπο ή μια ομάδα (π.χ οι τομείς μιας επιχείρησης, το μερίδιο αγοράς, οι τομείς μιας έρευνας, οι κοινωνικές σκηνές, οι επαφές και ο τρόπος παρουσίασης ενός πρόσωπου ή μιας ομάδας). Ακόμα και όταν ο ιδιοκτήτης της την εγκαταλείψει για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να επιστρέψει ξανά στο ίδιο ακριβώς σημείο. Επιπλέον, όταν μια εδαφική περιοχή χάνεται, πωλείται ή κλέβεται, δημιουργείται

στους ανθρώπους έντονα η αίσθηση της απώλειας, η οποία είναι πολύ συναφής με την κατάθλιψη και το συναίσθημα του θυμού.

Ο Altman (1975) από την άλλη πλευρά, διακρίνει δύο διαφορετικά είδη εδαφικών περιοχών: την πρωταρχική και την δημόσια. Το σπίτι, παραδείγματος χάριν, θεωρείται πρωταρχική εδαφική περιοχή καθώς, θεωρείται ότι είναι ζωτικής σημασίας για τον άνθρωπο και κατοικείται από αυτόν για μεγάλες χρονικές περιόδους. Αντίθετα, δημόσια εδαφική περιοχή μπορεί να θεωρηθεί ο χώρος μιας θέσης στο λεωφορείο ή στο τραπέζι ανάγνωσης μιας βιβλιοθήκης καθώς, και οι δύο αυτοί χώροι είναι ανοικτοί για πρόσβαση από μεγάλο αριθμό ανθρώπων (Κοσμόπουλος, 2000).

Μια άλλη άποψη για τις εδαφικές περιοχές αναφέρει, ότι οι περιοχές αυτές επιτρέπουν στους ανθρώπους και στις ομάδες να επιδείξουν τις προσωπικότητες και τις αξίες τους, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το φυσικό περιβάλλον. Οι άνθρωποι δείχνουν να βάζουν το προσωπικό τους σημάδι στις περιοχές, όχι μόνο για να ρυθμίσουν την πρόσβαση των άλλων σε αυτές, αλλά ταυτόχρονα, για να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους στους άλλους, να εκφράσουν ποιοι είναι και τι πιστεύουν. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο καθιερώνουν εδαφικά την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα τους αλλά και τη μοναδικότητά τους (Killeen, Evans & Danko, 2003).

Όσον αφορά την κυριότητα μιας εδαφικής περιοχής, ο Mailhiot (1959) υποστήριξε, ότι η πιο απλή ένδειξη υπερίσχυσης ενός ατόμου σε μια εδαφική περιοχή είναι, όταν του επιτρέπεται εκεί να κάνει κάτι το οποίο στους άλλους δεν επιτρέπεται. Επιπροσθέτως, ο Roos (1986) αναφέρει, ότι η κυριότητα μιας εδαφικής περιοχής δείχνει να βασίζεται στην προφορική δήλωση του ατόμου, ότι η περιοχή του ανήκει και στην αναγνώριση (ένα από τα χαρακτηριστικά της «κυριότητας») από τους άλλους αυτής του της κυριότητας στην περιοχή.

Αντίστοιχα, η ανθρώπινη εδαφικότητα, σύμφωνα με τον Sack (1986), είναι ο επιμερισμός του χώρου που δείχνει πηγή δύναμης. Η θεμελιώδης ιδιότητα της εδαφικότητας είναι σχετική με την κατοχή μιας περιοχής όπου ο κάτοχος έχει το θάρρος να πει «αυτή είναι δική μου/ μας περιοχή και όχι δική σου/ σας». Ο καθορισμός της εδαφικής περιοχής, αναφέρεται πλήρως στη δύναμη που μπορεί να έχει κάποιος, ώστε να ελέγξει τη μετακίνηση των άλλων και των περιοχών που καταλαμβάνουν. Επιπλέον, εκείνοι που ελέγχουν μια περιοχή, έχουν τη δύναμη να διώχνουν τους κατόχους των περιοχών από το χώρο τους ή να τους περιορίζουν σε άλλους χώρους.

Όπως ισχυρίστηκε ο Sack (1986), τα κύρια βήματα του καθορισμού μιας εδαφικής περιοχής (territorialisation) από το εκάστοτε άτομο ή την εκάστοτε ομάδα είναι: 1) η υπαγωγή της περιοχής στην κυριότητά του/ της, 2) η τοποθέτηση των ορίων και η επιβολή του ελέγχου στην πρόσβαση των άλλων στην περιοχή αυτή και 3) τα πράγματα που τοποθετούνται μέσα σε αυτή. Παράλληλα, οι περιοχές, απαιτούν σταθερή προσπάθεια για να καθιερωθούν και να διατηρηθούν. Είναι ξεκάθαρο, ότι ο χώρος οργανώνεται ενεργά παρά παθητικά, επηρεασμένος από τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μέσα σε αυτόν. Μόλις οι περιοχές γίνουν οριακές ή περιοριστούν, τότε η ελευθερία, η ευκαιρία για μετακίνηση και τα χωρικά όρια των άλλων, παύουν να είναι απεριόριστα.

Σύμφωνα με τον Philo (1992), μια από τις πρώτες ενδείξεις του territorialisation (δηλαδή του καθορισμού της εδαφικής περιοχής), εμφανίζεται όταν οι άνθρωποι κρίνουν ένα χώρο ως σημαντικό. Τότε η καθορισμένη περιοχή η οποία μοιάζει να διατηρείται για ορισμένες δραστηριότητες, έχει νέους δικούς της κανόνες και μερικά άτομα έχουν ελεύθερη ή περιορισμένη πρόσβαση. Επομένως, η περιοχή αυτή, λειτουργεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο, σε ένα δίκτυο «χωρικών σχέσεων» και ενσωματώνεται στο χώρο.

Όσον αφορά τον ορισμό της ανθρώπινης εδαφικότητας, ο Pastalan (1970) την ανέλυσε ως *«μελέτη των τρόπων με τους οποίους χώροι και πράγματα γίνονται τμήμα της ταυτότητας των ανθρώπων και των κοινωνικών διαδικασιών στις οποίες αυτοί συμμετέχουν»* (Κοσμόπουλος, 2000, σ. 25) . Αντίστοιχα, ο Craik (1973, 1977) τόνισε την προσαρμοστική λειτουργία της εδαφικότητας και τα πρότυπα της συμπεριφοράς του χώρου που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να διατηρήσουν τον έλεγχο της δικής τους εδαφικής περιοχής και/ ή να την προστατεύσουν από εισβολείς και παραβιάσεις (Κοσμόπουλος, 2000). Άλλοι ερευνητές, όπως οι Amphoux & Mondala (1989), επινόησαν τον όρο «υπο-χωρική απομόνωση» (isolat infraspacial) για να περιγράψουν την εδαφικότητα, έναν υπο-χώρο δηλαδή, που δεν είναι υποχρεωτικά υλικά οριοθετημένος, αλλά αποτελεί αντικείμενο μιας πιο έντονης χρήσης απ' ό,τι ο περιβάλλον χώρος (Τσουκαλά, 2006).

Παράλληλα, ο Killeen με τους συνεργάτες του (2003) θεώρησαν, ότι η εδαφικότητα είναι το αίσθημα που έχουν τα άτομα ή οι ομάδες ότι μπορούν να ελέγξουν τι συμβαίνει σε ένα μέρος/ περιοχή, ότι μπορούν να το χρησιμοποιήσουν όπως θέλουν και ότι μπορούν να το αλλάξουν, ώστε να αντανakλά τις προτιμήσεις τους και τις ταυτότητές τους. Γι' αυτό άλλωστε, η έννοια της εδαφικότητας είναι

στενά συνδεδεμένη με την προσωποποίηση και τον έλεγχο, ενώ μία από τις λειτουργίες της εδαφικής συμπεριφοράς είναι η μετάδοση της προσωπικής ταυτότητας.

Ταυτόχρονα, οι Carvalho & Pedrosa (2004) ισχυρίστηκαν, ότι η εδαφικότητα εκφράζει, μεταξύ άλλων, το δίκτυο της σχέσης που συγκροτεί την ομάδα: *«Διαφορετικά από αυτό που επισημαίνεται συνήθως από την κοινή λογική, η εδαφικότητα δεν πρέπει να συσχετίζεται με τον ατομικισμό. Η «περιοχή» είναι τυπικά κοινοβιακή, είναι δηλαδή για όλους καθώς αυτό που κάνει είναι να διαφοροποιεί τις υποομάδες και όχι την ατομική κατοχή της»* (σελ. 65). Συνεπώς, η ταυτότητα των ατόμων ή της ομάδας φαίνεται να χτίζεται, μεταξύ άλλων διαδικασιών, μέσω της κοινωνικής διάρθρωσης και της διαχείρισης του χώρου και μέσω των επακόλουθων πληροφοριών για τις διαπροσωπικές σχέσεις στην ομάδα.

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε, συναντήσαμε ορισμένους ερευνητές (Σταυρίδης, 1990· Τσουκαλά, 2006), οι οποίοι έχουν κάνει χρήση του όρου «εδαφοκυριαρχία» αντί του όρου «εδαφικότητα». Παρόλα αυτά, το νόημα της έννοιας δείχνει να παραμένει το ίδιο με το νόημα που έδωσαν οι υπόλοιποι ερευνητές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σύμφωνα με τον Σταυρίδη (1990), η έννοια της εδαφοκυριαρχίας δηλώνει τη σχέση που έχουν τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες, με χώρους που έχουν ή θεωρούν ότι έχουν υπό την κατοχή τους. Επιπλέον, η Τσουκαλά (2006) υποστήριξε ότι η εδαφοκυριαρχία, διακυμαίνεται από το εσωτερικό περιβάλλον του σπιτιού έως τα κατώφλια των εισόδων, τους κοινόχρηστους χώρους, τα προαύλια, τα πεζοδρόμια και τους δρόμους.

Διάφοροι μελετητές όπως ο Smith (1983), έχουν ερευνήσει τις διαφορές των εδαφικών συμπεριφορών σε σχέση με μεταβλητές, όπως ο πολιτισμός και η σύνθεση κοινωνικών ομάδων που καταλαμβάνουν ένα συγκεκριμένο χώρο. Είναι γεγονός, ότι ο πολιτισμός φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο για τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αποδεικνύουν την ανάγκη για εδαφικούς χώρους, αλλά και τα πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούν για να τους ορίσουν και να τους ρυθμίσουν. Οι Γερμανοί για παράδειγμα, δείχνουν πολύ πιο έντονη αίσθηση της εδαφικότητας τους χρησιμοποιώντας φυσικούς δείκτες σε σχέση με τους Γάλλους.

Ο ίδιος ερευνητής υποστήριξε, ότι η εδαφική συμπεριφορά πρέπει να θεωρείται ως ένας «μηχανισμός» που ρυθμίζει τα σύνορα του εαυτού/ άλλου (self/ other), μέσα από την διαδικασία της προσωποποίησης ή οριοθέτησης των χώρων ή των αντικειμένων που κατέχονται από ένα άτομο ή μια ομάδα (Κοσμόπουλος, 2000).

Οι πιο φανερές ανθρώπινες εδαφικές συμπεριφορές είναι η καθιέρωση μιας εγχώριας βάσης, όπως είναι το σπίτι και η ιδιοκτησία του. Αυτό επίσης επεκτείνεται στην κατοχή πολλών αντικειμένων που θεωρούνται ως ιδιοκτησία, όπως τα έπιπλα, το αυτοκίνητο, τα ρούχα, και ούτω καθεξής. Επιπλέον, η χρήση κτητικών αντωνυμιών (δικό μου, δικό σου, δικό του, δικό της, δικό μας, δικό τους), δείχνει να είναι αξιόπιστη ένδειξη εδαφικής συμπεριφοράς που αναγνωρίζεται από το άτομο και από τους άλλους (Taylor, 1988).

Μια άλλη μεταβλητή που έχει ερευνηθεί από τους Mercer & Benjamin (1980), είναι το φύλο. Η μελέτη έδειξε την τάση των ανδρών να ορίζουν τη δική τους εδαφικότητα μέσα από πολύ μεγαλύτερους χώρους σε σχέση με τις γυναίκες (Κοσμόπουλος, 2000). Επίσης, η Kaya και η συνεργάτης της (2007), σε έρευνα που έκαναν για την προτίμηση των θέσεων σε σχέση με το φύλο βρήκαν, ότι οι γυναίκες διεκδικούν περισσότερο ένα συγκεκριμένο κάθισμα μέσα σε μία αίθουσα σε σχέση με τους άντρες, ανεξάρτητα από τον τύπο διάταξης των καθισμάτων. Επίσης, οι γυναίκες κουβαλούν περισσότερα προσωπικά αντικείμενα (τσάντες, βιβλία, τετράδια κτλ.) και επιθυμούν να καταλάβουν συγκεκριμένα καθίσματα που προσφέρουν περισσότερο χώρο.

Συνοψίζοντας, η εδαφικότητα έχει να κάνει με τη σχέση μεταξύ ατόμων και περιβαλλοντικού χώρου και εκφράζεται ξεκάθαρα, μέσα από τις περιστάσεις που συμβαίνουν στα διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Ωστόσο, η έννοιά της *«είναι δύσκολο να οριστεί μόνο με φυσικούς όρους ακόμη και όταν δεν υπάρχουν όρια διότι, η εδαφικότητα δεν είναι ποτέ μόνο μια αφηρημένη έννοια αλλά είναι κάτι που λειτουργεί πρωταρχικά στην περιοχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης»* (Κοσμόπουλος, 2000 σελ. 31). Μια άλλη πτυχή που έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά των χρηστών ενός χώρου και που συνδέεται στενά με την εδαφικότητα και τον προσωπικό χώρο, είναι η αναζήτηση για ιδιωτικότητα, η έννοια της οποίας αναλύεται παρακάτω.

2.3. Η ιδιωτικότητα (privacy)

Μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε για την έννοια της ιδιωτικότητας βρήκαμε, ότι κατά τον Altman (1975), *«η ιδιωτικότητα καθορίζει τον επιλεκτικό έλεγχο πρόσβασης στον εαυτό μας ή στην ομάδα μας, που τείνουμε να εξασκούμε σε σχέση με τον κοινωνικό μας περιβάλλοντα χώρο»* (Κοσμόπουλος, 2000, σ. 31). Οι άνθρωποι για να εξασφαλίσουν την ιδιωτικότητά τους –δηλαδή, να

διατηρήσουν το «άνοιγμα/ κλείσιμο» προς τους άλλους- δείχνουν να χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές χωρικής συμπεριφοράς, όπως η ρύθμιση την διαπροσωπικής τους απόστασης (προσωπικός χώρος) ή η οριοθέτηση/ διαχωρισμός του φυσικού περιβάλλοντα χώρου (εδαφικότητα) (Κοσμόπουλος, 2000). Αυτό συμβαίνει, διότι η ιδιωτικότητα φαίνεται να αποτελεί ανάγκη των ατόμων, ομάδων ή θεσμών να αποφασίζουν οι ίδιοι πότε, πώς και σε ποια έκταση η σχετική με αυτούς πληροφόρηση θα μεταδίδεται στους άλλους (Τσουκαλά, 2006).

Τα όρια και το περιεχόμενο της ιδιωτικότητας, σύμφωνα με την Τσουκαλά (2006), διαφέρουν μεταξύ των πολιτισμών και των ατόμων, αλλά μοιράζονται βασικά κοινά θέματα. Όταν κάτι είναι ιδιωτικό σε ένα άτομο, αυτό συνήθως θεωρείται ιδιαίτερα δικό του και είναι προσωπικά ευαίσθητο. Επιπλέον, η ιδιωτικότητα μπορεί να θεωρηθεί και ως μια πτυχή της ασφάλειας, στην οποία οι ανταλλαγές μεταξύ των συμφερόντων δύο διαφορετικών ομάδων, μπορούν να γίνουν ιδιαίτερα σαφείς.

Είναι φανερό, ότι η ανάγκη για ιδιωτικότητα συναντάται σε διαφορετικά πλαίσια της καθημερινότητας μας και ένα από αυτά είναι το σχολικό πλαίσιο, με το οποίο και θα ασχοληθούμε περισσότερο. Όπως υποστήριξε ο Sommer (1969), στο σχολείο μερικές φορές οι μαθητές -ειδικά οι μαθητές του δημοτικού- θέλουν να νιώθουν ότι είναι μόνοι τους ή να απομακρύνονται -όποτε το επιθυμούν- από τη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα γύρω τους. Γι' αυτό και είναι σημαντικό για εκείνον που σχεδιάζει τον εσωτερικό χώρο μιας σχολικής αίθουσας, να ξέρει τα αρχιτεκτονικά εκείνα χαρακτηριστικά του σχεδίου που ευνοούν την ιδιωτικότητα, προκειμένου να την παρέχουν όταν αυτή επιθυμείται.

Σύμφωνα με τον Thompson (1973), τα παιδιά φαίνεται να έχουν την ανάγκη να δημιουργήσουν «ιδιωτικούς χώρους» και πρότεινε ότι η ιδιωτικότητα μπορεί να παρασχεθεί από τη χρησιμοποίηση αναγνωστήριων, βιβλιοθηκών και ραφιών –αν και οι μαθητές μπορούν να είναι πολύ επιδέξιοι στο να βρουν τις δικές του περιοχές για ιδιωτική σκέψη, εάν φυσικά τους επιτρέπεται να το κάνουν (Doll, 1992). Παράλληλα, ο Ahrentzen (1982) και οι συνεργάτες του, συζήτησαν τη σημασία του απόμερου χώρου για μελέτη μέσα στην τάξη και το 60% των μαθητών που ρωτήθηκαν στην έρευνα που πραγματοποίησαν, υποστήριξαν ότι προτιμούν έναν τέτοιο χώρο όταν πρέπει να συγκεντρωθούν (Kaya & Burgess, 2007).

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με παιδιά και αφορούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον προσωπικό χώρο και την εδαφικότητα κυρίως μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

3. Παιδί, χωρική συμπεριφορά και παιχνίδι

3.1. Προσωπικός χώρος, εδαφικότητα και παιδιά

Σύμφωνα με την Carvalho και τη συνεργάτη της (2004), οι ενήλικοι έχουν μια πιο δομημένη αντίληψη για τις διαστάσεις της διαπροσωπικής απόστασης, σε σχέση με τα παιδιά. Ωστόσο, τα παιδιά παίζοντας με τους συνομηλίκους τους, οριοθετούν συχνά την περιοχή τους, την υπερασπίζονται ή/ και επιδιώκουν να έχουν πρόσβαση σε διαφορετικές περιοχές από τις δικές τους. Οι συμπεριφορές αυτές φανερώνουν την άποψη ότι η χωρική συμπεριφορά των ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επιδρά στην κοινωνική κατασκευή του χώρου και συνδέεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία μέσα σε μια ομάδα, ενώ ταυτόχρονα είναι μέρος της διαδικασίας της κατασκευής της ταυτότητας του ατόμου.

Από το 1969 και έπειτα, πραγματοποιήθηκαν διάφορες μελέτες (Guardo, 1969· Castell, 1970) του προσωπικού χώρου με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι προβληματισμοί που προέκυψαν, αφορούν την αναπτυξιακή διάσταση του προσωπικού χώρου εξαιτίας της άποψης, ότι η κατανόηση του προσωπικού χώρου αρχίζει να αναπτύσσεται γύρω στην ηλικία των 4 (Guardo, 1969). Συγκεκριμένα, ο Castell (1970) παρατήρησε, ότι τα παιδιά από 1 ½ έως 3 χρόνων τείνουν να έρχονται περισσότερο κοντά στις μητέρες τους απ' ό,τι σε άγνωστα άτομα, πράγμα που σημαίνει, ότι η διαπροσωπική απόσταση που κρατούν διαφέρει ανάλογα με το πόσο οικεία νιώθουν με το άλλο άτομο. Έρευνες όμως που φαίνεται να έγιναν αργότερα (Bass & Weinstein, 1971) έδειξαν, ότι ορισμένα βρέφη αρέσκονται στο να τα αγκαλιάζουν άγνωστα άτομα ενώ κάποια άλλα όχι, γεγονός που ίσως οφείλεται στο ότι τα παιδιά σε ηλικία 18 μηνών, είναι σε θέση να διαλέξουν διαφορετικές διαπροσωπικές αποστάσεις για κάθε άτομο που τα πλησιάζει αλλά και για κάθε συνθήκη. Όσον αφορά το παιχνίδι, τα πολύ μικρά παιδιά παίζουν πλησιέστερα το ένα με το άλλο και εγγίζονται πολύ περισσότερο σε σχέση με τα μεγαλύτερα.

Στη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήσαμε για τα παιδιά και τον προσωπικό χώρο, συναντήσαμε τρεις σημαντικούς παράγοντες που δείχνουν να επηρεάζουν την επιλογή ενός παιδιού για το τι απόσταση θα κρατήσει από ένα άλλο άτομο. Σύμφωνα με τους Gifford & Price (1979), αφότου τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο, παρουσιάζουν διάφορες παραλλαγές στον προσωπικό τους χώρο, οι οποίες

εξαρτώνται από την εξοικείωση την οποία νιώθουν με τους άλλους (με συγγενείς έρχονται πιο κοντά απ' ότι με τους ξένους), το φύλο (τα αγόρια κρατούν μεγαλύτερες αποστάσεις σε σχέση με τα κορίτσια), και το πλαίσιο (επίσημες καταστάσεις και ανεπίσημες).

Οι περισσότερες μελέτες συγκλίνουν στο γεγονός ότι όσο πιο πολύ «ανξάνεται» η εξοικείωση μεταξύ 2 παιδιών, τόσο μειώνονται οι διαπροσωπικές αποστάσεις. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Bass & Weinstein (1971), που έγινε με αγόρια και κορίτσια μεταξύ 3 ½ και 5 ½ ετών και αφορούσε την εξοικείωση. Στα παιδιά δόθηκαν δύο διαφορετικά σχέδια ενός δωματίου που έδειχναν ποικίλες θέσεις και αποστάσεις από το παιδί. Το παιδί έπρεπε να υποδείξει στους ερευνητές, τη θέση την οποία θα καθόταν σε κάθε δωμάτιο. Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, κάθε παιδί μεταφέρθηκε σε ένα ξεχωριστό δωμάτιο, μέσα στο οποίο υπήρχε είτε ένας γνωστός του παιδιού είτε ένας ξένος. Οι ερευνητές παρατηρούσαν πού θα επιλέξει το παιδί να καθίσει και τι απόσταση θα έχει από τον γνώριμό του και τι απόσταση από τον άγνωστο. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών έδειξαν, ότι τα παιδιά κρατούσαν μεγαλύτερη απόσταση όταν βρίσκονταν με ξένους παρά με κάποιους που γνώριζαν.

Όσον αφορά το φύλο, τα ευρήματα έδειξαν, ότι οι αποστάσεις που κρατούν τα αγόρια στην ηλικία των 3-4, 7 και 11 χρόνων, είναι πολύ μεγαλύτερες από εκείνες που κρατούν τα κορίτσια όταν έρχονται σε επαφή με παιδιά του ίδιου αλλά και του αντίθετου φύλου (Lomranz, Shapira, Choresch & Gilat, 1975). Αντιθέτως, στην ηλικία των 5-6 χρόνων και στα 10 χρόνια, και τα δύο φύλα φαίνεται να χρησιμοποιούν τον ίδιο χώρο. Όσον αφορά τα κορίτσια, οι αποστάσεις που κρατούν στην ηλικία των 3-4 χρόνων, φαίνεται να είναι μικρότερες σε σχέση με τις αποστάσεις που κρατούν τα αγόρια, και ειδικά όταν έρχονται σε επαφή με παιδιά του ίδιου φύλου. Αυτό, σύμφωνα με τους Lerner, Karabenick & Meisels (1975), είναι και μια πρόωρη απεικόνιση των ενήλικων προτύπων χωρικής συμπεριφοράς στους δυτικούς πολιτισμούς.

Παράλληλα, η μόνη μελέτη που συναντήσαμε στην βιβλιογραφία και αφορούσε την επίδραση του πλαισίου στα παιδιά, ήταν των Bass & Weinstein (1971), οι οποίοι βρήκαν, ότι οι αποστάσεις που κρατούσαν τα παιδιά μεταξύ τους ήταν μεγαλύτερες σε επίσημο περιβάλλον (π.χ. στο γραφείο διευθυντή) απ' ό,τι σε ένα ανεπίσημο περιβάλλον (σαλόνι σπιτιού). Εντούτοις, το πλαίσιο φάνηκε να αλληλεπιδρά με την εξοικείωση που νιώθει ένα άτομο προς το άλλο ή άλλα καθώς, το

επίσημο περιβάλλον παρήγαγε τόσο τις μεγαλύτερες αποστάσεις (με έναν ξένο) όσο και τις μικρότερες (με έναν φίλο).

Άλλες έρευνες (Meisels & Guardo, 1960· Tennis & Dabbs, 1975) εκτίμησαν, ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στις διαπροσωπικές αποστάσεις των παιδιών και αυτοί είναι η ηλικία, η καταγωγή, ακόμα και η σωματική αναλογία του άλλου παιδιού. Εντούτοις, όταν το παιδί μπαίνει στην εφηβεία αλλάζει, καθώς πλέον προσδιορίζει τον προσωπικού του χώρο ανάλογα με το πόσο αισθάνεται άνετα στις διαφορετικές καταστάσεις (Lerner & et al, 1975).

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν, ότι τα παιδιά από την ηλικία των 3 ετών, ρυθμίζουν με ακρίβεια τις διαπροσωπικές τους αποστάσεις και η ισχυρότερη επιρροή στην επιλογή τους είναι η εξοικείωση που νιώθουν με τον άλλον. Το πλαίσιο είναι ένας μικρός αλλά σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη χωρική συμπεριφορά των παιδιών του νηπιαγωγείου. Είναι σημαντικός, διότι αλληλεπιδρά με την εξοικείωση που νιώθει ένα παιδί απέναντι σε ένα άλλο (είτε αυτό το γνωρίζει ή όχι).

Ωστόσο, η έρευνα με τα μικρά παιδιά δεν είναι εξ ολοκλήρου αμετάβλητη. Αυτό οφείλεται, κατά ένα ποσοστό, στις ποικίλες ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, καθώς είναι δύσκολο να μετρήσεις τη διαπροσωπική απόσταση και να εκτιμήσεις τις απαντήσεις που θα πάρεις από τα παιδιά, όταν τους ζητείται να υπολογίσουν τη διαπροσωπική τους απόστασή σε μια υποθετική κατάσταση (Haase & Markey, 1973). Στην ανασκόπησή της η Hayduk (1975), αναφέρεται συχνά στις μεθόδους προσομοίωσης, τις οποίες δεν θεωρεί επαρκείς, καθώς δεν μπορούν οι ερευνητές να βασίζονται μόνο σε τέτοιου είδους υποθετικές καταστάσεις. Αυτό που η ίδια θεωρεί ως προτιμότερο μέσο μέτρησης των διαπροσωπικών αποστάσεων, είναι η μέθοδος ρύθμισης της απόστασης (stop-distance technique). Ωστόσο, οι ερευνητές πρέπει να κατανοήσουν, ότι η εγκυρότητα της μέτρησης του προσωπικού χώρου εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από το ποια άλλη μέτρηση θα επιλεγεί ως κριτήριο. Αυτό συμβαίνει, διότι *«οι διαφορετικές τεχνικές μπορεί να έχουν ίση αξιοπιστία αλλά επισημαίνουν τις διαφορετικές όψεις ή διαστάσεις του προσωπικού χώρου, καθώς είναι μια έννοια πολυδιάστατη»* (Hayduk, 1983, σ. 298).

Αντίστοιχα με τον προσωπικό χώρο, έτσι και η εδαφικότητα φαίνεται πως είναι δύσκολο να ερευνηθεί, όταν το δείγμα της έρευνας αποτελείται από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Γι' αυτό και οι περισσότερες έρευνες έχουν γίνει με μαθητές δημοτικών σχολείων σε σχολικές τάξεις ή σε βιβλιοθήκες. Χαρακτηριστικές είναι οι

έρευνες του Sommer (1959), στις οποίες ο ίδιος παρατηρώντας τη διάταξη των θέσεων σε σχολικές βιβλιοθήκες, διαπίστωσε ότι οι μαθητές είχαν την τάση να επιλέγουν τις τελευταίες καρέκλες όταν ένα τραπέζι ήταν άδειο. Όταν ένας μαθητής/τρια καταλάμβανε μια καρέκλα, η παρουσία του/της έτεινε στο να «προστατεύει» τις καρέκλες που βρίσκονταν δίπλα από την δική του/της αλλά και απέναντι της, έως ότου να καταληφθούν από άλλα άτομα. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα βιβλία ή τα προσωπικά είδη, υπερασπίζονται επιτυχώς τις καρέκλες που έχουν επιλέξει οι μαθητές, όταν εκείνοι λείπουν από εκεί για ένα χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με τον Sommer (1959), η διάταξη του χώρου της βιβλιοθήκης παρέχει μια ευκαιρία στους μαθητές να έχουν μια περιοχή για προσωπική τους χρήση. Εντούτοις, τονίζει επίσης ότι η εδαφικότητα δεν υπονοεί ολική απομόνωση. Τα αναγνωστήρια, οι αίθουσες συνδιαλέξεων ή οι μικρότεροι, πιο ιδιωτικοί χώροι ανάγνωσης, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για εδαφικότητα. Γι' αυτό και προτείνει, να καθοριστεί μια περιοχή για κάθε μαθητή ή ομάδα στους χώρους της βιβλιοθήκης.

Την ίδια άποψη με τον Sommer φαίνεται να έχει και ο Hall (1966), ο οποίος επεσήμανε, ότι η εδαφικότητα -όσον αφορά τη διάταξη των θέσεων- καθιερώνεται γρήγορα από ένα άτομο και ότι τα υπόλοιπα άτομα δεν θέλουν να παραβιάσουν το χώρο που έχει ήδη καταληφθεί. Ταυτόχρονα ο Thompson (1973), επέκτεινε την έρευνα του Sommer για τη διάταξη των θέσεων στις βιβλιοθήκες. Στα σχολεία όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα βρέθηκε, ότι οι μαθητές που κάθονταν στα τραπέζια, αλληλεπιδρούσαν ο ένας με τον άλλον πολύ περισσότερο από εκείνους που χρησιμοποιούσαν τις καρέκλες των γραφείων ή άλλη μορφή ατομικής διάταξης των θέσεων. Επιπλέον, οι μαθητές έτειναν στο να αποφεύγουν να κάθονται σε στρογγυλά τραπέζια, εξαιτίας της δυσκολίας που είχαν να διαχωρίσουν και να καθορίσουν το χώρο όπου θα εργάζονταν, σε σχέση με τα τετράγωνα ή ορθογώνια τραπέζια. Ίσως, αυτό ο τύπος διάταξης των θέσεων που παρέχεται στις βιβλιοθήκες, να ενισχύει τον σκοπό που έχουν αυτά τα μέρη, π.χ. αναγνωστήρια για τις ήρεμες περιοχές και τραπέζια στους χώρους όπου επιτρέπεται η ομιλία (Doll, 1992).

Η Sever (1987) στην έρευνά της, τοποθέτησε μαθητές σε μια άδεια αίθουσα βιβλιοθήκης, χωρίς καμία σαφώς σκιαγραφημένη διάταξη θέσεων. Οι ερευνητές παρατήρησαν την συμπεριφορά των παιδιών την ώρα που διάβαζαν σε διάφορες περιοχές και διαπίστωσαν, ότι οι κινήσεις των παιδιών ήταν συγκεκριμένες. Αρχικά, έψαχναν να βρουν προσωπικό χώρο για τον εαυτό τους, έπειτα δήλωναν στους

υπόλοιπους ότι αυτός ο χώρος ήταν δικός τους, κρατώντας έξω από αυτή την περιοχή τους «εισβολείς» και τέλος, αναγνώριζαν την περιοχή των άλλων, ώστε να μην εισβάλλουν σε αυτή. Το συμπέρασμα από αυτή την ερευνά ήταν ότι τα παιδιά, φαίνεται να επιδιώκουν να καθορίσουν και να υπερασπιστούν μια περιοχή για τον εαυτό τους (Doll, 1992).

Αντίστοιχα, σε άλλες έρευνες (James, 1990· Thomson, 2005) βρέθηκε, ότι η φυσική συμπεριφορά των παιδιών μέσα στο χώρο -δηλαδή η στάση που κάθονται ή βρίσκονται στο έδαφος- δηλώνει κυριότητα των περιοχών που θεωρούν δικές τους, ατομικά ή κατά ομάδες. Ειδικά όσον αφορά το νηπιαγωγείο, τα παιδιά αρκετά συχνά ξαπλώνουν και απλώνουν το σώμα τους χωρίς κανένα δισταγμό στο έδαφος. Επίσης, κάποια άλλα παιδιά «μαρκάρουν» την περιοχή τους με τις σχολικές τσάντες, με δοχεία φαγητού, με ρούχα ή με τον σκουπιδοτενεκέ. Αυτές είναι κάποιες στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά, ώστε να δείξουν στα υπόλοιπα άτομα που βρίσκονται στον ίδιο χώρο, ότι η περιοχή -προσωρινά τουλάχιστον- τους ανήκει. Σύμφωνα με τον Paasi (2000), η κυριότητα μιας εδαφικής περιοχής δεν είναι απαραίτητο να είναι μόνιμη, διότι μπορεί να υπάρχει ένα συνεχής καθορισμός και επανακαθορισμός της εδαφικής μας περιοχής. Ιδιαίτερα σε σύγκριση με τους ενήλικες, τα παιδιά φαίνεται ότι καθορίζουν την εδαφική τους περιοχή περισσότερο προσωρινά και μάλιστα μπορεί να αλλάξει από στιγμή σε στιγμή.

Επιπλέον, τα παιδιά του νηπιαγωγείου δείχνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές, όταν επιθυμούν να έχουν πρόσβαση σε μια περιοχή όπου ήδη απασχολείται μια ομάδα παιδιών. Όπως αναφέρουν οι Carvalho & Carvalho (1990), μια στρατηγική μπορεί να είναι η σταδιακή προσέγγιση του πεδίου παιχνιδιού με εκτεταμένη παρατήρηση από το νήπιο των δραστηριοτήτων που βρίσκονται σε εξέλιξη. Μια άλλη στρατηγική πρόσβασης μπορεί να είναι η συμμετοχή σε παρόμοια ή συμπληρωματική δραστηριότητα ή η προσφορά στα παιδιά της περιοχής που ενδιαφέρει το νήπιο, ενός σχετικού αντικείμενου με το παιχνίδι που ήδη ασχολούνται.

Τέλος, σε έρευνα της Thomson (2005) βρέθηκε, ότι τα παιδιά ενός νηπιαγωγείου την ώρα που έπαιζαν στο προαύλιο του σχολείου, παρουσίαζαν σημάδια εδαφικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά φάνηκε να διεκδικούν διαφορετικές περιοχές για τον εαυτό τους και να συζητούν μεταξύ τους, για το ποιος θα έχει την κατοχή των διαφορετικών αυτών σημείων. Μόλις τα παιδιά κατοχύρωναν το χώρο τους για να παίξουν, η εισβολή από παιδιά που δεν ήταν προσκεκλημένα, οδηγούσε μερικές φορές στην ανταπόδοση υπό τη μορφή αντιποιίνων. Τέτοια

συμπεριφορές εκδηλώνονται συχνά από τα παιδιά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Στην επόμενη ενότητα αναλύεται η χωρική συμπεριφορά των παιδιών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους και οι τρόποι διαχείρισης της περιοχής όπου παίζουν.

3.2. Ο χώρος του παιχνιδιού

Μετά από βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήσαμε για τη χωρική συμπεριφορά των παιδιών κατά την διάρκειά του παιχνιδιού, η άποψη που φαίνεται να κυριαρχεί στους περισσότερους ερευνητές που αναφέρονται παρακάτω είναι, ότι ο χώρος αποτελεί το υλικό στήριγμα ανάπτυξης του παιχνιδιού ενώ το παιχνίδι επηρεάζει σημαντικά τις μορφές και τους στόχους παρέμβασης στο χώρο. Έτσι λοιπόν, αναπτύσσεται μία σύνθετη σχέση ανάμεσα στο παιδί, το παιχνίδι και το χώρο.

Συγκεκριμένα, ο Chateau (1985) υποστήριξε, ότι *«το κάθε παιχνίδι βρίσκεται σε έναν χώρο και χρόνο ξεχωριστό, που είναι εκτός του πραγματικού χρόνου και χώρου και που ανήκει αποκλειστικά στο παιδί που παίζει εκεί»* (Γερμανός 1998, σ. 68). Παράλληλα, η Αυγητίδου, (2001) ανέφερε, ότι το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται το παιχνίδι ανήκει στον κόσμο του μη-πραγματικού και εξελίσσεται με δραστηριότητες που καταλαμβάνουν πραγματική θέση στο χώρο και το χρόνο, καθώς έχει διάρκεια, αρχή και τέλος. Το παιδί, στην προσπάθειά του να παρέμβει στην αντικειμενική πραγματικότητα μέσα από το παιχνίδι, φαίνεται να απελευθερώνεται από περιβαλλοντικούς περιορισμούς και να μετατρέπει προσωρινά και πλασματικά το χώρο του, μέσα από διαδικασίες άτυπης αναδιοργάνωσης του.

Κατά τον Huizinga (1989), το παιχνίδι αναπτύσσεται σε σταθερά και σαφή όρια χρόνου και χώρου ενώ ο Caillois (1991) -ο οποίος το χώρο του παιχνιδιού τον ονομάζει «πεδίο παιχνιδιού»- τόνισε, ότι ο χώρος του παιχνιδιού περιορίζει τοπολογικά το ίδιο το παιχνίδι καθώς, ό,τι και να συμβαίνει πέρα από την περίμετρό του δεν υπολογίζεται από τους παίκτες. Γι' αυτό και η λειτουργία του βασίζεται σε ένα είδος διαλόγου ανάμεσα στους παίκτες και το χώρο, ο οποίος προκύπτει από το σενάριο της δραστηριότητας (Γερμανός, 1998).

Επιπλέον, το «πεδίο παιχνιδιού», όπως το ονόμασε ο Caillois (1991), είναι αμετάβλητο και δυναμικό, ενώ ταυτόχρονα τα όριά του είναι στεγανά (με τη συχνή παραβίασή τους να οδηγεί σε διακοπή του παιχνιδιού). Σύμφωνα με τον Γερμανό (1998) -ο οποίος ασχολήθηκε εκτενέστερα με το χώρο του παιχνιδιού- τα παιδιά δείχνουν να διαρρηθμίζουν αυθόρμητα το πεδίο παιχνιδιού τους, με σκοπό να το

προσαρμόσουν στις ανάγκες της δραστηριότητας. Η διαρρύθμιση αυτή, παρόλο που χρησιμοποιεί όλα τα δεδομένα του χώρου, είναι άτυπη καθώς στηρίζεται στη σημειολογική ποιότητα των υλικών στοιχείων και δεν απαιτεί μετατροπές ή μετακινήσεις τους. Η διαδικασία αυτή μπορεί να φτάσει και σε διαφοροποίηση ή ανατροπή των τοπολογικών εννοιών (το «πάνω» μεταλλάσσεται σε «μέσα» ή «πίσω από», το «δίπλα σε» γίνεται «μέσα» κ.ο.κ). Η σημειολογική ποιότητα ενός υλικού του χώρου είναι καθοριστική για το παιχνίδι, καθώς ο «ρόλος» ή η χρησιμότητά του διατηρούνται ανεξάρτητα από τη θέση των παιδιών ως προς αυτό.

Όσον αφορά τα όρια ενός πεδίου παιχνιδιού, η Τσουκαλά (2006) ξεκίνησε από τον ορισμό της λέξης όριο αναφέροντας, ότι είναι αυτό που δημιουργεί το χώρο, του δίνει μορφή, του προσδίδει ποιότητες που απουσιάζουν από το άμορφο αόριστο χάος. Άλλωστε, δεν είναι τυχαία η σύμπραξη των δύο λέξεων, του χάους (άμορφη, πρωταρχική ύλη, αταξία) και του όρους (όριο>ορίζω: νοηματικά συνδέεται με τις έννοιες της σταθερότητας και της τάξης), οι οποίες σχημάτισαν την έννοια του χώρου (χάος + όρος = χώρος).

Ο Γερμανός (1998), από την άλλη πλευρά, μετά από έρευνα για την χρήση του χώρου σε παιδικούς σταθμούς, κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι *«όριο είναι το περίγραμμα μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η δραστηριότητα παιχνιδιού, δηλ ένα είδος «συννοριακής γραμμής», που προσδιορίζει το χώρο του παιχνιδιού»* (σ. 125). Τα όρια εμφανίζονται με διάφορες μορφές, υλικές ή νοητές, επειδή αποτελούνται από υλικά στοιχεία (γραμμές σχεδιασμένες στο έδαφος), από το σώμα των παικτών (η περίμετρος που σχηματίζουν τα σώματα των παιδιών όταν είναι διατεταγμένα κυκλικά) και από την εξωτερική περίμετρο των κινήσεων των παικτών (η νοητή γραμμή που δεν ξεπερνούν τα παιδιά όταν παίζουν και η οποία χωροθετείται σε σχέση με τα διάφορα υλικά στοιχεία). Έπειτα, τα όρια διακρίνονται σε δύο: το άμεσο όριο, το οποίο περιβάλλει ένα τόπο όπου το παιδί συγκεντρώνει τη βασική δραστηριότητα παιχνιδιού του και το ευρύτερο όριο, το οποίο περικλείει το χώρο που προκύπτει από τις θέσεις και τις μετακινήσεις του παιδιού.

Είναι χαρακτηριστικό, ότι το παιδί χρησιμοποιεί το σώμα του ως μέσο επικοινωνίας με το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον καθώς, μέσω των αισθήσεων, της αντίληψης και της νοητικής αναπαράστασης, προσλαμβάνει τα ερεθίσματα που υπάρχουν στον περίγυρο, τα επεξεργάζεται και διαμορφώνει τη στάση του απέναντι σε αυτό. Όπως παρατήρησε ο Wallon (1962), μέχρι την ηλικία των 5 ετών περίπου, τα παιδιά φαίνεται να παίζουν αρκετά συχνά «το ένα δίπλα στο άλλο» ενώ βρίσκονται

στον ίδιο χώρο και ας μην πρόκειται για ομαδικό παιχνίδι. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά φαίνεται να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ τους αλλά και ως «εργαλείο» για να διαμορφώσουν το χώρο της δραστηριότητάς τους, σύμφωνα με τις ανάγκες που έχουν. Η συγκεκριμένη διαμόρφωση του χώρου βέβαια, είναι άτυπη καθώς, βασίζεται σε διαδικασίες σημειολογικών μεταλλάξεων, οι οποίες επικεντρώνονται στο ίδιο το σώμα του παιδιού. Συγκεκριμένα, το παιδί φαίνεται να χρησιμοποιεί τη θέση του σώματός του ή/ και την εξωτερική περίμετρο των μετακινήσεων που κάνει, ως σημεία αναφοράς για να προσδιορίσει μια νοητή «συνοριακή γραμμή» του πεδίου παιχνιδιού του. Τα άτυπα αυτά όρια δεν φαίνονται διότι δεν έχουν πάντα υλική υπόσταση ενώ εμφανίζονται και ενεργοποιούνται με την κατάλληλη συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. όταν κάποιος παρείσακτος επιχειρήσει να παραβιάσει αυτά τα όρια και να παρενοχλήσει τις δραστηριότητες του παιχνιδιού) (Γερμανός, 1998).

Παρακάτω παρουσιάζονται διάφορες έρευνες που έχουν γίνει με παιδιά προσχολικής ηλικίας και σχετίζονται άμεσα, με τους παράγοντες που επιδρούν στο να επιλέξουν ένα πεδίο παιχνιδιού και όταν το επιλέξουν, με τι τρόπο το διαχειρίζονται.

Σύμφωνα με την Carvalho και τη συνεργάτη της (2004), το περιβάλλον περιέχει πληροφορίες, που καθοδηγούν τις επιλογές των νηπίων για το τι είδους δραστηριότητα θα επιλέξουν –ακριβώς, όπως αυτό συμβαίνει και με τους ενήλικες, όταν βρίσκονται σε ένα περισσότερο ή λιγότερο οικείο κοινωνικό περιβάλλον. Γι' αυτό και η χωρική διάταξη της τάξης, είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τα νήπια στην επιλογή συγκεκριμένων περιοχών. Αυτό συμβαίνει, διότι, σύμφωνα με τους Trancik & Evans (1995), ο χώρος δεν είναι ποτέ ουδέτερος: η παρουσία ή η απουσία μερικών στοιχείων και η οργάνωσή τους μέσα σε αυτόν, φέρει πάντα ένα μήνυμα, άμεσα ή έμμεσα, στους χρήστες του.

Ο Γερμανός (1998) υποστήριξε, ότι τα παιδιά που παίζουν αυθόρμητα σε μια τάξη νηπιαγωγείου, επιδιώκουν να χωροθετήσουν τα παιχνίδια τους σε περιοχές που παρουσιάζουν μεγάλο αντιληπτικό ενδιαφέρον όπως για παράδειγμα το ανάγλυφο έδαφος ή το έδαφος που περιέχει υλικά στοιχεία τα οποία επιδέχονται κάποιες μεταβολές στη μορφή τους. Αυτό συμβαίνει, διότι τα υλικά στοιχεία φαίνεται να έλκουν τις αυθόρμητες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κοντά τους, γύρω τους ή μέσα τους. Οι Neill & Denham (1982) ανέφεραν, ότι τόσο ο τύπος του υλικού που διαθέτει η τάξη του νηπιαγωγείου όσο και ο τρόπος που αυτό είναι διευθετημένο, μπορεί να επηρεάσει την συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη.

Παράλληλα, ορισμένοι ερευνητές υποστήριξαν, ότι η μοκέτα είναι ένα από τα στοιχεία της διακόσμησης του χώρου το οποίο προσελκύει περισσότερο τους ανθρώπους, σε σχέση με ένα πάτωμα χωρίς μοκέτα (Neill, 1982). Η Sever (1987), παρατήρησε ότι τα παιδιά φάνηκε να εμφανίζουν πιο εύκολα στοιχεία εδαφικότητας, όταν κάθονται ή κυλιούνται επάνω στην μοκέτα παρά στο «γυμνό» πάτωμα. Εάν σε μια σχολική αίθουσα υπάρχει μοκέτα, τότε τα παιδιά αισθάνονται περισσότερο ελεύθερα στο να παίξουν επάνω της και να κάνουν ό,τι επιθυμούν (Doll, 1992). Ακόμη, σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η σκληρότητα ή όχι των επιφανειών είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη. Ο McAndrew (1993) διαπίστωσε, ότι η χρήση μιας βιβλιοθήκης δημοτικού σχολείου αυξήθηκε σε υπερβολικό βαθμό, όταν πολλά από τα τραπεζάκια και τις καρέκλες απομακρύνθηκαν και αντικαταστάθηκαν με μαλακά χαλιά και μαξιλάρια (Συγκολλίτου, 1997). Επιπλέον, σε άλλη έρευνα με παιδιά νηπιαγωγείου, διαπιστώθηκε αύξηση στην επικοινωνία παιδιών-νηπιαγωγού όταν προστέθηκε μοκέτα στο δάπεδο της αίθουσας (Neill, 1982).

Όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης ενός πεδίου παιχνιδιού, η έρευνα του Corsaro (1979) έδειξε, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, συνήθως, δρουν με πράξεις και λιγότερο με λόγια όταν θέλουν να προσεγγίσουν μια περιοχή που τους ενδιαφέρει. Ωστόσο, μικρές τυπικές φράσεις φάνηκε, ότι μπορούν να δώσουν την αντίληψη ή το δικαίωμα στα παιδιά να ανήκουν στην ομάδα: «*Είμαστε φίλοι, σωστά;*». Επίσης, η αναγνώριση της υπεροχής ενός παιδιού (αρχηγός) σε ένα συγκεκριμένο πεδίο παιχνιδιού μέσα στην τάξη, έρχεται, όταν αναγκαστεί ένα άλλο νήπιο να τον/ την παρακαλέσει ώστε να του επιτρέψει την πρόσβαση στο σημείο αυτό: «*Μπορώ να παίξω εδώ; Μπορώ να παίξω με εσάς/ εσένα;*». Σύμφωνα με τον Parten (2007), φαίνεται να υπάρχουν διάφορες κατηγορίες «αρχηγού» στην προσχολική ηλικία: ο «διπλωμάτης» και αυτός που φοβερίζει τους άλλους. Ο πρώτος, με έμμεσες προτάσεις που κάνει, ελέγχει έναν μεγάλο αριθμό παιδιών ενώ ο δεύτερος υιοθετεί την ωμή βία για να διευθύνει τη μικρή ομάδα που έχει επιλέξει για «συμμορία» του.

Στην έρευνα της Carvalho και της συνεργάτιδας της (2004) φάνηκε ότι, το παιδί (ή τα παιδιά) που βρισκόταν ήδη σε μια περιοχή για αρκετή ώρα, συνήθως θεωρούσε ότι η περιοχή αυτή του άνηκε και ότι είχε το δικαίωμα να επιτρέπει (ή να μην επιτρέπει) την είσοδο άλλων παιδιών μέσα σε αυτή. Γι' αυτό το θέμα, ο Roos (1986) είχε αναφέρει, ότι τα παιδιά δείχνουν να συμβιβάζονται με την έννοια της «κυριότητας» μιας περιοχής καθώς, ο έλεγχος ενός χώρου για συγκεκριμένες

χρονικές περιόδους ή/ και για συγκεκριμένους σκοπούς, δικαιολογεί μια αίσθηση εξουσίας: π.χ. το γραφείο σου, ή το τραπέζι στο γραφείο σου. Κάτι παρεμφερές συμβαίνει, σύμφωνα με την Carvalho και τη συνεργάτη της (2004) και με τις θέσεις του λεωφορείου: το ότι ένα άτομο κάθεται συχνά σε μία συγκεκριμένη θέση, αρχίζει να του δημιουργείται ασυνείδητα η εντύπωση, ότι η θέση αυτή του ανήκει. Κατά συνέπεια, είναι εύκολο να ενισχυθεί στις ομάδες των παιδιών η αντίληψη, ότι το πεδίο αυτό παιχνιδιού τους ανήκει, όπως επίσης και η προσδοκία, ότι θα υπερασπίσουν αυτό το πεδίο παιχνιδιού ενάντια σε άλλα άτομα ή άλλες ομάδες.

Ταυτόχρονα, ένας από τους τρόπους που ένα νήπιο προστατεύει το πεδίο παιχνιδιού του είναι το σώμα του. Σύμφωνα με τον Γερμανό (1998), η στάση του σώματος του παιδιού (γυρίζει την πλάτη του) την ώρα που παίζει, προς το χώρο που το περιβάλλει, κάνει το πεδίο παιχνιδιού να αποκτά εσωστρεφή προσανατολισμό, όπως ακριβώς συμβαίνει με το σενάριο του παιχνιδιού, το οποίο δημιουργεί μια δική του παράλληλη πραγματικότητα. Έτσι λοιπόν, ο τόπος δίνει στο χώρο νέα μορφή και ταυτότητα, που έχουν δημιουργηθεί από τα δεδομένα του παιδιού.

Σύμφωνα με την Carvalho και τη συνεργάτη της (2004), η οριοθέτηση και η υπεράσπιση των χωρικών περιοχών από τα νήπια, καθώς επίσης και η χρήση των πρακτικών πρόσβασης σε μια περιοχή, δείχνουν ότι μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση μιας ομάδας αλλά και στην εδραίωση της σε μια μεγαλύτερη ομάδα, αυτής που περιλαμβάνει όλα τα παιδιά μιας τάξης. Για να ενισχυθεί όμως η μεγαλύτερη αυτή ομάδα, εκτός από την χωρική συμπεριφορά, σημαντικό ρόλο παίζουν και οι κανόνες που υπάρχουν μέσα σε μία σχολική τάξη και επηρεάζουν τα νήπια.

Ένας από τους κανόνες που φαίνεται να επιδρά στη χωρική συμπεριφορά των νηπίων, είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων στις γωνιές. Σύμφωνα με τις Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη (2006) στον Οδηγό της Νηπιαγωγού, κάθε γωνιά, λειτουργεί ομαλά με 4-6 παιδιά, αν και σε ορισμένες γωνιές ο αριθμός θα πρέπει να είναι μικρότερος. Στη γωνιά του οικοδομικού υλικού, για παράδειγμα, οι κατασκευές που επιχειρούν τα παιδιά απαιτούν αρκετό χώρο και οι αποφάσεις για την οικοδόμηση είναι δύσκολο να ληφθούν όταν οι συμμετέχοντες είναι περισσότεροι από δύο. Η νηπιαγωγός στην αρχή της σχολικής χρονιάς, συζητά με τα παιδιά για τον αριθμό των νηπίων που θα μπορούσαν να παίξουν ταυτόχρονα εκεί και διαμορφώνουν έτσι τους πίνακες πληροφόρησης γύρω από τις γωνιές. Στην διαμόρφωση αυτή παίζουν ρόλο και ο διαθέσιμος χώρος που υπάρχει μέσα στην τάξη αλλά και ο συνολικός αριθμός των παιδιών.

Συνοψίζοντας, το έδαφος είναι ένα μέσο επικοινωνίας. Ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά, μέσα από την συχνότητα των συνεργασιών τους και το κλίμα ομαδικότητας που επικρατεί μέσα στην τάξη, αναγνωρίζουν ότι η ομάδα έχει κοινωνική σημασία. Γι' αυτό και οι χωρικές οριοθετήσεις, ίσως να λειτουργούν ως στοιχείο που επιβεβαιώνει και δίνει μορφή στην κοινωνική αντίληψη του χώρου.

Μέρος Β

Ερευνητικό

1. Η έρευνα

Σύμφωνα με όσα αναλύσαμε παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η ανθρώπινη εδαφικότητα και ο προσωπικός χώρος είναι συμπεριφορές που μαθαίνονται και επιδρούν στην κοινωνική κατασκευή του χώρου. Η αντίδραση ενός ατόμου στον χώρο ή η ανάγκη του να τον αλλάξει, εξαρτάται από την ηλικία, γι' αυτό και τα παιδιά, παίζοντας με τους συνομηλίκους τους, οριοθετούν συχνά την περιοχή τους, την υπερασπίζονται ή/ και επιδιώκουν να έχουν πρόσβαση σε διαφορετικές περιοχές από τις δικές τους.

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει το φαινόμενο της εδαφικότητας στα νήπια, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα όμως, μελετώνται: Α) οι παράγοντες που οδηγούν τα νήπια - είτε ατομικά είτε ομαδικά- στο να επιλέξουν μια περιοχή για να παίξουν, Β) η ύπαρξη ή μη οριοθέτησης ή/ και υπεράσπισης της περιοχής αυτής και Γ) ο τρόπος που το κάνουν (λεκτικά, σωματικά ή/ και με αντικείμενα).

Έτσι λοιπόν, οι υποθέσεις που προκύπτουν είναι οι εξής:

1. Τα παιδιά επιλέγουν να αναπτύξουν το ελεύθερο τους παιχνίδι σε πεδία παιχνιδιού που έχουν μοκέτα
2. Οι κανόνες της τάξης αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την επιλογή ενός πεδίου παιχνιδιού από τα νήπια.
3. Τα παιδιά επιλέγουν να οριοθετούν και να υπερασπίζονται το πεδίο παιχνιδιού τους με αντικείμενα και με το σώμα τους.

1.1. Δείγμα – Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα, έλαβαν μέρος τέσσερις τάξεις νηπιαγωγείων της πόλης του Βόλου. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν δύο διθέσια νηπιαγωγεία -στα οποία λειτουργούσε ολοήμερο και κλασικό τμήμα- και των οποίων ο αριθμός των παιδιών

ανά τμήμα κυμαινόταν από 12-18. Η επιλογή των νηπιαγωγείων ήταν να μην τυχαία, αλλά εξαρτήθηκε και από τη διάθεση των νηπιαγωγών να συνεργαστούν μαζί μας.

1.2. Μεθοδολογία

Ως καταλληλότερη μέθοδος, επιλέχθηκε η συστηματική παρατήρηση (systematic observation) και καταγραφή συμβάντων, γεγονότων και συμπεριφορών σε φυσικό περιβάλλον (σχολική αίθουσα). Η παρατήρηση ήταν συμμετοχική και ο βαθμός συμμετοχής του παρατηρητή στην ερευνητική διαδικασία ήταν αυτός του παρατηρητή ως συμμετέχοντα (observer as participant). Αυτό σημαίνει, ότι η ταυτότητα του ερευνητή ήταν γνωστή στην υπό έρευνα ομάδα αλλά ο ερευνητής δεν συμμετείχε στις διαδικασίες που την αφορούσαν ή στις δραστηριότητες της. Επίσης, η παρατήρηση ήταν μη ελεγχόμενη (uncontrolled) πράγμα που σημαίνει, ότι ο ερευνητής επιζητούσε την κατανόηση διαδικασιών και συμπεριφορών που προέκυπταν στα πλαίσια του πεδίου (field) και τα οποία τις περισσότερες φορές δεν είχαν τυποποιηθεί από πριν και δεν ήταν αναμενόμενα (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ένας από τους λόγους που επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος είναι, διότι επιτρέπει την συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών στο πραγματικό, «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον, με συνεχή αλληλεπίδραση ερευνητή και υποκειμένων. Μέσω της παρατήρησης, ο ερευνητής-παρατηρητής είναι ικανός να διακρίνει την πρόοδο της συμπεριφοράς, όπως αυτή συμβαίνει και να κρατά κατάλληλες σημειώσεις, σχετικά με κάποια αξιοπρόσεκτα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, τα δεδομένα που συλλέγονται δίνουν έμφαση στη λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης και στηρίζουν εναλλακτικές ερμηνείες (Cohen & Manion, 1994).

Από την άλλη πλευρά όμως, η μέθοδος προϋποθέτει την ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής, οι οποίες εκτός από τις εγγενείς δυσκολίες που παρουσιάζουν, παρατείνουν την χρονική διάρκεια της έρευνας. Ο ερευνητής θα πρέπει να διαθέτει αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα και να αποφεύγει την πλήρη ταύτιση με την ερευνούμενη κοινωνική ομάδα, την επιλεκτική καταγραφή και ανάλυση δεδομένων, ώστε να μην θέσει σε κίνδυνο την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας (Κυριαζή, 1999).

Στην περίπτωση της συστηματικής παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, για να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα και να ελαχιστοποιηθούν οι πηγές μεροληψίας, οι ερευνούμενοι γνώριζαν τη διπλή ιδιότητα της παρατηρήτριας ως νηπιαγωγού και ως μεταπτυχιακής φοιτήτριας-ερευνήτριας. Διευκρινίστηκε στα παιδιά από την έναρξη της έρευνας, ότι η φοιτήτρια θα παρευρίσκεται για μερικές ημέρες στις ελεύθερες δραστηριότητες της τάξης τους, με σκοπό να παρακολουθήσει τον τρόπο που έπαιζαν, κατά την διάρκεια χρήσης μιας συγκεκριμένης περιοχής του χώρου που επέλεξαν για να παίζουν.

Ταυτόχρονα με την παρατήρηση, γινόταν και καταγραφή των συμβάντων και των συμπεριφορών που είχαν σχέση με τις υποθέσεις της έρευνας, με την βοήθεια ενός φύλλου παρατήρησης το οποίο λειτούργησε ως οδηγός για την ερευνήτρια και τη βοήθησε να μην ξεφύγει από το στόχο της. Αργότερα, ο οδηγός αυτός την βοήθησε να κατηγοριοποιήσει τα δεδομένα, ψάχνοντας για ομοιότητες, διαφορές και επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Ακόμη, όταν η παρατηρήτρια δεν ήταν σίγουρη για τα αιτία μιας συμπεριφοράς ή για τον τρόπο που ένα παιδί οριοθετούσε το πεδίο παιχνιδιού του, έκανε στα υποκείμενα διευκρινιστικές ερωτήσεις ώστε να μην βγάλει λανθασμένα συμπεράσματα. Οι ερωτήσεις δεν είχαν καθορισμένη σειρά, καθώς εξαρτιόνταν από τις απαντήσεις που κάθε φορά δίνονταν. Επιπλέον, η διατύπωση των ερωτήσεων άλλαζε, όταν διαφαινόταν ότι τα υποκείμενα δεν κατανοούσαν την ερώτηση.

1.3. Στάδια της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Οκτωβρίου του 2008 έως τον Νοέμβριο του ίδιου έτους. Στο διάστημα αυτό, επισκεφθήκαμε και παρατηρήσαμε τις 4 τάξεις 2 νηπιαγωγείων της πόλης του Βόλου. Αρχικά, ήρθαμε σε επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς των τάξεων όπου διεξήχθη η έρευνα, πρώτον, για να την αποδοχή της συνεργασίας τους και δεύτερον, για να οργανώσουμε την επίσκεψη στο σχολικό τους χώρο. Οι νηπιαγωγοί, όπως και τα παιδιά, ενημερώθηκαν για τον βασικό στόχο της παρούσας έρευνας ο οποίος είχε να κάνει με το φαινόμενο της εδαφικότητας, κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού.

Στη συνέχεια, κάθε τμήμα παρατηρήθηκε συνολικά 6 φορές και η διάρκεια της παρατήρησης κυμαινόταν από 60-70 λεπτά -ανάλογα με την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα του κάθε σχολείου. Κάθε

ερευνούμενο τμήμα, είχε συνεχείς παρατηρήσεις επί μία εβδομάδα. Ωστόσο, για προσωπικούς λόγους υγείας, κάποιες επισκέψεις σε μερικά σχολεία χωρίστηκαν σε 2 μέρη και παρεμβλήθηκαν άλλα σχολεία μέσα στην εβδομάδα. Το γεγονός αυτό, αν και στην αρχή φάνηκε ότι θα επηρεάσει την ερευνητική διαδικασία, καθώς επιθυμούσαμε οι καταγραφές μας να έχουν συνέχεια, στο τέλος ήταν ωφέλιμο, διότι παρακολουθώντας ταυτόχρονα ένα άλλο τμήμα, αναδείχθηκαν επιπλέον παράγοντες που δεν είχαν ληφθεί υπόψη κατά τον σχεδιασμό της έρευνας.

Τέλος, η ερευνήτρια, κατά την διάρκεια της παρατήρησης, κατέγραφε την χωρική συμπεριφορά των παιδιών και κυρίως τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονταν την περιοχή όπου διάλεγαν να παίξουν. Καταγράφηκαν επίσης, οι ελεύθεροι διάλογοι και μονόλογοι των νηπίων την ώρα του παιχνιδιού. Ανεξάρτητα όμως, με την παρατήρηση, η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να ρωτά τα νήπια και να τους υποβάλλει συμπληρωματικές ερωτήσεις, όταν επιθυμούσε να εκμαιεύσει περισσότερες πληροφορίες για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή όταν χρειαζόταν πρόσθετες διευκρινήσεις. Αποκομίσθηκαν, λοιπόν, 24 σε αριθμό καταγραφές δεδομένων οι οποίες, στο τέλος της έρευνας, κατηγοριοποιήθηκαν σε παράγοντες.

Η περιοχή στην οποία καταγράφηκαν οι δραστηριότητες παιχνιδιού, ονομάζεται στην εργασία «πεδίο παιχνιδιού», υιοθετώντας την ονομασία που εισάγει ο Toureh «aire ludique» (Γερμανός, 1998 σ. 122). Όσον αφορά το φύλλο παρατήρησης -το οποίο λειτουργούσε σαν οδηγός κατά την διάρκεια της έρευνας- κατέγραφε τα εξής: 1) αν τα παιδιά πήγαιναν παντού σε όλο το χώρο της τάξης, 2) ποιοι ήταν οι λόγοι που οδηγούσαν τα παιδιά να επιλέξουν ένα συγκεκριμένο πεδίο παιχνιδιού, 3) αν είχαν ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποια περιοχή του χώρου, 4) αν η περιοχή που διάλεγαν για να παίξουν ήταν σταθερή ή άλλαζε, 5) αν οριοθετούσαν την περιοχή παιχνιδιού τους, με τι τρόπο και για ποιο λόγο, 6) αν υπερασπίζονταν το πεδίο παιχνιδιού τους και με τι τρόπο, 7) αν αντιδρούσαν στην εισβολή στο πεδίο παιχνιδιού τους από συνομήλικούς τους και με τι τρόπο, 8) τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους και 9) το ρόλο της νηπιαγωγού στην επιλογή πεδίου παιχνιδιού από τα παιδιά.

Τέλος, για δεοντολογικούς λόγους, στην οποιαδήποτε καταγραφή τηρήθηκε η ανωνυμία των υποκειμένων, τόσο για τα νήπια και τις νηπιαγωγούς τους όσο και για τα σχολεία. Τα αρχικά των ονομάτων που εμφανίζονται στην έρευνα είναι τυχαία και δεν έχουν σχέση με τα αληθινά.

1.4. Δυσκολίες – Εμπόδια

Οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά την διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής διπλωματικής εργασίας, είχαν σχέση με το κεντρικό θέμα της έρευνας. Αυτό συνέβη, διότι το θέμα της εδαφικότητας έχει μελετηθεί περισσότερο σε ενήλικες και πολύ λιγότερο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συνεπώς, ήταν δύσκολο, στην αρχή, να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως ένδειξη εδαφικότητας, διότι τα παιδιά δεν χρησιμοποιούσαν τις ίδιες συμπεριφορές σε όλους τους χώρους της τάξης του κάθε νηπιαγωγείου. Γι' αυτό το λόγο και γίνονταν οι διευκρινιστικές ερωτήσεις στα νήπια, ώστε η ερευνήτρια να βγάλει ασφαλή συμπεράσματα, ενώ ταυτόχρονα, οι υποθέσεις της έρευνας επαναπροσδιορίζονταν, καθώς κάθε φορά προέκυπταν και νέα δεδομένα.

Επιπλέον, ένα άλλο θέμα που δυσκόλεψε την παρούσα μελέτη, ήταν η διάκριση μεταξύ προσωπικού χώρου-διαπροσωπικής απόστασης-ζωτικού χώρου-εδαφικότητας. Όλες αυτές οι έννοιες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι αλληλένδετες και δε νοείται η ύπαρξη της μίας, χωρίς την ύπαρξη της άλλης. Επομένως, κάθε φορά που επισκεπτόμασταν μια τάξη ενός νηπιαγωγείου, έπρεπε να ήμασταν απολύτως ενημερωμένες για την κάθε έννοια, ώστε οι καταγραφές μας να ήταν ακριβείς.

Κατά τα άλλα, δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα που να αφορά την ερευνητική διαδικασία, τα σχολεία ή τα παιδιά. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα αυτή δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς τη συνεργασία και υποστήριξη των νηπιαγωγών, οι οποίες ήταν ιδιαίτερα φιλόξενες και με την βοήθειά τους διευκόλυναν τη διεξαγωγή της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

2. Αποτελέσματα

Παρακάτω παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε σε τέσσερις τάξεις δύο διαφορετικών νηπιαγωγείων. Τα αποτελέσματα παρεμβάλλονται συνολικά από 32 επεισόδια, από τα οποία προέκυψαν 39 πεδία παιχνιδιού εκ των οποίων, τα 25 αναπτύχθηκαν στη γωνιά της συζήτησης, τα 10 στη γωνιά του οικοδομικού υλικού, τα 2 στα τραπεζάκια εργασίας και τα άλλα 2 στη γωνιά της βιβλιοθήκης και στη γωνιά του θεατρικού παιχνιδιού. Από τα

αποτελέσματα που προέκυψαν παρατηρούμε, ότι τα παιδιά επιλέγουν να παίζουν ως επί το πλείστον στη γωνιά της συζήτησης. Κοινά χαρακτηριστικά και των τεσσάρων γωνιών συζήτησης στα τέσσερα νηπιαγωγεία που επισκεφθήκαμε, ήταν η επικάλυψη του δαπέδου τους με μοκέτα, το ότι ήταν η πιο ευρύχωρη γωνιά της τάξης και ότι τα παιδιά περνούσαν πολλές ώρες σε αυτή καθημερινά. Η δεύτερη επιλογή των παιδιών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, είναι η γωνιά του οικοδομικού υλικού, η οποία μονοπωλείται από τα παιδιά καθώς προσφέρει άνεση χώρου, περιέχει μοκέτα και προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων.

Επίσης, από τα 32 επεισόδια, τα 11 αναφέρονται στους παράγοντες που προέκυψαν και που φάνηκε να επηρεάζουν τα νήπια του δείγματός μας, ώστε να επιλέξουν ένα πεδίο παιχνιδιού. Στη συνέχεια, τα 17 από τα 32 επεισόδια, αναφέρονται στους τρόπους οριοθέτησης, εισβολής και υπεράσπισης των πεδίων παιχνιδιού από τα νήπια μέσα στην τάξη. Τέλος, τα 4 από τα 32 επεισόδια, αναφέρονται στις περιπτώσεις εδαφικότητας που καταγράφηκαν και στους παράγοντες που οδήγησαν τα νήπια στο να θεωρούν ότι έχουν την κυριότητα ενός πεδίου παιχνιδιού.

Αναλυτικότερα, οι παράγοντες επιλογής ενός πεδίου παιχνιδιού που προέκυψαν είναι 5: οι κανόνες της τάξης για την διαχείριση των γωνιών (πλήθος συμμετεχόντων σε κάθε γωνιά, παιχνίδια που παίζονται σε κάθε γωνιά και σημείο αποθήκευσης οικοδομικού υλικού), ο διαθέσιμος χώρος που είχαν για να παίζουν, η καταλληλότητα της επιφάνειας (κατά την άποψη των νηπίων) για να τοποθετήσουν τα παιχνίδια τους, η ύπαρξη μοκέτας στις γωνιές και οι σχέσεις που είχαν αναπτύξει μεταξύ τους.

Όσον αφορά τους τρόπους οριοθέτησης, εισβολής και υπεράσπισης των πεδίων παιχνιδιών προέκυψαν συνολικά 18 αποτελέσματα. Αναλυτικά, καταγράψαμε 7 τρόπους οριοθέτησης του πεδίου παιχνιδιού που φάνηκε να χρησιμοποιούν τα νήπια: την επισήμανση των ορίων ενός πεδίου παιχνιδιού λεκτικά, την κατάληψη όσο πιο πολύ χώρου ήταν εφικτό μέσω των παιχνιδιών, τη χρήση του κουτιού αποθήκευσης του οικοδομικού υλικού, τη χρήση του περιγράμματος της μοκέτας, την τοποθέτηση των παιχνιδιών το ένα δίπλα στο άλλο, την τοποθέτηση των παιχνιδιών με τέτοιο τρόπο ώστε να μοιάζουν με «τείχη» και τη στάση του σώματός.

Επιπλέον, οι τρόποι εισβολής ορισμένων νηπίων σε πεδία παιχνιδιού που προέκυψαν, ήταν 3: η αρπαγή παιχνιδιών μέσα από τα χέρια άλλου νηπίου ή από το κουτί αποθήκευσης, η ρίψη ενός αντικειμένου από ένα παιδί στο πεδίο παιχνιδιού

συνομήλικού του και η διάλυση μιας κατασκευής από απροσεξία. Οι τρόποι υπεράσπισης των πεδίων παιχνιδιών που καταγράφηκαν ήταν, επίσης, 3 και είχαν να κάνουν: με την έκφραση της υπεράσπισης με έντονο τρόπο, με αδιαφορία απέναντι στην εισβολή και με ηρεμία ή διάλογο. Ακόμη, καταγράφηκαν 5 διαφορετικοί παράγοντες που επηρέαζαν τον τρόπο υπεράσπισης του πεδίου παιχνιδιού από τα νήπια και αφορούσαν το ίδιο το παιδί-εισβολέα: η προσωπικότητά του, το φύλο του, η φήμη του, η πρόθεσή του και οι φιλίες που είχε μέσα στην τάξη.

Τέλος, οι περιπτώσεις εδαφικότητας που παρατηρήθηκαν και οι παράγοντες που οδήγησαν τα νήπια στο να θεωρούν ότι έχουν την κυριότητα ενός πεδίου παιχνιδιού, ήταν 3: όταν ένα νήπιο πήγαινε πρώτο σε ένα πεδίο παιχνιδιού θεωρούσε ότι είχε και την κυριότητά του, η συχνότητα χρήσης ενός συγκεκριμένου πεδίου παιχνιδιού έδινε στα νήπια το δικαίωμα της χρησικτησίας και το γεγονός ότι ένα νήπιο ξεκινούσε την δημιουργία ενός πεδίου παιχνιδιού, του έδινε επιπλέον δικαιώματα επάνω σε αυτό.

2.1. Οι παράγοντες επιλογής ενός πεδίου παιχνιδιού από τα νήπια

Από τις παρατηρήσεις φάνηκε, ότι τα νήπια, κατά την άφιξη τους το πρωί στο νηπιαγωγείο, «επιθεωρούσαν» το περιβάλλον της τάξης, σα να ήθελαν να αποφασίσουν για το πού θα πάνε και το τι θα κάνουν μέσα σε αυτό. Κατά την διάρκεια της παρατήρησης, καταγράφηκαν διάφοροι παράγοντες οι οποίοι φάνηκαν να επηρεάζουν τα νήπια στο να επιλέξουν το πεδίο παιχνιδιού τους. Ένας από αυτούς, ήταν οι κανόνες που ίσχυαν μέσα σε κάθε τάξη και αφορούσαν το χώρο όπου πραγματοποιούνταν οι δραστηριότητες (π.χ. ότι στη συγκεκριμένη γωνιά παίζουμε με το οικοδομικό υλικό, στο συγκεκριμένο τραπέζι παίζουμε με την πλαστελίνη κ.ο.κ).

Ένας από τους κανόνες που έδειξε να επηρεάζει την επιλογή του πεδίου παιχνιδιού από τα νήπια, ήταν το πλήθος των παιδιών που μπορούσαν να απασχοληθούν σε κάθε γωνιά. Για παράδειγμα, στη μία από τις τέσσερις τάξεις όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, σε κάθε γωνιά υπήρχε μία ζωγραφιά που αποτελούσε ένδειξη του αριθμού των παιδιών που μπορούσαν να παίξουν ταυτόχρονα εκεί (σχήμα.3).



Σχήμα 3

Αν κάποιο παιδί ήθελε να παίξει σε μια γωνιά η οποία ήταν ήδη συμπληρωμένη, τότε το παιδί έπρεπε να επιλέξει μια άλλη γωνιά για να απασχοληθεί. Αυτόν τον κανόνα, τα παιδιά τον είχαν αποδεχτεί και τον εφάρμοζαν σε κάθε σχετική περίπτωση (επεισ. 1-Α,Β).

Επεισόδιο 1-Α

(Ο Δ, ο Πντ και ο Π έπαιζαν μαζί με τον αυτοκινητόδρομο στην γωνιά της συζήτησης, όταν κάποια στιγμή έρχεται ο Α και τους ζητάει να παίξει μαζί τους).

-Α: «Να παίζω;»

-Πντ: «Όχι, μέχρι 2 παιδιά πρέπει».

(Έτσι, ο Α φεύγει).

Επεισόδιο 1-Β

(Καθώς ο Χ και ο Δ έπαιζαν με τα τουβλάκια στην γωνιά του οικοδομικού υλικού, πηγαίνει και η Αμ για να παίξει μαζί τους):

-Αμ: «Θα παίζω και εγώ!»

-Χ, Δ: «Όχι, μόνο 2 άτομα παίζουν εδώ! Να φύγεις!»

(Η Αμ φεύγει).

Σύμφωνα με μία από τις νηπιαγωγούς των τάξεων που παρατηρήσαμε, ο λόγος που περιοριζόταν ο αριθμός των συμμετεχόντων σε κάθε γωνιά ήταν για να μειωθεί, όσο γίνεται, ο βαθμός των φιλονικιών μεταξύ των παιδιών. Ένας άλλος λόγος –σύμφωνα με την ίδια– ήταν επειδή ήθελε να τα βοηθήσει να γνωριστούν μεταξύ τους, να μάθουν να συνεργάζονται αλλά και να ασχοληθούν με όλα τα υλικά

που υπάρχουν μέσα στην τάξη, καθώς ήταν ακόμη αρχή της σχολικής χρονιάς και τα παιδιά δεν είχαν ισχυροποιήσει τις σχέσεις μεταξύ τους.

Εξαιρέση αποτέλεσε η γωνιά της συζήτησης, η οποία δεν περιείχε ζωγραφιά που να υποδηλώνει τον αριθμό των παιδιών που μπορούσαν να παίξουν εκεί. Η νηπιαγωγός σύμφωνα με τα λεγόμενά της -ειδικά σε αυτή την γωνιά- ήταν ιδιαίτερα ελαστική με τον αριθμό των παιδιών, καθώς είχαν περισσότερες ευκαιρίες να γνωριστούν μεταξύ τους και να συνεργαστούν. Επενέβαινε μόνο όταν έβλεπε ότι υπήρχε συνωστισμός και χώριζε τα παιδιά ώστε να μην δημιουργηθούν εντάσεις.

Σε μια άλλη τάξη, μπορεί να μην υπήρχε κανόνας για τον επιτρεπτό αριθμό των συμμετεχόντων σε κάθε γωνιά, αλλά ειδικά στη γωνιά της βιβλιοθήκης, επιτρέπονταν μόνο τρία άτομα. Αυτό συνέβαινε, διότι η νηπιαγωγός ήθελε πρώτον, να αποφύγει τις συγκρούσεις και δεύτερον, να καλλιεργήσει την φιλιαναγνωσία στα παιδιά.

Ένας άλλος κανόνας που επηρέαζε τα παιδιά στην επιλογή του πεδίου παιχνιδιού τους, ήταν με τι παιχνίδια ή με τι υλικό είχαν τη δυνατότητα να παίξουν σε κάθε γωνιά. Κατά την διάρκεια της παραμονής μας στις τάξεις των νηπιαγωγείων, παρατηρήσαμε, ότι τα παιδιά περνούσαν την περισσότερη ώρα τους στην γωνιά της συζήτησης, παίζοντας επάνω στη μοκέτα με το οικοδομικό υλικό, με τον αυτοκινητόδρομο και με τα ζώα. Το γεγονός αυτό μας οδήγησε, στο να ρωτήσουμε τα παιδιά τα παρακάτω (επεισ. 2, 3):

Επεισόδιο 2

(Ρώτησα τον Κ και την Δ αν μπορούν να παίξουν με τα συγκεκριμένα παιχνίδια σε μια άλλη περιοχή της τάξης):

-Κ: «Εμείς «εδώ» παίζουμε με τα τουβλάκια (δείχνοντας με το δάχτυλο την περιοχή).

-Δ: «Ναι, έτσι μας έχει πει η κυρία» (συμπλήρωσε μετά από λίγο).

(Στη συνέχεια, τα ρώτησα γιατί επιλέγουν το συγκεκριμένο σημείο της γωνιάς της συζήτησης και όχι κάποιο άλλο για να παίξουν με τον αυτοκινητόδρομο):

-Κ: «Γιατί αν πάμε λίγο πιο πέρα θα κλείσουμε τη βιβλιοθήκη και δεν θα μπορούν τα άλλα παιδιά να διαβάσουν».

-Δ: «Εδώ έχει πιο πολύ χώρο και μπορούν να έρθουν και άλλα παιδιά να παίξουν»

Επεισόδιο 3

(Κάποια στιγμή η Δ πήρε το κουτί με τα ζώα (τη λεγόμενη φάρμα) στα χέρια της για να παίξει. Στην αρχή έκανε την κίνηση να αδειάσει τα κομμάτια στη μέση της αίθουσας. Κατευθείαν όμως, πριν ακόμα τα αδειάσει, άλλαξε γνώμη και στράφηκε στη γωνιά του οικοδομικού υλικού. Όταν την ρώτησα για ποιο λόγο δεν τα άδειασε στο αρχικό σημείο που επέλεξε μου είπε

-Δ: «Επειδή εδώ παίζουμε με τα ζώα» (και μου έδειχνε τη γωνιά του οικοδομικού υλικού).

Η νηπιαγωγός που άκουσε τις απαντήσεις των δύο νηπίων ανέφερε, ότι από την αρχή της σχολικής χρονιάς είχαν συμφωνήσει όλα τα παιδιά να παίζουν με το οικοδομικό υλικό, τον αυτοκ/μο και τα ζώα, μόνο στη γωνιά της συζήτησης, διότι η γωνιά αυτή προσέφερε αρκετό χώρο για τα συγκεκριμένα παιχνίδια. Επιπλέον, είχαν συμφωνήσει να μην παίζουν πολύ κοντά στη γωνιά της βιβλιοθήκης, διότι εμποδίζαν την είσοδο της και αν ένα παιδί ήθελε να την επισκεφθεί, θα δυσκολευόταν να το κάνει. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός νηπίου σε σχετική ερώτηση που του έκανα (επεισ. 4).

Επεισόδιο 4

(Ρώτησα τον Φ σε ποια περιοχή της τάξης του αρέσει να πηγαίνει περισσότερο):

-Φ: «Μου αρέσει εκεί που παίζουν με τον αυτοκινητόδρομο» (δλδ στη γωνιά της συζήτησης).

(Στη συνέχεια τον ρώτησα για ποιο λόγο επιλέγει αυτή την περιοχή):

-Φ: «Η κυρία έχει πει να παίζουμε εκεί (δείχνει με το δάχτυλό του τη γωνιά της συζήτησης), γιατί δίπλα (δείχνει τη γωνιά της βιβλιοθήκης), δεν θα μπορεί κάποιος να πάει και να διαβάσει παραμύθι».

Σε περίπτωση που τα παιδιά ξεχνούσαν τον κανόνα για την βιβλιοθήκη, τους το υπενθύμιζε η νηπιαγωγός (επεισ. 5).

Επεισόδιο 5

(Κάποια παιδιά που έπαιζαν με τον αυτοκινητόδρομο, αποφάσισαν να αλλάξουν μέρος διότι δεν τους έφτανε ο χώρος για να τον απλώσουν. Έτσι, επέλεξαν να πάνε

στην γωνιά της βιβλιοθήκης, όπου είχε περισσότερο χώρο. Η νηπιαγωγός βλέπει τα παιδιά και τους λέει):

-N: «Είναι σωστό να εμποδίζετε τον χώρο της βιβλιοθήκης;».

(Τα παιδιά τότε, μαζεύουν τον αυτοκ/μο και πηγαίνουν στη γωνιά της συζήτησης)

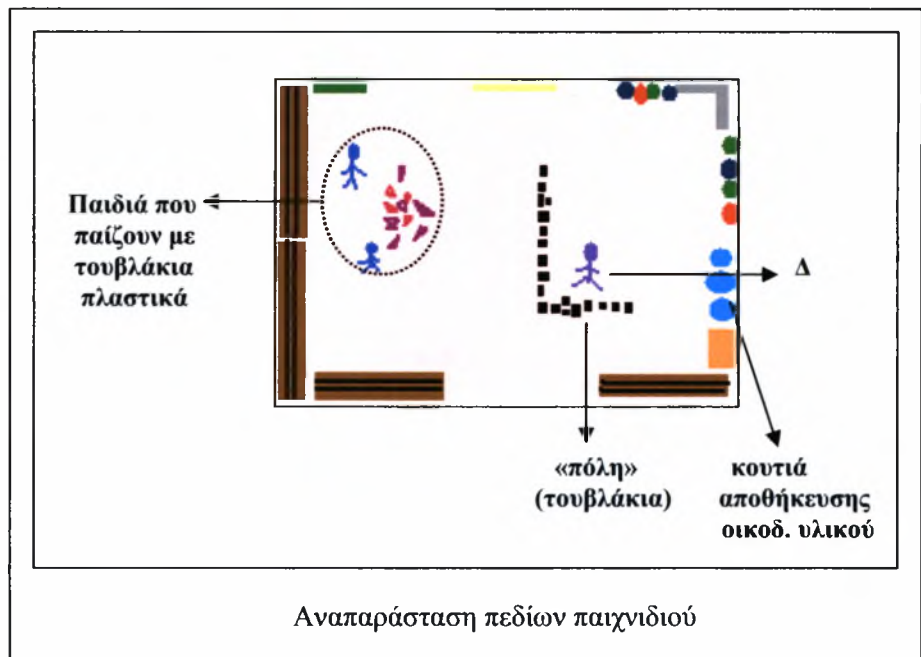
Παρομοίως, σε μια άλλη τάξη, ένας από τους κανόνες για την διαχείριση των γωνιών αναφερόταν στο που θα παίζουν τα παιδιά με το παιδαγωγικό υλικό. Συγκεκριμένα, όταν το παζλ που ήθελαν να κατασκευάσουν τα παιδιά ήταν μεγάλο, τότε το έφτιαχναν στη μοκέτα και όχι στο τραπεζάκι εργασίας, καθώς το τελευταίο δεν είχε αρκετό χώρο ώστε να μπορούν να απασχοληθούν πάνω από 2 παιδιά. Αυτό, είχε αποφασιστεί από το σύνολο της τάξης, διότι στην πράξη, όταν κατασκεύαζε παζλ ένα νήπιο, άπλωνε τα κομμάτια του σε όλη την επιφάνειά του τραπεζιού και έτσι δεν χωρούσε κάποιο άλλο παιδί να παίξει ή να ασχοληθεί με άλλο παιδαγωγικό υλικό.

Ένας ακόμη κανόνας που έπαιζε σημαντικό ρόλο στην επιλογή, από τα νήπια, του πεδίου παιχνιδιού τους, ήταν το σημείο αποθήκευσης του οικοδομικού υλικού. Σε μία από τις τάξεις όπου έγινε η έρευνα, τα νήπια όταν έπαιζαν με τα πλαστικά τουβλάκια, φάνηκε να επιλέγουν σημεία στη γωνιά της συζήτησης (στη συγκεκριμένη τάξη, δεν υπήρχε ξεχωριστή γωνιά για το οικοδομικό υλικό) τα οποία βρισκόταν κοντά το έπιπλο αποθήκευσης του συγκεκριμένου οικοδομικού υλικού. Ο λόγος που έκαναν κάτι τέτοιο, ήταν επειδή τα διευκόλυνε στο να μεταφέρουν τα τουβλάκια τους από τα κουτιά, στο πεδίο παιχνιδιού τους (επεισ. 6)

Επεισόδιο 6

(Καθώς παρατηρούσα τον Δ να φτιάχνει μια κατασκευή από τουβλάκια, τον ρώτησα γιατί επέλεξε το συγκεκριμένο σημείο της γωνιάς της συζήτησης για να παίξει. Η απάντησή του ήταν η εξής):

-Δ: «Φτιάχνω εδώ την πόλη μου, γιατί είναι κοντά στα κουτιά που βάζουμε τα τουβλάκια και έτσι δεν χρειάζεται να τα μεταφέρω συνέχεια» (βλ σχήμα 4).



Σχήμα 4

Ολοκληρώνοντας τους κανόνες, ένας ακόμη παράγοντας που επηρέαζε τα παιδιά στην επιλογή ενός πεδίου παιχνιδιού ήταν το πόσο χώρο είχαν στη διάθεσή τους για να παίζουν. Αυτό τον παράγοντα τον συναντήσαμε, τόσο στη γωνιά της συζήτησης και του οικοδομικού υλικού (επεισ. 7, 8) όσο και στα τραπεζάκια εργασίας (επεισ. 9).

Επεισόδιο 7

(Ρώτησα τρία παιδιά που έπαιζαν μαζί, σε ποιο σημείο της μοκέτας αδειάζουν τα τουβλάκια και για ποιο λόγο):

-Παιδιά: «Εκεί (μου έδειξαν ένα σημείο στη γωνιά της συζήτησης), γιατί εκεί έχει πιο πολύ χώρο. Καμιά φορά όμως, τα αδειάζουμε και από την άλλη πλευρά της μοκέτας (εννοούσαν τη μοκέτα στη βιβλιοθήκη) ανάλογα με το πού θα έχει χώρο (εννοούσαν την περίπτωση να παίζουν και άλλα παιδιά)».

(Στη συνέχεια πρόσθεσαν έναν ακόμη λόγο που επιλέγουν το συγκεκριμένο σημείο για να παίζουν με τα τουβλάκια):

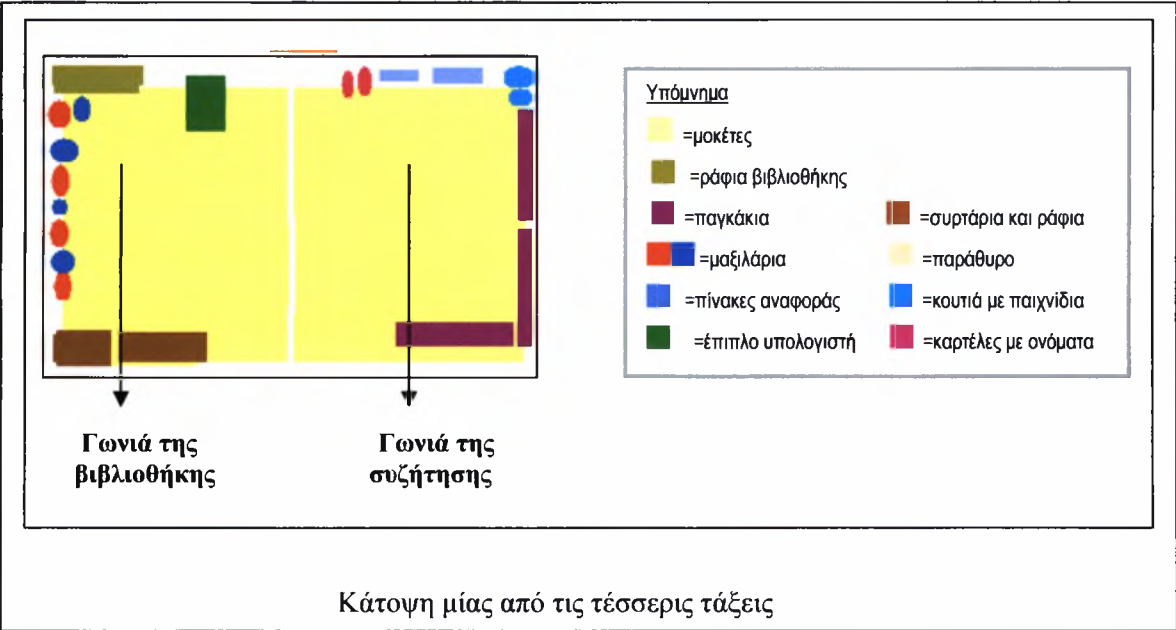
Επεισόδιο 8

(Η Δ και ο Θ, ήταν οι πρώτοι που ήρθαν μέσα στην τάξη. Επέλεξαν να παίξουν με τον αυτοκινητόδρομο και προβληματίστηκαν για το σημείο στο οποίο θα τον αδειάσουν. Στην αρχή πήγαν στη γωνιά της βιβλιοθήκης αλλά μετά άλλαξαν γνώμη και πήγαν στη γωνιά της συζήτησης. Όταν τα ρώτησα, για ποιο λόγο επέλεξαν τελικά αυτή την περιοχή για να παίξουν, μου απάντησαν):

-Δ: «Επειδή έχει περισσότερο χώρο (σε σχέση με την άλλη μοκέτα)».

-Θ: «Είναι ο υπολογιστής εκεί και δεν έχει πολύ χώρο».

(Τα παιδιά εκτιμούσαν ότι το γραφείο του Η/Υ έκλεινε τον χώρο της γωνιάς της βιβλιοθήκης και έτσι θεωρούσαν ότι ο χώρος αυτός είναι μικρότερος σε σχέση με την γωνιά της συζήτησης (βλ σχήμα 5).



Σχήμα 5

Επεισόδιο 9

(Ο Λ επέλεξε να παίξει με τα τουβλάκια, τα οποία άδειασε αρχικά στη μοκέτα που υπήρχε μπροστά του και στη συνέχεια πήρε ορισμένα από αυτά και τα τοποθέτησε στο κοντινότερο τραπέζι. Στην προσπάθειά του να κατασκευάσει ένα τρένο, δεν του έφτασε ο χώρος επάνω στο τραπέζι και μονολόγησε):

-Λ: «Ωχ, δεν μου φτάνει το τραπέζι!».

(Έτσι, τα μετέφερε στο πάτωμα ακριβώς δίπλα από το τραπέζι).

Επιπλέον, από τις παρατηρήσεις φάνηκε, ότι ένας ακόμη παράγοντας που επηρέαζε την απόφαση των παιδιών για το πού θα είναι το πεδίο παιχνιδιού τους, ήταν το κατά πόσο η επιφάνεια του πεδίου ήταν η κατάλληλη (κατά την άποψη των νηπίων), για να τοποθετήσουν τα παιχνίδια τους. Σε μια από τις τάξεις που παρατηρήσαμε, τα παιδιά επέλεγαν να παίζουν στα τραπεζάκια εργασίας παρ' ότι σε γωνιές όπου η επιφάνειά τους καλύπτονταν με μοκέτα. Ακόμη και το οικοδομικό υλικό, ορισμένα παιδιά, το άδειαζαν επάνω στα τραπεζάκια εργασίας, καθώς σύμφωνα με τα ίδια «...στο τραπέζι τα τουβλάκια στερεώνονται καλύτερα».

Αντιθέτως, στα υπόλοιπα τμήματα, τα νήπια έδειχναν φανερά την προτίμησή τους στις γωνιές μέσα στην τάξη οι οποίες περιείχαν μοκέτα, γι' αυτό και στην έρευνά μας, η ύπαρξη μοκέτας θεωρήθηκε ως ένας παράγοντας που επηρεάζει τα νήπια να επιλέξουν πεδίο παιχνιδιού. Τα παιδιά όταν βρίσκονταν επάνω στη μοκέτα, ξάπλωναν, σέρνονταν, κάθονταν πλαγιαστά ή όπως εκείνα τα βόλευε και έπαιζαν με το οικοδομικό υλικό (επεισ. 10, 11). Επιπλέον, έδειχναν να μην έχουν ένα σταθερό πεδίο παιχνιδιού επάνω στις μοκέτες αλλά κάθε μέρα επέλεγαν και ένα διαφορετικό. Τη μία ημέρα, μπορεί να έπαιζαν με ένα παιχνίδι σε ένα σημείο της μοκέτας της γωνιάς της συζήτησης ή του οικοδομικού υλικού, που βρισκόταν κοντά σε κάποια άλλη γωνιά (π.χ. της βιβλιοθήκης) και την άλλη μέρα, να έπαιζαν με το ίδιο παιχνίδι σε ένα άλλο σημείο της ίδιας μοκέτας, όμως.

Επεισόδιο 10

(Κάποια στιγμή, ρώτησα την Αμ, για ποιο λόγο επιλέγει να παίζει με το επιτραπέζιο παιχνίδι επάνω στη μοκέτα, ενώ έχει τη δυνατότητα να παίζει και στο τραπεζάκι εργασίας. Η απάντησή της ήταν):

-Αμ: *«Μου αρέσει να κάθομαι επάνω στη μοκέτα για να παίζω γιατί είναι πιο ζεστά από ό,τι στο τραπεζάκι».*

Επεισόδιο 11

(Σε ένα άλλο τμήμα, ρώτησα τα παιδιά, για ποιο λόγο επιλέγουν τη μοκέτα για να φτιάξουν ένα παζλ, ενώ μπορούν να το φτιάξουν και στα τραπεζάκια εργασίας. Τα παιδιά μου απάντησα ότι):

-Παιδιά: *«Γιατί εκεί (εννοούν τη μοκέτα στη γωνιά της συζήτησης) έχει χώρο και μπορούμε να καθόμαστε άνετα».*

Παράλληλα, ένας διαφορετικός παράγοντας από τους προηγούμενους, ο οποίος έδειξε να επηρεάζει τα παιδιά ώστε να επιλέξουν πεδίο παιχνιδιού, ήταν οι σχέσεις που είχαν αναπτύξει μεταξύ τους, αν ήταν δηλαδή «φίλοι» ή όχι. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε αρκετές φορές ότι όταν οι «φίλοι» ενός νηπίου έπαιζαν στην γωνιά του οικοδομικού υλικού, το νήπιο που μόλις έχει μπει στην τάξη και επιθεωρούσε το χώρο, επέλεγε τελικά να συμμετάσχει και αυτό στην γωνιά που έπαιζαν οι φίλοι του.

2.2. Η οριοθέτηση, η εισβολή και η υπεράσπιση των πεδίων παιχνιδιών από τα νήπια

Τα παιδιά, όταν ήθελαν να εισέλθουν σε ένα πεδίο παιχνιδιού ή να υπερασπίσουν το δικό τους, χρησιμοποιούσαν ορισμένες στρατηγικές, οι οποίες αποτελούσαν τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των νηπίων που μοιράζονταν τον ίδιο χώρο. Κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, λοιπόν, παρατηρήθηκε, ότι τα νήπια επέλεγαν την γωνιά που επιθυμούσαν και εκεί δημιουργούσαν το δικό τους πεδίο παιχνιδιού, το οποίο και οριοθετούσαν με διαφορετικό τρόπο το καθένα. Αυτός ήταν και ο λόγος για τον οποίο λογομαχούσαν συχνά μεταξύ τους (επεισ. 12).

Επεισόδιο 12

(Στην γωνιά της συζήτησης, τρία αγόρια, ο Γ, ο Θ και ο Κ, έπαιζαν με τον αυτοκινητόδρομο και πάνω σε αυτόν είχαν τοποθετήσει αυτοκινητάκια. Δίπλα τους ακριβώς, έπαιζαν δύο κορίτσια, η Δ και η Α, με τη φάρμα των ζώων. Ένα από τα ζώα που είχαν τοποθετήσει στην φάρμα, γλιστράει και πέφτει επάνω στον αυτοκινητόδρομο με αποτέλεσμα να πέσουν στο πάτωμα όλα τα αυτοκινητάκια που είχε επάνω. Ακολουθεί ο παρακάτω διάλογος μεταξύ των παιδιών):

-Γ: «Εϊ, μας τα διαλύσατε, αυτός είναι ο δικός μας δρόμος!».

-Δ: «Εμείς παίζουμε εδώ!».

(Έτσι λοιπόν, ο Γ παίρνει ένα μακρόστενο ξύλινο τουβλάκι και χαράσσει μια νοητή γραμμή ανάμεσα στη φάρμα και στον αυτοκινητόδρομο, οριοθετώντας με αυτόν τον τρόπο το πεδίο παιχνιδιού των αγοριών και το πεδίο παιχνιδιού των κοριτσιών.)

Στο παραπάνω επεισόδιο, η επισήμανση των συνόρων γίνεται αρχικά μέσω των λεκτικών διατυπώσεων (Γ: *αυτός είναι ο δικός μας δρόμος!*) και αργότερα μέσω των φυσικών δεικτών (ένα από τα αγόρια χρησιμοποιεί ένα τουβλάκι για να δημιουργήσει ένα όριο μεταξύ των πεδίων παιχνιδιών των δύο ομάδων). Επίσης παρατηρούμε, ότι η κατοχή ενός πεδίου παιχνιδιού διεκδικείται και αμφισβητείται και από τις δύο ομάδες (Δ: *εμείς παίζουμε εδώ!*), ενώ η διαπραγμάτευση στο τέλος τις βοηθά να οριοθετήσουν τις περιοχές τους. Ακόμη, η διαμάχη των δύο ομάδων, αφορά τη διεκδίκηση μόνο του πεδίου παιχνιδιού και όχι των παιχνιδιών: κανένα από τα κορίτσια δεν διεκδικεί τα αυτοκινητάκια και κανένα από τα αγόρια δεν διεκδικεί τα ζώα που παίζουν τα κορίτσια.

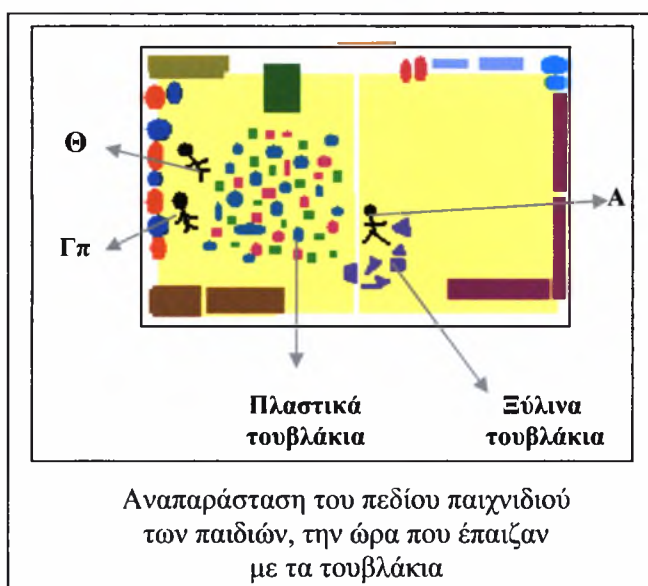
Κατά την διάρκεια της έρευνας παρατηρήσαμε, ότι όταν τα παιδιά ήθελαν να οριοθετήσουν το πεδίο παιχνιδιού τους, φάνηκε να χρησιμοποιούν και άλλους τρόπους οριοθέτησης εκτός από τους λεκτικούς. Ένας από αυτούς, ήταν να διασκορπίζουν γύρω από τον εαυτό τους και επάνω σε οποιαδήποτε επιφάνεια βρίσκονταν, τα παιχνίδια με τα οποία έπαιζαν. Η επιφάνεια στην οποία έπαιζαν μπορεί να ήταν η μοκέτα στη γωνιά του οικοδομικού υλικού ή της συζήτησης ή κάποιο τραπεζάκι εργασίας. Η κατάληψη μέσω των παιχνιδιών όσο πιο πολύ χώρου ήταν εφικτό, φάνηκε να αποτελεί ένδειξη κυριότητας του νηπίου στο συγκεκριμένο πεδίο παιχνιδιού, ενώ ταυτόχρονα, έμοιαζε να αποτελεί σύνορο για τα υπόλοιπα πεδία παιχνιδιού που υπήρχαν τριγύρω. Συγκεκριμένα, όταν ορισμένα παιδιά έπαιζαν με τα τουβλάκια στην γωνιά της συζήτησης ή του οικοδομικού υλικού, οριοθετούσαν το πεδίο παιχνιδιού τους, διασκορπίζοντας τα τουβλάκια σχεδόν σε όλη την επιφάνεια της μοκέτας, με σκοπό να μην αφήσουν τα άλλα παιδιά να πλησιάσουν στην ακτίνα που ήταν απλωμένα τα τουβλάκια (επεισ. 13).

Επεισόδιο 13

(Ο Γπ και ο Θ έπαιζαν με τα ξύλινα τουβλάκια στην γωνιά της βιβλιοθήκης (εξαιτίας της έλλειψης χώρου στη γωνιά της συζήτησης) και τα είχαν σκορπίσει σε όλη την επιφάνεια της μοκέτας. Ο Α έπαιζε δίπλα στη γωνιά της συζήτησης με τα πλαστικά τουβλάκια. Κάποια στιγμή, ο Α πλησίασε τα ξύλινα τουβλάκια που έπαιζαν τα άλλα παιδιά και τότε ο Γπ είπε:)

-Γπ: *«Κυρία, θέλω να φύγει, μου έχει έρθει πολύ κοντά!».*

(Ο Α ήταν ναι μεν αρκετά μακριά από τον Γπ αλλά πολύ κοντά στην ακτίνα που ήταν σκορπισμένα τα τουβλάκια του) (σχήμα 6).



Σχήμα 6

Σε μια άλλη τάξη, παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά, προκειμένου να οριοθετήσουν το πεδίο παιχνιδιού τους, χρησιμοποιούσαν το κουτί αποθήκευσης του οικοδομικού υλικού (επεισ. 14).

Επεισόδιο 14

(Σε μία από τις τάξεις, τα παιδιά ρωτήθηκαν αρχικά, για το τι κάνουν όταν δεν θέλουν να παίξει κάποιος μαζί τους με το οικοδομικό υλικό και στη συνέχεια, με τι τρόπο του δείχνουν ότι δεν θέλουν να έρθει κοντά τους. Ένα κορίτσι, η Δ απάντησε):

-Δ: «Αδειάζω τα τουβλάκια στη μοκέτα και μετά το κουτί (που τα περιέχει) το βάζω μπροστά από τα παιχνίδια για να μην έρθει κανείς».

(Εκείνη την ώρα πετάχτηκε ο Γ και της λέει):

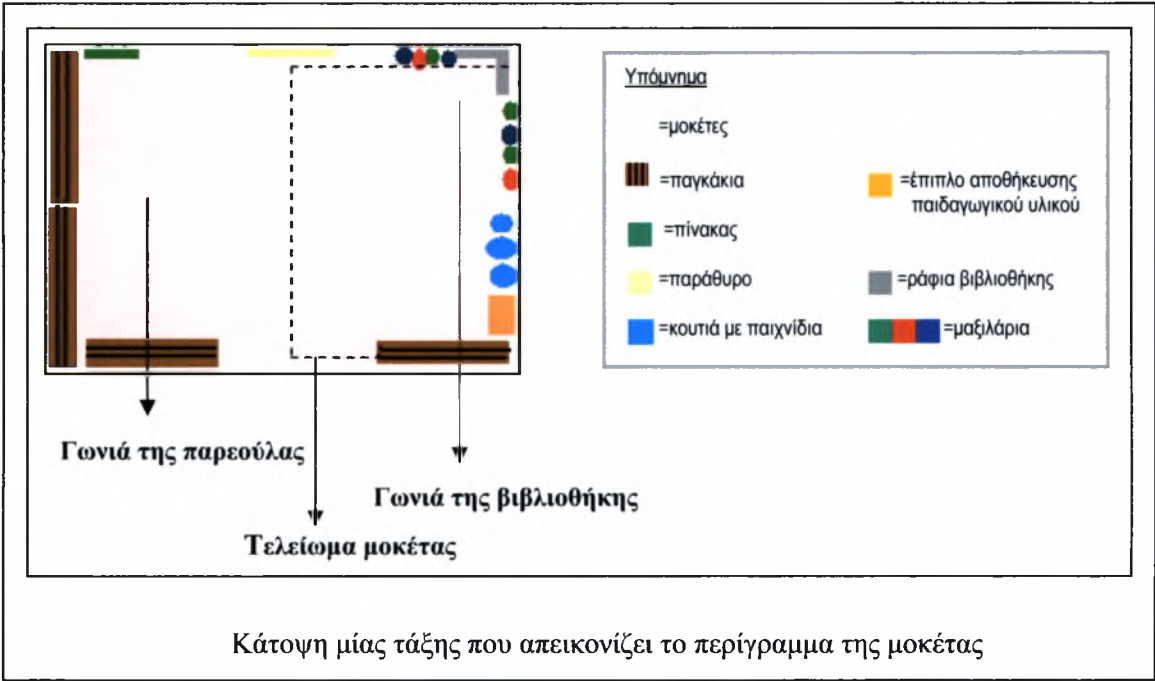
-Γ: «Δεν το βάζεις για να κάνεις έκπληξη;».

-Δ: «Όχι, το βάζω για να μην έρχονται τα άλλα παιδιά».

(Το κουτί αποθήκευσης, ο Γ ορισμένες φορές, το χρησιμοποιούσε για να κάνει έκπληξη στη νηπιαγωγό του).

Ένας άλλος τρόπος οριοθέτησης του πεδίου παιχνιδιού, φάνηκε να είναι το περίγραμμα της κάθε μοκέτας που βρισκόταν στη γωνιά του οικοδομικού υλικού ή στη γωνιά της συζήτησης (σχήμα 7). Τα παιδιά, ορισμένες φορές, εξυπηρετούνταν

από το περίγραμμα των μοκετών για να οριοθετήσουν το πεδίο παιχνιδιού τους, καθώς οι γραμμές που σχημάτιζαν στο τελειώμά τους, «μεταμορφώνονταν» από τα παιδιά σε σύνορο ή σε τοίχος προστασίας του πεδίου παιχνιδιού τους (επεισ. 15).



Σχήμα 7

Επεισόδιο 15

(Ο Πντ και ο Πν έπαιζαν στην γωνιά της συζήτησης με τα πλαστικά τουβλάκια, ενώ ο Δ έπαιζε στη διπλανή μοκέτα με τα ξύλινα τουβλάκια. Ωστόσο, τα πεδία παιχνιδιού τους ήταν τόσο πολύ κοντά που ήταν εύκολο να μπερδευτούν τα παιχνίδια μεταξύ τους. Έτσι, λοιπόν, ζητάω από τον Δ να μου δείξει μέχρι και σε ποιο σημείο επιτρέπει στον Πντ και στον Πν να πλησιάσουν την περιοχή όπου έπαιζε):

-Δ: «Μέχρι τη γραμμή εδώ», (δείχνοντας το κενό (γραμμή) που αφήνουν οι δύο μοκέτες μεταξύ τους).

Ένας άλλος τρόπος που τα παιδιά φάνηκε να οριοθετούν το πεδίο παιχνιδιού τους, ήταν η τοποθέτηση των παιχνιδιών τους το ένα δίπλα στο άλλο, έτσι ώστε, να δημιουργούν ένα σύνορο και να μην μπερδεύονται τα πεδία παιχνιδιού μεταξύ τους (επεισ. 16).

Επεισόδιο 16

(Καθώς παρατηρούσα τα πεδία παιχνιδιού δύο ομάδων, ρώτησα ένα νήπιο από τη μία ομάδα, με τι τρόπο χωρίζεται ο χώρος παιχνιδιού (πεδίο) της κάθε ομάδας. Το νήπιο απάντησε το εξής):

-Νήπιο: «Όταν εμείς παίζουμε με τον αυτοκινητόδρομο και οι άλλοι με τα τουβλάκια, κολλάμε δίπλα δίπλα τα παιχνίδια μας, για να είναι σαν σύνορο και να μην μπορούν να έρθουν οι άλλοι εκεί».

Ένας παρόμοιος τρόπος οριοθέτησης του πεδίου παιχνιδιού, ήταν η τοποθέτηση των παιχνιδιών με τέτοιο τρόπο ώστε να μοιάζουν με «τείχη». Ο συγκεκριμένος τρόπος οριοθέτησης καταγράφηκε μόνο σ' ένα νήπιο (επεισ. 17)

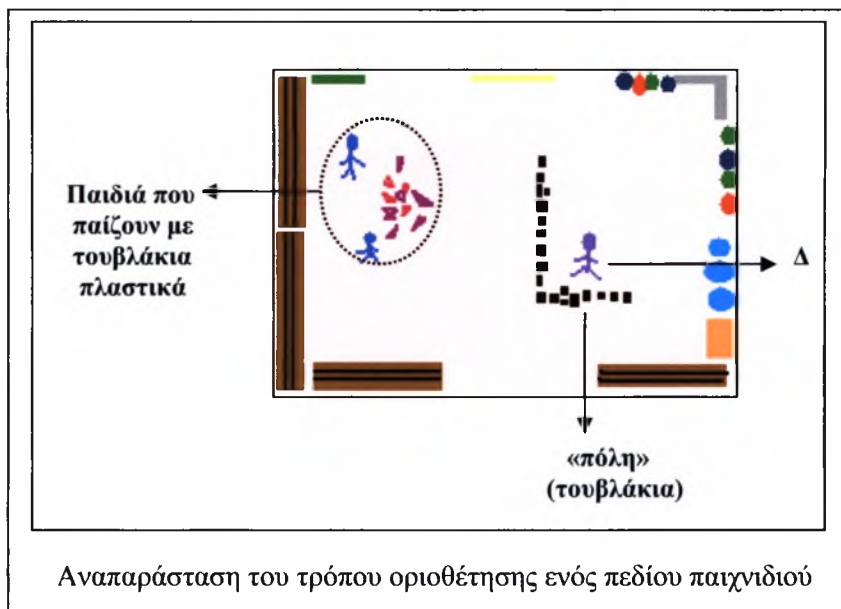
Επεισόδιο 17

(Παρατηρώντας τον Δ να φτιάχνει μια κατασκευή με τα τουβλάκια, τον ρώτησα τι είναι αυτό το οποίο φτιάχνει. Ο Δ απάντησε το εξής):

-Δ: «Φτιάχνω μια πόλη».

(Στη συνέχεια τον ρώτησα γιατί τοποθετεί με αυτόν τον τρόπο τα τουβλάκια και η απάντησή του ήταν η εξής):

-Δ: «Τα βάζω έτσι για να μην μπει κανένας μέσα στην πόλη μου. Μέχρι εδώ που είναι τα τουβλάκια πρέπει να έρθει τουβλάκια, όχι πιο πέρα» (βλ σχήμα 8).



Σχήμα 8

Ένας διαφορετικός τρόπος οριοθέτησης -σε σχέση με όσους προαναφέρθηκαν- του πεδίου παιχνιδιού των παιδιών ήταν η στάση του σώματός τους. Ορισμένες φορές, όταν συγκεντρώνονταν πολλά παιδιά στη γωνιά της συζήτησης ή του οικοδομικού υλικού, καταλάμβαναν γειτονικές θέσεις στο χώρο όπου έπαιζαν «το ένα δίπλα στο άλλο». Το παιχνίδι μπορεί να ήταν ατομικό ή/ και σε ομάδες των δύο ή των τριών ατόμων. Είτε έπαιζαν ατομικά είτε ομαδικά, το καθένα παιδί, φάνηκε να έχει το δικό του πεδίο παιχνιδιού στη μοκέτα, το όριο του οποίου το καθόριζε το ίδιο. Για να προστατεύσουν το πεδίο παιχνιδιού τους και κατ' επέκταση την κατασκευή τους, ορισμένα παιδιά χρησιμοποιούσαν το σώμα τους. Συγκεκριμένα, τα νήπια, συνεχίζοντας να φτιάχνουν την κατασκευή τους, γυρνούσαν την πλάτη τους στα υπόλοιπα παιδιά ή ξάπλωναν στο πλάι, ή την έφτιαχναν ανάμεσα στα πόδια τους ή χώριζαν με τα πόδια τους τα πεδία παιχνιδιού που βρίσκονταν κοντά στο δικό τους (επεισ. 18-A, B, Γ, Δ).

Επεισόδιο 18-A

(Ο Δ1 αποφασίζει να παίζει με τα lego στη γωνιά της συζήτησης μόνος του. Με παρότρυνση της νηπιαγωγού πηγαίνει και ο Λ. Αδειάζουν, λοιπόν, στο κέντρο της μοκέτας τα lego, αλλά ο καθένας φτιάχνει την δική του κατασκευή. Τα κουτιά, επειδή περιόριζαν το πεδίο παιχνιδιού, τα είχαν ανεβάσει επάνω στα καναπεδάκια τα οποία

ήταν σχεδόν δίπλα τους. Ο Λ, έπαιρνε από το κέντρο ορισμένα κομμάτια lego και έφτιαχνε την κατασκευή του ανάμεσα στα πόδια του, ώστε κανένας να μην μπορεί να την χαλάσει. Δεν ασχολήθηκε, όμως, πολύ με το δικό του, καθώς θέλησε να διαλύσει το σπιτάκι που κατασκεύασε ο Δ1. Για να προστατεύσει αυτό που έφτιαξε ο Δ1, γυρίζει εντελώς την πλάτη του προς τον Λ και μάλιστα ξαπλώνει πλαγιαστά για να μην μπορέσει ο «εισβολέας» να μπει στο πεδίο παιχνιδιού του).

Επεισόδιο 18-B

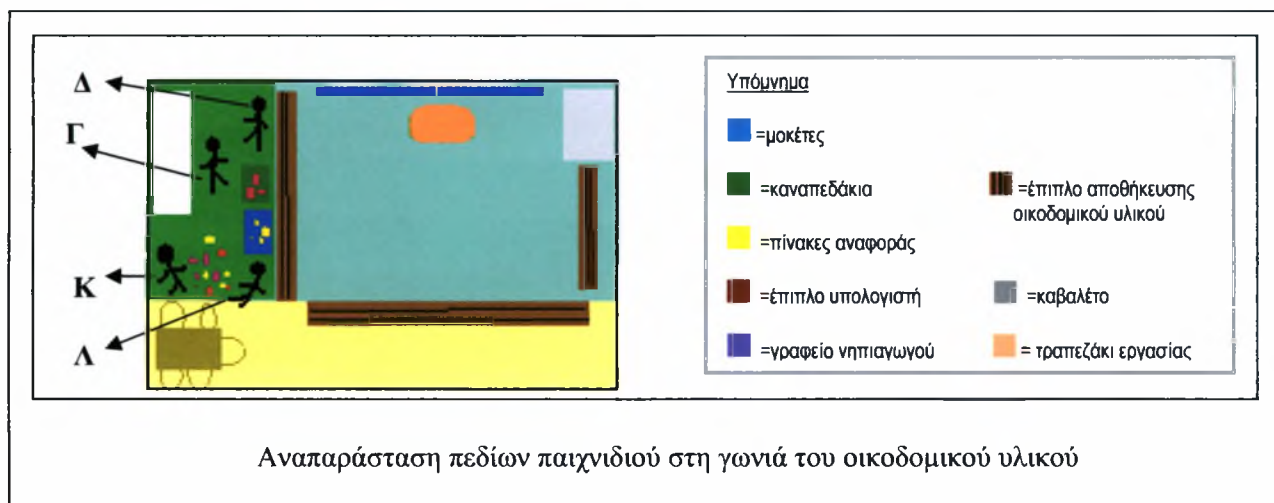
(Ο Πντ και ο Π, καθώς έπαιζαν με τα πλαστικά τουβλάκια, διαφώνησαν για το ποιος έχει τα περισσότερα και αποφάσισαν να τα χωρίσουν. Έτσι λοιπόν, γύρισαν αυθόρμητα την πλάτη ο ένας στον άλλον ώστε να μην τα μπερδέψουν ξανά. Το σώμα τους δρούσε σαν φρούριο ή σαν τείχος προστασίας απέναντι στην εισβολή).

Επεισόδιο 18-Γ

(Ο Θ έπαιζε μόνος του με τον αυτοκινητόδρομο στη γωνιά της συζήτησης και σχεδόν δίπλα του βρίσκονταν κάποια παιδιά που έπαιζαν με τα ξύλινα τουβλάκια. Παρόλο που δεν υπήρχε αρκετός χώρος για πολλές κινήσεις, ο Θ είχε γυρίσει την πλάτη του στα άλλα παιδιά και διαχώριζε το πεδίο παιχνιδιού του με το σώμα του, χρησιμοποιώντας το σαν σύνορο. Τα παιχνίδια ήταν όλα διασκορπισμένα μπροστά του και κανένα πίσω του).

Επεισόδιο 18-Δ

(Ο Δ, η Κ και ο Λ έπαιζαν στη γωνιά του οικοδομικού υλικού, ο καθένας σε δικό του πεδίο παιχνιδιού: ο Λ και η Κ με τις χάντρες και ο Δ με τα lego. Κάποια στιγμή, ένα άλλο νήπιο, ο Γ, πλησιάζει τα συγκεκριμένα παιδιά σκοπεύοντας να παίξει και αυτός στη γωνιά του οικοδομικού υλικού μόνος του, αλλά ο Λ τον διώχνει και μάλιστα με το σώμα του, κλείνει σχεδόν όλη την είσοδο της γωνιάς του οικοδομικού υλικού. Ωστόσο, ο Γ βρίσκει τρόπο και περνάει τον Λ, βρίσκει τη μόνη κενή θέση που υπάρχει σε αυτή την γωνιά και κάθεται σχεδόν δίπλα στον Δ. Ο Δ δεν αντέδρασε που κάθισε δίπλα του ο Γ και ούτε υπεράσπισε το πεδίο παιχνιδιού του με το σώμα του. Έτσι, το παιχνίδι στη γωνιά του οικοδομικού υλικού συνεχίστηκε παίζοντας το κάθε παιδί ατομικά (βλ σχήμα 9).



Σχήμα 9

Κατά την διάρκεια της έρευνας, καταγράφηκαν ορισμένα περιστατικά στα οποία ορισμένα παιδιά εισέβαλαν σε πεδία παιχνιδιών άλλων παιδιών μέσα στην τάξη. Η εισβολή σε ήδη οριοθετημένα πεδία παιχνιδιού, ήταν θέμα διένεξης μεταξύ των παιδιών, ακόμα και όταν το τμήμα σε γενικές γραμμές δεν είχε πολλές εντάσεις. Τις περισσότερες φορές, εισβολή γινόταν όταν τα παιδιά έπαιζαν στις μοκέτες με το οικοδομικό υλικό –ή ακόμα και στα τραπεζάκια εργασίας (βλ επεισ. 22-Γ)- και κάποιο από αυτά εισέβαλε στο πεδίο παιχνιδιού κάποιου άλλου παιδιού, με σκοπό να του διαλύσει αυτό που έφτιαχνε ή να του πάρει τα παιχνίδια που έπαιζε.

Τις περισσότερες φορές, ο τρόπος που φάνηκε να χρησιμοποιούν τα παιδιά όταν εισέβαλαν στο πεδίο παιχνιδιού των συνομηλίκων τους ήταν το να παίρνουν μέσα από τα χέρια ή το κουτί αποθήκευσης των συνομηλίκων τους, τα παιχνίδια που κρατούσαν ή είχαν, αντίστοιχα. Τέτοιου είδους εισβολές γίνονταν σε καθημερινό επίπεδο και συνέβαιναν κυρίως στη γωνιά του οικοδομικού υλικού η/ και της συζήτησης (επεισ. 19-Α,Β). Το γεγονός, ότι ένα νήπιο έπαιρνε μέσα από τα χέρια ενός άλλου νηπίου τα τουβλάκια, χωρίς να ζητήσει την άδεια του, δηλώνει ότι εισέβαλε στο πεδίο παιχνιδιού του.

Επεισόδιο 19-A

(Ο Κ και Μ αποφάσισαν να παίξουν με τα τουβλάκια στη μοκέτα του οικοδομικού υλικού. Τα άδειασαν και ξεκίνησε το καθένα από αυτά να διαλέγει τα δικά του κομμάτια. Ωστόσο, δεν συμφώνησαν μεταξύ τους στο μοίρασμα με αποτέλεσμα να αρχίζουν να μαλώνουν και να αρπάζει το ένα από τα χέρια του άλλου τα τουβλάκια λέγοντας):

-Κ: *«Εγώ τα θέλω αυτά!»*.

-Μ: *«Όχι, εγώ τα θέλω»*.

(Η διένεξη συνεχίστηκε για λίγα λεπτά, με το να αρπάζουν ταυτόχρονα, ο ένας από τα χέρια του άλλου, τα τουβλάκια.).

Επεισόδιο 19-B

(Ο Π βρισκόταν στη μοκέτα του οικοδομικού υλικού και έπαιζε με τα πλαστικά τουβλάκια μέσα στο κουτί αποθήκευσης τους, όταν κάποια στιγμή έρχεται ο Β και παίρνει ένα τουβλάκι μέσα από το κουτί. Τότε ο Π αρχίζει να κλαίει και να φωνάζει ότι ο Β του πήρε ένα κομμάτι μέσα από το κουτί).

Επιπλέον, ένας τρόπος εισβολής –διαφορετικός από τους προηγούμενους που αναφέρθηκαν- που συνέβαινε συχνά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τα τουβλάκια, ήταν όταν ένα παιδί πετούσε ένα αντικείμενο στο πεδίο παιχνιδιού ενός συνομήλικού του -με πιθανό αποτέλεσμα να του διαλύσει την κατασκευή-(επεισ. 20) ή όταν ένα νήπιο χαλούσε από απροσεξία την κατασκευή ενός άλλου (επεισ. 21).

Επεισόδιο 20

(Ο Θ έπαιζε μόνος του με τον αυτοκ/μο στη γωνιά της συζήτησης και απέναντί του βρισκόταν ο Γπ ο οποίος έπαιζε με τα ξύλινα τουβλάκια. Κάποια στιγμή, ο Γπ πετάει προς την πλευρά του Θ ένα τουβλάκι, το οποίο περνάει πολύ κοντά από την κατασκευή του Θ. Τότε ο Θ του λέει φωνάζοντας):

-Θ: *«Μην πετάς σου είπα, παίζω εγώ εδώ και θα μου το διαλύσεις. Θα το πω στην κυρία!»*.

Επεισόδιο 21

(Η Β και ο Πντ έπαιζαν με τα τουβλάκια στη γωνιά της συζήτησης αλλά ο καθένας είχε διαφορετικό πεδίο παιχνιδιού. Ενώ έπαιζαν, ο Πντ πλησίασε τα τουβλάκια της Β

και παραλίγο να της τα διαλύσει. Στην αρχή τον κοιτάει χωρίς να πει τίποτα αλλά ενώ ο Πντ πλησιάζει όλο και πιο πολύ του λέει):

-B: «Πρόσεξε, θα μου τα διαλύσεις!».

-Πντ: «Προσέχω!».

(Και έτσι το θέμα τελειώνει εκεί χωρίς να υπάρξουν προστριβές. Μετά από λίγο όμως, την πλησιάζει ο Δ, ο οποίος της τα διέλυσε, ρίχνοντας το καπάκι από το κουτί επάνω τους. Τότε η Β του λέει):

-B: «Εϊ, μου τα διέλυσες!! Φύγε από εδώ!!».

Κατά την διάρκεια της έρευνας παρατηρήσαμε, ότι η εισβολή μέσα σε μια τάξη, γινόταν τις περισσότερες φορές από παιδιά, τα οποία έδειχναν να είναι ζωηρότερα από τα υπόλοιπα. Τα παιδιά αυτά, εισέβαλαν στο χώρο όπου έπαιζαν συνομήλικοί τους χωρίς να τους ρωτήσουν, έπαιζαν μαζί τους χωρίς οι συνομήλικοί τους να θέλουν, έκαναν παρατηρήσεις πάνω σε κάτι που είχαν ήδη δημιουργήσει τα υπόλοιπα παιδιά ή τους έπαιρναν τα παιχνίδια μέσα από τα χέρια τους (επεισ. 22-A, B, Γ).

Επεισόδιο 22-A

(Η Μ και η Δ, παίζουν με τα παζλ σε ένα τραπεζάκι εργασίας και διαφωνούν για το πώς πρέπει να ταιριάξουν δύο κομμάτια. Τότε της ακούει ο Δ, πηγαίνει κάθετα δίπλα τους και ακολουθεί ο παρακάτω διάλογος):

M: «Φύγε, φτιάχνουμε εμείς εδώ!».

Δ: «Θα το φτιάξω εγώ πιο γρήγορα!».

M: «Όχι, φύγε!»

(Τελικά φεύγει αλλά ξαναέρχεται και είναι εκείνος που τελικά ολοκληρώνει το παζλ, καθώς τα κορίτσια, βλέποντας ότι τα καταφέρνει, του επέτρεψαν να το ολοκληρώσει).

Επεισόδιο 22-B

(Ο Α με την Λ παίζουν με τον αυτοκ/μο, όταν ξαφνικά έρχεται ο Δ και παίρνει, χωρίς να τους ρωτήσει, ένα αυτοκινητάκι. Τα παιδιά διαμαρτύρονται και ακολουθεί ο παρακάτω διάλογος):

-Δ: «Θέλω να παίζω!» (εννοούσε ότι ήθελε να παίζει μαζί τους και όχι μόνος του με το αυτοκινητάκι).

-Α: «Ναι, αλλά μας τα παίρνεις χωρίς να ρωτάς!!».

-Δ: «Θέλω να παίζω και εγώ!» (το λέει με παραπονεμένο ύφος).

(Ο Α και η Λ συνεχίζουν να παίζουν με τον αυτοκιν/μο και δεν δίνουν σημασία στον Δ. Έτσι, λοιπόν ο Δ υποχωρεί και παίζει μόνος του).

Επεισόδιο 22-Γ

(Ενώ ο Δ έπαιζε με τα τουβλάκια στην γωνιά της συζήτησης, σηκώνεται, παίρνει ένα χαρτί και πηγαίνει να καθίσει στο τραπεζάκι της ζωγραφικής. Στο τραπεζάκι όμως αυτό δεν υπήρχε κενή θέση, έτσι μπήκε ενδιάμεσα από τον Σ και τον Α που κάθονταν ήδη εκεί, και προσπαθούσε να τους διώξει σπρώχνοντάς τους. Ακολουθεί ο παρακάτω διάλογος):

-Δ: «Φύγε, θέλω να ζωγραφίσω!!».

-Σ: «Εσύ να φύγεις. Εγώ ζωγράφισα πρώτος εδώ».

-Α: «Εϊ, με ενοχλείς, φύγε! Εμείς καθόμασταν πρώτοι!».

-Δ: «Όχι, εγώ θέλω να ζωγραφίσω!!!».

(Τελικά, παρενέβη η νηπιαγωγός, η οποία άκουσε τις φωνές και βρήκε σε άλλο τραπεζάκι χώρο για τον Δ).

Όσον αφορά την υπεράσπιση των πεδίων παιχνιδιού από τους εισβολείς, κάποια παιδιά έδειξαν να το υπερασπίζονται με έντονο τρόπο (επεισ. 23-Α,Β) και ορισμένες φορές να χρησιμοποιούν και βία (επεισ. 24), κάποια άλλα έδειξαν να είναι αδιάφορα απέναντι στην εισβολή (επεισ. 25) και δεν το υπεράσπιζαν καθόλου, ενώ κάποια άλλα αντιδρούσαν με ηρεμία απέναντι στην εισβολή και προσπαθούσαν να λύσουν την διένεξη με διάλογο (επεισ. 26). Σημαντικό ρόλο στην υπεράσπιση του κάθε πεδίου παιχνιδιού από τα νήπια, φάνηκε να παίζει το γενικό κλίμα που επικρατούσε μέσα στην τάξη ή διαφορετικά, η κουλτούρα της τάξης (επεισ. 27). Στο κλίμα της τάξης, σημαντικό ρόλο έπαιζε η νηπιαγωγός και η στάση που κρατούσε απέναντι σε περιστατικά εισβολής.

Επεισόδιο 23-Α

(Ο Πντ και ο Π έπαιζαν με τα ίδια τουβλάκια αλλά ο καθένας σε διαφορετικές περιοχές της γωνιάς της συζήτησης. Κάποια στιγμή, ο Π ζήτησε από τον Πντ να τον βοηθήσει να φτιάξουν μια κατασκευή. Την ώρα όμως που ο Πντ βοηθούσε τον Π, πηγαίνει και κάθεται στη θέση του ο Δ και παίρνει από το κουτί του Πντ διάφορα τουβλάκια. Ο Πντ τον βλέπει και αρχίζει να φωνάζει):

-Πντ: Φύγε, παίζω εγώ εδώ!!

(Και πάει και τον διώχνει από την θέση που είχε καθίσει ο Δ και κάθεται εκείνος ξανά, φέρνοντας κοντύτερά του τα τουβλάκια).

Επεισόδιο 23-B

(Αντίστοιχες περιπτώσεις εισβολής και αντίδρασης στην εισβολή είχαμε όταν γινόταν παραβίαση του «γραφικού χώρου» ενός παιδιού. Συγκεκριμένα, παρατηρήσαμε και καταγράψαμε την αντίδραση ενός νηπίου την ώρα που ζωγράφιζε και κάποιος συνομήλικός του, του μουντζούρωσε την ζωγραφιά. Το παιδί που δεχόταν την εισβολή στο γραφικό του χώρο, άρχιζε να φωνάζει και στο τέλος έσκισε την ζωγραφιά του).

Επεισόδιο 24

(Στην γωνιά του οικοδομικού υλικού υπάρχουν δύο πεδία παιχνιδιού: το ένα είναι του Δ και το άλλο μιας ομάδας παιδιών. Αυτό που χωρίζει τα δύο πεδία παιχνιδιού είναι το περίγραμμα της μοκέτας. Βρίσκω την ευκαιρία λοιπόν και ρωτάω τον Δ, τι θα έκανε, αν κάποιο από τα παιδιά που έπαιζαν δίπλα του, ξεπερνούσε τη γραμμή (της μοκέτας) και ερχόταν στο πεδίο παιχνιδιού του. Ο Δ μου απάντησε το εξής):

-Δ: «Θα βάλω το πόδι μου και θα τον κλοτσήσω!».

(Την ίδια ώρα, η Λ άκουγε την συζήτησή μας με τον Δ και θέλησε να πει την γνώμη της):

-Λ: «Εγώ θα έβάζα το κουτί από τον αυτοκινητόδρομο μπροστά από τον αυτοκ/μο για να μην έρχεται κανείς».

-Δ: «Ναι, αλλά μπορεί να πέσει και να μας τον διαλύσει (τον αυτοκ/μο)».

Επεισόδιο 25

(Ο Λ έπαιζε με το παζλ στην γωνιά του οικοδομικού υλικού με την Σ. Η Σ έχει κάποια κομμάτια στα χέρια της τα οποία χρειάζεται ο Λ για να ολοκληρώσει το παζλ. Αυτό που κάνει για να τα πάρει είναι να της τα αρπάξει από τα χέρια και όχι να της τα ζητήσει. Η Σ δεν υπερασπίζεται το πεδίο παιχνιδιού της και συνεχίζει να φτιάχνει το παζλ με τα υπόλοιπα κομμάτια).

Επεισόδιο 26

(Ο Σ έπαιζε με τα ξύλινα τουβλάκια στην γωνιά της συζήτησης όταν ο Χ έπεσε επάνω στην κατασκευή που είχε κάνει ο Σ και του την διαλύει. Τότε ο Σ του λέει):

-Σ: «Εϊ, μου το χάλασες!»

-Χ: «Κατά λάθος το έκανα...».

(Και έτσι ο Σ φτιάχνει από την αρχή την κατασκευή του χωρίς να πει κάτι άλλο στον Χ).

Επεισόδιο 27

(Κατά την διάρκεια της παρατήρησης σε μία από τις τέσσερις τάξεις, μου έκανε εντύπωση ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούσαν τα παιδιά σε κάθε εισβολή από συνομηλίκους τους. Παραδείγματος χάριν, όταν ένα παιδί εισέβαλε στο πεδίο παιχνιδιού κάποιων άλλων παιδιών, χωρίς να τα ρωτήσει, δεν θεωρούνταν εισβολή από τα παιδιά που βρίσκονταν ήδη εκεί αλλά αντιθέτως, τον δέχονταν αμέσως στην παρέα τους και δεν υπήρχε καμία αντιπαράθεση. Ακόμα και όταν το παιδί αυτό είχε επιθετική διάθεση, με τον διάλογο κατάφερναν να λύσουν το θέμα της διαχείρισης του πεδίου παιχνιδιού τους).

Παράλληλα, η υπεράσπιση του πεδίου παιχνιδιού, φάνηκε να εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες κάθε φορά, οι οποίοι αφορούσαν το ίδιο το παιδί που πραγματοποιούσε την εισβολή. Συγκεκριμένα, τις περισσότερες φορές, η προσωπικότητα του παιδιού-εισβολέα, το φύλο του, η φήμη του, η πρόθεσή του και οι φιλίες που είχε μέσα στην τάξη, έπαιζαν σημαντικό ρόλο για το πώς θα υπερασπίσουν τα υπόλοιπα παιδιά το πεδίο παιχνιδιού τους (επεις. 28-A,B).

Επεισόδιο 28-A

(Ένα αγόρι, στη μία από τις τέσσερις τάξεις που παρατηρήσαμε, όταν εισέβαλλαν στο πεδίο παιχνιδιού του νήπια του ίδιου φύλου χωρίς όμως να τον ρωτήσουν, τότε αντιδρούσε με φωνές και κάποιες φορές βίαια. Αν πάλι τον ρωτούσαν για να παίξουν μαζί του, απαντούσε θετικά ή αρνητικά χωρίς να φωνάζει ή να κάνει βίαιες κινήσεις, αλλά και πάλι εξαρτιόταν από την διάθεσή του και την σχέση που είχε μαζί τους (καλή ή κακή). Στην περίπτωση που στην περιοχή του εισέβαλλαν κορίτσια που είτε τον ρωτούσαν είτε όχι, δεν είχε πρόβλημα, συνήθως τα δεχόταν).

Επεισόδιο 28-B

(Ο Κ και ο Τ παίζουν με τα ξύλινα τουβλάκια στη γωνιά της συζήτησης. Κάποια στιγμή τους πλησιάζει ο Ν και κάθεται ενδιάμεσά τους. Ο Κ τότε κοιτάζει τον Τ και του λέει):

-Κ: *«Είναι ο φίλος μου»*.

(Έτσι, ο Τ κουνά το κεφάλι του καταφατικά, σα να αποδέχεται το φίλο του παιδιού που παίζουν μαζί. Έτσι, ο Ν εισέρχεται στο πεδίο παιχνιδιού των παιδιών και συμμετέχει στο παιχνίδι, χωρίς να υπάρξει καμία αντίρρηση από τον Τ).

2.3. Η κυριότητα ενός πεδίου παιχνιδιού-εδαφικότητα

Από το σύνολο των παρατηρήσεων φάνηκε ότι κανένα παιδί δεν είχε την αποκλειστικότητα αλλά και την μονιμότητα κανενός πεδίου παιχνιδιού μέσα στην τάξη. Όταν μια ομάδα παιδιών ισχυριζόταν ότι είχε το αποκλειστικό δικαίωμα χρήσης ενός πεδίου παιχνιδιού, ήξερε ότι αυτό ήταν τυπικά προσωρινό. Παρακάτω, παρουσιάζονται διάφορα περιστατικά που καταγράψαμε και αναφέρονται σε περιπτώσεις εδαφικότητας, στον τρόπο που αυτή επισημαίνεται και στους παράγοντες που οδήγησαν τα νήπια στο να θεωρούν ότι έχουν την κυριότητα ενός πεδίου παιχνιδιού.

Επεισόδιο 29

(Τρία αγόρια, ο Δ, ο Λ και ο Χ, στέκονται στην είσοδο της γωνιάς του θεατρικού παιχνιδιού και φωνάζουν στα παιδιά που βρίσκονται ήδη μέσα:

-Δ: *«Αυτό είναι το σπίτι μας! Βγείτε, έξω παιδιά!»*.

-Λ: *«Ναι, να φύγετε, εμείς είχαμε έρθει πρώτοι, είναι δικό μας!»*.

(Ο Χ βρίσκεται ήδη στο κέντρο της γωνιάς του θεατρικού παιχνιδιού και σπρώχνει τα παιδιά που βρίσκονται μέσα, να βγουν έξω).

Το συγκεκριμένο επεισόδιο (29), αναφέρεται στην κυριότητα ενός προσωρινού πεδίου παιχνιδιού που θεωρούσαν ότι είχαν τα νήπια. Από το σύνολο των παρατηρήσεων φάνηκε, ότι όταν ένα νήπιο πήγαινε πρώτο σε ένα πεδίο παιχνιδιού, θεωρούσε ότι είχε την κυριότητά του και έλεγε το ποιος θα μπαίνει και θα βγαίνει μέσα σ' αυτό.

Επεισόδιο 30

(Στη γωνιά του οικοδομικού υλικού, τα κουτιά αποθήκευσής του χρησιμοποιούνται ως σπίτια από τρία κορίτσια (την Β, την Α και την Ν) που παίζουν τους «γείτονες». Ένα τέταρτο κορίτσι καθώς προχωρά, σταματά για ένα λεπτό μπροστά στο «σπίτι» της Ν, η οποία υποτίθεται ότι έλειπε εκείνη την ώρα από το σπίτι της, καθώς είχε επισκεφθεί ένα από τα «γειτονικά σπίτια». Όταν η Ν βλέπει το τέταρτο κορίτσι να στέκεται μπροστά στο σπίτι της, τότε διαμαρτύρεται και λέει:

-Ν: «Αυτό είναι το σπίτι μου! Ο επισκέπτης να φύγει αμέσως!».

Σχετικά με το επεισόδιο (30), η αίσθηση του νηπίου ότι αυτό το «σπίτι» είναι δικό του, φαίνεται να προέκυψε από τη συχνότητα χρήσης του συγκεκριμένου πεδίου παιχνιδιού. Επειδή, τα συγκεκριμένα κορίτσια έπαιζαν καθημερινά εκεί, θεωρούσαν ότι είχαν δικαίωμα χρησικτησίας του συγκεκριμένου πεδίου παιχνιδιού.

Επεισόδιο 31

(Ο Κ πλησιάζει το πεδίο παιχνιδιού του Πντ και του Πν και τους ζητάει να παίξει μαζί τους):

-Κ: «Να παίζω και εγώ;».

-Πντ: «Όχι, μόνο εμείς παίζουμε εδώ».

(Ετσι ο Κ αποχωρεί χωρίς να διαμαρτυρηθεί).

Στην περίπτωση του παραπάνω επεισοδίου (31), το γεγονός ότι ένα νήπιο ξεκίνησε την δημιουργία ενός πεδίου παιχνιδιού, του έδωσε επιπλέον δικαιώματα όπως το να δημιουργήσει τους κανόνες, να μοιράσει τους ρόλους και να επιτρέψει ή να αρνηθεί την πρόσβαση άλλων παιδιών στο πεδίο παιχνιδιού του. Από το σύνολο των παρατηρήσεων φάνηκε, ότι τα παιδιά που δημιουργούσαν πεδία παιχνιδιού, αντιμετώπιζονταν από τους συνομηλίκους τους ως εκείνοι που είχαν την κυριότητα του πεδίου και μάλιστα αυτό ήταν αποδεκτό από όλους.

Ταυτόχρονα, σε μια άλλη τάξη, 3 κορίτσια διεκδικούσαν με ιδιαίτερα έντονο τρόπο ένα συγκεκριμένο παγκάκι της γωνιάς της συζήτησης (επισ. 32). Αξίζει να σημειωθεί, ότι στο συγκεκριμένο περιστατικό, ο λόγος για τον οποίο τα κορίτσια διεκδικούσαν την περιοχή αυτή με τόσο σθένος, δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρος.

Επεισόδιο 32

(Την ώρα που τελείωνε το ελεύθερο παιχνίδι και τα παιδιά μαζεύονταν στην γωνιά της συζήτησης, 3 κορίτσια (η Αρ, η Β και η Δ) και ένα αγόρι (ο Σ), μάλωναν για το ποιος θα καθίσει στο παγκάκι που ακουμπούσε στον τοίχο, στη γωνιά της συζήτησης. Ακολουθεί ο παρακάτω διάλογος μεταξύ των παιδιών):

-Αρ: «Φύγε, εμείς καθόμαστε εδώ!» (έλεγε σπρώχνοντας τον Σ).

-Σ: «Όχι, θέλω να καθίσω και εγώ εδώ! Όλο εσείς κάθεστε!!!»

-Β: «Φύγε, εμείς προλάβουμε!».

(Αυτός ο διάλογος συνεχίστηκε για μερικά λεπτά χωρίς ίχνος υποχώρησης από καμία από τις δύο πλευρές. Το αγόρι υποστήριζε ότι τα συγκεκριμένα κορίτσια κάθονται συνέχεια εκεί, χωρίς να επιτρέπουν σε κανέναν άλλο να καθίσει και αυτό είναι άδικο. Αποφάσισα, λοιπόν, να ρωτήσω τα κορίτσια, τι το ξεχωριστό έχει αυτή η θέση και θέλουν τόσο πολύ να κάθονται εκεί):

-Αρ: «Εμείς εδώ καθόμαστε».

(Εφόσον η απάντηση που πήρα δεν ήταν κατανοητή, συνέχισα να τις ρωτάω για ποιο λόγο τους αρέσει αυτή η θέση)

-Β: «Δεν θέλουμε τον Σ».

(Και η δεύτερη απάντηση που πήρα ήταν αόριστη. Στην ερώτησή μου όμως, θέλησαν να απαντήσουν ο Χ και ο Δ, που κάθονταν στην γωνιά και άκουσαν την συζήτηση. Έτσι λοιπόν, δίνοντας πιο συγκεκριμένες απαντήσεις είπαν):

-Χ: «Τα κορίτσια θέλουν να κάθονται συνέχεια εκεί γιατί πίσω στον τοίχο υπάρχει ένα στρωματάκι για να ακουμπούν την πλάτη τους και είναι μαλακά. Γι' αυτόν τους αρέσει αυτή η θέση».

-Δ: «Ναι, γι' αυτό θέλουν να κάθονται εκεί, γιατί είναι μαλακά».

(Αυτό που μας εντυπωσίασε ήταν, ότι τα κορίτσια διεκδικούσαν τη θέση αυτή, σα να είχαν την κυριότητά της και έσπρωχναν όποιο παιδί ήθελε να καθίσει εκεί).

3. Συμπεράσματα

Αυτή η έρευνα πραγματοποιήθηκε, για να ερευνήσει το φαινόμενο της εδαφικότητας στην τάξη του νηπιαγωγείου και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται εμφανής, μέσα από διάφορους τρόπους οριοθέτησης και υπεράσπισης ενός πεδίου παιχνιδιού. Έγινε μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αποκαλύπτοντας ότι η φυσική συμπεριφορά των παιδιών μέσα στο χώρο –δηλαδή, η στάση που κάθονται ή βρίσκονται στο έδαφος- δηλώνει ιδιοκτησία των περιοχών που θεωρούν δικές τους, ατομικά ή κατά ομάδες. Τα παιδιά διεκδικούν ξεχωριστές περιοχές για τον εαυτό τους, τις καθορίζουν και αντιδρούν σε κάθε παραβίαση των ορίων που έχουν θέσει. Σε αυτό το κεφάλαιο, γίνεται λόγος για ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την καταγραφή της εδαφικής συμπεριφορά των νηπίων μέσα στην σχολική αίθουσα, μέσα από μία κριτική συζήτηση των τελικών πορισμάτων, για τους περιορισμούς της έρευνας και για τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Σύμφωνα με τους επιμέρους στόχους που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα, δηλαδή τη μελέτη των παραγόντων που οδηγούν τα παιδιά -είτε ατομικά είτε ομαδικά- στο να επιλέξουν ένα πεδίο παιχνιδιού μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και αφού το επιλέξουν, πώς το διαχειρίζονται (αν το οριοθετούν ή/ και υπερασπίζονται και με τι τρόπο-λεκτικά, σωματικά ή/ και με αντικείμενα), βρέθηκε, ότι τα παιδιά επιλέγουν συγκεκριμένα πεδία παιχνιδιού μέσα στον χώρο της τάξης τα οποία είναι προσωρινά. Οι παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή του πεδίου παιχνιδιού είναι αρκετοί ενώ όταν τα παιδιά οριοθετούν το πεδίο παιχνιδιού τους, χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους.

Ξεκινώντας την έρευνά μας είχαμε σχηματίσει διάφορες υποθέσεις βασιζόμενοι στις βιβλιογραφικές αναφορές. Οι υποθέσεις μας είχαν ως εξής:

1. Τα παιδιά επιλέγουν να αναπτύξουν το ελεύθερό τους παιχνίδι σε πεδία παιχνιδιού που έχουν μοκέτα.
2. Οι κανόνες της τάξης αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την επιλογή ενός πεδίου παιχνιδιού από τα νήπια.
3. Τα παιδιά επιλέγουν να οριοθετούν και να υπερασπίζονται το πεδίο παιχνιδιού τους με αντικείμενα και με το σώμα τους.

Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση βρέθηκε, ότι τα περισσότερα νήπια επέλεξαν πεδία παιχνιδιού που περιείχαν μοκέτα για να αναπτύξουν το παιχνίδι τους. Οι λόγοι που οδηγούσαν τα νήπια σε αυτή τους την επιλογή, φάνηκε να είναι η άνεση που τους προσέφερε το μαλακό και ζεστό υλικό από το οποίο ήταν φτιαγμένες και η δυνατότητα να σέρνονται, να κυλιούνται και να κάθονται έτσι όπως θέλουν επάνω της. Επίσης, ένας ακόμη λόγος, που τα παιδιά στην έρευνά μας επέλεξαν περιοχές που είχαν μοκέτα για να παίξουν ήταν, ότι εξυπηρετούνταν από το περίγραμμα των μοκετών για να οριοθετήσουν το πεδίο παιχνιδιού τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, συμφωνούν με την άποψη του Neill (1982) ότι, η μοκέτα είναι ένα από τα στοιχεία της διακόσμησης του χώρου το οποίο προσελκύει περισσότερο τους ανθρώπους, σε σχέση με ένα πάτωμα χωρίς μοκέτα. Επιπλέον, τα παιδιά, σύμφωνα με την Sever (1987), φαίνεται να εμφανίζουν πιο εύκολα στοιχεία εδαφικότητας, όταν κάθονται ή κυλιούνται επάνω στην μοκέτα, παρά στο «γυμνό» πάτωμα. Επίσης, ο McAndrew (1993) διαπίστωσε, ότι η χρήση μιας βιβλιοθήκης δημοτικού σχολείου αυξήθηκε σε υπερβολικό βαθμό, όταν πολλά από τα τραπεζάκια και τις καρέκλες απομακρύνθηκαν και αντικαταστάθηκαν με μαλακά χαλιά και μαξιλάρια. Συνεπώς, τόσο από τα βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η πρώτη υπόθεση επιβεβαιώνεται.

Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεσή βρέθηκε, ότι οι κανόνες που ισχύουν για τις γωνιές σε μια τάξη νηπιαγωγείου είναι καθοριστικός παράγοντας, για να επιλέξουν τα παιδιά μια περιοχή για να παίξουν. Οι κανόνες που φάνηκε να επηρεάζουν την επιλογή ενός πεδίου παιχνιδιού από τα παιδιά, είναι το πλήθος των παιδιών που μπορούσαν να απασχοληθούν σε κάθε γωνιά, τα παιχνίδια που παίζονταν σε κάθε γωνιά και το σημείο αποθήκευσης του οικοδομικού υλικού. Όσον αφορά το πλήθος των συμμετεχόντων, ένα παιδί το οποίο επιθυμούσε να παίξει σε μια γωνιά η οποία είχε ήδη συμπληρώσει τον αριθμό των επιτρεπόμενων συμμετεχόντων, τότε αναγκαζόταν να επιλέξει μια άλλη και κατ' επέκταση ένα άλλο πεδίο παιχνιδιού. Ο κανόνας αυτός, σύμφωνα με τον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2006), εφαρμόζεται στις τάξεις των νηπιαγωγείων, καθώς κάθε γωνιά, λειτουργεί ομαλά με 4-6 παιδιά, αν και σε ορισμένες γωνιές ο αριθμός θα πρέπει να είναι μικρότερος (λόγω έλλειψης χώρου της τάξης).

Ένας άλλος κανόνας που επηρέαζε τα παιδιά στην επιλογή του πεδίου παιχνιδιού τους, ήταν τα παιχνίδια που παίζονταν σε κάθε γωνιά. Από την αρχή της

σχολικής χρονιάς, οι νηπιαγωγοί μαζί με τα παιδιά είχαν αποφασίσει, ότι με το οικοδομικό υλικό θα παίζουν μόνο στη γωνιά της συζήτησης ή στη γωνιά του οικοδομικού υλικού (αν υπήρχε), διότι η γωνιά αυτή προσέφερε αρκετό χώρο για την ανάπτυξη τέτοιου είδους παιχνιδιών. Σύμφωνα με τον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2006), η νηπιαγωγός στην αρχή της σχολικής χρονιάς, συζητά με τα παιδιά για το τι παιχνίδια θα παίζονται σε κάθε γωνιά και έτσι διαμορφώνονται οι γωνιές. Επομένως, επιλέγοντας τα παιδιά να παίζουν, για παράδειγμα, με το οικοδομικό υλικό, ήξεραν ότι το πεδίο παιχνιδιού τους θα είναι στη γωνιά αυτή και όχι σε κάποιο άλλο σημείο της τάξης. Συνεπώς, ο κανόνας αυτός για τις γωνιές επηρέαζε την επιλογή του πεδίου παιχνιδιού των νηπίων. Η Carvalho και η συνεργάτη της (2004) εκτιμούν, ότι το περιβάλλον περιέχει πληροφορίες, που καθοδηγούν τις επιλογές των νηπίων για το τι είδους δραστηριότητα θα επιλέξουν.

Ο τρίτος κανόνας, ο οποίος έδειξε να επηρεάζει τα νήπια στο να επιλέξουν πεδίο παιχνιδιού, αφορούσε την αποθήκευση του οικοδομικού υλικού. Βρέθηκε λοιπόν, ότι τα παιδιά προτιμούσαν να δημιουργήσουν το πεδίο παιχνιδιού τους κοντά στα κουτιά αποθήκευσης του οικοδομικού υλικού, ώστε να μην κάνουν μακρινές αποστάσεις μεταφέροντας τα τουβλάκια από τα κουτιά στο πεδίο παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, σχετίζονται με την άποψη των Neill & Denham (1982), ότι ο τύπος του υλικού που διαθέτει η τάξη του νηπιαγωγείου και ο τρόπος που αυτό είναι διευθετημένο, μπορεί να επηρεάσει την συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη. Έτσι, λοιπόν, παραθέτοντας όλους τους κανόνες που φάνηκε να επηρεάζουν τα νήπια ώστε να επιλέξουν πεδίο παιχνιδιού, η δεύτερη υπόθεση επιβεβαιώνεται.

Σύμφωνα με την τρίτη υπόθεση της έρευνας μας βρέθηκε, ότι τα νήπια, τις περισσότερες φορές, επέλεγαν να οριοθετήσουν και να υπερασπίσουν το πεδίο παιχνιδιού τους με αντικείμενα ή με το σώμα τους. Οι τρόποι οριοθέτησης που εφάρμοζαν τα νήπια, ήταν να διασκορπίζουν τα παιχνίδια τους γύρω από τον εαυτό τους, να τοποθετούν το κουτί αποθήκευσης του οικοδομικού υλικού μπροστά από κάθε κατασκευή τους, να χρησιμοποιούν το περίγραμμα της μοκέτας σαν συννοριακή γραμμή, να τοποθετούν τα παιχνίδια τους το ένα δίπλα στο άλλο ή να τοποθετούν τουβλάκια με τέτοιο τρόπο που να μοιάζουν με «τείχη» και να χρησιμοποιούν με συγκεκριμένο τρόπο το σώμα τους (π.χ. να γυρίζουν την πλάτη τους προς τους άλλους, να ξαπλώνουν πλαγιαστά κ.α). Οι παραπάνω τρόποι που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας, συμφωνούν με την άποψη της Thomson (2005), ότι

ορισμένα παιδιά «μαρκάρουν» την περιοχή τους με σχολικές τσάντες, με δοχεία φαγητού, με ρούχα ή ακόμα και με τον σκουπιδοτενεκέ. Αυτές είναι κάποιες στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά, ώστε να δείξουν στα υπόλοιπα άτομα που βρίσκονται στον ίδιο χώρο, ότι η περιοχή -προσωρινά τουλάχιστον- τους ανήκει. Την ίδια άποψη φαίνεται να έχει και ο Γερμανός (1998), ο οποίος εκτιμά ότι τα όρια που θέτουν τα παιδιά στο πεδίο παιχνιδιού τους, εμφανίζονται με υλικές ή νοητές μορφές, επειδή αποτελούνται από υλικά στοιχεία (γραμμές σχεδιασμένες στο έδαφος) ή από το σώμα των παικτών (η περίμετρος που σχηματίζουν τα σώματα των παιδιών όταν είναι διατεταγμένα κυκλικά), αντίστοιχα. Ακόμη έχει βρεθεί από έρευνες (James, 1990· Thomson, 2005) ότι, η στάση που κάθονται ή βρίσκονται στο έδαφος τα παιδιά, δηλώνει κυριότητα των περιοχών που θεωρούν δικές τους, ατομικά ή κατά ομάδες, καθώς το παιδί χρησιμοποιεί το σώμα του ως μέσο επικοινωνίας με το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Όσον αφορά την υπεράσπιση των πεδίων παιχνιδιού από τους εισβολείς, καταγράφηκαν διάφορες πρακτικές υπεράσπισης του πεδίου παιχνιδιού από τα νήπια. Τα παιδιά φάνηκε να αντιδρούν με ποικίλους τρόπους, όταν οι συνομήλικοί τους παραβίαζαν τα όρια του πεδίου παιχνιδιού τους. Μόλις ο εισβολέας πλησίαζε τη νοητή περίμετρο του ορίου, προκαλούνταν αμέσως οι αντιδράσεις των παικτών (προειδοποιήσεις, απειλές, ακόμα και καβγάδες) οι οποίες συνοδεύονταν από πρακτικές υπεράσπισης του πεδίου παιχνιδιού. Εκφράσεις όπως «Φύγε από εδώ, παίζω εγώ εδώ!» ή «Πρόσεξε που πας, παίζω εδώ!», ήταν συχνές κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Επίσης, κάποια από τα παιδιά φάνηκε να είναι ιδιαίτερα αυστηρά με το πεδίο παιχνιδιού τους και δεν επέτρεπαν σε κανέναν να πλησιάσει την ώρα που έπαιζαν, ακόμα και κατά λάθος. Οι τρόποι υπεράσπισης που προέκυψαν από τα αποτελέσματα, άλλοτε γίνονταν με έντονο τρόπο, άλλοτε με αδιαφορία απέναντι στην εισβολή και άλλοτε με ηρεμία ή διάλογο. Ο τρόπος υπεράσπισης έδειξε να εξαρτάται από το ποιος κάνει την εισβολή στο πεδίο παιχνιδιού, η προσωπικότητά του, το φύλο του, η φήμη του, η πρόθεσή του ακόμα και οι φιλίες που είχε μέσα στην τάξη. Επομένως, διαπιστώνεται, ότι και η τρίτη υπόθεση επιβεβαιώνεται.

Σύμφωνα με έναν από τους επιμέρους στόχους που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα, δηλαδή τη μελέτη των παραγόντων που οδηγούν τα παιδιά -είτε ατομικά είτε ομαδικά- στο να επιλέξουν ένα πεδίο παιχνιδιού μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, βρέθηκε ότι ένας παράγοντας είναι ο χώρος που είχαν στη διάθεσή τους για να αδειάσουν τα παιχνίδια τους.

Συνήθως, όταν ήθελαν να παίξουν με κάποιο παιχνίδι που απαιτούσε χώρο (π.χ. ο αυτοκινητόδρομος), έψαχναν να βρουν ένα πεδίο παιχνιδιού που να τον διαθέτει. Ακόμη, ένας άλλος παράγοντας που φάνηκε να επιδρά στην επιλογή ενός πεδίου παιχνιδιού, είναι η επιφάνεια του πεδίου παιχνιδιού και η καταλληλότητά της (κατά την άποψη των νηπίων). Συγκεκριμένα, επέλεξαν πεδία παιχνιδιού που ήταν κατάλληλα για τα παιχνίδια τους, ώστε αυτά, για παράδειγμα, να μπορούν στερεώνονται και να μην πέφτουν. Επιπλέον, οι σχέσεις που είχαν αναπτύξει μεταξύ τους τα νήπια, αν ήταν δηλαδή «φίλοι» ή όχι μεταξύ τους, φάνηκε να είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες για να επιλέξουν πεδίο παιχνιδιού. Όταν ένα νήπιο έπρεπε να επιλέξει, μεταξύ ενός πεδίου παιχνιδιού στο οποίο έπαιζε φίλος του και ενός άλλου στο οποίο έπαιζε κάποιο παιδί που δεν το θεωρούσε φίλο του, τότε επέλεγε το πεδίο παιχνιδιού των φίλου του για να παίζει.

Όσον αφορά το βασικό στόχο της έρευνάς μας για τη μελέτη του φαινομένου της εδαφικότητας στα νήπια βρέθηκε, ότι τα παιδιά παρουσιάζουν στοιχεία εδαφικότητας κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, καθώς όταν δημιουργούν ένα πεδίο παιχνιδιού για τον εαυτό τους ή την ομάδα τους, επιδιώκουν ταυτόχρονα να το καθορίσουν και να το υπερασπιστούν. Επιπλέον, τα παιδιά εμφανίζουν στοιχεία εδαφικότητας όταν είναι οι πρωταρχικοί δημιουργοί ενός πεδίου παιχνιδιού, όταν κάθονται για πολλή ώρα εκεί και όταν το επισκέπτονται συχνά. Μέσα από τα αποτελέσματα προέκυψε, ότι αυτοί οι τρεις παράγοντες επιδρούν ασυναίσθητα στα παιδιά στο να θεωρήσουν, ότι έχουν την κυριότητα του συγκεκριμένου πεδίου παιχνιδιού και ότι μπορούν να ελέγχουν το ποιος θα έχει πρόσβαση σε αυτή και ποιος όχι. Σύμφωνα με έρευνες (Carvalho & Pedrosa, 2004), το παιδί (ή τα παιδιά) που βρισκόταν ήδη σε μια περιοχή για αρκετή ώρα, συνήθως θεωρούσε ότι η περιοχή αυτή του άνηκε και ότι είχε το δικαίωμα να επιτρέπει (ή να μην επιτρέπει) την είσοδο άλλων παιδιών μέσα σε αυτή.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα, θα πρέπει να σημειωθούν και οι κυριότεροι περιορισμοί της έρευνας. Αρχικά, το δείγμα αυτής της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις τάξεις δύο νηπιαγωγείων της πόλης του Βόλου. Εάν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο, ίσως να προέκυπταν διαφορετικά αποτελέσματα. Επίσης, ο χρόνος διάρκειας της έρευνας στις τάξεις των νηπιαγωγείων, εάν ήταν περισσότερος μπορεί να δημιουργούσε αλλαγές στα ευρήματα, διότι θα υπήρχε η δυνατότητα να αποκτηθεί μία πιο αντικειμενική εικόνα της εδαφικής συμπεριφοράς των νηπίων. Τέλος, εάν η έρευνα πραγματοποιούνταν κάποια άλλη χρονική στιγμή (π.χ. Φεβρουάριο) και όχι

στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ίσως τα αποτελέσματα να ήταν εντελώς διαφορετικά, διότι τον Οκτώβριο τα παιδιά ακόμα δεν γνωρίζονται καλά μεταξύ τους και δεν έχουν τόσο οικειότητα, ώστε να μοιράζονται ακόμα και το χώρο τους. Αλλά μπορεί να συνέβαινε και το αντίθετο, δηλαδή να είχαν αναπτύξει όλα τα παιδιά καλές σχέσεις μεταξύ τους και να μην χρειαζόταν να οριοθετήσουν ένα πεδίο παιχνιδιού.

Συνεπώς στο μέλλον, οι έρευνες οι οποίες γίνουν και θα λάβουν υπόψη τους τις παραπάνω αδυναμίες και τον ρόλο του χρόνου διάρκειας της έρευνας, θα συμβάλλουν σημαντικά στο να κατανοηθεί και να αξιολογηθεί με πιο εμπεριστατωμένο τρόπο το φαινόμενο της εδαφικότητας στις μικρές ηλικίες, καθώς και ο χαρακτήρας και η φύση της χωρικής συμπεριφοράς.

Επίλογος

Σ' αυτή την εργασία, επιδιώχθηκε η μελέτη του φαινομένου της εδαφικότητας στα νήπια, κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Κατά τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής εργασίας μελετήθηκαν αρκετές βιβλιογραφικές αναφορές για την έννοια του χώρου και της χωρικής συμπεριφοράς των ανθρώπων. Έτσι λοιπόν, διαπιστώθηκε ότι ο χώρος αποτελεί καθοριστική παράμετρο για να διαμορφώσουμε τις αντιλήψεις μας γύρω από τον εαυτό μας, τους άλλους και το υλικό μας περιβάλλον. Υποκείμενο και περιβάλλον συνδέονται με σχέσεις λειτουργικής αλληλεξάρτησης, καθώς το περιβάλλον επιδρά στο υποκείμενο και το υποκείμενο με τις πράξεις του επιδρά στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός. Ο χώρος επίσης, αποτελεί το υλικό στήριγμα ανάπτυξης του παιχνιδιού ενώ το παιχνίδι επηρεάζει σημαντικά τις μορφές και τους στόχους παρέμβασης στο χώρο. Τα παιδιά, κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, φαίνεται να επιδιώκουν να καθορίσουν και να υπερασπιστούν μια περιοχή για τον εαυτό τους, χρησιμοποιώντας το σώμα τους αλλά και διάφορους άλλους τρόπους. Ο καθορισμός και η υπεράσπιση συγκεκριμένων περιοχών μέσα στο χώρο από ανθρώπους οποιασδήποτε ηλικίας δείχνει, ότι ο προσωπικός χώρος και η εδαφικότητα, είναι συμπεριφορές που δείχνουν την ανάγκη τους για ιδιωτικότητα, καθώς εξυπηρετούν προστατευτική λειτουργία για τον εαυτό τους. Συνεπώς, ακόμα και στις τάξεις του νηπιαγωγείου, είναι απαραίτητο να υπάρχει σεβασμός απέναντι στην ανάγκη των παιδιών για ιδιωτικότητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, τόσο μέσα από το σχεδιασμό σχολικών περιβαλλόντων που έχουν μεριμνήσει για την ανθρώπινη αυτή ανάγκη, όσο και από το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού που σέβεται τις ανάγκες των παιδιών. Ευελπιστούμε να αποτελέσει ερέθισμα η παρούσα διπλωματική εργασία για αυτούς που θα επιλέξουν να την διαβάσουν, ώστε οι ανθρώπινες αυτές χωρικές ανάγκες να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό σχολικών περιβαλλόντων.

Βιβλιογραφία

- Ahmed, S. M. S. (1979). Invasion of personal space: A study of departure time as affected by sex of the intruder and saliency condition. *Perceptual and Motor Skills*, 49, 85-86.
- Αυγητίδου, Σ., (2001). *Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις*, (μτφ, Άς. Γολέμη), Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Bass, M. H., & Weinstein, M. S. (1971). Early development of interpersonal distance in children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 3, 368-376.
- Brown, B. B. (1987). *Territoriality*. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of psychology* (pp. 505-531). New York: John Wiley.
- Canter, D. (μετάφ Π. Κοσμόπουλος) (1988). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: University Studio.
- Carvalho, A. M. A., & Carvalho, J. E. C. (1990) Strategies of social approach in children 2-6 years old. *Psychology USP*, 1, 117-126.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2004). Territoriality and Social Construction of Space in Children's Play. *Revista de Etologia*, 6 (1), 63-69.
- Castell, R. (1970). Effect of familiar and unfamiliar environments on proximity behavior of young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 9, 342-347.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Corsaro, W. A. (1979). "We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nurse school. *Language in society*, 8, 315-336.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Doll, C. A. (1992). School Library Media Centers: The Human Environment. *School Library Media Quarterly*, 20 (4), 225-29.
- Dosey, M. A., & Meisels, M. (1969). Personal Space and Self-Protection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11 (2), 93-97.
- Evans, G. W., & Howard, R. B. (1973). Personal space. *Psychological Bulletin*, 80, 334-344.

- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Gifford, R., & Price, J. (1979). Personal space in nursery school children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 11, 318-326.
- Guardo, C. (1969). Personal space in children. *Child Development*, 40, 143-151.
- Haase, R. F., & Markey, M.J. (1973). A methodological note on the study of personal space. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 122-125.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Hayduk, L. A. (1975). Personal space: An evaluative and orienting overview. *Psychological Bulletin*, 85, 117-134.
- Hayduk, L. (1983). Personal space: Where we now stand. *Psychological Bulletin*, 94 (2), 293-335.
- Huizinga, J., (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo ludens)*, (μτφ. Ροζάνης, Σ., Λυκιαρδόπουλος, Γ.), Αθήνα: Γνώση.
- James, S. (1990). Is there a 'place' for children in geography? *Area*, 22(3), 278-283.
- Kaya, N., & Burgess, B. (2007). Territoriality. Seat Preferences in Different Types of Classroom Arrangements. *Environment and Behavior*, 39 (6), 859-876.
- Killeen, J. P., Evans, G. W., & Danko, S. (2003). The Role Of Permanent Student Artwork In Students' Sense Of Ownership In An Elementary School. *Environment And Behavior*, 35 (2), 250-263.
- Κοσμόπουλος, Π. (2000). *Περιβαλλοντική Κοινωνική Ψυχολογία. Η Αντίληψη του Χώρου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lerner, R. M., Karabenick, S. A., & Meisels, M. (1975). Children's personal space schemata in relation to body shape. *Journal of Genetic Psychology*, 127, 91-101.
- Lomranz, J., Shapira, A., Choreshe, N., & Gilat, Y. (1975). Children's personal space as a function of age and sex. *Developmental Psychology*, 11, 541-545.

- Mailhiot, B. (1959). Review of Group Processes. *Canadian Journal of Psychology/ Revue canadienne de psychologie*, 13 (4), 298-299.
- Meisels, M., & Guardo, C. (1960). Development of personal space schemata. *Child Development*, 40, 1167-1178.
- Neill, S. R. St. J. (1982). Experimental alterations in playroom layout and their effect on staff and child behavior. *Educational Psychology*, 2, 103-119.
- Neill, S. R. St. J., & Denham, E. J. M. (1982). The effects of preschool design. *Educational Research*, 24, 107-111.
- Paasi, A. (2000). Classic – territoriality and place: Commentary 2. *Progress in Human Geography*, 24 (1), 93-95.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2000). *Παιδί, Επιστήμη και Ψυχανάλυση. Οι Διαδρομές του Jean Piaget (Β' έκδ)*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Τόμ. 1 & 2)*. Αυτοέκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Parten, M. B. (1933). Leadership among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27 (4), 430-440.
- Philo, C. (1992). Foucault's Geography. *Environment and Planning D: Society and Space*, 10 (2), 137-161.
- Roos, P. D. (1986) Jurisdiction: An ecological concept. *Human Relations*, 21, 75-84.
- Rustemli, A. (1986). Male and female personal space needs and escape reactions under intrusion: A Turkish sample. *International Journal of Psychology*, 21, 503-511.
- Sack, R.D. (1986). *Human Territoriality, Its Theory and History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sommer, R. (1959). Studies in personal space. *Sociometry*, 22, 247-260.
- Sommer, R. (1969). *Personal Space: The behavioral basis of design*. London: Prentice-Hall.
- Σταυρίδης, Σ. (1990). Η Συμβολική Σχέση με το Χώρο. Πώς οι Κοινωνικές Αξίες Διαμορφώνουν και Ερμηνεύουν το Χώρο. Αθήνα: Κάλβος.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία (4^η έκδ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Taylor, R., (1988). *Human territorial functioning: An empirical, evolutionary perspective on individual and small group territorial cognitions, behaviors, and consequences*. New York: Cambridge University Press.

- Tennis, G. H., & Dabbs, J. M. Jr. (1975). Sex, setting and personal space: First grade through college. *Sociometry*, 38, 385-394.
- Thomson, S. (2005). 'Territorialising' the Primary School Playground: Deconstructing the Geography of Playtime. *Children's Geographies*, 3 (1), 63-78.
- Trancik, A. M., & Evans, G. W. (1995). Spaces fit for children: Competency in the design of day care center environments. *Children's Environments*, 12, 311-319.
- Τσουκαλά, Κ. (2006). *Παιδική και Αστική Εντοπία. Αρχιτεκτονική και Νοητικές Αναπαραστάσεις του Χώρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Williams, J. L. (1971). Personal space and its relation to extraversion-introversion. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 3 (2), 156-160.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004900100669

