



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

«Το ρίσκο ως στοιχείο του παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού»

Πτυχιακή Εργασία της Φοιτήτριας

Αργυροπούλου Λαύρα



1^η Επιβλέπουσα: Καφένια Μπότσογλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

2^η Επιβλέπουσα: Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περιεχόμενα

ΕΞΩΦΥΛΛΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή

1.Ο κίνδυνος ως στοιχείο της δραστηριότητας του παιχνιδιού

- 1.1. Ορισμός του κινδύνου (risk).....σελ.4
- 1.2. Η αξία του κινδύνου στο παιχνίδι.....σελ.6
- 1.3. Είδη εκδήλωσης επικίνδυνης συμπεριφοράς στη δραστηριότητα παιχνιδιού.....σελ.7
- 1.4. Τα χαρακτηριστικά ενός παιχνιδιού με κίνδυνοσελ.12

2.Ο εκπαιδευτικός ρόλος του κινδύνου

- 2.1. Το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους κι η σημασία του.....σελ.19
- 2.2. Η παρουσία των ενηλίκων: ενεργητική ή παθητική.....σελ.22
- 2.3. Προστατευμένο περιβάλλον για παιχνίδι: πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.....σελ.26
- 2.4. Προστατευμένοι χώροι παιχνιδιού ή υπαίθριες παιδικές χαρές.....σελ.28

3. Παιχνίδι με κίνδυνο και παιδιά με ειδικές ανάγκες

- 3.1. Η εμπλοκή των γονέων και σε ποιο βαθμό χρειάζεται να υπάρχει.....σελ.30
- 3.2. Η ανάγκη συναναστροφής με άλλα παιδιά της ηλικίας.....σελ.33

4. Η Έρευνα

- 4.1. Ερευνητική Μέθοδος.....σελ.35
- 4.2. Ερευνητικά εργαλεία.....σελ.37
- 4.3. Ερευνητική Διαδικασία.....σελ. 38
- 4.3. Το δείγμα της έρευνας.....σελ.39

5. Αποτελέσματα της Έρευνας.....σελ.40

5.1 Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....σελ.53

5.2 Προτάσεις-Περιορισμοί.....σελ.54

Βιβλιογραφία.....σελ.59

Παραρτημα.....σελ.73

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανίχνευση κι η αποτύπωση του κινδύνου ως στοιχείου των ελεύθερων δραστηριοτήτων παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση και η καταγραφή των αυθόρμητων δραστηριοτήτων παιχνιδιού των παιδιών σε παιδικές χαρές και αναλύθηκαν έξι κατηγορίες επικίνδυνου παιχνιδιού όπως αυτές προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και η προτίμηση των παιδιών σε κάποιες από αυτές. Η έρευνά μας επιπρόσθετα εστιάζει και στα συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά), με τα οποία τα παιδιά περικλείουν το παιχνίδι τους καθώς γίνεται αναφορά και στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιδρούν στο παιχνίδι των παιδιών όταν αντιλαμβάνονται μια επικίνδυνη κατάσταση που προκύπτει από αυτό. Όπως προέκυψε από την ανάλυση της παρατήρησης, ο κίνδυνος είναι ένα από τα βασικά στοιχεία του παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας στους υπαίθριους χώρους κι ο ρόλος του φαίνεται να είναι παιδαγωγικά χρήσιμος στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση η αξιοποίηση της μεθόδου της παρατήρησης και της καταγραφής για τη μελέτη του φαινομένου του «επικίνδυνου» παιχνιδιού (risky play) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, θεωρούμε ότι προσφέρει πολύτιμα στοιχεία τόσο για τους γονείς όσο και για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης του κινδύνου στην εκπαίδευση των παιδιών με θετικό τρόπο.

Λέξεις κλειδιά: παρατήρηση, κίνδυνος, μορφές παιχνιδιού, συναισθήματα

Εισαγωγή

1.0 κίνδυνος ως στοιχείο της δραστηριότητας του παιχνιδιού

1.1. Ορισμός του κινδύνου (risk)

Πολλοί μελετητές (Stephenson, 2003; Sandseter, 2007; Tovey, 2010), για αρκετά χρόνια, μελέτησαν την έννοια του κινδύνου «risk» και προσπάθησαν μέσα από έρευνες να προσεγγίσουν τον καλύτερο δυνατό ορισμό. Ωστόσο, δεν αποτέλεσε ένα εύκολο έργο για αυτούς να φτάσουν και να καταλήξουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Η αναφορά του κινδύνου ως στοιχείου της δραστηριότητας παιχνιδιού, συνεπάγεται ένα ατελείωτο φάσμα συμπεριφορών και δραστηριοτήτων, οι οποίες συνθέτουν ένα πολύπλοκο και εκτενές μοτίβο του όρου. Η πολυπλοκότητα, λοιπόν, του όρου αυτού καθαυτού και το χάσμα που δημιουργήθηκε με τα χρόνια ανάμεσα στους ερευνητές, αποτέλεσαν και τους κύριους λόγους που ακόμη και σήμερα ο όρος «κίνδυνος/ risk» δεν έχει οριστεί απολύτως (Lester & Russell 2008, Tovey, 2010).

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των μελετητών ο όρος, συνήθως, αποπνέει μια αρνητική χροιά. Συχνά ο όρος “κίνδυνος” παραπέμπει σε εικόνες αρνητικά φορτισμένες και σκηνές με αρνητικά αποτελέσματα και αρνητικές συνέπειες. Όλοι οι γονείς, κάποια στιγμή, απέτρεψαν τα παιδιά από το να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα με την πρόφαση: «Μην το κάνεις αυτό είναι επικίνδυνο!» κι έτσι αυτόματα η λέξη «κίνδυνος» συνδέθηκε, αν όχι πάντα τις περισσότερες φορές, με την άρνηση «μην». Ακόμη κι οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι ανήκουν στην ομάδα των μελετητών που υποστηρίζουν ότι η ανάληψη κινδύνου ορίζεται ως η εμπλοκή σε συμπεριφορές που συνδέονται με κάποια πιθανότητα αρνητικών αποτελεσμάτων (Boyer 2006).

Σύμφωνα με τους ερευνητές Νικιφορίδου, Range και Χατζηπαντελή (2012) η ικανότητα ενός ανθρώπου να παίρνει ριψοκίνδυνες αποφάσεις, να έρχεται αντιμέτωπος με καταστάσεις στις οποίες ελλοχεύει ο κίνδυνος και να ασχολείται με αβέβαιες καταστάσεις, συνθέτει την ευρύτερη έννοια του κινδύνου, η οποία εισάγεται στη ζωή ενός ανθρώπου από την πρώιμη προσχολική ηλικία. Οι ίδιοι ερευνητές εκφράζουν την άποψη ότι τα παιδιά καθοδηγούμενα από την περιέργεια, την ανυπομονησία της ηλικίας και από την έκρηξη των συναισθημάτων που τα προσδιορίζει οδηγούνται προς επικίνδυνες καταστάσεις λόγω λανθασμένων επιλογών, με αποτέλεσμα να δοκιμάζουν τα όριά τους, να αναγνωρίζουν τους περιορισμούς του κινδύνου και μέσα από αυτό να γίνονται δημιουργικοί και αποφασιστικοί χαρακτήρες.

Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, ο κίνδυνος για τα παιδιά είναι μία κατάσταση, την οποία κάποια στιγμή στη ζωή τους θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουν. Βιώνοντας «επικίνδυνες» καταστάσεις ένα παιδί μαθαίνει να γίνεται υπεύθυνο και να παίρνει αποφάσεις υπό πίεση. Σε ένα σύντομο ορισμό, η Sandseter (2007) αναφέρει τον κίνδυνο ως “μια συναρπαστική δραστηριότητα, η οποία εμπεριέχει τον κίνδυνο φυσικού τραυματισμού, και ως ένα στοιχείο παιχνιδιού που παρέχει ευκαιρίες για πρόκληση, για δοκιμή των ορίων, για εξερεύνηση των περιορισμών και μάθηση του κινδύνου τραυματισμού” (Sandseter, 2007, σελ. 1). Η ανάληψη κινδύνου φαίνεται να είναι μια φυσική προέκταση της δραστηριότητας παιχνιδιού των παιδιών. Αντίστοιχα ο Little (2006) προσδιορίζει τον κίνδυνο ως μια συμπεριφορά, η οποία συνεπάγεται μια αβεβαιότητα σχετικά με τα αποτελέσματά της.

Λόγω της σύνδεσης της λέξης «κίνδυνος» με αρνητικά αποτελέσματα, επικρατεί μια τάση αποφυγής οποιασδήποτε μορφής κινδύνου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, ο κίνδυνος (risk) και η πρόκληση (challenge) ως στοιχεία παιχνιδιού να αποκλειστούν και να δημιουργηθούν περισσότερο ασφαλή και ελεγχόμενα περιβάλλοντα παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Η σύνδεση της λέξης «κινδύνου» με αρνητικές συνέπειες οδήγησε στην πεποίθηση ότι ο κίνδυνος κι η ασφάλεια είναι δύο στοιχεία, τα οποία δεν είναι δυνατόν να συνυπάρξουν. Σε μια κλασική μελέτη σχετικά με το παιχνίδι, ο Aldis (1975) σημειώνει ότι το μεγαλύτερο κομμάτι του παιχνιδιού των παιδιών συσχετίζεται με το φόβο, και ότι τα νεαρά σε ηλικία παιδιά ενεργά επιδιώκουν να βιώσουν τον ενθουσιασμό των επίφοβων καταστάσεων, όπως είναι το να ολισθαίνουν ή να πηδούν από μεγάλα ύψη.

Ωστόσο, σύμφωνα με τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους, η ανάληψη κινδύνων είναι κάτι το φυσικό και επιθυμητό που συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη των παιδιών (Ball, 2002). Γενικά, η λέξη «κίνδυνος», όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σχετίζεται με την πιθανότητα αρνητικών αποτελεσμάτων (Ball, Gill, & Spiegel, 2008). Συγκεκριμένα, ο Ball (2002) υποστηρίζει ότι “ο κίνδυνος στους υπαίθριους χώρους είναι εξαιρετικά μικρότερος όσον αφορά τα μοιραία ατυχήματα, και όσον αφορά τους μικρότερους τραυματισμούς, είναι πολύ μικρότερος ο κίνδυνος απ’ ότι για τα περισσότερα παραδοσιακά αθλήματα στα οποία ενθαρρύνονται να συμμετέχουν τα παιδιά και σε κάθε περίπτωση περίπου ο ίδιος είναι ο κίνδυνος που αντιμετωπίζουν στο σπίτι”(σελ.11). Συμπληρωματικά, ο Gill (2007) αναφέρει την ανάγκη να αναγνωρισθεί ο κίνδυνος ως ένα θετικό στοιχείο στο παιχνίδι των παιδιών όλων των ηλικιών και να γίνουν για το λόγο αυτό αξιολογήσεις που να εκτιμούν το βαθμό ωφέλειας του κινδύνου.

Με λίγα λόγια, ο κίνδυνος είναι μια κατάσταση διερεύνησης- εξέτασης των ωφελειών από πιθανές ανεπιθύμητες συνέπειες μιας συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, αφορά την πιθανότητα επιτυχίας ή αποτυχίας. Συνοπτικά, ο Tovey (2010) αναφέρει πως η έννοια του κινδύνου είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και το τι είναι αντιληπτό ως κίνδυνος στο πλαίσιο μιας κοινωνίας ή ενός πολιτισμού μπορεί να είναι μη αποδεκτό σε έναν άλλο. Το ίδιο συμβαίνει κι όταν ένα παιδί θεωρεί μια κατάσταση επικίνδυνη, ένα άλλο παιδί δεν έχει την ίδια άποψη.

1.2. Η αξία του κινδύνου στο παιχνίδι

Αποτελεί επιστημονικά αποδεδειγμένο το γεγονός ότι τα παιδιά από τη φύση τους τείνουν να εμπλέκονται σε ριψοκίνδυνες καταστάσεις, αναζητώντας ένα αίσθημα ενθουσιασμού και διασκέδασης μέσα από τη γνωριμία νέων εμπειριών. Αυτές οι νέες εμπειρίες οδηγούν τα παιδιά μέσα τόσο από την επιτυχία όσο και από την αποτυχία να γνωρίσουν τα όρια του εαυτού τους και να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής, προσπαθώντας με κάθε τρόπο να φτάσουν σε εκείνο το αποτέλεσμα που θεωρούν επιθυμητό (Tovey, 2010). Οι σύγχρονες έρευνες επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στην αξία, ιδιαίτερα την παιδαγωγική αξία του κινδύνου στην παιγνιώδη διαδικασία (Sandseter, 2011). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έδειξαν ότι η κυρίευση του φόβου κι η αίσθηση του «εκτός ελέγχου» αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο του παιχνιδιού.

Η αξία του κινδύνου στο παιχνίδι αποτελεί το πιο πρόσφατο αντικείμενο μελέτης στην παγκόσμια βιβλιογραφία. Υποστηρίζεται ότι ο κίνδυνος ωφελεί την ανάπτυξη των παιδιών κι ότι η υπέρ- προστασία από τον κίνδυνο ίσως και να αποτελεί εμπόδιο της ανάπτυξής τους. Σύμφωνα με τον Ball (2008) «Αν ο σκοπός μιας δραστηριότητας δεν είναι ξεκάθαρος, τότε η ισορροπία μεταξύ κινδύνου κι οφέλους δεν μπορεί να είναι αυστηρή και κάποιος είναι πιθανόν να λάβει υπόψη μόνο μια πλευρά της εξίσωσης.» (Ball, 2008, σελ.12).

Είναι επιστημονικά και παιδαγωγικά αποδεδειγμένο ότι (Stephenson,2003; Greenfield,2004; Sandseter, 2007), όλα τα παιδιά αγαπούν να παίζουν παράτολμα, να εξερευνούν τα όριά τους και να αποκτούν νέες εμπειρίες. Κάνουν κινήσεις και υιοθετούν συμπεριφορές που στα μάτια των ενηλίκων, κι ίσως και στην πραγματικότητα, είναι δυνητικά επικίνδυνες για τη ασφάλειά τους. Ο κίνδυνος, ως στοιχείο της δραστηριότητας του παιχνιδιού, έχει χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα χρήσιμος, κυρίως όταν τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να τον ελέγξουν σε ένα προσεκτικά διαμορφωμένο περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Gill (2007), όταν τα παιδιά έχουν τέτοιες εμπειρίες

αποκτούν δεξιότητες, που είναι πολύ χρήσιμες στην ενήλικη ζωή και τους βοηθούν να αντιμετωπίζουν καθημερινές καταστάσεις της ζωής τους.

Έχει παρατηρηθεί σε έκθεση του National Playing field Association (2000, Best Play, London), ότι οι εμπειρίες διαχείρισης του κινδύνου αναπτύσσουν στα παιδιά τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τις ικανότητές τους να λύνουν προβλήματα και να αντιμετωπίζουν αγχώδεις καταστάσεις. Καθώς τα παιδιά αντιμετωπίζουν τους κινδύνους, αναπτύσσουν τις ατομικές τους ικανότητες, γεγονός που αποτελεί μια σημαντική διαδικασία κατά την οποία μαθαίνουν από τα λάθη τους και μαθαίνουν να προφυλάσσουν την προσωπική τους υγεία και να εξασφαλίζουν την ασφάλειά τους.

Η Wendy Russel και ο Stuart Lester (2008) θεωρούν ότι η λέξη «κίνδυνος» είναι η λάθος λέξη για να χρησιμοποιηθεί για το περιεχόμενο της δραστηριότητας του παιχνιδιού. Προτείνουν εναλλακτικά να χρησιμοποιείται η λέξη «απρόβλεπτο», η οποία δεν ενέχει τόσες ανησυχίες για τους ενήλικες. Οι δύο ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αναζητούν την αβεβαιότητα στο παιχνίδι τους, καθώς υπάρχει μια έμφυτη κλίση προς αυτό. Η παραπάνω άποψη αποδεικνύεται κι από μια έρευνα στον εγκέφαλο, η οποία δείχνει ότι μια ήπια μορφή άγχους ενδυναμώνει την αντίσταση, αυξάνοντας την μορφοποίηση καινούριων δομών εσωτερικά του εγκεφάλου.

Συμπερασματικά, ο κίνδυνος και καθετί που ενδεχομένως συνδέεται με ριψοκίνδυνες καταστάσεις φαίνεται να αποτελεί κομμάτι της καθημερινότητας του παιδιού, με πιθανώς καλά ή άσχημα αποτελέσματα. Καθώς η ίδια η ζωή διαπνέεται από το στοιχείο της αβεβαιότητας, είναι σημαντικό τα παιδιά να μάθουν να είναι προετοιμασμένα και να διαχειρίζονται μόνο τους κινδύνους, στους οποίους θα εμπλακούν, ώστε να αντιμετωπίζουν με ελαστικότητα κάθε λάθος ή δυσκολία της ζωής τους (Gill, 2007). Τα παιδιά χρειάζονται ένα στοιχείο τηλεκαθοδήγησης ώστε να έχουν την ευκαιρία στην πρόκληση και τον κίνδυνο. Σύμφωνα με τον Gill (2007), υπάρχουν καλοί και κακοί κίνδυνοι κι είναι σημαντικό να μάθουν τα παιδιά να τους ξεχωρίζουν. Ένα στοιχείο δημιουργικότητας είναι εκείνο που ωθεί τα παιδιά να αναζητήσουν ευκαιρίες δοκιμασίας του εαυτού τους και να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης κινδύνου.

Το παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί μια περίπλοκη και ταυτόχρονα ενδιαφέρουσα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά βιώνουν έντονα συναισθήματα και γίνονται πρωταγωνιστές καταστάσεων, όπου ελλοχεύει ο κίνδυνος. Κάποιοι ερευνητές (Ball, 2002; Gill, 2007; Tovey, 2010) θέλησαν να ερευνήσουν το παιχνίδι των παιδιών κι έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στους κινδύνους που αντιμετωπίζουν μέσα στο παιχνίδι τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών τους έφεραν στην επιφάνεια ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με τα παραπάνω θέματα.

Σε προγενέστερες έρευνες (Aldis, 1975), στις οποίες οι ερευνητές συνέκριναν συμπεριφορές ζώων και παιδιών όσον αφορά το παιχνίδι, έγινε αντιληπτό από τις παρατηρήσεις ότι ανεξάρτητα από τους πιθανούς κινδύνους (π.χ. τραυματισμοί, αρπακτικά, δαπάνη ενέργειας), τα νεαρά όλων των ειδών προτιμούσαν να περνούν πολύ χρόνο σε δραστηριότητες παιχνιδιού διοχετεύοντας την ενέργειά τους εκεί. Αρκετά χρόνια αργότερα, ο Greenland συνδυάζοντας τις κινήσεις του σώματος με το επικίνδυνο παιχνίδι υποστηρίζει ότι “οι κινήσεις, συχνά, συσχετίζονται με το επικίνδυνο παιχνίδι, όπως για παράδειγμα το να αιωρείσαι, να σκαρφαλώνεις, να κυλιέσαι, να κρεμιέσαι και να ολισθαίνεις, δεν αποτελούν μόνο ένα τρόπο διασκέδασης για τα παιδιά αλλά είναι και σημαντικά για τις κινητικές τους δεξιότητες, την ισορροπία, το συντονισμό και τη γνώση για το σώμα τους.” (Greenland, 2010, σελ. 189-190).

Σε πρόσφατη έρευνα η Sandseter (2009) διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι συχνά επικίνδυνες συμπεριφορές που εμφανίζουν τα παιδιά είναι σε δραστηριότητες παιχνιδιού όπως παιχνίδι σε μεγάλο ύψος και με μεγάλη ταχύτητα, όπως το σκαρφάλωμα, πήδημα από ψηλά μέρη, κούνια με μεγάλη ταχύτητα. Επιπλέον, το 2003 η Stephenson παρατήρησε την ολίσθηση (sliding), την αιώρηση (swinging), το σκαρφάλωμα (climbing) και την ποδηλασία (bike riding) ως παραδείγματα δραστηριότητας επικίνδυνου παιχνιδιού. Έρευνες που έγιναν σχετικά με τα ατυχήματα των παιδιών σε παιδικές χαρές ανέδειξαν τη συμπεριφορά των παιδιών και την κανονική βιασύνη- όπως το να περπατάς ή να κάνεις τούμπες στην κορυφή ενός μέρους για αναρρίχηση, το να σπρώχνεις τους άλλους από μια πλαγιά- ως τους πιο κοινούς παράγοντες κινδύνου που υπάρχουν στις παιδικές χαρές (Ball, 2002).

Αναλύοντας και συνοψίζοντας τα ευρήματα όλων των παραπάνω ερευνών, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα είδη εκδήλωσης επικίνδυνης συμπεριφοράς που ταυτοποιήθηκαν είναι τα εξής:

- ❖ Το παιχνίδι σε μεγάλα ύψη (κίνδυνος τραυματισμού από πτώση)
- ❖ Το παιχνίδι με μεγάλη ταχύτητα (ανεξέλεγκτη ταχύτητα και ρυθμός μπορούν να οδηγήσουν σε σύγκρουση με κάτι ή κάποιον)
- ❖ Το παιχνίδι με επικίνδυνα εργαλεία (αυτό μπορεί να προκαλέσει τραυματισμούς)

- ❖ Το rough-and-tumble παιχνίδι [παιχνίδι στο οποίο τα παιδιά κατρακυλούν και πέφτουν ανώμαλα, (υπάρχει ο κίνδυνος τα παιδιά να βλάψουν το ένα το άλλο)]
- ❖ Το παιχνίδι κοντά σε επικίνδυνα στοιχεία (όπου μπορεί να πέσουν μέσα σε ή από κάτι)
- ❖ Το παιχνίδι, όπου τα παιδιά μπορούν να “εξαφανιστούν” ή να χαθούν.

Αναλυτικότερα:

Το παιχνίδι σε μεγάλα ύψη

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις και τις μελέτες (Sandseter, 2003; Ball, 2002) που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η πιο κοινή μορφή επικίνδυνου παιχνιδιού βρέθηκε ότι είναι το σκαρφάλωμα. Αν υπήρχε κάτι τριγύρω που να μπορεί να αναρριχηθεί, τα παιδιά αμέσως θα άρχιζαν να σκαρφαλώνουν σε αυτό, είτε ήταν δέντρο, είτε μεγάλοι βράχοι αναρρίχησης σε παιδικές χαρές, απότομες πλαγιές, βουνοπλαγιές ή οτιδήποτε άλλο θα μπορούσαν να σκαρφαλώσουν. Σχετική με το σκαρφάλωμα, μια άλλη μορφή επικίνδυνου παιχνιδιού που συχνά παρατηρείται, είναι το άλμα από ψηλά μέρη. Αυτή η μορφή παιχνιδιού ήταν κάτι που τα παιδιά έκαναν με μια μίξη συναισθημάτων φόβου και ενθουσιασμού (Brooker, Blaise & Edwards, 2014). Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά παρατηρήθηκαν να διστάζουν για λίγο πριν το άλμα, εκτός κι αν αποσύρονταν και σκαρφαλώναν και πάλι προς τα κάτω. Το άλμα από ψηλά μέρη είναι ένας τρόπος “να χάσεις τον έλεγχο”, να αφεθείς και να επιτρέψεις στον εαυτό σου να πέσει περισσότερο ή λιγότερο ανεξέλεγκτα, ελπίζοντας ότι η σύγκρουση με το έδαφος δεν θα είναι δυσάρεστη.

Τα παιδιά, στις αναφορές τους, δηλώνουν ότι η πιο τρομακτική εκδοχή στο παιχνίδι αναρρίχησης είναι το σκαρφάλωμα στην κορυφή ενός πύργου και το άλμα προς το έδαφος. Τα παιδιά περιέγραψαν και τα δύο ως απαγορευμένα από τους ενήλικες και τρομακτικά επειδή θα μπορούσαν να πέσουν και να χτυπήσουν. Παρ' όλα αυτά συνεχίζουν να περιγράφουν τις παραπάνω δραστηριότητες παιχνιδιού ως κάτι το διασκεδαστικό (Sandseter, 2011).

Το παιχνίδι με μεγάλη ταχύτητα

Άλλες δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν μειωμένο έλεγχο είναι τα είδη του παιχνιδιού, τα οποία περιλαμβάνουν μεγάλη ταχύτητα. Από τις παρατηρήσεις, ανακαλύφθηκαν διάφορες μορφές παιχνιδιού όπου παρουσιαζόταν ένα στοιχείο κινδύνου και ενθουσιασμού παράλληλα. Αυτές ήταν, για παράδειγμα, η ποδηλασία με μεγάλη ταχύτητα γύρω από το

νηπιαγωγείο, με κίνδυνο να συγκρουστεί πάνω σε κάτι ή κάποιον, ή απλά να ολισθήσει και να πέσει. Άλλες μορφές είναι το τρέξιμο με μεγάλη και ανεξέλεγκτη ταχύτητα- για παράδειγμα, σε απότομες πλαγιές, σε γκρεμούς κι σε κάθε μέρος όπου τα παιδιά μπορούν να αυξήσουν την αδρεναλίνη τους αλλά χωρίς να χάσουν αρκετά τον έλεγχο (Brooker, Blaise & Edwards, 2014). Η αιώρηση σε κανονικές κούνιες ή σε σχοινιά (rope slides) θεωρείται ακόμη μια μορφή παιχνιδιού που περικλείει μεγάλη ταχύτητα, και συχνά συνοδεύεται από άλματα, με μια επιπλέον δόση αβεβαιότητας.

Το παιχνίδι με επικίνδυνα εργαλεία

Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά επιτρέπεται να χρησιμοποιούν αρκετά ελεύθερα εργαλεία, τα οποία είναι εν δυνάμει επικίνδυνα- για παράδειγμα, ένα μαχαίρι κοψίματος, ένα ψαλίδι για να κόβουν κλαδιά, ή σφυρί και καρφιά για ξυλουργική. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα παιδιά παρατηρήθηκαν να χρησιμοποιούν έναν κοπίδι, αλλά υπό πιο αυστηρή επιτήρηση σε σχέση με τα προαναφερθέντα εργαλεία (Sandseter, 2011). Ο κίνδυνος τραυματισμού από η χρήση τέτοιων εργαλείων είναι προφανής, και στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά είναι απόλυτα συγκεντρωμένα όταν αναλαμβάνουν τέτοιες δραστηριότητες, με απόλυτη συνείδηση του κινδύνου. Η παραπάνω μορφή παιχνιδιού αποτελεί για τα παιδιά κάτι το συναρπαστικό αλλά και τρομακτικό ταυτόχρονα.

Το παιχνίδι κοντά σε επικίνδυνα στοιχεία

Τα παιδιά παρατηρήθηκαν να παίζουν κοντά σε επικίνδυνα στοιχεία σε πολλές περιστάσεις κατά την περίοδο παρατήρησης. Οι περιπτώσεις ποίκιλαν: παιχνίδι στην κορυφή απότομων πλαγιών, παιχνίδι κοντά σε βαθιά νερά και παιχνίδι με φλεγόμενα αντικείμενα. Τα παιδιά λατρεύουν να παίζουν ακόμη και με τη φωτιά, αγνοώντας τον κίνδυνο που αυτό το στοιχείο περικλείει (Freeman & Tranter, 2011). Οι απόψεις των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματά τους για αυτή τη μορφή παιχνιδιού δίστανται (Sandseter, 2011). Κάποια παιδιά υποστηρίζουν πως είναι λιγάκι επίφοβο το παιχνίδι αυτό και άλλα θεωρούν πως δεν είναι καθόλου τρομακτικό.

Rough-and-tumble play (το παιχνίδι όπου τα παιδιά κατρακυλούν και πέφτουν ανώμαλα)

Σε ορισμένες καταστάσεις παιχνιδιού, τα παιδιά παλεύουν ή κάνουν πως ξιφομαχούν με κλαδιά κι άλλα αιχμηρά αντικείμενα. Αυτή η μορφή παιχνιδιού είναι πολύ επικίνδυνη διότι

περιλαμβάνει μια πολύ λεπτή γραμμή ισορροπίας ανάμεσα στο παιχνίδι και την πραγματική πάλη, και τα όρια είναι πολύ στενά με πιθανότητα ένα από τα παιδιά να πληγωθεί στην πραγματικότητα. Παρατηρείται ότι τα παιδιά επιλέγουν συνήθως να είναι στην πιο ευάλωτη θέση -είτε είναι στη θέση αυτού που τον κυνηγάνε, είτε είναι στη θέση αυτού που βρίσκεται κάτω κατά την πάλη- μια θέση η οποία συνεπάγεται το μεγαλύτερο κίνδυνο τραυματισμού αλλά ταυτόχρονα και τη μεγαλύτερη δεξιότητα να διαφύγει από τον κίνδυνο (Brooker, Blaise & Edwards, 2014). Είναι ένα παιχνίδι το οποίο περιλαμβάνει ένα ολόκληρο φάσμα φυσικών- σωματικών συμπεριφορών που ποικίλουν από το απλά τρέξιμο και το κυνηγητό στο άρπαγμα και την πάλη (Carlson, 2006). Η μορφή αυτή εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια, αλλά δεν είναι λίγες οι φορές που και τα κορίτσια εμπλέκονται σε τέτοιες καταστάσεις (Sandseter, 2011).

Παιχνίδι στο οποίο τα παιδιά μπορεί να “εξαφανιστούν” / ή να χαθούν

Μια κάπως διαφορετική μορφή παιχνιδιού κατά την οποία φαίνεται ότι τα παιδιά βιώνουν ένα αίσθημα κινδύνου είναι όταν τους δίνεται η ευκαιρία να “περιπλανηθούν” μόνα τους, εξερευνώντας άγνωστα μέρη όπου υπάρχει ο κίνδυνος να χαθούν. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά επιλέγουν μέρη χωρίς φράκτες, που θα οριοθετούσαν την περιπέτειά τους, αλλά παράλληλα μέρη όπου νιώθουν σιγουριά να περιπλανηθούν μόνα τους (Sandseter, 2011). Η όλη κατάσταση φαντάζει τρομακτική αλλά και πολύ συναρπαστική την ίδια στιγμή, καθώς προσελκύει την περιέργεια των παιδιών. Τα μικρότερα παιδιά παίζουν κρυφτό, αναζητούν και βιώνουν τον ενθουσιασμό της στιγμιαίας απομάκρυνσης από τους συνοδούς τους, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά περιπλανώνται μακριά από τους ενήλικες, σε περιοχές άγνωστες, γεμάτες φανταστικούς κινδύνους (Brooker, Blaise & Edwards, 2014).

Οι παραπάνω παρατηρήσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το σκαρφάλωμα και τα άλματα είναι οι μορφές επικίνδυνου παιχνιδιού με τη μεγαλύτερη προτίμηση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κι οι δύο αυτές μορφές εμπεριέχουν το στοιχείο του κινδύνου και περιλαμβάνουν ένα αίσθημα υπερίσχυσης απέναντι στο φόβο και μια αντίληψη ότι βρίσκονται στα όρια μιας ανεξέλεγκτης κατάστασης λόγω του ύψους. (Stephenson, 2003). Βέβαια, τα μεγάλα ύψη φαίνεται να είναι ένας σχετικός παράγοντας για την αύξηση του κινδύνου σύμφωνα τόσο με τις στατιστικές των ατυχημάτων όσο και με τις αντιλήψεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τον κίνδυνο. Οι παραπάνω κατηγορίες εμφάνισης επικίνδυνης συμπεριφοράς υποστηρίζονται κι από άλλες έρευνες, αποδεικνύοντας ότι όταν κάποιος κατορθώνει κάτι που ποτέ πριν δεν μπορούσε να κατορθώσει, τότε νιώθει την αίσθηση ότι έχει φτάσει εκτός ελέγχου- συνήθως λόγω του ύψους ή της ταχύτητας- και ότι έχει ξεπεράσει το φόβο. Τα δύο παραπάνω στοιχεία αποτελούν κριτήρια, τα οποία συμβάλουν σημαντικά στο αν μια εμπειρία θα θεωρηθεί ριψοκίνδυνη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Stephenson, 2003).

Τα παιδιά ξεκάθαρα εξέφρασαν εξαιρετικό ενδιαφέρον για το επικίνδυνο παιχνίδι κι οι έξι κατηγορίες, που αναδύθηκαν από τα δεδομένα, περιελάμβαναν αντιληπτό και πραγματικό κίνδυνο (Sandseter 2003/11). Βέβαια, χρειάζεται περεταίρω μελέτη για να κατανοήσουμε βαθύτερα το λόγο για τον οποίο τα παιδιά αναζητούν εμπειρίες στα όρια ανάμεσα στο φόβο και τη χαρά, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η στάση των ενηλίκων επηρεάζει ή περιορίζει αυτό το είδος παιχνιδιού.

1.4. Τα χαρακτηριστικά ενός παιχνιδιού με κίνδυνο

Παρά το γεγονός ότι η αντιπαράθεση σχετικά με το ρόλο του κινδύνου, στις δραστηριότητες παιχνιδιού, έχει ακμάσει ωστόσο δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία εμπειρική μελέτη ώστε να κατηγοριοποιηθεί ο κίνδυνος ως φυσικό στοιχείο του παιχνιδιού (Sandseter, 2007). Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Stephenson (2003) υποστήριξε ότι τα στοιχεία που μετατρέπουν μια φυσική εμπειρία σε “επικίνδυνο παιχνίδι” είναι: “το να επιχειρώ κάτι που δεν έχω προσπαθήσει ξανά”, “το να αισθάνομαι ότι ξεπερνά τα όρια του ελέγχου” και “το να καταναλώ το φόβο”. Όλα αυτά είναι στοιχεία που συνθέτουν μια επικίνδυνη εκδοχή σε μια φυσική δραστηριότητα παιχνιδιού (Stephenson, 2003). Αντίστοιχα ο Sutton Smith (1997) έρχεται να συμπληρώσει ότι τα χαρακτηριστικά της φύσης του παιχνιδιού είναι το γεγονός ότι είναι εθελοντικό και μια εγγενώς ωθούμενη δραστηριότητα την οποία τα παιδιά τείνουν να επαναλαμβάνουν σχεδόν μανιωδώς εξαιτίας του ευχάριστου ενθουσιασμού, τον οποίο βιώνουν. Όπως έχει δηλώσει ο ίδιος ερευνητής (Smith, 1998) ο κίνδυνος είναι ένα φυσιολογικό κομμάτι του παιχνιδιού των παιδιών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών τα παιδιά προσφεύγουν σε επικίνδυνες μορφές παιχνιδιού, από τις οποίες μπορούν να προβάρουν μαχητικές ικανότητες, να δοκιμάσουν τη φυσική τους δύναμη και το κουράγιο τους, ακόμη κι αν ελλοχεύει η πιθανότητα να τραυματιστούν (Aldis, 1975; Smith, 1998; Ball, 2002; Stephenson, 2003).

Το παιχνίδι με κίνδυνο μπορεί, στην χειρότερη περίπτωση να προκαλέσει τραυματισμό ή ακόμη και θάνατο, γεγονός που αποτέλεσε το κέντρο ενδιαφέροντος για πολλούς μελετητές και την αφορμή για περεταίρω έρευνα (Stephenson, 2003). Η κατανόηση της σημασίας και της αξίας του “επικίνδυνου παιχνιδιού” στις ζωές των παιδιών, καθώς και η πιθανότητα να έχει ευεργετικές ή επιβλαβείς συνέπειες, αποτελούν σημαντικές προοπτικές για το αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με το “επικίνδυνο παιχνίδι”. Ωστόσο, οι μελέτες που διεξάγονται για το συγκεκριμένο θέμα στερούνται μιας κοινής αντίληψης και κοινών χαρακτηριστικών ώστε να συμβάλουν στον εντοπισμό και στην περεταίρω εξερεύνηση αυτού του είδους παιχνιδιού.

Η προσέγγιση, λοιπόν, του κινδύνου ως στοιχείου της δραστηριότητας παιχνιδιού των παιδιών ποικίλει. Υπάρχει ο φυσικός κίνδυνος, ο κοινωνικός κίνδυνος και ο οικονομικός κίνδυνος,

οι οποίοι αποτελούνται από αναρίθμητες υποκατηγορίες ο καθένας. Τι είναι, όμως, αυτό που αποτελεί τον κοινό αντικειμενικό παράγοντα κινδύνου στο παιχνίδι των παιδιών; Η νομοθεσία σχετικά με την ασφάλεια σε περιβάλλοντα, όπου παίζουν τα παιδιά, και των εξοπλισμών των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, η οποία ισχύει σε κάποιες χώρες ανά τον κόσμο έχει αρχικά επικεντρωθεί στα φυσικά χαρακτηριστικά όπως το μέγιστο ύψος πτώσης, τον παράγοντα των απορροφητικών επιφανειών, τις κοφτερές άκρες, τον ασταθή εξοπλισμό και την πιθανότητα παγίδευσης, τσιμπήματος, γρατσουνιάς ή εγκλωβισμού (Ball, 2002, 2008; Little, 2006). Σύμφωνα με έρευνες (Smith, 1998; Sandseter, 2007; Little, 2006), που έγιναν πάνω στους τραυματισμούς τους προκαλούμενους σε υπαίθριους χώρους αποδείχθηκε ότι η έλλειψη επιτήρησης είναι ένας από τους λόγους των τραυματισμών στα παιδιά κατά τη δραστηριότητα παιχνιδιού. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι οι ενήλικες θα έπρεπε να περιορίζουν τα παιδιά από να ενασχοληθούν με τον κίνδυνο και με προκλητικές δραστηριότητες παιχνιδιού, αλλά αντίθετα ότι οι ενήλικες ως φροντιστές και επιτηρητές έχουν μια παιδαγωγική ευθύνη στο να αφήνουν τα παιδιά να συναντούν τον κίνδυνο και τις προκλήσεις μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Smith, 1998).

Δεν είναι μόνο τα φυσικά χαρακτηριστικά του εξοπλισμού ή ο αριθμός των επιβλεπόντων ενηλίκων, που αποτελούν τους πιο κοινούς παράγοντες κινδύνου για τραυματισμούς σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Οι πράξεις των παιδιών, η φυσιολογική απεισκευσία και η ακατάλληλη χρήση του εξοπλισμού, όπως το περπάτημα ή οι τούμπες στην κορυφή ενός λόφου αναρρίχησης, το να στέκονται (ακόμη και πάνω στους ώμους κάποιου άλλου) πάνω σε μια κούνια, το να σπρώχνουν άλλους από μια πλαγιά ή από την κούνια, φαίνεται ότι είναι ένας ακόμη πιο σημαντικός λόγος για τραυματισμό σε υπαίθριους χώρους (Ball, 2002). Το “επικίνδυνο παιχνίδι”, πρωτίστως, διαδραματίζεται σε υπαίθριους χώρους κατά τη διάρκεια των ελεύθερων, περιπετειωδών, φυσικών δραστηριοτήτων των παιδιών (Sandseter, 2007). Το “επικίνδυνο παιχνίδι”, συχνά, περιλαμβάνει το να ξεφεύγεις από τον έλεγχο και να ξεπερνάς κάθε φόβο σε καταστάσεις με υψηλή ταχύτητα ή μεγάλο ύψος, και παραδείγματα αυτών των δραστηριοτήτων θα μπορούσαν να είναι δραστηριότητες όπως η ολίσθηση, η αιώρηση, η αναρρίχηση (σε δένδρα και σε τοίχους αναρρίχησης), η αναρρίχηση κι η πτώση από μεγάλα βράχια η μικρούς λόφους, η ισορροπία πάνω σε πέτρες ή σε σπασμένους κορμούς δένδρων, το να ρίχνεις με τόξα και βέλη, το κόψιμο με μαχαίρια και η εξόρμηση των παιδιών έξω ενώ είναι μόνα τους (Brooker, Blaise & Edwards, 2014).

Είναι γεγονός ότι, τα παιδιά εμπλέκονται με το παιχνίδι επειδή τους προσφέρει ευχάριστες εμπειρίες και τους διεγείρει συναισθήματα ενθουσιασμού, χαράς, διασκέδασης και ευχαρίστησης. Σύμφωνα με τον Arter (2007), ζωτικής σημασίας κινητήρια δύναμη, η οποία ωθεί τα παιδιά να ενασχοληθούν με το “επικίνδυνο παιχνίδι”, είναι η πρόθεσή τους να βιώσουν τον ενθουσιασμό και

την ευχαρίστηση ότι κατάφεραν να διαχειριστούν μια επίφοβη κι πιθανόν επικίνδυνη κατάσταση, και τη συγκίνηση ότι έφτασαν σε μια επικίνδυνη άκρη, πλήρως ενήμεροι του πιθανού αποτελέσματος φόβου ή, ακόμη χειρότερα, τραυματισμού. Τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα κι ανήσυχα και ενθουσιάζονται να ψάχνουν μέσα από το εξερευνητικό και επικίνδυνο παιχνίδι, καθώς αποκτούν μεγαλύτερη οικειότητα με το περιβάλλον τους και τις δυνατότητες και τα όριά του, και ανακαλύπτουν τι είναι επικίνδυνο και με ποιο τρόπο μπορούν να χειριστούν τους κινδύνους τους οποίους ενδέχεται να αντιμετωπίσουν (Smith, 1998; Apter, 2007). Τα παιδιά, προοδευτικά, εμπλέκονται με το “επικίνδυνο παιχνίδι” και αναζητούν συγκινήσεις με σταδιακό τρόπο, ο οποίος τους επιτρέπει να διαχειριστούν τις προκλήσεις. Μέσα από το “επικίνδυνο παιχνίδι” τα παιδιά προετοιμάζονται ώστε να χειρίζονται τους πραγματικούς κινδύνους, καθώς αυτό το είδος παιχνιδιού αποτελεί μια σημαντική εξάσκηση στην διαχείριση του κινδύνου.

Με βάση τις 6 κατηγορίες “επικίνδυνου παιχνιδιού” της Sandseter (2007), που αναλύσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται παρακάτω για την καθεμιά ξεχωριστά τα χαρακτηριστικά τους.

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΕ ΜΕΓΑΛΑ ΥΨΗ

Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά. Το κοινό περιβαλλοντικό χαρακτηριστικό, το οποίο αυξάνει τον κίνδυνο τραυματισμού στο παιχνίδι με τα μεγάλα ύψη (αναρρίχηση, πτώση από ψηλά μέρη, ισορροπία σε ψηλά αντικείμενα) είναι το πραγματικό *ύψος* του αντικειμένου του παιχνιδιού (για παράδειγμα ένα δένδρο ή ένας λόφος), το *απόκρημνο* του αντικειμένου (για παράδειγμα, το εύρος σε μια δοκό εξισορρόπησης), η *επιφάνεια από την οποία* οι συμμετέχοντες του παιχνιδιού πιθανόν να πέσουν, και η *επιτήρηση* από τους ενήλικες.

Ατομικά Χαρακτηριστικά. Τα ατομικά χαρακτηριστικά σχετικά με τον τρόπο που το κάθε παιδί εκτελούσε το παιχνίδι ταυτοποιήθηκαν από το *πόσο ψηλά* βρίσκονταν σε σχέση με το έδαφος, από την *ταχύτητα των κινήσεων* στο παιχνίδι (για παράδειγμα την ταχύτητα ή τη βιασύνη σε κινήσεις αναρρίχησης), τον *έλεγχο* του σώματος και της δύναμης που κάθε παιδί ασκούσε ενώ έπαιζε, τη *συγκέντρωση* του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (για παράδειγμα όταν ένα δένδρο αποτελούσε το σκηνικό σε ένα παιχνίδι ρόλων αυτοσχέδιο- rough and tumble role play- όπου τα παιδιά εστίαζαν την προσοχή τους στο να υποδυθούν τον Spiderman παρά στο να επικεντρωθούν στο τρόπο που θα σκαρφαλώσουν), και τον ατομικό τρόπο του κάθε παιδιού να αυξάνει την *πρόκληση* (για παράδειγμα, να πηδά από κλαδί σε κλαδί ενώ σκαρφαλώνει ή προσπαθεί να περάσει ανάμεσα στα κλαδιά του δένδρου).

Τόσο τα περιβαλλοντικά όσο και τα ατομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τον αντικειμενικό κίνδυνο στο παιχνίδι σε μεγάλα ύψη. Τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, όπως το ύψος, το απόκρημνο, η δυσκολία κι η επιφάνεια αποτελούν φυσικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την πιθανότητα πτώσης και τη σοβαρότητα ενός πιθανού τραυματισμού ως αποτέλεσμα μιας πτώσης. Ο αντικειμενικός κίνδυνος του να πληγωθείς ενώ παίζεις σε μεγάλα ύψη υποστηρίζεται από τις στατιστικές ατυχημάτων, οι οποίες δείχνουν ότι η πλειοψηφία των παιδικών τραυματισμών είναι αποτέλεσμα πτώσης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους (Ball, 2002). Σύμφωνα με τη Sandseter (2007), σε κάποιες περιπτώσεις η παρέμβαση των ενηλίκων, όταν τα παιδιά για παράδειγμα σκαρφαλώνουν πλήρως αφοσιωμένα και προσεχτικά σε μεγάλα ύψη, μερικές φορές αυξάνει τον κίνδυνο καθώς το παιδί στρέφει την προσοχή του στον ενήλικα κι όχι στο να είναι συγκεντρωμένο ενώ προσπαθεί να διαχειριστεί τον κίνδυνο. Ο αντικειμενικός κίνδυνος στο παιχνίδι σε μεγάλα ύψη αυξάνεται, επίσης, από τα ατομικά χαρακτηριστικά όπως όταν ένα παιδί ωθείται στα όρια της ικανότητας και του ελέγχου με το να αυξάνει για παράδειγμα την πρόκληση, το ύψος, την ταχύτητα των κινήσεων στο παιχνίδι του. Ακόμη κι αν η ανάληψη αποφάσεων σχετικά με τον κίνδυνο στο παιχνίδι αυξάνει τον αντικειμενικό κίνδυνο σε μια κατάσταση, οι έρευνες υποδεικνύουν ότι τα παιδιά ρυθμίζουν τον κίνδυνο με σταδιακό τρόπο σύμφωνα με τις ικανότητές τους και τους φόβους τους (Kaarby, 2004; Davidsson, 2006).

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΤΑΧΥΤΗΤΑ

Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά. Το κοινό περιβαλλοντικό χαρακτηριστικό, το οποίο φαίνεται να επηρεάζει τον κίνδυνο ατυχήματος στο παιχνίδι με υψηλή ταχύτητα σε όλες τις μορφές του είναι η ύπαρξη κοντά σε κάτι ή κάποιον που θα μπορούσε να συγκρουστεί μαζί του (για παράδειγμα, η σύγκρουση σε δένδρο ενώ γλιστράει πάνω στον πάγο ή η σύγκρουση με κάποιον ενώ στριφογυρίζει). Ένα χαρακτηριστικό κινδύνου σε περιβάλλοντα παιχνιδιού, ιδιαίτερα για τη δραστηριότητα με ταλάντευση ήταν το μήκος του εκκρεμούς της ταλάντευσης, επειδή αυτό αυξάνει τόσο την ταχύτητα όσο και το ύψος της ταλάντευσης.

Ατομικά χαρακτηριστικά. Τα ατομικά χαρακτηριστικά ταυτοποιήθηκαν από το επίπεδο ταχύτητας, το οποίο κάθε παιδί επίμονα επιτυγχάνει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με μεγάλη ταχύτητα. Επιπλέον, ένα χαρακτηριστικό, κοινό και για το παιχνίδι με μεγάλα ύψη, αποτέλεσε ο έλεγχος του σώματος και της δύναμης που καταλαμβάνει κάθε παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, κι ο ατομικός τρόπος κάθε παιδιού να αυξάνει την πρόκληση.

Τόσο τα περιβαλλοντικά όσο και τα ατομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τον αντικειμενικό κίνδυνο στο παιχνίδι με υψηλή ταχύτητα. Οι τραυματισμοί, οι οποίοι σχετίζονται με το παιχνίδι με

υψηλή ταχύτητα είναι πιο κοινοί όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε τέτοιου είδους παιχνίδι με προκλητικό και εμπειρικό τρόπο (Ball, 2002).

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά. Τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να κάνουν το παιχνίδι με επικίνδυνα εργαλεία επικίνδυνο είναι η χρήση εργαλείων κοντά σε άλλους ανθρώπους (με την πιθανότητα να πληγώσουν κάποιον χωρίς πρόθεση), το είδος του εργαλείου (για παράδειγμα πόσο κοφτερό και πόσο μεγάλο μπορεί να είναι), κι αν τα παιδιά βρίσκονται υπό την επιτήρηση ενηλίκων κατά τη χρήση τέτοιων αντικειμένων.

Ατομικά χαρακτηριστικά. Κυρίως αναφέρονται ως ατομικά χαρακτηριστικά, ο έλεγχος του σώματος και της δύναμης που ασκεί το παιδί ενώ χρησιμοποιεί τέτοια αντικείμενα, καθώς κι ο βαθμός συγκέντρωσης και προσοχής κατά την χρήση τέτοιων αντικειμένων με ένα προσεκτικό και σωστό τρόπο.

Ο αντικειμενικός κίνδυνος στο παιχνίδι με επικίνδυνα εργαλεία- αντικείμενα είναι ολοφάνερος. Οι περισσότεροι άνθρωποι θα συμφωνούσαν ότι υπάρχει ένας ξεκάθαρος κίνδυνος τραυματισμού ενός παιδιού που παίζει με τέτοιου είδους αντικείμενα. Ωστόσο, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες οι οποίες έχουν καταγράψει τη χρήση επικίνδυνων αντικειμένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας (Sandseter, 2007). Χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι αν η ικανότητα ενός παιδιού να χρησιμοποιεί ένα αντικείμενο με ασφαλή τρόπο είναι φτωγή, ο κίνδυνος να τραυματιστεί είναι μεγαλύτερος. Παρομοίως, η συγκέντρωση κι η προσοχή των παιδιών κατά τη χρήση των αντικειμένων είναι ουσιώδης για την παρουσία του κινδύνου.

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΟΝΤΑ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά. Κατά κύριο λόγο, περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά σε αυτό το είδος του παιχνιδιού αποτελούν το ύψος των στοιχείων όπου υπάρχει ο κίνδυνος πτώσης (για παράδειγμα το ύψος ενός λόφου), το απόκρημνο ενός τέτοιου στοιχείου, η επιφάνεια κάτω από το στοιχείο (ο κίνδυνος είναι μεγαλύτερος αν πέσεις πάνω σε πέτρες παρά πάνω σε γρασίδι), κι ο βαθμός επιτήρησης από τους ενήλικες (πόσο γρήγορα θα είναι ικανοί να παρέμβουν και να βοηθήσουν το παιδί όταν αυτό χρειαστεί).

Ατομικά χαρακτηριστικά. Παρομοίως με τα προηγούμενα είδη “επικίνδυνου παιχνιδιού” ως ατομικά χαρακτηριστικά λαμβάνονται υπόψη ο έλεγχος του σώματος και της δύναμης που ασκεί το παιδί στο παιχνίδι του (για παράδειγμα την πιθανότητα το παιδί να μπορεί να επανακτήσει την ισορροπία του), η ταχύτητα των κινήσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, η συγκέντρωση κι η προσοχή στο επικίνδυνο στοιχείο σε αντίθεση με το περιεχόμενο κατάστασης παιχνιδιού (για παράδειγμα όταν τα παιδιά κυνηγάνε το ένα το άλλο κοντά σε ένα απόκρημνο μέρος, ξεχνώντας το μέρος κι αφοσιωμένοι στο κυνήγι).

Όταν τα παιδιά παίζουν κοντά σε επικίνδυνα φυσικά στοιχεία ο αντικειμενικός κίνδυνος είναι όμοιος με αυτόν που περιγράφηκε στις προηγούμενες κατηγορίες, σε συσχέτιση τόσο με τα ατομικά όσο και με τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά. Το είδος του παιχνιδιού που τα παιδιά πραγματοποιούν κοντά σε επικίνδυνα φυσικά στοιχεία και ο τρόπος που παίζουν (συγκέντρωση, ταχύτητα, προσοχή κι έλεγχος) έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην πιθανότητα τραυματισμού.

ROUGH-AND-TUMBLE PLAY (ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΤΡΑΚΥΛΟΥΝ ΚΑΙ ΠΕΦΤΟΥΝ ΑΝΩΜΑΛΑ)

Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά. Σε αυτή την κατηγορία, τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά είναι σημαντικά μόνο όταν αυτό το είδος παιχνιδιού πραγματοποιείται σε συνδυασμό με κάποια από τις προηγούμενες κατηγορίες. Το μοναδικό άλλο περιβαλλοντικό χαρακτηριστικό που αναγνωρίστηκε είναι το είδος του αντικειμένου που μπορεί να χρησιμοποιούν τα παιδιά σε ένα παιχνίδι πάλης (για παράδειγμα μεγάλα και βαριά κομμάτια ξύλου).

Ατομικά χαρακτηριστικά. Ατομικό χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας αποτελεί ο έλεγχος που ασκείται από τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, δηλαδή αν είναι σε θέση να συνεχίσουν να υποδύονται ένα ρόλο ή αν αυτός ο ρόλος τελικά καταλήξει να γίνει πραγματική κατάσταση (Carlson, 2006).

Ο αντικειμενικός κίνδυνος είναι ελάχιστος όταν το παιχνίδι κρατηθεί σε επίπεδα παιχνιδιού. Ωστόσο, ακούσια χτυπήματα ή τραυματισμοί μπορούν να συμβούν κάποιες φορές όταν ένα παιδί υποτιμήσει ένα χτύπημα ή όταν παίζει περιστασιακά μετατρέποντας το παιχνίδι σε πραγματικό τσακωμό. Αυτή η κατηγορία “επικίνδυνου παιχνιδιού” αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού όπου τα παιδιά εκτελούν σημάδια κοινωνικοποίησης, και συμμετέχουν σε ένα τέτοιο είδος παιχνιδιού χωρίς να γνωρίζουν την απειλή αλλά επίσης και τα παιγνιώδη σημάδια, τα οποία αυτό το είδος παιχνιδιού περιλαμβάνει αυξάνοντας την πιθανότητα να μετατραπεί το παιχνίδι σε πραγματική μάχη (Carlson, 2006).

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΟΠΟΥ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ «ΕΞΑΦΑΝΙΣΤΟΥΝ»/ ΝΑ ΧΑΘΟΥΝ

Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά. Τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, όταν τα παιδιά πηγαίνουν για εξερεύνηση μόνα τους, είναι ο βαθμός επιτήρησης από τους ενήλικες (ο στόχος αυτού του παιχνιδιού είναι τα παιδιά να νιώσουν μόνα τους, αλλά η επιτήρηση έστω κι από απόσταση μειώνει τον κίνδυνο της κατάστασης), τα όρια και η περίφραξη στην περιοχή εξερεύνησης (συμφωνία για ύπαρξη αόρατων ορίων κινητικότητας και φυσικών περιφραγμάτων ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος), και τα χαρακτηριστικά/ οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι του περιβάλλοντος εξερεύνησης (πυκνά δάση, μικρές λίμνες).

Ατομικά χαρακτηριστικά. Σε ένα τέτοιου είδους παιχνίδι, ατομικά χαρακτηριστικά αποτελούν η απόσταση την οποία το παιδί επιλέγει να διανύσει κατά την εξερεύνησή του, και η ικανότητα του παιδιού να βρει μόνο του το δρόμο της επιστροφής αν χαθεί.

Ο αντικειμενικός κίνδυνος ενός σωματικού τραυματισμού δεν υπάρχει απαραίτητα επειδή ένα παιδί πιθανόν χαθεί. Ωστόσο, το να χαθεί μπορεί να οδηγήσει σε μη ευχάριστες συναισθηματικές εμπειρίες και το παιδί είναι πιθανόν να φοβηθεί και να ανησυχήσει. Ένας σωματικός τραυματισμός θα συμβεί σε περίπτωση που υπάρξουν επικίνδυνα φυσικά στοιχεία στο περιβάλλον εξερεύνησης. Η πιθανότητα των παιδιών να χαθούν ή να τραυματιστούν από επικίνδυνα περιβαλλοντικά στοιχεία ενώ περιπλανούνται μόνα τους χωρίς επιτήρηση επηρεάζεται σημαντικά από τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζονται, με τη σειρά τους, από την επιλογή του παιδιού να απομακρυνθεί λίγο ή πολύ από το πεδίο επιτήρησης, γεγονός που συμβάλει και στην ικανότητά τους να βρουν ή όχι το δρόμο της επιστροφής (Freeman & Tranter, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω (Stephenson, 2003; Kaarby, 2004), συμπεραίνουμε ότι για να χαρακτηριστεί ένα παιχνίδι επικίνδυνο χρειάζεται να συνυπάρχουν τόσο τα περιβαλλοντικά όσο και τα ατομικά χαρακτηριστικά στις 6 κατηγορίες “επικίνδυνου παιχνιδιού”. Τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά είναι χαρακτηριστικά στο περιβάλλον, τα οποία αυξάνουν την πιθανότητα τραυματισμού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τα ατομικά χαρακτηριστικά είναι χαρακτηριστικά, τα οποία φανερώνουν τον τρόπο που τα παιδιά εκτελούν ένα παιχνίδι. Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά επηρεάζονται από το πόσο αντικειμενικά αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον κίνδυνο της κατάστασης, και από τον προοδευτικό τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τους κινδύνους σύμφωνα με τους φόβους τους και τις ικανότητές τους, που επιτελούν το ρόλο συντονιστή για την ύπαρξη του αντικειμενικού κινδύνου.

Ως εκ τούτου, τόσο τα περιβαλλοντικά όσο και τα ατομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την πραγματική πιθανότητα τραυματισμού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Για το λόγο αυτό, ένας συνδυασμός του περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά παίζουν, και του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιούν το παιχνίδι στο περιβάλλον αυτό ερμηνεύεται ότι αποτελούν τον αντικειμενικό κίνδυνο στο “επικίνδυνο παιχνίδι” των παιδιών.

2.Ο εκπαιδευτικός ρόλος του κινδύνου

2.1 Το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους κι η σημασία του.

Η έρευνα για τους φυσικούς παιδότοπους καταδεικνύει τα οφέλη που αυτοί φαίνεται να έχουν στην ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά δεν είναι δυνατόν να είναι 100% υπό την προστασία των ενηλίκων, αποφεύγοντας κάθε είδους κίνδυνο και πρόκληση. Ο Gill (2007) υποστηρίζει ότι στην εποχή του τα παιδιά έχουν απομακρυνθεί πολύ από τη φύση και ζούνε μια πιο περιοριστική ζωή, κατά την οποία δύσκολα θα έχουν την ευκαιρία να περιπλανηθούν ελεύθερα και να κάνουν

διάφορες αταξίες, που αρμόζουν στην ηλικία τους. Ο ίδιος ερευνητής ένθερμα υποστηρίζει ότι θωρακίζοντας τα παιδιά από κάθε κίνδυνο που μπορεί να αντιμετωπίσουν, μπορεί μελλοντικά σε προβλήματα, όπως την απομάκρυνση των παιδιών από το στοιχείο της φύσης, με επακόλουθο λιγότερες ευκαιρίες περιπλάνησης, λιγότερο δραστήρια αλλά νοητικά παιδιά (Gill, 2007).

Ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών (Aldis, 1975; Ball, 2002; Tovey, 2007) δείχνει πως η επαφή με τη φύση έχει οφέλη στην ευημερία των ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης της καλύτερης ψυχολογικής, της υπέρτερης γνωστικής λειτουργίας, της πρόληψης των ασθενειών, αλλά και της ταχύτερης ανάρρωσης μετά από ασθένεια. Για τα παιδιά τα οφέλη είναι πολύ περισσότερα λόγω της μεγαλύτερης ευπλαστότητάς τους και της ευπάθειάς τους (Well & Evans, 2003). Τα παιδιά προσεγγίζουν τον κόσμο μέσα από το παιχνίδι τους. Αποτελεί μέρος της φύσης των παιδιών να είναι περίεργα σχετικά με τον εαυτό τους και όσους τους περιβάλλουν, να ανακαλύπτουν τι είναι ασφαλές και τι όχι, να επιχειρούν επικίνδυνες δραστηριότητες και μέσα από όλα αυτά να βελτιώνουν την αντίληψή τους απέναντι στον κίνδυνο και τη διαχείρισή του (Apter, 2007). Ασυνείδητα δοκιμάζουν τις πιθανότητες και τα όρια των δράσεών τους μέσα στον περιβάλλον τους.

Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι:

1. “Τα παιδιά το πιο πιθανό είναι να βρίσκονται σε σχολεία, σπίτια, πάρκα, παιδότοπους, παιδικές χαρές, αυλές και σε εγκαταστάσεις ημερήσιας φροντίδας, όπου πιθανότητα περνούν περισσότερο χρόνο παρότι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού.” (Smith, 1998, σελ.5)
2. “Το στοιχείο της αβεβαιότητας και της πρόκλησης φαίνεται να είναι εκείνο που προσελκύει περισσότερο τα παιδιά στο παιχνίδι τους, αλλά κι εκείνο που ενδυναμώνει την ανάπτυξη του εγκεφάλου τους, κάνοντάς τα πιο προσαρμόσιμα και ευέλικτα καθώς μεγαλώνουν” (Ball, Gill & Spiegel, 2008, σελ.5).
3. Το κύριο κίνητρο που οδηγεί τα παιδιά να εμπλακούν σε επικίνδυνες δραστηριότητες παιχνιδιού είναι η πρόθεσή τους να βιώσουν την ευχαρίστηση της υπέρτατης διέγερσης” (Apter, 2007)

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα, κατανοούμε ότι η πλειοψηφία των ερευνών καταδεικνύουν την μεγάλη αξία της επαφής των παιδιών με την ύπαιθρο και τη σημασία δημιουργίας χώρων παιχνιδιού στη φύση. Το παιχνίδι στη φύση φαντάζει πανάκεια για κάθε στρεσογόνα κατάσταση. Τα παιδιά εκφράζονται δημιουργικά, ξεχνάνε για λίγο τα μαθήματα και το σχολείο και έρχονται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον, λαμβάνοντας μια αίσθηση ελευθερίας κι

ανεξαρτησίας που αυτό αποπνέει. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπουμε και τον παιδαγωγικό ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη ενός παιδιού. Καθώς η επαφή των παιδιών με την ύπαιθρο περιορίζεται όλο και περισσότερο, ο παιδικός σταθμός, το σχολείο και η παιδική χαρά, αποτελούν πολύ σημαντικούς χώρους για την επανασύνδεση των παιδιών με τη φύση και για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (Wells & Evans, 2003). Οι παιδότοποι θα πρέπει να σχεδιάζονται από την προσέγγιση ενός παιδιού κι όχι ενός ενηλίκου. Οι παιδότοποι πρέπει να χαρακτηρίζονται από μια ποικιλομορφία ώστε να υποκινήσουν τη φυσική εκμάθηση της περιέργειας, της φαντασίας, του θαυμασμού και της ανακάλυψης. Για το σκοπό αυτό ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού πρέπει να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά φυσικού περιβάλλοντος (λιμνούλες, βλάστηση, λουλούδια), τα οποία να συνδυάζονται κατά τρόπο που τα παιδιά να βιώνουν τις μεταβαλλόμενες εποχές, τον αέρα, το φως, τους ήχους και τον καιρό.

Αποτελεί αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, το φυσικό περιβάλλον εμφανίζεται ως βασικός παράγοντας στην ανάπτυξη του παιδιού σε γνωστικό, φυσικό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο. Καθώς η σταδιακή αποκοπή των παιδιών από το φυσικό περιβάλλον προκάλεσε μια σειρά διαταραχών σε σωματικό και πνευματικό επίπεδο με δραματικές ακόμα επιπτώσεις στο ψυχισμό τους, προκύπτει σήμερα περισσότερο από ποτέ επιτακτική η ανάγκη αναζήτησης τρόπων για την αποκατάσταση της επαφής των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, το παιχνίδι των παιδιών σε υπαίθριους χώρους και, γενικά, σε χώρους κοντά σε φυσικό περιβάλλον αποτελεί μια καθημερινή δραστηριότητα την οποία είναι απαραίτητο να υιοθετήσουν τα παιδιά (White, 2008). Το φυσικό περιβάλλον κι η αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτό αυξάνει τις πιθανότητες τα παιδιά να γίνουν ευσυνείδητοι απέναντι στο περιβάλλον και να μάθουν να το προσέχουν, να το σέβονται και να αναγνωρίζουν την αξία του. Το παιχνίδι σε υπαίθριους φυσικούς χώρους είναι η πιο κατάλληλη δραστηριότητα για να αναπτυχθεί η λεγόμενη “περίοδος ανακάλυψης” που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, τα παιδιά αντλούν ζωντάνια και βρίσκουν συναρπαστικό το να ανακαλύπτουν τα κρυμμένα μυστικά της φύσης, γεγονός που αποτελεί σταθμό στην ανάπτυξή τους και προβλέπεται να επηρεάσει σημαντικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους στην μετέπειτα ζωής τους, ως ενήλικες (Wells & Evans, 2003).

Υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι η επαφή του παιδιού με τη φύση και το παιχνίδι σε αυτή συμβάλλει στη γνωστική του ανάπτυξη και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της ευφυΐας του. Η φύση και το παιχνίδι είναι δύο άρρηκτα συνδεδεμένα στοιχεία, τα οποία αποτελούν κορυφαίο “εργαλείο” διδασκαλίας και μάθησης κατά τα πρώτα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, όπως υποδεικνύεται από την πλειοψηφία των παιδικών βιβλίων που, κατά μεγάλο ποσοστό, βασίζονται σε ανθρωπόμορφα ζώα, τα οποία και χρησιμοποιούνται προκειμένου τα παιδιά να διδαχθούν έννοιες όπως για παράδειγμα η αριθμηση, η αλφάβητος, ο συλλαβισμός, η ταξινόμηση. Όσον αφορά το παιχνίδι σε φυσικό περιβάλλον και την φυσική ανάπτυξη του παιδιού, η επίδραση είναι

πολύ μεγάλη, γεγονός που διαπιστώνεται εύκολα μέσω των αναμφισβήτητα αρνητικών συνεπειών που παρατηρούνται σε παιδιά αποκομμένα από τη φύση (Wellw & Evans, 2003). Σήμερα, η μειωμένη φυσική δραστηριότητα (καθιστική ζωή), αλλά και οι ακατάλληλες διατροφικές συνήθειες κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας δημιουργούν προβλήματα υγείας. Βέβαια, η μεγαλύτερη επίδραση της φυσικής δραστηριότητας παρατηρείται στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επομένως, τα περισσότερα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον στο να περνούν τον χρόνο τους σε υπαίθριους χώρους, παρά το γεγονός ότι ενδέχεται στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους να μην εκδηλώσουν φυσιολατρική τάση.

2.2 Η παρουσία των ενηλίκων: ενεργητική ή παθητική

Η ανησυχία των γονέων σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών τους έχει αποδειχθεί ότι έχει τη μεγαλύτερη επιρροή στην προσβασιμότητα των παιδιών στο ανεξάρτητο παιχνίδι. Οι έρευνες έχουν ανακαλύψει ότι οι γονείς αναγνωρίζουν ότι οι πρώιμοι περιορισμοί που επιβάλλουν στο παιχνίδι των παιδιών δυνητικά μπορούν να θέσουν τα παιδιά τους σε μεγαλύτερο κίνδυνο άπαξ και αποκτήσουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία. Πολυάριθμες μελέτες αποδεικνύουν ότι τα παιδιά επιθυμούν να αντιμετωπίζονται με εμπιστοσύνη από τους γονείς σχετικά με τις αποφάσεις που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση του κινδύνου και της ασφάλειας (Ball, 2002; Sandseter, 2007). Βέβαια, η παρουσία των ενηλίκων κρίνεται πολύ σημαντική, ιδιαίτερα όσον αφορά το παιχνίδι των παιδιών

προσχολικής ηλικίας. Οι γονείς και γενικά οι ενήλικες που ασχολούνται με την ανατροφή των παιδιών μπορούν να διερευνούν το φάσμα των σωματικών και συναισθηματικών εμπειριών που προσφέρει το παιχνίδι, παρέχοντάς τους ιδέες και υλικό. Φαίνεται, όμως πως είναι καλύτερο να παρέχουν όσο το δυνατό λιγότερη καθοδήγηση στα παιδιά όσον αφορά το παιχνίδι τους, μιας και τα παιδιά είναι σε θέση να βρίσκουν, να επινοούν, να ανακαλύπτουν και να διερευνούν αντικείμενα και χώρους ώστε να δημιουργούν το δικό τους περιβάλλον για παιχνίδι.

Πολλές φορές το παιδί ευχαριστείται να εναλλάσσει τα παιχνίδια με τα οποία παίζει και μερικές φορές δεν τα ολοκληρώνει, πράγμα το οποίο θα πρέπει να γίνεται αποδεκτό. Από την άλλη, η συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να ποικίλει από την ησυχία ή ακόμη κι ονειροπόληση έως τη φασαρία και τις φωνές. Σε όλα αυτά η θέση του γονιού χρειάζεται να είναι η απαραίτητα αντικειμενική. Είναι σημαντικό να ενθαρρύνει το παιδί να είναι αυθόρμητο στο παιχνίδι του, χωρίς να θέτει εκείνος τις οδηγίες ή τους κανόνες του παιχνιδιού. Επιπλέον, χρειάζεται να επιτρέπει στο παιδί να χρησιμοποιεί ελεύθερα τη φαντασία του χωρίς να του ασκεί κριτική ή να επεμβαίνει στο παιχνίδι. Όταν ένα παιδί επιλέγει να παίζει ελεύθερο σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, αυτό αμέσως σημαίνει ότι επιλέγει την ανεξαρτησία, την χαρά της αναζήτησης- ανακάλυψης και την αίσθηση του κινδύνου, που μπορεί να ελλοχεύει πίσω από κάθε δραστηριότητα την οποία αναπτύσσει. Ο γονιός, λοιπόν, σε αυτή την περίπτωση, χρειάζεται να ακολουθήσει τον ρόλο του διακριτικού καθοδηγητή. Αυτό σημαίνει ότι δεν παρεμβαίνει με κανένα, εμφανή τουλάχιστον, τρόπο στο παιχνίδι των παιδιών, αντίθετα παραμένει ένα σιωπηλός παρατηρητής, ο οποίος παρακολουθεί το παιχνίδι των παιδιών κι τα αφήνει “ελεύθερα” να βιώσουν την εμπειρία του ανεξάρτητου παιχνιδιού. Ο ρόλος του, με λίγα λόγια, δεν είναι ενεργητικός αλλά σίγουρα όχι και παθητικός, θα λέγαμε ότι είναι απλά διακριτικός.

Όσον αφορά το ρόλο του ενήλικα στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, αυτός συχνά συνδέεται με την επίβλεψη των παιδιών με σκοπό την ασφάλειά τους και σε μια αρχική προσέγγιση μπορεί να προσδιοριστεί σε δύο πλαίσια (Μπότσογλου, 2010):

- Σε αυτό του επαγγελματία που συμπεριλαμβάνει εκπαιδευμένους ενήλικες που η κατάρτισή τους, τους επιτρέπει να διαχειρίζονται τις δραστηριότητες παιχνιδιού των παιδιών καθώς και το περιβάλλον παιχνιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται επαγγέλματα όπως αυτό του εκπαιδευτικού, του εμπυχωτή παιχνιδιού (play leader) και του βοηθού παιχνιδιού.
- Σε αυτό του ενήλικα- συνοδού των παιδιών κατά τις δραστηριότητες παιχνιδιού στους υπαίθριους χώρους, ρόλο που συνήθως τον αναλαμβάνουν οι γονείς, ο παππούς κι η γιαγιά, συγγενικά και φιλικά πρόσωπα

Αναλυτικότερα, αναλύοντας το ρόλο του play leader διαπιστώνουμε ότι συνδέεται με τους παιχνιδότοπους περιπέτειας. Είναι ουσιαστικά ένα από τα πιο βασικά στοιχεία των παιχνιδότοπων περιπέτειας και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την λειτουργία τους. Η Lady Allen (1968, όπως αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010) υποστηρίζει ότι “το κλειδί σε έναν πετυχημένο παιχνιδότοπο περιπέτειας, είναι η ποιότητα και η εμπειρία του play leader” και συνεχίζει λέγοντας ότι “πρέπει να είναι ώριμο άτομο το οποίο να ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των παιδιών και να είναι πρόθυμο να ενεργεί σαν παλιός τους φίλος που δίνει περισσότερο συμβουλές παρά να είναι αρχηγός”. Σύμφωνα με τον Bengtsson (1970, όπως αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010) “ένας παιχνιδότοπος περιπέτειας, χωρίς τον κατάλληλο play leader, δεν είναι τίποτε παραπάνω από έναν χώρο γεμάτο άχρηστα υλικά στον οποίο, πολύ σύντομα, οποιαδήποτε δημιουργική δραστηριότητα θα σταματήσει”. Όσον αφορά τα προσόντα του, υποστηρίζει ότι : “πρέπει να είναι ένα ζεστό πρόσωπο, με σπάνια ικανότητα κατανόησης, για εκείνα τα παιδιά που είναι άρρωστα, αδύνατα στο σχολείο, ή που για τον ένα ή τον άλλον λόγο είναι αποκομμένα από την κοινωνική τους ομάδα, για αυτά τα παιδιά που βρίσκουν σε έναν παιχνιδότοπο περιπέτειας περισσότερα από αυτά που έχουν χάσει.” Ο επιτυχημένος play leader είναι αυτός που έχει πίστη στις ικανότητες των παιδιών να φτιάχνουν και να δημιουργούν πράγματα με τον δικό τους ανεξάρτητο τρόπο και στην ικανότητά τους να φτιάχνουν καλές σχέσεις το ένα με το άλλο (Lady Allen, 1968). Πρόκειται ουσιαστικά λοιπόν για ένα άτομο που δεν έχει το ρόλο του “δασκάλου” ή απλά του “επιτηρητή”, ούτε του “φύλακα” στις δραστηριότητες παιχνιδιού των παιδιών. Το άτομο αυτό πρέπει να μπορεί να λειτουργεί σε συνεργασία με τα παιδιά, ακολουθώντας τις διαθέσεις τους ενώ, παράλληλα, να μπορεί να μένει πιστός στο στόχο που είχε αρχικά τεθεί, σε συνεργασία πάντα με τα παιδιά (Μπότσογλου, 2010). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο play leader να έχει παιδαγωγική κατάρτιση ώστε να μπορεί να συνεργάζεται δημιουργικά με τα παιδιά.

Τα καθήκοντα ενός play leader σε έναν παιχνιδότοπο περιλαμβάνουν τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Να ενθαρρύνει και να βοηθά τα παιδιά να πραγματοποιούν τους στόχους τους, όπως η περίπτωση το απαιτεί.
- Να συντονίζει τις σχέσεις και τη βοήθεια από την τοπική κοινωνία, ιδιαίτερα των γονιών, και να συνεργάζεται με άτομα που μπορούν να βοηθήσουν εθελοντικά ή όχι.

- Να καταγράφει τα εργαλεία, τον εξοπλισμό, τα υλικά και να φροντίζει για την αντικατάστασή τους.
- Να αναλαμβάνει, με τη βοήθεια των παιδιών, τη βασική συντήρηση και την καθαριότητα του χώρου και να πραγματοποιεί τακτικούς ελέγχους στις παιχνιδοκατασκευές έτσι ώστε να συντηρούνται σε ασφαλή επίπεδα.
- Να κρατά ημερολόγιο και καταστάσεις για την λειτουργία των παιχνιδότοπων
- Να φροντίζει για θέματα ασφαλείας και περίθαλψης.

Γενικά, ένας play leader είναι το πρόσωπο αναφοράς σε έναν παιχνιδότοπο και εκείνος που οφείλει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια που σχετίζεται με τη λειτουργία του και την οργάνωσή του. Ο ρόλος του, λοιπόν, είναι σύνθετος και απαιτητικός. Για το λόγο αυτό, σε έναν παιχνιδότοπο μπορεί να υπάρχει κι ένας βοηθός παιχνιδιού “playworker”. Ο όρος “playworker” χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα άτομα, τα οποία είτε με αμοιβή είτε εθελοντικά, που εργάζονται εντός των υπηρεσιών που αποσκοπούν στην παροχή παιχνιδιού για τα παιδιά. Οι υπηρεσίες αυτές μπορούν να έχουν ως μοναδικό στόχο τους το παιχνίδι, όπως κι όλοι οι παιχνιδότοποι περιπέτειας. Εναλλακτικά, το παιχνίδι μπορεί να είναι μία από τη σειρά υπηρεσιών που παρέχονται, όπως τα κέντρα απασχόλησης μετά το σχολείο. Ακόμη, υπάρχουν περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι βοηθοί παιχνιδιού εργάζονται σε χώρους που το παιχνίδι με τα παιδιά παρέχεται σαν μια επιπρόσθετη υπηρεσία (νοσοκομεία, πολυκαταστήματα). Πως λειτουργεί αυτό στην πράξη; Οι βοηθοί παιχνιδιού πιστεύουν ότι οι πιο ευεργετικές μορφές παιχνιδιού είναι εκείνες που έχουν επιλεγεί από τα παιδιά. Είναι συνεπώς απαραίτητο να επιλέγουν τον κατάλληλο τρόπο παρέμβασης, η οποία θα εξισορροπεί τον κίνδυνο με τα αναπτυξιακά οφέλη και την ασφάλεια των παιδιών. Το βασικό ενδιαφέρον ενός play worker είναι να υποστηρίξει και να διευκολύνει τη διαδικασία παιχνιδιού και να ενθαρρύνει όλα τα παιδιά στο να δημιουργήσουν χώρους που να μπορούν να παίξουν. Η στάση του βοηθού παιχνιδιού απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών, είναι απόρροια των γνώσεών του σχετικά με το παιχνίδι (Μπότσογλου, 2010).

Οι βοηθοί παιχνιδιού κατανοούν το δικό τους ρόλο στον χώρο παιχνιδιού και φυσικά αυτόν των παιδιών και επιλέγουν παρεμβάσεις που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να προεκτείνουν το παιχνίδι τους. Οι βοηθοί παιχνιδιού μπορούν εύκολα να εντοπίσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται, ή τα παιδιά που μπορεί να χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη από τα άλλα, και να κρίνουν το βαθμό της παρέμβασης ανάλογα (Hughes, 2003).

Συσχετίζοντας το ρόλο του Play leader και του βοηθού παιχνιδιού με το ρόλο του ενήλικα στους παιχνιδότοπους διαπιστώνουμε ότι τα δύο αυτά επαγγέλματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του παιχνιδιού των παιδιών, παρουσιάζουν κάποιες αντιστοιχίες με το ρόλο του ενήλικα

στους παιχνιδότοπους χωρίς όμως να ταυτίζεται μ'αυτόν. Κάθε ενήλικας, βέβαια, που εμπλέκεται είτε ενεργητικά είτε παθητικά στο παιχνίδι των παιδιών είναι σημαντικό να αναζητά τρόπους να ενθαρρύνει τις δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών όταν παίζουν στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού (Μπότσογλου, 2010)

Θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας την αρχή της “λιγότερο ενοχλητικής συμμετοχής” (Kosteeln et al., 2007 όπως αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010). Η αρχή αυτή βασίζεται στην ιδέα της παροχής βοήθειας μόνο στο επίπεδο της υποστήριξης που πραγματικά χρειάζονται τα παιδιά για να αναπτύξουν τις δραστηριότητές τους. Έχοντας υπόψη και τη διατύπωση του Vygotsky “κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας παιχνιδιού, το παιδί πάντα συμπεριφέρεται με τρόπο που είναι πιο προχωρημένος από τη μέση ηλικία του, διαφορετικός από την καθημερινή του συμπεριφορά. Ένα παιδί στο παιχνίδι είναι ένα κεφάλι ψηλότερο από τον ίδιο του τον εαυτό” γίνεται άμεσα αντιληπτό το γεγονός ότι οι ενήλικοι χρειάζεται να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο παρεμβατικοί στο παιχνίδι των παιδιών και περισσότερο παρατηρητές, καθώς με αυτό τον τρόπο βοηθάνε στην ανάπτυξη της οξυδέρκειας του παιδιού τους (Vygotsky, 1978, σελ102).

2.3 Προστατευμένο περιβάλλον για παιχνίδι: πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Όταν ένα παιδί κινείται μέσα σε ένα περιβάλλον παιχνιδιού, είτε αυτό είναι ένας κλειστός χώρος – παιδότοπος, είτε ένας υπαίθριος χώρος – παιδική χαρά, απολαμβάνει ευκαιρίες έκφρασης και έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει να αλληλεπιδράσει και να γίνει αποδέκτης μιας ποικιλίας ερεθισμάτων, τα οποία το βοηθούν να ενεργήσει ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (Μπότσογλου, 2010).

Η σκιαγράφηση ενός τέτοιου περιβάλλοντος, το οποίο συνδυάζει αν όχι όλα τότε τα περισσότερα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, παραπέμπει στο σχολικό χώρο. Ο σχολικός χώρος

αποτελεί, ίσως, ένα από τα πιο προστατευόμενα περιβάλλοντα δράσης – παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για να χαρακτηριστεί, όμως, ως περιβάλλον δράσης χρειάζεται να ελαττωθούν οι καθιστικές δραστηριότητες που περιλαμβάνει το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Brown et al, 2008). Παρά το γεγονός ότι κάθε νηπιαγωγείο προσφέρει διαφορετικού σχεδιασμού υπαίθριους χώρους παιχνιδιού και περιβάλλοντα ελεύθερης δράσης, οι καθιστικές δραστηριότητες φαίνεται να είναι ίδιες σε κάθε νηπιαγωγείο (Hannon and Brown, 2008, όπως αναφέρεται στις Brooker, Blaise & Edwards, 2014).

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε το 2009 από το Dowda, υποστηρίζεται ότι ένα από τα πλεονεκτήματα ενός προστατευόμενου περιβάλλοντος παιχνιδιού είναι ότι συνδυάζει μεγάλο χώρο και φορητό εξοπλισμό παιχνιδιού και βοηθά στην ανάπτυξη της φυσικής δραστηριότητας (Dowda et al, 2009 όπως αναφέρεται στους Freeman & Tranter, 2012). Πιο συγκεκριμένα, σε ένα από τα περιβάλλοντα που δημιούργησε για τη έρευνα του συνδύασε έναν σχετικά μικρό χώρο, με τον ελάχιστο φορητό εξοπλισμό και μεγάλες - ανοιχτές περιοχές με γρασίδι. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι τα παιδιά που δραστηριοποιούνται σε τέτοιους χώρους ωθούνται περισσότερο σε έντονη δραστηριότητα και μειώνουν την καθιστική συνήθεια (Dowda et al, 2009, όπως αναφέρεται στους Freeman & Tranter, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, ένα από τα πλεονεκτήματα των προστατευόμενων περιβαλλόντων παιχνιδιού είναι η παρουσία ενηλίκων και φροντιστών παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η παρουσία είναι μείζονος σημασίας, καθώς οι ενήλικοι αυτοί παρέχουν στα παιδιά ενθάρρυνση, καθοδήγηση και ευκαιρίες εξάσκησης κι εκτόνωσης (NAEYC, 2010, όπως αναφέρεται στο βιβλίο της Deiner, 2012). Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζουν τη σημασία της φυσικής δραστηριότητας, είναι ένας έμμεσος τρόπος δραστηριότητας, ένας έμμεσος τρόπος προβολής ενός θετικού προτύπου για τα παιδιά και προετοιμασίας για τις μετέπειτα επιλογές υγιεινής δραστηριοποίησης στη ζωή τους.

Είναι, λοιπόν, κατανοητό ότι ένας προστατευόμενος χώρος παιχνιδιού - συνήθως παιχνιδότοπος- είναι ειδικά διαμορφωμένος για τα παιδιά και ο εξοπλισμός του είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένος στο χώρο, ώστε να προωθεί τη δόμηση μιας δημιουργικής σχέσης παιδιού και περιβάλλοντος. Βέβαια, ένας μεγάλος παράγοντας που επηρεάζει την ενεργή ή μη δραστηριοποίηση των παιδιών σε αυτά τα περιβάλλοντα είναι η παρουσία των ενηλίκων (Freeman & Tranter, 2011).

Οι ενήλικοι κι η ανάγκη τους να προστατέψουν τα παιδιά από κινδύνους που κρύβει το παιχνίδι οδήγησε στη στροφή σε προστατευόμενα περιβάλλοντα παιχνιδιού, όπου θα μπορούσαν να επεμβαίνουν και να έχουν τον έλεγχο, απομακρύνοντας το παιδί από το φυσικό στοιχείο. Παρατηρείται ως μειονέκτημα αυτών των χώρων, η απουσία του αισθήματος της ελευθερίας στην

αναζήτηση – εξερεύνηση του χώρου και η πορεία προς δραστηριότητες οργανωμένες από ενηλίκους (Stanley et al, 2005, όπως αναφέρεται στους Freeman & Tranter, 2011).

Επομένως, παρατηρείται ότι ένα από τα πιο σημαντικά μειονεκτήματα των προστατευμένων χώρων παιχνιδιού είναι το γεγονός ότι υφίσταται μια διχοτόμηση στη σχέση του παιδιού με τον υλικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί μαθαίνει να παίζει και να αλληλοεπιδρά με ασφάλεια σε χώρους προσαρμοσμένους στα χαρακτηριστικά της ηλικίας του απομακρύνοντας, έτσι τον εαυτό του από το χώρο – πολιτισμικό περιβάλλον ζωής του (Γερμανός, 1993). Συμπερασματικά, προτείνεται να δημιουργηθούν ασφαλείς χώροι, όχι απαραίτητα παιχνιδότοποι με περίπλοκες κατασκευές, αλλά περιβάλλοντα εφοδιασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι διαθέσιμα στα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της μέρας.

2.4 Προστατευμένοι χώροι παιχνιδιού ή υπαίθριες παιδικές χαρές

Παλιότερα, τα παιδιά συνήθιζαν να παίζουν στις γειτονιές, στους δρόμους, σε αλάνες και γενικά σε ανοιχτούς χώρους, όπου το παιχνίδι τους ήταν ελεύθερο, αυθόρμητο και πολύ διασκεδαστικό. Η επιλογή των παιδιών και η κλίση τους προς τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού επηρεαζόταν και από την ποικιλία ερεθισμάτων, που αυτοί προσέφεραν, δίνοντας τους τη δυνατότητα να έχουν σημεία αναφοράς για την οριοθέτηση των παιχνιδιών τους (Mesmin, 1978, όπως αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010). Όλα αυτά τα ερεθίσματα, όμως, με τα χρόνια άρχισαν να φθείρονται κι η εκβιομηχάνιση των πόλεων οδήγησε στην ανάγκη δημιουργίας κλειστών χώρων παιχνιδιού, διαφοροποιώντας το κοινωνικό – πολιτισμικό μοντέλο ζωής (Γερμανός, 1993).

Αυτή η αλλαγή είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία χώρων απασχόλησης των παιδιών εκτός σχολείου οδηγώντας έτσι σε φθίνουσα πορεία την εξέλιξη χώρων για αυθόρμητο παιχνίδι και δραστηριότητες που αναπτύσσονται από τα ίδια τα παιδιά και αυξάνοντας την εμφάνιση πιο «θεσμοθετημένων» πλαισίων (Tovey, 2010). Η εμφάνιση αυτών των πλαισίων σηματοδοτεί μεγάλες αλλαγές στον τρόπο που παίζουν τα παιδιά. Τα παιδιά δεν παίζουν μπάλα πια στους δρόμους, αλλά σε γήπεδα, δεν σκαρφαλώνουν σε δένδρα, αλλά σε ειδικά διαμορφωμένες παιχνιδοκατασκευές.

Η δημιουργία των λεγόμενων προστατευόμενων χώρων παιχνιδιού χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ειδικά διαμορφωμένων χώρων παιχνιδιού σε κέντρα εστίασης (τύπου MacDonald's, Goody's), από πάρκα αναψυχής (τύπου Allou Fun Park) και γενικά από χώρους κλειστούς, όπου έχει αποφευχθεί κάθε πιθανότητα κινδύνου κι έχει διασφαλισθεί απόλυτα η ασφάλεια κι ο έλεγχος, αλλά κι η απομάκρυνση από το φυσικό στοιχείο (Μπότσογλου, 2010).

Στον αντίποδα βρίσκονται οι υπαίθριες παιδικές χαρές, οι οποίες αποτελούν χώρους με ποικιλία ερεθισμάτων και ευκαιριών εξερεύνησης και αναψυχής. Συγκεκριμένα, μια παιδική χαρά περιλαμβάνει υλικά, όπως άμμο, νερό, σαθρά υλικά, δομικά στοιχεία και άλλα εργαλεία εξοπλισμού παιχνιδιού για επίλυση προβλημάτων, δημιουργικής σκέψης και βελτίωσης των αισθησιοκινητικών δεξιοτήτων (Burdette & Whitaker, 2005). Όλα τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία μείζονα για την ανάπτυξη των σωματικών ικανοτήτων, που χρειάζονται για τη συντονισμένη κίνηση, τη διανοητική ανάπτυξη και την εξερεύνηση των ατομικών για το κάθε παιδί χαρακτηριστικών αυτοπροσδιορισμού (Heseltine and Holborn, 1987, όπως αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010).

Οι παιδικές χαρές, για να φτάσουν να γίνουν όπως είναι σήμερα, πέρασαν από διάφορες μεταβολές, επηρεασμένες κάθε φορά από την τάση της αντίστοιχης εποχής στην οποία ανήκαν. Κατά κύριο λόγο, οι παιδικές χαρές αποτελούνε χώρους ανοιχτούς για παιχνίδι στο περιβάλλον. Περιλαμβάνουν παιχνιδοκατασκευές από ανακυκλωμένα υλικά και φυσικά υλικά. Οι παιδικές χαρές είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένες, ώστε να προκαλέσουν τα παιδιά σε μια περιπέτεια ανακάλυψης, εξερεύνησης, ενστίκτου και όσο το δυνατόν ελεγχόμενου κινδύνου (Davis, 2005, όπως αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010). Από τον τρόπο λειτουργίας και αξιοποίησης των παραπάνω παιδικών χαρών γίνεται αντιληπτό ότι το παιχνίδι των παιδιών τείνει να είναι όλο και πιο ανεξάρτητο και η συμμετοχή των ενηλίκων μειώνεται όλο και περισσότερο.

Συμπερασματικά, φαίνεται πως η ζυγαριά γέρνει προς τις υπαίθριες παιδικές χαρές ως καταλληλότερους χώρους αγωγής και ψυχαγωγίας των παιδιών. Όσο κι αν οι προστατευόμενοι χώροι διασφαλίζουν την ασφάλεια και την αποφυγή επικίνδυνων καταστάσεων, ωστόσο απομακρύνουν τα παιδιά από τη φύση και περιορίζουν την ελευθερία τους. Αντίθετα, στις παιδικές χαρές προωθείται το ανεξάρτητο – αυθόρμητο παιχνίδι, με κάποιες μόνο ελλείψεις, όσον αφορά παιχνιδοκατασκευές για την προώθηση του δημιουργικού παιχνιδιού (Ball, 2002).

3. Παιχνίδι με κίνδυνο και παιδιά με ειδικές ανάγκες

3.1. Η εμπλοκή των γονέων και σε ποιο βαθμό χρειάζεται να υπάρχει

Η δραστηριότητα παιχνιδιού αποτελεί, όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη σωματική, ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά με αναπηρία ίσως σε ένα μεγαλύτερο βαθμό. Το 1989 διατυπώθηκε στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών, ότι το παιχνίδι θεωρείται ένα από τα κεντρικά στοιχεία της καθημερινότητας

των παιδιών (Μπότσογλου, 2010). Αυτό συνεπάγεται, ότι πρέπει να αντιμετωπίζεται και να προσφέρεται σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως με το αν έχουν ή όχι αναπηρία.

Από τη στιγμή που ένα παιδί διαγιγνώσκεται με κάποια αναπηρία και η ανάπτυξη του επηρεάζεται θα χρειαστεί να γίνει ένα είδος παρέμβασης. Αυτό σημαίνει, ότι η δραστηριότητα παιχνιδιού επηρεάζει άμεσα την ενσωμάτωση αυτών των παιδιών με ένα τρόπο συμβολικό, ο οποίος εξαλείφει την έννοια της διαφοράς και τονίζει την έννοια της ισότητας. Σύμφωνα με έρευνα της Παπαθεοδώρου (όπως αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού, 2006), η αξία του παιχνιδιού για τα παιδιά που βρίσκονται «σε κίνδυνο» να βιώσουν «δυσκολίες» στη μάθηση, στη συμπεριφορά και στην ανάπτυξη τους, φαίνεται από τον τρόπο που χρησιμοποιείται το ίδιο το παιχνίδι στην αξιολόγηση των παιδιών αυτών. Στην έρευνα της αυτή, η Παπαθεοδώρου (2009) βασίστηκε στη θεωρία της “επικείμενης ζώνης ανάπτυξης” του Vygotsky, θέλοντας να εξηγήσει ότι η αξιολόγηση των παιδιών με βάση τη δραστηριότητα παιχνιδιού μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες αναγνώρισης για:

A) Το τρέχον επίπεδο μάθησης και ανάπτυξης,

B) το δυναμικό, σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη τους,

Γ) τις ικανότητες που το παιδί χρειάζεται,

Δ) τις στρατηγικές που χρειάζεται να υιοθετήσουν οι ενήλικες για τα παιδιά, ώστε να φτάσουν το δυναμικό τους.

Σε γενικές γραμμές, η βιβλιογραφία (Ball, 2002; Tovey, 2007; Denier, 2012) φαίνεται να υποστηρίζει ότι εφόσον τα παιδιά με αναπηρία πράγματι παίζουν, το παιχνίδι τους δεν είναι μόνο διαφορετικό από αυτό των παιδιών χωρίς αναπηρία αλλά και ατελές.

Η παραπάνω διαπίστωση αποτέλεσε, ίσως, και μια αφορμή ώστε οι ενήλικες να είναι αρκετά παρεμβατικοί στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με μελέτες, οι παιγνιώδεις αντιδράσεις των παιδιών με αναπηρία απέναντι στις μαμάδες τους αποτελούν και το κλειδί για την μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού αυτού. Ο ίδιος μελετητής διαπίστωσε ότι οι μητέρες των παιδιών με σωματικές αναπηρίες εμφάνιζαν μια συμπεριφορά κατευθυνόμενη από το μητρικό τους ένστικτο, προωθώντας την ενασχόληση με παιχνίδια που περιελάμβαναν σωματική επαφή και ακολουθώντας μια πιο ζεστή και συναισθηματική αλληλεπίδραση, σε σύγκριση με τις μητέρες των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών.

Σύμφωνα με τη νέα “Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας”, το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως ατομικό δικαίωμα του κάθε παιδιού. Όντας, λοιπόν, ατομικό δικαίωμα του κάθε παιδιού το παιχνίδι

χρειάζεται να επιλέγεται ελεύθερα από το κάθε παιδί, χωρίς να αποτελεί κομμάτι ενός προγράμματος ή ενός μαθήματος, ούτε να περιλαμβάνει βήματα που χρειάζεται να ολοκληρωθούν. Όταν ένα παιδί ελεύθερα επιλέγει μια δραστηριότητα παιχνιδιού, αυτό σημαίνει ότι επιλέγει τον χρόνο και το είδος του παιχνιδιού, μοιράζοντας μεταξύ τους τυχόν ρόλους και κανόνες. Για τους παραπάνω λόγους, θεωρείται ότι το παιχνίδι δεν πρέπει να κατευθύνεται από ενήλικες κι ο ρόλος τους θα πρέπει να είναι καθοδηγητικός και παρατηρητικός παρά παρεμβατικός (Stephenson, 2003).

Βέβαια, μια δραστηριότητα παιχνιδιού η οποία είναι αυτοκαθοδηγούμενη από το κάθε παιδί ξεχωριστά, ειδικά όταν αφορά παιδί με αναπηρία, κρύβει και κάποιες στιγμές κινδύνου τις οποίες το παιδί δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί ή τις αντιλαμβάνεται χωρίς να ξέρει να τις διαχειριστεί. Ο κίνδυνος είναι ένα κομμάτι του παιχνιδιού, το οποίο ενθουσιάζει ένα παιδί, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε υπαίθριους χώρους (Sandseter, 2009; Stephenson, 2003). Η πρώτη αναφορά που έγινε στην Ελλάδα σχετικά για τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού και για τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θα γίνουν προσβάσιμοι σε παιδιά με αναπηρία, εξαλείφοντας ή ελαττώνοντας τις πιθανότητες κινδύνου, αναφέρει ότι:

“σε κάθε παιδική χαρά προβλέπεται μία τουλάχιστον θέση χρήστη ΑμΕΑ ανά δέκα τουλάχιστον θέσεις χρηστών, σύμφωνα με τις κατάλληλες προσβάσεις και διατάξεις της ασφαλούς χρήσης κάθε οργάνου με βάση τα προβλεπόμενα κατά τις ευρωπαϊκές και διεθνείς προδιαγραφές. Σε διαφορετική περίπτωση χρειάζεται να προβλέπονται οπωσδήποτε θέσεις ΑμΕΑ στο σύνολο των θέσεων χρηστών όλων των παιδικών χαρών της περιφέρειας του Δήμου ή της Κοινότητας” (ΦΕΚ Β' 931/18.5.2009, αρθ.6, παραγρ.Γ', όπως αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010).

Η παραπάνω παράγραφος του Νόμου αναφέρεται κυρίως στην προσβασιμότητα που πρέπει να επιτευχθεί, όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία, στις παιδικές χαρές και γενικά στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Η προσβασιμότητα αποτελεί ένα κομμάτι ευθύνης της κοινότητας αλλά και κομμάτι διεκδίκησης των γονέων των παιδιών με αναπηρία. Όσο μη παρεμβατικοί χρειάζεται να είναι οι γονείς στο παιχνίδι των παιδιών τόσο διεκδικητικοί πρέπει να είναι σχετικά με το δικαίωμα των παιδιών να παίζουν ελεύθερα όπως όλα τα παιδιά (Baker & Donnelly, 2002, όπως αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010).

3.2. Η ανάγκη συναναστροφής με άλλα παιδιά της ηλικίας

Όταν ένα άτομο διαγιγνώσκεται με αναπηρία (οποιασδήποτε μορφής) αμέσως μετατρέπεται σε ένα άτομο, το οποίο χαρακτηρίζεται από μια ομάδα στοιχείων τελείως, διαφορετικών με αυτά

των «τυπικών» συνομήλικων του. Ένα από τα κυρία αυτά στοιχεία είναι ένα έντονο έλλειμμα στην κοινωνικοποίηση. Για τα άτομα αυτά είναι σημαντικό να επιδιώκεται και να οργανώνεται από την αρχή ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να επιτευχθεί μια προσέγγιση θετική προς την κοινωνική συναναστροφή. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σχετίζεται με τη θετική μακροχρόνια ανταπόκριση με όλους τους ανθρώπους (Freeman & Tranter, 2011).

Οι στρατηγικές για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης διαχωρίζονται σε δύο ξεχωριστές κατηγορίες με πολλαπλές παραλλαγές. Αυτές οι δύο κατηγορίες αποτελούνται από προσεγγίσεις μέσω από τη μεσολάβηση των ενηλίκων και από προσεγγίσεις μέσω από τη μεσολάβηση των συνομηλίκων. Στην πρώτη κατηγορία, ένας ενήλικας αλληλοεπιδρά με το παιδί με αναπηρία με τρόπους σχεδιασμένους ώστε να αυξήσουν δεξιότητες χρήσιμες για αλληλεπίδραση με συνομήλικου. Στη δεύτερη κατηγορία, τυπικώς αναπτυσσόμενοι ομήλικοι επιλέγονται και εκπαιδεύονται για την διευκόλυνση και τη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ατόμων με αναπηρία. Ωστόσο, οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις δεν έχουν αποδειχθεί ερευνητικά, ότι ωφελούν τα παιδιά με αναπηρία της προσχολικής ηλικίας.

Οι έρευνες (Freeman & Tranter, 2001) έχουν αποδείξει ότι για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, στα οποία έχει γίνει διάγνωση μιας μορφής αναπηρίας, δύο είναι οι παράγοντες που ενδεχομένως θα επηρεάζουν την ανάπτυξη των σχέσεων με τα συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αρχικά, το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις κοινωνικές δεξιότητες απαιτούν την επικοινωνία, η οποία φαίνεται να είναι δικλείδα ασφαλείας για την κοινωνική συναναστροφή των νηπίων και στα παιδιά με αναπηρία εκλείπει. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει η αλληλεπίδραση που δημιουργούν τα παιδιά μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των περιόδων παιχνιδιού. Βέβαια, οι βιβλιογραφικές αναφορές όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα είναι περιορισμένες γι' αυτό κι ενδείκνυται περαιτέρω έρευνα.

Όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρία, στον τομέα του παιχνιδιού παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες απέχοντας από το συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι και δείχνοντας υπερεπιλεκτικότητα, τάση εστίασης, δηλαδή σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου, παρά στο σύνολο (Freeman & Tranter, 2011). Το παραπάνω χαρακτηριστικό, βέβαια, δεν αναιρεί το γεγονός ότι τα παιδιά με αναπηρία διακινδυνεύουν στο παιχνίδι τους και μάλιστα πολύ περισσότερο από τα συνομήλικα τους της «τυπικής ανάπτυξης». Το παιχνίδι με ή χωρίς το στοιχείο του κινδύνου φαίνεται να αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα κατάκτησης δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ένα παιδί, που βρίσκεται στην ηλικία των 5-6 χρονών, με ή χωρίς αναπηρία, ξεκινά να διαμορφώνει εκείνα τα στοιχεία της προσωπικότητάς του τα οποία θα τον συνοδεύουν και στην ενήλικη ζωή του. Μαθαίνει να μοιράζεται, να ανταλλάσσει ιδέες, να

διαπραγματεύεται τους ρόλους στο παιχνίδι του και να αντιδρά σε μια στιγμή διαφωνίας, όλα αυτά αποτελούν ικανότητες τις οποίες τα παιδιά αποκτούν μέσα από τη συναναστροφή τους με συνομήλικες.

Βέβαια, είναι κοινά αποδεκτό ότι τα παιδιά με αναπηρία δυσκολεύονται να κατακτήσουν τις παραπάνω ικανότητες σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σε μια σειρά ερευνών, ο Guralnick κι οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που είχαν κάποια αναπηρία, σε σύγκριση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα συνομήλικα παιδιά, αλληλεπιδρούσαν λιγότερο συχνά με τους συνομηλικούς (Guralnick & Weinhouse, 1984), δημιουργούσαν κοινωνικούς δεσμούς με τους συνομηλικούς με λιγότερη επιτυχία (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a), συμμετείχαν λιγότερο στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996b), και ανέπτυσαν λιγότερες φιλίες (Guralnick, Gottman, & Hammond, 1995; Guralnick & Groom, 1988). Κι άλλοι ερευνητές επιβεβαίωσαν τα παραπάνω ευρήματα. Στις παρατηρήσεις που πραγματοποίησαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπτυξιακές διαταραχές, οι Kopp, Baker, και Brown (1992, όπως αναφέρει ο Guralnick et al., 1988) ανακάλυψαν ότι τα παιδιά με αναπηρία συμμετείχαν λιγότερο στο κοινωνικό παιχνίδι, είχαν λιγότερο θετική επίδραση και έτειναν να έχουν μια πιο διασπαστική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά.

Οι ανησυχίες σχετικά με την κατάκτηση των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τους συνομηλικούς οδήγησαν τους ειδικούς να προτείνουν ότι η ανάπτυξη του κοινωνικού συναγωνισμού με βάση τη σχέση των συνομηλικών θα πρέπει να είναι ο κεντρικός στόχος των προγραμμάτων στην προσχολική ηλικία (Guralnick, 1999). Μία ενδιαφέρουσα πρόταση σχετικά με τον παραπάνω προβληματισμό υπήρξε η εφαρμογή μιας στρατηγικής, κατά την οποία συγκεντρώνονταν τα παιδιά με αναπηρία σε ομάδες και αντίστοιχα και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αυτή η στρατηγική, την οποία οι ερευνητές αποκαλούν περιβαλλοντικές συμφωνίες (“environmental arrangements” EA), έχει επιπλέον περιγραφεί ως δομημένο παιχνίδι (“structured play”), δραστηριότητες παιχνιδιού κοινωνικής ενσωμάτωσης, ή PALS (Play, Arrange, Limit materials, Structure activity) ομάδες (Chandler, 1989, όπως αναφέρεται στους Davidson, 2006).

Με βάση την παραπάνω στρατηγική, οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν τα παιδιά με αναπηρία τα κοινωνικά ικανά συνομήλικα παιδιά ώστε να δραστηριοποιηθούν σε ένα παιχνίδι, να παρουσιάσουν τη δραστηριότητα, να μοιράσουν ρόλους αν είναι απαραίτητο και να παρέχουν μια κάποια ώθηση. Αξιοποιώντας την παραπάνω στρατηγική, ο Jenkins κι οι συνεργάτες του σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία ωφελήθηκαν όσον αφορά την κοινωνική τους δεξιότητα και την ικανότητά τους να δημιουργήσουν κοινωνικούς δεσμούς με συνομήλικα παιδιά.

Συμπερασματικά, οι ερευνητές προτείνουν την παραπάνω στρατηγική ως επιτακτική καθώς ωθεί τα παιδιά με αναπηρία σε μια παιγνιώδη δραστηριοποίηση, έχοντας εμφανή αποτελέσματα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αναπηρία (Guralnick, Connor, & Jenkins, 1989).

4. Η Έρευνα

4.1. Μεθοδολογία- Ερευνητική Μέθοδος

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφία για τη σημασία του στοιχείου του κινδύνου στο παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την παιδαγωγική και κοινωνική αξία του κινδύνου όσον αφορά την ανάπτυξη ενός νηπίου, για τις κατηγορίες στις οποίες διακρίνεται μια δραστηριότητα με κίνδυνο και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού που διαφαίνονται μέσα από αυτές, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής

ηλικίας κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους και τον τρόπο με τον οποίο τόσο τα ίδια όσο κι οι γονείς τους αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται το στοιχείο του κινδύνου μέσα από τις δραστηριότητες αυτές.

Τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει να διερευνάται η επίδραση του κινδύνου ως στοιχείου της δραστηριότητας παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, με έμφαση στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού (Ball, 2002; Tovey, 2007; Μπότσογλου, 2010; Freeman & Tranter, 2011). Ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου, και στην προκειμένη περίπτωση του νηπιαγωγείου, ο κίνδυνος ήταν πάντα ένα στοιχείο ελεγχόμενο σχετικά καθώς το παιχνίδι κι οι ελεύθερες δραστηριότητες πραγματοποιούνται υπό την επίβλεψη των ενηλίκων. Αντίθετα, στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, όπως στις παιδικές χαρές, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δρουν πιο ανεξάρτητα και παρακινδυνευμένα, καθώς δεν υπάρχουν περιορισμοί στο χώρο κι η επίβλεψη από τους ενήλικες είναι πιο ελαστική (Sandseter, 2003).

Οι στόχοι της έρευνας είναι:

Μέσα από αυτήν την έρευνα θα εστιάσουμε στις δραστηριότητες παιχνιδιού οι οποίες εκτυλίσσονται σε υπαίθριους χώρους, με έμφαση στις έξι κατηγορίες εκδήλωσης μιας επικίνδυνης συμπεριφοράς κατά τη διεξαγωγή αυτών των δραστηριοτήτων και τον τρόπο εκδήλωσης και διαχείρισης αυτής της συμπεριφοράς (Sandseter, 2003).

Η έρευνα αυτή αναμένεται να αναδείξει σημαντικά στοιχεία όσον αφορά την αξία του κινδύνου ως στοιχείου της δραστηριότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα στην πόλη του Βόλου. Επίσης, θα γίνει μια προσπάθεια παρατήρησης και επιβεβαίωσης ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παιχνιδιού σε μια παιδική χαρά εναλλάσσουν συχνά το παιχνίδι τους, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται και σε δραστηριότητες οι οποίες ανήκουν σε μια από τις έξι κατηγορίες επικίνδυνου παιχνιδιού και με αυτόν τον τρόπο να διαχειρίζονται καταστάσεις κινδύνου. Επιπλέον, αναμένεται να αναδειχθεί και ο παιδαγωγικός ρόλος του κινδύνου ως στοιχείου της δραστηριότητας παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και ο βαθμός επέμβασης των γονέων σε όλη αυτή τη διαδικασία, τονίζοντας την αξία του κινδύνου στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού (Deiner, 2012).

Έτσι, λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Ποιες μορφές παιχνιδιού (μοναχικό, παράλληλο, συνεργατικό, συντροφικό) επιλέγουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων τους σε υπαίθριους χώρους;

- Ποια συναισθήματα συνοδεύουν το παιχνίδι των παιδιών;
- Σε ποια από τις 6 κατηγορίες επικίνδυνου παιχνιδιού (παιχνίδι σε μεγάλα ύψη, παιχνίδι με μεγάλη ταχύτητα, παιχνίδι με επικίνδυνα αντικείμενα, παιχνίδι κοντά σε επικίνδυνα στοιχεία, παιχνίδι όπου τα παιδιά κατακυλούν και πέφτουν ανώμαλα και παιχνίδι όπου τα παιδιά μπορεί «να εξαφανιστούν»/ να χαθούν) δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν δραστηριοποιούνται ελεύθερα στους υπαίθριους χώρους δεν
- Πώς αντιδρούν οι γονείς απέναντι στις επικίνδυνες καταστάσεις του παιχνιδιού των παιδιών τους;

Είναι σημαντικό τόσο τα ίδια τα παιδιά όσο κι οι γονείς να λαμβάνουν υπόψη τους το ρόλο του κινδύνου στο παιχνίδι και να τον διαχειρίζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιδρά εποικοδομητικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και διερεύνηση.

4.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Προκειμένου να καταγραφούν τα στοιχεία, τα οποία απαντούν και αναλύουν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, δημιουργήθηκε ένας οδηγός παρατήρησης, ένα φύλλο καταγραφής. Αυτό το φύλλο καταγραφής ελέγχθηκε και διορθώθηκε σε κάποια σημεία του μετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφέρουμε ότι ο διαχωρισμός των συναισθημάτων των παιδιών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, σε θετικά κι αρνητικά έγινε με βάση τον τρόπο αντίδρασής τους κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, τα παιδιά εκφράζουν πολύ εύκολα τα συναισθήματά τους, χρησιμοποιώντας διάφορες χειρονομίες και κάνοντας αντίστοιχους μορφασμούς στο πρόσωπό τους. Παρατηρώντας τις εκφράσεις του προσώπου τους, τις κινήσεις τους καθώς και το δισταγμό πριν από κάθε δραστηριότητα, ο ερευνητής είχε την ευκαιρία να καταγράψει τα συναισθήματα που συνόδευαν κάθε ελεύθερη δραστηριότητα παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας και να τα διαχωρίσει με βάση τη συχνότητα που εμφανίζονταν και τον αντίκτυπο που είχαν στη διεξαγωγή της δραστηριότητας. Κάθε συναίσθημα, δηλαδή, που εξέφραζαν τα παιδιά πριν από κάθε δραστηριότητα συνέβαλε ανάλογα και στο αποτέλεσμά της. Τα θετικά συναισθήματα (χαρά, ενθουσιασμός, περιέργεια κτλ) ήταν εκείνα που ωθούσαν τα παιδιά να φέρουν εις πέρας τη

δραστηριότητα και να την ολοκληρώσουν. Αντίθετα τα αρνητικά συναισθήματα (φόβος, δισταγμός, ένταση κτλ.) ήταν εκείνα που δημιουργούσαν στα παιδιά δεύτερες σκέψεις για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας και την συλλογή των αποτελεσμάτων ήταν η παρατήρηση. Παρατήρηση ονομάζουμε τη σκόπιμη επιλεκτική μορφή της αντίληψης, η οποία στρέφεται προς συγκεκριμένα δεδομένα παραβλέποντας κάποια άλλα. Συγκριτικά με τη συνηθισμένη αντίληψη, η παρατήρηση είναι προγραμματισμένη και επιλεκτικότερη, χαρακτηρίζεται από μια στάση αναζήτησης και είναι προσανατολισμένη στη δυνατότητα αξιοποίησης των παρατηρούμενων. Οι ποικίλες τεχνικές παρατήρησης μπορεί να διευκολύνουν τη συλλογή δεδομένων, ωστόσο, αντικείμενο της έρευνας δράσης δεν παύει να είναι το άτομο και η θέση του στη μαθησιακή – διδακτική διαδικασία (Cohen & Manion, 1997). Με την άμεση παρατήρηση ο ερευνητής μπορεί να εξαγάγει χρήσιμα συμπεράσματα για το περιβάλλον της έρευνας του και να έχει πιο ολοκληρωμένη άποψη για την κατάσταση που θέλει να αλλάξει, αλλά και να παρέμβει άμεσα αν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Μπορεί, επίσης, να έχει πιο ολοκληρωμένη άποψη σε δεδομένα όπως η ατμόσφαιρα σε μια διδασκαλία, τα συναισθήματα των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι στάσεις των μελών μιας ομάδας, κ.α., που είναι δύσκολο να καταγραφούν με άλλες μεθόδους.

Ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του ερευνητή διακρίνονται τρεις βασικοί τύποι: α) η πλήρη συμμετοχή, β) η συμμετοχή ως παρατήρηση και γ) η παρατήρηση ως συμμετοχή. Στην παρούσα εργασία επιλέχτηκε η μορφή της παρατήρησης ως συμμετοχή (Ιωσηφίδης, 2003). Στην περίπτωση της παρατήρησης ως συμμετοχής, ο παρατηρητής είναι εξωτερικός και δεν αναμειγνύεται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνά. Η εστίαση και δόμηση της παρατήρησης σε συγκεκριμένα ζητήματα ενδιαφέροντος είναι συχνά χρήσιμη, διευκολύνει τη διατήρηση της προσοχής στα ζητήματα αυτά και καθιστά την όλη διαδικασία της παρατήρησης και της καταγραφής ευκολότερη. Στην παρατήρηση ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει έτοιμα εργαλεία παρατήρησης ή να κατασκευάσει τα δικά του, προσαρμόζοντάς τα στο σκοπό και το αντικείμενο της παρατήρησής του (π.χ. σχέδια και κλειδες παρατήρησης με προκαθορισμένες κατηγορίες έως απλές λίστες θεμάτων που θα τους βοηθήσουν να εστιάσουν την παρατήρησή τους και να οργανώσουν την καταγραφή των δεδομένων παρατήρησης). Για την καταγραφή των ευρημάτων, η οποία μπορεί να γίνει είτε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης είτε αργότερα, αξιοποιούνται τεχνικές όπως οι σημειώσεις, εγγραφές σε σχέδια και λίστες παρατήρησης, μαγνητοφώνηση και βιντεοσκόπηση (Cohen & Manion 1997).

Η παρατήρηση συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας (λεκτικής και μη), κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων.

Τα βασικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι η άμεση άντληση πληροφορίας για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές, η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία και η δυνατότητα διεξαγωγής ερευνητικής εργασίας σε φυσικά (μη τεχνητά) περιβάλλοντα. Παρόλα αυτά η παρατήρηση παρουσιάζει και μια σειρά από μειονεκτήματα. Είναι επίπονη, χρονοβόρα και από τη φύση της «δύσκολη» διαδικασία (Cohen & Manion, 1997) . Το κυριότερο όμως μειονέκτημα στην άμεση παρατήρηση είναι πως πολλά γεγονότα μπορεί να περάσουν απαρατήρητα, εφόσον ο ερευνητής εκτός από παρατηρητή αποτελεί και μέρος της κατάστασης που ερευνά (Cohen & Manion, 1997).

Συγκεκριμένα, λοιπόν, στο φύλλο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε υπάρχουν δύο βασικά μέρη. Αρχικά, στο πρώτο μέρος, καταγράφονται στοιχεία σχετικά με το κάθε παιδί που έλαβε μέρος στην παρατήρηση κατά τη διάρκεια της έρευνας. Τα στοιχεία αυτά αφορούν το φύλο του παιδιού (αγόρι, κορίτσι), την ηλικία του (κατά προσέγγιση), το είδος του παιχνιδιού που επιλέγει να παίξει (μοναχικό, παράλληλο, συνεργατικό, συμβολικό), τη διάρκεια του παιχνιδιού και το χρόνο εναλλαγής από τη μια δραστηριότητα παιχνιδιού στην επόμενη, τα συναισθήματα που σκιαγραφούν και συνοδεύουν την κάθε δραστηριότητα παιχνιδιού που το κάθε παιδί επιλέγει (είτε θετικά είτε αρνητικά). Ενώ, το δεύτερο μέρος του φύλλου καταγραφής περιλαμβάνει ενότητες, στις οποίες αναλύονται η προτίμηση των παιδιών σε κάποιες από τις 6 κατηγορίες επικίνδυνου παιχνιδιού, οι αντιδράσεις των γονέων στις επικίνδυνες αυτές καταστάσεις παιχνιδιού των παιδιών τους, καθώς κι ο τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων (λεκτικά ή εξωλεκτικά. Ως μονάδα παρατήρησης θεωρήθηκε η δραστηριότητα παιχνιδιού των παιδιών ανεξάρτητα από τη χρονική της διάρκεια.

4.3 Ερευνητική Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην πόλη του Βόλου και συγκεκριμένα στο χώρο τριών παιδικών χαρών κατά τη διάρκεια τριών εβδομάδων. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν τα παιδιά που έπαιζαν ελεύθερα και ανέμελα στην παιδική χαρά. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα

έλαβαν μέρος 50 παιδιά, από τα οποία τα 29 ήταν κορίτσια και τα 21 αγόρια, όλα προσχολικής ηλικίας και παρατηρήθηκαν 35 δραστηριότητες παιχνιδιού.

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, πραγματοποιήθηκαν τρεις επισκέψεις σε παιδικές χαρές της πόλης του Βόλου (κάθε επίσκεψη είχε διάρκεια μιας εβδομάδας, μία ώρα κάθε μέρα), οι οποίες βρίσκονταν αρκετά κοντά στο κέντρο της πόλης. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά την έρευνα ήταν ένα αυτοσχέδιο φύλλο παρατήρησης, το οποίο δημιουργήθηκε με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και με στόχο να γίνει η καταγραφή των όσων παρατηρήθηκαν.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν, κυρίως, τα παιδιά που έπαιζαν τη στιγμή της παρατήρησης στη συγκεκριμένη παιδική χαρά, καθώς κι οι γονείς τους, που άλλοτε ήταν αμέτοχοι και άλλοτε αλληλεπιδρούσαν με το παιχνίδι των παιδιών τους. Τα παιδιά, στα οποία βασίστηκε η παρατήρηση, ήταν αγόρια και κορίτσια προσχολικής ηλικίας. Για την υλοποίηση της έρευνας οι επισκέψεις στις παιδικές χαρές πραγματοποιήθηκαν σε τρεις ξεχωριστές εβδομάδες και σε ώρες οι οποίες θεωρούνται “ώρες αιχμής” (κυρίως το απόγευμα), καθώς τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ελεύθερα για παιχνίδι εκείνες τις ώρες.

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, ο ερευνητής ήταν ένας σιωπηλός και αμέτοχος παρατηρητής των όσων διαδραματίζονταν στις παιδικές χαρές, καθώς θέλησε να αποφευχθεί οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών λόγω της παρουσίας του. Για τον παραπάνω λόγο επιλέχθηκε να παρατηρεί από απόσταση τα παιδιά, καταγράφοντας τις πληροφορίες που αντλούσε με βάση το φύλλο παρατήρησής του αλλά κι ότι του προξένησε ιδιαίτερη εντύπωση από το διάλογο μεταξύ των παιδιών που έπαιζαν.

Αναλυτικότερα, ο οδηγός παρατήρησης περιελάμβανε, στο πρώτο μέρος, πληροφορίες σχετικά με το παρατηρούμενο παιδί. Αυτές οι πληροφορίες αφορούσαν το φύλο και την ηλικία του παιδιού, στο είδος του παιχνιδιού που το κάθε παιδί επέλεγε να υλοποιήσει (μοναχικό, παράλληλο, συμβολικό, συνεργατικό), το χρόνο που διαρκούσε κάθε δραστηριότητα παιχνιδιού, τα συναισθήματα τα οποία συνόδευαν την κάθε δραστηριότητα παιχνιδιού του κάθε παιδιού. Στο δεύτερο μέρος, η παρατήρηση γινόταν ακόμη πιο συγκεκριμένη κι οι πληροφορίες που καταγράφονταν ήταν βασισμένες στις μέχρι τώρα διαπιστώσεις των βιβλιογραφικών αναφορών. Γινόταν, δηλαδή, η καταγραφή της κατηγορίας επικίνδυνου παιχνιδιού (παιχνίδι σε μεγάλα ύψη, παιχνίδι με μεγάλη ταχύτητα, παιχνίδι με επικίνδυνα αντικείμενα, παιχνίδι κοντά σε επικίνδυνα στοιχεία, παιχνίδι όπου τα παιδιά κατακυλούν και πέφτουν ανώμαλα, παιχνίδι όπου τα παιδιά μπορεί να εξαφανιστούν, Sandseter, 2003) του κάθε παιδιού ξεχωριστά και τρόπος που επέλεγε να πραγματοποιήσει αυτή τη δραστηριότητα (μοναχικά ή παράλληλα). Στη συνέχεια, παρατηρούνταν οι αντιδράσεις των γονέων τη στιγμή κατά την οποία το παιδί ασχολείται με μία κατηγορία παιχνιδιού από τις παραπάνω και έρχεται αντιμέτωπο με μια επικίνδυνη κατάσταση, καθώς και το

πόσο εύκολα αντιλαμβάνονται οι γονείς τον κίνδυνο που μπορεί να ελλοχεύει πίσω από μια παρόμοια παιγνιώδη κατάσταση.

Τέλος, καταγράφονται λεπτομερώς οι αντιδράσεις των ίδιων των παιδιών, που ήταν πρωταγωνιστές σε αυτές τις επικίνδυνες καταστάσεις, (λεκτικές αντιδράσεις, εξωλεκτικές χειρονομίες, γκριμάτσες κ.α.) καθώς κι ο διάλογος που πιθανόν αναπτύσσουν αντιμετωπίζοντας αυτές τις καταστάσεις. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης καταγράφονται και τεκμηριώνονται σχόλια και παρατηρήσεις που δεν περιλαμβάνονται στον οδηγό παρατήρησης, αλλά θεωρήθηκαν ως σημαντικά προς καταγραφή. Η συγκεκριμένη παράμετρος βοήθησε ώστε να γίνει και μια θεματική ανάλυση του περιεχομένου στο λόγο των παιδιών μεταξύ τους αλλά και των παιδιών με τους γονείς, αναδύοντας τις πτυχές των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ τους.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μορφή παρατήρησης επειδή επέτρεπε στον ερευνητή πέρα από την παρατήρηση και καταγραφή των όσων αναγράφονταν στο οδηγό παρατήρησής του, να καταγράψει κι όσα με το δικό του κριτικό μάτι διέκρινε στη συμπεριφορά των παιδιών, συμπληρώνοντας τα στοιχεία που σκιαγραφούσαν το λόγο που ένα παιδί προσχολικής ηλικίας επιλέγει να διακινδυνεύει στο παιχνίδι του.

Με λίγα λόγια, λοιπόν, η καταγραφή των παρατηρήσεων έγινε από απόσταση καθώς ο ερευνητής δεν θέλησε να επηρεάσει το παιχνίδι των παιδιών. Δεδομένου ότι η καταγραφή αφορούσε την παρατήρηση του ελεύθερου, ανεξάρτητου παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο χώρο της παιδικής χαράς, όλες οι συμπεριφορές ήταν αναμενόμενες. Τα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο τους, βρέθηκαν να διασκεδάζουν και να βιώνουν με έντονα συναισθήματα το παιχνίδι τους καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης.

4.4 Δείγμα της έρευνας

Α1. Ως προς το φύλο, το δείγμα των παιδιών αποτελείται από 21 αγόρια και 29 κορίτσια, τα οποία συνολικά παρατηρήθηκαν να συμμετέχουν σε 35 δραστηριότητες παιχνιδιού.

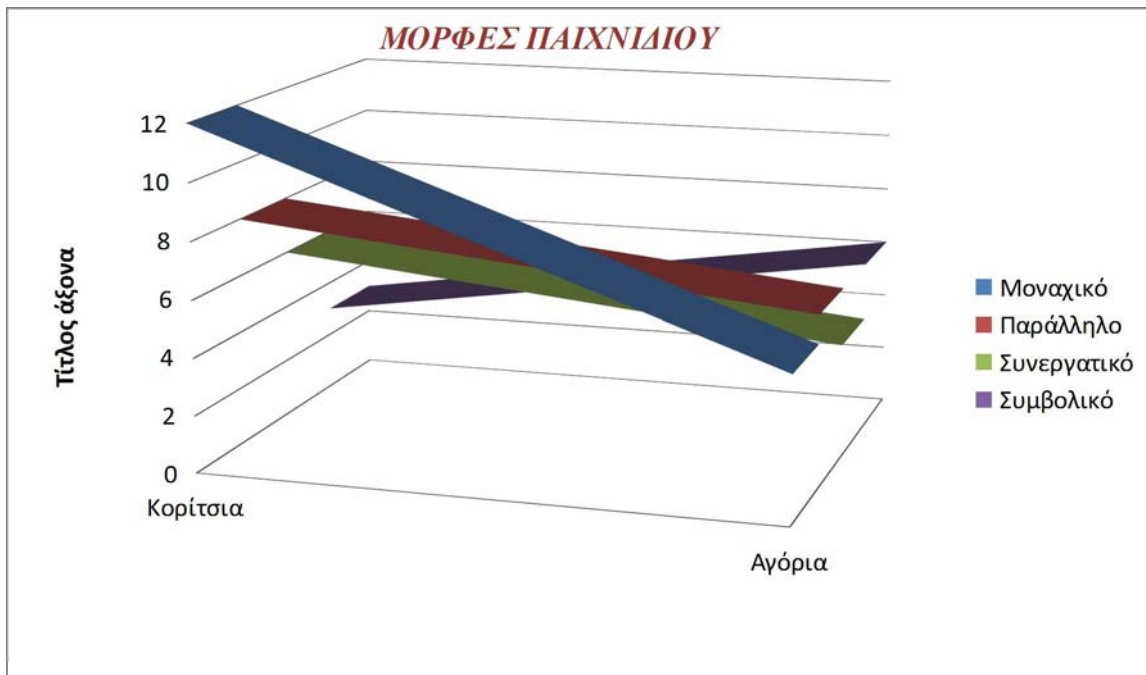
Πίνακας 1: Περιγραφή του δείγματος που αφορά το φύλο των παιδιών

ΦΥΛΟ	ΑΘΡΟΙΣΜΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Κορίτσια	29	60,0
Αγόρια	21	40,0
Σύνολο	50	100,0

5.Αποτελέσματα

Παρακάτω θα αναλυθούν εκτενώς και με κάθε λεπτομέρεια τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας και θα σχολιαστούν οι παρατηρήσεις και τα σχόλια, που αποτελούν και τον πυρήνα της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων θα χωριστεί με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, και θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες παρατηρήθηκαν στη διάρκεια της έρευνας.

ΣΧΗΜΑ 1.

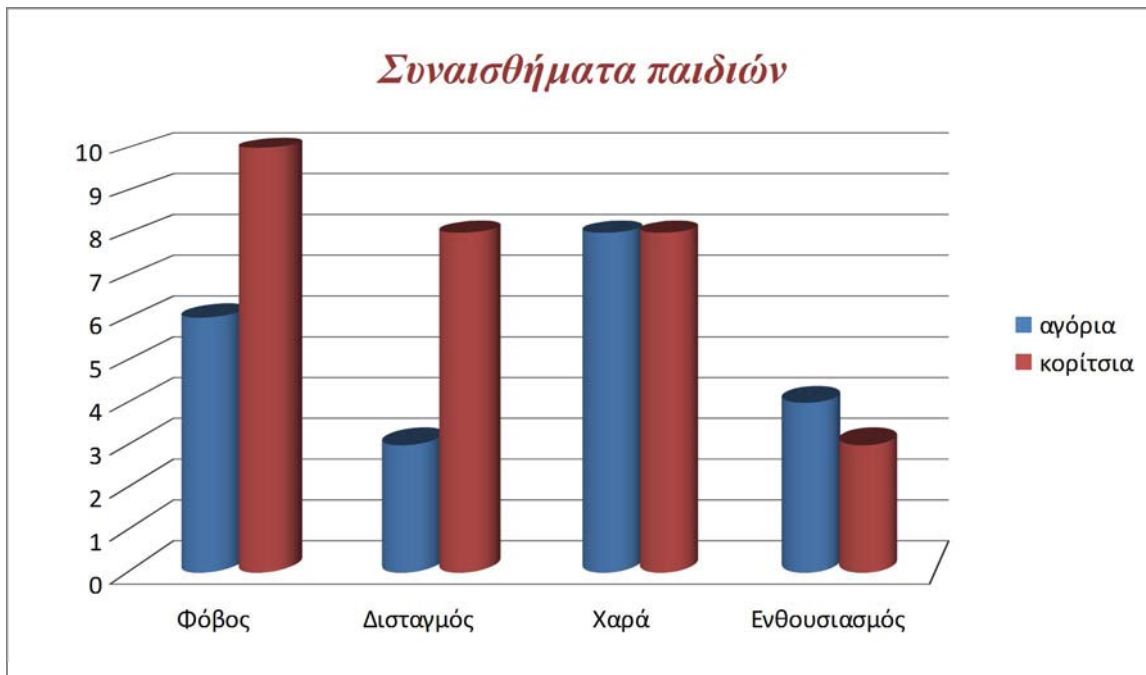


Με βάση τον παραπάνω πίνακα και όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα του οδηγού παρατήρησης, σχετικά με την προτίμηση ενασχόλησης με μια συγκεκριμένη μορφή δραστηριότητας παιχνιδιού, δεν υπήρξε καμία φανερή διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Αντίθετα, βρέθηκε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια διασκέδαζαν να εναλλάσσουν τις δραστηριότητες και να συνεργάζονται σε πολλές από αυτές. Συγκεκριμένα, με βάση τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα, τα κορίτσια, στη μεγάλη πλειοψηφία τους προτιμούν να παίζουν μοναχικά, ενώ τα αγόρια μοιράζουν την προτίμησή τους σε όλες τις μορφές παιχνιδιού εξίσου. Η μορφή δραστηριότητας με τη μικρότερη προτίμηση τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια ήταν εκείνη του συμβολικού παιχνιδιού. Αυτό, ίσως συμβαίνει επειδή τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι ακόμη σε θέση να αξιολογήσουν τη σημασία του και έτσι η εφαρμογή του, τους φαντάζει άγνωστη διαδικασία και περίπλοκη. Ωστόσο, όσα παιδιά παρατηρήθηκαν να έχουν επιλέξει αυτή τη μορφή παιχνιδιού, έδειχναν να κατανοούν τον τρόπο διεξαγωγής της και να την φέρνουν εις πέρας. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η εναλλαγή από τη μια δραστηριότητα παιχνιδιού στην άλλη γινόταν πολύ γρήγορα. Το παιχνίδι των παιδιών είχε μία μέση διάρκεια και η μετάβαση από τη μια δραστηριότητα σε μια άλλη καινούρια γινόταν ομαλά, χωρίς τα παιδιά να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε αυτή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι, τα παιδιά στο μεγαλύτερο βαθμό όσες δραστηριότητες παιχνιδιού και αν άλλαζαν, προτιμούσαν να παίζουν με το ίδιο παιδάκι, είτε αγόρι είτε κορίτσι, που έπαιζαν και στην προηγούμενη δραστηριότητα. Ολοκληρώνοντας, δηλαδή, τη μία δραστηριότητα το κάθε παιδί παρότρυνε τα άλλα παιδάκια να το

ακολουθήσουν στο νέο του παιχνίδι, ενσωματώνοντας κάθε φορά και καινούρια παιδάκια που μπορεί να είχαν επιλέξει το ίδιο παιχνίδι.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, ανεξάρτητα από το φύλο και την ηλικία, ένα παιδί που παίζει ελεύθερο σε μια παιδική χαρά είναι σε θέση να επιλέξει και να ασχοληθεί με μια ποικιλία δραστηριοτήτων παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια των οποίων δημιουργεί και αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά τροποποιώντας τις δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να παίζουν όλοι. Είναι ένα στοιχείο, το οποίο αποδεικνύει πώς το παιχνίδι κι ο κίνδυνος που κρύβεται πιθανόν σε αυτό προωθούν την κοινωνικοποίηση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα άτομα.

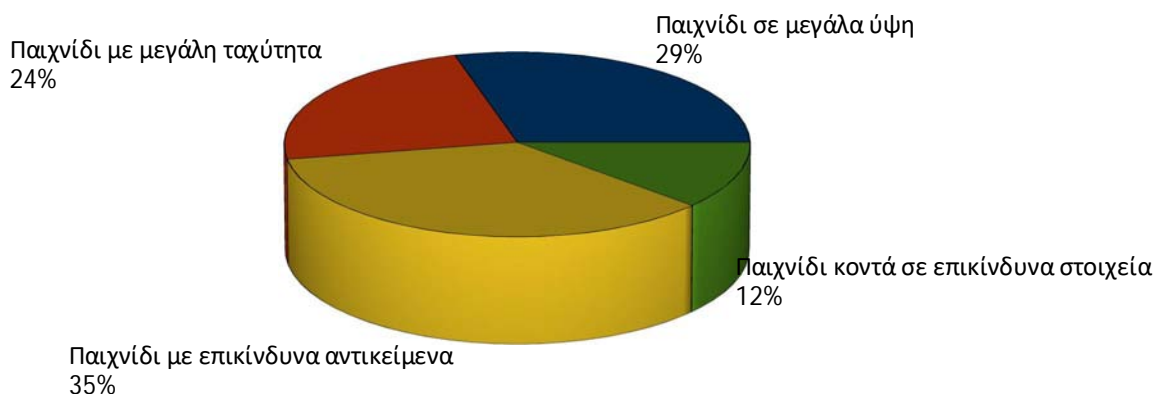
ΣΧΗΜΑ 2.



Το παραπάνω διάγραμμα παρουσιάζει τα θετικά αλλά και αρνητικά συναισθήματα των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω δεδομένα, φαίνεται ότι τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια προσχολικής ηλικίας διασκεδάζουν να παίζουν ανέμελα και ελεύθερα στην παιδική χαρά, χωρίς να αισθάνονται ιδιαίτερο φόβο ή δισταγμό για τους κινδύνους που μπορεί να κρύβει κάθε δραστηριότητα παιχνιδιού που επιλέγουν. Επίσης, παρατηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό να εκφράζουν συναισθήματα έντασης και μεγάλη περιέργεια για κάθε δραστηριότητα, στην οποία συμμετείχαν. Κάποιες στιγμές, βέβαια, διακρίθηκε ένας εκνευρισμός καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ κάποιων παιδιών δεν έγινε ομαλά κι για το λόγο αυτό υπήρξαν μερικές στιγμές ασυνεννοησίας και διαφωνίας. Ξεπεράστηκαν όμως πολύ γρήγορα κι το συναίσθημα του ενθουσιασμού ήρθε γρήγορα να επαναφέρει τις ισορροπίες.

Συμπερασματικά, όσον αφορά το πρώτο μέρος της παρατήρησης, κατά τη διάρκεια της έρευνας τα παιδιά έδειξαν να διασκεδάζουν πολύ το παιχνίδι στην παιδική χαρά, εναλλάσσοντας ευχάριστα τις δραστηριότητες και δείχνοντας προθυμία να συνεργαστούν και να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους όσο το δυνατόν περισσότερο. Τα συναισθήματά τους ήταν έντονα και σε κάθε νέα δραστηριότητα παιχνιδιού οι αντιδράσεις κι ο τρόπος διαχείρισης προσαρμόζονταν στις ανάγκες του συνόλου των παιδιών που την έφεραν εις πέρας.

ΣΧΗΜΑ 3.



Στο παραπάνω σχήμα παρουσιάζονται οι 6 κατηγορίες επικίνδυνου παιχνιδιού ανάλογα με την προτίμηση των παιδιών. Αναλυτικά, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, φαίνεται ότι τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό δραστηριότητες παιχνιδιού, όπου υπάρχουν επικίνδυνα αντικείμενα και διαδραματίζονται σε μεγάλα ύψη. Κι οι δύο κατηγορίες παρατηρήθηκαν εξίσου συχνά κατά τις ημέρες καταγραφής. Δευτερευόντως, τα παιδιά φαίνεται να ρισκάρουν παίζοντας παιχνίδια με μεγάλη ταχύτητα (όπως το κνηγητό το αυτούσιο ή το κνηγητό με στοιχεία μίμησης) και παιχνίδια κοντά σε επικίνδυνα στοιχεία (ρέματα, και απότομες πλαγιές). Αντιθέτως, παρατηρείται σχεδόν μηδενική η προτίμηση των παιδιών για παιχνίδια όπου μπορούν να κατακυλούν ή να χάνονται. Φαίνεται ότι, αν και τους αρέσει να ρισκάρουν και να διακινδυνεύουν στο παιχνίδι τους, κάποιες φορές κινούνται εκ του ασφαλούς, αποφεύγοντας κάποια φανερά σημάδια κινδύνου.

Παραθέτουμε ενδεικτικές περιπτώσεις αυτούσιου κνηγητού, όπως αυτές προέκυψαν από την παρατήρηση του ερευνητή.

- Δύο κορίτσια παίζουν κνηγητό. Κνηγάει η μία την άλλη. Αυτή που κάνει την κνηγημένη κάθε τόσο κρύβεται μέσα στους θάμνους. Συχνά αλλάζουν ρόλους, αλλά και η εκ νέου κνηγημένη κρύβεται στους θάμνους. Τις περισσότερες φορές το κορίτσι νήπιο πιάνει το κορίτσι προνήπιο, ελάχιστες φορές όμως γίνεται και το αντίθετο. Στην ερώτησή μου: «γιατί κρύβεστε κάθε τόσο μέσα στους θάμνους;», ένα από τα δύο κορίτσια μου απαντά: «Κνηγάμε η μία την άλλη και κρυβόμαστε για να ξεκουραστούμε και μετά όταν ξεκουραζόμαστε κνηγάμε πάλι. Αλλά όλο εγώ πιάνω τη Ναταλία γιατί η Ναταλία δε μπορεί

να με πιάσει γιατί είναι μικρούλα. Όταν όμως δεν μπορώ να την πιάσω και κουραστώ κερδίζει η Ναταλία. Έτσι δε στενοχωριέται κι αυτή. Όταν όμως την πιάσω κερδίζω εγώ»

- Δύο αγόρια και ένα κορίτσι παίζουν κυνηγητό. Ένα παιδί κυνηγάει τα άλλα δύο. Ένα-ένα που πιάνει το βάζει να κάθεται στο πεζούλι. Όταν πιάσει και τα δύο, συμφωνούν μεταξύ τους ποιος θα είναι ο επόμενος που θα κυνηγήσει τους άλλους. Δεν υπάρχει διαφωνία, είναι ξεκάθαρο. Όλοι θα κυνηγήσουν και όλοι θα κυνηγηθούν και η ιστορία επαναλαμβάνεται. Στην ερώτησή μου: «τι παίζετε εσείς παιδιά;», μου απαντούν: «Παίζουμε κυνηγητό, κυνηγάει ο ένας τον άλλον, εμείς τρέχουμε και ο Αντρέας κυνηγάει-κυνηγάει μέχρι να μας πιάσει όλους και μετά ξαναπαίζουμε και ο άλλος κυνηγάει όσπου να κυνηγήσουμε όλοι, όλοι θέλουμε να κυνηγήσουμε.»

- Τρία κορίτσια κάθονται κάτω και κρατώντας από ένα ξύλο στο χέρι το γυρνάνε γύρω-γύρω κάνοντας ότι κάτι ανακατεύουν. Τρία αγόρια τις πλησιάζουν, στέκονται από πάνω τους και φωνάζουν «-Μάγισσα-μάγισσα τι μαγειρεύεις;». Τα κορίτσια, όλα μαζί, δυνατά, απαντούν: «-Μαγειρεύω το μαγικό μου φίλτρο, το πίνω και σας κυνηγώ». Σηκώνονται κι αρχίζουν να κυνηγούν τα αγόρια.. Όταν τα πιάσουν και τα τρία οι ρόλοι αλλάζουν. Τα αγόρια κάθονται κάτω και με τα ξύλα κάνουν ότι ανακατεύουν και τα κορίτσια ρωτούν. Αφού τα αγόρια απαντήσουν, σηκώνονται και κυνηγούν τα κορίτσια. Στην ερώτησή μου «παιδιά για εξηγήστε μου το παιχνίδι σας», μου απαντούν συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον: «-Παίζουμε μάγισσες. Τα κορίτσια κάνουν τις μάγισσες και εμείς τους λέμε: 'μάγισσα-μάγισσα τι μαγειρεύεις;' και τα κορίτσια λένε 'Μαγειρεύω το μαγικό μου φίλτρο, το πίνω και σας κυνηγώ' και τότε αρχίζουν να μας κυνηγάνε. Και όταν μας πιάσουν κάνουμε εμείς τις μάγισσες και μαγειρεύουμε και τα κορίτσια μας ρωτάνε και τα κυνηγάμε».

- Τέσσερα αγόρια και ένα κορίτσι τρέχουν τρομαγμένα και ένα αγόρι τα κυνηγά κουνώντας το κεφάλι πάνω-κάτω, δεξιά-αριστερά, ανοιγοκλείνοντας το στόμα του, ουρλιάζοντας και φωνάζοντας: «έχω μια πείνα». Όποιο παιδί πιάσει το πηγαίνει σε ένα πεζούλι και το ζαπλώνει. Τα παιδιά, συχνά, πάνε προς το μέρος του, σταματούν να τρέχουν, σταυρώνουν τα δάχτυλα (δείκτες) κάνοντας Χ και φωνάζουν: «φωλιά». Ο Α. τότε δεν τα πιάνει και σταματά να τα κυνηγά. Όταν αρχίζουν να ξανατρέχουν, αρχίζει κι αυτός να τα κυνηγά. Τους πλησιάζω και ρωτάω: «-πείτε μου λίγο για το παιχνίδι σας, τι παίζετε;» και ένα αγόρι μου απαντά: «-μας κυνηγάει ο Αντρέας που είναι τέρας για να μας πιάσει και να μας ψήσει στο φούρνο και να μας φάει. Εμείς είμαστε κάτι παιδιά που μας είδε και μας πέρασε για κοτόπουλα. Όταν πούμε φωλιά και κάνουμε και τα δάχτυλα Χ, δεν μπορεί να μας πιάσει και φεύγει. Ο Αντρέας ουρλιάζει, ανοιγοκλείνει το στόμα και φωνάζει «έχω μια πείνα» και τα παιδιά πάνε κοντά του και του φωνάζουν «φωλιά Αντρέα». Όποιο παιδί το πιάσει το ζαπλώνει πάνω στο πεζούλι που είναι ο φούρνος για να το ψήσει». Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά δεν μιμούνται τα

κοτόπουλα με κάποιες ιδιαίτερες κινήσεις, απλώς τρέχουν. Η προσποίηση όσον αφορά τα κοτόπουλα παραμένει σε λεκτικό επίπεδο.

ΣΧΗΜΑ 4.



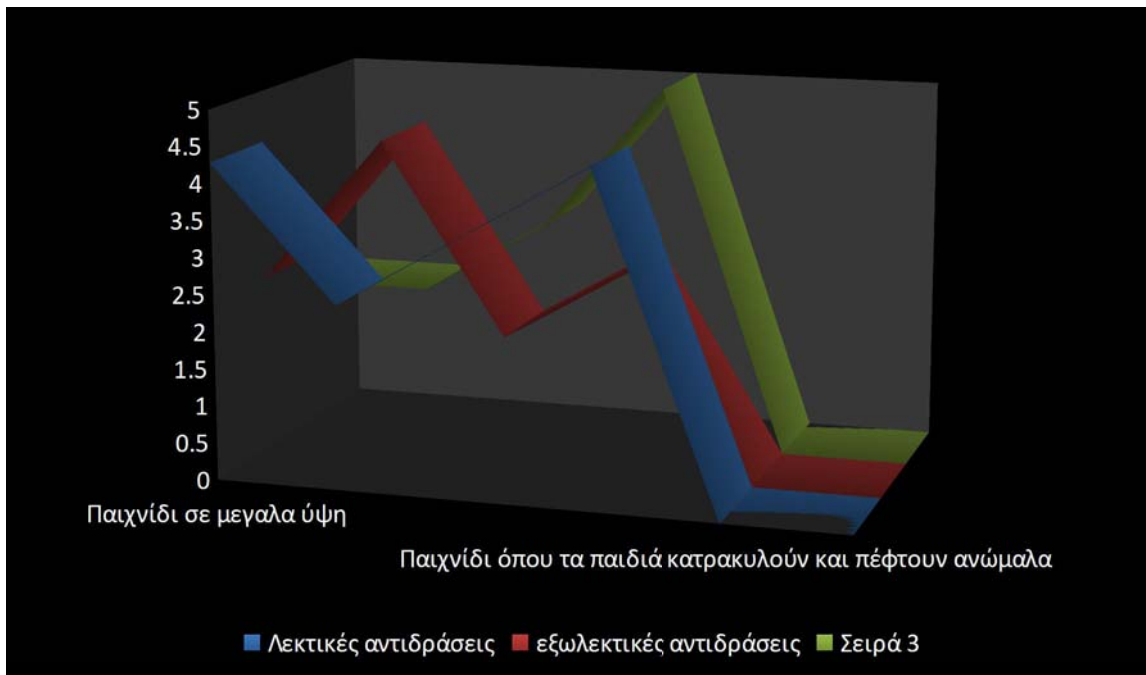
Όσον αφορά τις αντιδράσεις των γονέων και γενικά, τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι των παιδιών, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι σε μεγάλο βαθμό οι γονείς απέχουν. Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης την πρώτη εβδομάδα καταγραφής, οι γονείς ήταν αρχικά, μαζί με τα παιδιά στο χώρο της παιδικής χαράς και συμμετείχαν στο παιχνίδι τους ενεργά, διασκεδάζοντας και διακινδυνεύοντας μαζί τους. Αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση μιας μητέρας, η οποία, όχι μόνο έπαιζε με το παιδί, αλλά το παρότρυνε να τρέξει, να σκαρφαλώσει, να κατακυλίσσει. Δεν φάνηκε στιγμή να διστάζει, αντιλαμβανόμενη την επικινδυνότητα αυτών των δραστηριοτήτων. Για το λόγο αυτό και συμπληρωματικά με την παρατήρηση των αντιδράσεων και της συμπεριφοράς και των άλλων παρόντων γονέων, συμπεραίνουμε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται το επικίνδυνο στοιχείο που χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες παιχνιδιού που επιλέγουν τα παιδιά τους, όταν βρίσκονται στην παιδικά χαρά. Παρ' όλα αυτά, προτιμούν να μένουν αμέτοχοι και να αφήνουν τα παιδιά να μάθουν να διαχειρίζονται μόνο τους τις καταστάσεις που προκύπτουν.

Ωστόσο, υπήρξαν μαμάδες, οι οποίες αντέδρασαν έντονα, όταν είδαν τα παιδιά τους να παίζουν με ρίσκο, επεμβαίνοντας στο παιχνίδι και απομακρύνοντας το παιδί.

Λίγες ήταν οι στιγμές, οι οποίες χρειάστηκε να επέμβουν οι γονείς. Κι όταν αυτό συνέβη, η επέμβασή τους δεν ήταν άμεση, δηλαδή να σταματήσουν το παιχνίδι των παιδιών, αλλά απομάκρυναν για λίγο το παιδί και με πολύ ωραίο τρόπο του εξηγούσαν ότι πρέπει να προσέχει πως χρησιμοποιεί το παιχνίδι του γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να τραυματιστεί. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπιζαν τις επικίνδυνες καταστάσεις οι γονείς μου, τη συγκεκριμένη μέρα, μου κίνησε το ενδιαφέρον. Πέρα από το γεγονός ότι συμμετείχαν κι οι ίδιοι στο παιχνίδι, τη στιγμή που κάποια παιδί ενδέχεται να κινδυνέψει, με ήρεμο κι όμορφο τρόπο το απέτρεπαν χωρίς να τρομάξει το παιδί κι ενδεχομένως να βάλει τα κλάματα. Οι διάλογοι, που αναπτύσσονταν ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, ήταν απλοί και κατανοητοί αλλά ταυτόχρονα με νόημα κι έμφαση. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι γονείς αναλάμβαναν έναν ρόλο κάθε φορά στο παιχνίδι των παιδιών. Έναν ρόλο αρκετά ενεργό και σημαντικό, που έδειχνε να είναι καθοδηγητικός προς τον τρόπο διεξαγωγής της δραστηριότητας, αλλά όχι φανερά. Τα παιδιά, δηλαδή, δεν το εκλάμβαναν με αυτό τον τρόπο, απλά έβαζαν στο παιχνίδι τους και τους γονείς τους, θεωρώντας πως εκείνα θα τους λένε τι πρέπει να κάνουν.

Με τον τρόπο αυτό, οι γονείς άφηναν τα παιδιά κατά ένα βαθμό ελεύθερα να αναπτύξουν τη δραστηριότητά τους με τον τρόπο που επιθυμούσαν και παράλληλα τα παρακολουθούσαν και τα καθοδηγούσαν ώστε να αποφεύγουν τον κίνδυνο, όσο ήταν αυτό εφικτό. Τέλος, τα παιδιά αντιλαμβάνονταν ελάχιστα το στοιχείο του κινδύνου, τη συγκεκριμένη ημέρα, κι οι αντιδράσεις τους ήταν κυρίως εξωλεκτικές χειρονομίες και μορφασμοί προσώπου, γεμάτοι απορία και περιέργεια . Ακόμη και με αυτό τον τρόπο, όμως, έδιναν την εντύπωση πως είναι σε θέση να ξεχωρίσουν το στοιχείο του κινδύνου σε κάθε νέα δραστηριότητα παιχνιδιού που επέλεγαν κι ανάλογα να το αντιμετωπίσουν ή να το αγνοήσουν συνεχίζοντας το παιχνίδι με τους φίλους τους.

ΣΧΗΜΑ 5.



Κλείνοντας τη διαδικασία των παρατηρήσεων και ολοκληρώνοντας την καταγραφή, στο παραπάνω διάγραμμα απεικονίζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται η προτίμηση των παιδιών να δραστηριοποιούνται εξίσου και στις 6 κατηγορίες επικίνδυνου παιχνιδιού, με εμφανείς όμως προτιμήσεις στα παιχνίδια με μεγάλη ταχύτητα. Επινοούσαν δραστηριότητες, δημιουργούσαν καταστάσεις και χώρους ώστε το παιχνίδι τους να γίνει πραγματικότητα όπως το είχαν στο μυαλό τους. Επικρατούσε, γενικά, ένα κλίμα συνεργατικότητας, αλλά τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να παίζουν μοναχικά και συμβολικά. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά προτιμούσαν να παίζουν δίπλα στο νερό, να παίζουν με βόλους, δίνοντας την εντύπωση ότι μπορούν μόνο τους να παίζουν σε αυτά τα παιχνίδια και δεν θέλουν να τους ενοχλούν.

Οι υπαίθριοι χώροι που επιλέχθηκαν για την έρευνα ήταν έτσι διαμορφωμένοι, ώστε έδιναν την ευκαιρία στα παιδιά να δραστηριοποιηθούν εκμεταλλευόμενα όλα τα φυσικά στοιχεία γύρω τους, χωρίς να χρειάζεται να έχουν κάποιο άλλο παιδί στο παιχνίδι τους. Ακόμη και με αυτά τα δεδομένα, οι εναλλαγές στις δραστηριότητες ήταν γρήγορες κι αυτοσχέδιες και τα παιδιά δεν έδειχναν να έχουν κάποια σειρά στο παιχνίδι τους. Απλά προτιμούσαν να παίζουν το ένα παιχνίδι μετά το άλλο χωρίς να τα ενώνουν μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό, παρατηρήθηκε μειωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών που έπαιζαν στον ίδιο χώρο, χωρίς αυτό βέβαια να τα πτοεί.

Στο παραπάνω διάγραμμα, φαίνεται ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά διασκέδαζαν στο παιχνίδι τους. Συγκεκριμένα, αναδεικνύονται τα συναισθήματά τους κατά την εναλλαγή των

δραστηριοτήτων και την εμπλοκή τους σε παιχνίδια που απαιτούσαν ένα βαθμό προσοχής. Στο διάγραμμα, λοιπόν, φαίνεται ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια διασκέδαζαν στις δραστηριότητες παιχνιδιού, στις οποίες συμμετείχαν και να το εκφράζουν αυτό με κάθε δυνατό τρόπο. Κυριαρχούν, γενικά, οι λεκτικές αντιδράσεις, αλλά παρατηρήθηκαν και διάφορες γκριμάτσες, χειρονομίες, μορφασμοί και σιωπηλές αποχωρήσεις. Παρακάτω, παρατίθεται ένα παράδειγμα διαλόγου παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους.

- *Αγοράκι: «Μπράβο είσαι πολύ καλή. Ξανακάντο είσαι πολύ γενναία! Πιο δυνατά! Κοίτα πόσο γενναία είσαι! Πηδάει ψηλά κι είναι τόσο μικρή!»*
- *Κοριτσάκι: «Χορεύω! Μη γελάτε!»*
- *Αγοράκι: 'Για τη βρωμιά που έχει το νερό γελάμε, Μπλιαχ! Εσύ είσαι πολύ ομορφή με τις λάσπες, είναι σαν παντελόνι!»*

Αυτός είναι ένα ενδεικτικό κομμάτι διαλόγου, που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων κι ο οποίος φανερώνει το πόσο απλά και κατανοητά χρησιμοποιούν το λόγο τα παιδιά ώστε να συνεννοούνται.

Στο τέλος, λοιπόν, αυτής της έρευνας, συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά στο σύνολό τους και ανεξάρτητα από το φύλο, προτιμάνε δραστηριότητες παιχνιδιού οι οποίες εμπεριέχουν το στοιχείο του κινδύνου. Με βάση τα δεδομένα της τελευταίας παρατήρησης, τα παιχνίδια που διαδραματίζονται κοντά σε φυσικά στοιχεία, παρά τον κίνδυνο που περιλαμβάνουν, είναι εκείνα που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιλέγουν περισσότερο να παίζουν στις ελεύθερες ώρες τους. Σε αυτή την κατηγορία παιχνιδιών ανήκουν σχεδόν όλες οι δραστηριότητες που καταγράφηκαν την τελευταία ημέρα παρατήρησης. Η παρουσία των γονιών αυτή την ημέρα θα χαρακτηριζόταν ως ανύπαρκτη, κάτι που προξένησε ενδιαφέρον. Οι γονείς, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά έπαιζαν κοντά σε μέρη που θα μπορούσαν να τραυματιστούν ή να χαθούν, αυτή τη συγκεκριμένη ημέρα απείχαν από το παιχνίδι των παιδιών τους.

Τα παιδιά ήταν απόλυτα ελεύθερα να δοκιμάσουν καινούριες εμπειρίες μέσα από τις δραστηριότητες που επέλεξαν, χωρίς να έχουν κάποιον ενήλικο να τα επιβλέπει. Αντιλαμβάνονταν τον κίνδυνο, αλλά δεν αντιδρούσαν σε αυτόν. Προτιμούσαν να συνεχίσουν το παιχνίδι τους, χωρίς να σκέφτονται τις συνέπειες. Τέλος, επειδή το παιχνίδι τους ήταν κυρίως μοναχικό, κυριαρχούσε ο μονόλογος κι όχι τόσο ο διάλογος.

Συλλέγοντας, λοιπόν, όλα τα δεδομένα των αποτελεσμάτων που αναλύθηκαν παραπάνω, έχουμε τη δυνατότητα να σχηματίσουμε μια σφαιρική εικόνα σχετικά με τη σχέση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με το ρίσκο ως στοιχείο των δραστηριοτήτων παιχνιδιού που επιλέγουν. Αυτή

η σχέση φαίνεται να είναι αρκετά ενδιαφέρουσα και για το λόγο αυτό θα αναλυθεί και θα τεκμηριωθεί παρακάτω.

5.1 Συμπεράσματα- Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετασθεί η συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους και ο τρόπος με τον οποίο, τόσο τα ίδια τα παιδιά, όσο κι οι γονείς τους αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται το στοιχείο του κινδύνου μέσα από τις δραστηριότητες αυτές.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι συμμετέχοντες χρειάστηκε απλά να παρατηρηθούν τα παιδιά, τα οποία έπαιζαν ανέμελα και ανυποψίαστα στις παιδικές χαρές. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της παρατήρησης, η οποία αποτέλεσε το κύριο εργαλείο για την καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων σε συνδυασμό με τη θεματική ανάλυση περιεχομένου για τη λεπτομερή παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κίνδυνο ως στοιχείο του παιχνιδιού και τον διαχειρίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλλει θετικά στην όλη διαδικασία. Ανεξάρτητα από το φύλο και την ηλικία τους, τα παιδιά φαίνεται να διασκεδάζουν να παίζουν παράλληλα, και να συνεργάζονται, εναλλάσσοντας τις δραστηριότητες παιχνιδιού πολύ γρήγορα. Αξίζει να σημειωθεί ότι, καθ' όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων τα παιδιά ακολουθούσαν μια πορεία στο παιχνίδι τους, εννοώντας, ότι σε κάθε νέα δραστηριότητα οι ρόλοι δεν άλλαζαν. Αντίθετα, με έναν περίεργο και ταυτόχρονα εντυπωσιακό τρόπο διατηρούσαν τους ίδιους ρόλους, τους ενσωμάτωναν στη νέα δραστηριότητα και παράλληλα τους εμπλούτιζαν με νέες λεκτικές αντιδράσεις και μη λεκτικές χειρονομίες.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στην ενασχόληση με δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες προκύπτουν από τις 6 κατηγορίες επικίνδυνου παιχνιδιού της Sandseter (2003). Αυτό συμβαίνει για το λόγο, ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν μειωμένη

την αίσθηση του κινδύνου και παρά τις πιθανότητες να τραυματιστούν κατά τη διάρκεια ενός συγκεκριμένου παιχνιδιού, το επιλέγουν και το υλοποιούν με μεγάλο κίνδυνο. Ωστόσο, όσο κι αν πέφτουν, κι αν χτυπούν, δεν εγκαταλείπουν, αλλά πολύ γρήγορα συνεχίζουν και στην επόμενη δραστηριότητα ρισκάρουν και πάλι.

Όσον αφορά τους γονείς και το βαθμό επέμβασης τους στο παιχνίδι των παιδιών, παρατηρήθηκε ότι προτιμούν να είναι σιωπηλοί παρατηρητές κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών τους. Υπήρξαν, βέβαια, κι εκείνοι οι γονείς, οι οποίοι υποδύονταν έναν ρόλο στο παιχνίδι των παιδιών τους. έναν ρόλο που διάλεγαν εκείνοι κι οποίος, τις περισσότερες φορές, αφορούσε τον εμψυχωτή, ενθάρρυναν δηλαδή τα παιδιά να διακινδυνέψουν να πέσουν, να τραυματιστούν, αλλά και πάλι να μην τα παρατήσουν. «δεν πειράζει τώρα θα μεγαλώσεις πιο γρήγορα». Μια πρόταση, την οποία χρησιμοποιούσαν οι περισσότεροι γονείς κι η οποία μόνο θετικά συνέβαλε από κι πέρα.

Τέλος, σχετικά με το βαθμό αντίληψης του κινδύνου από τα ίδια τα παιδιά και τον τρόπο με τον οποίο τον διαχειρίζονταν μέσα στο παιχνίδι τους, τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα. Με βάση όλες τις προηγούμενες έρευνες (Ball,2002; Sandseter, 2003, Tovey, 2007), καθώς και με τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας, τα παιδιά αντιλαμβάνονταν ελάχιστα τον κίνδυνο κι όταν αυτό συνέβαινε ο τρόπος που τον διαχειρίζονταν ήταν, αν όχι πάντα, τις περισσότερες φορές θετικός (Ball, 2002 ; Tovey, 2007). Δεν γκρίνιαζαν, δεν έκλαιγαν, παρά γελούσαν, διασκεδάζαν, μοιράζονταν τη στιγμή, που έγινε κάτι το επικίνδυνο, με τα υπόλοιπα παιδιά με τόσο παραστατικότητα και ενθουσιασμό που ήταν σαν να διηγούνται μια περιπέτεια. Μέσα σε όλο αυτό τον ενθουσιασμό και την λεπτομερή περιγραφή της επικίνδυνης στιγμής, αναπτύσσονταν ένας πολύ ενδιαφέρον διάλογος και ανάμεσα στα παιδιά και μεταξύ παιδιών κι ενηλίκων.Καταληκτικά, λοιπόν, η παρούσα έρευνα φαίνεται πως βοήθησε, ώστε να ενισχυθούν τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την αξία του κινδύνου ως στοιχείου της δραστηριότητας παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας σε υπαίθριους χώρους.

5.2 Περιορισμοί- Προτάσεις

Με δεδομένο ότι δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε απόλυτα συμπεράσματα σε οποιοδήποτε τύπου έρευνα και έχοντας επίγνωση σχετικά με τις δυνατότητες για εμπλουτισμό της ανάλυσής μας, επισημαίνουμε την προοπτική για προεκτάσεις της έρευνάς μας που θα διαφωτίσουν θέματα τα οποία δεν ήταν δυνατόν να σκιαγραφηθούν στα όρια της εργασίας μας. η μελέτη μας μπορεί να αποτελέσει την αφορμή ή να προσθέσει στοιχεία σε μία εις βάθος έρευνα του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών σε υπαίθριους χώρους. Τονίζουμε το ενδιαφέρον για συγκριτική μελέτη με παρόμοιου τύπου έρευνες που αφορούν τη μελέτη του κινδύνου ως στοιχείο της δραστηριότητας παιχνιδιού των παιδιών και σε χώρους προστατευμένους, με καλύτερες υλικοτεχνικές παροχές (π.χ. παιδότοποι, πάρκα αναψυχής).

Εφόσον κάθε έρευνα υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς, τονίζουμε ότι ο μικρός αριθμός του δείγματος ήταν εκείνος που λειτούργησε αρνητικά, ώστε να καταλήξουμε σε πιο παγιωμένα συμπεράσματα. Ωστόσο, τα δεδομένα που αντλήθηκαν θα φανούν αρκετά χρήσιμα σε μια μεταγενέστερη μελέτη του θέματος.

Βιβλιογραφία

Αγγλική Βιβλιογραφία

Aldis, O. (1975). *Play Fighting*. New York: Academic. Press. Alleva E (1993) Assessment of aggressive behavior in rodents. In: *Methods in neurosciences*.

Apter, M. J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. Oxford: Oneworld.

Ball, D. J. (2002) *Playgrounds – risks, benefits and choices* (London, Health and Safety Executive, Middlesex University).

Ball, D., Gill, T., and Spiegel, B., (2008). *Managing risk in play provision: Implementation guide*. Nottingham: DCSF Publications

Boyer, T. (2006). The Development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 26 (3), 291-345.

Brown, F. and Taylor, C. (Eds) (2008). *Foundations of Playwork*. Maidenhead: Open University Press.

Burdette, H. and Whitaker, R. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 159: 46-50.

Brooker, L., Blaise, M. and Edwards, S. (2014) *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*.

Carlson, F. M. (2006). *Essential touch: Meeting the needs of young children*. Washington, DC: NAEYC.

Davidsson, B. (2006). The schoolyard as a place of meaning – Children's perspectives. In J. Brodin, & P. Lindstrand (Eds), *Interaction in outdoor play environments – Gender, culture and Learning* (Research Report no. 47. Pp61-79). Stockholm: Stockholm Institute of Education.

Deiner P. L. (2012) *Inclusive Early Childhood Education*. University of Delaware.

Freeman, C. and Tranter, P. (2011) *Children and Their Urban Environment Changing Worlds*. London: Washington, DC.

Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

- Gill, T. (2007a). *No Fear: Growing Up in a Risk-averse Society*. London: Calouste – Gulbenkian Foundation.
- Gill, T. (2007b). *Can I Play Out? Lessons from London Play's Home Zones Project*. London: London Play.
- Greenfield, C. (2004) Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': exploring the value of outdoor play, *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 1-5.
- Greenland, P. (2010). Physical Development. In T. Bruce (ed.), *Early Childhood. A guide for Students* (188- 192). London: Sage.
- Guralnick, M. J., & Weinhouse, E. M. (1984). Peer – related social interactions of developmentally delayed young children: Development and characteristics. *Developmental Psychology*, 20, 815-827.
- Guralnick, M. J., Connor, R., & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relations and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99, 457-476.
- Guralnick, M. J., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J., & Kinnish, K. (1996) in press. The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*.
- Guralnick, M. J., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996a). *Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social interaction of preschool children. American Journal on Mental Retardation*, 100, 359-377.
- Guralnick, M. J., Connor, R., Mammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996b). *The peer relations of preschool children with communication disorders. Child Development*, 67, 471-489.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988a). *Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. Developmental Psychology*, 24, 595-604.
- Hauges, B. (2003), *Evoluntary Playwork and Refletive Analytic Practice*, London: Taylor & Francis Group.

- Kaarby, K. M. E. (2004), *Children Playing in Nature. Paper Presented at the CECDE conference: Questions of Quality, (Dublin Castle)*.
- Kahn, P. and S. Kllert. 2002. *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations. Cambridge, MA: MIT Press.*
- Lester, S. and Russell, W. (2008). *Play for a Change: Play, Policy and Practice – a Review of Contemporary Perspectives*. London: National Children’s Bureau.
- Little, H. (2006). Children’s risk-taking behavior: implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 141-154.
- National Playing Fields Association (1998) National Strategy for Playwork Education and Training, National Fields Association.
- Nikiforidou, Z., & Pange. J. (2011). Risk taking and probabilistic thinking in preschoolers. *Proceedings of CERME 7*. Rzeszow, Poland (in press).
- Papatheodorou, T. & Loylers, J. (2009), *Learning Together in the Early Years: Exploring Relational Pedagogy*, London: Routledge.
- Sandseter, E. B. H. (2007a). Categorizing risky play- How can we identify risk-taking in children’s play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. B. H. (2007b). Risky play among our – and five-year-old children in preschool. In O’Brien, P. Cassidy, & H. Shonfeld (Eds), *Vision into practice. Making quality a reality in the lives of young children, conference proceedings*. Dublin: CECDE.
- Sandseter, E. B. H. (2007c, February). *Risky play among four- and five year old children in preschool*. Paper presented at the Vision into Practice. Making Quality a Reality in the Lives of Young Children, Dublin Castle.
- Sandseter, E. B. H (2010). *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children*. Doctoral Thesis, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway

Sandseter, E.B.H. (2011). *Children's risky play in Early Childhood Education and Care. ChildLinks, Children's Risky Play*, 3, 2-6. Retrieved 18th April 2014 from

[http:// www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17457823.2011.587360#.UyhM9s6YcRA](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17457823.2011.587360#.UyhM9s6YcRA)

Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.

Sutton-Smith , B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

Sutton- Smith, B. (1999). Evolving a consilience of play definitions: playfully. In: Roopnarine, J.L. (Ed) *Play and Educational Theory and Practice. Play and Culture Studies Vol. 5. Westport, Connecticut: Praeger*.

Tovey. H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge. Maidenhead: Open University Press*.

Tovey, H. (2010). *Playing on the Edge: Perceptions of Risk and Danger in Outdoor Play. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (eds), Play and Learning in the Early Years (79-94). London: Sage*

Wells, N. and Evans, G. (2003). Nearby nature: a buffer of life stress among rural children. *Environment and Behaviour* 35(3): 311-330.

White, J. (2008) *Playing and Learning Outdoors: Making Provision for High Quality Experiences in the Outdoor Environment*. London: Routledge.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Γερμανός, Δ. (1993^α), «Παιδί και υλικός χώρος στην σύγχρονη ελληνική πόλη: Παιδαγωγικοί και πολιτισμικοί παράγοντες», Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης.

Γερμανός, Δ. (1993^β), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η Παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπότσογλου, Κ. (2010), «Υπαίθριοι Χώροι παιχνιδιού και παιδί, Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές» Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Εκδόσεις Μεταίχμιο

Οδηγός Νηπιαγωγού *Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης* (2006), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών βιβλίων, Αθήνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



























