ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

΄΄ Παίζοντας στη σχολική αυλή ΄΄
Μία μελέτη του ελεύθερου παιχνιδιού μαθητών προσχολικής ηλικίας την ώρα του διαλείμματος

ΤΖΗΚΑ ΜΑΡΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2018

1ος Επιβλέπων : Μάγος Κώστας , Επίκουρος Καθηγητής

2η Επιβλέπουσα: Τσιλιμένη Τασούλα , Καθηγήτρια

3ος Επιβλέπων: Μαγουλιώτης Απόστολος , Καθηγητής

Βαθμός	
Ολογράφως	

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες 4
Περίληψη…..... 6
Εισαγωγή..... 9
Μέρος Α΄: Θεωρητικό Μέρος.....10
Κεφάλαιο 1ο: Το Παιχνίδι 10
1.1.Εννοιολογική Προσέγγιση του Παιχνιδιού……...12
1.2.Τα χαρακτηριστικά του Παιχνιδιού……..15
1.3.Θεωρίες για το Παιχνίδι……....23
1.4.Είδη Παιχνιδιού……27
1.4.1. Το ελεύθερο Παιχνίδι…….....29
1.5.Η σπουδαιότητα του Παιχνιδιού στην Ανάπτυξη του παιδιού…….29
1.5.1. Η συμβολή του Παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού…..31
1.5.2. Η συμβολή του Παιχνιδιού στην κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού…….33
1.5.3. Η συμβολή του Παιχνιδιού στη σωματική - κινητική ανάπτυξη του παιδιού…….34
1.6.Το Παιχνίδι στην Παιδαγωγική Διαδικασία……37
1.7.Το Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο……..38
1.8.Το Παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο……...41
1.9.Το Διάλειμμα……44

Μέρος Β΄: Ερευνητικό Μέρος…….45

Κεφάλαιο 2ο : Μεθοδολογία……45

2.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα……46
2.2. Συμμετέχοντες……47

2.3.Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας……47

2.4.Περιγραφή φυσικού πλαισίου της έρευνας……...48

2.5.Τεχνικές συλλογής και Ανάλυσης δεδομένων……54

2.6.Παρουσίαση Ευρημάτων και Συζήτηση……...…55

2.6.1. Γενικές Παρατηρήσεις……..59

2.6.2. Κατηγορίες Παιχνιδιού κατά το Διάλειμμα……..59

2.6.2.1. Συμβολικό Παιχνίδι……67

2.6.2.2. Ο ρόλος του Ερευνητή……...72

2.6.2.3. Από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Παιχνίδι……75

2.6.2.4. Διαχείριση και Διευθέτηση διαφορών – Τήρηση κανόνων……...81

2.6.2.5. Ρόλοι στο Παιχνίδι των συνομηλίκων……...89

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

2.6.2.6. Έμφυλες ταυτότητες στο Παιχνίδι……95

2.6.2.7. Μοναχικό Παιχνίδι……...98

2.7. Αναστοχασμός της Ερευνήτριας……..100

2.8. Συμπεράσματα……103

2.9. Περιορισμοί……104

2.10. Προτάσεις……..105

Βιβλιογραφία
I. Ελληνόγλωσση 109
II. Ξενόγλωσση 115

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Ευχαριστίες

Ξεκινώντας, οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον κύριο Μάγο Κώστα, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις πολύτιμες συμβουλές, την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Χωρίς τη συμβολή του δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί το συγκεκριμένο εγχείρημα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές αυτής της εργασίας, την κυρία Τσιλιμένη Τασούλα, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και τον κύριο Μαγουλιώτη Απόστολο , Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την συμμετοχή τους στην υποστήριξη της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας.

Επιθυμώ, επίσης, να εκφράσω ευχαριστίες στους γονείς των παιδιών της τάξης μου, για τη θετική εξ' αρχής ανταπόκρισή τους στη διεξαγωγή της έρευνας και στους μαθητές μου, που χωρίς τη συμμετοχή τους, δεν θα ήταν εφικτή η υλοποίηση της .

Τέλος, θέλω να απευθύνω ένα τεράστιο ευχαριστώ, στην οικογένεια μου, για την οικονομική και ηθική στήριξη, που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, και ιδίως στο σύζυγο μου, για την υποστήριξη και ενθάρρυνση του για την ολοκλήρωση της προσπάθεια μου , και στα παιδιά μου, για την υπομονή και κατανόηση που επέδειξαν, προκειμένου να φτάσω στην ΄΄ Ιθάκη ΄΄ μου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η ανίχνευση και αποτύπωση των χαρακτηριστικών, που συνθέτουν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, κατά την ώρα του διαλείμματος. Με βάση, το συνολικό υλικό που συλλέξαμε, προσπαθήσαμε να περιγράψουμε την πραγματικότητα, σχετικά με το σχολικό διάλειμμα, μιας τάξης παιδιών νηπιαγωγείου, ακολουθώντας τις γενικές θεωρητικές αρχές και τη μεθοδολογία της εθνογραφίας. Συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τα εργαλεία της παρατήρησης και της συνέντευξης, επιχειρήσαμε να ανακαλύψουμε, το τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολικό διάλειμμα, ενός νηπιαγωγείου, ένα εκπαιδευτικό πεπραγμένο, που παρότι, λαμβάνει χώρα καθημερινά, δεν του έχει δοθεί η δέουσα σημασία και θέση στο παιδαγωγικό γίγνεσθαι.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διθέσιο Νηπιαγωγείο Γόννων Λάρισας, για διάστημα 2,5 μηνών και οι συμμετέχοντες ήταν 17 παιδιά, ηλικίας 4+ έως 6+ ετών. Η επεξεργασία των ευρημάτων, πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, και μας οδήγησε στη διαμόρφωση επτά (7) κατηγοριών, και την ανάδειξη κάποιων γενικών στοιχείων , που δηλώνουν με σαφήνεια, τη σπουδαιότητα του ελεύθερου παιχνιδιού στο διάλειμμα.

Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν, βοήθησαν να νοηματοδοτήσουμε το ποιοτικό ερευνητικό μας υλικό, με τη βοήθεια της υπάρχουσας έρευνας και βιβλιογραφίας. Αφορούσαν τα είδη του παιχνιδιού, που παρατηρήθηκαν, τους ρόλους που ανέλαβαν τα παιδιά, τη διευθέτηση των διαφορών που προέκυψαν, κατά τις αλληλεπιδράσεις τους, το ρόλο του ερευνητή, το συσχετισμό παιχνιδιού και γνώσης, τις έμφυλες ταυτότητες που αναδύθηκαν στη διάρκεια του .

Τα ευρήματα της μελέτης μας, ενισχύουν και επεκτείνουν τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών, φωτίζοντας πτυχές του ελεύθερου παιχνιδιού, κατά το διάλειμμα, και προσφέροντας γόνιμη γνώση, χρήσιμη για τους εμπλεκόμενους και μη, στα παιδαγωγικά τεκταινόμενα.

Λέξεις κλειδιά : ελεύθερο παιχνίδι, σχολική αυλή, διάλειμμα, προσχολική ηλικία.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Abstract

The aim of the present study is the detection and emplazonment of the characteristics, that compose the free play of children, during the school break. According to the overall material gathered, we tried to describe the reality with regards to the school break of a kindergartner's class, heeding the general theoretical principles and the methodology of ethnography. In particular,by making good use of the tools, of the observation and the interview, we attempted to discover what really happens during the breaktime of a kindergarten, an educational proceeding which, although takes place on a daily basis,it hasn't been given the attention and the position needed to the pedagogical being.

The study has been accomplished in the kindergarten of Gonnoi, Larissa, for two and a half months in which seventeen children participated, aged from four plus to six plus. The processing of the results was held with the method of thematic analysis of content and has led us to the conformation of seven categories and the emergence of some general data, which clearly define the importance of free play, during the school break. The categories created helped us define our qualitative research material, with the aid of the already available research and bibliography. They referred to the kinds of play, that were observed, the roles taken by the children, the conflict resolution arised throughout their interactions, the investigator's part, the association between the play and knowledge, the gender – based identities emerged during the play.

The findings of our research both boost and extend the conclusions of previous studies,by illuminating the aspects of free play during the school break and offering fertile knowledge, useful for the involved and non- involved in the pedagogical incidents.

Key words : free play, school-yard, school-break, preschool age .

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Εισαγωγή

Υπάρχουν σταθερές στις ανθρώπινες κοινωνίες, που συναντώνται ανά τους αιώνες, σε όλους τους πολιτισμούς και σε όλες τις κουλτούρες . Μία από αυτές είναι το παιχνίδι. Το παιχνίδι είναι απόλυτα συνυφασμένο με τη ζωή. . Το παιδί και το παιχνίδι είναι έννοιες αλληλένδετες και δεν μπορεί να υπάρξει το ένα χωρίς το άλλο. Κατά καιρούς, πολλοί ερευνητές, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί προσπάθησαν να δώσουν κάποιον ορισμό για το παιχνίδι χρησιμοποιώντας πολλά από τα χαρακτηριστικά του. Πρόκειται για ένα παγκόσμιο και πολυσύνθετο φαινόμενο, και έχει τονιστεί επανειλημμένα η δυσκολία της προσπάθειας ορισμού της δραστηριότητας του παιχνιδιού, εξαιτίας τόσο της ίδιας της φύση της όσο και της πολυπλοκότητά της (Κιτσαράς, 2001).

Η παιδαγωγική και λειτουργική αξία του παιχνιδιού για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του νηπίου είναι αδιαμφισβήτητη. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας παίζουν και μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσονται, μαθαίνουν, δημιουργούν σχέσεις και κοινωνικοποιούνται. Η εξέχουσα θέση του παιχνιδιού ενισχύεται στις μέρες μας και από τη θέση που κατέχει στα Αναλυτικά προγράμματα της χώρας μας για το Νηπιαγωγείο, καθώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003),όπως και το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών(2011) , τονίζουν το ρόλο του παιχνιδιού ως τον πυρήνα όλου του προγράμματος, και ως δυναμικού πλαισίου μάθησης και ανάπτυξης.

Έχει αποδειχθεί ότι το παιχνίδι τόσο στον εξωτερικό όσο και στον εσωτερικό σχολικό χώρο αναπτύσσει τις πνευματικές, τις κοινωνικές και τις φυσικές δεξιότητες των μαθητών. Ειδικότερα, αξίζει να γίνει αναφορά στη σημαντική συμβολή του παιχνιδιού σε εξωτερικό περιβάλλον, στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού σε χώρους εκτός τάξης είναι μεγάλη, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι ο χρόνος που τα παιδιά παίζουν σε εξωτερικό περιβάλλον είναι μειωμένος, (Clements,Rhonda, 2004. Bento, G&Dias, G, 2017.RivKin,M.S.,2000) και οι δυνατότητες που προσφέρει το εξωτερικό περιβάλλον δεν αξιοποιούνται αποτελεσματικά (Kos,M & Jerman,J,2013).

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η ανίχνευση και η αποτύπωση των χαρακτηριστικών που συγκροτούν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών μίας τάξης νηπιαγωγείου, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. . Συγκεκριμένα, επιχειρείται η διερεύνηση των τρόπων οργάνωσης και εκτέλεσης του ελεύθερου παιχνιδιού τους, που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του ημερήσιου διαλλείματος, η ανίχνευση των κατηγοριών και υποκατηγοριών των παιχνιδιών που λαμβάνουν χώρα. Επιδοθήκαμε ,στην συνεξέταση και ανάλυση των ποικίλων στοιχείων που συνθέτουν το πλαίσιο των κατηγοριών παιχνιδιού των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

παιδιών, καθώς και στο βαθμό που επηρεάζει η σχέση εκπαιδευτικού -νηπίων τη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού.

Η έρευνα βασίστηκε στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, κυρίως γιατί επιδίωξη ήταν η διερεύνηση και η βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν το υπό μελέτη θέμα και όχι κάποια ποσοτική αποτίμηση με βάση τη στατιστική ανάλυση.

Η διερεύνηση του θέματος χωρίστηκε σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος ,είναι μία απόπειρα της σφαιρικής κάλυψης της έννοιας παιχνίδι, και περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο, με πολλές επιμέρους ενότητες .Στην πρώτη ενότητα, επιχειρείται , μία εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας του παιχνιδιού. Στη δεύτερη ενότητα απαριθμώνται τα χαρακτηριστικά του. Στην τρίτη ενότητα, καταβάλλεται προσπάθεια να προσεγγισθούν αναλυτικά οι θεωρίες για το παιχνίδι από τη σκοπιά κάθε εμπλεκόμενου επιστημονικού κλάδου, και η τέταρτη, περιλαμβάνει τα είδη του παιχνιδιού, σύμφωνα με διακεκριμένους μελετητές. Σ' αυτό το σημείο, θεωρήθηκε επιβεβλημένη η διεξοδική αναφορά στο είδος του ελεύθερου παιχνιδιού, καθώς αποτελεί δομικό στοιχείο, της έρευνας μας. Η πέμπτη ενότητα, εστιάζει στη σπουδαιότητα και συμβολή του παιχνιδιού, στην ανάπτυξη του παιδιού, και πιο συγκεκριμένα, στην γνωστική, στην κοινωνικό-συναισθηματική, και στη σωματική- κινητική. Στην έκτη ενότητα, εξετάζεται η σχέση του παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία, ενώ στην έβδομη, το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, που αποτελεί και το χωρικό πλαίσιο της μελέτης μας. Η όγδοη ενότητα εξαντλείται με την αναφορά στο παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο και η ένατη στο διάλειμμα, παράμετροι καίριοι για την διεξαγωγή της έρευνας.

Στο ερευνητικό μέρος, που περιλαμβάνει το δεύτερο κεφάλαιο , μαζί με τις υποενότητες του, αρχικά, γίνεται η εισαγωγή στην έρευνα, αποσαφηνίζεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της και παραθέτονται τα ερευνητικά ερωτήματα (πρώτη υποενότητα) .Στη δεύτερη υποενότητα, έχουμε περιγραφή του δείγματος των συμμετεχόντων, και στην τρίτη αναφέρεται το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, τηρουμένων των κανόνων δεοντολογίας. Στην τέταρτη υποενότητα, παρουσιάζεται μία λεπτομερή περιγραφή του φυσικού πλαισίου της έρευνας και στην πέμπτη, γίνεται μία διεξοδική αναφορά των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Στην έκτη ενότητα, του δεύτερου κεφαλαίου, μέσω των υποενοτήτων της, επιχειρούμε ενδελεχή παρουσίαση των ευρημάτων, με αναλυτική αναφορά σε κάθε κατηγορία που προέκυψε και επιμέρους συζήτηση για κάθε μία από αυτές. Στην έβδομη υποενότητα, περιλαμβάνεται ο προσωπικός αναστοχασμός της ερευνήτριας . Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων της έρευνας(όγδοη υποενότητα) καθώς και με συγκεκριμένους περιορισμούς που εντοπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της (ένατη υποενότητα) αλλά και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

πιθανές προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της περαιτέρω έρευνας (δέκατη ενότητα).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Μέρος Α' : Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1ο : Το Παιχνίδι

1.1. Εννοιολογική Προσέγγιση του Παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι απόλυτα συνυφασμένο με τη ζωή. Η τάση για το παιχνίδι είναι έμφυτη. Το παιχνίδι είναι μια βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική αναγκαιότητα και είναι απαραίτητο για την υγιή ανάπτυξη και την ευημερία των ατόμων και των κοινοτήτων. Το παιδί και το παιχνίδι είναι έννοιες αλληλένδετες και δεν μπορεί να υπάρξει το ένα χωρίς το άλλο. Παρακολουθώντας τα παιδιά ανά τον κόσμο, φαίνεται να είναι ξεκάθαρο αυτό που εννοούμε με τον όρο « παιχνίδι», όταν όμως προσπαθούμε να ορίσουμε τι σημαίνει, δύσκολα μπορούμε να πούμε τι αποτελεί παιχνίδι και τι όχι. Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει ένας απλός ορισμός του παιχνιδιού και οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στο παιχνίδι και τις άλλες δραστηριότητες (εργασία, εξερεύνηση, μάθηση) δεν είναι πάντα ευδιάκριτες (Hughes, 2010).Το παιχνίδι αποτελεί ένα είδος «παγκόσμιας γλώσσας» των παιδιών(Smith,2010). Με την χρήση του όρου «παιχνίδι» καλύπτεται η δραστηριότητα εκείνη που μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική, μπορεί να εμπεριέχει κυρίως σωματικές ασκήσεις ή να απαιτούνται περισσότερες πνευματικές διεργασίες, μπορεί να συμπεριλαμβάνει υλικά αντικείμενα ή να έχει ως βάση μόνο γλωσσικές ασκήσεις ή μιμητικές κινήσεις, μπορεί να σχετίζεται με καλλιτεχνικές δραστηριότητες ή με ασκήσεις γνώσεων και γενικότερα, με έναν ατέλειωτο κατάλογο εκφάνσεων - εκδηλώσεων της συμπεριφοράς του παιδιού.

Κατά καιρούς, πολλοί ερευνητές, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί προσπάθησαν να δώσουν κάποιον ορισμό για το παιχνίδι χρησιμοποιώντας πολλά από τα χαρακτηριστικά του. Λόγω του γεγονότος ότι πρόκειται για ένα παγκόσμιο και πολυσύνθετο φαινόμενο, έχει τονιστεί επανειλημμένα η δυσκολία της προσπάθειας ορισμού της δραστηριότητας του παιχνιδιού, εξαιτίας τόσο της ίδιας της φύση της όσο και της πολυπλοκότητά της (Κιτσαράς, 2001). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι Edginton et al(ο.α. στο Μπότσογλου, 2010), έχουν καταγράψει τουλάχιστον 70 διαφορετικούς ορισμούς για το παιχνίδι .

«Το παιχνίδι είναι αρχαιότερο από τον πολιτισμό» κατά τον Huizinga(2010).Ο ίδιος ορίζει το παιχνίδι «ως μια έκφανση και λειτουργία του ίδιου του πολιτισμού και όχι απλώς κάτι που παρατηρείται στη ζωή του παιδιού. Το παιχνίδι είναι μια ιδιαίτερη μορφή δραστηριότητας και αποτελεί καθοριστικό χαρακτηριστικό της αυθόρμητης ευαισθησίας». Θέτοντας το homo lundens -άνθρωπο παίζοντα, υποστηρίζει πως το παίζειν είναι εξίσου σημαντικό με το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

λογίζεσθαι και το κατασκευάζειν (homo sapiens και homo faber) (Huizinga,2010). Θεωρώντας την κατηγορία «παιχνίδι» ως μία από τις πιο θεμελιώδης στη ζωή, ο Χουιζίνγκα (2010) τονίζει ότι το παιχνίδι είναι μία εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι «διαφορετικό» από τη «συνήθη ζωή». Από τον παραπάνω ορισμό διαφαίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, το γεγονός ότι αυτό χαρακτηρίζει στην πραγματικότητα όλες τις ηλικιακές βαθμίδες σε σχέση με το ανθρώπινο είδος όσο και τα ζώα.
Κατά τον Piaget (1979) «το παιχνίδι είναι μία ευχάριστη δραστηριότητα, εν'αντιθέσει με τις σοβαρές δραστηριότητες που αποσκοπούν σε ένα χρήσιμο αποτέλεσμα, ασχέτως του ευχάριστου χαρακτήρα τους» και επεκτείνει τις σκέψεις του, υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι απελευθερώνει το παιδί από προστριβές, το οδηγεί σε νοητικές κατακτήσεις και κοινωνικές διαδράσεις και του παρέχει τη δυνατότητα να εξελίξει τη φαντασία του για τις μελλοντικές του σκέψεις.

OVygotsky(1978) είδε το παιχνίδι σαν μια κοινωνικά συμβολική δραστηριότητα, κατά τη διάρκεια της οποίας αναδύονται απραγματοποίητες τάσεις, επιθυμίες και ανάγκες του παιδιού, που μπορεί να τις κάνει πράξη, γιατί « στο παιχνίδι το παιδί πάντα συμπεριφέρεται ένα βήμα πιο πέρα από τη μέση ηλικία, ένα βήμα πιο πάνω από την καθημερινή του συμπεριφορά», έχοντας τη δυνατότητα μ'αυτόν τον τρόπο να ορίσει τις πράξεις του και την εξέλιξή του.

Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001) το παιχνίδι είναι «…μια γεμάτη νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους» . Η Wilson (2008) ορίζει το παιχνίδι «ως ένα σύνολο συμπεριφορών που επιλέγονται ελεύθερα από το παιδί και κατευθύνονται από εσωτερικά κίνητρα, είναι μια διαδικασία και όχι προϊόν».Ο Smidt (2011) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι μπορεί να οριστεί ως ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μέσα σε ένα πλαίσιο, έναν πολιτισμό, μια οικογένεια κάνουν μερικά ή όλα από τα παρακάτω: α) προσπαθούν να λύσουν ένα πρόβλημα που έχουν θέσει τα ίδια, β) εξερευνούν και πειραματίζονται με κάτι που τα ενδιαφέρει ή τα ανησυχεί ή τα φοβίζει ή τα συναρπάζει και γ) εκφράζουν και ανακοινώνουν τα συναισθήματά του. Σύμφωνα με τους Thorsted, Bing & Kristensen (2015), το παιχνίδι θεωρείται σαν ένα φαινόμενο ζωής με τις δικές του αξίες και όχι σαν μία μοναχική φυσική δραστηριότητα ή ένα εργαλείο επίλυσης ειδικών σκοπών. Επομένως, έχει μία ανεξήγητη επιρροή στη ζωή μας. «Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

κατευθυνόμενη από το παιδί ,το «νόημα» της οποίας έχει σημασία για το ίδιο και όχι η κατάληξή της» (Kostelnik, Soderman & Whiren, 1993).

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τον ορισμό της Διεθνούς Οργάνωσης για το Παιχνίδι [International Play Association (IPA) for the Child's Right to Play (2002)] που τονίζει τη θέση του παιχνιδιού ως τη βασικότερη δραστηριότητα και ανάγκη του παιδιού προσχολικής ηλικίας και προϋπόθεση για να αναπτύξει το κληρονομικό δυναμικό του (όπ.αναφ.στο Μποτσόγλου, 2010):

- Το παιχνίδι είναι επικοινωνία και έκφραση, συνδυάζει τη σκέψη και τη δράση και προσφέρει ικανοποίηση.
- Το παιχνίδι είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο.
- Το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
- Το παιχνίδι είναι ένα μέσο για να μάθει κάποιος να ζει, και όχι ένας τρόπος για να περνά κάποιος την ώρα του.
- Το παιχνίδι είναι συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία, παρόλα αυτά, είναι κοινός τόπος ότι τα σημαντικά οφέλη του παιχνιδιού τα χρειαζόμαστε κατά κάποιον τρόπο σε όλη μας τη ζωή.

Παρά τη δυσκολία ορισμού του παιχνιδιού και την ασυμφωνία μεταξύ των επιστημόνων σχετικά με την ερμηνεία του όρου, οι ποικίλες απόπειρες ορισμού του φαίνεται να συγκλίνουν σε δύο βασικά χαρακτηριστικά του: τη σύνδεσή του με την ευχαρίστηση και την απόλαυση και την ανεξαρτησία του από συγκεκριμένους ή και προκαθορισμένους σκοπούς (Κιτσαράς, 2001).

1.2 Τα χαρακτηριστικά του Παιχνιδιού

Αρκετοί ερευνητές επιχείρησαν να ορίσουν το παιχνίδι προσδιορίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τα οποία δεν απαντώνται σε άλλες μορφές συμπεριφοράς.

Η απόπειρα περιγραφής των βασικών χαρακτηριστικών του παιχνιδιού αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση εφόσον οι ποικίλες μορφές του συναρτώνται με το ιστορικό και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, και καθώς πρόκειται για μια πολυδιάστατη δραστηριότητα, ο χαρακτήρας του δεν μπορεί να περιγράφει μέσω της παράθεσης ολιγάριθμων στοιχείων, αλλά μάλλον μέσω μιας διαλεκτικής κατανόησης (Sutton-Smith, 1978).

Ένα αδιαμφισβήτητο γενικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού, είναι η παρουσία του σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Αν και δεν δηλώνεται με σαφήνεια, οι μεγάλοι παίζουν περισσότερο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

από τα παιδιά, αφού το παιχνίδι είναι ο μόνο τρόπος εκτόνωσης, μείωσης του στρες και αύξησης της αυτοπεποίθησής τους (Μπότσογλου, 2010).
Αναφερόμενοι στο παιδικό παιχνίδι, η καθοριστικότερη ιδιότητα που το διαχωρίζει από τις άλλες παιδικές ασχολίες, είναι ότι αποτελεί πρωτοβουλία του ίδιου του παιδιού, και λαμβάνει αφόρμηση αρχικά, από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του (Μπότσογλου,2001).

Η ανιδιοτέλεια προτάσσεται ως χαρακτηριστικό του παιχνιδιού. Το παιχνίδι δε συνδέεται με την κάλυψη υλικών αναγκών και συμφερόντων και με καμία μορφή κέρδους, εφόσον μένει έξω από τη συνηθισμένη και πραγματική ζωή κι αποτελεί ουσιαστικά ένα διάλειμμα από αυτήν (Smith P.,2010).
Οι Rubin,K.H.,Fein,G.G. & Vandenberg,B.(1983) διατύπωσαν την άποψη ότι το παιχνίδι είναι εσωτερικά υποκινούμενο, ταυτόχρονα όμως, είναι κοινωνικό και επικοινωνιακό (Bateson, 1971, 1972,Schwartzman, 1978). Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι αυτό που κάνει δεν του το επιβάλουν, παρά πηγάζει από μέσα του, ως τάση περισσότερο, παρά ως αντίδραση σε έναν εξωτερικό καταναγκασμό. Οι παραπάνω ερευνητές συνεχίζουν , αναφέροντας ότι η συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού διακρίνεται από την αμέριστη προσοχή που αποδίδει στο μέσον και όχι στους σκοπούς του παιχνιδιού του. Το παιδί δίνει βαρύτητα στο πως εκτελεί τις δραστηριότητες, παρά στο τι ακριβώς κάνει.
Ο Hutt (1970), υποστήριξε ότι το παιχνίδι έχει ατομοκεντρικό χαρακτήρα. Το παιδί, κατά την διάρκεια του, προσεγγίζει τα αντικείμενα με βάση τον εαυτό του. Ενδιαφέρεται κυρίως για τον τρόπο που θα τα χειριστεί, και όχι για τις ιδιότητες τους, αυτές καθ’αυτές.
Σύμφωνα με τον Γερμανό (1998), ένα άλλο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι είναι απρόβλεπτο ως προς την εξέλιξη και την κατάληξή του, αν και τα παιδιά γνωρίζουν τι παίζουν. Μπορούν δηλαδή να προχωρήσουν σε τροποποίηση και αναδιαμόρφωση του παιχνιδιού τους ανά πάσα στιγμή . Έτσι, το παιχνίδι μπορεί να αναβάλλεται ή να διακόπτεται διαρκώς. Η έλλειψη προβλεψιμότητας του παιχνιδιού (Huizinga ,2010) βασίζεται στην ελεύθερη βούληση και στην ελευθερία πράξεων και επιλογών του παιδιού, εκφράζοντας κάθε φορά το συναισθηματικό κόσμο και τις ανάγκες του. Εξαιτίας του βαθμού ελευθερίας και του απρόβλεπτου του χαρακτήρα του, το παιχνίδι αποτελεί το μέσο ευχαρίστησης και χαράς στη ζωή του παιδιού.
Ο Caillois (1962) χαρακτηρίζει το παιχνίδι ως μία δραστηριότητα, που έχει τον δικό της χώρο και χρόνο, που το διαχωρίζουν από άλλες δραστηριότητες. Σε σχέση με το χρόνο, τονίζεται η ανάγκη για συγκεκριμένη χρονική διάρκεια παιχνιδιού, ίση με αυτή που απαιτείται για να εξυπηρετηθεί το σενάριο και να τροφοδοτηθεί η δραστηριότητα του παιχνιδιού (Μπότσογλου, 2010). Βασικό στοιχείο του χρόνου στο παιχνίδι είναι η έννοια της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

επανάληψης και της μεταβολής. Είναι χαρακτηριστικό ότι κάθε παιχνίδι που παίζεται έστω και μία φορά θα μπορούσε ενδεχομένως να πάρει πάγια μορφή ως πολιτισμικό φαινόμενο και επομένως να μεταδοθεί και να γίνει παράδοση. Ο Bousquet (1993) αναφέρει ότι η επανάληψη είναι βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού και στοιχείο που πολλοί ψυχολόγοι και εθνογράφοι θεωρούν ως αναμφίβολο σημάδι παιγνιώδους συμπεριφοράς για το ζώο, το μικρό παιδί ή τον «πρωτόγονο» άνθρωπο, των οποίων δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Σχετικά με το χώρο του παιχνιδιού τονίζεται η λειτουργία του μέσα σε ένα προκαθορισμένο πεδίο, υλικό ή ιδεατό. Ο χώρος αποτελεί ένα από τα στοιχεία του παιχνιδιού που συνδέεται με την αντικειμενική πραγματικότητα ενώ βοηθάει για τη δημιουργία ενός άλλου κόσμου, απομακρυσμένου από την καθημερινή ζωή. Κινείται στα δικά του χρονικά και χωρικά πλαίσια. Το παιδί κατά την διάρκεια του παιχνιδιού ≪μεταφέρεται≫ σε όποια χρονική στιγμή καθώς και σε όποιο χώρο « επιτάσσει » το παιχνίδι του .

Επίσης, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, η συμπεριφορά του παιδιού είναι μη πραγματική. Το παιδί υποδύεται ή προσποιείται ότι εκτελεί κάποια δραστηριότητα, χωρίς να την εκτελεί πραγματικά. Έτσι προκύπτει και ακόμα ένα χαρακτηριστικό, η φαντασία. Το παιχνίδι δημιουργεί μια φαντασιακή κατάσταση . Μέσω του παιχνιδιού το παιδί απελευθερώνεται από περιβαλλοντικούς περιορισμούς. *«Η φαντασιακή κατάσταση διαμορφώνει την πραγματικότητα ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών»* (Αυγητίδου, 2001). Το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται το παιχνίδι ανήκει στον κόσμο της φαντασίας και του μη-πραγματικού, όμως το παιχνίδι εξελίσσεται με δραστηριότητες που καταλαμβάνουν πραγματική θέση στο χώρο και το χρόνο, καθώς έχει διάρκεια, αρχή και τέλος. Βάσει της παραπάνω συνθήκης , αναδύεται ο αντιφατικός και δισυπόστατος χαρακτήρας του παιχνιδιού. Από τη μια πλευρά δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να έρθει σε επαφή με κοινωνικούς ρόλους, με πρότυπα συμπεριφοράς. Έπειτα προχωρά στην αναπαράσταση τους και τελικά στην βίωση και την εσωτερίκευση. Από την άλλη πλευρά, όμως, δίνει την ευκαιρία και τη δυνατότητα στο παιδί να ανατρέψει τους κανόνες και τις συμπεριφορές που επιβάλλονται σε μια κοινωνία. Η συνύπαρξη διαμετρικά αντίθετων εννοιών κάτω από την υπερκείμενη έννοια του παιχνιδιού, περιλαμβάνει και την τάξη και την ένταση. Η υπακοή του παιχνιδιού σε συνθήκες και κανόνες μετατρέπουν την «ένταση» σε «τάξη».. Από τη μια μεριά το παιχνίδι επιβάλει την απόλυτη τάξη για την οργάνωση και υλοποίησή του κι από την άλλη κρύβει μέσα του την έννοια της έντασης σε όλα τα στάδιά του. Παράλληλα η υπακοή σε κανόνες είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες στην έννοια του παιχνιδιού. Οι κανόνες του παιχνιδιού μπορεί να είναι μέρος της δραστηριότητας, να επιβάλλονται έμμεσα από το χώρο και τα υλικά στοιχεία του παιχνιδιού ή να υποδεικνύονται από τους συμμετέχοντες σε αυτό. Τα παραπάνω δεν αναιρούν ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό που προσδιόρισε ο Garvey (1990) το οποίο είναι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

η ενεργός συμμετοχή του ατόμου. Αυτός που παίζει ένα παιχνίδι, πρέπει να ασχοληθεί ενεργά με αυτό. Επιπροσθέτως, οι Morgan & Kennewell (2006) αποδίδουν στο παιχνίδι και το χαρακτηριστικό του χαμηλού κινδύνου. Δηλαδή, το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να ερευνήσουν ελεύθερα τα στοιχεία του περιβάλλοντος, χωρίς το φόβο της αποτυχίας και της ματαίωσης.

Ο κατάλογος των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού, μακρύς και ευέλικτος. Ανάλογα με το είδος του παιχνιδιού, το θεωρητικό υπόβαθρο του εκάστοτε μελετητή και το γενικότερο κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο ,η απαρίθμηση μπορεί να συνεχιστεί, να αναπλαισιωθεί, να αναιρεθεί. Το γεγονός αυτό μαρτυρά την πολυπλοκότητα και δυσχέρεια της απόπειρας, να αποσαφηνιστεί ευκρινώς και ακριβώς, τι συνιστά την οικουμενική έννοια του παιχνιδιού.

1.3 Θεωρίες για το παιχνίδι

Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες σχετικά με την προέλευση και την εξέλιξη του παιχνιδιού, οι οποίες αποπειράθηκαν να εξηγήσουν τι ακριβώς συμβαίνει όταν τα παιδιά παίζουν. Η αναγνώριση της παιδικής ηλικίας στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, επέφερε την αύξηση του θεωρητικού ενδιαφέροντος για το παιδικό παιχνίδι στο δυτικό κόσμο. Από τότε πληθώρα επιστημόνων των ανθρωπιστικών επιστημών , και όχι μόνο, προχώρησαν σε διεπιστημονικά επίπεδα, μελετώντας άλλοτε τα κίνητρα, άλλοτε την ωφελιμότητα, τα αίτια ή τη διαδικασία, προσπαθώντας να εμβαθύνουν και να ερμηνεύσουν τη σημαντικότερη έκφραση της παιδικής ηλικίας.

Η ποικιλία των θεωριών είναι μεγάλη και ορισμένες από αυτές επιδέχονται έντονη κριτική, ενώ άλλες πάλι εξακολουθούν να προκαλούν το ενδιαφέρον (Γέρου, 1984). Το παιχνίδι , όντας ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο, με ποικίλες πράξεις και εκδηλώσεις δεν προσφέρει τη δυνατότητα να δοθεί ένας ορισμός αποδεκτός από όλους. Κάθε επιστημονικός κλάδος έχει προσφέρει τη δική του θεωρία, οι οποίες με τον καιρό διαφοροποιούνται και αλληλοσυγκρούονται, καθώς η κάθε επιστήμη προσεγγίζει από διαφορετική οπτική γωνία το θέμα, αδυνατώντας να καλύψει το εύρος της έννοιας του παιχνιδιού και των ερωτημάτων που γεννώνται για αυτό. Ως αποτέλεσμα αυτής της σύνθεσης, σχετικά με την επιστημονική προσέγγιση του παιχνιδιού, έχουμε τη δημιουργία αντιφάσεων και ασαφειών που πηγάζουν από την ίδια την «απειθαρχία» της έννοιας του παιχνιδιού, οδηγώντας συχνά σε αδιέξοδο. Στο κεφάλαιο αυτό η παράθεση ενδεικτικών θεωρητικών οπτικών για το παιχνίδι, στοχεύει στη θέαση του παιχνιδιού ως πολύμορφου φαινομένου και στη δημιουργία μίας βάσης για τον προσδιορισμό του και την ανίχνευση του ρόλου του, ανοίγοντας παράλληλα πεδία προβληματισμού για τη σχέση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Οι πιο βασικές θεωρητικές απόψεις για το παιχνίδι στηρίζονται στις βιολογικές, τις ψυχαναλυτικές, τις ψυχολογικές, τις κοινωνιολογικές, τις ανθρωπολογικές και τις παιδαγωγικές θεωρίες. Ακολουθεί μια συνοπτική αναφορά στις διάφορες θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από το παιχνίδι, με ιδιαίτερη μνεία στους βασικότερους θεωρητικούς προσανατολισμούς του εικοστού αιώνα, που επιχείρησαν να ερμηνεύσουν αυτό το πολυδιάστατο φαινόμενο.

Βιολογικές θεωρίες

Κάνοντας αρχή από τις θεωρίες που ερμηνεύουν την ανάγκη του ανθρώπου να παίζει με καθαρά βιολογικούς όρους, αναφέρουμε τη θεώρηση του παιχνιδιού ως διέξοδο της πλεονάζουσας ενεργητικότητας. Σ' αυτή αναφέρεται το παιχνίδι ως την έκφραση της ενέργειας, η οποία λόγω παρατεταμένης αδράνειας του παιδιού, συγκεντρώνεται, συσσωρεύεται, πλεονάζει και πρέπει να εκτονωθεί και να ελευθερωθεί από τον οργανισμό. . Το παιδί, ως έμβιο ον, έχει δυνάμεις στο σώμα, στο νου και στη ψυχή του, οι οποίες λειτουργούν καθολικά, προκειμένου να εξασφαλίσουν την εύρυθμη λειτουργία και ισορροπία του οργανισμού. Εφόσον καλυφθούν οι ανάγκες επιβίωσης του οργανισμού, η σημαντική ποσότητα ενέργειας που περισσεύει, μεταφέρεται στο νευρικό σύστημα του παιδιού, δημιουργεί ένα σύνολο κινήσεων χωρίς συγκεκριμένο σκοπό, και τέλος, μετατρέπεται σε παιχνίδι (Γέρου, 1984). Η παρώθηση και οι ορμές του παιδιού για παιχνίδι είναι εσωτερικές. Η αποφόρτιση της πλεονάζουσας ενέργειας επιφέρει επιτυχία στην εξισορρόπηση του οργανισμού και την πνευματική, σωματική και ψυχική υγεία του (Ματσαγγούρας ,2003). Η κριτική της εν λόγω θεωρίας αναδεικνύει τη μονομερή διαπραγμάτευση του παιχνιδιού από αυτή, διότι το παιδί ,ακόμα και όταν απελευθερώσει τη συσσωρευμένη του ενέργεια συνεχίζει να παίζει, ,έστω και αν είναι εξαντλημένο ψυχικά και σωματικά, προβαίνοντας σε ανασυγκρότηση των δυνάμεων του με αλλαγή παιχνιδιού. Επιπροσθέτως, η θεωρία αδυνατεί να εξηγήσει την ύπαρξη πιο πολύπλοκων παιχνιδιών που δεν απαιτούν ζωηρή ενέργεια.

Στο χώρο των βιολογικών θεωριών κατατάσσεται και η θεωρία του παιχνιδιού ως μέσου χαλάρωσης και αναψυχής. Με αναφορές που ξεκινούν από την αρχαιότητα, ο Patrick(1916), διατύπωσε την άποψη ότι το παιχνίδι έχει χαλαρωτικό και ψυχαγωγικό ρόλο ,εξυπηρετώντας μια επανορθωτική λειτουργία. Αυτήν της ανανέωσης της ενέργειας και των δυνάμεων, τόσο των παιδιών όσο και των μεγάλων ώστε να ξεφύγουν από την καθημερινότητα και να αποτινάξουν την πίεση και την ένταση που τους δημιουργούν οι ρυθμοί της ζωής. Πέρα όλων αυτών, το παιδί καταφέρνει όχι μόνο να ανακουφισθεί και να χαλαρώσει, αλλά να διασκεδάσει και να ικανοποιήσει ανώτερες ψυχαγωγικές και πνευματικές του ανάγκες (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Η θεωρία της αναψυχής ερμηνεύεται περισσότερο μέσα από το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

κόσμο των μεγάλων και όχι τον παιδικό, που ενδιαφέρεται να δώσει απάντηση στην αιτία που τα νεαρά άτομα παίζουν. Ένα παιδί δεν έχει τόσες υποχρεώσεις και επιτακτικά καθήκοντα, τα οποία να προκαλούν τόσο μεγάλη κόπωση, που το παιχνίδι να νοηματοδοτεί το πλαίσιο ανακούφισης και χαλάρωσης (Ματσαγγούρας, 2003). Οι ενήλικες είναι σύνηθες να προτιμούν παιχνίδια που αφορούν το νου και το πνεύμα, όταν οι ίδιοι φέρουν σωματική εξάντληση, όπως συμβαίνει με τα επιτραπέζια παιχνίδια ή με δραστηριότητες που βασίζονται στην υψηλή τεχνολογία, ενώ αντίθετα επιλέγουν σωματικά και κινητικά παιχνίδια, όταν αισθάνονται την πνευματική κούραση.

Η θεωρία βιολογικής προέλευσης που ακολουθεί είναι αυτή του αταβισμού ή της ανακεφαλαίωσης, με εισηγητή τον Stanley Hall (Hayes,1998). .Βασίζεται στην άποψη ότι η ανάπτυξη του ατόμου ακολουθεί την ανάπτυξη του είδους, δηλαδή συνδέει άμεσα την "οντογενετική" με τη"φυλογενετική " εξέλιξη των ανθρώπων. Το παιχνίδι μετουσιώνεται σε πράξη απαραίτητη και ύψιστης σημασίας για την πρόοδο όχι τόσο του ατόμου, αλλά ολόκληρης της κοινωνίας, του γένους και του πολιτισμού στον οποίο ανήκει (Κάππας, 2005). Η θεωρία αυτή στηρίζεται στον βιογενετικό νόμο του E. Haeckel (Hayes,1998), ο οποίος υποστηρίζει πως το άτομο περνάει από διάφορα στάδια εξέλιξης και το στάδιο αυτό (του παιχνιδιού), αντιπροσωπεύει την εξελικτική ιστορία του είδους μας , μια σύντομη ανακεφαλαίωση της περιόδου εξέλιξης της ανθρωπότητας .Κατά τον Hall(Hayes,1998), το παιχνίδι περνά από πέντε στάδια, στα οποία εντοπίζονται οι ρίζες του ανθρώπινου είδους. Επιπλέον, ο ίδιος υποστήριζε ότι το παιχνίδι έχει καθαρτικό ρόλο (Hayes,1998).Δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αφήσει ελεύθερα τα πρωτόγονα ένστικτα του , προχωρώντας σε ανώτερες μορφές συμπεριφοράς. Αυτή η άποψη εξηγεί γιατί τα μικρά παιδιά έλκονται από τη θεματολογία των αγωνιστικών και των πολεμικών παιχνιδιών (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Παρόλο που η θεωρία εξηγεί σε ικανοποιητικό βαθμό τη διαδοχή, βάσει των πέντε σταδίων, σχετικά με τους τύπους παιχνιδιών, επικρίθηκε για την υπόθεση ότι τα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία τους, ασχολούνται με διαφορετικά είδη παιχνιδιού ,κάτι που τα ερευνητικά δεδομένα καταρρίπτουν.

Ο ενστικτώδης βιολογικός χαρακτήρας του παιχνιδιού τονίζεται και από τη θεωρία της προάσκησης των ενστίκτων ή της πρακτικής εξάσκησης, του Γερμανού φιλόσοφου K. Groos (Ματσαγγούρας, 1999, Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996) , ο οποίος υποστήριξε ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί αποκτά, καλλιεργεί και βελτιώνει όσες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την προετοιμασία αλλά και την επιβίωσή του ως ενήλικας. Σύμφωνα με τον Groos(Ματσαγγούρας, 1999), η φύση έδωσε στους πιο σύνθετους εξελικτικά οργανισμούς μεγάλη περίοδο νεότητας για να έχουν την ευκαιρία να παίξουν όσο το δυνατό περισσότερο, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα, ασκώντας τις σωματικές και πνευματικές τους ικανότητες, για

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής. Θεωρείται δηλαδή το παιχνίδι μία μορφή προάσκησης η οποία οδηγεί προς την ωριμότητα. Οι μελέτες του Groos , διέκριναν δύο διαφορετικά είδη παιχνιδιού, αυτό του πειραματικού , και αυτό του κοινωνικού παιχνιδιού, τα οποία μεταβάλλονται ανάλογα με την ανάπτυξη του παιδιού (Hayes.,1998). Βασιζόμενος στην παρατήρηση αρχικά του παιχνιδιού των ζώων, θεωρεί ότι το παιχνίδι φέρνει στην επιφάνεια πρωτόγονα ένστικτα, τα καλλιεργεί και συμβάλλει στην ανάπτυξή τους, προετοιμάζοντας την ωρίμανση του παιδιού. Η κριτική που έχει ασκηθεί στη θεωρία, εστιάζει στο ότι δεν κάνει σαφές αν τα κίνητρα που ωθούν στο παιχνίδι είναι γνωστά ή όχι στο άτομο, και στο γεγονός ότι σ' αυτήν δεν συμπεριλαμβάνεται η ενσυνείδητη επιθυμία των νέων για εκμάθηση μέσα από το παιχνίδι παρά μόνο η ασυνείδητη, που καθορίζεται από τα ένστικτα και τις παρορμήσεις τους (Γερμανός, 1998).

Ψυχαναλυτική θεωρία

Μία από τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις αποτελεί η Ψυχαναλυτική θεωρία ή θεωρία της Κάθαρσης (Hayes ,1998). Με κυριότερο εκπρόσωπο τον S. Freud (Hayes,1998), πρόκειται ουσιαστικά για μία νεότερη μορφή της θεωρίας της κάθαρσης του Αριστοτέλη. Σύμφωνα μ' αυτή, το παιχνίδι είναι το μέσο για τη φυγή από τις καταπιεστικές, έμφυτες τάσεις και παρορμήσεις που επιβάλλει η συνείδηση. Ο Freud (Hayes ,1998), ερμήνευσε το παιχνίδι, ως την προσπάθεια απεγκλωβισμού και απελευθέρωσής του παιδιού, από κάθε μορφή συγκίνησης, έντασης, στέρησης ή απειλής και ως την διέξοδο εκπλήρωσης των επιθυμιών του και αντιμετώπισης των τραυματικών εμπειριών. Μέσω του παιχνιδιού δίνεται διέξοδος στις καταπιεσμένες επιθυμίες και τις ανικανοποίητες ανάγκες, διευκολύνοντας το παιδί στην έκφραση των φόβων του και στην αποφόρτιση της έντασης και της ασυνείδητης επιθετικότητας του (Hayes ,1998). Το παιχνίδι για τον Freud θεωρείται ταυτόχρονα έκφραση της αρχής της ηδονής και ένας μηχανισμός κάθαρσης, που επιτρέπει την απελευθέρωση από ορισμένα τραύματα και ανακουφίζει το παιδί από το ψυχικό άγχος. Αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αποδεσμευτούν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκδηλώσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές και συναισθήματα, χωρίς συνέπειες, κάτι που θα ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί σε καθημερινές καταστάσεις (Αυγητίδου, 2001). Η εν λόγω θεωρητική προσέγγιση αποτέλεσε το έναυσμα της ανάπτυξης της παιγνιοθεραπείας, προάγοντας το παιχνίδι σε εξέχον θεραπευτικό μέσο. Η φροϋδική θεωρία , αν και αποτέλεσε σταθμό στην επιστήμη της Ψυχολογίας κρίνεται ανεπαρκής να αναλύσει ορισμένες μορφές παιχνιδιού, σαν τα παιχνίδια μίμησης (Ματσαγγούρας, 2003). Επιπρόσθετα, το παιδί εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία περισσότερο για να παρουσιάσει και να αντιληφθεί τις ικανότητες του πνεύματος και του σώματός του, παρά για να εκτονώσει τις εσωτερικευμένες ορμές και επιθυμίες του (Αραβανή, 1981).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Ανθρωπολογικές θεωρίες

Στο πλαίσιο των ανθρωπολογικών θεωριών, ο ορισμός του παιχνιδιού και ο καθορισμός των λειτουργιών που επιτελεί συνδέονται με τη μορφή και το νόημα που αποκτά σε κάθε πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ο J. Huizinga(1989), προσεγγίζει το παιχνίδι ιστορικά και πολιτισμικά, διατυπώνοντας μια ιστορική θεωρία. Η θεωρία της πολιτισμικής διαπραγμάτευσης ,όπως ονομάζεται , αναδεικνύει τον ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του πολιτισμού, θεωρώντας ότι μέσα από το παιχνίδι αναπτύχθηκαν διάφορες πλευρές του πολιτισμού οι οποίες θεμελιώθηκαν στη συνείδησή μας. Θέτοντας το homo lundens - άνθρωπο παίζοντα, υποστηρίζει πως το παίζειν είναι εξίσου σημαντικό με το λογίζεσθαι και το κατασκευάζειν (homo sapiens και homo faber). Ο Huizinga ορίζει το παιχνίδι ως μία εθελοντική δραστηριότητα η οποία αποτελεί αυτοσκοπό και συνοδεύεται από αισθήματα έντασης και χαράς (Χουιζίνγκα, 1989). Η δραστηριότητα αυτή, είναι διαφορετική από τη συνήθη ζωή, εφόσον δεν είναι σοβαρή και απορροφά τον εμπλεκόμενο με έντονο και απόλυτο τρόπο, δεν αποσκοπεί στην ικανοποίηση κοινωνικών, πνευματικών και σωματικών αναγκών. Εξελίσσεται με μεθοδικό τρόπο, μέσα σε καθορισμένα χωρικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με προσδιορισμένους κανόνες, ελεύθερα αποδεκτούς, αλλά απολύτως δεσμευτικούς. Το παιδί έρχεται σε επαφή με ευχάριστες δραστηριότητες και απελευθερώνεται μέσα από αυτές. Η αυτενεργός έκφραση αποτελεί την εμπειρία, δια μέσου της οποίας σχηματίζεται ο πολιτισμός και πραγματώνεται η επικοινωνία, επιτρέποντας στο παιδί-πολίτη να επιδιώκει τη συλλογική ευτυχία. Η αντικατάσταση ενός δομικού στοιχείου από το παιχνίδι, νοηματοδοτεί και την αλλαγή του πολιτισμού. Εξηγείται κατά αυτόν τον τρόπο και η επιλογή των παιχνιδιών όσο περνούν οι γενιές. Ένα σύγχρονο παιχνίδι είναι περισσότερο επιθυμητό από ένα παλιό και ξεπερασμένο, και σε ορισμένες περιπτώσεις φτάνει να το αντικαθιστά και να το εξαφανίζει . Αυτό συμβαίνει, μιας και το σύγχρονο παιχνίδι είναι πιο κοντά στη σύγχρονη κοινωνία, απομακρυσμένο από τις παλιές συνήθειες και τον παρελθοντικό κώδικα επικοινωνίας, αλλά και γιατί διαμορφώνει ένα πρόσφορο έδαφος να αντιμετωπίσει τον μελλοντικό κόσμο, που είναι πιο σύνθετος (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο Huizinga βλέπει το παιχνίδι ως μέσο για ένα κόσμο ιδανικό και αγνό, που θα διέπεται από κοινές αξίες και ήθη, τα οποία θα διαμορφώνουν το πολιτισμό. Ο 21ος αιώνας, όμως, φέρει ως πρώτιστο αγαθό τα χρήματα και επιβάλλει τον ατομικισμό. Αυτό έχει συνέπειες στην ποιότητα των παιχνιδιών, αφού είναι προϊόντα προς πώληση και γίνεται η μαζική παραγωγή τους προς όλο το κόσμο. Η αυτενέργεια, η ελευθερία και η ξεγνοιασιά χάνονται και ο πολιτισμός που δημιουργείται δεν βασίζεται πλέον στο ανθρώπινο δυναμικό, αλλά στην βιομηχανία και τις επιλογές της (Dunkan, 2016).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Ψυχολογικές θεωρίες

Οι ψυχολογικές θεωρίες οι οποίες μελέτησαν εκτενώς τις σχέσεις μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης, είναι άρρηκτα συνυφασμένες με τα ονόματα των Piaget και Vygotsky και την θεωρία της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης ή αλλιώς τον κονστρουκτιβισμό (Smith, P.,2010). Και οι δύο αντιμετώπισαν το παιχνίδι ως απαραίτητη προϋπόθεση, ο πρώτος για την ανάπτυξη και ο δεύτερος για την κοινωνικοποίηση του παιδιού . Ο Piaget (Smith, P,.2010) υποστήριζε ότι το παιχνίδι ,αποτελώντας έναν τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών του περιβάλλοντος, συνεισφέρει στη διαδικασία σχηματισμού της νοημοσύνης, εφόσον το παιδί μαθαίνει επενεργώντας και αντιδρώντας στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, με τις γνωστικές προσαρμογές να προέρχονται από την εξισορρόπηση των διαδικασιών αφομοίωσης και συμμόρφωσης. Κατά την άποψη του, συμβάλλει περισσότερο στην αφομοίωση πληροφοριών και λιγότερο στη λειτουργία της συμμόρφωσης ,που συγκαταλέγεται στης υψηλής τάξης λειτουργίες (Smith, P.,2010) . Επισημαίνει ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσω πειραματισμού και εξερεύνησης του κόσμου, ώστε να ανακαλυφθούν δεξιότητες και να κατασκευαστεί η γνώση (Furth & Kane, 1992; Smith, 2001; Wood, 2014). Ο Piaget(Smith, P.,2010) , διακρίνει τρία στάδια του παιχνιδιού ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο και για αυτόν τον λόγο προτείνει το παιχνίδι να έχει συγκεκριμένη μορφή, εφόσον η ηλικία των συμμετεχόντων σ' αυτό είναι ορισμένη και οι ικανότητες τους προσδιορισμένες. Έτσι, ο Piaget (Αυγητίδου, 2001), υποστήριξε ότι στο στάδιο της αισθησιοκινητικής ανάπτυξης (ως 18 μηνών), το είδος του παιχνιδιού που αναπτύσσεται είναι το παιχνίδι άσκησης. Κατά το "αισθησιοκινητικό" επίπεδο, το παιδί καταφέρνει να διεργαστεί και να αποτυπώσει στη μνήμη του τις εικόνες που βλέπει. . Όταν το παιδί παίζει, τότε ακουμπά, μυρίζει, γεύεται και παρατηρεί τα αντικείμενα, με αποτέλεσμα να τα κατανοεί απόλυτα, να εμπεδώνει τη μορφή τους και να δημιουργεί νοητές σταθερές για το περιβάλλον του. Στο προσυλλογιστικό στάδιο (ως 7 ετών), έχουμε την εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού Κατά το "συμβολικό" επίπεδο, εφόσον κατέχει την εικόνα των πραγμάτων, οδηγείται στη διάζευξη του αντικειμένου από την έννοιά του και μιμείται την ύπαρξη του (Ματσαγγούρας, 2003). Το παιδί χρησιμοποιεί την πραγματικότητα και τη διαμορφώνει σύμφωνα με τη θέλησή του και τις προσωπικές του ανάγκες. Υιοθετεί τη στάση και τον τρόπο λειτουργίας του κόσμου, καθώς επιθυμεί να τον γνωρίσει καλύτερα. Τέλος, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης, ασχολείται με παιχνίδια κανόνων .Κατά το "συνεργατικό επίπεδο" δημιουργείται η δυνατότητα επαφής και κοινωνικοποίησης του παιδιού με μια ομάδα, είτε συνομηλίκων, είτε διαφορετικών ηλικιών. Αυτή ακριβώς η διαφοροποίηση σε στάδια και ηλικίες, είναι που οδήγησε στη δημιουργία του όρου αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική (Αυγητίδου, 2001).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Ως εκπρόσωπος του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού ο Vygotsky (1967), υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι η βάση για την κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον ίδιο, αν και η σχέση παιχνίδι-ανάπτυξη μπορεί να συγκριθεί με τη σχέση μάθηση-ανάπτυξη, το παιχνίδι προσφέρει ένα πολύ πιο ευρύ πεδίο για τις αλλαγές των αναγκών και της συνείδησης. Τα παιδιά στο παιχνίδι κοινωνικής προσποίησης δημιουργούν τη δική τους ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Whitebread & O'Sullivan, 2012), έναν χώρο μεταξύ των ανεξάρτητων και των υποβοηθούμενων επιπέδων επίδοσης, εκεί δηλαδή που λαμβάνει χώρα η μάθηση. Για να δημιουργηθεί αυτή η ζώνη είναι απαραίτητο τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά, να συνεργαστούν με τους συνομήλικούς τους και για αυτόν τον λόγο χρειάζονται πρόσβαση στο παιχνίδι μέσα στο οποίο δρουν με ιδιαίτερο τρόπο και εμφανίζουν ικανότητες διαφορετικές από εκείνες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων (Vygotsky, 2000).

Ο Vygotsky, όρισε ως βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού τη δημιουργία μιας φαντασιακής κατάστασης, την ανάληψη ρόλων και τη διαπραγμάτευση κανόνων (Bodrova & Leong, 2007). Η φαντασιακή κατάσταση που δημιουργεί ένα παιδί κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού είναι απαραίτητη γιατί το βοηθάει να συνδέσει τα σύμβολα με τα αντικείμενα και τις πράξεις που αναπαριστούν .Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να απαλλαγεί από την ένταση που δημιουργεί η επιθυμία του για εκπλήρωση γενικών και μακροπρόθεσμων συναισθηματικών αναγκών, που δεν μπορούν να εκπληρωθούν. Για πολλούς μελετητές αυτό αποτελεί μία ομοιότητα με τις ψυχαναλυτικές θεωρίες (Smith,,P,2010),αλλά η φαντασιακή κατάσταση που περιγράφει ο Vygotsky διαφέρει από εκείνων , καθότι στην πρώτη περίπτωση δημιουργείται από το παιδί ενώ στη δεύτερη θεωρείται ότι το παιχνίδι του παιδιού είναι φαντασία σε δράση. Προβαίνοντας σε ανάλυση του "κοινωνικού" παιχνιδιού, υποστήριξε ότι το παιδί μέσα από αυτό υιοθετεί κοινωνικούς ρόλους και αναπτύσσει τους γνωστικούς του ορίζοντες. Η στάση, η συμπεριφορά, οι απόψεις, αλλά και τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων επηρεάζονται καθοριστικά από το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται και αποτελούν την έναρξη της γνώσης, αλλά ταυτόχρονα και το χώρο αλληλεπίδρασης. Αν το παιχνίδι αναγνωρίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο, ως η φυσική προδιάθεση των παιδιών, τότε παρέχονται ευκαιρίες για χρήση, εξάσκηση, αναπαράσταση, προσαρμογή, μεταμόρφωση και εσωτερίκευση της γλώσσας και άλλων αναπαραστατικών λειτουργιών, οι οποίες αποτελούν μέρος της βιολογικής και πολιτισμικής τους κληρονομιάς. Αν το παιχνίδι δεν αναγνωρίζεται και δεν υποστηρίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο, τότε η επιρροή του στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να εξασθενήσει.

Παιδαγωγικές θεωρίες

Τέλος, υπάρχει πληθώρα θεωριών γύρω από το παιχνίδι από το χώρο της επιστήμης της Παιδαγωγικής, που αποσκοπούν στο να αναδείξουν τη συμβολή του στην εκπαιδευτική

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

διαδικασία, αλλά και να το χρησιμοποιήσουν ως μέσο μάθησης και διδασκαλίας. Οι παιδαγωγικές θεωρίες ανοίγουν πεδία προβληματισμού για τη σχέση του παιχνιδιού , με την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Πλήθος έγκριτων παιδαγωγών μίλησαν για την αξία του παιχνιδιού και το ενσωμάτωσαν στα παιδαγωγικά τους συστήματα.

Κατά τη Montessori(Σκουμπουρδή, 2015), το παιχνίδι είναι ένα μέσο πειραματισμού, επίλυσης προβλημάτων και δημιουργίας. Πίστευε ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν τον κόσμο με τον δικό τους ρυθμό αρκεί να τους παρέχεται χρόνος και ελευθερία για εξερεύνηση. Η Maria Montessori (Σκουμπουρδή, 2015), αντιλαμβάνεται το παιχνίδι ως τη βάση της ανακαλυπτικής διδασκαλίας, της εξερεύνησης, της δημιουργικότητας και της διαχείρισης των γνωστικών αντικειμένων. Ιδιαίτερη σημασία δίνει στο χρόνο, πιστεύοντας πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίζει το δικαίωμα στους μαθητές του να εργάζονται χωρίς χρονικό περιθώριο, μέχρι να κατακτήσουν τη γνώση (Σκουμπουρδή, 2015). Άλλωστε, είναι γνωστό στην προσχολική αγωγή το μοντεσοριανό υλικό, το οποίο αποτελεί μία προσπάθεια προώθησης του παιχνιδιού στις σχολικές αίθουσες.

Ο Comenius στο “Schola Ludus” υποστήριζε ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι εξολοκλήρου παιγνιώδης και διασκεδαστική, ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση (Vanks, 2005). Θεωρούσε το παιχνίδι ως το φυσικό μέσο για τη μάθηση των παιδιών και ως την αυθόρμητη επίδειξη της δραστηριότητάς τους , κάτι που είναι καλό για την υγεία και τη φυσική ανάπτυξή τους, εφόσον καλλιεργεί τις αισθήσεις, τη μνήμη, τη νόηση, τον λόγο και την προκοπή τους στην εργασία. Επίσης, επεσήμανε τη σημασία του παιχνιδιού στην προετοιμασία για τη μελλοντική εργασία, προτείνοντας την καθοδήγηση του παιδιού από την αυθόρμητη παιγνιώδη δραστηριότητα στην εργασία μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού και μέσω της χρήσης παιχνιδιών με κανόνες και τόνισε τη σημασία των ομαδικών παιχνιδιών για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επιπρόσθετα, το παιχνίδι είναι το κίνητρο και το μέσο έξαψης του ενδιαφέροντος των παιδιών. Ενέχει τον αυθορμητισμό, την αυτοβουλία, την ανεξαρτησία και παράλληλα δεν αφήνει την αίσθηση στους μαθητές ότι κοπιάζουν ή μελετούν. Παράλληλα, όχι μόνο τους διδάσκει τα γνωστικά αντικείμενα που ενδιαφέρουν τον δάσκαλο, αλλά και τους εξασκεί ψυχοσωματικές και πνευματικές δεξιότητες, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των συλλογικών παιχνιδιών που αναπτύσσεται η επικοινωνία (Σκουμπουρδή, 2015).

Ο Froebel (Manning, 2005).χρησιμοποιούσε την έμφυτη προδιάθεση του παιδιού για παιχνίδι ως βάση της αγωγής του, η οποία είχε σκοπό την επίτευξη εσωτερικής αρμονίας για την απόκτηση της γνώσης και των ικανοτήτων που θα ήταν απαραίτητες στο παιδί για να αναπτυχθεί ως ανθρώπινο ον. Ο Froebel είναι γνωστός για τα ¨δώρα¨ του, τα οποία ήταν το πρώτο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για διδασκαλία σε μικρά παιδιά, καθώς ο εν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

λόγω παιδαγωγός θεωρείται ο ιδρυτής της προσχολικής αγωγής στη Γερμανία.. Υποστήριζε ότι μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους, αλλά και τον κόσμο γύρω τους. Θεωρούσε την εμπειρία με συγκεκριμένα αντικείμενα πιο σημαντική από την απλή παρατήρηση. Έδινε έμφαση στη μοναδικότητα του τρόπου μάθησης κάθε παιδιού, στην ικανότητα των παιδιών να μάθουν μέσω του παιχνιδιού, στην ανάγκη τους να μάθουν μέσω του χειρισμού αντικειμένων, καθώς και στην καθοδήγηση της εξερεύνησης και της μάθησης των παιδιών από έναν ενήλικο (Manning, 2005).

Ο Dewey (1859-1952) (Vanks, 2005), θεωρούσε ότι το παιχνίδι συνδέει τη ζωή με το σχολείο και ότι μέσω αυτού τα παιδιά μαθαίνουν από την ίδια τη ζωή και όχι με τεχνητά μέσα. Υποστήριζε πως τα παιχνίδια αποτελούν μία από τις καλύτερες μεθόδους εκπαίδευσης καθώς παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο στην καλλιέργεια των παιδιών και συμβάλλουν στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους Ο John Dewey (Παπαδόπουλος, 1997), αντιλαμβάνεται το παιχνίδι ως μέσο ανακάλυψης του κόσμου και των σχέσων που τον διέπουν με την αυτενεργό δράση του παιδιού, χωρίς τη παρεμβατικότητα των γονέων και των μεγαλύτερών του .

Οι παραπάνω θεωρίες είναι ένα μόνο μέρος των θεωριών που έχουν διατυπωθεί για το παιχνίδι. Όλες επιδιώκουν να προσδιορίσουν το παιχνίδι και να ερμηνεύσουν τόσο τη φύση του, όσο και τα αποτελέσματά του. Ορισμένες συγκλίνουν, ενώ άλλες όχι μόνο αποκλίνουν, αλλά αντιτίθενται μεταξύ τους (Αραβανή, 1981).Μελετώντας τα παραπάνω, γίνεται φανερή η μεγάλη ποικιλομορφία των θεωριών που αναπτύχθηκαν για να προσδιορίσουν το παιχνίδι και τον ρόλο του. Όμως, καμία θεωρία δεν μπορεί από μόνη της να ερμηνεύσει τη σημαντικότητα του παιχνιδιού στην πολύπλευρη ανάπτυξη και στη μάθηση του παιδιού (Bennett, Wood & Rogers, 1997), καθώς καθεμία προβάλλει μια διαφορετική λειτουργία του. Δεν είναι εύκολο να κατανοήσουμε πλήρως την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού. Μελετώντας όμως τις θεωρίες στο σύνολό τους αποκτούμε μια εικόνα για την πολυσύνθετη σύσταση του. Η λειτουργία του παιχνιδιού δεν μπορεί να περιγραφεί μέσω της παράθεσης συγκεκριμένων στοιχείων, αλλά μάλλον μέσω μιας διαλεκτικής κατανόησης. Ίσως για τον λόγο αυτόν δεν είναι δυνατό να υπάρξει ομοφωνία ως προς το τι ορίζουμε παιχνίδι ή να απαντηθεί με σαφήνεια το έρωτημα ¨γιατί παίζουν τα παιδιά¨.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

1.4. Είδη Παιχνιδιού

Η κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών είναι ένα δύσκολο θέμα, λόγω του ότι υπάρχουν αρκετές ταξινομήσεις που μπορεί να γίνουν, λαμβάνοντας υπόψη διάφορες συνιστάμενες, οι οποίες οδηγούν σε μακροσκελείς λίστες ειδών παιχνιδιού. Το παιχνίδι ταυτίζεται με την παιδική ηλικία αλλά στην πραγματικότητα, στο σύνολό του, αναφέρεται σε όλες τις ηλικίες, φύλα, κοινωνικά στρώματα και ιστορικές περιόδους της ανθρώπινης κοινωνίας. Αυτή η συνθήκη καθιστά κάθε απόπειρα αυστηρής και συστηματικής ταξινόμησής του να φαντάζει ουτοπική. Τα παιχνίδια επομένως, ανάλογα με τα κριτήρια διάκρισης που χρησιμοποιούμε διαχωρίζονται σε ποικίλες κατηγορίες, που ενέχουν το στοιχείο της υποκειμενικότητας Η πολυμορφία του παιχνιδιού σε συνάρτηση με την οπτική και το θεωρητικό υπόβαθρο του εκάστοτε μελετητή έχουν δημιουργήσει ταξινομήσεις ,οι οποίες βασίζονται τόσο σε κριτήρια μορφής, περιεχομένου , τρόπου οργάνωσης, και γενικότερα σκοπού του παιχνιδιού. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούμε να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη ποικίλλων ειδών παιχνιδιού. Παρακάτω, παρουσιάζονται μερικές γενικές κατηγορίες παιχνιδιών που χαρακτηρίζονται κυρίως από το είδος των δραστηριοτήτων που απαιτούνται έτσι ώστε να εκτελεστούν.

Σε σχέση με το περιεχόμενο και τους στόχους του παιχνιδιού σημαντική είναι η διάκριση του Piaget (1979). Ο Piaget(1979), υποστήριξε ότι το παιχνίδι σχετίζεται άμεσα με τα εξελικτικά στάδια της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού και διέρχεται από αυτά. Έτσι, υπάρχουν τα εξής είδη παιχνιδιών: α). Το παιχνίδι άσκησης το οποίο εμφανίζεται κατά το στάδιο της αισθησιοκινητικής ανάπτυξης, στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (0-2 ετών). Τα παιχνίδια άσκησης περιλαμβάνουν εξερευνητικά παιχνίδια, όπως κοίταγμα, άγγιγμα, άρπαγμα, οποιαδήποτε φωνητική εκδήλωση, όπως ψέλλισμα ,βάβισμα, καθώς και επαναλαμβανόμενες κινήσεις των ποδιών και των χεριών.

β). Τα συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι (2-6 ετών) (Piaget(1979), που αντιστοιχεί στο επόμενο στάδιο της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, το προσυλλογιστικό. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους και μιμούνται καταστάσεις από τη ζωή τους. Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί σύμβολα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του. Η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού συμπίπτει με την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο.

γ). Το παιχνίδι κανόνων που εμφανίζεται στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (7-11 ετών) Πρόκειται για το κοινωνικό παιχνίδι των παιδιών, το οποίο προϋποθέτει κοινή αποδοχή και τήρηση κανόνων από μέρους των παικτών, που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, κατά τη διάρκεια του (Κιτσαράς ,1991).Μεταγενέστεροι ερευνητές ωστόσο, επέκτειναν αυτές τις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

κατηγορίες του Piaget, ασχολούμενοι με το χρόνο που διέθεταν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού(Τσιάρας,2003). Η νεοεισερχόμενη κατηγορία παιχνιδιού είναι το κατασκευαστικό παιχνίδι από τη Smilansky (1968), στο οποίο προαπαιτείται η ύπαρξη ενός αντικειμένου. Σ΄αυτή την κατηγορία εμπεριέχονται παιχνίδια με οικοδομικό υλικό, κινητικά ,επιτραπέζια αλλά και συμβολικά (Δαφέρμου ,2006). Μια άλλη κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού που γίνεται από τον Wallon (Μπότσογλου ,2010) αναφέρει τη διάκριση στις εξής κατηγορίες παιχνιδιών :**1.** Λειτουργικά παιχνίδια, που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει καλύτερο συντονισμό των χεριών και των κινήσεών του, **2.** Παιχνίδια φαντασίας, που βοηθούν το παιδί να αυτοσχεδιάσει και να αναπτύξει τη φαντασία του, **3.** Παιχνίδια δημιουργικών κατασκευών και πρόσληψης, στα οποία το παιδί έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, να κάνει χρήση και συναρμολόγηση ποικίλων υλικών. . Ο Γερμανός (2004) αναφέρει χαρακτηριστικά πως παρά τις όποιες διαφορές των ταξινομήσεων του Piaget και του Wallon συγκλίνουν σε ένα σημείο : «Οι κατηγορίες παιχνιδιού εξασκούν και διευρύνουν ένα μεγάλο φάσμα από δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού και κατά συνέπεια συμβάλλουν στην βελτίωση των ατομικών ικανοτήτων και στην ωρίμανση της προσωπικότητας του»(Γερμανός, 2004).Άξια αναφοράς είναι και μία πιο πρόσφατη ταξινόμηση , αυτή του Smith (2010) που διακρίνει το παιχνίδι στις εξής κατηγορίες : κοινωνικής ανταπόκρισης, αισθησιοκινητικό παιχνίδι, παιχνίδι με αντικείμενα, παιχνίδι γλώσσας, παιχνίδι φυσικής άσκησης και παιχνίδι φαντασίας ή προσποίησης (Μπότσογλου, 2010).

Διαχωρίζοντας το παιχνίδι σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσής του, μπορούμε να διακρίνουμε το αυθόρμητο και το κατευθυνόμενο καθώς και το ατομικό και το ομαδικό (Μπότσογλου, 2010). Το αυθόρμητο παιχνίδι είναι το παιχνίδι που επιλέγει μόνο του το παιδί και πηγάζει *από* μια εσωτερική και φυσική ανάγκη του για παιχνίδι. Στη διάρκεια του το παιδί, λειτουργώντας με ελεύθερη δραστηριοποίηση , ανακαλύπτει τις σωματικές και ψυχικές του δυνάμεις . Αντίθετα, το κατευθυνόμενο είναι το είδος του παιχνιδιού το οποίο διευθύνεται από έναν ενήλικα, που διαμορφώνει τις συνθήκες εκείνες ,ώστε να αποδεσμευτεί η δημιουργία και να ενισχυθεί η ομάδα με την κοινή δραστηριότητα. Το κατευθυνόμενο παιχνίδι εξοικειώνει τα παιδιά με συστήματα οργάνωσης και υπακοής σε κανόνες, βοηθώντας στη χαλιναγώγηση του ίδιου του εαυτού τους. Κυρίως τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 6 ετών προτιμούν τα κατευθυνόμενα παιχνίδια (Κιτσαράς ,1991). Η διαφορά ανάμεσα στο αυθόρμητο και κατευθυνόμενο παιχνίδι έγκειται στο βαθμό ελευθερίας που προσφέρει στο παιδί ή στην ομάδα παιδιών για κίνηση, δράση και ενδιαφέροντα. Αναφορικά με το ατομικό παιχνίδι, ορίζουμε το παιχνίδι όπου το παιδί ασχολείται με αυτό μόνο του, χωρίς σύντροφο και συνεργασία με άλλα παιδιά(Κιτσαράς ,1991). Παραδείγματα ατομικών παιχνιδιών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

αποτελούν τα πνευματικά, δεξιοτήτων, με αντικείμενα (Κάππας,2005).). Η αξία του ατομικού-μοναχικού παιχνιδιού, έγκειται στο ότι το παιδί μέσα από αυτό τον τύπο παιχνιδιού διαμορφώνει τα όρια ανάμεσα στο οικείο και το αλλότριο, στο σταθερό και το φευγαλέο, στο αποδεκτό και την ανατροπή του, στην πραγματικότητα και τη φανταστική επινόησή της (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008).Το ομαδικό παιχνίδι αφορά τη συμμετοχή περισσοτέρων των δύο ατόμων, των οποίων η απασχόληση μπορεί να είναι ,είτε οργανωμένη, είτε ελεύθερη. Στην αρχή ,το παιδικό παιχνίδι είναι ατομικό και στην πορεία γίνεται ομαδικό ,εξαιτίας του μεγαλύτερου βαθμού ευχαρίστησης που προσφέρει η τελευταία αυτή κατηγορία στο παιδί (Russel, 2010).

Τα φυσικά παιχνίδια αποτελούν μια μεγάλη κατηγορία παιχνιδιών, τα οποία βασίζονται στις ικανότητες του σώματος, τόσο στην τεχνική όσο και στη δύναμη (Herder, 1967). Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται :**1.** Παιχνίδια ταχύτητας. Από την ίδια την ονομασία είναι ευνόητο ότι αναφέρονται σε παιχνίδια που τα παιδιά ενδιαφέρονται να αναπτύσσουν ταχύτητα. Συνήθως, ο τερματισμός μιας διαδρομής ή το πιάσιμο του αντιπάλου, προσφέρει την ικανοποίηση (Κάππας, 2005). **2.** Παιχνίδια δύναμης. Τέτοιο είδους παιχνίδια είναι η αναπαράσταση ενός ήρωα με τρομερές και εξωπραγματικές δυνάμεις, αλλά και αυτά που αξιοποιούν την δύναμη των χεριών και των ποδιών (Κάππας, 2005).Σημασία δίνεται στο συναγωνισμό ή ανταγωνισμό με τους συνομηλίκους τους, προκειμένου να επιβεβαιωθούν για τη δύναμη που κατέχουν (Herder,1967). Διαπιστώνεται ότι με αυτή τη κατηγορία ασχολούνται περισσότερο τα αγόρια από τα κορίτσια .Η εξήγηση αυτής της προτίμησης βασίζεται στην ύπαρξη των έμφυλων στερεοτύπων, που οδηγούν τα παιδιά να διαμορφώσουν μια άποψη για το "τι" χαρακτηρίζει ένα "αρσενικό", επιβεβαιώνοντας τη σημασία της δύναμης σε αυτό το φύλο. **3.** Παιχνίδια ευκινησίας και ισορροπίας. Τα παιδιά επιδίδονται σε αυτά τα παιχνίδια με στόχο να βελτιώσουν την ευκινησία τους ,κυρίως στα άκρα και επιπροσθέτως να αποκτήσουν έλεγχο των μυών, συγκρίνοντας το αποτέλεσμα με αυτό του συναγωνιστή τους, και με απώτερο στόχο την βελτίωση της απόδοσή τους στα παιχνίδια ταχύτητας (Herder, 1967). **4**. Παιχνίδια επιδεξιότητας. Στα παιχνίδια αυτά μεγάλη συμβολή έχει η ευλυγισία και η εναρμόνισή της με τη νόηση και τη σκέψη. Οι ικανότητες του παιδιού προσαρμόζονται με την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, καθώς σ'αυτή την κατηγορία ανήκουν τα παιχνίδια που υπάρχει ένα "σημάδι-στόχος". **5.** Παιχνίδια καρτερίας ή σκληραγώγησης. Η καρτερία ταυτίζεται με την υπομονή και επιμονή που επιδεικνύουν τα παιδιά στην εξέλιξη ενός παιχνιδιού. Η εγκράτεια, είναι το χαρακτηριστικό που θα διακρίνει τον καλό παίκτη από τον μη καλό στον εν λόγω τύπο παιχνιδιού. Η συμβολή των παιχνιδιών σκληραγώγησης είναι σπουδαία, μιας και το παιδί ως μικρή οντότητα στο κόσμο των ενηλίκων, λαμβάνεται με κάθε επιτυχία του ως ένα ώριμο και υπεύθυνο πλάσμα (Herder,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

1967). **6.** Τα παιχνίδια πανουργίας ή πονηρίας βασίζονται στη σκέψη και τη νόηση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργούν έναν συνδυασμό της κίνησης με την νοημοσύνη τους, πετυχαίνοντας τον επαναπροσδιορισμό της λειτουργίας τους μέσα στο παιχνίδι. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα παιχνίδια που βασίζονται στη τεχνική, όπως αυτά της προσποίησης, αλλά και το απλό κρυφτό (Κάππας, 2005).

Η δαιδαλώδης και ιλιγγιώδης επικράτηση της τεχνολογίας στις μέρες μας, οδήγησε σε αλλαγές των κοινωνικών συνθηκών, στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν τα παιδιά. Η ιδιότητα των παιδιών ως ψηφιακών πολιτών, επηρεασμένων από την νέα κοινωνική κουλτούρα έχει επιφέρει διαφοροποιήσεις και στο παιχνίδι , επιφέροντας μία νέα διάκριση σε παραδοσιακό και ηλεκτρονικό. Τα παραδοσιακά παιχνίδια, περιλαμβάνουν τα κλασσικά παιχνίδια, όπως τα βρεφικά, τις κούκλες, τα λούτρινα, τα αυτοκινητάκια, τα παζλ-επιτραπέζια, τις φιγούρες, κυρίως ηρώων, το κατασκευαστικό-οικοδομικό υλικό, τα παιχνίδια εξωτερικού χώρου, διαμορφωμένα και προσαρμοσμένα πάντα στα επικαιροποιημένα κοινωνικά δεδομένα. Τα σκήπτρα κρατούν 27 μεγάλες κατηγορίες παραδοσιακών παιχνιδιών, με πρωταγωνιστή το παιχνίδι της κούκλας. Στον αντίποδα των παραδοσιακών , βρίσκονται τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα οποία τυχαίνουν μεγάλης αποδοχής, αλλά και έντονης αμφισβήτησης, ως προς την ωφέλεια και τις συνέπειες σε κάθε ηλικία, τα οποία ενέσκυψαν ως αναπλήρωση του κενού που δημιουργεί ο συνεχόμενος περιορισμός των παιδιών στο σπίτι. Χαρακτηρίζονται από την προσαρμοστικότητά τους στα ενδιαφέροντα των παικτών και αξιοποιούν την εικονική πραγματικότητα, παρουσιάζοντας τρισδιάστατες εικόνες που μοιάζουν με τον πραγματικό κόσμο. Διεγείρουν τις αισθήσεις, λόγω των οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, και ο χρήστης βαδίζει ανάμεσα στο αληθινό και τεχνητό περιβάλλον (Φωκίδης & Τσολακίδης, 2007). Το ψηφιακό παιχνίδι περιλαμβάνει τη λέξη “παιχνίδι”, νοηματοδοτώντας την τέρψη, και μάλιστα θεωρείται οργανωμένο, μιας και διέπεται από αρχές και κανονισμούς. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των παιδιών για αυτό τον τύπο παιχνιδιού αποδεικνύεται από την χρονοβόρα ενασχόληση τους με αυτό στον ελεύθερο χρόνο τους και την επικράτηση του ως θέμα συζήτησης στις συνομιλίες τους, (Γρηγοράκη, Περάκη & Πολίτη, 2013).

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε τις κατηγοριοποιήσεις που εμπεριέχονται στην ελληνική βιβλιογραφία. Αυτές είναι της Σμαράγδας-Τσιαντζή (1996) που ταξινομεί το παιχνίδι σε δημιουργικό, κινητικό, διδακτικό και παιχνίδι αντικειμένου αλλά και του Σαγωνά (2013) , που διακρίνει τα παιχνίδια σε ατομικά και ομαδικά , ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων, σε σωματικά και πνευματικά ανάλογα με την απαιτούμενη ή μη σωματική δεξιότητα , σε γυμναστικά και σε παιχνίδια συναναστροφών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Είναι γεγονός ότι οι κατηγορίες παιχνιδιών που αναφέρθηκαν παραπάνω, διακρίνονται από μεγάλο βαθμό αλληλοεπικάλυψης ενώ συχνά είναι δύσκολο να καθοριστούν τα όριά τους. Ωστόσο, πέρα από τη διάκρισή του το πιο σημαντικό για το παιχνίδι , είναι η ουσία του , που ανεξαρτήτως του σε ποια κατηγορία ανήκει, προσφέρει πλήθος εμπειριών, χαρά και ευχαρίστηση. (Μπότσογλου, 2010).

1.4.1. Το Ελεύθερο Παιχνίδι

Επειδή η μελέτη μας στρέφεται γύρω από το ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή, θεωρήσαμε επιβεβλημένη την ανάγκη να προβούμε σε μία διεξοδική αναφορά αυτής της κατηγορίας παιχνιδιού, εξετάζοντας όλες τις οπτικές και τις παραμέτρους του.

Το ελεύθερο παιχνίδι είναι μια μη δομημένη δραστηριότητα που ξεκινά από το παιδί και εστιάζει στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, στη χαλάρωση και στη διασκέδαση με τους συμμαθητές, καθώς και στην επανάκτηση των επιπέδων ενέργειας. Λαμβάνει χώρα σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς χώρους και δεν σχετίζεται απαραίτητα με τη διδακτέα ύλη και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Hyvonen, 2011). Πάραυτα, στο ΔΕΠΠΣ (2003),το παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως πυρήνας του αναλυτικού προγράμματος και δη , αναγνωρίζεται η συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην προσπάθεια των παιδιών να ανακαλύπτουν με δημιουργικό τρόπο, να αναπτύσσονται, να χρησιμοποιούν δημιουργικά υλικά και μέσα, να πειραματίζονται, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Όπως αναφέρει η Lillard (2013), ελεύθερο παιχνίδι είναι το παιχνίδι που υποκινείται από τα παιδιά, και κατά το οποίο, τα ίδια μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν, με οποιαδήποτε υλικά θέλουν, χωρίς την παρέμβαση των ενηλίκων. Οι Fisher et al (2010-2011)., υποστηρίζουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι περιλαμβάνει υποκατηγορίες ,όπως : **α)** παιχνίδια με αντικείμενα, **β)** παιχνίδια προσποίησης, **γ)** κοινωνικο-δραματικά παιχνίδι και **δ)** παιχνίδια με τραχύτητα και τούμπες. Εδώ τα παιδιά συμμετέχουν χωρίς την άμεση επίβλεψη και τον άμεσο έλεγχο των ενηλίκων. Το ελεύθερο παιχνίδι είναι διασκεδαστικό, ευέλικτο, ενεργητικό και εθελοντικό, συχνά περιλαμβάνει φανταστικά στοιχεία και σε αυτό συμμετέχουν συνομήλικοι . Το ελεύθερο παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να ασχοληθεί με πράγματα που το ενδιαφέρουν, να βελτιώσει τις δεξιότητές του και να βρει λύσεις στα προβλήματά του (Brock et al., 2016·Allen & Schwartz, 2001). Επιπλέον, το εν λόγω είδος παιχνιδιού αποτελεί κλειδί για την ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Mathieson & Banerjee, 2010), και μέσο έκφρασης και διαχείρισης των έντονων συναισθημάτων (Lindsey & Colwell, 2013). Έρευνες κατέδειξαν ότι, όταν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών διαρκεί περισσότερο, ως μαθητές μέσα στην τάξη φαίνεται να έχουν καλύτερη συμπεριφορά (Barros et al., 2009).Επίσης,μέσω αυτού ,τα παιδιά μαθαίνουν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

για τις αιτίες και τις συνέπειες των πράξεών τους , και η εμπλοκή τους στη διάρκεια του με τους συνομήλικούς τους, ενισχύει την κοινωνική, τη συναισθηματική, τη φυσική και τη γνωστική τους ανάπτυξη (Amabile & Pillmer, 2012). Το ελεύθερο παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους τις ιδιότητες των αντικειμένων .Όπως αναφέρουν οι Katz & McClellan (1997), το αδόμητο παιχνίδι αποτελεί πηγή μάθησης για τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του έρχονται αντιμέτωπα με αληθινές, καθημερινές καταστάσεις, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τυχόν προβλήματα που προκύπτουν, να αντιλαμβάνονται την προοπτική των άλλων, να διαπραγματεύονται, να επικοινωνούν και να συμβιβάζονται . Τέλος, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το ελεύθερο παιχνίδι τους δίνει την ευκαιρία να παρατηρήσουν τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους μαθητές τους και να ανιχνεύσουν τυχόν προβλήματα, προλαμβάνοντας τα (LaFreniere & Sroufe, 1985). Επιπλέον, κατά την Brock και τους συνεργάτες της (2016), το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών , δίνοντας τους τη δυνατότητα να προβούν σε αλλαγές , ώστε να εξασφαλίσουν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα.

1.5 Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού

Οποιαδήποτε παιδική δραστηριότητα, απασχόληση ή πρακτική, είναι δυνατό να αποκτήσει χαρακτήρα παιχνιδιού στα πλαίσια των πιο διαφορετικών συνθηκών. Το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα του παιδιού, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Κατοχυρώνεται ως δικαίωμα του, κατά τη Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Παιδιού στα Ηνωμένα Έθνη, τονίζοντας τη σημασία του στη διασκέδαση και την ελευθερία της έκφρασης. Η παιδαγωγική και λειτουργική αξία του παιχνιδιού για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του νηπίου είναι αδιαμφισβήτητη. Αποτελεί ανεξάντλητη πηγή μάθησης και το όχημα για να φτάσει το παιδί προοδευτικά στην ωρίμανση. Η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού έχει ερευνηθεί πάνω από έναν αιώνα, από στοχαστές και επιστήμονες σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων (Whitebread et al,2012).

Το παιχνίδι εξασφαλίζει την υγιή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στο παιδί, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Πρωτίστως, το παιχνίδι προσφέρει τη χαρά και τη διασκέδαση και μεταμορφώνει τον χώρο που παρευρίσκεται ένα παιδί σε χώρο ψυχαγωγίας, απόλαυσης και ευτυχίας. Δύναται να ανακαλύψει το περιβάλλον γύρω του και να νικήσει τις δυσκολίες και τις φοβίες που του προκαλεί το άγνωστο. Αναλαμβάνει έναν ρόλο, παίρνει αποφάσεις και τελειώνει μια διαδικασία που συμβάλλει στην αυτοπραγμάτωση και αυτοεκτίμηση του. Όσον

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

αφορά το σχολικό περιβάλλον, φροντίζει για την εύκολη προσαρμογή του, τη θετική στάση του και την ανάπτυξη των ικανοτήτων διαχείρισης κρίσεων (Ginsburg, 2007).

1.5.1. Η συμβολή του παιχνιδιού στην γνωστική ανάπτυξη

Σημαντικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού καθώς αποτελεί ανεξάντλητη πηγή μάθησης και λειτουργεί ως μέσο μετάδοσης νέων γνώσεων και διεύρυνσης του νοητικού ορίζοντά του. Σύμφωνα με την Garvey (1990), το παιχνίδι έχει συνδεθεί με τη δημιουργικότητα, τη λύση προβλημάτων, την εκμάθηση της γλώσσας και με μια σειρά από άλλα γνωστικά φαινόμενα. Το παιχνίδι ως ενεργός μορφή μάθησης είναι ένα δυνατό κίνητρο, μιας και προκαλεί την επιθυμία και τον ενθουσιασμό για την απόκτηση νέων γνώσεων. Η χαρά της ανακάλυψης και η απόλαυση της διαδικασίας παρακινεί το παιδί να ξεπεράσει τα όσα του προσφέρθηκαν μέσω των αισθήσεων και να συνδέσει την παλιά με τη νέα γνώση . Οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις του είναι η βάση για τις γνώσεις που θα διαμορφώσει μέσα από την εξερεύνηση και την ανακάλυψη .Μέσα από το παιχνίδι ανακαλύπτει το περιβάλλον του και τις ιδιότητες των αντικειμένων. Τα παιδιά θέλουν να πιάνουν, να ψηλαφούν, να συναρμολογούν, να χαλάνε διάφορα αντικείμενα του περιβάλλοντος που εντοπίζουν και τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον (Σιβροπούλου , 2004). Τις εικόνες που λαμβάνει το παιδί από το περιβάλλον, αργότερα θα τις συνδέσει με λέξεις και θα κατανοήσει απόλυτα τις έννοιες.

Ακόμη και τα σφάλματα, βασίζονται στην αρχική και εξορθολογισμένη αντίληψη του παιδιού για τον κόσμο και αποτελούν έναυσμα για περισσότερο παιχνίδι (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994).Ορισμένες πνευματικές στρατηγικές αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όπως είναι ο σχεδιασμός, η διαπραγμάτευση, η επίλυση προβλημάτων και η αναζήτηση στόχων. Μέσα από το παιχνίδι ενισχύονται η ικανότητα σκέψης, η ικανότητα γενίκευσης, ταξινόμησης, η ικανότητα να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές. Το παιδί προχωρά σε πειράματα, προβλέψεις, παρατηρήσεις (Σιβροπούλου , 2004). Η επίδραση της εμπειρίας μέσω παιχνιδιού έχει ως αντίκτυπο την ανάπτυξη των γλωσσικών και πνευματικών ικανοτήτων των παιδιών. Κατά τον Boun (2001) ,η δραστηριότητα του παιχνιδιού διεγείρει την ανάπτυξη του εγκεφάλου στην πρώιμη ηλικία των παιδιών (Undiyaundeye,2013). Καθώς η δραστηριότητα του παιχνιδιού σχετίζεται με την ανάπτυξη των διανοητικών δεξιοτήτων, οι εμπειρίες μέσω παιχνιδιού συμπεριλαμβάνουν συναισθήματα, σκέψεις και κίνητρα, τα οποία συνεισφέρουν στη σύνδεση των νευρώνων για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του εγκεφάλου. Τα παιδιά όταν παίζουν χρησιμοποιούν τη φαντασία και τη μίμηση, που απαιτούν σύνθετες διανοητικές ή γνωστικές διεργασίες. Στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας ιδιαίτερο ρόλο παίζει το συμβολικό παιχνίδι, στο οποίο τα παιδιά αναλαμβάνουν να υποδυθούν έναν ρόλο και μέσω αυτού φαίνεται να καλλιεργούν τις γλωσσικές και γνωστικές

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

τους δεξιότητες (Smith,2001), καθώς προσποιούμενοι ότι παίζουν σε συγκεκριμένη περίσταση, καλούνται να ανταποκριθούν στο αντίστοιχο κοινωνικό πλαίσιο με την αντίστοιχη χρήση της γλώσσας και με την αντίστοιχη επιλογή των δράσεών τους. Ακόμη, στο κατασκευαστικό παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες και τον σχηματισμό εννοιών (Smith, 2001) . Η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, εμπεριέχοντας τις συνιστώσες της μάθησης (περιέργεια, επιμονή), τις δεξιότητες της μνήμης, της νόησης, σημειώνει ισχυρούς δεσμούς με τη διαδικασία του παιχνιδιού.

Επίσης, προάγεται η γλωσσική ικανότητα και η αύξηση του λεξιλογίου. Με τον όρο γλωσσική ικανότητα εννοούμε την ανάγκη για γλωσσική επικοινωνία, την ικανότητα χειρισμού του προφορικού λόγου, το λεξιλόγιο. Διάφοροι μελετητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά συχνά στο παιχνίδι αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη γλώσσα συγκριτικά με άλλες δραστηριότητες (Johnson et al., 2005· Wells, 1983), και επίσης κατέδειξαν ότι το παιχνίδι βοηθάει τόσο τα παιδιά να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα, όσο και τα παιδιά-μετανάστες να μάθουν τη γλώσσα της χώρας διαμονής τους (Mathur & Parameswaran, 2015,).

1.5.2. Η συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη

Πλήθος ερευνών αναδεικνύει τη συμβολή του παιχνιδιού στην οικοδόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Καθώς εμπλέκονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, μαθαίνουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες όπως το να μοιράζονται, να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν το ρόλο του ακροατή και του ομιλητή, να κατανοούν τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων, να περιμένουν τη σειρά τους, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να γίνονται αυτοδύναμα και αυτόνομα (Ginsburg, 2007· Lester & Russell, 2010). Για την διαδικασία του παιχνιδιού προϋποτίθενται υπαρκτές σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Αυγητίδου,2001), που προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν να συνεργάζονται, να συμπεριφέρονται με προσοχή, να δέχονται και να αποδέχονται τους άλλους, αλλά και να τηρούν τους κανόνες του παιχνιδιού (Τσαπακίδου,1997). Ο ρόλος της συνεργασίας βοηθά στην αντιμετώπιση προσωπικών προβλημάτων και ανασφαλειών (Kennedy & Barblett, 2010).

Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη του κοινωνικού συναισθήματος που κρίνεται απαραίτητο για την αρμονική συμβίωση του ατόμου μέσα στην κοινωνία, του αλληλοσεβασμού, του αλτρουισμού και της δικαιοσύνης (Πατσιούρα, 2008). Στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα που συντελεί στην

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

κοινωνικοποίηση του παιδιού. Τα παιδιά παίζοντας, καλούνται να αφήσουν τη σφαίρα του εαυτού τους και να δώσουν προσοχή στον κόσμο γύρω τους, να μιλήσουν, να συνευρεθούν και να αλληλεπιδράσουν με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Τα παιχνίδια αποκαλύπτουν τα μηνύματα που η κοινωνική κουλτούρα του εκάστοτε πολιτισμού χρειάζεται να μας μεταδώσει. Ασκούν στο παιδί βαθιά επίδραση, προσδίδοντας του βασικές δυνατότητες αφομοίωσης του πολιτισμού που ανήκει (κοινωνικοποιητικός ρόλος του παιχνιδιού) (Giddens, 2002). Αναντικατάστατες ευκαιρίες για την εμπέδωση του κοινωνικοποιητικού ρόλου του παιχνιδιού, προσφέρει το φανταστικό - δραματικό παιχνίδι καθώς δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναλαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους. Με αυτό τον τρόπο μιμούνται κοινωνικές συμπεριφορές ,αφομοιώνοντας τα πρότυπα συμπεριφοράς των ενηλίκων-φορέων των ρόλων, αλληλεπιδρούν με τους άλλους και κατανοούν κοινωνικές καταστάσεις, αντιλαμβανόμενα ποια συμπεριφορά είναι «κοινωνικά» σωστή ή λάθος.

Ταυτόχρονα, λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και κοινωνικής αγωγής, κοινωνικής προσαρμογής και συμμετοχής αλλά και βελτίωσης της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα από την εκμάθηση του σεβασμού και της υποταγής στους κανόνες του παιχνιδιού. Τέλος, το παιδί ασκείται στη διαδικασία του κοινωνικού ελέγχου και στις καταστάσεις που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Giddens, 2002).

Το παιχνίδι είναι η ανώτερη μορφή αλληλεπίδρασης, προσφέροντας την ευκαιρία της συνεργατικότητας, της διαπραγμάτευσης, της επαφής και της επικοινωνίας, αλλά και της εναλλαγής ρόλων. Οι ρόλοι διαμορφώνουν ένα φαντασιακό πλαίσιο δραστηριοποίησης που μοιάζει με τον πραγματικό κόσμο και αποτελεί μια μορφή εξάσκησης της πραγματικής ζωής και επανεξέτασης των επιλογών και των αποφάσεων με σκοπό τη βελτίωσή τους (Reilley & Jones, 2016).

Αξιοσημείωτη είναι η συνεισφορά του παιχνιδιού και στη συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού. Σχετίζεται με την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς οι βιωματικές εμπειρίες μέσω του παιχνιδιού συντελούν στη συνειδητοποίηση όχι μόνο των δικών τους συναισθημάτων, κινήτρων και επιθυμιών, αλλά και των συνομηλίκων και των ενηλίκων, με τους οποίους συναναστρέφονται. Τα παιδιά, καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες παιχνιδιού, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, τα ταλέντα και τις αδυναμίες τους, αντιμετωπίζουν φόβους, εκφράζουν ανησυχίες και ανακουφίζονται από αποτυχίες, λύπες και απογοητεύσεις. Το παιχνίδι συμβάλλει στην αποκατάσταση της συναισθηματικής ισορροπίας των παιδιών, στη διαχείριση της ήττας τους και των έντονων αρνητικών συναισθημάτων τους (Eberle, 2011· Warner, 2008· Burdette & Whitaker, 2005). Αποτελεί επίσης σημαντική ασφαλιστική δικλείδα των απωθημένων στο υποσυνείδητο επιθυμιών του, αποκαθιστώντας τη συναισθηματική ισορροπία του. Με το παιχνίδι αναπτύσσεται το κοινωνικό συναίσθημα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

του παιδιού, το οποίο είναι αναγκαίο για την αρμονική του συμβίωση μέσα στην κοινωνία, η αμοιβαία εκτίμηση, αλληλοσεβασμός, η συνεργασία, ο αλτρουισμός και η δικαιοσύνη.
Απ' την άλλη καταστέλλονται τα εγωιστικά του ένστικτα, ασκείται η αυτοπειθαρχία, η αυτοκυριαρχία, η υπομονή και επιμονή. Με τη συμβολή του σ' όλα τα παραπάνω, το παιχνίδι αποβαίνει ένα μέσο αυτοέκφρασης της προσωπικότητας του παιδιού.
Παιχνίδια που βοηθούν το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του είναι τα συμβολικά και τα παιχνίδια ρόλων. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί βρίσκεται σε μια διαρκή εναλλαγή της πραγματικότητας του κόσμου και του κόσμου των παιχνιδιών. Δύναται να ανακαλύψει το περιβάλλον γύρω του και να νικήσει τις δυσκολίες και τις φοβίες που του προκαλεί το άγνωστο. Αναλαμβάνει έναν ρόλο, παίρνει αποφάσεις και τελειώνει μια διαδικασία που συμβάλλει στην αυτοπραγμάτωση και αυτοεκτίμηση του. Προσπαθεί να προκαλέσει συναισθήματα και να τα εκφράσει κανονικοποιώντας στο νου του τις ψυχικές διαθέσεις των συνομηλίκων του, μιας και μοιράζονται τα ίδια άγχη, τις ίδιες αγωνίες και κοινές επιθυμίες.

1.5.3. Η συμβολή του παιχνιδιού στην σωματική – κινητική ανάπτυξη

Ο άνθρωπος από την έναρξη της ζωής του επιδίδεται σε δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα ενισχύοντας τη θέση για την έμφυτη ροπή του προς το παιχνίδι. Το παιχνίδι καθίσταται ως η σημαντικότερη άσκηση του σώματος και του νου. Γνωστή σε όλους μας η φράση των αρχαίων Ελλήνων "Νους υγιής εν σώματι υγιή", υποστηρίζει την άρρηκτη σχέση της πνευματικής καλλιέργειας με την εκγύμναση του σώματος (Herder, 1967). Τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία χαρακτηρίζονται από μια «ακόρεστη δίψα» για κίνηση που στη συνέχεια εξελίσσεται σε κινητική δεξιότητα (Τσαπακίδου,1997), γι'αυτό και τα παιχνίδια τους έχουν να κάνουν κυρίως με την κίνηση. Με αυτό τον τρόπο το παιχνίδι γίνεται ένα άριστο μέσο για τη σωματική ανάπτυξη. Μέσω των κινητικών παιχνιδιών, τα παιδιά αναπτύσσουν συνείδηση του σώματός τους, αντίληψη της κίνησής τους σε σχέση με τους άλλους και μαθαίνουν να εκφράζονται δημιουργικά με το σώμα τους .Τα παιχνίδια είναι σημαντικά, διότι δυναμώνουν την κυκλοφορία του αίματος και βελτιώνουν τη λειτουργία του αναπνευστικού συστήματος και διαφόρων ομάδων μυών (Πατσιούρα, 2008) . Οι μύες αναπτύσσονται με έναν αβίαστο και ευχάριστο τρόπο, ασκούνται οι σωματικές δυνάμεις και τελειοποιούνται τα μέλη του σώματος. Ικανότητες και δεξιότητες που βελτιώνονται με το παιχνίδι είναι: ευλυγισία, επιδεξιότητα, ισορροπία, αντοχή (Σιβροπούλου , 2004).
Με το παιχνίδι τους τα παιδιά όλο και πιο πολύ εξασκούνται στο να συντονίζουν τις κινήσεις τους, να τις βελτιώνουν, να τις κάνουν πιο σύνθετες και να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

χρειάζεται να κινηθούν σε κάθε περίπτωση, τελειοποιώντας το σώμα τους. . Βοηθά στη βελτίωση του κινητικού συντονισμού, στην ενδυνάμωση του μυϊκού τόνου, στην ισορροπία και στον καλύτερο έλεγχο των κινήσεων. Ακόμα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας μέσα από δραστηριότητες σύλληψης μικρών και μεγάλων αντικειμένων, και στην ανάπτυξη του οπτικό-κινητικού συντονισμού. Τα παιδιά, όσο πιο πολύ αναπτύσσονται κινητικά, νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για να δοκιμάζουν νέες δραστηριότητες και με μεγαλύτερη ευκολία μπορούν να εμπλακούν σε πιο επικίνδυνες (Τσαπακίδου,2014). Η αντίληψη του χώρου επηρεάζει ικανότητες, όπως η γραφή, ο προσανατολισμός, η ισορροπία .Το παιδί, βασισμένο στο σώμα του, αποκτά σημεία αναφοράς (Σιβροπούλου ,2004). Επίσης, αντιλαμβάνεται την ποιότητα της κίνησης, και ανακαλύπτει το ρυθμό μέσα από τις δικές του συνήθειες και δραστηριότητες. Προάγεται μ'αυτό τον τρόπο η σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού και κατ'επέκταση η ωρίμανση του. Οι κινητικές δραστηριότητες των μικρών παιδιών θεωρούνται σημαντικές και για έναν λόγο ακόμη, καθώς σύμφωνα με έρευνα των Bark, Hajami & Kamil(2004),(ό.α. στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013), το καλό επίπεδο κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών του νηπιαγωγείου προάγει την εύκολη ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού στην κινητική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσω του παιχνιδιού το παιδί έχει καλύτερη αντίληψη και αίσθηση του σώματος του, που είναι βασική προϋπόθεση για την κατανόηση και διαμόρφωση των εννοιών του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού, του έμψυχου και του άψυχου κόσμου , στην εξερεύνηση και κατανόηση του περιβάλλοντος και των προσωπικών του ιδιαιτεροτήτων. Το παιχνίδι είναι μια πληθωρική και αναζωογονητική ενασχόληση (Polunsky& Follete, 1995).

1.6. Το παιχνίδι στην Παιδαγωγική Διαδικασία

«Παιχνίδι και μάθηση είναι δυο έννοιες με κεντρική σημασία για την επιστήμη της αγωγής και ιδιαίτερα για την «παιδαγωγική» των μέσων παιχνιδιού. Δεν υπάρχει δημοσίευση που να σχετίζεται με το παιχνίδι και να μην υποστηρίζει την άποψη ότι όλα τα παιχνίδια είναι συγχρόνως και μάθηση» (Πανταζής, 1997). Η παιδαγωγική ποιότητα του παιχνιδιού , όπως έχει αναγνωριστεί, καθιστά τη διαδικασία του σπουδαία, αναπτύσσοντας ολιστικά την προσωπικότητα των μαθητών. Ανέκαθεν ,συνδέθηκε με την προσχολική εκπαίδευση ως θεμελιώδες παιδαγωγικό μέγεθος στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών μέσα από το έργο σπουδαίων παιδαγωγών. Σύμφωνα με τη Lind (2000), το παιχνίδι θεωρείται η βάση της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και μια σπουδαία τεχνική αξιολόγησης της ανάπτυξης και της προόδου των μαθητών.

Σημαίνοντες ερευνητές από διάφορα επιστημονικά πεδία υπογραμμίζουν την αξία του παιχνιδιού στη παιδαγωγική διαδικασία , συσχετίζοντας το με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού ,υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι είναι για τα παιδιά ο φυσικός τρόπος μάθησης, εναρμονισμένος με το αναπτυξιακό επίπεδο του καθενός, με τρόπους που είναι αναπτυξιακά κατάλληλοι (Αυγητίδου ,2001).Ο Piaget(1976) και ο Vygotsky(1981) έχουν θεμελιώσει τη συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική υποστηρίζοντας πως το παιχνίδι έχει όλες τις ιδιότητες ενός εργαλείου μάθησης. Χαρακτηριστικά, ο Piaget (1962) θεωρεί το παιχνίδι ως μια προσαρμοσμένη συμπεριφορά που βοηθά στην εξέλιξη της σκέψης, ενώ ο Vygotsky (1978) αναφέρει πως το παιχνίδι είναι μια ευκαιρία για τα παιδιά να μάθουν περισσότερα για τον κόσμο τους, να ανακαλύψουν νέες ιδέες και να ενισχύσουν τη φαντασία τους(Αυγητίδου ,2001).

Ειδικότερα, το παιχνίδι διέπεται από όλες τις αρχές ενός εργαλείου μάθησης, οι οποίες το αναδεικνύουν και το προσδιορίζουν ωε ένα « φυσικό παιδαγωγικό μέσο». Ασκεί καθοριστική επιρροή στη διαδικασία της μάθησης, αφενός θέτοντας τις βάσεις για την άρτια ανάπτυξη του παιδιού και αφετέρου καλύπτοντας ένα μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, αισθητικών, κινητικών, νοητικών και κοινωνικών. Αποτελεί μέσο βιωματικής μάθησης και συμβάλει στην ισορροπημένη ανάπτυξη και στην ψυχική υγεία του ατόμου.. Το παιχνίδι, ως μία από τις σημαντικότερες ασχολίες του παιδιού, αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα ανάπτυξης και ασκεί καθοριστική επιρροή στη διαδικασία της μάθησης. Στο αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχουν ορισμένες γνωστικές περιοχές οι οποίες διερευνώνται μέσω της διαδικασίας παιχνιδιού πιο αποτελεσματικά, προσφέροντας στα παιδιά δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, επικοινωνία στα πλαίσια της ομάδας, συζήτηση και λήψη από κοινού αποφάσεων, οι οποίες κρίνονται υψηλής παιδαγωγικής αξίας.

Το παιχνίδι, ως εργαλείο μάθησης, ενισχύει τα κίνητρα των παιδιών για την απόκτηση γνώσεων μέσω της ενεργούς εμπλοκής και δράσης στην παιδαγωγική πρακτική. Παράλληλα, με την παιγνιώδη εμπειρία, προωθείται η ευχαρίστηση, προσφέροντας συναρπαστικές προκλήσεις, οι οποίες διατηρούν την προσοχή και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Μέσω αυτού, ενισχύονται λειτουργίες όπως: επανάληψη, εξάσκηση, μίμηση, εξερεύνηση, ανακάλυψη, σύνθεση. Το παιχνίδι βοηθάει στην ανάπτυξη ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για τη μάθηση και αφορούν στα : εσωτερικά κίνητρα, εμπλοκή, επιμονή, αυτορρύθμιση, συναλλαγή με τον κοινωνικό περίγυρο, αυτοεκτίμηση, εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στους άλλους.

Αναφερόμενοι λοιπόν στο παιχνίδι, μιλάμε για μία διαπροσωπική και συνεργατικά δομημένη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

δραστηριότητα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το ενδιαφέρον συνεχίζεται αμείωτο μέχρι τις μέρες μας από πολλούς ερευνητές, παιδαγωγούς και συντάκτες αναλυτικών προγραμμάτων οι οποίοι εστιάζουν τις μελέτες τους στη θέση του παιχνιδιού στα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν και να προγραμματίσουν το χρόνο και το χώρο για παιχνίδι μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων που προκύπτουν από αυτό , οδηγώντας το παιδί στην σχολική επιτυχία και όχι μόνο.

Σύμφωνα με τους Clockel (1992) και Einsiedler (1997) (ο.α.στο Κοσσυβάκη, 2003), το παιχνίδι δέχθηκε μια αυστηρή κριτική και μια έντονη αμφισβήτηση ως προς τη χρησιμότητά του στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Παρ'όλα αυτά σήμερα κατέχει μια εξέχουσα θέση στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και εμφανίζεται με τρεις διαφορετικές μορφές: α) ως κεντρικό μέσο διδασκαλίας (συμπεριλαμβάνεται στη διδασκαλία π.χ. με τη μορφή της δραματοποίησης), β) ως μέθοδος διδασκαλίας (διδάσκεται στα πλαίσια ενός μαθήματος) και γ) ως μοντέλο διδασκαλίας (διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία).

Ο Γερμανός(1998) από την πλευρά του, υποστηρίζει ότι το παιχνίδι ενσωματωμένο σε περιβάλλον αγωγής μπορεί να λειτουργήσει τόσο στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης, όσο και στο επίπεδο της παιδαγωγικής διαδικασίας :

• Στο επίπεδο της παιδαγωγική σχέσης, το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί ως όργανο επικοινωνίας τόσο ανάμεσα στα παιδιά, όσο και ανάμεσα σε παιδιά και εκπαιδευτικούς. Επίσης, μπορεί να λειτουργήσει ως διέξοδος στα προβλήματα σχέσεων και στις δυσχέρειες συνεργασίας που εμφανίζονται. Τέλος, το παιχνίδι μπορεί να γίνει το εργαλείο για την κατανόηση και τη γνώση του παιδιού.

• Στο επίπεδο της παιδαγωγικής διαδικασίας: Το παιδί μέσα από το παιχνίδι έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει τις ικανότητες του (σωματικές, λεκτικές, συναισθηματικές). Επιπλέον, μυείται σε διάφορους ρόλους και συμπεριφορές ενηλίκων. Για αυτό το παιχνίδι, μπορεί να αποτελέσει ένα άριστο μέσο μετάδοσης του παιδαγωγικού μηνύματος και ένα πεδίο όπου μπορεί να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα του. Πλήθος ερευνών, αναφέρουν ότι το παιχνίδι είναι ένα σπουδαίο διδακτικό μέσο και υποστηρίζουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν κυρίως μέσα από αυτό (Weisberg et al., 2015· Hyvonen, 2011).

Αξίζει να επισημανθεί ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να απαντήσουν αν το παιχνίδι συμβάλλει στη μάθηση των παιδιών και δυσκολεύονται να εντάξουν την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ranz-Smith, 2007, όπ. αναφ. στο Dockett & Perry, 2010). Μελέτες που έγιναν σε νηπιαγωγεία του εξωτερικού ,διαπίστωσαν ότι οι παιδαγωγοί του δείγματός τους παρόλο που αναγνώριζαν το παιχνίδι ως την καλύτερη στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης, αδυνατούσαν να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

εφαρμόσουν την εν λόγω μαθησιακή προσέγγιση στην τάξη τους (Cheng & Stimpson, 2004, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012). Σύμφωνα με την Yusof (2012), πολλοί παιδαγωγοί δεν εφαρμόζουν την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης, γιατί πιστεύουν ότι αποτελεί χάσιμο χρόνου και ότι δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να συμβάλλει στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων (Yusof, 2012, όπ. αναφ. στο Jantan et al., 2015). Ωστόσο, η Yusof (2012), υποστηρίζει ότι τα μαθησιακά κίνητρα των παιδιών μπορούν να ενισχυθούν κυρίως μέσα από την παιγνιώδη προσέγγιση διδασκαλίας, καθώς το παιχνίδι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη μάθηση και είναι δύσκολο να διαχωριστεί από αυτήν.

1.7. Το παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης υπάρχει ένα ενισχυμένο θεωρητικό και ιδεολογικό υπόβαθρο, το οποίο υπερθεματίζει την αξία του παιχνιδιού, ως μέσο μάθησης και θεμέλιο του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος. Πραγματοποιηθείσες έρευνες επιβεβαιώνουν τη συμβολή από κάθε άποψη του παιχνιδιού, στην μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών, αλλά αυτό εξαρτάται από τα εκπαιδευτικά πλαίσια μέσα στα οποία εκδηλώνεται (Αυγητίδου,2001). Η προσχολική εκπαίδευση, μέσω του παιχνιδιού, αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα της παιδικής φύσης και προάγει την ενδεδειγμένη εκπαιδευτική πρακτική δίνοντας βαρύτητα στη διερεύνηση, την ενεργό μάθηση και τη μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης. (Μακρυνιώτη , 2004). Έτσι, το νηπιαγωγείο γίνεται το πεδίο αναζήτησης ή δοκιμής της ≪καλύτερης≫ ή της ≪αποτελεσματικότερης≫ μεθόδου διδασκαλίας, με σκοπό να κατανοήσουν τα νήπια ένα σύνολο προεπιστημονικών εννοιών. Οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά είναι πολλοί ,και με βάση τις γνωστικές και νοητικές ικανότητες των νηπίων διαμορφώνεται η κατάλληλη παιδαγωγική στρατηγική. Το παιχνίδι είναι μια καθημερινή δραστηριότητα των παιδιών και μια ανεξάντλητη πηγή μάθησης και εισάγεται στο νηπιαγωγείο ως παιδαγωγική πρακτική. Είναι το μέσο που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά ≪μιας τέλειας παιδαγωγικής διδασκαλίας, ενώ η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική παρά μόνο με το παιχνίδι≫ (Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη ,1977).
Το παιχνίδι, με τη μορφή των αυθόρμητων και οργανωμένων δραστηριοτήτων, αποτελεί στοιχείο μιας εξατομικευμένης παιδαγωγικής διαδικασίας που προάγει την απευθείας σχέση του παιδιού με τη γνώση. Οι μαθησιακές πρακτικές εναρμονίζονται με τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών. Η επιλογή και η οργάνωση των γνώσεων βασίζεται σε αυτό που το παιδί μπορεί να κάνει .Οι διαδικασίες μάθησης και το είδος της προβλεπόμενης σχέσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη γνώση συναντιόνται στο παιχνίδι. Σταδιακά, διαμορφώθηκε μία

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

παιδαγωγική αντίληψη για το σκοπό του νηπιαγωγείου προσδίδοντας σημαίνουσα σημασία στο παιχνίδι. Το ηλικιακό επίπεδο των νηπίων, άμεσα συνυφασμένο με την έννοια του παιχνιδιού και οι πολυάριθμες θεωρητικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι, άνοιξαν το δρόμο για την ένταξή του στην προσχολική εκπαίδευση. Η αρχή «μαθαίνω παίζοντας» ενισχύει το ρόλο του παιχνιδιού, προσφέροντας του αξιόλογη θέση στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Γκουγκουλή & Κούρια, 1999). Το παιχνίδι αναδεικνύεται στο ισχυρότερο μέσο μάθησης αλλά και χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την καταγραφή και την αξιολόγηση στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Η νέα αυτή οπτική το συνδέει με τη μετάδοση της γνώσης, τη ρύθμιση των διαπροσωπικών σχέσεων και τον παιδαγωγικό χώρο και χρόνο στην προσχολική εκπαίδευση, προσανοτολίζοντας την στην οργάνωση δραστηριοτήτων με παιγνιώδη μορφή. Το Νηπιαγωγείο πλέον, θεωρείται το σχολείο για παιχνίδι, όπου το παιδί μαθαίνει να παίζει και κυρίως μαθαίνει καθώς παίζει από το ίδιο το παιχνίδι (Μακρυνιώτη, 1997). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κιτσαράς (2001): «στο Νηπιαγωγείο οι δραστηριότητες εργασίας και παιχνιδιού εναλλάσσονται, σε τέτοιο βαθμό, ώστε δύσκολα διακρίνονται οι πρώτες από τις δεύτερες». Ελεύθερα ή κατευθυνόμενα, τα παιχνίδια είναι αναπόσπαστο μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας στο Νηπιαγωγείο.

Η αναγνώριση του παιχνιδιού ως ανεξάντλητη πηγή μάθησης και σπουδαίο μέσο αγωγής και μόρφωσης επιβεβαιώνεται και από την μεριά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία τους δεν συνεισφέρει στη μάθηση των παιδιών, τόσο όσο το παιχνίδι. Επίσης, πιστεύουν ότι οι διαφορετικοί τύποι παιχνιδιού εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και εξυπηρετούν μαθησιακές επιδιώξεις στους τρεις τομείς ενδιαφέροντος, κοινωνικο-συναισθηματικό, γνωστικό και ψυχοκινητικό (Αυγητίδου,2001).

Η σημαίνουσα θέση του παιχνιδιού για το χώρο του Νηπιαγωγείου διαφαίνεται και από την αναφορά που γίνεται γι’αυτό στα Αναλυτικά προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Αρχής γενομένης το 1929,όπου με το Ν.4327, οριοθετείται ένα παιδαγωγικό πλαίσιο για το Νηπιαγωγείο με έμφαση στο παιχνίδι (Κυπριανός, 2007).Στη συνέχεια ,η θέση του παιχνιδιού στην ελληνική εκπαίδευση ποικίλει, από την πλήρη αδιαφορία και απαγόρευσή του ,έως την τοποθέτησή του σε συγκεκριμένες ώρες, μέχρι την ανάδειξή του σε πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας με την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος του 2011 (Γκουγκουλή & Κούρια, 1999).Ευτυχώς για την σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, οι νηπιαγωγοί δεν υποχρεούνται να ακολουθήσουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα με ακαδημαϊκό προσανατολισμό με στόχο την προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο, όπως γίνεται σε άλλα προηγμένα κράτη(Lynch ,2015). Τους δίνεται έτσι η ευκαιρία να εκμεταλλευτούν στο έπακρο το παιχνίδι ως βασικό μέσο αναμόρφωσης της εμπειρίας του παιδιού και επομένως ως το βασικότερο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

εργαλείο για την κατανόηση του κόσμου του (εσωτερικού και εξωτερικού), πετυχαίνοντας τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για το σύνολο των νηπίων.

1.8. Το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο

Τα τελευταία χρόνια πολυάριθμες μελέτες καταδεικνύουν τη σημαντική συμβολή του παιχνιδιού σε εξωτερικό περιβάλλον, στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού σε χώρους εκτός τάξης είναι μεγάλη, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι ο χρόνος που τα παιδιά παίζουν σε εξωτερικό περιβάλλον είναι μειωμένος (Clements , 2004.Bento,G&Dias,2017.RivKin,2000) και οι δυνατότητες που προσφέρει το εξωτερικό περιβάλλον δεν αξιοποιούνται αποτελεσματικά(Kos,M & Jerman ,2013).Ανησυχητικά στοιχεία έρχονται στην επιφάνεια καθώς διαφαίνεται ότι τα παιδιά ωθούνται να ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στην γνωστική τους ανάπτυξη, και λιγότερο για παιχνίδι και εξερεύνηση (Wan Azlina & Zulkiflee ,2010). Κατά τον Karsten(ο.α στο Azlina & Zulkiflee ,2010), οδηγηθήκαμε σε έναν νέο τύπο ¨παιδικής ηλικίας¨, που ξοδεύει το λιγότερο από ποτέ χρόνο και επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην επικράτηση μίας τάσης στο σχολικό χώρο, που έχει ακαδημαικό προσανατολισμό παρότι όλοι διατείνονται για το αντίθετο, εξαίροντας τη σημασία του παιχνιδιού.

Αδιαμφισβήτητα ο χώρος ασκεί μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, γι’αυτό θεωρείται σημαντική η ενεργή σχέση του νηπίου με το χώρο. Όλοι οι χώροι στα νηπιαγωγεία θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των μαθητών και άρα η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή καθίσταται αναγκαία για τη διεξαγωγή παιχνιδιών και την απόκτηση εμπειριών (Jung et al., 2015). Ο εξωτερικός χώρος του σχολείου σε συνδυασμό με την προσεκτική διαμόρφωσή του θα πρέπει να σέβεται τις ανάγκες των μαθητών και να φροντίζει για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. . «Ο *εξωτερικός χώρος θα πρέπει να είναι ευρύχωρος, ασφαλής και εξοπλισμένος με παιχνίδια που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών*» (Δαφέρμου, κ.α., 2006). Έχει παρατηρηθεί ότι τα υπαίθρια περιβάλλοντα χαμηλής ποιότητας σχετίζονται με το επαναλαμβανόμενο παιχνίδι και την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών, ενώ τα περιβάλλοντα υψηλής ποιότητας συνδέονται με το εποικοδομητικό και το ποιοτικό παιχνίδι (DeBord, Hestenes,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Moore, Cosco & McGinnis, 2005, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015).Στη σπουδαιότητα της ποιότητας του χώρου συνηγορούν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Ernst (2014) που έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν τις σχολικές παιδικές χαρές, με τον πλήρη και κατάλληλο εξοπλισμό, απαραίτητες για την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων και της μάθησης.

Τα ευρήματα διάφορων ερευνών δείχνουν ότι όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε εξωτερικές δραστηριότητες, μαθαίνουν καλύτερα και ευκολότερα και αποκτούν ευαισθητοποίηση για περιβαλλοντικά ζητήματα (Kenney, Militana & Donohue, 2003, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011). Το παιχνίδι με ποικίλα φυσικά στοιχεία στον εξωτερικό χώρο προωθεί την ανάπτυξη, την υγεία και την ευημερία των μικρών παιδιών (Butin & Woolums, 2009).

Το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον υπαίθριο σχολικό χώρο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν, να εξερευνήσουν και να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και σωματικά με το περιβάλλον (Sussman & Gillman, 2007· Θεοδοσιάδου, 2001) ,να αναπτύξουν τις κοινωνικές και τις γνωστικές τους δεξιότητες, καθώς και τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων (Woolner & Tiplady, 2009· Dyment, 2005· Tranter & Pawson, 2001· Moore & Wong, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou, 2013). Επιπλέον, στα οφέλη που προκύπτουν από το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο συγκαταλέγονται η ενίσχυση της αυτορρύθμισης, η βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της αδρής κινητικότητας, η ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης και μάθησης, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης , ο σεβασμός των οικοσυστημάτων και η ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων (Cooper, 2015· Taylor et al., 2001· Elliot, 2010, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014· Henniger, 1993, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014,Stephenson, 2002, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014· Staempfli, 2007· Burriss & Harrison, 2004, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011). Εκτός από αυτά, το ποιοτικό εξωτερικό παιχνίδι βελτιώνει τη συμπεριφορά των παιδιών και τα βοηθάει να μάθουν να ρυθμίζουν τα έντονα συναισθήματά τους. Επιπροσθέτως, το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ποικίλα υλικά και εξοπλισμό και να εμπλακούν σε δραστηριότητες κινητικού συντονισμού, οι οποίες δεν είναι εφικτές στην αίθουσα (Burriss & Burriss, 2011). Τα παιδιά, όταν παίζουν έξω αποκτούν μοναδικές εμπειρίες, οι οποίες θα ήταν δύσκολο να αποκτηθούν στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας μέσα στην τάξη (Caiman & Lundegård, 2014· Green, 2013· Ghafouri, 2012· Parsons, 2011 όπ. αναφ. στο Ernst, 2014· Burriss & Burriss, 2011· Bowker & Tearle, 2007·Cronin-Jones, 2005). Η χρήση της σχολικής αυλής ως μιας εξωτερικής μαθησιακής τάξης δεν είναι καινούργια ιδέα. Παιδαγωγοί όπως ο Pestalozzi και η Montessori υποστήριζαν ότι θα πρέπει να αξιοποιούνται οι σχολικές αυλές προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση των παιδιών (Christidou et al., 2013).

Παρά τα οφέλη του εξωτερικού παιχνιδιού, φαίνεται ότι πολλοί διδάσκοντες προτιμάνε το παιχνίδι μέσα στην τάξη, διότι θεωρούν ότι έτσι έχουν τον απόλυτο έλεγχο διαχείρησης της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

τάξης τους (Perry & Branum, 2009, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011· Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders & Benefield, 2006· Clements, 2004). Έχει παρατηρηθεί, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τη σχολική αυλή για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Malone & Tranter, 2003, όπ. αναφ. στο Christidou et. al, 2013), ισχυριζόμενοι ότι υπάρχει κίνδυνος για την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών, έλλειψη ειδικευμένης γνώσης, έλλειψη αυτοπεποίθησης για την εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων, χρονικοί περιορισμοί και έλλειψη υλικών (Dyment, 2005, όπ. αναφ. στο Christidou et. al, 2013).

Αναφορές της ελληνικής βιβλιογραφίας συνδέουν την εφαρμογή δραστηριοτήτων παιχνιδιού και φυσικής αγωγής με τον αύλειο και εξωτερικό χώρο του σχολείου, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια συναρτώνται κατά κόρον με την περιβαλλοντική αγωγή, γεγονός το οποίο περιορίζει τις δυνατότητές τους (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015).

1.9. Το διάλειμμα

Το παιχνίδι στην αυλή την ώρα του διαλείμματος, είναι μια από τις πιο ευχάριστες δραστηριότητες όσον αφορά το ημερήσιο αναλυτικό πρόγραμμα του σύγχρονου νηπιαγωγείου. Αποτελεί ίσως την ώρα που περιμένουν καθημερινώς, με την μεγαλύτερη αδημονία τα παιδιά. Χαρακτηριστικά, οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν ότι το διάλειμμα συνιστά το πλέον ευχάριστο κομμάτι της σχολικής τους ημέρας εφόσον τους δίνει τη δυνατότητα να ξεφύγουν για λίγο από την πίεση του μαθήματος (Ματσαγγούρας, 2000). Καθότι η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην παρατήρηση και καταγραφή του παιχνιδιού των παιδιών ενός νηπιαγωγείου στο διάλειμμα, με στόχο την ανίχνευση των κατηγοριών που το συγκροτούν , θα επιχειρήσουμε μία σύντομη αναφορά σχετικά με τη φύση του διαλείμματος (χρόνος και χώρος), τη θέση του στην εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά και τις όψεις του, θετικές και αρνητικές. Δυστυχώς, δεν υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για την ώρα του διαλείμματος, ούτε διεθνώς, ούτε για τον ελλαδικό χώρο. Επιπλέον, η πλειονότητα των ερευνών αφορά την δευτεροβάθμια ,λιγότερες την πρωτοβάθμια και ελάχιστες την προσχολική εκπαίδευση, μη αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα του διαλείμματος, ως πλαισίου άτυπων εμπειριών.

Ο ορισμός του διαλείμματος ως χρόνος ανάπαυλας και κινητικής εκτόνωσης αλλά και ως χρόνος ελεύθερης επικοινωνίας και συλλογικού παιχνιδιού των μαθητών (Ματσαγγούρας,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

2000), τονίζει την άμεση σχέση του με την εκπαίδευση με δεδομένο ότι οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις το τοποθετούν σε κεντρική θέση στη μαθησιακή διαδικασία.

Η άμεση συνάρτηση του διαλείμματος με τη σχολική αυλή δημιουργεί την απαίτηση της εξέτασης της διαμόρφωσή του χώρου που εξυπηρετεί αυτή τη βασική δράση των παιδιών. Η παράμετρος αυτή, όπως σημειώνει χαρακτηριστικά και ο Ματσαγγούρας (2000) δεν φαίνεται να απασχόλησε ιδιαίτερα τους παιδαγωγούς και τους αρχιτέκτονες. Για πολλά χρόνια η σχολική αυλή ταυτίζεται απλώς με έναν άνετο χώρο για παιχνίδι, προσεκτικά περιφραγμένο και συνήθως έναν ειδικό χώρο για αθλητικά αγωνίσματα, ένα σχολικό κήπο και μία βρύση. Για τα ελληνικά δεδομένα, δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες αλλαγές με την πάροδο του χρόνου , σε αντίθεση με άλλες χώρες όπου η διαμόρφωση ενός πρόσφορου αύλειου χώρου με το χωρισμό του σε ζώνες διαφορετικών δραστηριοτήτων, την εισαγωγή ποικίλων οργάνων και ειδικού εξοπλισμού που μετατρέπουν τη σχολική αυλή σε χώρο πραγματικής κινητικής εκτόνωσης αλλά και ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεί προτεραιότητα πρώτης γραμμής (Ihmeideh & Al-Qaryouti,2016. Den Hoed,2014, όπ. αναφ. στο Beattie, 2015. Guldberg, 2009, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016). Το δυσάρεστο φαινόμενο των άμορφων σχολικών αυλών φαίνεται να είναι προνόμιο του ελληνικού χώρου , στερώντας από τους μαθητές τη δυνατότητα ποιοτικού παιχνιδιού και κατ'επέκταση την ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης τους.

Ο χρόνος που καταλαμβάνει το διάλειμμα στο ημερήσιο πρόγραμμα ποικίλει αναλόγως της εκπαιδευτικής βαθμίδας. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι υπάρχει διεθνώς μία τάση αλλαγής της διάρκειας του σχολικού διαλείμματος και δη, μείωσης του χρόνου του (Jarrett, 2001· Alexander, 1999, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011). Το αιτιολογικό που προβάλλεται, είναι αυτό της επιμήκυνσης του χρόνου της διδασκαλίας για ανταπόκριση των μαθητών στις αυξημένες απαιτήσεις του ωρολόγιου προγράμματος και η ελαχιστοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Αυγητίδου,2001).Ενώ οι έρευνες εκτός ελληνικού χώρου τοποθετούν τη διάρκεια του διαλείμματος του νηπιαγωγείου στα 93 λεπτά ,στο δικό μας πρόγραμμα, καταλαμβάνει μόλις 40 λεπτά , κατατμημένο σε δύο διαστήματα (ΔΕΕΠΣ,2003), θέτοντας έναν προβληματισμό για το ενδεχόμενο αναμόρφωσης του ημερήσιου προγράμματος.

Αναμφισβήτητα, το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη ενασχόληση των νηπίων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οργανωμένο ή αυθόρμητο.Έρευνες έδειξαν ότι το δημοφιλέστερο παιχνίδι είναι το ποδόσφαιρο, ακολουθούν άλλα παιχνίδια με τη μπάλα, κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια αναζήτησης θησαυρού. Εκτός από τα οργανωμένα παιχνίδια, άλλες δραστηριότητες που παρατηρήθηκαν ήταν οι συνομιλίες μεταξύ φίλων, το περπάτημα, το χάζεμα, το κάθισμα στο έδαφος (Αυγητίδου,2001).Τα κορίτσια συνήθως εμπλέκονται σε καθιστικές δραστηριότητες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

και αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς τους, ενώ τα αγόρια εμπλέκονται σε σωματικές και ανταγωνιστικές δραστηριότητες (Holmes, 2012). Επίσης, φάνηκε ότι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος τα παιδιά παίζουν συχνά με φυσικά στοιχεία (νερό, φύλλα, δέντρα) (Moser & Martinsen, 2010).

Συνεχίζοντας τη σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών του διαλείμματος, αμέσως διαφαίνεται η άρρηκτη σύνδεσή του με την ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία, την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία και τις δυνατότητες που παρέχει στα παιδιά για ελευθερία σχετικά με τις επιλογές και τις δράσεις τους στη διάρκεια του. Ο βαθμός ελευθερίας συνδέεται με τις δυνατότητες που παρέχονται για συμμετοχή σε έντονα κινητικές δραστηριότητες, επιτυγχάνοντας ένα μεγάλο βαθμό εκτόνωσης, απαραίτητο μετά από την συστηματική μαθησιακή διαδικασία, που πραγματοποιείται στο χώρο της τάξης. Το ελεύθερο παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο οδηγεί επιπλέον στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και στην ανάπτυξη κοινωνικών αξιών. «Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και αυτό έχει σημασία ιδιαίτερη για την κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη» (Blatchford, 2001). Ο Holmes (2012) αναφέρει ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον εξωτερικό χώρο κοινωνικοποιούνται με τους συνομηλίκους τους, ενώ σύμφωνα με την Ghafouri (2012) και τους Caiman & Lundegård (2014), η μάθηση τους μπορεί να βελτιωθεί εάν αυτά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του στη σχολική αυλή (όπ. αναφ. στο Beattie, 2015). Αυτό αποκτά ιδιαίτερη αξία στις μέρες μας, καθώς για πολλά παιδιά των μεγαλουπόλεων η κοινωνική συναναστροφή και αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, κατά την ώρα του διαλείμματος, αποτελεί την κυριότερη ευκαιρία που τους δίνεται στη διάρκεια της μέρας. Παράλληλα, το διάλειμμα προσφέρει δυνατότητες συναισθηματικής αποφόρτισης και συναισθηματικής ανάπτυξης. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκουν στο διάλειμμα μια ευκαιρία για απομόνωση, προσωπική αναζήτηση και γενικά για συνθήκες ιδιωτικότητας που βοηθούν στην ανάπτυξη της προσωπικής τους αυτονομίας (Wan Azlina & Zulkiflee A.S.,2010).Επίσης, τα παιχνίδια και η γλώσσα της αυλής του σχολείου συμβάλλουν στην απόκτηση της ταυτότητας του φύλου. Ο Sluckin (1981),κάνει λόγο για την κουλτούρα του διαλείμματος, που η συνοχή και δομή της προσομοιάζει μ’αυτήν της τάξης, με συγκεκριμένες δράσεις και οριοθετημένους κανόνες, οι οποίοι μαθαίνονται από παιδί σε παιδί, διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο ,όπως και μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμη από τους ενήλικες. Διόλου αμελητέα μπορεί να χαρακτηριστεί και η συμβολή του διαλείμματος στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών εφόσον ο υπαίθριος χώρος για παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει με ποικίλους τρόπους ως χώρος αγωγής και απόκτησης δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Στον αντίποδα, υπάρχουν και οι αρνητικές θεωρήσεις για το διάλειμμα που εστιάζουν στη σύνδεσή του με τη διακοπή της σχολικής εργασίας και στην προώθηση της βίας (λεκτικής και σωματικής),καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο υπαίθριος χώρος αυξάνει την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό (Burriss & Burriss, 2011, Leff, Power, Costigan & Manz, 2003, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011). Ειδικότερα, έρευνες έχουν ασχοληθεί με το ποια παιδιά εμφανίζουν στο διάλειμμα περισσότερο επιθετική συμπεριφορά και τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι τα δημοφιλή παιδιά από τη μια εμπλέκονται σε περισσότερο θετική κοινωνική συμπεριφορά και τα μη δημοφιλή και απορριπτόμενα, υιοθετούν περισσότερο επιθετική συμπεριφορά (Williams & Gilmour, 1994).

Η ουσιαστική επίβλεψη και παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος από τις νηπιαγωγούς μπορεί να αποτελέσει δεξαμενή άντλησης χρήσιμων στοιχείων που θα συμβάλλουν ,τόσο εξατομικευμένα όσο και ομαδικά, στην ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, αποτέλεσε το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για το ελεύθερο παιχνίδι, λόγω της ιδιότητάς της ως εκπαιδευτικού και της δυνατότητας παρατήρησης των παιδιών κατά την ώρα του παιχνιδιού. Με απασχόλησε ιδιαίτερα, το κομμάτι του ημερήσιου προγράμματος του διαλείμματος, όπου τα νήπια είναι στο μεγαλύτερο μέρος ελεύθερα να επιλέξουν το πώς θα αξιοποιήσουν το χρόνο τους, δηλαδή το ελεύθερο παιχνίδι, εφόσον κατά τη διάρκειά του τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν και να αλληλεπιδράσουν χωρίς συνήθως τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών ή άλλων εξωγενών περιορισμών.

Μετά την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία δεν έχει να παρουσιάσει μεγάλο όγκο δεδομένων ,ιδίως για το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, αναφορικά με την εξέταση του διαλείμματος, σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες, η έρευνα μας, μπορεί να αποτελέσει την αφορμή ή να προσθέσει στοιχεία σε μία εις βάθος ανάλυση του παιχνιδιού των παιδιών στη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος, και να μας δώσει τη δυνατότητα να αντιληφθούμε πτυχές του κόσμου των παιδιών βάσει της δικής τους υποκειμενικότητας και οπτικής.

Η έρευνα μας θα εστιάσει στην ανίχνευση και αποτύπωση των στοιχείων που συγκροτούν το παιχνίδι των παιδιών, εκτός σχολικής τάξης, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Θα επιχειρηθεί η διερεύνηση των τρόπων οργάνωσης και εκτέλεσης του παιχνιδιού μιας τάξης παιδιών προσχολικής ηλικίας, που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του ημερήσιου διαλλείματος, η ανίχνευση των κατηγοριών και υποκατηγοριών των παιχνιδιών που λαμβάνουν χώρα. Θα επιδοθούμε στην συνεξέταση και ανάλυση των στοιχείων που συνθέτουν το πλαίσιο του παιχνιδιού των παιδιών, όπως: τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, τη συγκρότηση και τη σύσταση ομάδων, την ύπαρξη ποικίλων στοιχείων που συγκροτούν το παιδικό παιχνίδι στο διάλειμμα .Έτσι, διαμορφώθηκε το βασικό ερευνητικό μας ερώτημα μαζί με τα επιμέρους υποερωτήματα του , ως εξής :

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

1. Ποια χαρακτηριστικά συγκροτούν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών του νηπιαγωγείου, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ;

1^{α}. Τι είδη παιχνιδιού παρατηρούνται στο χώρο της αυλής και από ποια στοιχεία διέπονται ;

1β. Η σχέση εκπαιδευτικού – παιδιών, επηρεάζει τη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού;

Με την ολοκλήρωση της εργασίας μας και με βάση το συνολικό υλικό που συλλέξαμε, προσπαθήσαμε να περιγράψουμε την πραγματικότητα σχετικά με το σχολικό διάλειμμα μιας τάξης παιδιών νηπιαγωγείου, ακολουθώντας τις γενικές θεωρητικές αρχές και τη μεθοδολογία της εθνογραφίας. Συγκεκριμένα, αξιοποιώντας πτυχές της ανθρωπολογικής μεθόδου επιχειρήσαμε να ανακαλύψουμε το τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολικό διάλειμμα ενός νηπιαγωγείου, ένα εκπαιδευτικό πεπραγμένο, που παρατηρούμε καθημερινά, τις περισσότερες όμως φορές με μία φευγαλέα ματιά, δίνοντας επιδερμικές ερμηνείες.

Θεωρούμε ότι αξίζει να επισημάνουμε, πως το ελεύθερο παιχνίδι δεν είναι πραγματικά ελεύθερο στο νηπιαγωγείο, μιας και το πλαίσιο επιβάλλει βασικούς περιορισμούς χρόνου και χώρου (Μακρυνιώτη, 2000), αλλά επιλέγουμε αυτόν τον όρο για να το διαφοροποιήσουμε από το δομημένο παιχνίδι που οργανώνει η νηπιαγωγός , έχοντας συγκεκριμένους στόχους.

2.2. Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διθέσιο Νηπιαγωγείο Γόννων Λάρισας, και για διάστημα 2,5 μηνών (Απρίλιος –Ιούνιος 2018). Συμμετείχαν 17 παιδιά, ηλικίας 4+ έως 6+ ετών. Από αυτά, 10 ήταν νήπια (6 αγόρια και 4 κορίτσια) και 7 ήταν προνήπια (4 αγόρια και 3 κορίτσια).Η κατηγορία του δείγματος χαρακτηρίζεται ως « βολική» (Cohen, Manion & Morrison, 2008), καθώς περιλαμβάνει άτομα από το περιβάλλον του ερευνητή (μαθητές της τάξης του). Επιπλέον , μέσα στα πλαίσια της τήρησης των αρχών της δεοντολογίας , ιδίως στην περίπτωση μας που εμπλέκονται

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

συμμετέχοντες της ευαίσθητης ομάδας των παιδιών, θεωρήθηκε αναγκαίο να διατηρηθεί η ανωνυμία των παιδιών, κατά τη συγγραφή της εργασίας μου, οπότε, αφαιρέθηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να μαρτυρήσουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα, και τροποποιήθηκαν ορισμένες πληροφορίες, που αφήνουν ανεπηρέαστα τα δεδομένα των ευρημάτων της έρευνας.

2.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Σύμφωνα, με τους ηθικούς περιορισμούς που ισχύουν σε όλες τις έρευνες που εμπλέκονται άνθρωποι- συμμετέχοντες και δη, όταν αφορούν την ευπαθή ομάδα των μικρών παιδιών , έπρεπε να ακολουθηθούν όλες οι απαραίτητες διαδικασίες και να εξασφαλιστεί η άδεια για την πραγματοποίηση της έρευνας από τους αρμόδιους φορείς. Ως εκ τούτου , ακολουθήθηκαν οι ενδεδειγμένες ενέργειες. Ενημερώθηκε ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας και η Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Εκπαίδευσης 11ης Περιφέρειας , οι οποίοι και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας , με την προϋπόθεση να μην φωτογραφηθούν ή βιντεοσκοπηθούν τα παιδιά και να συμφωνήσουν οι γονείς ενυπόγραφα για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια , πραγματοποίησα συγκέντρωση γονέων, κατά την οποία τους ενημέρωσα ενδελεχώς για την έρευνα, και τους μοίρασα τις δηλώσεις συγκατάθεσής τους . Το γεγονός ότι το πρόσωπο της ερευνήτριας ήταν ήδη γνωστό στους γονείς και υπήρχε ανάμεσα τους μία σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης, κατέστησε την εξασφάλιση της συγκατάθεσης των γονέων , μία εύκολη υπόθεση, που διευκόλυνε την διεξαγωγή της έρευνας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

2.4. Περιγραφή φυσικού πλαισίου της έρευνας

Η επιλογή του πλαισίου στο οποίο διεξάγεται η εκάστοτε έρευνα, αποτελεί πρωταρχικό μέλημα του εθνογράφου-παρατηρητή και επηρεάζει καθοριστικά τις επιλογές και δράσεις των υποκειμένων σχετικά με το αντικείμενο της .Σύμφωνα με την Mertens (2001),το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η κάθε μελέτη, επιβάλλεται να περιγραφεί λεπτομερώς, ώστε ο αναγνώστης να έχει μία σφαιρική εικόνα του ερευνητικού πεδίου. Προσπαθούμε να περιγράψουμε το χώρο, όπως ακριβώς είναι, αποφεύγοντας διάφορους ερμηνευτικού τύπου επιθετικούς προσδιορισμούς, οι οποίοι εμπεριέχουν προσωπική κρίση. Εφόσον η έρευνα μας εστιάζει στο παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, θα επιχειρήσουμε πρωταρχικά, μια πυκνή περιγραφή του αύλειου χώρου του 2/Θ Νηπιαγωγείου Γόννων, Ν.Λάρισας, στον οποίο πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση του ερευνητή.

Η αυλή βρίσκεται στην πίσω πλευρά του σχολικού κτιρίου. Πρόκειται για έναν αύλειο χώρο σε σχήμα ορθογώνιου παραλληλόγραμμου, που ανατολικά και δυτικά βρίσκονται οι μεγάλες του πλευρές(περίπου 40 μέτρα),βόρεια και νότια οι μικρές (περίπου 10 μέτρα). Ανατολικά, υπάρχει περίβολος με ψηλά κάγκελα, και εκεί βρίσκονται ένα δέντρο και ένας πλαστικός κάδος απορριμμάτων. Από αυτό το σημείο ο χώρος έχει πρόσβαση στον κεντρικό δρόμο και οπτική επαφή με την αυλή του Δημοτικού Σχολείου που βρίσκεται απέναντι. Δίπλα και παρακείμενα του σχολικού κτιρίου, εκτείνεται ένα στέγαστρο ξύλινο, κάτω από το οποίο βρίσκονται δύο παγκάκια μεγάλα ξύλινα, μία βρύση επενδεδυμένη με πέτρα, και το τμήμα αυτό της αυλής είναι καλυμμένο με χώμα.

Φτάνοντας στη δυτική πλευρά της αυλής, υπάρχει περίβολος με κάγκελα και ένα φαρδύ πεζούλι. Αυτή η πλευρά της συνορεύει με χωράφι , που είναι γεμάτο με καρποφόρα δέντρα, στα οποία έχουν πρόσβαση τα παιδιά, καθώς παρεισφρύουν στο χώρο της αυλής.

Νότια, υπάρχει μία περίφραξη με κάγκελα-πλέγμα (1,5 περίπου μέτρου), που συνορεύει με ένα δημοτικό χώρο στάθμευσης.Όλη η έκταση της αυλής, εκτός του χώρου που καλύπτεται από το στέγαστρο, έχει χόρτα, αγριολούλουδα, καθώς και άλλα φυσικά υλικά, όπως πέτρες, φύλλα, ξυλαράκια και καρπούς από τα δέντρα του γειτονικού οικοπέδου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

2.5. Τεχνικές συλλογής & Ανάλυσης δεδομένων

Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκαν τεχνικές της ποιοτικής μεθοδολογίας, καθώς μία έρευνα που πραγματοποιείται σε ένα ΄΄ ζωντανό΄΄ πλαίσιο, οφείλει να είναι ενεργητική.

Στην ποιοτική έρευνα , ο ερευνητής αποπειράται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, ακολουθώντας τα νοήματα που κατασκευάζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα (Denzin & Lincoln, 2000). Επιτρέπουν , δηλαδή, οι ποιοτικές μέθοδοι τη λεπτομερειακή , σε βάθος περιγραφή, και στόχος τους είναι η ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη μεριά των υποκειμένων και όχι του ερευνητή. Όπως χαρακτηριστικά ,αναφέρει και η Mertens (2009),στις ποιοτικές έρευνες, ο ίδιος ο ερευνητής, είναι το ερευνητικό εργαλείο, καθώς διενεργώντας παρατηρήσεις και συνεντεύξεις, λειτουργεί ο ίδιος, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Ακολουθήθηκε μια εθνογραφικού τύπου προσέγγιση , αξιοποιώντας μ’αυτόν τον τρόπο τον πλούτο των στοιχείων που μπορεί να προσφέρει η εθνογραφία στην καταγραφή των τεκταινόμενων της εκπαιδευτικής πράξης . Η Tesch (1990),αναγνωρίζει την εθνογραφία, ως τον πιο κοινό τύπο ποιοτικής μεθόδου που εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική και ψυχολογική έρευνα.). Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί το είδος αυτό της έρευνας που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει και να περιγράψει το νόημα της κουλτούρας μιας κοινωνικής ομάδας μέσα από τη δική της σκοπιά, μετά από μακρόχρονη παραμονή και καθημερινή επαφή του με τα δρώντα πρόσωπα, στο πεδίο της έρευνας (in the field). (Πηγιάκη, 1988).Η επιστήμη της εθνογραφίας επικεντρώνεται στη μελέτη μικρών κοινωνικών ομάδων, που μπορούν να μελετηθούν με άμεση παρατήρηση και συμμετοχή στην ομάδα . Η εθνογραφική μέθοδος αποτελεί μία οργανωμένη και συστηματική έρευνα που ακολουθεί μία κυκλική ή/και επαναλαμβανόμενη και όχι γραμμική και προκαθορισμένη πορεία. Ως διαλεκτική διαδικασία χαρακτηρίζεται απ’ την ανάγκη για επανασχεδιασμό, επανατροφοδότηση και συνεχή διάλογο μεταξύ των διαφόρων σταδίων της έρευνας και από την τάση για ανασκευή των ερωτήσεων και τροποποίηση ακόμα και του ίδιου του θέματος της έρευνας (Πηγιάκη, 1988) .

Καθοδηγούμενοι από την επιλογή της μεθοδολογικής μας προσέγγισης, επιλέξαμε και τα ερευνητικά μας εργαλεία. Τα βασικά όργανα της εθνογραφικής έρευνας είναι η

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

παρατήρηση και η συνέντευξη. Οι μέθοδοι παρατήρησης αποτελούν κεντρικό πόλο στήριξης της εθνογραφικής στρατηγικής (Mason,2003). Αποτελεί την «απλούστερη» μέθοδο συλλογής δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα (Ιωσηφίδης ,2008),και συνίσταται , στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαντίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας. Γενικότερα, είναι μια τεχνική που επιλέγεται, όταν η έρευνα έχει ως στόχο την εις βάθος μελέτη κάποιων κοινωνικών φαινομένων και θέλει να αναδείξει ποιοτικά στοιχεία. Η παρατήρηση δεν αποτελεί μια μέθοδο επαλήθευσης μιας θεωρίας, αντίθετα, τα στοιχεία που συγκεντρώνονται οδηγούν στη διαμόρφωση θεωρητικών θέσεων, καθώς προέρχονται από την παρατήρηση της πραγματικότητας και των κοινωνικών φαινομένων στο φυσικό χώρο και πλαίσιό τους. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιείται η παρατήρηση που εντάσσεται στο κοινωνικό της πλαίσιο (Πηγιάκη,1988),, ως κύριο όργανο έρευνας και η καταγραφή των δεδομένων που θα οδηγήσουν στη διατύπωση μίας κοινωνικής θεωρίας. Τα είδη της παρατήρησης που είναι διαθέσιμα στον ερευνητή, εκτείνονται σε ένα συνεχές από τη συμμετοχική ως τη μη συμμετοχική (Cohen,Manion & Morrison ,2008). Στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας μας, είχε αποφασιστεί η αξιοποίηση της μη συμμετοχικής παρατήρησης, για τη διασφάλιση εγκυρότερων δεδομένων , καθώς όπως αναφέρει η Πηγιάκη (1988), η συμμετοχή, εγκυμονεί τον κίνδυνο της αδυναμίας του ερευνητή για αποστασιοποίηση από την κοινωνική σκηνή, που ανοίγει το δρόμο για αυθεντική και χωρίς προκαταλήψεις μελέτη του φαινομένου της έρευνας. Εξελισσόμενη η έρευνα, δεν κατέστη δυνατός ο αρχικός σχεδιασμός , καθώς τα παιδιά μη μπορώντας να διαχωρίσουν το ρόλο του ερευνητή από το ρόλο της δασκάλα τους , οδήγησαν σε αναδιαμόρφωση του τύπου της παρατήρησης, σε συμμετοχικής. Στην συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής δεν μπορεί να μείνει έξω από την ομάδα που μελετά. Το αξίωμα που διέπει την τακτική αυτή είναι ότι κανείς δεν μπορεί να μάθει καλύτερα την ανθρώπινη συμπεριφορά απ’αυτόν που την παρατηρεί εκ των έσω. Έτσι, στην συμμετοχική παρατήρηση, ο παρατηρητής έχει μία αναγκαστική προσωπική εμπλοκή με την ομάδα που παρατηρεί με σκοπό να καταλάβει την λειτουργία της, την σημασία των ατομικών συμπεριφορών και τα γεγονότα αλληλεπίδρασης. Η συναισθηματική εμπλοκή του παρατηρητή είναι σημαντική και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αμεληθεί. Πρέπει αντίθετα να αναλυθεί και να χρησιμοποιηθεί σαν στοιχείο της κατάστασης και μερικές φορές σαν δείκτης μίας άποψης του μελετούμενου φαινομένου. Η καθημερινή μου παραμονή στο νηπιαγωγείο ως εκπαιδευτικός, μου

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

είχε προσφέρει την ευκαιρία να οικοδομήσω στην διάρκεια της χρονιάς σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά και στη συνέχεια ως ερευνήτρια, να εξερευνήσω την πορεία της κοινωνικής τους ζωής στη διάρκεια του διαλείμματος, παρατηρώντας και συμμετέχοντας ταυτόχρονα. Το έργο μου, σαν συμμετοχική παρατηρήτρια ήταν να καταγράφω διαρκώς τον τρόπο που τα παιδιά έπαιζαν μόνα τους, μεταξύ τους, ή μαζί μου, και να παρατηρώ τον τρόπο δράσης και διάδρασης των δραστηριοτήτων τους. Η παρατήρηση μου λάμβανε χώρα καθημερινά , από τον Απρίλιο ως τον Ιούνιο, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, το οποίο σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα ,πραγματοποιείται από τις 10:00 π.μ. έως τις 10:20 π.μ., διάρκειας 20 λεπτών. Βέβαια , καθώς οδεύαμε προς τη λήξη του σχολικού έτους , υπήρχε μία επιμήκυνση του χρόνου του διαλείμματος, της τάξεως των 10 λεπτών τουλάχιστον , ημερησίως .

Η συλλογή εθνογραφικού υλικού απαιτεί τη χρήση ποικιλίας πηγών, και ταυτόχρονα υποδεικνύει και την ανάγκη για συνδυασμό περισσότερων τεχνικών, ώστε να αυξηθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αντιληπτό ότι η παρατήρηση δεν αρκεί για την πλήρη κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου. Η συνέντευξη, ως βασικό υλικό της εθνογραφικής έρευνας μπορεί να προσφέρει στον ερευνητή χρήσιμο ερευνητικό υλικό για την ολιστική κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου. (Πηγιάκη, 1988). Καταφύγαμε λοιπόν , στην «τριγωνοποίηση» της μεθοδολογικής στρατηγικής, το συνδυασμό δηλαδή διαφορετικών προσεγγίσεων (Bruce & Berg,2001).Έτσι, εκτός από την συμμετοχική παρατήρηση, που αποτέλεσε τον κορμό της εθνογραφικής μου έρευνας , συμπληρωματικό ρόλο έπαιξαν και οι συνεντεύξεις με τις ομάδες εστίασης που συστήσαμε. Επιλέχθηκε σαν μέθοδος ο τύπος των ομαδικών συνεντεύξεων, καθώς θεωρούμε ότι είναι λιγότερο απειλητικές και άβολες για τα παιδιά, σε σχέση με τις ατομικές , βοηθούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν από παιδιά που δεν έχουν ευφράδεια, διστάζουν και αγχώνονται με τη διαδικασία της συνέντευξης (Cohen,Manion & Morrison ,2008). Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, μέσα από μια διαδικασία διάδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα και για μία καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος. Πρόκειται για μία μορφή ομαδικής συνέντευξης, όχι όμως με τη μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ του συνεντευκτή και της ομάδας, καθώς ευσταθεί περισσότερο η συνθήκη, ότι η έμφαση δίνεται στην αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, που συζητούν για ένα θέμα, το οποίο έχει φέρει στο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

προσκήνιο ο ερευνητής (Morgan,1988). Σύμφωνα με τον Krueger (1988), η μέθοδος των ομάδων εστίασης αφορά «μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση, η οποία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον». Η διεξαγωγή της έρευνας στο χώρο του σχολείου περιόριζε τη δυνατότητα της επιλογής του δείγματος μας . Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των οκτώ και εννέα ατόμων αντίστοιχα, αριθμός που σύμφωνα με τους μελετητές (Morgan,1988), βρίσκεται μέσα στα επιθυμητά πλαίσια. Αυτό που προσπαθήσαμε κατά τον χωρισμό τους, ήταν να υπάρχει ανομοιογένεια αναφορικά με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών , για να ενεργοποιηθεί η διαδικασία της συνέντευξης . Ο χώρος των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε σε μέρος του σχολείου εκτός της τάξης και αυτή η επιλογή του χώρου εξασφάλιζε ησυχία ώστε, να μην αποσπάται η προσοχή των παιδιών από τη συνηθισμένη φασαρία του σχολείου. Τα παιδιά αισθανόταν άνετα και φιλικά με τον ερευνητή εξοικειωμένα ήδη μαζί του, λόγω της σχέσης τους ως εκπαιδευτικού – μαθητών. Παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια τους, τα παιδιά εμφάνισαν μία αμηχανία και απροθυμία, νιώθαν άβολα ,προφανώς μη εξοικειωμένα με ανάλογες διαδικασίες.

Στο πολυποίκιλο πεδίο της ποιοτικής έρευνας υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης των ευρημάτων, καθώς παράγεται ένας μεγάλος όγκος υλικού, το οποίο μπορεί να είναι ιδιαίτερα πλούσιο, «πυκνό», πολύπλοκο ή και χαοτικό λόγω της μη τυποποιημένης εκ των προτέρων μορφής του(Mason ,2009) . Ο ερευνητής, επιλέγει προσέγγιση ποιοτικής ανάλυσης με βάση τη θεωρητική θέση που υιοθετεί, τον τύπο των ερευνητικών ερωτημάτων που έχει διατυπώσει, το είδος του ερευνητικού υλικού που έχει στη διάθεσή του και με βάση τον ερευνητικό σχεδιασμό που έχει ακολουθήσει για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στο πλαίσιο της αναλυτικής διαδικασίας λοιπόν, αυτό που καλείται να κάνει ο ερευνητής , όπως επισημαίνει η Mason (2009), καλύπτει μια μεγάλη ενδεχομένως κλίμακα δραστηριοτήτων, η οποία μπορεί να ξεκινά από τις συνηθισμένες διαδικασίες της οργάνωσης και του πρακτικού χειρισμού των δεδομένων και να φθάνει στην εξέταση του κατά πόσον είναι δυνατή η γενίκευση αυτών των προϊόντων σε μια ευρύτερη πραγματικότητα ή ολότητα, δηλαδή, σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση (γενίκευση, αξιοπιστία, εγκυρότητα) των ποιοτικών δεδομένων.

Για την ανάλυση των δεδομένων της εθνογραφικής μας προσέγγισης, επιλέξαμε την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (thematic analysis)(Braun & Clarke

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

,2006), η οποία επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες. Πρόκειται για μια εύχρηστη μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clark, 2006• Holloway & Tondres, 2003• Roulston, 2001).

Προχωρήσαμε στη διαλογή και επεξεργασία του υλικού, με σκοπό την επιλογή και την οργάνωση κατηγοριών οι οποίες συμπυκνώνουν το ουσιώδες περιεχόμενο της παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Στον όρο «κατηγορία» (Braun & Clark, 2006) , συμπεριλάβαμε , ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων, που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων τα οποία την διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά. Η μέθοδος της κατηγοριοποίησης (Braun & Clark, 2006) ,αποτελεί τον κύριο κορμό της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς αποτελεί τη διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων, η οποία όπως προαναφέρθηκε, καθορίζονται από το ερευνητικό ερώτημα και τα επιμέρους ερωτήματα ή υποθέσεις εργασίας της έρευνας . Για το λόγο αυτό, προσπαθήσαμε οι κατηγορίες στις οποίες κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα της έρευνας μας, να είναι σαφείς, να εξυπηρετούν τους ερευνητικούς σκοπούς, να είναι αμοιβαία αποκλειόμενες, έτσι ώστε το υπό εξέταση κείμενο να μπορεί να κωδικοποιηθεί μονοσήμαντα και χωρίς τον κίνδυνο παρερμηνειών και εξαντλητικές, δηλαδή το σύνολο των δεδομένων να ταιριάζει σε κάποια κατηγορία. Μέσω της κωδικοποίησης των πληροφοριών σε συγκεκριμένες κατηγορίες και της συλλογής της πληροφορίας κατ' αυτό τον τρόπο, η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει στον ερευνητή την εξέταση όχι μόνο του έκδηλου περιεχομένου των ερευνώμενων πληροφοριών, αλλά και του λανθάνοντος, αυτού, δηλαδή, που βρίσκεται «πίσω» από τις πρόδηλες πληροφορίες που κωδικοποιούνται (Braun & Clark, 2006) .

Ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή ,και το χωρικό πλαίσιο (σχολείο) στα πλαίσια του οποίου διεξάγεται η ερευνητικής μας μελέτη , δίνει στην προσπάθεια μας και μία άλλη ταυτότητα, αυτήν της έρευνας δράσης. Ο εκπαιδευτικός, σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι διδάσκων και ερευνητής ταυτόχρονα, ένα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

υποκείμενο με συνείδηση και ευθύνη που συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστής των παιδαγωγικών πεπραγμένων. (Verma,Mallick,2004). Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία μέσω της οποίας στοχάζονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους και ευρύτερα στο σχολικό χώρο. Αναπτύσσουν έτσι εκπαιδευτικές θεωρίες, τις οποίες μέσω της έρευνας δοκιμάζουν και πάλι στην πράξη και οδηγούνται σε ένα είδος γνώσης που, ως προσωρινή και προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη, είναι υπό συνεχή δοκιμή. Επειδή έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις για την αξιοπιστία της έρευνας δράσης, λόγω της διπλής ταυτότητας του εκπαιδευτικού-ερευνητή, κατά τη διεξαγωγή της, καταβάλλονται προσπάθειες μείωσης αυτού του ενδεχόμενου, δίνοντας έμφαση στις πολλαπλές οπτικές (τριγωνοποίηση μεθόδων), την ύπαρξη του κριτικού φίλου, τις ακριβείς περιγραφές και όχι ερμηνείες σε ένα πρώτο επίπεδο συλλογής δεδομένων, και τον κριτικό αναστοχασμό για τις ερμηνείες που δίνονται και τις κρυφές παραδοχές. (Verma,Mallick,2004).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

2.6. Παρουσίαση Ευρημάτων και Συζήτηση

2.6.1. Γενικές παρατηρήσεις

Η παρατήρηση που επιλέξαμε, ως μεθοδολογική προσέγγιση της συλλογής του προς μελέτη υλικού, σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης, μας προσέφερε τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε ότι τα παιδιά, ως δρώντα υποκείμενα του ερευνητικού μας πεδίου, μας παρείχαν πλούσιο υλικό, που δεν περιορίστηκε στις διακριτές κατηγορίες παιχνιδιού, που διαμορφώθηκαν, αλλά και σε ένα σύνολο γενικών παρατηρήσεων, που αφορούν το παιχνίδι κατά την ώρα του διαλείμματος στη σχολική αυλή.

Πρόκειται για δράσεις, τις οποίες τα παιδιά τις αντιλαμβάνονται ως παιχνίδια και κάποιες όχι, παρόλο που δεν διαθέτουν στοιχεία παιχνιδιού, σύμφωνα με τα κριτήρια που τέθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, που στηρίζει την παρούσα μελέτη. Κάποιες από τις δραστηριότητες αυτές επαναλαμβανόταν καθημερινά, κάποιες παρατηρήθηκαν σποραδικά, και είχαν ως κοινό τόπο, την έλλειψη σκοπού, οργάνωσης, κανόνων, ρόλων.

Μία δραστηριότητα που επαναλαμβανόταν καθημερινά τις πρώτες εβδομάδες της παρατήρησης και έφθινε, μέχρι που εξαλείφθηκε εντελώς στη συνέχεια, ήταν μία έντονη κινητική δραστηριότητα, μόλις βγαίναμε στο χώρο της αυλής. Τα παιδιά, άρχιζαν να τρέχουν γρήγορα, αλαλάζοντας, περίπου για δέκα λεπτά, σε όλο το εύρος της αυλής. Τις πρώτες μέρες, όλα τα παιδιά, και τις επόμενες, μόνο τα αγόρια. Δεν υπήρχε συγκεκριμένος σχηματισμός των παιδιών, ούτε κάποιο δείγμα ότι επρόκειτο για μία οργανωμένη προσπάθεια, που διεπόταν από κάποιους κανόνες (π.χ. κυνηγητό). Φάνηκε ότι σχετιζόταν με την αυξημένη ανάγκη για κινητική δραστηριότητα που χαρακτηρίζει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Άλλωστε, αυτό πιστοποίησαν και τα παιδιά, με τις απαντήσεις τους στη συνέντευξη, όταν ρωτήθηκαν γιατί το κάνουν. Ενδεικτικά παραθέτουμε :

Γιώργος : « Γιατί μ΄αρέσει το τρέξιμο. Μ΄αρέσει. Θέλω να κάνω προπόνηση».

Λουκάς : « Εμένα μου αρέσει να τρέχω. Γι΄αυτό».

Παρατηρήθηκαν επιπλέον δράσεις, κατά τις οποίες τα παιδιά, ασχολούνταν ένθερμα, με υλικά από το φυσικό περιβάλλον. Ο αύλειος χώρος, με τα φυσικά στοιχεία που περιλαμβάνει, οδήγησε στην επινόηση ελεύθερων δράσεων, με χαρακτηριστικό στοιχείο την ένταξη υλικών (χώμα, κλαριά, σπόρους, καρπούς, φύλλα), αλλά και ζωντανών φυσικών στοιχείων (έντομα, σαλιγκάρια, σκουλήκια). Οι συγκεκριμένες ενασχολήσεις υλοποιούνται ατομικά ή ομαδικά, και μπορεί να είναι στατικές ή να χαρακτηρίζονται από κίνηση. Διαπιστώσαμε, ότι πρόκειται για μία ιδιαίτερα αγαπητή δραστηριότητα για τα παιδιά, καθώς καθημερινά, με ευχαρίστηση, εκδήλωναν το ενδιαφέρον τους για τα στοιχεία του περιβάλλοντος. Ακολουθούν ενδεικτικές περιπτώσεις δράσεων των παιδιών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

με στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, όπως αυτές προέκυψαν, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης :

- *Ο Γιάννης και ο Γιώργος σκάβουν.*

Γιώργος : «Γιάννη, βρήκα ρίζα ! Ρίζα ! Κοίτα πως συνεχίζεται»

Γιάννης : «Εγώ βρήκα σποράκι. Πολλά σποράκια !»

- *Ο Γιάννης, ο Γεράσιμος, ο Γιώργος και ο Αντώνης, παρακολουθούν και παρατηρούν την κίνηση από το σκουλήκι, που βρήκε ο Γεράσιμος. Ο ίδιος σηκώνεται και φέρνει κι άλλα.*

« Η παρέα των σκουληκιών», όπως αυτοαποκαλέστηκαν, αρχίζει να τα πιάνει και να συζητάει για την υφή τους.

- *Η Παυλίνα και η Ευτυχία, κοιτάνε με προσοχή ανάμεσα στα χόρτα.*

Παυλίνα : «Κυρία, ψάχνουμε κόκκαλα. Βρήκαμε ένα και ένα ακόμη. Μπορεί να είναι από δεινόσαυρο».

Το έντονο ενδιαφέρον για το περιβάλλον καταδείχθηκε, και από τις απαντήσεις που δώσανε στη συνέντευξη, όταν ρωτήθηκαν, τι άλλο τους αρέσει να κάνουν, εκτός από το να παίζουν :

Αναστασία : « Μ΄αρέσει να ψάχνω πασχαλίτσες»

Αντώνης : « Να σκάβω για να φτιάχνω πράγματα»

Γιάννης : « Να σκάβω γιατί μπορώ να φτιάξω πράγματα με το χώμα».

Προβαίνοντας σε σχολιασμό των προαναφερομένων δράσεων, και ξεκινώντας από τη δράση των παιδιών ,κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, του τρεξίματος το οποίο συνοδεύεται με φωνές, αποτελεί, όπως φαίνεται στοιχείο που συνδέεται με την ανάγκη των παιδιών για εκτόνωση και δράση έξω από το αυστηρά προκαθορισμένο διδακτικό πλαίσιο. Η παιδική ηλικία συνδέεται στενά με την κίνηση, που αποτελεί βασική ανάγκη και έντονη επιθυμία για κάθε παιδί. Ο χρόνος του ελεύθερου παιχνιδιού στο διάλειμμα, καλύπτει αυτήν ακριβώς την « ακόρεστη δίψα» του παιδιού για κίνηση (Τσαπακίδου ,1997), όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος.

Συνυπολογίζοντας και το γεγονός, ότι η παρατήρηση ξεκίνησε σε μία περίοδο που οι καιρικές συνθήκες μόλις είχαν αρχίσει να επιτρέπουν την καθημερινή πραγματοποίηση του διαλείμματος στο χώρο της αυλής, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι επρόκειτο για μία δράση που στόχευε στην ικανοποίηση της προεξέχουσας ανάγκης των παιδιών για φυσική δραστηριότητα και την εκτόνωση της ενέργειας τους σε ένα πλαίσιο κατάλληλο και με έναν αποδεκτό τρόπο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Αναφορικά με την αξιοποίηση στοιχείων του φυσικού περιβάλλοντος στις ελεύθερες δράσεις τους, επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα των Moser & Martinsen (2010) , ότι τα παιδιά παίζουν συχνά με φυσικά στοιχεία ,κατά τη διάρκεια του διαλείμματος . Η δράση αυτή ευνοήθηκε και από τη διαμόρφωση του φυσικού πλαισίου, καθώς περιείχε πολλά φυσικά στοιχεία (χώμα, φύλλα, δέντρα , έντομα),ικανοποιώντας έτσι, την περιέργεια των παιδιών και καλλιεργώντας , παράλληλα, την αγάπη και το σεβασμό για τη φύση. Το έντονο ενδιαφέρον τους για το φυσικό περιβάλλον, πιθανόν να σχετίζεται και με το γεγονός ότι, σαν παιδιά αγροτικής περιοχής , είναι εξοικειωμένα ως ένα βαθμό , με τα στοιχεία του περιβάλλοντος ,δεδομένο που τα βοηθά στην εξάλειψη των φόβων και προκαταλήψεων απέναντι στη φύση, όπως φάνηκε και από το χειρισμό των φυσικών στοιχείων (π.χ. των σκουληκιών).

Πολλές φορές, παρατηρήθηκαν δράσεις των παιδιών, που δεν εμφάνιζαν στοιχεία ομοιότητας μεταξύ τους, για να μπορέσουν να συμπεριληφθούν σε μία ενιαία κατηγορία. Κατά την κρίση του ερευνητή, που επιβεβαιώθηκε και από τις δηλώσεις των παιδιών, επρόκειτο για αυτοσχέδια παιχνίδια, που λαμβάναν χώρα, πηγαία και αυθόρμητα, χωρίς διαπραγμάτευση και συντονισμό, είτε από ομάδα παιδιών, είτε ατομικά, και στόχο είχαν να προσφέρουν χαρά και ευχαρίστηση στα παιδιά. Οι δράσεις αυτές, μπορεί να περιείχαν στερεοτυπικές κινήσεις, ενασχόληση με φυσικά στοιχεία, παιχνίδι με τη γλώσσα, με κίνηση. Στοιχεία για την εν λόγω δράση, συλλέξαμε μόνο μέσω της παρατήρησης, καθότι δεν αποτελούσε κάτι ενιαίο και καθορισμένο, για να αποτελέσει αντικείμενο εξέτασης κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Στη συνέχεια, αναφέρουμε ενδεικτικά, ορισμένα σχετικά επεισόδια :

- *Ο Λευτέρης παίζει με την Κατερίνα.*

Λευτέρης : « Κατερίνα, σε παίρνω στο κινητό, σήκωσε το»

Κατερίνα : « Α, εντάξει». Βάζει το χέρι της στο αυτί για τηλέφωνο. Συνεχίζει :

« Έλα, Λευτέρη. Μπλα, μπλα, μπλα, μπλα»(ακατάληπτα λόγια). Το ίδιο και ο Λευτέρης: « Μπλα, μπλα, μπλα, μπλα».

Η Κατερίνα απευθυνόμενη σε μένα : «Ξέρεις γιατί μιλάμε έτσι ; Για να γελάμε»

- *Ο Γιάννης , ο Λουκάς και ο Αντώνης, παίζουν με τα χώματα, ρίχνοντας τα πάνω τους και γύρω τους και γελάνε .*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

- *Η Ευτυχία και ο Γιώργος παίζουν ιδιότυπα. Τον πλησιάζει στο παγκάκι που κάθεται, γελάνε και μόλις τον ακουμπάει, αρχίζουν να τρέχουν. Το επαναλαμβάνουν πολλές φορές.*

Η υλοποίηση αυτοσχέδιων παιχνιδιών από μέρους των παιδιών , με πολλούς και διάφορους τρόπους , κάνει πράξη ,έναν βασικό σκοπό του παιχνιδιού ,που είναι η ψυχαγωγία και η ευχαρίστηση των παικτών , χαρακτηριστικό που προβλήθηκε από πολλούς μελετητές (C. Garvey ,1990 ; Πατσιούρα, 2008). Επιπροσθέτως , αδιαμφισβήτητα ,παρέχει μία ευκαιρία για καλλιέργεια της δημιουργικότητας και εφευρετικότητας τους (Smith,2001) , καθώς αυτοσχεδιάζουν και επινοούν τρόπους , προς τέρψη και απόλαυση.

Τέλος, μία δράση που λάμβανε χώρα, καθημερινά και χαρακτηριζόταν από επαναληψιμότητα και κανονικότητα, μας κέντρισε το ενδιαφέρον. Όπως αναφέραμε παραπάνω, κατά την περιγραφή του φυσικού πλαισίου, η αυλή του Νηπιαγωγείου, βρίσκεται απέναντι από την αυλή του Δημοτικού Σχολείου. Ένα μέρος του διαλείμματος του Νηπιαγωγείου, συνέπεφτε με το δεύτερο διάλειμμα του Δημοτικού Σχολείου. Μόλις χτυπούσε το κουδούνι του Δημοτικού, τα νήπια τρέχαν στα κάγκελα, για να χαιρετήσουν τα παιδιά του Δημοτικού, κυρίως τα αδέρφια τους , και κάποια γνωστά τους παιδιά, που επίσης με τη σειρά τους, βρισκόταν στα κάγκελα της δικής τους αυλής, και χαιρετούσαν και μιλούσαν στα παιδιά του Νηπιαγωγείου. Επρόκειτο για μία σχεδόν μυσταγωγική διαδικασία, που επιτελούνταν με συνέπεια, και από τους μεν και από τους δε, και έφερε σε πρώτο πλάνο, τη σημασία των σχέσεων με τα αδέρφια και τα μεγαλύτερα παιδιά

- *Η Θεοφανία και η Κατερίνα, πηγαίνουν τρέχοντας στις Ιουλία και Ελένη.*

Θεοφανία : «Ελάτε, οι αδερφές σας». Τις ενημερώνουν για τα παιδιά του Δημοτικού που βγήκαν διάλειμμα και οι αδερφές των δύο τις αναζητούν. Τρέχουν και πηγαίνουν στα κάγκελα, για να μιλήσουν στις αδερφές τους από απέναντι.

- *Ο Γεράσιμος και η Ευτυχία, βρίσκονται στα κάγκελα. Μιλάνε με τα παιδιά του Δημοτικού.*

Η σταθερή, θετική αλληλεπίδραση φαίνεται και από τις απαντήσεις, που δόθηκαν στις συνεντεύξεις, όταν ρωτήθηκαν, γιατί το κάνουν αυτό (« Γιατί φωνάζετε και ασχολείστε με τα αδέρφια σας και τα παιδιά του Δημοτικού ;», που παραθέτονται παρακάτω :

- ✓ *Γεράσιμος : « Γιατί είναι αδερφή μου και μ΄αφήνει να παίζω με το κινητό»*
- ✓ *Ευτυχία : « Γιατί μας φωνάζουν. Θέλουν να μας πούνε πράγματα»*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

- ✓ *Κατερίνα : « Θέλουμε να μιλάμε στην Θεοδώρα(αδερφή), και αυτή θέλει να μας πει. Να δουν ότι μπορούμε και εμείς να κάνουμε πράγματα»*
- ✓ *Γιώργος : « Επειδή είναι κοντά το σπίτι τους, και θέλω να ξέρω, αν μπορούν να έρθουν στο δικό μου, να παίξουμε»*

Η στερεοτυπική διαδικασία που επαναλαμβανόταν καθημερινά , της επικοινωνίας με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, και δη , των αδελφών μεταξύ τους, αναδεικνύει πρωτίστως, την έντονη τάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις(Αυγητίδου,1997). Τα παιδιά παίζοντας, καλούνται να αφήσουν τη σφαίρα του εαυτού τους και να δώσουν προσοχή στον κόσμο γύρω τους, να μιλήσουν, να συνευρεθούν και να αλληλεπιδράσουν με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Αυτό επιτελείται ευκολότερα, έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς , μία σχέση που χαρακτηρίζεται από πολύ έντονα θετικά συναισθήματα, ισχυρό δεσμό, επενδεδυμένη από οικειότητα και στοργή (Dunn ,1999), όπως είναι οι σχέση μεταξύ αδελφών και με μεγαλύτερα παιδιά του στενού περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται και η σπουδαιότητα και μοναδικότητα της σχέσης των αδελφών, που αποτελεί σχέση σταθμό στη ζωή του παιδιού , και λειτουργεί καταλυτικά στην κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη (Αυγητίδου,1997).

Στη συνέχεια, η συγκρότηση των κατηγοριών, βασίστηκε , από τη μία μεριά, στην επαναληψιμότητα δράσεων και συμπεριφορών, και από την άλλη, στην ύπαρξη κοινών γνωρισμάτων, σε διαφορετικές καταστάσεις, που οδηγούσαν στην ομαδοποίηση τους και σε πλαίσια σχετικά συγκρίσιμα.

2.6.2. Κατηγορίες Παιχνιδιού κατά το διάλειμμα

2.6.2.1. Συμβολικό Παιχνίδι

Η επιτόπια παρατήρηση ανέδειξε πρωταγωνιστή των παιχνιδιών το συμβολικό παιχνίδι. Αυτήν την υπερκατηγορία παιχνιδιών που καλύπτει μία ευρύτατη γκάμα της παιδικής δραστηριότητας, περιλαμβάνοντας το κοινωνικο-δραματικό, το παιχνίδι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

προσποίησης, το παιχνίδι ρόλων, το φαντασιακό, και πλήθος ακόμη υποκατηγοριών, ανάλογα με τη διατύπωση του εκάστοτε ερευνητή .

Η καθημερινή εκδήλωση του από το σύνολο σχεδόν των παιδιών, επιβεβαιώνει τις θεωρητικές απόψεις των επιστημόνων, ότι το συμβολικό παιχνίδι βρίσκεται στο αποκορύφωμα του ως πράξη , κατά την προσχολική ηλικία . Δεν είναι τυχαίο που εμφανίζεται περίπου το ίδιο χρονικό διάστημα κατά το οποίο αναπτύσσεται και η ομιλία(Smith,2001).

Στο συμβολικό παιχνίδι, πραγματοποιείται μια άτυπη αναδιοργάνωση στο χώρο.

Τα φυσικά χαρακτηριστικά του χώρου διατηρούνται αλλά ο πραγματικός χώρος χρησιμοποιείται διαφορετικά από αυτό που είναι. Με τον τρόπο αυτό ο υλικός χώρος αποκτά πολλές ταυτότητες σε διαφορετικές καταστάσεις παιχνιδιού(π.χ. το πεζούλι της αυλής υπήρξε επανειλημμένα και ταυτοχρόνως κουζίνα , εργοτάξιο, γέφυρα, εργοστάσιο παραγωγής τσιμέντου, ιατρείο κ.α.).

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού υποδύονται ρόλους ενηλίκων, γιατί οτιδήποτε και να παίζουν τα παιδιά, πάντα υποκρίνονται ότι «παίζουν την κοινωνία »(Αυγητίδου,2001).Τα κορίτσια έδειξαν προτίμηση σε ρόλους πρακτικούς – οικογενειακούς (Garvey, 1990).

- *Η Ευτυχία, η Παυλίνα, η Ελένη, η Θεοφανία , η Ιουλία και ο Φίλιππος παίζουν οικογένεια.*

Ευτυχία : «Κυρία, ο Φίλιππος και η Παυλίνα είναι μωρά, εγώ με την Ελένη μεγάλες αδερφές και η Ιουλία μαμά ».

Η Ευτυχία έχει από το χέρι το Φίλιππο. Ευτυχία : «Έλα μωρό μου. Πάμε στη μαμά. Άμα φας όλο το γλυκό, θα φας και φαγητό. Πρώτα το γλυκό και μετά το φαγητό.

Η Παυλίνα περπατώντας στα γόνατα : « Σέλω κι εγώ γλυκό»

Ευτυχία : « Στη μαμά, στη μαμά ».

Φεύγουν προς την άλλη άκρη της αυλής που είναι το ‘ σπίτι’.

Στο παραπάνω επεισόδιο εκτός των ρόλων διαπιστώνουμε μία προσαρμογή της πραγματικότητας στις επιθυμίες και τα θέλω τους(Πρώτα το γλυκό και μετά το φαγητό).

Αντίστοιχα, τα αγόρια έδειξαν σαφή προτίμηση σε ρόλους χαρακτήρα ως επί το πλείστον στερεότυπους και λιγότερο φανταστικούς (Garvey, 1990).

- *Ο Γεράσιμος με το Λουκά παίζουν με μία τσάπα φορτηγό και ένα κουβαδάκι ,που τα γεμίζουν με χώματα. Ο Γεράσιμος δίνει στο Λουκά ένα τηλέφωνο πλαστικό.*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Γεράσιμος : «Λουκά, πάρε ένα τηλέφωνο εδώ στη δουλειά για να μιλάμε».

Λουκάς : « Εντάξει φίλε. Έγινε.»

Ο Γεράσιμος απομακρύνεται μαζί με το κουβαδάκι του και πηγαίνει σ'ένα άλλο παιχνίδι-τηλέφωνο. Στηρίζοντας το στον ώμο του και με τα χέρια του ανακατεύοντας το χώμα στο κουβαδάκι του, κάνει ότι μιλάει στο τηλέφωνο.

Γεράσιμος :Έλα φίλε, όλα καλά με τη δουλειά ;Εμένα άργησε να έρθει η τσάπα, και δεν βλέπω να προλαβαίνω το εργοτάξιο. Ούτε να έρθω στη νταβέρνα».

Λουκάς : « Μόλις τελειώσω, θα πάω να αδειάσω και θα έρθω να σε βοηθήσω».

Γεράσιμος: « Εντάξει φίλε μου. Θα σε περιμένω. Πάρε τηλεφωνο».

Κατεβάζουν και οι δύο τα τηλέφωνα και συνεχίζουν το σκάψιμο. Καθόλη τη διάρκεια του επεισοδίου, μιλούσαν βαριά, χρησιμοποιώντας προσφωνήσεις (φίλε) ενήλικων ανδρών, προσπαθώντας να κάνουν ακόμη πιο ρεαλιστική την αναπαράσταση ενός προσφιλούς για τα περισσότερα αγόρια επαγγέλματος, αυτό του οδηγού φορτηγών.

Τα αντικείμενα, που αποτελούν ένα βασικό συστατικό του συμβολικού παιχνιδιού χρησιμοποιούνται κυρίως ανεξάρτητα από τα φυσικά τους χαρακτηριστικά. Ανάλογα με τη φαντασία του κάθε παιδιού, μετατρέπονται σε οτιδήποτε, ως διευκολυντές του παιχνιδιού τους (Αυγητίδου ,2001).. Διαφοροποιούνται οι ιδιότητες τους και τα ρεαλιστικά χαρακτηριστικά τους, για να εξελιχθεί το παιχνίδι, όπως το έχει φανταστεί το παιδί.

- *Ο Γιάννης περνάει από μπροστά μου κρατώντας στον αέρα ένα φορτηγό γεμάτο χώμα.*

Γιάννης : «Κυρία, κοίτα πως πετάει !».
Ερευνήτρια : « Τι είναι ;»
Γιάννης : «Φορτηγό. Δε βλέπεις τι είναι;»
Ερευνήτρια : « Πετάνε τα φορτηγά; Έχω δει ιπτάμενο χαλί, αεροπλάνο, ελικόπτερο, πουλί, αλλά ιπτάμενο φορτηγό, δεν έχω δει »
Γιάννης : « Το ξέρω. Αλλά πετώντας μπορεί να πάει πιο γρήγορα να ξεφορτώσει το χώμα». Φεύγει.

Επιπροσθέτως, συχνά εμφανίστηκε τροποποίηση και αλλαγή χρήσης του υλικού κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού, ανεξαρτήτως της ρεαλιστικής ή μη χρήσης του.

- *Ο Γεράσιμος , Ο Λευτέρης και η Κατερίνα έχουν συγκεντρώσει ένα σωρό από πέτρες.*

Γεράσιμος : « Είναι νομίσματα »

Λευτέρης : « Θα αγοράσουμε φαγητά»

Κατερίνα : « Λευτέρη, έλα να πάρουμε τα χρυσά νομίσματα για να κάνουμε τούρτα;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Κυρία, μην έρθεις εκεί που πάμε, γιατί σου ετοιμάζουμε μία έκπληξη.»

Η Κατερίνα ψιθυρίζει κάτι στο αυτί του Λευτέρη και φεύγουν, ενώ ο Γεράσιμος πηγαίνει σε άλλη ομάδα παιδιών.

Στην προσχολική ηλικία που μελετάμε, εκτός των άλλων, έγινε αντιληπτό το γεγονός της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού, κατά την ανάπτυξη και εξέλιξη του. Τα υλικά αποσυνδέονται από την υλική τους ταυτότητα και συμβάλλουν στην ανάπτυξη πολλαπλών δράσεων.

- *Ο Λευτέρης και η Κατερίνα έχουν από ένα στεφάνι γυμναστικής στα χέρια τους. Είτε το κρατάνε μπροστά στα χέρια τους σαν τιμόνι, είτε μπαίνουν μέσα στο στεφάνι και το κρατάνε στο ύψος της μέσης τους. Διαπραγματεύονται και συζητάνε τη δομή του παιχνιδιού τους.*

Λευτέρης : « Θες να πάμε στο αρχηγείο και εκεί να παρκάρουμε για να δούμε τον αρχηγό;»

Κατερίνα: « Ναι, και θέλεις να χαλάσει το κόκκινο αυτοκίνητο (Το στεφάνι) και να σε πάρω τηλέφωνο να ΄ρθεις να το φτιάξεις;»

Λευτέρης : «Πάμε.»

Φεύγει πιο μπροστά τρέχοντας και κάνοντας τον ήχο του αυτοκινήτου. Η Κατερίνα πιο πίσω κάνει πως τηλεφωνεί.

Κατερίνα: « Έλα φίλε, έχω πρόβλημα. Μπορείς να το φτιάξεις;». Παύση. «Έρχομαι».

Φεύγει κατευθυνόμενη προς το Λευτέρη .

Αξιοσημείωτο ήταν και το γεγονός , ότι σε πολλές περιπτώσεις, το παιχνίδι τωνπαιδιών εμφάνιζε μία συνεκτικότητα, καθώς αναπτυσσόταν σε επεισόδια, σε διαδοχικά χρονικά διαστήματα για μέρες. Χαρακτηριστικά , η προσπάθεια ανακάλυψης του θησαυρού που ξεκίνησε στις 07/05,συνεχιζόταν καθημερινώς και ολοκληρώθηκε στις 11/05. Ο κύριος κορμός της ομάδας των παιδιών παρέμενε ο ίδιος(Γεράσιμος, Σπύρος, Λουκάς, Γιώργος), με κάποιες διαφοροποιήσεις καθημερινές, παιδιών που συμμετείχαν για λίγο και αποχωρούσαν καθώς και του χρόνου που αφιέρωναν.

- *07/05.Ο Γεράσιμος, ο Σπύρος, ο Λουκάς, ο Γιώργος σκάβουν με φτυαράκια και ξυλαράκια σχηματίζοντας μία μικρή λακούβα, χωρίς να μιλάνε.*

Σπύρος: «Να ψάξουμε για το θησαυρό. Είναι θαμμένος βαθιά εδώ μέσα ».Χωρίς να απαντήσουν οι υπόλοιποι, αρχίζουν να σκάβουν πιο έντονα.

Ο Γεράσιμος δείχνει ένα ξυλαράκι : « Νάτος ο θησαυρός».

Σπύρος: «Όχι. Ο θησαυρός είναι μέσα σε καφέ κουτί ».Συνεχίζουν το σκάψιμο. Όταν τους ανακοινώνω ότι θα μπούμε μέσα ο Λουκάς με το Γιώργο φέρνουν μεγάλα χόρτα και τα ρίχνουν πάνω από τη λακούβα που έχουν δημιουργήσει.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Γιώργος: «Μ΄αυτά θα κάνουμε παγίδα για να μη μας κλέψουν το θησαυρό ».

08/05. Αυτή ήταν η μέρα της κορύφωσης, καθώς όλη η διάρκεια του διαλείμματος αφιερώθηκε στο παιχνίδι του θησαυρού. Μόλις βγήκαμε στην αυλή, ο Γεράσιμος, ο Σπύρος, ο Λουκάς, και αυτή τη φορά ο Αντώνης κατευθύνονται προς τη λακούβα, βγάζουν από πάνω τα χόρτα και συνεχίζουν το σκάψιμο.

Γεράσιμος: «Πόσο βαθιά είναι ο θησαυρός; Γιατί δεν τον βρίσκουμε;»

Σπύρος: « Θα τον βρούμε. Σκάψε.»

Γεράσιμος : «Κυρία, μέχρι το βράδυ πρέπει να σκάβουμε για να τον βρούμε, ε;»

Σπύρος: « Που είναι; Θέλω να βρω ένα χρυσαφικό για τη μαμά μου»

Μπαίνει στο παιχνίδι και ο Γιάννης , που τόση ώρα παρακολουθεί.

Γιάννης : « Εγώ θέλω να βρω για μένα».

Σπύρος: « Πόσο βαθιά σκάψαμε !».

09/05. Ο Σπύρος και ο Γεράσιμος μόλις ξεκίνησε το διάλειμμα, τρέχοντας πηδάνε στην τρύπα που έχουν ανοίξει.

Σπύρος : «Ω, πολύ βαθιά»

Γιάννης : «Κυρία, αν μπει ένα μωρό στην τρύπα, δεν θα μπορεί να βγει»

Γεράσιμος: «Κυρία, νάτος ο θησαυρός, τον βρήκα». Δείχνει δύο πετρούλες.

Σπύρος : «Όχι, δεν είναι. Είναι αυτά διαμάντια;». Πετάει μακριά τις πέτρες.

> *« Ο θησαυρός είναι βαθιά, εκεί που είναι οι φωλιές των μυρμηγκιών. Ξέρεις που είναι οι φωλιές των μυρμηγκιών;».*

Γεράσιμος : «Βαθιά στο χώμα».

Σπύρος : «Ναι, πολύ βαθιά στο χώμα».

Η λήξη του διαλείμματος σηματοδοτεί και το τέλος του επεισοδίου.

10/05.Ο Γεράσιμος και ο Σπύρος με πολύ μικρότερη ζέση και ενδιαφέρον, για λίγη ώρα, σκάβουν στη λακούβα του θησαυρού.

Γεράσιμος : «Κυρία, ψάχνουμε ακόμα το θησαυρό».

Σπύρος : « Δεν τον βρήκαμε χθες».

Μετά από λίγο φεύγουν από κει.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

11/05. Ο Γιώργος, ο Γιάννης, ο Αντώνης και ο Λευτέρης , ψάχνουν στην τρύπα για το θησαυρό, χωρίς το επεισόδιο να λάβει ιδιαίτερη έκταση και διάρκεια.

Και οι απαντήσεις που λάβαμε κατά τη συνέντευξη, στην ερώτηση ΄΄ τι σας αρέσει να παίζετε στο διάλειμμα΄΄, σχετιζόταν με το συμβολικό παιχνίδι, εγκαθιδρύοντας τη δημοφιλία του. Παρακάτω αναφέρουμε μερικές αντιπροσωπευτικές απαντήσεις :

- ✓ *Θεοφανία : «Μου αρέσει να παίζουμε κουζίνα. Επειδή φτιάχνουμε φαγητά και δίνουμε σε όλα τα παιδιά»*
- ✓ *Ευτυχία : «Μας αρέσει πολύ , τρελαινόμαστε να φτιάχνουμε τούρτες»*
- ✓ *Αναστασία: «Να παίρνουμε έναν κουβά, να τον γεμίζουμε χώμα, και να λέμε ότι είναι μαγική χρυσόσκονη του Χριστού».*
- ✓ *Αντώνης : « Να σκάβω για να φτιάχνω πράγματα».*
- ✓ *Γιάννης : « Να σκάβω γιατί μπορώ να φτιάχνω πράγματα».*

Σχετικά με την προτίμηση συγκεκριμένων ρόλων (της ΄΄ αδερφής΄΄) , μερικές διαφωτιστικές απαντήσεις , είναι οι παρακάτω :

Θεοφανία : « Γιατί μπορούμε να φεύγουμε και να πηγαίνουμε και το μωρό βόλτα».

Κατερίνα : « Για να μην κάνουμε πολλές δουλειές και κουραζόμαστε. Η μαμά κάνει πολλές δουλειές, εμείς θέλουμε να φεύγουμε».

Η ευρηματικότητα και η δημιουργική σκέψη των παιδιών, έδωσε τη δυνατότητα καταγραφής πλήθους επεισοδίων συμβολικού παιχνιδιού , εκτός των παραπάνω αναφορών, επιβεβαιώνοντας τη σπουδαιότητα του για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Το συμβολικό παιχνίδι, που ξεπέρασε σε συχνότητα όλες τις άλλες μορφές παιχνιδιού , κατά τα παρατηρούμενα επεισόδια, εμφάνισε την πλειοψηφία των αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών του. Κατά τη διάρκεια του , τα παιδιά, χρησιμοποιώντας με συμβολικό τρόπο τα αντικείμενα, αλλοίωναν και τροποποιούσαν τα υφιστάμενα δεδομένα, ερμηνεύοντας τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους με ελεύθερο τρόπο. Είχαν τη δυνατότητα να αναθέτουν και να αναλαμβάνουν ρόλους , να προσεταιρίζονται ιδιότητες και ταυτότητες, να υλοποιούν σχέδια δράσης ή γραμμές πορείας και να χρησιμοποιούν, κατά το δοκούν, αντικείμενα ή χώρους . Στο συμβολικό παιχνίδι, παρατηρήθηκαν βασικά συστατικά του, όπως η αποπλαισίωση, η ικανότητα δηλαδή για αντικατάσταση ενός αντικειμένου με ένα άλλο και η αφομοίωση, που αντανακλά την οργάνωση του παιχνιδιού σε ακολουθίες δραστηριοτήτων με μονοσήμαντες και αργότερα πολυσήμαντες ιστορίες και θέματα (Hughes, 1995 · Williams et al., 2005). Με πολύ φυσικό τρόπο βλέπουμε τα παιδιά να οικειοποιούνται και να αλλάζουν ρόλους που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

κοινωνικό τους περιβάλλον Έτσι, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και το ρόλο τους (ή αυτόν που το κοινωνικό σύνολο περιμένει από αυτά).

Η φαντασία φάνηκε να συμπληρώνει αυτό που αρνείται να προσφέρει η πραγματικότητα, να είσαι δηλαδή, ενήλικας δυνατός, να σε υπολογίζουν, να σε θαυμάζουν και να απολαμβάνεις προνόμια και ελευθερίες (Αυγητίδου ,2001).

Η γλώσσα καταδείχθηκε ότι έπαιξε κομβικό ρόλο στην διεξαγωγή του παιχνιδιού. Η συμβολική λειτουργία της ομιλίας, απετέλεσε προαπαιτούμενο της προεργασίας της σκέψης, οδηγώντας την σε βάθος μετασχηματισμό, μέσα από την φαντασιακή προσομοίωση (Piaget, 1962· Hughes, 1995). Η παραπάνω συνθήκη, επιβεβαιώνεται εύκολα, καθώς σε όλα τα επεισόδια που καταγράφηκαν, υπήρξε και ομιλία, είτε με τη μορφή διαλόγων , είτε με τη μορφή μονολόγου. Τα παιδιά αναλαμβάνοντας ρόλους χρησιμοποιούσαν το απαραίτητο και κατάλληλο λεξιλόγιο εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους, γεγονός που συνέβαλε στη γλωσσική τους ανάπτυξη (Smith, 2001).

Μέσα από διάφορα περιστατικά, την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, παρατηρήθηκε η τάση, τα παιδιά να αντλούν ρόλους από συγκεκριμένα πεδία. Η έρευνα δικαίωσε την ταξινόμηση του Garvey (1990),καθώς πράγματι, τα κορίτσια προτίμησαν ρόλους πρακτικούς και οικογενειακούς. Πρόκειται για ρόλους που οργανώνονται από ένα αντικείμενο ή μια δραστηριότητα έχοντας να παρουσιάσουν συγκεκριμένες λειτουργίες και αφορούν οικογενειακές σχέσεις. Έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα στο συμβολικό παιχνίδι και συνήθως εμφανίζονται ανά ζεύγη, όπως μαμά- μπαμπάς, μαμά-παιδί .Στην περίπτωση μας, η δυάδα που παρατηρήθηκε κατά κόρον ήταν αυτή του παιδιού –μαμάς , και σχεδόν πάντα υπήρχε και ο περιφερειακός ρόλος των αδελφών. Η μειωμένη εμφάνιση του ρόλου του μπαμπά, πηγάζει ίσως από το γεγονός ότι πρόκειται για μία αγροτική περιοχή που ο άντρας – πατέρας απουσιάζει πολλές ώρες από το σπίτι, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην τον περιλαμβάνουν στις καθημερινές αναπαραστάσεις της οικογένειας.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι δεν παρατηρήθηκαν ευρέως ρόλοι δημοφιλείς παιδικών ηρώων, ιδίως από μέρους των ομάδων των κοριτσιών, τα οποία έδειξαν σαφή προτίμηση σε ρόλους της καθημερινότητα τους, με ιδιαίτερη επιμονή, στο ΄΄ παίζουμε κουζίνα΄΄. Αυτό εμμέσως, μπορεί να σχετίζεται με έντονη επιρροή από τα ΜΜΕ (Kline & Smith,1993), καθώς το διάστημα διεξαγωγής της παρατήρησης, πληθώρα εκπομπών μαγειρικής, κατέκλυζαν την τηλεόραση. Και από ότι συνομολογείται παραπάνω, υπερτέρησε η επιρροή τους στα παιδιά, επισκιάζοντας ακόμη και τους αγαπημένους τους ήρωες. Ο πληθυσμός των αγοριών ξεκάθαρα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

προτίμησε στερεοτυπικούς και σε μικρότερη συχνότητα φανταστικούς ρόλους (Garvey ,1990). Οι μεν πρώτοι είναι χαρακτήρες που αφορούν ρόλους-επαγγέλματα και τη συμπεριφορά που συνοδεύει το κάθε επάγγελμα, οι δε φανταστικοί ρόλοι ,είναι χαρακτήρες που δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα αλλά στη φαντασία των παιδιών, και προέρχονται κυρίως από τηλεοπτικές σειρές , παραμύθια, παιδικούς ήρωες.

Στις ομάδες των αγοριών λοιπόν, παρατηρήθηκαν λίγες και σύντομες αναφορές, σε ήρωες παιδικούς (κουνγκ – φου), ή τηλεοπτικούς (Τζάκ Σπάροου). Επανάληψη καθημερινή εμφάνισε η δυάδα ΄΄ κλέφτες – αστυνόμοι΄΄, εξασφαλίζοντας συχνά συμμετοχή και των κοριτσιών.

Διαπιστώθηκε , στα πλαίσια της αφομοίωσης μία εξελιγμένη μορφή συμβολικού παιχνιδιού, καθώς περιελάμβανε πολλαπλές αναπαραστάσεις, που διαρθωνόταν με περίπλοκη πλοκή, και επεισόδια που λαμβάναν χώρα, σε διαδοχικά χρονικά διαστήματα (για μέρες) (Hughes, 1995 · Williams et al., 2001). Αυτό πιστοποιείται και από τη λεπτομερειακή χρήση των υλικών (π.χ. σε επεισόδιο δείπνου, υπήρχαν ξυλάκια, ως σετ μαχαιροπήρουνων, και σε άλλο, εξειδικευμένα υλικά μαγειρικής, όπως αλάτι ή μαιντανός). Υπήρξαν ενδείξεις, ότι η φαντασία των νηπίων, δεν κατευθύνεται ακόμη από τη λογική κρίση, παρά συνδέεται άμεσα, με τις επιθυμίες τους και τα θέλω τους, καθώς προσδίδει στα επεισόδια της καθημερινότητας που αναπαριστά, τις δικές του συμβάσεις – ερμηνείες (π.χ. Πρώτα το γλυκό και μετά το φαγητό) (Τσαπακίδου, 1997).

Ο υλικός χώρος υφίσταται μία άτυπη αναδιοργάνωση, ξεπερνά την αρχική ανελαστική του μορφή, εξελισσόμενος σε μία δυναμική μεταβαλλόμενη υλική πραγματικότητα, καθώς μπορεί να αποκτήσει πολλές διαφορετικές ΄΄ ταυτότητες΄΄, και να ενσωματωθεί με μεγάλη ποικιλία μορφών στις παιδικές δραστηριότητες (Smith,2001) .

Συγκριτικά με τα στοιχεία που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις των παιδιών, τονίστηκε, μία έμφυλη διαφοροποίηση όσον αφορά τις απαντήσεις των κοριτσιών και των αγοριών. Η πλειοψηφία των κοριτσιών προτιμά το παιχνίδι μαγειρικής, ενώ τα αγόρια το παιχνίδι με τα χώματα. Τα κορίτσια ήταν πιο περιγραφικά αναφερόμενα στις προτιμήσεις τους , ενώ ο λόγος των αγοριών λιτός και σύντομος(Smith, 2001). Επιπλέον, δόθηκε απάντηση και στην δημοφιλία του ρόλου της μεγάλης αδερφής, και όχι της μαμάς, που πηγάζει από την αφομοίωση της κοινωνικής πραγματικότητας από τα παιδιά, μέσω της καθημερινότητας τους. Τα κορίτσια δείχνουν να αντιλαμβάνο-

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

νται ήδη, τα πολλαπλά καθήκοντα που απορρέουν από την κοινωνική ταυτότητα της μητέρας και λειτουργούν με ένα μηχανισμό άμυνας, αποποιούμενα το ρόλο της.

2.6.2.2. Ο ρόλος του ερευνητή

Αρχικά, κατά το σχεδιασμό της έρευνας, στα πλαίσια της εθνογραφικού τύπου προσέγγισης που είχε αποφασιστεί, είχε επιλεγεί ως τεχνική συγκέντρωσης δεδομένων , η μη συμμετοχική παρατήρηση. Η επιλογή της μη συμμετοχικής παρατήρησης είχε γίνει με γνώμονα τη συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων, απαλλαγμένων από οποιοδήποτε ίχνος υποκειμενικότητας, διότι ο διττός ρόλος μας του διδάσκοντος – ερευνητή ενείχε μεγάλο κίνδυνο για να συμβεί αυτό.

Η συμμετοχή του ερευνητή – εκπαιδευτικού εξυπηρετούσε πολλές διαφορετικές λειτουργίες κατά την πορεία του παιχνιδιού στο πεδίο δράσης , και δεν περιορίστηκε σε έναν μονοσήμαντο ρόλο.

Καθημερινά, τις μέρες της παρατήρησης , όλα τα παιδιά ,μηδενός εξαιρουμένου, μου προσέφεραν λουλούδια ή χόρτα που μάζευαν από την αυλή. Πιο συχνά τα κορίτσια και λιγότερο συχνά τα αγόρια, λειτουργώντας πολλές φορές σαν ντόμινο, κάνοντας την αρχή κάποιο παιδί, ακολουθούσε διαδοχικά και η πλειοψηφία των άλλων. Επεισόδια σαν τα παρακάτω επαναλαμβανόταν διαρκώς, είτε περιοριζόμενα στην βλεμματική επαφή, είτε συμπεριλαμβανομένου και λεκτική επικοινωνία.

- *Η Ελένη μου προσφέρει μία παπαρούνα, κοιτώντας με.*
  Ελένη : « Για σένα ». Μου τη δίνει και φεύγει.

- *Η Αναστασία έρχεται προς το μέρος μου, κρατώντας ένα λουλούδι.*

Αναστασία : «Κυρία, αυτό είναι για σένα». Μου το προσφέρει.
Εγώ : « Σ΄ευχαριστώ γλυκιά μου». Τη φιλάω.
Αναστασία : « Παρακαλώ ωραία μου κυρία». Φεύγει. Ακολουθεί η ίδια σκηνή διαδοχικά με την Θεοφανία, την Ευτυχία, την Ιουλία, την Ελένη, τον Γεράσιμο, το Σπύρο , τον Αντώνη.
Σε λίγες περιπτώσεις διαφοροποιούνταν το προσφερόμενο είδος.

Ο Γιώργος μου φέρνει ένα μικρό καρπό φρέσκου ροδιού.
Γιώργος : « Κυρία, σου το αφήνω εδώ. Να το φας όταν γίνει μεγάλο».
Πολλές φορές, ορμώμενα τα νήπια από τα θετικά συναισθήματα που ένιωθαν για την ερευνήτρια- νηπιαγωγό τους (εμένα) ,την καθιστούσαν κεντρικό θέμα του παιχνιδιού τους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

- *Ο Λευτέρης με την Κατερίνα με πλησιάζουν μιλώντας συνομωτικά και γελώντας .Μου ζητάνε να τους ακολουθήσω.*

Κατερίνα : «Κυρία, έλα μαζί μας με κλειστά μάτια».

Λευτέρης : «Μην κλέψεις!».

Με κλειστά τα μάτια προχωράμε , κρατώντας με από τα χέρια.

Κατερίνα : «Άνοιξε τα τώρα. Πα παμ, κοίτα!».

Λευτέρης : «Είναι μία τούρτα για τα γενέθλια σου. Σου αρέσει;».

Εγώ : « Είναι πολύ ωραία, σωστό αριστούργημα. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ».

Έχουν κάνει με τις πέτρες μία 'τούρτα' (έναν κύκλο με τις πέτρες και στη μέση ένα λουλουδάκι για κεράκι). Καθώς εξελισσόταν το επεισόδιο, στο χώρο 'των γενεθλίων' είχαν συγκεντρωθεί και ο Λουκάς, ο Σπύρος, η Αναστασία και η Ευτυχία και άρχισαν όλοι μαζί να τραγουδούν το τραγούδι των γενεθλίων : «Να ζήσεις κυρία και χρόνια πολλά….». Τελειώνοντας το τραγούδι, η Κατερίνα τρέχει και φέρνει χώμα.

- *Κατερίνα : «Για να στηρίξω το λουλουδάκι που πέφτει. Αα, να ρίξουμε γύρω-γύρω χώμα να γίνει ωραίο, ένας ωραίος κήπος για σένα».*

Εγώ : « Με συγκινήσατε πολύ όλοι. Σας ευχαριστώ. Ελάτε να κάνουμε μία αγκαλιά όλοι μαζί».

Το επεισόδιο μετά την αλλαγή χρήσης του υλικού λήγει, και τα παιδιά απομακρύνονται.

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις η ερευνήτρια έγινε μέρος του παιχνιδιού των παιδιών με δική τους πρωτοβουλία, αυθαίρετα, χωρίς να της ζητηθεί ή να της προταθεί , και μάλιστα αποτελώντας δομικό στοιχείο του αυθαίρετου παιχνιδιού τους.

- *Η Αναστασία, η Ιουλία και η Ελένη κάνουν αγώνες δρόμου και νικήτρια είναι όποια αγκαλιάσει πρώτη την ερευνήτρια – νηπιαγωγό.*

Αναστασία : « Κυρία, είσαι το τέρμα. Έφτασα πρώτη ».

Με αγκαλιάζει και στη συνέχεια πέφτουν και οι άλλες δύο πάνω μου.

Αναστασία : « Τώρα θα πάμε περπατώντας με μεγάλα βήματα και θα γυρίσουμε τρέχοντας».

Το υλοποιούν και επιστρέφοντας έρχονται όλες και πέφτουν πάνω μου, αγκαλιάζοντας με.

Συνεχίζουν άλλες δύο φορές αλλάζοντας την κίνηση.

Πολλές φορές η εμπλοκή προκαλούνταν αναπόφευκτα από την ταυτότητα της εκπαιδευτικού που κατείχε η ερευνήτρια , για τη διευθέτηση των διαφορών και την επιβολή της τάξης, είτε μετά από απαίτηση των παιδιών ,έχοντας επίγνωση της εξουσίας που απέρρεε από αυτό το ρόλο της , είτε γιατί το επέβαλαν οι συνθήκες, για την ομαλοποίηση και έκβαση περιστατικών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

- *Γιάννης : « Κυρία, ο Λουκάς σκάβει στη λακούβα με τους σωλήνες που δεν επιτρέπεται»*

Εγώ : « Γιατί δεν του το λες εσύ;»

Γιάννης : « Να έρθεις να του το πεις εσύ από κοντά. Αλλιώς θα πει « ναι, σιγά» ».

Απομακρύνεται.

- *Ο Σπύρος τρέχοντας, απευθυνόμενος σε μένα : « Κυρία, τα παιδιά μου έριξαν πάλι χώματα. Να τους κάνεις παρατήρηση ».*

Επιπροσθέτως, και πρακτικοί λόγοι επέβαλαν την εμπλοκή του ερευνητή.

- *Η Παυλίνα και η Θεοφανία προσπαθούν να φτάσουν από ένα κλαδί μία πασχαλίτσα. Με φωνάζουν για βοήθεια : « Κυρία, μπορείς να έρθεις να μας βοηθήσεις να πιάσουμε την πασχαλίτσα;».*

Σε πλήθος επεισοδίων, επιζητώντας τα παιδιά την επιβεβαίωση και την επιβράβευση ,προκάλεσαν την συμμετοχή του ερευνητή, ο οποίος αποτελούσε το συνεκτικό κρίκο με τον κόσμο των ενηλίκων. Η ανατροφοδότηση που τους πρόσεφερε ήταν αναγκαία για την συνέχιση ή την ομαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού. Ακόμη και η εγγύτητα που υπήρχε ανάμεσα στα παιδιά και την ερευνήτρια- νηπιαγωγό, για την καταγραφή της παρατήρησης, αποτελούσε αφορμή για τα παιδιά να την εμπλέξουν στο παιχνίδι τους, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο.

- *Ο Φίλιππος, Ο Λουκάς και ο Γιάννης παίζουν με τα χώματα στο πεζούλι της αυλής.*

Λουκάς : «Κυρία, κοίτα τι κάναμε, ντουβάρι»

Έχουν απλώσει το χώμα κατά μήκος του πεζουλιού.

Φίλιππος : «Κυρία, κάναμε και μία γέφυρα»

Πρόκειται για ένα σημείο που προεξέχει.

Γιάννης : «Κοίτα τι ωραία κλείσαμε την τρύπα στο ντουβάρι!».

Ο Σπύρος, ο Γεράσιμος και ο Γιάννης σκάβουν στην τρύπα που ψάχνουν το θησαυρό.

Γεράσιμος : «Κυρία, μέχρι το βράδυ πρέπει να σκάβουμε για να τον βρούμε, ε ε;»

Εγώ : «Πιστεύω ότι θα χρειαστείτε αρκετές μέρες»

Ο Σπύρος και ο Γεράσιμος πηδάνε μέσα στην τρύπα που έχουν ανοίξει.

Σπύρος : « Ωω, πολύ βαθιά!»

Γιάννης : «Κυρία, αν μπει ένα μωρό στην τρύπα δεν θα μπορεί να βγει, έτσι δεν είναι;».

- *Ο Λευτέρης, ο Γιώργος και ο Γιάννης παίζουν δίπλα μου.*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Ο Λευτέρης σχολιάζοντας τις καιρικές συνθήκες (πυκνή συννεφιά με μπουμπουνητά):

«Θα ξεσπάσει καταιγίδα»

Γιώργος : «Κυρία, και ήλιος και μπουμπουνητά. Χαμός. Δε γίνεται. Θα τρελλαθούμε!»

Γιάννης : « Κυρία, πότε θα βρέξει; Άργησε. Τόση ώρα μπουμπουνίζει!».

Κατά τη συνέντευξη ,όταν τέθηκε έμμεσα η ερώτηση ΄΄ γιατί θέλετε να συμμετέχει και η κυρία στο παιχνίδι σας;», τα παιδιά έδειξαν έκπληξη, θεωρώντας δεδομένη τη συμμετοχή της. Παραθέτουμε παρακάτω ενδεικτικές απαντήσεις :

- ✓ *Γεράσιμος: «Γιατί όχι; Αφού είσαι η κυρία μας, σ΄αγαπάμε ».*
- ✓ *Αναστασία: « Εγώ θέλω μαζί. Σ΄αγαπώ πολύ- πολύ !».*
- ✓ *Κατερίνα : «Αφού εσύ μας αγαπάς. Και σου αρέσουν αυτά που κάνουμε. Δε σου αρέσουν ; Περνάμε ωραία».*

Η προσφώνηση «κυρία» ακουγόταν αμέτρητες φορές στη διάρκεια του διαλείμματος, καθιστώντας ακατόρθωτη την υλοποίηση του αρχικού σχεδιασμού της μελέτης μας και την υιοθέτηση της μεθόδου της συμμετοχικής παρατήρησης, που κατά κάποιο τρόπο την επέβαλαν τα ίδια τα παιδιά με τη στάση τους.

Η παρατήρηση θεωρείται η πιο ποιοτική και ίσως η πιο βασική τεχνική συλλογής δεδομένων στην κοινωνική έρευνα, καθώς με τον έναν ή τον άλλον τρόπο αναμιγνύεται και με όλες τις άλλες τεχνικές, καθώς στις περισσότερες έρευνες εμπεριέχονται τουλάχιστον μερικά στοιχεία παρατήρησης (Mertens,2009). Επιπλέον, όντας παρόντες στο φυσικό χρονικό και χωρικό πλαίσιο που διαδραματίζονται τα υπό μελέτη τεκταινόμενα, δίνει τη δυνατότητα για μια εις βάθος μελέτη και ανάδειξη ποιοτικών στοιχείων. Αναπόφευκτα, στην περίπτωση μας , από τη στιγμή που η έρευνα μας , διεξαγόμενη στο σχολικό χώρο, απέκτησε και το χαρακτήρα μιας εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, (Verma,Mallick,2004) ήταν πολύ δύσκολο να υπάρξει πλήρη αποστασιοποίηση του ερευνητή, παρά την επιλογή, κατά το στάδιο του σχεδιασμού, της τεχνικής της μη συμμετοχικής παρατήρησης, καθώς ήδη κατείχε μία συγκεκριμένη ταυτότητα μέσα στο χώρο που ήθελε να μελετήσει, πολύ πριν ξεκινήσει η έρευνα του. Αυτός ο ρόλος στη συνέχεια, για κάποιο χρονικό διάστημα μετατράπηκε σε ρόλο ερευνητή. Ο νηπιαγωγός – ερευνητής πλέον, προσπάθησε να αποστασιοποιηθεί από τα παιδιά της τάξης του, επιδιώκοντας την αποφυγή συναισθηματικής εμπλοκής, με σκοπό τη διασφάλιση της εγκυρότητας των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

αποτελεσμάτων της μελέτης του. Η πρόθεση αυτή, φάνταζε αντιφατική , καθώς η συναισθηματική σχέση ήταν δεδομένη , αφού ο ίδιος αποτελούσε ήδη μέρος του δικτύου αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας(νηπίων-νηπιαγωγού). Τα παιδιά δεν μπορούσαν να αγνοήσουν το ρόλο του συμμέτοχου- συμπαίκτη που κατείχε μέχρι τώρα ο ερευνητής κατά τη διεξαγωγή των παιχνιδιών τους. Παρόλα αυτά, έγινε αντιληπτό, κατά το διάστημα της παρατήρησης, ότι πια συμβαίνει και ¨κάτι άλλο¨. Στην αρχή ,σε κάποιο αριθμό παιδιών (όχι μεγάλο), κίνησε το ενδιαφέρον η παρουσία του ημερολογίου καταγραφής, και άρχισαν να με ρωτούν : « Κυρία, τι γράφεις εκεί ;». Όταν τους πληροφόρησα ότι καταγράφω αυτά που βλέπω να κάνουνε, γιατί τα χρειαζόμουνα για μία εργασία στο πανεπιστήμιο, δεν ενδιαφέρθηκαν και δεν έδωσαν περαιτέρω σημασία . Κάποιες φορές σαν επιβεβαίωση στον εαυτό τους και σαν πληροφόρηση των παιδιών που ενδιαφέρθηκαν σε μεταγενέστερο χρόνο, επαναλάμβαναν βλέποντας με να σημειώνω : « Ξέρουμε ,γράφεις αυτά που κάνουμε». Η θετική ποιοτική σχέση που είχε δομηθεί στη διάρκεια της χρονιάς, ανάμεσα στη νηπιαγωγό- ερευνήτρια και τα παιδιά, και βασιζόταν στην ασφάλεια, την επικοινωνία και τη συναισθηματική εγγύτητα (Enz, B. & Christie, J. F., 1993) , βοήθησε να παιδιά να νιώσουν άνετα με τη νέα ταυτότητα της νηπιαγωγού και οδήγησε στη αναδιαμόρφωση της ερευνητικής μεθόδου, σε συμμετοχικής παρατήρησης.

Τα παιδιά εξέφραζαν τα θετικά τους συναισθήματα αδιάλειπτα ,μέσω τρυφερών εκδηλώσεων (π.χ. προσφορά λουλουδιών), και θέτοντας την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, πρωταγωνίστρια του παιχνιδιού τους, επιβεβαιώνοντας την θετική αλληλεπίδραση , που βασιζόταν στη συμπάθεια και την αγάπη, σχέση που συναντάται συχνά μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγού, καθώς αυτή αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις, το πρώτο πρόσωπο αναφοράς, εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος. Άλλες φορές, εμφανίστηκε σε ρόλο ΄΄κλειδί΄΄, για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, καθώς τα παιδιά, πλήρως εξοικειωμένα μαζί της, τη χρησιμοποιούσαν ως βασικό στοιχείο των αυτοσχέδιων παιχνιδιών τους. Η σχέση ασφαλούς προσκόλλησης που είχε δομηθεί ανάμεσα τους στη διάρκεια της χρονιάς, είχε αναδείξει τη νηπιαγωγό σε έναν ΄΄ σημαντικό άλλο ΄΄ για τα παιδιά, ωθώντας τα στο να επιζητούν την επιβεβαίωση και τη θετική ανατροφοδότηση από μέρους της, στις συνθήκες του παιχνιδιού, εμπλέκοντας την αναπόφευκτα στο ερευνητικό πεδίο. Ορισμένες φορές, ο ρόλος του εκπαιδευτικού υπερτερούσε, καθώς επιβαλλόταν να διαχειριστεί κρίσεις,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

αντιπαλότητες, διαφωνίες μεταξύ των παιδιών, και πολλές φορές μετά από απαίτηση των παιδιών, επιτελούσε το ρόλο του ΄΄ρυθμιστή ΄΄ της τάξης, ως υπερκείμενη αρχή, της οποίας η αυθεντία ήταν παραδεκτή από τα παιδιά, και ο λόγος της είχε βαρύτητα και αποτελεσματικότητα (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012).

Οι απαντήσεις των παιδιών στη διάρκεια των συνεντεύξεων, κατέδειξαν ότι αυτή η συνθήκη της συμμετοχής, προκύπτει από τα θετικά συναισθήματα που τρέφουν τα παιδιά για την νηπιαγωγό και το ομαλό παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί στο σχολικό χώρο.

2.6.2.3. Από τη γνωστική προσέγγιση στο παιχνίδι

Η παρατήρηση μας στο πεδίο της δράσης, ανέδειξε μία κατηγορία που φανερώνει περίτρανα ότι το παιχνίδι και η μάθηση είναι έννοιες αλληλένδετες και αποτελούν συμπληρωματικές διαστάσεις της ζωής του παιδιού. Η γνωστική προσέγγιση που επιχειρείται στην τάξη, διαφόρων θεματικών ενοτήτων, φάνηκε ότι δεν αφήνει ανεπηρέαστο το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα. Πολλά επεισόδια παιχνιδιού στην αυλή βασιζόταν και πλαισιωνόταν από τις γνώσεις που είχαν λάβει τα παιδιά και εκμεταλλευόμενα τις ευνοϊκές συνθήκες του φυσικού πλαισίου, οδηγούνταν στη βιωματική πρόσκτηση της γνώσης.

Ο αύλειος χώρος που περιελάμβανε χώμα και φυτά, συνέβαλε στο να μεταφέρουν τα παιδιά στο παιχνίδι τους την ενότητα « Λουλούδια – Φυτά », που δουλεύτηκε στην τάξη, αρχής γενομένης της αφήγησης και δραματοποίησης της ιστορίας :¨ Το ταξίδι του μικρού σπόρου ¨.Τα επεισόδια που ακολουθούν , μας δείχνουν ότι έχουν αντιληφθεί τη διαδικασία ανάπτυξης των φυτών.

- *Η Ευτυχία έχοντας στη χούφτα της κάποια σποράκια , έρχεται προς το μέρος μου.*

Ευτυχία : « Δες». Ανοίγει τη χούφτα της και μου δείχνει τους σπόρους.

Εγώ : «Τι είναι αυτά Ευτυχία ;»

Ευτυχία : «Είναι σπόροι. Θα τους πάρω στο σπίτι μου. Θα ανοίξω μία τρύπα στο χώμα, θα τους φυτέψω για να βγουν λουλούδια .

- *Ο Γιάννης, ο Γεράσιμος και ο Αντώνης φτιάχνουν ένα βουνό με χώμα για να ΄φυτέψουν΄΄ δέντρα (μπήγουν στην κορυφή του βουνού ξερά κλαδιά).*

- *Ο Γεράσιμος έρχεται προς εμένα, κρατώντας ένα σπόρο.*

Γεράσιμος: « Κυρία, πάρτο δικό σου. Να το πάρεις σπίτι σου». Μου βάζει στο χέρι μου το σπόρο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Εγώ : «Τι να το κάνω Γεράσιμε στο σπίτι μου ; ».

Γεράσιμος: « Να το φυτέψεις. Να βγει μία μηλιά». Φεύγει.

Η ενότητα των εντόμων υπήρξε πολύ δημοφιλής , καθώς από την ώρα που ξεκίνησε η ΄΄διδασκαλία ΄΄ της στην τάξη, δεν υπήρξε μέρα στο διάλειμμα να μην επιδοθούν στο κυνήγι τους και στην ανεύρεση τους, ιδίως της πασχαλίτσας. Ο ευρέτης και κατόχος της μάλιστα, κατείχε θέση κύρους στην ομάδα και ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής και αγαπητός. Φάνηκε πως επρόκειτο για ένα θέμα που τους κέντρισε το ενδιαφέρον, καθώς είχαν εμπεδώσει πολλά χαρακτηριστικά και ιδιότητες του κάθε εντόμου.

- *Η Θεοφανία και η Παυλίνα ζητάνε τη βοήθεια μου για να κατεβάσουν από ένα κλαδί μία πασχαλίτσα. Πιάνοντας εγώ το κλαδί, η πασχαλίτσα έφυγε.*

Παυλίνα : «Κυρία, η πασχαλίτσα πήδηξε και έφυγε ».

Θεοφανία : « Δεν πήδηξε, πέταξε. Η πασχαλίτσα πετάει, είναι έντομο».

- *Ο Γιάννης και ο Αντώνης παρατηρούν μία μυρμηγκοφωλιά.*

Γιάννης : «Κυρία, βρήκαμε μία μυρμηγκοφωλιά».

Αντώνης : « Τι γρήγορα που πάνε! Τρέχουν για να πάνε στο σπίτι τους».

Μπαίνει στη συζήτηση ο Γιώργος που τόση ώρα παρακολουθεί.

Γιώργος : «Ξέρεις που είναι το σπίτι τους ; Βαθιά μέσα στο χώμα. Εκεί πάνε τις τροφές τους για το χειμώνα. Να σκάψουμε βαθιά στο χώμα για να βρούμε το σπίτι τους».

Όλοι μαζί : « Ναιιι !».

Αρχίζουν να σκάβουν για να βρουν το σπίτι των μυρμηγκιών.

- *Η Ιουλία και η Ελένη ψάχνουν πασχαλίτσες ανάμεσα στα χόρτα χρησιμοποιώντας το κοκαλάκι (σχήμα λουλουδιού υφασμάτινο) της Ελένης για να τις προσελκύσουν. Εμφανίζεται μία μέλισσα.*

Ιουλία : « Μία μέλισσα. Πρόσεχε Ελένη, μη σε τσιμπήσει με το κεντρί. Κυρία είναι βασίλισσα ; »

Ελένη : «Ιουλία, εργάτρια είναι. Η βασίλισσα είναι στην κυψέλη. Δεν μαζεύει γύρη».

Προχωράνε συνεχίζοντας το ψάξιμο.

Με αφορμή τη θεματική ΄΄Πλανήτες – Διάστημα΄΄ που είχε ξεκινήσει εκείνη την ημέρα, εκτυλίχθηκε το παρακάτω επεισόδιο.
Έρχονται κατευθυνόμενοι προς το μέρος μου ο Λευτέρης, η Κατερίνα, και ο Σπύρος.

Με μία φωνή μου λένε : « Κυρία, κοίτα !».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Τα στεφάνια που κρατούν στα χέρια τους τα σταυρώνουν, δημιουργώντας ένα κυκλικό σχήμα. Ξανά όλοι μαζί : « Η γη. Κυρία, η γη !».

- *Ο Λευτέρης και η Κατερίνα, έχοντας χιαστί περασμένα τα στεφάνια τους, γυρίζουν γύρω- γύρω τραγουδώντας : « Η γη γυρίζει, η γη γυρίζει…..».*

Σταματάνε.

Κατερίνα : « Όταν σταματάμε να γίνεται σεισμός ; ».

Λευτέρης : « Εντάξει».

Συνεχίζουν το μοτίβο. Γυρίζουν τραγουδώντας, σταματάνε κ.ο.κ., για αρκετή ώρα.

Για να διασταυρώσουμε τις πληροφορίες που μας πρόσφερε η παρατήρηση για την παρούσα κατηγορία, χρειάστηκε στη διάρκεια της συνέντευξης να διατυπώσουμε τις ερωτήσεις με σαφήνεια, αναφερόμενοι σε συγκεκριμένες ενέργειες των παιδιών, που σχετιζόταν με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, γιατί οι γενικόλογες αναφορές δεν βοήθησαν στη διεξαγωγή της συζήτησης. Οι απαντήσεις τους πιστοποίησαν τα δεδομένα της παρατήρησης, ότι δηλαδή ,τα παιδιά μετέφεραν στο παιχνίδι τους , τα θέματα που προσεγγίστηκαν στην τάξη. Στην ερώτηση ΄΄Γιατί ψάχνετε συνεχώς για πασχαλίτσες΄΄,πήραμε απαντήσεις, όπως η παρακάτω:

Θεοφανία : « Επειδή μιλήσαμε για τα έντομα».

Στην ερώτηση « Τους σπόρους γιατί τους μαζεύετε, τι τους θέλετε ;», μία ενδεικτική απάντηση ήταν η παρακάτω:

Γεράσιμος: « Για να τους φυτέψουμε. Να δούμε όπως στο βιβλίο».

Η ενδεικτική αναφορά των παραπάνω επεισοδίων είναι αντιπροσωπευτική της θετικής επίδρασης που ασκεί το παιχνίδι στην γνωστική ανάπτυξη του συνόλου των παιδιών.

Η γνωστική προσέγγιση που επιχειρήθηκε στο χώρο της τάξης, των θεματικών περιοχών που περιλαμβάνονταν στον προγραμματισμό, παιδαγωγικού έργου του Γ' Τριμήνου, μεταφέρθηκε από τα παιδιά στον υπαίθριο χώρο και περιελήφθηκε στο παιχνίδι τους. Η εξέλιξη αυτή δικαιώνει πολλά σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, ανάμεσα τους και το ελληνικό (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003. Α.Π.,2011), τα οποία προτείνουν το παιχνίδι ως μαθησιακό πλαίσιο, καθώς θεωρείται το μέσο με το οποίο τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν και να εμπλακούν σε μία ποικιλία εμπειριών και καταστάσεων. Το παιχνίδι των παιδιών διευκόλυνε τη μάθηση και την εξοικείωση με διαδικασίες , όπως η διερεύνηση , η παρατήρηση, οδηγώντας στην εμπέδωση και πρόσκτηση της γνώσης, με τρόπο ευκολότερο και διεισδυτικότερο. Φάνηκε ότι τα παιδιά, χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να επεξεργαστούν, ότι έχουν μάθει ήδη, και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

κατά συνέπεια να αφομοιώσουν τη γνώση (Σιβροπούλου , 2004).. Παρατηρήθηκε δηλαδή, έντονη επιρροή των διαφόρων μορφών παιχνιδιού, από το διδακτικό πλαίσιο. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά χρησιμοποιούν το μυαλό τους ποικιλοτρόπως, οδηγούμενα στη απόκτηση και εμπέδωση της γνώσης. Όπως επισημαίνει η Bruce (1991), « τα παιδιά εμπλέκονται στη μεταγνώση αντανακλώντας τη μάθηση και τις εμπειρίες, καθώς βυθίζονται σε μία ιδέα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού». Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι τα νήπια εκμεταλλεύτηκαν στο έπακρο το παιχνίδι , για να αποκομίσουν γνωστικό κέρδος, υιοθετώντας μία ενεργητική στάση στη μαθησιακή διαδικασία, που απέφερε καρπούς. Αυτό πιστοποιείται από την αναφορά πολλών λεπτομερειών και πληροφοριών για το κάθε γνωστικό αντικείμενο που μεταφέρθηκε στην αυλή, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, αναδεικνύοντας το ελεύθερο παιχνίδι, σε ένα θαυμάσιο φυσικό παιδαγωγικό μέσο(Christidou et al, 2013). Βέβαια , σ΄αυτό μπορεί να συνετέλεσε και το γεγονός ότι, οι θεματικές ενότητες που αναπτύχθηκαν στην τάξη, λόγω της εποχής της Άνοιξης, σχετιζόταν με τον υπαίθριο χώρο της αυλής (π.χ. έντομα, φυτά). Οι στοχευμένες ερωτήσεις που χρειάστηκε να απευθύνουμε στα παιδιά στις συνεντεύξεις, για να φωτίσουμε περαιτέρω πτυχές της παρούσας κατηγορίας, επιβεβαίωσαν περίτρανα τον ισχυρισμό μας, περί ισχυρής συνάφειας παιχνιδιού και γνώσης.

2.6.2.4. Διαχείριση και διευθέτηση διαφορών – Τήρηση κανόνων

Η αυλή του σχολείου παρέχει ευκαιρία για ελεύθερο παιχνίδι ανεπηρέαστο από τη στενή επίβλεψη και επιτήρηση του εκπαιδευτικού, το οποίο επιτρέπει στα παιδιά να παίζουν με όποιον τρόπο αυτά επιλέγουν, να εξερευνούν σύμφωνα με την εσωτερική, φυσική τάση τους και να αναπτύσσουν την κοινωνική τους ικανότητα.

Η αλληλεπίδραση όμως με τους συνομηλίκους επιφέρει προστριβές και διαπληκτισμούς, τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν τα παιδιά, με όσο το δυνατόν προσφορότερο τρόπο. Κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, δημιουργούνται συγκρούσεις που όμως δίνουν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες χειρισμού δύσκολων καταστάσεων και ορθής διαχείρισης αυτών. Η παρατήρηση επιβεβαίωσε το γεγονός ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αντιδρούν με θετικό τρόπο σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

καταστάσεις πίεσης και έντασης, με ελάχιστα παιδιά να εκδηλώνουν ανάρμοστη επιθετική συμπεριφορά. Χρησιμοποιείται ο λόγος ως επί το πλείστον και εκλείπει σχεδόν η άσκηση σωματικής βίας. Γίνεται αντιληπτό ότι, τα παιδιά έχουν αναπτύξει και υιοθετήσει ενδεδειγμένες στρατηγικές διαχείρισης των διαφωνιών τους, όπως το να περιμένουν τη σειρά τους, να μοιράζονται και να συνεργάζονται.

- *Η Ιουλία, η Παυλίνα, ο Φίλιππος, η Ευτυχία, η Ελένη, ο Λευτέρης, η Κατερίνα και η Θεοφανία, παίζουν με τρία τηλέφωνα πλαστικά, προσποιούμενοι ότι μιλάνε ,ανά τριάδες.*

Λευτέρης: « Εγώ τώρα»

Θεοφανία : «Όλοι με τη σειρά Λευτέρη»

Ιουλία: « Θα περιμένουμε Λευτέρη. Τα κινητά είναι λιγότερα από μας και θα περιμένουμε».

Ο Λευτέρης δέχεται τη συνθήκη που τονίστηκε από τις συμπαίκτριες του και το παιχνίδι συνεχίζεται ομαλά.

Στο παρακάτω περιστατικό, τα παιδιά περιορίζονται στη χρήση προφορικών και βλεμματικών απειλών, διαχειριζόμενα τα αρνητικά τους συναισθήματα με δόκιμο τρόπο, αποφεύγοντας και τυχόν συνέπειες που επισείει η άσκηση σωματικής βίας.

- *Ο Φίλιππος αντιλαμβάνεται ότι στο σωρό με τα χώματα που παίζουν τα αγόρια , έρχεται η Ελένη και παίρνει μία χούφτα χώμα.*

Φίλιππος: « Όχι, άφησε το και φύγε»

Ελένη : « Το χρειαζόμαστε, δεν το αφήνω. Δεν είναι όλο δικό σου»

Στέκονται όρθιοι πάνω από το σωρό του χώματος, κοιτώντας ο ένας τον άλλον απειλητικά. Ο Φίλιππος πλησιάζει το σώμα του, χωρίς να απλώνει τα χέρια του. Τα κουνάει στο πλάι.

Φίλιππος: « Φύγε, είπα. Είναι τσιμέντο, το θέλουμε. Άστο»

Η Ελένη σφίγγει το χώμα στην παλάμη της και τον κοιτάει στα μάτια.

Ελένη : « Όχι, το θέλουμε κι εμείς. Δεν το δίνω».

Το περιστατικό τελειώνει φεύγοντας και οι δύο.

Βέβαια, δεν έλειψαν και οι περιπτώσεις, ιδίως προνηπίων που φάνηκε ότι διάγουν ακόμη το στάδιο του εγωκεντρισμού , και λειτουργούν με επίκεντρο το ΄΄εγώ΄΄ τους, δυσκολεύοντας τις κοινωνικές τους συναλλαγές. Σ’αυτές τις περιπτώσεις η λύση δόθηκε από τα υπόλοιπα παιδιά που συμμετείχαν στα επεισόδια και επέδειξαν την ενδεδειγμένη ωριμότητα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Ο Φίλιππος παίζει με μία τσάπα παιχνίδι, που έχει φέρει από το σπίτι του και δεν τη δίνει σε κανέναν, φτιάχνοντας ένα βουνό από χώμα. Κάποια στιγμή απομακρύνεται για να ΄΄φορτώσει ΄΄ χώμα από λίγο πιο πέρα. Έρχονται η Ελένη, η Ιουλία και η Ευτυχία και αρχίζουν να στολίζουν το σωρό του χώματος με λουλούδια. Φτάνει τρέχοντας ο Φίλιππος. Τους τα σκορπίζει πετώντας το χώμα.

Φίλιππος: «Όχι, όχι, είναι τσιμέντο, φύγετε»

Η Ελένη, η Ιουλία και η Ευτυχία απευθύνονται στην ερευνήτρια - εκπαιδευτικό :

«Κυρία, ο Φίλιππος μας χάλασε την τούρτα. Δεν μας αφήνει να τη φτιάξουμε»

Ο Φίλιππος , έχοντας ξαπλώσει πάνω στο σωρό του χώματος και φωνάζοντας : «Όχι , φύγετε, είναι βουνό δικό μου. Θέλω να το στρώσω. Να ρίξω τσιμέντο».

Τα κορίτσια φεύγουν.

Αποτελεσματικοί αποδείχθηκαν και κάποιοι ευφυείς τρόποι διαπραγμάτευσης των διαφωνιών και προσπέρασης των εμποδίων, κατά τους οποίους τα παιδιά, εκμεταλλευόμενα τεχνικές που δουλεύτηκαν στην τάξη για την οικειοποίηση τρόπων καλής συμπεριφοράς (΄΄ το βαζάκι με τα ευγενικά λογάκια΄΄), προσπάθησαν να πετύχουν μία έκβαση θετική , και μάλιστα προς όφελος τους, έχοντας εσωτερικεύσει την αποτελεσματικότητα της εν λόγω τεχνικής.

Ο Γιάννης παίζει με μία τσάπα – παιχνίδι στα χώματα. Έρχεται ο Λουκάς και του το αρπάζει.

Λουκάς : « Δώστο μου»

Γιάννης : «Όχι. Τώρα παίζω εγώ». Του το τραβάει.

Λουκάς: « Όλοι παίζουμε με όλα. Δώστο μου σε μένα τώρα.»

Ακούγεται ο Σπύρος που παίζει δίπλα : «Λουκά, ζήτησε το ευγενικά».

Παίρνει το λόγο ο Γεράσιμος , που επίσης παίζει δίπλα : « Λουκά, μιλά όμορφα. Πες παρακαλώ, τέτοια….»

Ο Λουκάς αφήνει το παιχνίδι μπροστά στο Γιάννη λέγοντας : «Κύριε, Γιάννη, θα μπορούσατε παρακαλώ να μου δώσετε την τσάπα;»

Ο Γιάννης δεν απαντάει. Ο Λουκάς απευθύνεται στην ερευνήτρια – εκπαιδευτικό : « Κυρία, του είπα « Κύριε Γιάννη», και πάλι δεν μου το δίνει»

Πριν απαντήσει η ερευνήτρια, ο Γιάννης λέει : « Καλά, για πέντε λεπτά. Μετά θα μου το δώσεις πάλι. Κυρία , θα μου πεις εσύ πότε θα περάσουν τα πέντε λεπτά, γιατί εγώ δεν ξέρω».

Ο Λουκάς παίρνει το παιχνίδι και φεύγει.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Παρατηρήθηκε και η διευθέτηση διαμάχης , μέσω της αρχής της δικαιοσύνης , που έγινε σεβαστή από όλους τους συμμετέχοντες , φανερώνοντας την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης των παιδιών.

Η Ευτυχία και η Αναστασία ζητούν από την Θεοφανία να τους δώσει μία πασχαλίτσα που βρήκε.

Ευτυχία : « Σε μένα, σε μένα»

Αναστασία : « Σε μένα , Θεοφανία, που σου βάφω και τα χείλια». Κάνει πως της βάφει τα χείλη μ΄ένα πλαστικό μπουκαλάκι.

Θεοφανία : «Τσιρίζετε. Δεν τη δίνω σε καμμία».

Ευτυχία, Αναστασία, χαμηλώνοντας τον τόνο της φωνής τους : « Σε μένα, σε μένα».

Θεοφανία : « Όταν βρω κι άλλη μία, θα σας τις δώσω για να πάρετε από μία».

Με μία φωνή, μαζί : «Εντάξει». Αποχωρούν, ψάχνοντας και οι ίδιες για πασχαλίτσες.

Έγινε επίκληση στην αυθεντία της νηπιαγωγού επανειλημμένα, χάριν της ευταξίας και της αποφόρτισης των συγκρουσιακών κρίσεων. Πρόκειται κυρίως για παιδιά συνεσταλμένα, χαμηλών τόνων ,που αδυνατούν να διαχειριστούν μόνα τους την κατάσταση.

- *Ο Σωκράτης έρχεται , τρέχοντας : « Κυρία, ο Λευτέρης μου πήρε το φορτηγό. Να τον βάλεις τιμωρία».*
- *Ο Σπύρος, όπως μαζεύουν χώμα στα κουβαδάκια τους , μαζί με τον Αντώνη : « Αντώνη, θα το πω στην κυρία να σου κάνει παρατήρηση. Κυρία, ο Αντώνης μαζεύει πολύ χώμα».*

Οι κανόνες που είχαν συμφωνηθεί ,στο συμβόλαιο της τάξης μαζί με τη νηπιαγωγό, χρησιμοποιήθηκαν εκτενώς από τα παιδιά και στο διάλειμμα, δηλώνοντας μ’αυτό τον τρόπο την αναγκαιότητα τους και τη σπουδαιότητα τους Το σύνολο των παιδιών τους επικαλέστηκε συχνά προσπαθώντας να διαχειριστούν τις διαφωνίες μέσω αποδεκτών στρατηγικών και όχι επιθετικά.

Ο Λουκάς, ο Γεράσιμος και ο Γιάννης παίζουν στη λακούβα που δημιούργησαν στο χώμα, με τις τσάπες. Έρχεται ο Λευτέρης να πάρει τη μία τσάπα. Ο Λουκάς την αρπάζει και τον διώχνει.

Λουκάς : « Λευτέρη, είναι του Γεράσιμου. Φύγε».

Γιάννης : « Λουκά, δε μιλάς σαν τους κανόνες. Ξεχνάς ; Δεν επιτρέπεται να αρπάζουμε. Εσένα θα σου άρεσε να στο πάρουν έτσι ;».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Ο Λευτέρης παίρνει την τσάπα και φεύγει.

Ο Γεράσιμος γυρνάει σε λίγο , κοιτώντας την ερευνήτρια- νηπιαγωγό, με την τσάπα στα χέρια : « Κυρία , τη ζήτησα ευγενικά από το Λευτέρη, και μου την έδωσε».

Φεύγει και συνεχίζει το παιχνίδι του, μαζί με τους άλλους.

Τέλος, υπήρξε και η περίπτωση (και όχι μόνο μία φορά), η διευθέτηση να προκύψει, μέσω του ρόλου που είχε, ένα συγκεκριμένο παιδί στο παιχνίδι, και είχε γίνει αποδεκτός και σεβαστός από το σύνολο των υπολοίπων.

Ο Αντώνης, ο Λουκάς, ο Γεράσιμος και ο Γιάννης, σκάβουν όλοι μαζί μία λακούβα με φτυαράκια. Έρχεται ο Γιώργος στην παρέα και αρχίζει να σκάβει.

Λουκάς : « Φύγε, Γιώργο. Δεν βλέπεις ότι δεν χωράς ;»

Γιώργος : « Χωράω, αφού είμαι αρχηγός και θέλω να κάνω πράγματα, πως δεν χωράω ;».

Παραμένει , το παιχνίδι εξελίσσεται, χωρίς συνέχιση της συζήτησης.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η ευθεία ερώτηση ΄΄αν τηρούνε τους κανόνες΄΄, προκάλεσε αμηχανία στα παιδιά και λάβαμε ομόφωνα την ενοχική απάντηση ΄΄ Ναι΄΄.

Κατά τα άλλα, επικυρώθηκε με τις απαντήσεις τους, η κυρωτική αξία των κανόνων και η πρακτική επιβολής συνεπειών, προτάσσοντας τους λεκτικούς τρόπους διευθέτησης των καταστάσεων κρίσεων.

Παραθέτουμε αντιπροσωπευτικές απαντήσεις παρακάτω:

- ✓ *Κατερίνα : «Άμα δεν παίζει κάποιο κορίτσι καλά, το λέμε να παίζει καλά και να τα μοιραζόμαστε»*
- ✓ *Αναστασία : « Θα του πούμε παίξε καλά, γιατί θα φύγουμε και θα μείνεις μόνη σου στην κουζίνα»*
- ✓ *Γιώργος : « Του λέμε ότι δεν τηρεί έναν κανόνα»*
- ✓ *Λευτέρης : « Το λέμε στην κυρία.»*

Αναφορικά με τη διαχείριση των διαφορών που προκύπτουν, κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, την ώρα του διαλείμματος, παρατηρήθηκε κατά κύριο λόγο, θετική αντίδραση, με περιορισμένη τη χρήση βίας (Αυγητίδου, 1997). Επέδειξαν ικανότητα στον έλεγχο της επιθετικότητας τους και των αντιδράσεων τους, διαχειριζόμενα τους καυγάδες λεκτικά, επινοώντας εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα και προσπερνώντας τα εμπόδια στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Έχοντας κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα, προσπαθούν να διευθετήσουν τις συγκρούσεις και διαφορές που δημιουργούνται,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

μέσω αυτής, αναπτύσσοντας επιχειρηματολογία, διαχειριζόμενα τεχνικές διαπραγμάτευσης και στρατηγικές επίλυσης των κρίσεων (Νόβα-Καλτσούνη, Χ. ,2007*)*. Φάνηκε ότι τα παιδιά έχουν εξέλθει από το στάδιο του εγωκεντρισμού, που δυσχεραίνει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις των παιδιών, καθώς παρατηρήθηκε ότι έχουν αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, όπως της συνεργασίας, του μοιράσματος, της αναγνώρισης των συναισθημάτων, γεγονός που φανερώνει ότι αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα μέσα από μια σφαιρικότερη οπτική, που περιλαμβάνει και τη ματιά των άλλων. Χωρίς αυτό να αποκλείει την εκδήλωση επεισοδίων εγωκεντρικής συμπεριφοράς, ιδίως από προνήπια, καθώς το εύρος της ηλικίας των παιδιών, που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, είναι μεγάλο και έτσι αποκλείεται η σύγχρονη συμπόρευση των παιδιών στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια.

Από την πλειοψηφία των παιδιών υπήρξε η τάση της διαμόρφωσης συμπεριφορών συμβατών με των συνομηλίκων και συμπαικτών τους, αναπτύσσοντας τα πρώτα στοιχεία ομαδικής ταυτότητας (Μπάρμπας, 2007). Επιπροσθέτως, διεύρυναν τα όρια της ελευθερίας τους απέναντι στους κανόνες και σε μορφές ενδεδειγμένων και ΄΄ κατάλληλων΄΄ συμπεριφορών, προσπαθώντας να τα διαχειριστούν προς όφελος των δικών τους επιθυμιών και αναγκών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα παιδιά, μετέφεραν στο χώρο της αυλής, τους κανόνες που είχαν συνομολογηθεί με τη νηπιαγωγό, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για την εύρυθμη λειτουργία της καθημερινής σχολικής πρακτικής (Μπότσογλου, Κ. & Κακανά, Δ. Μ.,2012). Αν και προέβαλαν αντιρρήσεις καθημερινώς κατά την τήρηση τους, φάνηκε ότι κατά βάση, είχαν εσωτερικεύσει την αξία τους και είχαν ενστερνιστεί τη σπουδαιότητα τους, αντιλαμβανόμενα τη χρησιμότητα τους για τις κοινωνικές τους συναναστροφές , εντός και εκτός τάξης.

Συχνά παρατηρήθηκε η προσπάθεια διευθέτησης των συγκρούσεων μέσω της εκπαιδευτικού, αναγνωρίζοντας τον ρόλο εξουσίας που διαθέτει και την κυρωτική αξία του λόγου της. Σημαίνουσα βαρύτητα φάνηκε να διαθέτει και ο λόγος παιδιών με ηγετικούς ρόλους (Χατζηχρήστου, 1992), καθώς τα υπόλοιπα παιδιά έδειξαν με τη στάση τους έμμεσα (χωρίς αντίδραση), ότι αναγνωρίζουν και δέχονται τη θέση ισχύος που κατέχουν ανάμεσα στους συνομηλίκους.

Τα παιδιά επέδειξαν μία ευελιξία στην αντιμετώπιση των διαφορών, καθώς χειρίστηκαν διάφορους τρόπους διευθέτησης των διαφωνιών, όπως μέσω της ηθικής,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

μέσω της ενσυναίσθησης, μέσω των κανόνων, μέσω προσώπων ΄΄ κλειδιών ΄΄ (νηπιαγωγός, ΄΄ αρχηγός΄΄), γεγονός που αποδεικνύει ότι κατά την προσχολική ηλικία, βρισκόμαστε μπροστά σε μία έκρηξη αναπτυξιακών κατακτήσεων.

Οι πλάγιες διατυπώσεις μας στις συνεντεύξεις που αφορούσαν τη διαχείριση των συγκρούσεων , επιβεβαίωσαν τις διαπιστώσεις που μας προσέφερε η παρατήρηση. Τα παιδιά είπαν ότι χρησιμοποιώντας το λόγο ,προσπαθούν να διευθετήσουν τις διαφορές τους, επικαλούμενα τους κανόνες ή υπενθυμίζοντας στους ΄΄παραβάτες΄΄, ότι η ανάρμοστη συμπεριφορά τους επισείει συνέπειες, οι οποίες διαμορφώνονται κάθε φορά, ανάλογα με το περιστατικό. Επιπροσθέτως, επικύρωσαν με τις απαντήσεις τους την ισχύ του λόγου της εκπαιδευτικού, καθώς πολλά παιδιά θεωρούν ότι συγκαταλέγεται στους πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των συγκρουσιακών καταστάσεων.

Από τα παραπάνω συνομολογείται ότι, η επιβολή της τάξης είναι περισσότερο ετερόνομη, γιατί τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει ακόμη την εσωτερική πειθαρχία. Απομένει πολύς δρόμος ακόμη, για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, της υιοθέτησης των κανόνων, της ευθύνης , της τάξης και της συνέπειας, μέσω της αυτοπειθαρχίας (Piaget,1932.Langford,1995).

2.6.2.5. Ρόλοι στο παιχνίδι των συνομηλίκων

Στο χώρο της αυλής ,καθώς τα παιδιά δεν βρίσκονται κάτω από τον άμεσο έλεγχο των ενηλίκων, πειραματίζονται και δοκιμάζουν συμπεριφορές και ρόλους, που δεν συνηθίζουν όταν παρατηρούνται από τους ενήλικες. Η παρατήρηση μας ανέδειξε ρόλους που καθορίζονται κυρίως από την κοινωνική θέση που κατέχει ένα παιδί στην ομάδα των συνομηλίκων του, αφού αυτή αποτελεί το κριτικό σώμα, απέναντι στο οποίο το κάθε μέλος της είναι ταυτόχρονα, κριτής και κρινόμενος.

Παρατηρήθηκε επανειλημμένα ο ρόλος του ΄΄αρχηγού΄΄, και μάλιστα, συγκεκριμένα μόνο από δύο παιδιά, τα οποία κατέχουν υψηλή κοινωνική θέση ανάμεσα στους συμμαθητές τους, όντας δημοφιλή και συμπαθή, απολαμβάνοντας την αποδοχή του συνόλου των παιδιών. Ο ηγετικός ρόλος τους έγκειται στο γεγονός ότι αυτοί θυμίζουν στα άλλα άτομα τους κανόνες, τους δίνουν οδηγίες σε δύσκολες και διφορούμενες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

καταστάσεις και καθορίζουν τους κανόνες της ομάδας. Στη περίπτωση του ενός παιδιού, έχοντας επίγνωση ο ίδιος της ιδιαίτερης θέσης που κατέχει στην ομάδα, αυτοχρήστηκε ΄΄αρχηγός΄΄, και παρουσιάστηκε στους άλλους, χωρίς ωστόσο να συναντήσει αντίδραση, αναγνωρίζοντας με τη στάση τους τον εξέχοντα ρόλο του.

- *Ο Γεράσιμος, ο Γιάννης, ο Αντώνης , ο Λουκάς , και ο Σπύρος παίρνοντας χώμα προσπαθούν να καλύψουν περιμετρικά την πέτρινη βρύση της αυλής, σύμφωνα με τις οδηγίες του Γιώργου.*

Γιώργος : « Θα το βάλουμε από δω και από κει , παροπατητήρες μου»

Ερευνήτρια : « Γιατί τους φωνάζεις έτσι;»

Γιώργος : « Όπως είναι ο ΄΄Τζάκ Σπάροου΄΄ κυρία, πα- ρο –πα-τη-τή-ρες»

Σπύρος : « Γιώργο, μπορώ να βάλω αυτό το ξυλάκι εδώ πέρα;»

Γιώργος: « Μπορείς, φυσικά».

Το επεισόδιο έληξε καθώς τελείωσε το διάλειμμα.

- *Την επόμενη μέρα, μόλις ξεκίνησε το διάλειμμα, ο Γιώργος απευθυνόμενος στην ίδια παρέα, στην οποία έχει προστεθεί και ο Σωκράτης, προτείνει : « Παιδιά, συνεχίζουμε να χτίζουμε τη βρύση από χθες ;»*

Όλοι μαζί : « Ναιιι !!»

Αντώνης : « Γιώργο, το βάζω καλά;»

Γιώργος : « Ναι, ναι, συνέχισε πατητήρα μου»

Γιάννης : « Γιώργο, μισό λεπτό, φέρνω κι άλλο χώμα»

Γιώργος : « Μισό λεπτό, Έχω μία ιδέα!». Φτιάχνει στο σωρό του χώματος σχέδια με ένα καλούπι για την άμμο.

Σωκράτης: « Κυρία, ο Αντώνης μου ρίχνει χώματα»

Γιώργος : «Αντώνη, δεν επιτρέπεται να ρίχνουμε χώματα»

Γιώργος : « Κυρία, το βουνό θα φτάσει μέχρι πάνω. Εγώ είμαι αρχηγός. Εγώ θα πω. Η επιχείρηση βουνό ξεκινάει!»

Ερευνήτρια : « Γιατί είσαι εσύ αρχηγός, Γιώργο ; Ποιος σε όρισε ;»

Γιώργος : « Εγώ, μόνος μου»

Ερευνήτρια : « Γιατί ;»

Γιώργος : « Γιατί έτσι. Γιατί έχω και τα κατάλληλα»

Μετά από λίγο κι ενώ το παιχνίδι συνεχίζεται,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Γιώργος : « Ο αρχηγός φεύγει για λίγο. Πηγαίνει ένα ταξίδι για να ξεκουραστεί».

Φεύγει.

Στην περίπτωση του άλλου παιδιού, εκτός των άλλων στοιχείων που συνετέλεσαν για τον ορισμό του ως αρχηγού , αυτή τη φορά, η απόδοση του ρόλου έγινε από τους άλλους κι όχι από το ίδιο, εισερχόμενο και το στοιχείο της φιλίας , που αποτελεί μία πολύ ισχυρή βάση , στη δόμηση των σχέσεων στην προσχολική ηλικία.

Ο Σπύρος και ο Γεράσιμος παίζουν σε ένα σωρό από χώμα, πατώντας το με τα φτυαράκια.

Ο Σπύρος (μιμούμενος ήχο φορτηγού, ενώ κρατάει ένα φτυαράκι) : « Εντάξει φίλε. Το κάνω καλά ;»

Γεράσιμος : « Μια χαρά. Πάτησε το λίγο ακόμα. Όπα ! Είναι εντάξει».

Φεύγει να φέρει χώμα. Έρχεται ο Φίλιππος και πατάει το χώμα.

Σπύρος : «Όχι, Φίλιππε. Ο Γεράσιμος είπε όχι άλλο. Δεν θα το πατήσεις όσο θες εσύ. Ο Γεράσιμος είναι αρχηγός. Γεράσιμε, ο Φίλιππος το πατάει»

Έρχεται τρέχοντας ο Γεράσιμος.

Γεράσιμος : « Φίλιππε, μην το πατάς. Άμα σου πω εγώ να το πατήσεις, αλλιώς να μην το πειράξεις».

Ερευνήτρια : «Γιατί είναι ο Γεράσιμος αρχηγός ;»

Σπύρος : «Γιατί δεν θέλει κανένας»

Γεράσιμος : « Γιατί μ' αγαπάει πολύ ο Σπύρος . Είμαι ο καλύτερος του φίλος»

Ο Φίλιππος φεύγει χωρίς αντίρρηση και το επεισόδιο λήγει.

Ένας άλλος ρόλος που παρατηρήθηκε ήταν αυτός του ΄΄κατόχου- ιδιοκτήτη΄΄. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά οικειοποιούνταν το αντικείμενο παιχνίδι που τύχαινε να βρεθεί στην κατοχή τους αρχικά , ξεκινώντας το παιχνίδι, λαμβάνοντας δεδομένη την κατοχή του από μέρους τους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Η Κατερίνα , κάθεται έχοντας στα πόδια της ένα τηλέφωνο παιχνίδι. Έρχεται η Αναστασία και πάει να τραβήξει το τηλέφωνο προς το μέρος της.

Αναστασία : «Θέλω να πάρω ένα τηλέφωνο»

Κατερίνα : «Όχι (στερεώνοντας το τηλέφωνο καλά στα πόδια της), θα στον πάρω εγώ τον αριθμό. Εγώ το έχω».

Αναστασία (Κρατώντας το ακουστικό) : « 7,8,11,19,5,3,5. Έλα Θεοφανία, σκεφτόμουνα μήπως ήθελες να κάνουμε μία τούρτα μαζί στο σπίτι μου το απόγευμα. Εντάξει, φιλάκια.». Δίνει το ακουστικό και κάθεται δίπλα.

Έρχεται ο Λουκάς.

Λουκάς : « Θέλω να πάρω εγώ τώρα». Παίρνει στο χέρι του το ακουστικό. «Έλα Στέλιο, γιάσου.Να πάμε στη νταβέρνα το βράδυ. Άντε, τα λέμε». Δίνει το ακουστικό στην Κατερίνα.

Αναστασία : « Κατερίνα, τώρα πάρε μου την Ιουλία. 5,8,7,9,10. Ιουλία, σου υπόσχομαι να σου βρω μία πεταλούδα. Φιλάκια». Επιστρέφει το ακουστικό.

Η Κατερίνα συνεχίζει να κρατάει το τηλέφωνο στα πόδια της σ΄όλη τη διάρκεια του διαλείμματος και οι υπόλοιποι να κάνουν χρήση μόνο του ακουστικού, δεχόμενοι αγόγγυστα τη σύμβαση που έχει επιβάλλει ο ΄΄κάτοχος΄΄.

Συναφής με το ρόλο του ΄΄κατόχου΄΄, είναι και ο ρόλος του ΄΄ευρέτη΄΄, που ανέδειξε η παρατήρηση μας. Η εύρεση αφορούσε κυρίως υλικά από το χώρο της αυλής, όπως έντομα, περίεργες πέτρες , φύλλα κ.α. Ιδίως η αναζήτηση και εύρεση πασχαλίτσας, για αρκετό διάστημα είχε αναδειχθεί σε ασχολία εξέχουσας σημασίας για τα παιδιά, και η επίτευξη του σκοπού , προσέδιδε κύρος και ξεχωριστή θέση στην ομάδα.

Η Θεοφανία έψαχνε σ΄όλη την αυλή , ανάμεσα στα χόρτα, για πασχαλίτσες. Μόλις βρήκε, άρχισε να πηγαίνει σε όλα τα παιδιά και στην ερευνήτρια και την έδειχνε ανοίγοντας την παλάμη της , λέγοντας : « κοίτα».

Στη συνέχεια πλησιάζει τις Κατερίνα, Ιουλία, Ευτυχία και Ελένη.

Θεοφανία : «Βρήκα κι άλλη. Πάρτην Κατερίνα. Στη χαρίζω που είσαι φίλη».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Της έδωσε το έντομο, απομακρύνθηκαν από τα υπόλοιπα κορίτσια , και από κει και πέρα, παίζαν οι δυο τους. Τις πλησιάζει η Ευτυχία με ένα κομμάτι φύλλου στα χέρια.

Ευτυχία (απευθυνόμενη προς την Θεοφανία) : «Έλα, πάρε για να φάει η πασχαλίτσα σου».Της βάζει στην παλάμη που κρατάει την πασχαλίτσα το κομματάκι του φύλλου. Εκείνη την κοιτάει , χωρίς να μιλήσει.

Ευτυχία : «Να έρθω μαζί σας τώρα ;»

Θεοφανία : « Τότε έλα, έλα».

Φεύγουν και οι τρεις μαζί.

Επίσης, και ένας ακόμη συγγενικός ρόλος με τους παραπάνω , είναι αυτός του ΄΄εγκαινιαστή΄΄ του παιχνιδιού. Πολλές φορές τα παιδιά αναγνώριζαν και αποδεχόταν σ΄ένα παιδί , το ρόλο αυτού που ξεκινούσε , εγκαινίαζε, ένα παιχνίδι, και ότι αυτό συνεπαγόταν.

Η Ιουλία πλησιάζει την Αναστασία, την Ευτυχία, την Θεοφανία και την Ελένη., που συζητάνε.

Ιουλία : «Κορίτσια, θέλετε να παίξουμε οικογένεια ;»

Όλες μαζί : « Ναιι»

Ιουλία : « θα είμαι μεγάλη αδερφή»

Ευτυχία : « Εγώ ;»

Ιουλία : « Και εσύ μεγάλη αδερφή. Αναστασία, εσύ θα είσαι μάλλον η μαμά. Ναι, ναι η μαμά»

Αναστασία : « Θα είμαι η μαμά. Έτσι κι αλλιώς έχω και μία τσάντα στο σπίτι»

Θεοφανία : « Ιουλία, μπορώ να παίξω ;»

Ιουλία : «Ναι. Είμαι μεγάλη αδερφή»

Θεοφανία : « Τότε εγώ μαμά ;»

Ιουλία : « Μαμά είναι η Αναστασία»

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Θεοφανία : « Τότε εγώ να είμαι το μωρό ;»

Ιουλία : « Να είσαι. Μας τελείωσε το αλάτι και το αλεύρι. Πρέπει να πάμε για ψώνια.»

Ευτυχία : « Αδερφή, να πάρουμε και το μωρό;»

Ιουλία : «Όχι . Θα κουραστεί. Να πάει στην παιδική χαρά με τη μαμά»

Η ομάδα χωρίζεται σύμφωνα με τις οδηγίες της Ιουλίας , και απομακρύνονται προς δύο διαφορετικές κατευθύνσεις.

Εκτός των άλλων, υπήρχε και ένας γενικός διαχωρισμός που μπορεί να συμπεριλάβει και όλους τους παραπάνω ρόλους. Είναι ο ρόλος του ΄΄υποκινητή΄΄ των παιχνιδιών και ο ρόλος του ΄΄συμμέτοχου΄΄ σ΄αυτά. Το ρόλο του ΄΄υποκινητή΄΄ ενδυόταν συνήθως τα δημοφιλή παιδιά, που κατείχαν θέση υψηλού κοινωνικού κύρους και αναγνωρισιμότητας στην ομάδα, ενώ το ρόλο του ΄΄συμμέτοχου΄΄ αναλάμβαναν τα παιδιά που είτε ήταν χαμηλών τόνων και συνεσταλμένα, είτε τα απορριπτόμενα παιδιά, για να μπορέσουν έστω και μέσω της απλής συμμετοχής να εξασφαλίσουν την ένταξη στην ομάδα.

Τα στοιχεία που αναδύθηκαν από τη συνέντευξη, αναφορικά με την παραπάνω κατηγορία, αφορούσαν κυρίως τα κριτήρια των παιδιών για την επιλογή του αρχηγού, είτε για τον αυτοπροσδιορισμό του, είτε για τον ετεροπροσδιορισμό του. Αναφέρθηκαν επίσης και στους λόγους που δηλώνουν απροθυμία για την ανάληψη της θέσης του ΄΄αρχηγού΄΄.

Τα παιδιά λοιπόν, θέλουν να είναι αρχηγοί, οδηγούμενα από την ανάγκη του ΄΄ανήκειν΄΄, για να αποτελούν μέλος της ομάδας ή δεν θέλουν να γίνουν αρχηγοί γιατί θεωρούν ότι πρόκειται για έναν στατικό ρόλο που δεν έχει δράση .Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω απαντήσεις :

Λουκάς : « Εγώ μπαίνω αρχηγός, για να με φωνάζουν τα παιδιά και να παίζουν μαζί μου»

Γεράσιμος : « Όχι, εγώ δεν θέλω. Εμένα μ΄αρέσει μόνο να κάνω ασκήσεις. Ο αρχηγός μόνο κάθεται, είναι ξαπλωμένος και βαριέται».

Στον ετεροπροσδιορισμό τα κριτήρια ποικίλουν. Σχετίζονται με τις φιλικές σχέσεις που έχουν τα παιδιά μεταξύ τους, την δεξιοτεχνία που εμφανίζει κάποιο παιδί σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

κάποιο τομέα, την επιτυχή επετέλεση του ρόλου του ΄΄ ευρέτη΄΄, που επίσης είναι εξέχοντος κύρους ρόλος. Ένα στοιχείο που προκάλεσε εντύπωση, και δεν έγινε αντιληπτό στο πεδίο της δράσης, κατά την παρατήρηση, ήταν το γεγονός ότι τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά κάποιου παιδιού, αποτελούν κριτήριο για την απόδοση του ρόλου του αρχηγού. Θεωρούν ότι στα μεγαλόσωμα παιδιά αρμόζει δικαιωματικά ο ρόλος. Παραθέτονται κάποιες από τις απαντήσεις:

Γιώργος : «…Μερικές φορές ο Λουκάς, επειδή είναι μεγάλος και οι αρχηγοί είναι μεγάλοι».

Αναστασία : « Η Θεοφανία να είναι (αρχηγός), γιατί ξέρει πολύ εύκολα να βρίσκει πασχαλίτσες».

Λευτέρης : « Ο Γιώργος γιατί είναι φίλος μου και παίζουμε ωραία και του αρέσουν οι αρχηγοί».

Γιάννης : « Ο Γιώργος να είναι , γιατί ξέρει τα πάντα για τα φορτηγά και εμένα μ΄αρέσουν πολύ τα φορτηγά, όλη την ώρα να παίζω».

Τα παιδιά, στην προσπάθεια τους να ενσωματωθούν στην έννοια του «εμείς», αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, δημιουργώντας τις πρώτες ρεαλιστικές τους κοινωνικές σχέσεις(Νόβα-Καλτσούνη, Χ. ,2007*)*. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους οι οποίοι είναι καθοριστικής σημασίας και επηρεάζουν την πορεία του και την ποιότητα του. Σύμφωνα με τους Shank & Abelson (1977), οι σχέσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, παρουσιάζονται με διπολική μορφή : οικειότητα / απόσταση, κυριαρχία / υποταγή και θετική /αρνητική σχέση. Η αλληλεπίδραση των παιδιών στο χώρο της αυλής, έχει δημιουργήσει ένα κοινωνικό δίκτυο(Dunn, 1999), που άτυπα διέπεται από μία ταξινόμηση και ιεραρχία, που προκλήθηκε από την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και έχει διαμορφώσει κοινωνικές θέσεις στο μικρόκοσμο τους (Hawley, P. H. 2002). Οι υψηλές θέσεις, είναι θέσεις κύρους και αποδοχής, ενώ οι χαμηλές δεν έχουν σαφή χαρακτηριστικά. Δεν συνεπάγονται αυτόματα την απόρριψη, όσο την υποταγή και υπακοή .Σύμφωνα με τα παραπάνω γνωρίσματα , τα παιδιά κατέλαβαν μία θέση στο μωσαϊκό του παιχνιδιού της αυλής, η οποία συνήθως, ήταν ρευστή, παροδική και ευμετάβολη, αναλόγων των συνθηκών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Ένας κεντρικός ρόλος που ανέδειξε η παρατήρηση μας, ήταν αυτός του ΄΄αρχηγού ΄΄. Το ρόλο αυτό τον επετέλεσαν συγκεκριμένα παιδιά (δύο παιδιά), τα οποία συγκέντρωναν πολλά κοινά θετικά, κοινωνιομετρικά χαρακτηριστικά που συνέβαλαν στο να ξεχωρίσουν από την υπόλοιπη ομάδα (Σιβροπούλου,2004. Asher,1983) . Έδειχναν ενδιαφέρον και ήταν θετικά ανταποκρινόμενα απέναντι στους άλλους, δεν φερόταν τιμωρητικά , προσέφεραν ενθάρρυνση , υποστήριξη και υπεράσπιση στους συμμαθητές τους και είχαν αναδειχθεί εμπειρογνώμονες σε τομείς δημοφιλείς για τα αγόρια της τάξης (ο μεν στα φορτηγά, ο δε στους δεινόσαυρους). Επίσης, είχαν αναπτυγμένο το λόγο σε υψηλό επίπεδο, καθιστώντας την διαπραγμάτευση ευκολότερη και αποτελεσματική. Αξίζει να σημειωθεί ότι επρόκειτο για νήπια και όχι προνήπια, τα οποία φοιτούσαν για δεύτερη χρονιά στο σχολείο(γεγονός που τους εξασφάλιζε μία άνεση και εξοικείωση με το χώρο) και διέθεταν ένα προχωρημένο αναπτυξιακό επίπεδο. Τέλος, ένα επιπλέον στοιχείο που φάνηκε να συντελεί στην ανάδειξη του ρόλου του ΄΄αρχηγού΄΄ , ήταν της φιλικής σχέσης μεταξύ των παιδιών, ως εκδήλωση συμπάθειας και σεβασμού .

Η πρώτη διπολική κατηγοριοποίηση που συναντήσαμε , ήταν αυτή του ΄΄υποκινητή ΄΄, και του ΄΄ συμμετόχου΄΄ (Αυγητίδου, 2001). ΄΄ Υποκινητές΄΄, ήταν συνήθως παιδιά δημοφιλή, που κατείχαν αξιόλογη κοινωνική θέση στην ομάδα, καθώς απαιτούνταν η επίδειξη κοινωνικής ικανότητας , για να επιτελέσουν το ρόλο τους, ρυθμίζοντας όλες τις παραμέτρους, για την έναρξη και ομαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού. Αυτόματα, τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, είχαν το ρόλο του ΄΄ συμμετόχου ΄΄, ο οποίος δεν ήταν και αυταπόδεικτος. Η συμμετοχή προσέδιδε μία αναγνωρισμένη κοινωνική ταυτότητα, έστω και προσωρινά, ενώ ο αποκλεισμός σήμαινε στέρηση αυτής και ενείχε ο κίνδυνος, μελλοντικά, να αποκτήσει μόνιμο χαρακτήρα και να προσδώσει στο παιδί την ταυτότητα του ανεπιθύμητου, με ότι αυτό συνεπάγεται.

Ένας συγγενικός ρόλος με τον παραπάνω του ΄΄ υποκινητή΄΄ που παρατηρήθηκε, ήταν αυτός του ΄΄ εγκαινιαστή ΄΄ ενός παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001). Ένα παιδί, το οποίο δεν περιελαμβανόταν υποχρεωτικά στη λίστα των δημοφιλών παιδιών , αλλά στη γενικότερη κατηγορία των θετικά ανταποκρινόμενων, εγκαινίαζε ένα παιχνίδι, και κατά τη διάρκεια του, ήταν ο ρυθμιστής του και αυτός που είχε την αποκλειστική

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

ευθύνη της διεξαγωγής του . Ως ΄΄εγκαινιαστής΄΄ διέθετε την εξουσία και την ισχύ, να προσδιορίσει τη σύνθεση της ομάδας, τους κανόνες και να δώσει οδηγίες για την διεξαγωγή του, και αυτοί οι όροι ήταν αδιαπραγμάτευτοι και γινόταν αποδεκτοί από τα υπόλοιπα μέλη. Για όσο διάστημα διαρκούσε το παιχνίδι, ο ΄΄εγκαινιαστής΄΄ έχαιρε ιδιαίτερης δημοφιλίας και φήμης.

Καταγράφηκε και ο ρόλος του ΄΄ κατόχου – ιδιοκτήτη ΄΄(Αυγητίδου, 2001).. Το ρόλο αυτό επιτελούσαν τα παιδιά, που κατά την έξοδο στην αυλή, οικειοποιούνταν κάποιο από τα παιχνίδια που μεταφέρονταν από τον εσωτερικό χώρο και έχρηζαν τους εαυτούς τους ΄΄ ιδιοκτήτες ΄΄ του, για όλη τη διάρκεια του διαλείμματος. Τα παιδιά προσπαθούσαν να χειριστούν επιτυχώς το πλαίσιο του παιχνιδιού, ώστε να εδραιώσουν ευνοϊκές συνθήκες για την προάσπιση και διατήρηση της κατοχής του αντικειμένου και της συναίνεσης των συμπαικτών, καθώς εκτός από την ιδιοκτησία , διακυβευόταν και το κοινωνικό κύρος που αυτή συνεπάγεται (Αυγητίδου, 2001).

Μία άλλη κατηγορία ρόλων, είναι αυτή του ΄΄ ευρέτη΄(Αυγητίδου, 2001). ΄. Τα αντικείμενα που κατείχαν κεντρική θέση για την επιτέλεση του ρόλου, ήταν φυσικό και άχρηστο υλικό από το χώρο της αυλής , ιδίως έντομα, και τα νήπια αφιέρωναν σε πολλές περιπτώσεις, όλη την ώρα του διαλείμματος για την εύρεση τους και την επίτευξη του ρόλου, που εξασφάλιζαν. Ο ΄΄ευρέτης΄΄, έχαιρε προβολής και αποδοχής από όλους, και η ένταξη στην ομάδα του, αποτελούσε και για τους συμπαίκτες του περίοπτη θέση, και προσπαθούσαν να εξασφαλίσουν την εύνοια του και την ένταξη τους σ΄αυτήν.

2.6.2.6. Έμφυλες ταυτότητες στο παιχνίδι

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια "κριτική περίοδο" στη δόμηση της κοινωνικής ταυτότητας του φύλου , με τα παιδιά να δέχονται πολυπαραγοντικές επιρροές. Ο τρόπος που οι μαθητές μαθαίνουν να είναι αγόρια και οι μαθήτριες κορίτσια, στο πλαίσιο του παιχνιδιού δεν είναι παθητικός, δηλαδή είναι ενεργά υποκείμενα σε αυτή τη διαδικασία, διαπραγματεύονται με το περιβάλλον του σχολείου και συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων τους , οι οποίες εδραιώνονται μέσα από το παίξιμο ριζικά διαφορετικών ειδών παιχνιδιού.
Το παιχνίδι των αγοριών χαρακτηρίζεται από έντονη κινητική δραστηριότητα, είναι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

θορυβώδες και εκτείνεται σε όλο το χώρο της αυλής. Παίζουν συνήθως σε μεγάλες ομάδες, και τα θέματα τους αντλούνται από ζεύγη συγκρουόμενων δυνάμεων (καλοί – κακοί , κλέφτες – αστυνόμοι), και από επαγγέλματα προσφιλή , στις τάξεις των αγοριών (οδηγός φορτηγού, μάστορας). Παρατηρήθηκαν επίσης, παιχνίδια δύναμης και ταχύτητας.

- *Ο Γεράσιμος, ο Λουκάς ,ο Αντώνης και ο Γιάννης σκάβουν γύρω από μία λακούβα με φτυαράκια και με τα χέρια και φορτώνουν το χώμα στα φορτηγά – παιχνίδια και στα κουβαδάκια που προσποιούνται ότι και αυτά είναι φορτηγά.*

Αντώνης(απευθυνόμενος στο Λουκά) : « Φίλε, θα μου γεμίσεις την καρότσα ;»

Λουκάς : « Δε γίνεται. Φεύγω. Έχω αργήσει στη δουλειά»

Γεράσιμος : «Λουκά, πάρε κανά τηλέφωνο απ'τη δουλειά να μιλάμε»

Γιάννης : «Θα σε φορτώσω εγώ φίλε, που γύρισα απ'το δρομολόγιο»

Κάνοντας τον ήχο του φορτηγού, του βάζει με το φτυαράκι χώμα στην καρότσα.

Ο Γεράσιμος στο μεταξύ, έχοντας το χέρι του στο αυτί, κάνει ότι μιλάει στον Λουκά, που έχει απομακρυνθεί , και σκάβει σε άλλο σημείο.

Γεράσιμος : «Έλα Λουκ. Όλα καλά με τη δουλειά ; Κυρία, δεν απαντάει. Μάλλον δεν μ'ακούει». Μετά από λίγο, ο Λουκάς ΄΄απαντάει΄΄ στο τηλεφώνημα.

Λουκάς : « Φίλε δεν σ'άκουγα. Δουλεύει η τσάπα. Θα σε πάρω μετά»

Ο διάλογος τελειώνει, ο Λουκάς επιστρέφει στην ομάδα και συνεχίζουν όλοι μαζί το σκάψιμο.

- *Ο Γεράσιμος, ο Γιώργος, ο Σωκράτης , ο Σπύρος και ο Γιάννης παίζουν ΄΄ Κλέφτες & Αστυνόμοι΄΄, κρατώντας από ένα στεφάνι.*

Γιώργος : «Γιάννη, ο Γεράσιμος και ο Σωκράτης είναι κλέφτες»

Γιάννης : « Φύγαμε για καταδίωξη ;»

Ο Γεράσιμος και ο Σωκράτης, αρχίζουν να τρέχουν μπροστά, κρατώντας τα στεφάνια σαν τιμόνια, και οι άλλοι τρέχουν πίσω τους, επίσης κρατώντας τα στεφάνια- τιμόνια και κάνοντας τον ήχο της σειρήνας. Συνεχίζουν να τρέχουν για ώρα μέχρι που τα στεφάνια γίνονται φυλακή , σε μία γωνία της αυλής και το παιχνίδι τελειώνει με τη ΄΄σύλληψη΄΄ τους.

- *Ο Λουκάς με το Γιώργο κρατάνε από ένα στεφάνι.*

Γιώργος : « Κάνουμε αγώνα ;»

Λουκάς : «Ναι. Πάμε.»

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Ρίχνουν τα στεφάνια σαν ρόδα, για να δουν ποιο θα πάει πιο μακριά. Μετά από λίγο ο καθένας ρίχνει το στεφάνι σαν ρόδα και το κυνηγάει, τελειώνοντας έτσι και ο αγώνας.

Από τη μεριά των κοριτσιών , το παιχνίδι τους χαρακτηριζόταν από έντονα έμφυλη δράση, καθώς οι ρόλοι τους εξαντλούνταν σε ρόλους από την οικογένεια και το σπίτι και σε καμμία περίπτωση δεν έγινε αναφορά, σε κάποιον επαγγελματικό ρόλο. Παρουσίασαν πλούσια γλωσσική αλληλεπίδραση, λεπτομερειακή πλοκή και σαφή προτίμηση σε κατηγορίες παιχνιδιού (συνεργατικό, κοινωνικό) που είναι δομημένες και δεν απαιτούν κίνηση . Οι ρόλοι τους είχαν μελλοντικό προσανατολισμό, καθώς προεικόνιζαν τη μελλοντική τους ταυτότητα, αυτή της γυναίκας. Διαθέτοντας περισσότερες γνώσεις για τις μελλοντικές τους ταυτότητες, καθώς αποτελούσαν ρόλους της καθημερινότητας τους, είχαν τη δυνατότητα καλύτερης διαπραγμάτευσης και πειραματισμού.

Η Ιουλία (μαμά), η Παυλίνα (μωρό), η Ευτυχία (μεγάλη αδερφή) , η Ελένη (μεγάλη αδερφή), παίζουν οικογένεια. Βρίσκονται στην κουζίνα τους(το πεζούλι της αυλής). Ένας σωρός από πέτρες είναι ΄΄τυρί΄΄, το χώμα πάνω σ΄ένα κομμάτι μάρμαρο ΄΄σοκολάτα΄΄, ένας σωρός από όμοια χόρτα ΄΄μαιντανός΄΄, ένας άλλος σωρός ΄΄μαρούλια΄΄.

Ευτυχία (απευθυνόμενη στην Ελένη) : « Αδερφή, έφερα και αλάτι» (κρατάει ένα μικρό σακουλάκι με χώμα).

Ελένη : « Ωραία, να βάλουμε και στη σαλάτα. Αα, έρχεται η μαμά με το μωρό»

Η Παυλίνα (μωρό), κινούμενη στα γόνατα, κάνει ότι τρώει χόρτα.

Ιουλία : « Μη, κακό. Σήκω, έγινες χάλια, θα σε κάνω μπάνιο». Την οδηγεί λίγο παραπέρα από την κουζίνα και προσποιείται ότι τη σαπουνίζει.

Ελένη : « Εγώ θα πλάσω. Έχω μεγαλύτερο πλάστη» Έχει στα χέρια της ένα μεγάλο κλαρί και κάνει ότι ισιώνει ένα σωρό από χώμα, προσποιούμενη ότι ανοίγει φύλλο.

Ιουλία : « Όχι, εγώ θα το ανοίξω. Είμαι η μαμά»

Ελένη : «Όχι. Έχω μεγαλώσει. Είμαι μεγάλη αδερφή. Εγώ θα το κάνω»

Ιουλία : « Καλά. Πάω να φέρω κι άλλο αλεύρι. Εσύ Ευτυχία να κρατήσεις λίγο το μωρό»

Ευτυχία: « Ωχ, τώρα. Καλά εντάξει». Παίρνει την Παυλίνα απ΄το χέρι και φεύγει . Η Ιουλία πηγαίνει και φέρνει χώμα και συνεχίζουν με κλαριά να ανοίγουν φύλλο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Η παρατήρηση έδειξε ότι ήδη, τα παιδιά έχουν ενστερνιστεί μερικές κοινές κοινωνικές νόρμες που επιβάλλουν και οδηγούν στη δόμηση της έμφυλης ταυτότητας όπως είναι το χρώμα.

- *Η Ιουλία, η Ελένη, ο Γιάννης, ο Λευτέρης και η Κατερίνα, βγαίνοντας στην αυλή , μοιράζουν τα στεφάνια. Στην Ελένη τυχαίνει στεφάνι μπλε χρώματος και αντιδρά έντονα.*

Ελένη : «Δε θέλω το μπλε. Δεν το θέλω. Δεν είναι για μένα. Είναι για αγόρι».

- *Η Κατερίνα με το Λευτέρη, καθισμένοι στο παγκάκι, έχοντας ένα τηλέφωνο πλαστικό , κάνουν ότι τηλεφωνούν. Πληκτρολογεί η Κατερίνα.*

Λευτέρης : « Αγόρι θα πάρεις και πατάς μπλε κουμπί ;»

Κατερίνα : «Ναι, το Μιχάλη. Μιχάλη, θα έρθεις στο σπίτι ; Ο.Κ. Φιλάκια».

Βέβαια , δεν έλειψαν και περιπτώσεις μικτών ομάδων. Στην περίπτωση που τα κορίτσια συμμετείχαν στο παιχνίδι των αγοριών, ο ρόλος των κοριτσιών ήταν περιορισμένος και έμμεσα, πρόβαλαν στοιχεία της έμφυλης ταυτότητας τους, όπως αυτό του αδύναμου θηλυκού.

Ο Αντώνης παίζει μαζί με την Αναστασία σε ένα σωρό από χώματα, γεμίζοντας ένα κουβαδάκι. Ο Αντώνης σε τακτά διαστήματα, βοηθάει την Αναστασία, παίρνοντας το φτυαράκι και ρίχνει αυτός το χώμα στο κουβαδάκι .

Αναστασία : « Σ΄ευχαριστώ πολύ Αντώνη. Θα μου κάνεις μια χάρη ;Θα συνεχίσεις γιατί κουράστηκα ;»

Αντώνης : « Βεβαίως, μην κουράζεσαι άλλο. Θα το κάνω εγώ».

Φεύγει η Αναστασία και το παιχνίδι τελειώνει.

Στην περίπτωση που τα αγόρια συμμετείχαν στο παιχνίδι των κοριτσιών, είχαμε δύο κατηγορίες. Τα νήπια , που λαμβάναν μέρος ως καλεσμένοι, και τα προνήπια , έχοντας μία συγκεχυμένη και ρευστή αντίληψη περί της έμφυλης ταυτότητας τους, ως ΄΄μωρά΄΄, στο παιχνίδι της οικογένειας και παρατηρήθηκε και η περίπτωση της μίμησης θηλυκού ρόλου. Χαρακτηριστικό αποτελεί και το γεγονός ότι σε κανένα από τα παρατηρούμενα επεισόδια δεν ανέλαβε κάποιος το ρόλο του πατέρα .Όταν συμμετείχαν στο παιχνίδι της οικογένειας δεν καθοριζόταν με σαφήνεια με ποια ιδιότητα συμμετείχαν.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Η Αναστασία, έχοντας γυρίσει τη μπλούζα της προς τα έξω, για να έχει όγκο, παριστάνει την έγκυο., και πλησιάζει τους Γεράσιμο και Σπύρο, που παίζουν με τα χώματα.

Αναστασία : « Γεράσιμε, άντε γρήγορα, γεννάω»

Σπύρος : « Αναστασία, έτσι πρέπει να περπατάς και να τη φουσκώνεις παραπάνω».

Γυρίζει κι αυτός τη μπλούζα του και περπατάει για λίγο με φουσκωμένη την κοιλιά του.

Η Αναστασία, ακολουθώντας τις υποδείξεις του Σπύρου, κατευθύνεται προς τον Γεράσιμο, ο οποίος δεν της δίνει καμμία σημασία, συνεχίζει το σκάψιμο, η Αναστασία φεύγει και έτσι το επεισόδιο τελειώνει.

Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν για να εκμαιεύσουμε στοιχεία για την κατηγορία των έμφυλων ταυτοτήτων, απευθύνθηκαν σε κάθε φύλο χωριστά, με την εξής μορφή , για τα κορίτσια , « Γιατί συνήθως παίζετε με τα κορίτσια και όχι με τα αγόρια ;», και με την ίδια διατύπωση, αντίστροφα για τα αγόρια. Παραθέτουμε ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών:

- ✓ *Παυλίνα : « Γιατί είμαστε φίλες και τα αγόρια μας πειράζουν και μ΄αρέσει να παίζω με τα κορίτσια».*
- ✓ *Ιουλία : «Μ΄αρέσει να παίζω με τα κορίτσια, γιατί είναι ωραία με τα λουλούδια και τις καρδιές».*
- ✓ *Γιώργος : « Δεν υπάρχει λόγος. Θέλω με τα αγόρια, δεν θέλω με τα κορίτσια. Μ΄αρέσει με τα αγόρια πιο πολύ. Έχουμε ίδια παιχνίδια».*
- ✓ *Σπύρος: «Γιατί παίζουμε με χώματα. Τα κορίτσια θέλουν πασχαλίτσες. Τα αγόρια είναι πιο ωραία».*
- ✓ *Γεράσιμος : « Γιατί τ΄αγόρια παίζουν αγορίστικα και τα κορίτσια είναι κορίτσια και παίζουν κοριτσίστικα. Μου το είπε η Ειρήνη».*

Αναφορικά με τις έμφυλες ταυτότητες που επισημάνθηκαν στο παιχνίδι των παιδιών, η παρατήρηση στο χώρο της αυλής ανέδειξε μία συνθήκη που προκαλεί προβληματισμό. Παρότι έχουν επέλθει διαπιστωμένα μεταβολές στη δομή της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας και στους γονεικούς ρόλους, και στο χώρο του σχολείου γίνονται οργανωμένες προσπάθειες εξάλειψης των έμφυλων στερεοτύπων, τα νήπια δείχνουν να διαθέτουν ήδη, μία παγιωμένη στερεοτυπική αντίληψη του ρόλου του φύλου(Αυγητίδου, 2001). Φαίνεται ότι τα συγκαλυμμένα γνωστικά πλαίσια αναφοράς των έμφυλων στερεοτύπων που κυριαρχούν στον κόσμο των μεγάλων, όπως και η κουλτούρα των συνομηλίκων (Αυγητίδου, 2001), επηρεάζουν βαθιά την αντίληψη και κρίση των παιδιών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Τα ευρήματα μας κατέδειξαν, ότι η έντονη διαφοροποίηση και αποκρυστάλλωση των έμφυλων ταυτοτήτων διαφαινόταν κυρίως στο συμβολικό παιχνίδι, που σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί αναπαράσταση του κόσμου των ενηλίκων, προοιωνίζοντας την αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων σε μία ακόμη γενιά. Εμφανίστηκαν αρκετά σαφείς και διακριτές. Τα αγόρια ενδύθηκαν κυρίως ρόλους , φανταστικούς, που χαρακτηρίζονται επίκίνδυνοι και περιπετιώδεις (αστυνομικοί, πειρατές), νέμονται σε συγκρουόμενα ζεύγη, ή προέρχονται από επαγγελματικές κατηγορίες, που αποτελούν τις αγαπημένες των περισσοτέρων αγοριών (οδηγός φορτηγού, χειριστής μηχανημάτων). Οι ρόλοι είχαν παροντικό προσανατολισμό, καθώς τα ίδια δεν διέθεταν πολλές γνώσεις για τους μελλοντικούς τους ρόλους, και γι'αυτό οι αναφορές τους είναι γενικές χωρίς λεπτομέρειες (Αυγητίδου, 2001) . Οι ρόλοι, από τη φύση τους συνεπαγόταν ένα παιχνίδι έντονης σωματικής δραστηριότητας, ανταγωνιστικό, που εμφάνιζε περισσότερο θυμό και επιθετικότητα (σπρώξιμο, πάλη), προς τους συμπαίκτες τους, λαμβάνοντας χώρα ομαδικά , καταλαμβάνοντας όλο το χώρο της αυλής.

Τα κορίτσια από την άλλη, επιτελούσαν ρόλους οικείους, κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον τους (μητέρα, αδερφή, παιδί), προτάσσοντας κάποιες φορές και την πλευρά του αδύναμου θηλυκού, φανερώνοντας ότι η διαδικασία υιοθέτησης κοινωνικών συμπεριφορών που αρμόζουν στο φύλο τους, έχει ήδη ενεργοποιηθεί(Αυγητίδου, 2001). Σε κανένα επεισόδιο δεν υπήρξε νύξη σε κάποιο επαγγελματικό ρόλο, αφού ακόμη και ο ρόλος του ΄΄ μάγειρα΄΄, που προβλήθηκε αρκετά, ασκούνταν σε πλαίσια οικιακά – ερασιτεχνικά.

Η παγίωση των έμφυλων ταυτοτήτων που έτειναν να ενστερνιστούν τα παιδιά, ενισχυόταν και από την υιοθέτηση ήδη από μέρους τους κοινωνικών νορμών, που ισχυροποιούν και βαθαίνουν τα στερεότυπα των φύλων , όπως το χρώμα.

Δεν έλειψαν και τα επεισόδια όπου μεικτές ομάδες παιδιών, κινήθηκαν στις περιοχές παιχνιδιού, είτε του ενός, είτε του άλλου φύλου. Τα κορίτσια, όταν συμμετείχαν στο παιχνίδι των αγοριών, κατείχαν ρόλους συμμετόχου – δευτερεύοντες, με μικρή διάρκεια, χωρίς έντονα στοιχεία. Όταν τα αγόρια συμμετείχαν στο παιχνίδι των κοριτσιών, επίσης κρατούσαν δευτερεύοντες ρόλους, όπως αυτούς των καλεσμένων, ή από κάποια προνήπια αυτών του μωρού ή επικρατούσε μία ασάφεια σχετικά με την ταυτότητα του ρόλου, με την οποία συμμετείχαν. Ο ρόλος του πατέρα, που είναι ένας

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

καθαρά αντρικός ρόλος , δεν επιτελέστηκε σε κανένα επεισόδιο, από κανένα αγόρι, παρότι αποτελεί εξέχοντα ρόλο στα πλαίσια της κουλτούρας των συνομηλίκων , και προσφέρει στον κάτοχο του γόητρο και αναβαθμισμένη κοινωνική ταυτότητα, στα πλαίσια της ομάδας (Αυγητίδου, 2001).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι σε κανένα επεισόδιο δεν παρατηρήθηκαν χλευαστικά σχόλια και λεκτικά πειράγματα έμφυλου περιεχομένου, από κανένα νήπιο, συμπεριφορά που εμφανίζει μεγάλη συχνότητα στην σχολική ηλικία.

Οι απαντήσεις που συλλέξαμε για την κατηγορία των έμφυλων ταυτοτήτων, επιβεβαίωσαν το γεγονός, ότι τα παιδιά έχουν αρχίσει να υιοθετούν τις κοινωνικές συμπεριφορές του φύλου τους , τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το καθένα και το διαφοροποιούν από το άλλο, οδηγώντας τα στην επιδίωξη της συναναστροφής με άτομα του ιδίου φύλου. Επίσης, διαπιστώθηκε και η δυνατή επίδραση που ασκούν άτομα του περιβάλλοντος των παιδιών ,στην αναπλαισίωση της γνώσης που διαθέτουν τα παιδιά για τα φύλα (Αυγητίδου, 2001).

2.6.2.7. Μοναχικό παιχνίδι

Μέσω της παρατήρησης μας, αναδύθηκε και μία ακόμη κατηγορία, αυτή του μοναχικού παιχνιδιού. Αποτέλεσε μία μη αναμενόμενη κατηγορία, καθώς το μοναχικό- ατομικό παιχνίδι συναντάται σε μικρότερες ηλικίες και στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και αυξημένη προτίμηση για το συνεργατικό παιχνίδι. Παρατηρήθηκαν επεισόδια στα οποία συμμετείχαν από τα πιο δημοφιλή παιδιά , μέχρι τα πιο συνεσταλμένα και χαμηλών τόνων παιδιά.

Ο Σπύρος επί 10λέπτου, αμίλητος, είναι σκυμμένος και απασχολείται, χαράζοντας το χώμα με μία πέτρα. Σηκώνεται και έρχεται προς το μέρος μου.
Σπύρος : « Έλα να σου δείξω». Πλησιάζουμε στο σημείο που έπαιζε.Συνεχίζει : «Έφτιαξα έναν ανεμοστρόβιλο που ρούφηξε ένα ψάρι». Παράλληλα έχουν μαζευτεί γύρω μας και άλλα παιδιά, με τα οποία συζητάει για τη δημιουργία του και συνεχίζει μαζί τους το παιχνίδι.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Σε κάποιες περιπτώσεις το μοναχικό παιχνίδι προέκυψε μετά από διαφωνία και σύγκρουση που ενέσκυψε στα πλαίσια της ομάδας.

Ο Γιώργος , ο Λουκάς και ο Γιάννης σηκώνονται όρθιοι γύρω από το σωρό με τα χώματα που παίζουν και αρχίζουν να μιλάνε έντονα. Ο Γιώργος , φανερά εκνευρισμένος, απομακρύνεται και αρχίζει να παίζει μόνος του , τρέχοντας και μιλώντας. Μετά από λίγη ώρα, πλησιάζει άλλη ομάδα παιδιών , στην οποία εντάσσεται και αρχίζει να παίζει μαζί τους.
Ο Σωκράτης παίζει με τον Αντώνη , το Γιάννη , και το Γεράσιμο, γύρω από μία λακούβα με χώμα. Μόλις ο Γιάννης αρπάζει το φτυαράκι από το Σωκράτη,, χωρίς να αντιδράσει, απομακρύνεται από τους άλλους και παίζει για το υπόλοιπο διάλειμμα , μόνος του.

Παρατηρήθηκαν και περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά που έπαιζαν μόνα τους ,ανέπτυξαν ένα δομημένο επεισόδιο συμβολικού παιχνιδιού , κάνοντας χρήση του λόγου.

Η Ελένη κάθεται στο παγκάκι μόνη της, κρατώντας ένα πλαστικό τηλέφωνο. Έχοντας το ακουστικό στο αυτί, προσποιείται ότι μιλάει : « Περίμενε, δεν το πιστεύω εγώ αυτό. Δεν γίνεται… Να κοιτάξω λίγο στο ντουλάπι».
Σηκώνεται και πηγαίνει στον τοίχο, που βρίσκεται δίπλα στο παγκάκι, και κάνει ότι ανοίγει το ντουλάπι. Συνεχίζει : « Δεν στο είπα εγώ;». Αντιλαμβάνεται ότι την παρατηρώ και απομακρύνεται συνεχίζοντας την φανταστική συνομιλία.
Η αναζήτηση εντόμων προκάλεσε πολλές φορές το μοναχικό παιχνίδι, το οποίο τελείωνε συνήθως με την επίτευξη του σκοπού. Είτε εξελισσόταν ταυτόχρονα, είτε διαδοχικά.

- ✓ *Η Θεοφανία ψάχνει μόνη για πασχαλίτσες. (Κατά δήλωση της).*
- ✓ *Η Παυλίνα ψάχνει μόνη για πασχαλίτσες (Κατά δήλωση της).*
- ✓ *Η Αναστασία ψάχνει μόνη για πασχαλίτσες (Κατά δήλωση της).*
- ✓ *Ο Γιάννης επί ώρα είναι σκυμμένος, σε μία γωνία του κτιρίου, και αμίλητος κάτι παρατηρεί. Ξαφνικά φωνάζει : «Αράχνη!». Μαζεύονται παιδιά γύρω του και όλοι μαζί παρατηρούν την αράχνη και το παιχνίδι συνεχίζεται ομαδικά.*

Υπήρξε και η περίπτωση ενός παιδιού, που επανειλημμένα επέλεγε το μοναχικό παιχνίδι, σε κάποια στιγμή του διαλείμματος, συστηματικά. Επρόκειτο για ένα παιδί,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

που είχε προβλήματα λόγου και είχε διαγνωστεί με ήπιες αναπτυξιακές διαταραχές. Για ευνόητους λόγους, στα επεισόδια που παραθέτουμε στη συνέχεια, θα αναφέρεται ως Χ.

Ο Χ, μόνος του στα κάγκελα, για διάστημα μεγαλύτερο των δέκα λεπτών, παρακολουθεί και παρατηρεί το δρόμο, τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου απέναντι, και τα υπόλοιπα νήπια που παίζουν.

Ο Χ, παίζει και τρέχει μόνος του. Πλησιάζει για λίγο μία ομάδα παιδιών που σκάβει. Μιλάει, τους λέει κάτι χωρίς να περιμένει απάντηση και φεύγει.

Ο Χ, παίζει μόνος του με ένα παιχνίδι – τάνκ, μιλώντας και κάνοντας ήχους μηχανήματος και πυροβολισμών. Αναπτύσσει διάλογο :

- *« Ώρα να φύγουμε για μακριά».*
- *« Ναι, να κατέβουμε για να ταξιδέψουμε από κει»*

Μόλις πλησιάζω , απομακρύνεται.

Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, έδωσαν εν μέρει κάποιες εξηγήσεις της επιλογής τους, που βασίζονται, είτε σε πρακτικούς λόγους, λόγω μη διαθεσιμότητας συγκεκριμένου φίλου, είτε στην επιλογή συγκεκριμένου υλικού ή παιχνιδιού, είτε στην προάσπιση της ιδιωτικότητας τους, είτε στη σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζουν το παιχνίδι τους. Στην περίπτωση του Χ, δεν λάβαμε καμμία απάντηση. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες δηλώσεις των παιδιών :

- ✓ *Θεοφανία : « Επειδή θέλω. Για να μην μ΄ενοχλούν, όταν τσιρίζουν και φωνάζουν, όταν έχω να κάνω κάτι δύσκολο».*
- ✓ *Κατερίνα : «Δε θέλω να κάνουν φασαρία, γιατί με κουφαίνουν τ΄αυτιά. Κάνουν φασαρία».*
- ✓ *Γεράσιμος : « Επειδή φωνάζω τους άλλους να έρθουν και δεν έρχονται και μένα μου αρέσει αυτό που παίζω».*
- ✓ *Αναστασία : « Μερικές φορές παίζω μόνη μου, γιατί θέλω να παίξω με το χώμα».*
- ✓ *Λευτέρης : « Γιατί η Κατερίνα παίζει με τα κορίτσια».*

Διαπιστώθηκε λοιπόν, ότι τα διάφορα στάδια παιχνιδιού αλληλοδιαπλέκονται, όσο το παιδί μεγαλώνει και κάθε είδος προσλαμβάνει στοιχεία του άλλου. Έτσι και κατά την παρατήρηση μας, διαπιστώσαμε ότι τα νήπια σε πολλές περιπτώσεις, επιλέγουν το μοναχικό παιχνίδι, παρότι δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό είδος του αναπτυξιακού τους σταδίου .

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Το μοναχικό παιχνίδι φάνηκε να αποτελεί, μια ξεχωριστή αλλά εξαιρετικά σημαντική κατηγορία παιχνιδιού. Τα παιδιά, συχνά, νιώθουν την ανάγκη να απομονωθούν και να παίξουν μόνα τους, γεγονός που θεωρείται απολύτως φυσικό, ιδιαίτερα για μία τάξη Νηπιαγωγείου στην οποία, τις περισσότερες φορές, συνυπάρχουν πολλά παιδιά μαζί για ένα ικανό χρονικό διάστημα, κατά τη διάρκεια του οποίου μοιράζονται, υποχωρούν και συμβιβάζονται. Στο πλαίσιο αυτό, συχνά, νιώθουν την ανάγκη για απομόνωση και ηρεμία, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Η Μπότσογλου (2010) τονίζει ότι οι ευκαιρίες για απόμερες αναζητήσεις και συνθήκες ιδιωτικότητας, βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν αυτόνομα, ακολουθώντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να απελευθερωθούν συναισθηματικά, αποδεσμευόμενα από κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκουν στο διάλειμμα μια ευκαιρία για απομόνωση, προσωπική αναζήτηση και γενικά για συνθήκες ιδιωτικότητας που βοηθούν στην ανάπτυξη της προσωπικής τους αυτονομίας (Wan Azlina & Zulkiflee A.S.,2010). Επίσης διαπιστώθηκε ότι επιλέχθηκε , σκοπίμως, από κάποια παιδιά, γιατί τα βοηθά να αφιερωθούν στο δημιουργικό παιχνίδι τους, χωρίς εξωτερικές παραινέσεις και παρεμβολές., καθώς η υπομονή, η δημιουργικότητα και η εφευρετικότητα, είναι χαρακτηριστικά που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του μοναχικού παιχνιδιού (Μπότσογλου,2010). Μέσω αυτού, το παιδί ανακαλύπτει καλύτερα τις δεξιότητες που δύναται να έχει κατακτήσει, χωρίς να πρέπει να συγκριθεί με κάποιο άλλο, δοκιμάζοντας με ενστικτώδες τρόπο τις πνευματικές και φυσικές ιδιότητες που υπάρχουν σε αυτό, νιώθοντας παράλληλα ελεύθερο και ανεξάρτητο (Κάππας, 2005) . Επιπροσθέτως, δεν πρέπει να παραβλέψουμε την εκδοχή, μιλώντας για παιδιά, που χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένο υπόβαθρο, υπάρχουν απλώς στιγμές , που τα παιδιά προτιμούν να παίζουν μόνα τους. Παρατηρήθηκε επίσης, και η περίπτωση της επιλογής του μοναχικού παιχνιδιού, από συγκεκριμένα παιδιά, για συγκάλειψη των αδυναμιών τους, όπως στην περίπτωση του Χ, που είχαμε πιστοποιημένη διάγνωση δυσκολιών , που προκαλούσε δυσχέρειες στις αλληλεπιδράσεις του με τα άλλα παιδιά, εγείροντας την ανάγκη για μία εξατομικευμένη και στοχευμένη προσέγγιση.

Οι απαντήσεις των παιδιών, κατά τη συνέντευξη, επιβεβαίωσαν με τον καλύτερο τρόπο τα παραπάνω, καθώς ανέδειξαν με τις απαντήσεις τους τη σπουδαιότητα που ενέχει για τα ίδια το παιχνίδι τους, αναδεικνύοντας το, στη σοβαρότερη απασχόληση της παιδικής ηλικίας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

2.6.3. Αναστοχασμός της ερευνήτριας

Η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας προκαλεί την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του ερευνητή, στηρίζοντας την πεποίθηση, ότι οι ερευνητές δεν μπορούν να είναι ουδέτεροι, αντικειμενικοί ή αποστασιοποιημένοι, από τη γνώση και τα στοιχεία που παράγει η έρευνα τους. Αποτελώντας ο ίδιος αναπόσπαστο στοιχείο της ερευνητικής διαδικασίας, αυταπόδεικτα αναγνωρίζεται ότι δεν μπορεί να είναι ένα αντικειμενικό όργανο που απλώς διεξάγει μια έρευνα. Αυτή η συνθήκη, οδηγεί στην ανάγκη συνεχούς εκτίμησης των πράξεων του και στην κατανόηση του δικού του ρόλου , κατά την ερευνητική διαδικασία .

Φτάνοντας λοιπόν στο τέλος της μελέτης μου, και θεωρώντας ως ερευνήτρια τον αναστοχασμό, ως προαπαιτούμενο για την ολοκλήρωση της, προέβησα στην αναστοχαστική φάση της δικής μου διαδρομής, διότι κατά τη διάρκεια της πείστηκα ότι , όταν παρουσιάζουμε αναστοχαστικά τις πηγές και τις ρίζες της δικής μας γνώσης και των ερμηνειών , επί των δεδομένων μας, τότε μπορούμε να διαμορφώσουμε πιο γόνιμες και έγκυρες αναλύσεις.

Αρχικά, η έρευνα μου, μου προσέφερε μία νέα οπτική για τα καθημερινά παιδαγωγικά δρώμενα της τάξης μου. Η παρατήρηση σε συνδυασμό με την έντονη βιβλιογραφική αναδίφηση , που απαιτούσε η διεξαγωγή της έρευνας, με οδήγησε να αποκτήσω και να υιοθετήσω μία πιο διεισδυτική ματιά των όσων διαδραματιζόταν γύρω μου στο χώρο του σχολείου. Πολύ δε περισσότερο , στο χώρο της αυλής, λόγω και της έλλειψης πλούσιας σχετικής βιβλιογραφίας για την προσχολική ηλικία , προσπαθούσα να προβώ σε μία «δεύτερη ανάγνωση» των όσων λαμβάναν χώρα γύρω μου, προσδοκώντας να ανασύρω και να εντοπίσω ένα νέο ίχνος που θα προσέθετε στην προϋπάρχουσα γνώση.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω , με εξέπληξε το γεγονός, ότι η παρατήρηση είχε τη δυνατότητα να αναδείξει και να φέρει στην επιφάνεια, τόσα πολλά στοιχεία και ευρήματα , αντανακλώντας την πολυπλοκότητα, ακόμη , και των πιο εμφανώς συνηθισμένων δραστηριοτήτων. Η χρήση της ως ερευνητικού εργαλείου , με έπεισε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

για την αναντίρρητη σπουδαιότητα της , και την χρήση της μελλοντικά για την ουσιαστικότερη επιτέλεση του ρόλου μου, ως εκπαιδευτικού.

Διαπίστωσα ότι, μερικές φορές, για χάρη του ρόλου του ερευνητή, παραγκωνιζόταν ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η μη δυνατότητα συμμετοχής στο παιχνίδι των παιδιών εκλαμβανόταν από μέρους τους, σαν απροθυμία, απογοητεύοντας τα. Αυτό με οδήγησε στο συμπέρασμα ότι, στην προσχολική ηλικία, υπάρχει δυσκολία στην επιτέλεση του διπλού ρόλου, καθώς τα παιδιά επιζητούν την συντροφιά και τη συμμετοχή της νηπιαγωγού και ο ρόλος της ερευνήτριας, δυσκόλευε αυτή την ουσιαστική και αναντικατάστατη αλληλεπίδραση.

Τα ευρήματα της κατηγορίας του ρόλου του ερευνητή στη διάρκεια του παιχνιδιού, με τα παιδιά να διαμορφώνουν την συμμετοχική παρατήρηση, με γέμισε χαρά, καθώς αναδείχτηκε , ότι μεταξύ μας είχε δημιουργηθεί μία σχέση συναισθηματικής εγγύτητας, που δεν είχα αντιληφθεί το μέγεθος της , στο χώρο της τάξης. Η παιδαγωγική μου θέση , περί της στάσης της νηπιαγωγού απέναντι στα παιδιά, η οποία έγκειται , στην εκδήλωση θετικών συναισθημάτων μέσω της λεκτικής ή μη συμπεριφοράς μου, στην προσοχή , το ενδιαφέρον και το χρόνο που αφιέρωνα στα παιδιά, καθώς και η συνεπής και συστηματική ανταπόκριση στις ανάγκες τους, φάνηκε ότι πρόσφερε στα παιδιά μια αίσθηση αποδοχής και ασφάλειας , επιβεβαιώνοντας την ορθότητα των θέσεων μου και της θετικής επίδρασης που ασκεί στο παιδαγωγικό γίγνεσθαι.

Τέλος , η στάση των παιδιών , κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, παρότι υπήρχαν οι προυποθέσεις για την επιτυχή διεξαγωγή της , μου προκάλεσε σκεπτικισμό, για τον τρόπο που πρέπει να μεθοδευτεί η χρήση της, σε παιδιά . Πιθανόν, εξοικείωση μέσω ΄΄εικονικών΄ συνεντεύξεων, να προσέφερε τη δυνατότητα , σε πραγματικές συνθήκες, να αποκομίσουμε τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα, αυτού του μεθοδολογικού εργαλείου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

2.6.4. Συμπεράσματα

Η παρατήρηση στο χώρο της δράσης, συνεπικουρούμενη από τη συνέντευξη με τις ομάδες εστίασης, ανέδειξε πλήθος στοιχείων, που συνέβαλαν στην απάντηση του ερευνητικού μας ερωτήματος, που αφορούσε τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών του νηπιαγωγείου, κατά το διάλειμμα. Τα ευρήματα μας, δηλώνουν με σαφήνεια τη σπουδαιότητα του ελεύθερου παιχνιδιού, την ώρα του διαλείμματος, μία παιδαγωγική διαδικασία παραγνωρισμένη και υποβαθμισμένη και επιβεβαιώνουν τον αναντίρρητο πλούτο του παιχνιδιού, παραμένοντας σταθερή αξία ανά τους αιώνες .

Η υποκείμενη ιδέα για την προσέγγιση της εν λόγω μελέτης, , αφορά στη δημιουργία μιας ολιστικής αποτύπωσης, για το υπό μελέτη ζήτημα, η οποία περιλαμβάνει τις παραμέτρους, που υπεισέρχονται και συνδιαμορφώνουν την πραγματικότητα, για το ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα. Ο πλούτος των δεδομένων ,που μας παρείχαν τα ερευνητικά μας εργαλεία ,πιστοποιούν αρχικά, την ορθότητα της επιλογής του χώρου της αυλής ,για την πραγματοποίηση της έρευνας μας , καθώς, όπως είχε επισημανθεί, από πλήθος μελετητών (Blatchford, 1998**.** Blatchford, Baines, & Pellegrini, 2003**.** Pellegrini & Smith, 1998), η αυλή αποτελεί το σχολικό χώρο, που παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι από την τάξη .

Κατά την παρατήρηση μας, στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών την ώρα του διαλείμματος , εντοπίστηκαν πολλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ελεύθερου παιχνιδιού, τα οποία αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, και οδήγησαν στη διαμόρφωση κατηγοριών, ξεκινώντας από τα είδη παιχνιδιού που εντοπίστηκαν, δίνοντας απάντηση στο πρώτο μας υποερώτημα.

Το είδος παιχνιδιού, που υπερισχύει κατά κράτος, είναι αυτό του συμβολικού παιχνιδιού, επιβεβαιώνοντας για άλλη μία φορά το πλήθος των σχετικών ερευνών που το αναδεικνύουν , αποκορύφωμα ως πράξη , στις ηλικίες των 3 έως 6 ετών (Smith, 2001) , με ότι αυτό συνεπάγεται, αναφορικά με τη θεματολογία, τους ρόλους που αναλαμβάνουν, την αναδιοργάνωση του χώρου, τη χρήση των αντικειμένων.

Στα επεισόδια που καταγράφηκαν, η χρήση της γλώσσας (Piaget, 1962· Hughes, 1995), έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιχνιδιού. Η αλληλεπίδραση συμβολικού παιχνιδιού και γλώσσας, φάνηκε να μην είναι τυχαία, αλλά να συνδέεται με το γεγονός ότι τόσο το συμβολικό παιχνίδι όσο και η γλώσσα απαιτούν ικανότητα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

συμβολικής αναπαράστασης της πραγματικότητας και αντικατάστασης ενός πράγματος με κάτι άλλο (Piaget, 1962· Hughes, 1995·Lewis et al., 2000). Αναφορικά με τους ρόλους των παιδιών , κατά το συμβολικό παιχνίδι, καταδείχθηκε ένας σαφής έμφυλος διαχωρισμός, εμμένοντας τα κορίτσια σε ρόλους γυναικείους, και τα αγόρια σε ρόλους ανδρικούς (Garvey ,1990)., με παντελή απουσία του ρόλου του πατέρα, από όλα τα επεισόδια, κάτι που αντίκειται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Αυγητίδου ,2001), που τον κατατάσσει, σε έναν από τους πιο προσφιλείς ρόλους, εξέχουσας προβολής και θέσης στο παιχνίδι των παιδιών.

Η συχνότητα της κατηγορίας του μοναχικού παιχνιδιού, που σ΄αυτήν την ηλικία αρχίζει να παραπαίει, αποτέλεσε έκπληξη, καθώς παρατηρείται συνήθως αυξημένη ανάγκη , για κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Dunn, 1999).

Παρακάτω θα προβούμε σε γενικές αναφορές των χαρακτηριστικών που συγκροτούν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, κατά το διάλειμμα, και εντοπίστηκαν ,στη διάρκεια της προσπάθεια μας, να δώσουμε απάντηση, στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Για τη διευθέτηση των διαφορών, τα παιδιά εμφάνισαν αποτελεσματικότητα στον έλεγχο της επιθετικότητας τους και των αντιδράσεων τους, διαχειριζόμενα τους καυγάδες λεκτικά, επινοώντας εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα και προσπερνώντας τα εμπόδια στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους , αναπτύσσοντας επιχειρηματολογία, διαχειριζόμενα τεχνικές διαπραγμάτευσης και στρατηγικές επίλυσης των κρίσεων (Νόβα-Καλτσούνη,Χ .,2007), με έμφαση στην τήρηση των κανόνων, βρισκόμενα ακόμη στο στάδιο της ετερόνομης πειθαρχίας.

Κατά το ελεύθερο παιχνίδι, είχαμε ρόλους σαφείς και διακριτούς, που είτε διαμορφωνόταν από την κοινωνική θέση του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων (Αυγητίδου,2001), είτε διαμόρφωναν αυτή τη θέση στην ομάδα, δημιουργώντας ένα δίκτυο κοινωνικών σχέσεων και θέσεων, οι οποίες συνήθως ήταν ρευστές και ανακατανέμονταν (εκτός από τη θέση του ΄΄αρχηγού΄΄), ανάλογα με το πλαίσιο του παιχνιδιού (Dunn, 1999). Ένα στοιχείο που υπέβοσκε , κατά την παρατήρηση, και αναδείχθηκε στις συνεντεύξεις των παιδιών, ήταν η βαρύτητα του κριτηρίου των σωματομετρικών χαρακτηριστικών , για την ανάθεση του ρόλου του ΄΄ αρχηγού΄΄.

Η σύνδεση της μάθησης και του παιχνιδιού, είναι πασιφανής, επιβεβαιώνοντας πληθώρα ερευνών (Σιβροπούλου , 2004 . Amabile & Pillmer, 2012. Katz & McClellan ,1997). Φάνηκε η διευκόλυνση που προσφέρει το παιχνίδι στην

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

πρόσκτηση της γνώσης, καθώς σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά ΄΄ έπαιζαν΄΄, όσα θέματα είχαν προσεγγίσει γνωστικά στο χώρο της τάξης .

Η έρευνα μας ενίσχυσε τα ευρήματα, σαφούς τάσης εδραίωσης μιας έμφυλης στερεοτυπικής αντίληψης, από μέρους των νηπίων, η οποία επεκτείνεται και κατά το παιχνίδι στο διάλειμμα. Φαίνεται να έχουν ήδη ενστερνιστεί κάποιες κοινωνικές νόρμες διαχωρισμού των φύλων (χρώμα, ρόλοι), γεγονός , που προοιωνίζει τη δημιουργία ενηλίκων, με έμφυλες ταυτότητες , προσδιορισμένες από τον κοινωνικό ρόλο των φύλων (Αυγητίδου, 2001), περιορίζοντας , εκτός των άλλων, και την παρατήρηση μεικτών ομάδων, κατά το ομαδικό παιχνίδι.

Η κίνηση , που συνδέεται άρρηκτα με τον εξωτερικό χώρο και το διάλειμμα (Ihmeideh & Al-Qaryouti,2016 . Blatchford, 1998 **),** δεν έλειψε, ενισχύοντας τη σπουδαιότητα που κατέχει για το παιδί της προσχολικής ηλικίας.

Αναφορικά με το δεύτερο υποερώτημα μας, αν επηρεάζει η σχέση νηπιαγωγού – νηπίων τη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού , καταδείχθηκε ότι η θετική ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης νηπιαγωγού- νηπίων και η εγγύτητα που τη χαρακτήριζε, καθόριζε σε μεγάλο βαθμό, το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, καθώς τα παιδιά, νιώθοντας οικειότητα την ήθελαν σύντροφο στο παιχνίδι τους, με ενεργή συμμετοχή. Έτσι βρισκόταν εμπλεκόμενη, ανεξάρτητα από τις θεωρητικές θέσεις που ασπάζεται (Enz, B. & Christie, J. F., 1993) , σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, πέρα από τις περιπτώσεις που καλείται να διαδραματίσει το ρόλο του διαμεσολαβητή ή ρυθμιστή, για την ομαλοποίηση και διευθέτηση συγκρουσιακών καταστάσεων (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012).

Ο διπλός μας ρόλος (εκπαιδευτικός – ερευνήτρια), παρά τους κινδύνους που εγκυμονούσε (αδυναμία του ερευνητή για αποδέσμευση από την προσωπική του, σε βάθος ανάμειξη στα γεγονότα που εξετάζονται και την τήρηση των ισορροπιών) (Verma,Mallick,2004), μπορούμε να υποστηρίξουμε , ότι λειτούργησε θετικά για την εξέλιξη της έρευνας, καθώς προσέφερε τη δυνατότητα , όντας μέρος του μωσαικού του χώρου, μιας πιο διεισδυτικής και στοχευμένης οπτικής της παρατήρησης, και μας απάλλαξε από την επιπρόσθετη προσπάθεια, του να γίνουμε αποδεκτοί από την ομάδα μελέτης μας, σπαταλώντας πολύτιμο χρόνο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

2.6.5. Περιορισμοί

Αν και, στους σκοπούς αυτής της έρευνας δεν συμπεριλήφθηκε η γενίκευση των αποτελεσμάτων, επισημαίνουμε τους σημαντικούς περιορισμούς ως προς το θέμα αυτό.

Τα προβλήματα που απορρέουν από την συλλογή δεδομένων με ποιοτικές μεθόδους, σχετίζονται κυρίως με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την υποκειμενικότητα. Οι περιορισμοί στην αξιοπιστία, προκύπτουν από τη σκέψη του κατά πόσο διαφορετικοί ερευνητές μπορούν να αποκαλύψουν παρόμοιες πληροφορίες, αλλά και να ακολουθήσουν την ίδια μεθοδολογία. Επιπλέον, αν και οι συνεντεύξεις δεν αμφισβητούνται για την εγκυρότητά τους, στην περίπτωση της μελέτης μας, ο διπλός μας ρόλος (εκπαιδευτικός-ερευνήτρια), δημιούργησε συγκεκριμένους περιορισμούς σε σχέση με τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Τα παιδιά φαίνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις προσάρμοζαν τις λεκτικές τους αναφορές, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ανάλογα με αυτό που θεωρούσαν ότι έπρεπε να ακούσουμε εμείς ως εκπαιδευτικοί. Πέραν αυτού, κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, μεγάλη μερίδα των παιδιών εκδήλωσε αμηχανία, απροθυμία, διστακτικότητα, είτε λόγω της παρουσίας μας (όπως αναφέρθηκε παραπάνω), είτε της μη εξοικείωσης με ανάλογες διαδικασίες, στερώντας μας την άντληση πλούσιου προς μελέτη και διασταύρωση υλικού.

2.6.6. Προτάσεις

Με δεδομένο ότι δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε απόλυτα συμπεράσματα σε οποιουδήποτε 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 και μπορούν να αποτελέσουν ερευνητικά κενά για περαιτέρω μελέτες. Η μελέτη μας μπορεί να αποτελέσει την αφορμή ή να προσθέσει στοιχεία σε μία εις βάθος έρευνα του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών στο διάλειμμα, δια μέσου, συγκριτικών μελετών με παρόμοιου τύπου έρευνες που αφορούν σε νηπιαγωγεία με

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

διαφορετικό αύλειο χώρο και διαφορετικής υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς ο χώρος, παίζοντας πάντα ρόλο ΄΄κλειδί΄΄, στο παιχνίδι των παιδιών, αποτελεί κάποιες φορές, κριτήριο επιλογής τύπου παιχνιδιού, είτε με τη διαμόρφωση του (π.χ. πλούσια φυσικά στοιχεία), είτε λόγω των μορφολογικών του χαρακτηριστικών (π.χ. αυλή μεγάλη/μικρή, στρωμένη με χώμα / με τσιμέντο) .Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η διεξαγωγή μίας έρευνας σε διαφορετικό φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. αστικά κέντρα), ακόμη και μεγαλύτερης εμβέλειας (διαφορετικές χώρες). Προεκτάσεις της μελέτης μας , θα μπορούσαν να δοθούν και μέσω συγκριτικών ερευνών του ελεύθερου παιχνιδιού στο διάλειμμα , μίας τυπικής τάξης νηπιαγωγείου και ενός τμήματος ένταξης.

Η έρευνα μας ,αποτέλεσε μία απόπειρα, να δούμε την πραγματικότητα για ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο που παρατηρούμε καθημερινά, τις περισσότερες όμως φορές με μία φευγαλέα ματιά, δίνοντας επιδερμικές ερμηνείες. Ιδίως για το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, για την οποία δεν υπάρχει μεγάλος όγκος δεδομένων, αναφορικά με την εξέταση του διαλείμματος σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες, μπορεί να προσφέρει ένα ψήγμα γνώσης σχετικά με μία διαδικασία του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι της προσχολικής αγωγής, στην επιστημονική κοινότητα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αραβανής, Γ.,(1981) Το παιδικό παιχνίδι, Αθήνα
Αυγητίδου, Σ. (1997). Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία.Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις Αθήνα: Τυπωθήτω Γ.ΔάρδανοςΒαρνάβα-Σκούρα, Τ. (2009). Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, επιστημονική επιμέλεια και συντονισμός της προσαρμογής για την ελληνική έκδοση. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γερμανός, Δ. (1998). Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, 'Παιδαγωγική Σειρά', Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2004). Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Π. Χατζηκαμάρη & Μ. Κοκκίδου (Επιμ.), Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γέρου. Θ., (1984), Το συμβολικό παιχνίδι, Αθήνα: Δίπτυχο

Γουργιώτου, Ε. & Ουγγρίνης, Κ. (2015). Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
Γκουγκουλή, Κ. & Καρακατσάνη, Δ. (Επιμ.). (2008). Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του (1η έκδ.). Αθήνα, ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΡΑΠΕΖΑΣ
Γκουγκουλή, Κ. & Κούρια, Α. (Επιμ.). (1999). Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (1η έκδ.). Αθήνα, Καστανιώτη.
Γρηγοράκη Περάκη Πολίτη (2013). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού σε σχέση με τη μαθησιακή του αποτελεσματικότητα: η περίπτωση του διαδικτυακού παιχνιδιού GREPOLIS κι η παιδαγωγική του ένταξη για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δ΄ Δημοτικού. 7th International Conference in Open & Distance Learning, Athens, Greece
Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
Δαφέρμου. Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα.
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Θεοδοσιάδου, Μ. (2001). Όλα για το παιδί. Λευκωσία: Έκδοση Παγκύπριου Συμβουλίου Ευημερίας.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.

Κάππας Χ., (2005). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία, Εκδόσεις: Ατραπός, Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Εναλλακτική διδακτική: προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου.

Κιτσαράς, Γ. (1991). Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κιτσαράς, Γ. (2001). Προσχολική Παιδαγωγική (2 η εκδ.). Αθήνα: εκδ. ίδιου.

Κυπριανός, Π. (2007). Παιδί, οικογένεια, Κοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.

Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, Π. (1977) Νηπιαγωγική. Συστήματα και μέθοδοι, σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις. Αθήνα: Αφοι Βλάσση

Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2007). Παιδαγωγική του παιχνιδιού: Εισαγωγή Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μακρυνιώτη, Δ. (1997). Παιδική ηλικία. Αθήνα: Νήσος.

Μακρυνιώτη, Δ. (2000). Πρότυπα και χρήσεις του πολιτισμού στην εκπαίδευση: προς μία παιδαγωγική της διαφοράς.

Εισαγωγή, Μ. Δ. (2004). Στο: Μακρυνιώτη Δ (επιμ.) Τα όρια του σώματος, διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Εκδ., Νήσος, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1999). Θεωρία της Διδασκαλίας. Αθήνα : Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η σχολική τάξη. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος.Αθήνα:Ματσαγγούρας Ηλίας Γ.

Μπάρμπας, Α. (2007). Εφαρμογή τεχνικών μαθηματικού προγραμματισμού στην κατάρτιση προγραμμάτων εκπαιδευτικών μονάδων.

Μποτσόγλου, Κ. (2010). Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Αθήνα: Gutenberg.

Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ. Μ. (2012). Η λειτουργία και το περιεχόμενο των κανόνων κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας.Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 11^{α}.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2007). Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου.Αθήνα: Gutenberg.

Πανταζής, Σπ. (1997). Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδόπουλος, Ν.Γ., (1997). «Ψυχολογία». Έκδοση Ε’, Αθήνα.

Πατσιούρα, Β. (2008). Το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο(Bachelor's thesis).

Πηγιάκη, Π. (1988). Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα. Αθήνα: Γρηγόρη

Πιαζέ, Ζ. (1979). Ψυχολογία και Παιδαγωγική. Αθήνα: Εκδόσεις Χελιδόνι.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011

Σαγωνάς, Γ. (2013). Παραδοσιακά παιχνίδια, τόμος Α’ & Β'. Αθήνα: ΤΑ ΝΕΑ.

Σακελλαρίου, Μ. & Ρέντζου, Κ. (2012). Διερεύνηση του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, υπό το πρίσμα της έρευνας-δράση, στα Πρακτικά του 3ου

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο τοπίο», Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (υπό δημοσίευση).
Σιβροπούλου, Ρ. (2004). Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου(νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Διδακτική Πράξη και Θεωρία. Αθήνα: Πατάκης
Σκουμπουρδή, Χ. (2015). Θεωρητικά ζητήματα για το παιχνίδι. Ηλεκτρονική έκδοση.
Σμαραγδά – Τσιαντζή, Μ. (1996). Αγωγή της προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Gutenberg.
Τσαπακίδου, Α. (1997). Κινητικές Δεξιότητες.
Φωκίδης , Μ. & Τσολακίδης , Κ. (2007). Εικονική πραγματικότητα στην εκπαίδευση, Θεωρία και πράξη. Αθήνα : Εκδόσεις Ατραπός
Χατζηκαμάρη, Π., Κοκκίδου, Μ. (επιμ.), (2004). Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεσσαλονίκη: University Studio. Press.

Χατζηχρήστου, Χ. (1992). Εκτίμηση της συμπεριφοράς των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*,16, 141-164.

Blatchford, P., (2001). Η θέση του παιχνιδιού στο σχολείο, στο Αυγητίδου Σ.(επιμ.). Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις, Αθήνα: ΕκδόσειςΤυπωθήτω.

Bousquet, M. (1993). Συμβολή της ηθολογίας στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ παιχνιδιού και παιδιών. *Εθνογραφικά 9*
Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.

Dunn, J. (1999). Οι Στενές Προσωπικές Σχέσεις των Μικρών Παιδιών. Μετ. Χ. Παπαηλιού. Αθήνα. Τυπωθήτω.

Furth, G.H. & Kane, R.S. (2001). Τα παιδιά δομούν την κοινωνία: μια νέα προοπτική στο παιδικό παιχνίδι. Στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). Το παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γιώργος Δάρδανος.
Garvey, C. (1990). Το Παιχνίδι: Η Επίδραση στην Εξέλιξη του Παιδιού. Αθήνα, ΚουτσουμπόςGiddens A. (2002), *Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg

.Hayes, N., (1998). Εισαγωγή στην ψυχολογία, ‘Βασικά εγχειρίδια ψυχολογικής γνώσης ', Αθήνα: «Ελληνικά Γράμματα»

Herder. (1967) Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Huizinga, J., (1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo ludens), (μτφ. Ροζάνης, Σ.,Λυκιαρδόπουλος, Γ.), Αθήνα: Γνώση

Huizinga, J. (2010). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι. Αθήνα: Γνώση.
Kline, S.-Smith, P.(1993). Ένα παγκόσμιο παιχνίδι; Συγκρίνοντας τις αμερικανικές, τις καναδικές, τις βρετανικές και τις ιαπωνικές διαφημίσεις. *Εθνογραφικά 9*, 45-54.

Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Mertens, D. M. (2009) Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Russell, B. (2010). *Ανατροφή και Εκπαίδευση των Παιδιών*. Αθήνα: Αρσενίδη.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Verma G. K. & K. Mallick (2004), Εκπαιδευτική Έρευνα. Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω.

Vygotsky, L.S. (2000). Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών. Επιμ. Βοσνιάδου, Σ., Αθήνα: Gutenberg
Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός;, στο Αυγητίδου Σ. (επιμ.), Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις, Αθήνα:Τυπωθήτω.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Allen, G., Sosnik, E., Swanson, K., & White, C. (2013). *Achivement unlocked digital games as a key for learning. A Whitepaper for K-12 Parents, Guardians, Family Members*. BrightBytes Labs & co.lab, San Francisco.
Amabile, T. & Pillmer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior, 46*:3–15.

Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child development*, 1427-1434.

Azlina, W., & Zulkiflee, A. S. (2012). A pilot study: The impact of outdoor play spaces on kindergarten children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *38*, 275-283.

Bateson. G,, (1971), « The message 'This is play'» στο R. E. Herron & B. Sutton - Smith (επιμ.). Child's Play, New York. London. Sydney, Toronto: John Wiley & Son, Inc.
Bateson, G., (1972), Steps to an Ecology of Mind, New York: Ballantine Books.
Beattie, E. (2015). A Young Child's Perspectives on Outdoor Play: A Case Study from Vancouver, British Columbia. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 3(1): 38-53.

Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teacher's thinking and classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press.

Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, *2*(5), 157-160.

Blatchford, P. (1998). *Social life in school*. London: Falmer

Blatchford, P., Baines, Ed. & Pellegrini, A. (2003). The Social Context of School Playground Games: Sex and Ethnic Differences, and Changes over Time after Entry to Junior School. British Journal of Developmental Psychology, 21:481-505.

Bodrova, E. & Leong, D.J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education.* 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of pediatrics & adolescent medicine* .

Bourke, T. & Sargisson, R. (2014). Behavioral Investigation of Preference in a Newly Designed New Zealand Playground. American Journal of Play, 6(3): 370-391.

Bowker, R. & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research,* 10: 83-100.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.

Bruce, B., & Berg, M. (2001). Qualitative research methods for the social sciences. Long Beach: California State University.

Bulunuz, M. (2012). Developing Turkish preservice preschool teachers' attitudes and understanding about teaching science through play. *International Journal of Environmental & Science Education*, *7*(2):141-166.

Burriss, K. & Burriss, L. (2011). Outdoor Play and Learning: Policy and Practice1. *International Journal of Education Policy and Leadership*, *6*(8):1-12.

Butin, D. & Woolums, J. (2009). *Early childhood centers.* Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.

Caillois, R., (1962), *Man, Play and Gaines,* London: Thames and Hudson.

Caiman, C. & Lundegård, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, *20*(4): 437–459. doi:10.1080/13504622.2013.812722.

Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M. & Kittas, C. (2013). Exploring primary children's views and experiences of the school ground: The case of a Greek school. *International Journal of Environmental & Science Education*, *8*(1): 59-83.

Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. Contemporary issues in early childhood, 5(1), 68-80.

Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 3* (1): 85-97.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications Ltd.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review, 87*(320): 107–111.

Dockett, S. & Perry, B. (2010). *What Makes Mathematics Play?* L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia.* Fremantle: MERGA.

Dunkan, S. (2016). Interpreting Huizinga through Bourdieu: A new lens for understanding the commodification of the play element in society and its effects of genuine community. Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy, vol. 12, no. 1, 2016.

Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Rese arch in Geographical and Environmental Education, 14*(1): 28-45.

Eberle, S. (2011). Playing with the Multiple Intelligences. How Play Helps Them Grow. *American Journal of Play*, 4(1): 19-51.

Enz, B., & Christie, J. F. (1993). Teacher Play Interaction Styles and Their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play.

Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 2*(1): 97-125.

Fisher, K.R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Singer, D.G., & Berk, L.E. (2010-2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A.D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 341-360). New York: Oxford University Press.

Furth, H. (1982). Education for thinking. The American Annals of the Deaf, 1982.

Furth, H. G., & Kane, S. R. (1992). Children constructing society: A new perspective on children at play. Childhood social development: Contemporary perspectives, 149-173.

Ghafouri, F. (2012). Close encounters with nature in an urban kindergarten: a study of learners' inquiry and experience. Education 3-13, 1–23. doi:10.1080/03004279.2011.642400.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics* .

Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. International Journal of Behavioral Development, 26(2), 167-176.

Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. Qualitative research, 3(3), 345-357.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Holmes, R. (2012). The Outdoor Recess Activities of Children at an Urban School. Longitudinal and Intraperiod Patterns. *American Journal of Play*, *4(*3): 327-351.

Hughes, E.P. (2010). Children, Plan and Development. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage

Hutt, C. (1970). Specific and diversive exploration1. In Advances in child development and behavior

Hyvönen, P., & Juujärvi, M. (2005). Affordances of Playful Environment: A View of Finnish Girls and Boys. In World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, June 26-July 2, 2005. Montréal, Canada.

Hyvonen, P. T. (2011). Play in the school context?: The perspectives of Finnish teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*

Ihmeideh, F. M., & Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. Early Years, 36(1), 81-96.

Jantan, H., Hamdan, A., Yahya, F., Saleh, H. & Ong, M. (2015). Contributing Factors on Malaysia Preschool Teachers' Belief, Attitude and Competence in Using Play Activities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*

Jarrett, O. S. (2001). Play during recess and the effect of recess on classroom behavior. *Play, Policy practice Connections*, *6*(1): 11-17.

Johnson, E. J., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston: Pearson.

Jung, E., Lee, S. & Jung, J. (2015). In & Outdoor Architectural Space and Characteristics in Correspondence with the Kindergarten Curriculum. *Advanced Science and Technology Letters*, *112*: 25-29.

Katz, L.G. & McClellan, D.E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role.* Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Kennedy, A., & Barblett, L. (2010). *Learning and teaching through play: Supporting the early years learning framework*. Early Childhood Australia.

Kos, M. & Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of adventure education & outdoor learning*

Kostelnik M.J., Soderman A.K., &Whiren A.P., (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*, New York: Merril.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (1988). Focus groups: A practical guide for applied research. Beverly Hills.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

LaFreniere, P. J., & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental psychology*, *21*(1), 56.

Langford,P.E.(1995).Approaches to the development of moral reasoning. Hillsdale,NJ Eribaum

Leff, S.S., Power, T.J., Costigan, T.E., & Manz, P.H. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review, 32*: 418-430.

Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide. Working Papers in Early Childhood Development, No. 57*. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.

Lewis, B.A., Freebairn, L.A. & Taylor, H.G. (2000). Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. *Journal of Communication Disorders*, 33(1), pp. 11-30

Lillard, A. S. (2013). Playful learning and Montessori education. *NAMTA Journal*
Lind, K. (2000). "Exploring Science in Early Childhood Education (3rd ed.)", Delmar Albany. NY *Google Scholar*.

Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, *59*(3), 330-360.

Lynch, M. (2015). More Play, Please. The perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, *7*(3): 347-370.

Manning, J. (2005). Rediscovering Froebel: A call to re-examine his life & gifts. Early Childhood Education Journal, 32(6),pp. 371-376
Mathieson, K., & Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence. *Educational and Child Psychology*, *27*(1), 9.
Mathur, S., & Parameswaran, G. (2015). Gender Neutrality in Play of Young Migrant Children: An Emerging Trend or an Outlier?. *American journal of play*
Morgan,D.L. (1988)Focus Groups as Qualitative Research.Beverly Hills: sage Publications

Morgan, A.E. & Kennewell, S.E. (2006). Initial teacher education student's views of play as a medium for learning–divergence of personal philosophy and practice. Technology, Pedagogy and Education

Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. European Early Childhood Education Research Journal, 18(4), 457-471.

Patrick, G. T. W. (1916). *The psychology of relaxation*. Boston: Houghton Mifflin.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Pellegrini, AD. & Smith, PK. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, *3*(2):51–57.

Polunsny, M.A., & Follette, V.M. (1995). Long-term correlates of child sexual abuse: Theory and review of the empirical literature. Applied and Preventive Psychology, 4, 143-166.

Ranz-Smith, D. J. (2007). Teacher perception of play: In leaving no child behind are teachers leaving childhood behind? *Early Education and Development*.

Reilly, J. J., Penpraze, V., Hislop, J., Davies, G., Grant, S., & Paton, J. Y. (2008). Objective measurement of physical activity and sedentary behaviour: review with new data. Archives of disease in childhood.

Rivkin, M. (1997). The schoolyard habitat movement: What it is and why children need it. *Early Childhood Education Journal*

Roulston, K. (2001). Data analysis and 'theorizing as ideology'. *Qualitative research*, *1*(3), 279-302.

Rubin, K. H., Fein, G.G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Social development*, 4: 693-774

Sandseter, E. & Sando, O. (2016). We Don't Allow Children to Climb Trees". How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play*, *8(*2): 178-200.

Schwartzman, H. B., (1978). *Transformations. The Anthropology of Children's Play*,New York : Plenum Press.

Shank, R. C., & Abelson, R. (1977). Plans, scripts, goals and understanding. *Hillsdale, NJ*.

Smidt, S. (2011). *Playing to learn. The role of play in the early years*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Smilansky, S., (1968). *The effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged PreshcoolChildren,* Νέα Υόρκη: Wiley.

Smith, P. K. (2010). Children and play: Understanding children's worlds, Book Reviews. Wiley Blackwell.

Sluckin, A. (1981). *Growing up in the playground,* Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.

Sussman, C. & Gillman, A. (2007). Building early childhood facilities. What states can do to create, supply and promote quality. *National Institute for Early Education Research PreschoolPolicy Brief, 14*:1-12. doi: http://www.nieer.org.Sutton-Smith, B. (1978). *Dialectic des Spiels,* Schorndorf: Verlag Karl Hoffman. Uexkull, J. Von, *Mondes animaux et monde humain.* Paris: Denoel/ Gonthier, 1965, coll. « Mediatious».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Psychology Press.

Thorsted, A., Bing, R. & Kristensen, M. (2015). Play as mediator for knowledge-creation in Problem Based Learning. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*

Tranter, P. & Pawson, E**.** (2001). Children's access to local environments: a case-study of Christchurch, New Zealand. *Local Environment*, *6*(1): 27-48.

Undiyaundeye, F. A. (2013). How children learn through play. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, *4*(3), 514.

Vygotsky, L. (1978): *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., & McCandliss, B.D. (2014). Mise en place: Setting the stage for thought and action. *Trends in Cognitive Sciences.*

Wells, G. (1983). Talking with children: The complementary roles of parents and teachers. In *Early childhood development and education: Readings in psychology*, ed. Margaret C. Donaldson, Robert G. Grieve, and Chris Pratt

Whitebread, D. & O' Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*

Williams, B. T., & Gilmour, J. D. (1994). Annotation: Sociometry and Peer Relationship. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*(6), 997-1013.

Williams, B., Cunningham, D., & Lubawy, J. (2005). *Preschool math*. Beltsville, MD: Gryphon House.

Wilson, R. A. (2008). *Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge.

Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, *22*(1): 4–18. http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.830562.

Woolner, P. & Tiplady, L. (2009). School gardening as a potential activity for improving science learning in primary schools. Paper presented at *BERA 2009*, 2-5 September, Manchester.

Yusof, N. (2012). "Identifikasi Psikomotor, Kognitif, Sosioemosi dan Bahasa Dalam Kalangan Kanak-Kanak Prasekolah Menggunakan Pendekatan Belajar Melalui Bermain", Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
14/10/2023 03:11:32 EEST - 167.114.118.212