

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

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Το Παιχνίδι των Παιδιών στην Σχολική Αυλή»
Μία μελέτη του ελεύθερου παιχνιδιού παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας
την ώρα του διαλείμματος

ΟΛΓΑ ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2019

1^{ος} Επιβλέπων: Κ. Μάγος, Επίκουρος καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Απ. Μαγουλιώτης, Καθηγητής

3^η Επιβλέπουσα: Τ. Τσιλιμένη, Καθηγήτρια

Βαθμός	
Ολογράφως	

«Μπορείτε να ανακαλύψετε περισσότερα για έναν άνθρωπο σε μια ώρα παιχνιδιού από ένα χρόνο συναναστροφής».

Πλάτωνας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	6
Εισαγωγή.....	8
Α΄ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	11
1.1 Ορισμός του παιχνιδιού.....	11
1.2 Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού.....	12
1.3 Θεωρίες για το παιχνίδι και την ερμηνεία του.....	14
1.3.1 Η θεωρία της κοινωνιογνωστικής ανάπτυξης.....	14
1.3.2 Η θεωρία του Vigotsky.....	15
1.3.3 Η ψυχαναλυτική θεωρία.....	16
1.3.4 Η θεωρία της αναψυχής (της ανάπαυσης, της ανακούφισης, της χαλάρωσης).....	17
1.3.5 Η θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας.....	18
1.3.6 Η θεωρία της προγονικής κληρονομικότητας ή του αταβισμού.....	19
1.3.7 Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης.....	19
1.3.8 Η θεωρία της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης.....	20
1.3.9 Η θεωρία του Winnicott	21
1.3.10 Η θεωρία της επιβεβαίωσης του «Εγώ».....	22
1.3.11 Η θεωρία της άμιλλας.....	22
1.4 Το παιχνίδι στην ηλικία των 6-8 ετών.....	22
1.5 Τύποι Παιχνιδιού.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ	27
2.1 Παιχνίδι και Παιδί	27
2.2 Αναγκαιότητα και σημασία του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών..	28
2.3 Τα οφέλη του παιχνιδιού για τα παιδιά.....	29
2.4 Ελεύθερο και ενεργητικό παιχνίδι.....	33
2.5 Παιχνίδι στη σχολική αυλή κατά το διάλειμμα.....	41
2.6 Έμφυλες διαφορές και ομοιότητες στο ελεύθερο παιχνίδι.....	51
Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ : Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	54
3.1 Αναγκαιότητα και Στόχοι έρευνας.....	54
3.2 Η Ερευνητική Μέθοδος.....	55
3.3 Η έρευνα δράσης.....	57
3.4 Η Παρατήρηση.....	59
3.5 Οι Συνεντεύξεις.....	60
3.6 Το Σχολείο και η Σχολική αυλή.....	64
3.7 Τα Σχολικά Διαλείμματα.....	64
3.8 Το Δείγμα της Έρευνας.....	65
3.9 Συλλογή Δεδομένων.....	66
3.10 Ανάλυση Δεδομένων της Έρευνας.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	67
4.1 Αποτελέσματα Παρατήρησης.....	67
4.1.1 Επιλογή τύπου παιχνιδιών.....	67
4.1.2 Μόνιμες φιλίες και προτιμήσεις.....	69
4.1.3 Σεξουαλικότητα.....	70
4.1.4 Επίδραση της τηλεόρασης στη θεματολογία των παιχνιδιών.....	72
4.1.5 Επίλυση κρίσεων και αίσθημα δικαίου.....	73

4.1.6	Μοναχικά παιδιά.....	78
4.1.7	Περιστασιακό ανοργάνωτο παιχνίδι και συμβάντα.....	79
4.1.8	Επιρροή παιχνιδιού από τη διδασκαλία στην τάξη.....	79
4.1.9	Αλληλεπίδραση με άλλες ηλικίες.....	80
4.1.10	Συζητήσεις και ειδικό λεξιλόγιο.....	81
4.1.11	Επιθετικότητα.....	83
4.2	Αποτελέσματα συνεντεύξεων.....	84
4.2.1	Επιλογή παιχνιδιών.....	86
4.2.2	Τήρηση κανόνων.....	87
4.2.3	Επιλογή αρχηγού.....	89
4.2.4	Επιθετικότητα και χειρισμός της.....	92
4.2.5	Διαχείριση κρίσεων και τρόποι εκτόνωσης.....	94
4.2.6	Διαφυλικές διαφορές.....	96
4.2.7	Αίσθημα δικαίου.....	99
	Αναστοχασμός Ερευνήτριας	101
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	103
	Περιορισμοί Έρευνας- Προτάσεις	115
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	118
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	124

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής μου προσπάθειας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τόσο για την άψογη συνεργασία, όσο και για την πολύτιμη βοήθεια του τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Κώστα Μάγο, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η διακριτικότητα των παρατηρήσεών του, η ουσιαστική του ανατροφοδότηση και η καθοδήγηση της πορείας της εργασίας ήταν πολύτιμη και καθοριστική.

Ευχαριστώ θερμά, επίσης τους επιβλέποντες κ. Απόστολο Μαγουλιώτη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2^ο επιβλέποντα, και την κα Τασούλα Τσιλιμένη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 3^η επιβλέπουσα.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τα παιδιά που συμμετείχαν στην διεξαγωγή της έρευνας, καθώς επίσης και τους γονείς τους που με την συγκινητική προθυμία συναίνεσης και την απόλυτη συνεργασία τους συνέβαλαν στην εκπόνηση της έρευνας.

Ευχαριστώ, επίσης, την εξαίρετη συνάδελφο και φίλη κα Παναγιώτα Κοντού για την πολύτιμη βοήθειά της και την συναδελφική της υποστήριξη. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που ήταν δίπλα μου όλο αυτό τον καιρό. Η βοήθεια και η υποστήριξη τους ήταν αναγκαία καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της οικογένειάς μου, που με τον δικό τους τρόπο το καθένα, στηρίζουν κάθε βήμα της επαγγελματικής μου εξέλιξης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η ανίχνευση και αποτύπωση των χαρακτηριστικών, που συνθέτουν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών στη σχολική αυλή, κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς και να εξετάσουμε με τι άλλο επιλέγουν να ασχοληθούν τα παιδιά. Η έρευνα βασίστηκε στην εθνογραφική παρατήρηση 16 παιδιών στην ηλικία των 7-8 ετών που φοιτούσαν στην δεύτερη τάξη δημοτικού σχολείου . Με βάση, το συνολικό υλικό που συλλέξαμε, προσπαθήσαμε να περιγράψουμε την πραγματικότητα, σχετικά με τα σχολικά διαλείμματα, μιας τάξης παιδιών δημοτικού σχολείου, ακολουθώντας τις γενικές θεωρητικές αρχές και τη μεθοδολογία της εθνογραφίας.

Η έρευνα χωρίστηκε σε δυο φάσεις. Η πρώτη φάση περιλάμβανε την εθνογραφική παρατήρηση των παιδιών, στη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων, στη σχολική αυλή και η δεύτερη φάση τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με τα παιδιά, ακολουθώντας τη μέθοδο των ομάδων εστίασης. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας καταγράφηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και παρατίθενται.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά στη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων ασχολούνται κατά βάση με το παιχνίδι αλλά και με άλλου είδους παιγνιώδεις ασχολίες ανάλογα με το φύλο τους και τις προτιμήσεις τους.

Λέξεις κλειδιά: ελεύθερο παιχνίδι, σχολική αυλή, διάλειμμα, εθνογραφία

Abstract

The purpose of this work is to trace and imprint the characteristics that make up the free play of children in the school yard during the school recesses and to look at what other children choose to take care of. The survey was based on the ethnographic observation of 16 children aged 7-8 who attended the second grade of an elementary school. On the basis of the total material we have collected, we have tried to describe the reality of the school recesses of a class of elementary school children, following the general theoretical principles and the methodology of ethnography.

The survey was divided into two phases. The first phase involved the ethnographic observation of children, during school breaks, in the school yard and the second phase the interviews of the children, following the method of focus groups. The results of the research effort were recorded, categorized and listed.

The findings of the survey showed that children during school breaks are basically engaged in the free game but also in other playful activities depending on their gender and preferences.

Keywords: free play, school yard, break, ethnography

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι, συνδέεται με τα μικρά παιδιά και αναγνωρίζεται ως μια δραστηριότητα που εκτείνεται κατά τη διάρκεια της ζωής, από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση και συναντάται σε όλους τους πολιτισμούς. Τα οφέλη του παιχνιδιού εκτείνονται από την τόνωση της ανάπτυξης των παιδιών στους τομείς της γνώσης, της κοινωνικής ανάπτυξης αλλά και διαπροσωπικά και έχουν τεκμηριωθεί, ειδικά όσον αφορά στην προσχολική ηλικία. Ο έλεγχος των τελευταίων ετών επικεντρώνεται στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στους ρόλους των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι, στους τύπους των δραστηριοτήτων που αποτελούν το παιχνίδι και στην καταλληλότητα του παιχνιδιού ως μέσου μάθησης. Μέχρι σήμερα, οι περισσότερες αντιλήψεις για το παιχνίδι έχουν ενημερωθεί μέσω του φακού του παιδαγωγού για αξιοποίηση, σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η παρούσα έρευνα είναι μια προσπάθεια «καταγραφής» και παράθεσης των γεγονότων που διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος από το πρίσμα των παιδιών.

Τα παιδιά περνούν τη μισή τους μέρα στο σχολείο. Μόνο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων μπορούν να παίξουν ελεύθερα και να επιλέξουν το είδος του παιχνιδιού που θα παίξουν, με ποια άλλα παιδιά θα παίξουν και με τι άλλο παιχνιδάκια θα ασχοληθούν. Το διάλειμμα επιτρέπει, επίσης, στα παιδιά του δημοτικού να ασκήσουν δεξιότητες ζωής όπως η επίλυση συγκρούσεων, η συνεργασία, ο σεβασμός των κανόνων, η ευελιξία, η αλληλεπίδραση μεταξύ τους, η λεκτική και μη επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων σε καταστάσεις που είναι πραγματικές. Επίσης σημαντικό είναι ότι τα σχολικά διαλείμματα παρέχουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η ανίχνευση και η αποτύπωση των χαρακτηριστικών που συγκροτούν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών της δεύτερης τάξης του δημοτικού σχολείου στην ηλικία των 7-8 ετών, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, στη σχολική αυλή. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η διερεύνηση των τρόπων οργάνωσης και εκτέλεσης του ελεύθερου παιχνιδιού τους, που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των ημερήσιων διαλειμμάτων, η ανίχνευση των κατηγοριών και υποκατηγοριών των παιχνιδιών που λαμβάνουν χώρα καθώς και οι επιπρόσθετες δραστηριότητες που επιλέγουν και εκτυλίσσονται.

Η έρευνα βασίστηκε στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, με την μέθοδο της εθνογραφίας κυρίως γιατί επιδίωξη ήταν η διερεύνηση και η βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν το υπό μελέτη θέμα. Τα δεδομένα ενισχύθηκαν από την διεξαγωγή συνεντεύξεων για την καλύτερη μελέτη και αντιπαράθεση των ευρημάτων.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, χωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με το παιχνίδι και μελετώνται τα χαρακτηριστικά του και οι θεωρίες που το διέπουν. Ακόμη εστιάζουμε βιβλιογραφικά στο παιχνίδι στην ηλικία των 6-8 ετών, που είναι και η ηλικία των παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνα και γίνεται αναφορά στους τύπους των παιχνιδιών που προτιμούν τα παιδιά. Στη δεύτερη ενότητα γίνεται αποτύπωση της βιβλιογραφίας σχετικά με το παιδί και το παιχνίδι, την αναγκαιότητά του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών, καθώς, και τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά παίζοντας. Ακόμη γίνεται εκτενή αναφορά στο ελεύθερο και ενεργητικό παιχνίδι στο οποίο επικεντρώνεται η ερευνητική μας προσπάθεια, με εστίαση στο παιχνίδι στην σχολική αυλή κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και τις έμφυλες διαφορές του.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, γίνεται λεπτομερής ανάλυση της ερευνητικής διαδικασίας. Στις ενότητες που το απαρτίζουν αναφέρονται οι στόχοι της έρευνας και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα. Αναλύεται η ερευνητική μέθοδος με αναφορά στην έρευνα δράσης και γίνεται λεπτομερής παράθεση των στοιχείων της παρατήρησης που έλαβε χώρα στη σχολική αυλή καθώς και των συνεντεύξεων που ακολούθησαν. Καταγράφονται η διάταξη του σχολείου και της σχολικής αυλής που πραγματοποιήθηκε η έρευνα και όλα τα στοιχεία που υπάρχουν για τα σχολικά διαλείμματα, το δείγμα της έρευνας και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Στην επόμενη ενότητα του ερευνητικού μέρους καταγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της παρατήρησης με τους αυθεντικούς διαλόγους των παιδιών χωρισμένους σε θεματικές κατηγορίες. Ακολουθεί η ενότητα στην οποία αναφέρονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με την ίδια μέθοδο θεματικής ανάλυσης και παράθεσης των αυθεντικών διαλόγων των παιδιών.

Στην επόμενη ενότητα ακολουθεί ο αναστοχασμός της ερευνήτριας όπου παρουσιάζει την προσωπική της οπτική για την ερευνητική της προσπάθεια. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων που προκύπτουν από την έρευνα καθώς και η αναφορά σε συγκεκριμένες αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά τη διεξαγωγή της. Επίσης παρατίθενται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο περαιτέρω έρευνας.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1.1 Ορισμός του παιχνιδιού

Έχουν γίνει πάρα πολλές προσπάθειες στη διεθνή βιβλιογραφία για να αποδοθεί ένας ορισμός που να εξηγεί τι ακριβώς είναι το παιχνίδι. Η Διεθνής Οργάνωση για το Παιχνίδι (IPA, 2014) δίνει έναν σύγχρονο ορισμό, επισημαίνοντας ότι το παιχνίδι αποτελεί τη βασικότερη δραστηριότητα του παιδιού τόσο της προσχολικής ηλικίας όσο και της πρωτοσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι είναι επικοινωνία και έκφραση, συνδυάζει τη σκέψη και τη δράση, προσφέρει ικανοποίηση, είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο, βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Είναι ένα μέσο για να μάθει κάποιος να ζει, και όχι ένας τρόπος για να περνάει τον ελεύθερο χρόνο του και παρόλο που είναι συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία, τα οφέλη του είναι σημαντικά σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, όπως επισημαίνει και η Μπότσογλου (2010).

Ο Huizinga (2010) υποστηρίζει ότι: «παιχνίδι είναι η μη σοβαρότητα». Ειδικότερα αναφέρει ότι:

...το παιχνίδι είναι μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι «διαφορετικό» από τη «συνήθη ζωή».

1.2 Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού

Κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού αποτελεί η φανταστική κατάσταση (Αυγητίδου, 2001). Ο Vigotsky (1997) δίνει έμφαση στο νόημα που αποδίδουν τα παιδιά στο παιχνίδι. Το παιχνίδι απελευθερώνει το παιδί από τους περιβαλλοντικούς περιορισμούς. Η φανταστική κατάσταση διαμορφώνει την πραγματικότητα ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του και έτσι δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν την αφαιρετική τους σκέψη (Αυγητίδου, 2001).

Η Catherine Garvey, στο βιβλίο της «Το παιχνίδι», καταγράφει τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό, εκτιμάται θετικά από αυτόν που παίζει, τα κίνητρά του δεν εξυπηρετούν κανένα άλλο σκοπό εκτός από την απόλαυση και συνεπώς είναι από τη φύση του μη παραγωγικό. Ακόμη, επιλέγεται ελεύθερα από τον παίχτη και απαιτεί αρκετή δραστηριότητα (Garvey, 1990).

Ο Fergus P. Hughes (2010), από το Πανεπιστήμιο Wisconsin-Green Bay, προτείνει πέντε βασικά χαρακτηριστικά για το παιχνίδι:

1. Το παιχνίδι είναι ενδογενώς υποκινούμενο και πραγματοποιείται για την ικανοποίηση τού να το κάνεις.
2. Βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή των συμμετεχόντων.
3. Πρέπει να δημιουργεί ευχαρίστηση.
4. Δεν είναι πραγματικό και η διαμόρφωση της «πραγματικότητας» του παιχνιδιού συμφωνεί με τα ενδιαφέροντα των παιχτών.
5. Προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή. (Hughes, 2010).

Ο Huizinga (2010) , με τη σειρά του αναφέρει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Πρώτο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι είναι ελεύθερο και εκφράζεται από το παιδί με την αίσθηση ελευθερίας που αποκτά.

- Δεύτερο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι δεν εντάσσεται στις συνήθειες του παιδιού ούτε στην πραγματική ζωή. *«Κάθε παιδί έχει απόλυτη επίγνωση ότι κάτι γίνεται στα ψέματα ή στ' αστεία».*

Παρόλο που τα παιδιά συνειδητοποιούν το γεγονός ότι το παιχνίδι είναι προσποίηση, αυτό δεν τα εμποδίζει να το πραγματοποιούν με μεγάλη σοβαρότητα, με απορρόφηση και με αφοσίωση.

Συμπερασματικά, ο Huizinga (2010), καταλήγει ότι το παιχνίδι είναι ανιδιοτελής, η έκφρασή του ικανοποιεί όλα τα είδη των κοινωνικών ιδανικών και έχει ορισμένα τοπικά και χρονικά όρια. Το παιχνίδι δημιουργεί «τάξη». Η ελάχιστη απόκλιση από αυτή την «τάξη» του στερεί το χαρακτήρα του και του αφαιρεί την αξία του, «χαλάει το παιχνίδι». Είναι «ωραίο» μαγευτικό και σαγηνευτικό, έχει ρυθμό και αρμονία. Επικρατεί το στοιχείο της έντασης καθώς ο παίχτης επιδιώκει κάτι να γίνει, κάτι να συμβεί. Έχει τους δικούς του κανόνες που σε κάθε περίπτωση αλλάζουν και προσαρμόζονται και συνοψίζει αναφέροντας ότι:

«...στα τυπικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού θα μπορούσαμε να το αποκαλέσουμε μια ελεύθερη δραστηριότητα, η οποία παραμένει απολύτως συνειδητά έξω από τον «συνήθη» βίο ως «μη σοβαρή», αλλά συγχρόνως απορροφά έντονα και απόλυτα τον παίχτη. Είναι μια δραστηριότητα η οποία δεν συνδέεται με κανένα υλικό συμφέρον και από την οποία κανένα κέρδος δεν είναι δυνατό ν' αποκτηθεί. Κινείται μέσα στα δικά της όρια χρόνου και χώρου σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες και κατά εύτακτο τρόπο. Προωθεί τον σχηματισμό κοινωνικών ομάδων οι οποίες τείνουν να περιβάλλονται με μυστικότητα και να τονίζουν τη διαφορά τους από τον κοινό κόσμο με την μεταμφίεση ή με άλλα μέσα».

1.3 Θεωρίες για το παιχνίδι και την ερμηνεία του

Αναγνωρίζοντας την σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη ζωή ενός παιδιού, θεωρητικοί και επιστήμονες διατύπωσαν διάφορες θεωρίες και ερμηνείες για το παιχνίδι με σκοπό να δώσουν εξηγήσεις για την έμφυτη ανάγκη του παιδιού να παίζει.

1.3.1. Η θεωρία της κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης

Κύριος εκπρόσωπος της κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης υπήρξε ο Piaget (1979), ο οποίος υποστήριξε πως το παιχνίδι είναι το κύριο συστατικό για την ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς και το διέκρινε σε τρεις κατηγορίες: α) το παιχνίδι της άσκησης, β) το συμβολικό παιχνίδι και γ) το παιχνίδι κανόνων, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει το παιδί και θεωρεί πως το παιχνίδι είναι το μέσο ανάπτυξης της νοημοσύνης του παιδιού.

Το κοινωνικό παιχνίδι, που μας απασχολεί στην παρούσα εργασία, αναφέρεται στο στάδιο της λογικής ανάπτυξης του παιδιού και αφού βρίσκεται στην περίοδο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων, οργανώνεται σαν δομημένη δραστηριότητα και έχει στόχο και κανόνες με συνεργασία και δράση (Αγαλιώτης, 1988). Το παιχνίδι στην ηλικία των 6-8 ετών αποκτά οργάνωση, ενώ οι εμπλεκόμενοι παίκτες έχουν περισσότερη πειθαρχία στον εαυτό τους με αποτέλεσμα να δεσμεύονται στην τήρηση των κανόνων ενός παιχνιδιού (Μετοχιανάκης, 2000.)

Ο Piaget, ακόμη, επισημαίνει ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο όπου το παιδί μπορεί να εξερευνά τον κόσμο που το περιβάλλει, ώστε να ανακαλύψει τις δεξιότητές του και να κατασκευάσει γνώση (Wood & Bennett, 2001).

1. 3. 2. Η θεωρία του Vigotsky

Ο Vigotsky (1978) θεωρούσε το παιχνίδι σαν την κορυφαία πηγή ανάπτυξης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία αλλά όχι και την κυριότερη μορφή δραστηριότητας σε αυτές τις ηλικίες.

Σε αντίθεση με τον Piaget, ο Vigotsky δεν υποστήριξε ότι τα αναπτυξιακά στάδια είναι βιολογικά καθορισμένα. Υποστήριξε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά του ατόμου είναι τόσο βιολογικοί όσο και περιβαλλοντικοί και το άτομο, και ειδικότερα το παιδί, αναπτύσσεται με μέσο το παιχνίδι σε συνάρτηση με το περιβάλλον.

Ακόμη, υποστήριξε ότι η χαρά δεν είναι η κινητήρια δύναμη που προτρέπει τα παιδιά να παίζουν αλλά τα παιδιά παίζουν για να ικανοποιήσουν κάποιες ανάγκες τους και για να κατανοήσουμε το παιχνίδι σαν μια δραστηριότητα θα πρέπει να κατανοήσουμε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα αυτών των αναγκών. Τα παιδιά έχουν επιθυμίες που δεν μπορούν να τις πραγματοποιήσουν άμεσα σε ένα περιβάλλον. Έτσι, έρχεται το παιχνίδι για να αντικαταστήσει τις ανεκπλήρωτες επιθυμίες και να δώσει προσωρινή λύση στην αντίφαση που ζουν τα παιδιά και βέβαια που, λόγω ηλικίας, δεν μπορούν να διαχειριστούν νοητικά και συναισθηματικά.

Τα παιδιά, όταν παίζουν παιχνίδια κοινωνικής προσποίησης δημιουργούν τη δική τους ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, μια ζώνη επιπέδων ανεξάρτητων μεταξύ τους στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση. Για να δημιουργηθεί αυτή η ζώνη είναι απαραίτητο τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και σε συνεργασία με συνομήλικούς τους. Για αυτόν τον λόγο χρειάζονται πρόσβαση στο παιχνίδι μέσα στο οποίο ενεργούν με ιδιαίτερο τρόπο και εμφανίζουν ικανότητες διαφορετικές πολλές φορές από εκείνες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων (Vygotsky, 2000). Αυτό γίνεται μέσα από τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού δηλαδή α) τη δημιουργία φαντασιακών καταστάσεων, β) από την ανάληψη

ρόλων και γ) από τη διαπραγμάτευση κανόνων. Η φαντασιακή κατάσταση που δημιουργεί ένα παιδί κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού είναι απαραίτητη γιατί το βοηθάει να συνδέσει τον κόσμο γύρω του με τις πράξεις που αναπαριστούν.

Τέλος, ο Vigotsky υποστηρίζει πως το παιχνίδι είναι κυρίαρχη δραστηριότητα στη ζωή του παιδιού και αποτελεί μια διαδικασία στη σφαίρα του φανταστικού κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αποφορτιστεί και να αποκαταστήσει τις συναισθηματικές του ανάγκες οι οποίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν μέσα και από την κοινωνία. Το παιχνίδι αποτελεί τον συνδετικό κρίκο του παιδιού με το κοινωνικό του περιβάλλον (Vigotsky, 1997).

1. 3. 3 Η ψυχαναλυτική θεωρία

Σύμφωνα με τον Freud και τον Erickson, που είναι και κύριοι υποστηρικτές της ψυχαναλυτικής θεωρίας, θεωρείται ότι το παιχνίδι ικανοποιεί ορισμένες υποσυνείδητες επιθυμίες του παιδιού. Αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να ξεφύγουν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκδηλώσουν συμπεριφορές και συναισθήματα μη αποδεκτά, κατά βάση χωρίς συνέπειες, κάτι που θα ήταν αδύνατον να το επιτύχουν σε καθημερινές καταστάσεις (Αυγητίδου, 2001).

Ο Freud και ο Erickson υποστήριξαν ότι ορισμένες καταστάσεις είναι πολύ δύσκολες για να τις αντιμετωπίσουν τα παιδιά και έτσι προσπαθούν με την παιγνιώδη προσέγγισή τους να μπορέσουν να επεξεργαστούν τα προβλήματα και να τα βιώσουν αποφορτίζοντάς τα, κατά κάποιο τρόπο.

Ο Erickson επεσήμανε ότι το παιχνίδι για το παιδί αποτελεί μια πολύ σοβαρή υπόθεση (Garvey, 1990) και το παρουσιάζει σαν μια παιδαγωγική διδασκαλία. Το παιχνίδι απελευθερώνει από εξαρτήσεις, φόβους και αδυναμίες ενώ του μαθαίνει να εντάσσεται

στους κοινωνικούς και πνευματικούς κανόνες μιας ομάδας. Κύριο έργο του είναι να αναπτύξει πολύπλευρα την προσωπικότητα του παιδιού καθώς συγκεντρώνει όλη του την προσοχή κι έτσι το παιδί αποκτά πρωτοβουλία, φαντασία και αμείωτο ενδιαφέρον. Το παιχνίδι είναι μια βασική αρχή της εκπαίδευσης, επιδρώντας το πνεύμα, στο συναίσθημα και το σώμα του παιδιού.

Ο Freud από την πλευρά του, θεωρεί ότι το παιδί μπορεί να αντιμετωπίσει δυσάρεστες καταστάσεις γιατί μπορεί να μετασηματίσει σε ενεργό κατάσταση μια ένταση από την οποία υποφέρει και να την εκτονώσει. Το παιδί «παίζει» σκηνές από την ζωή των μεγάλων με τρόπο ανεξάρτητο και μπορεί να ασκήσει εξουσία. Στο παιχνίδι υποτάσσεται καθετί που στην ζωή του παιδιού το εντυπωσίασε ή και το απείλησε. Αυτό είναι ένα γεγονός που μας επισημαίνει τη μέγιστη σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού καθώς το παιδί μόνο του επιλέγει και οργανώνει το παιχνίδι του.

Τέλος, με τα παιχνίδια κανόνων ασχολούνται τα παιδιά από τεσσάρων ετών και πάνω. Τα παιχνίδια αυτά που οργανώνονται από τα ίδια τα παιδιά, συμμετέχουν ένας ή περισσότεροι παίκτες και ακολουθούν ορισμένους κανόνες τους οποίους δεν επιτρέπεται να παραβούν. Η κριτική στις παραπάνω οπτικές διευκρινίζει ότι αυτό δεν συμβαίνει με όλα τα παιχνίδια, δηλαδή, δεν μπορούν να αποτελούν όλα τα παιχνίδια συμβολική έκφραση καταπιεσμένων επιθυμιών και ,έτσι, δεν ερμηνεύονται και πολλά είδη παιχνιδιών (Ματσαγγούρας, 2001).

1. 3. 4 Η θεωρία της αναψυχής (της ανάπαυσης, της ανακούφισης, της χαλάρωσης)

Η συγκεκριμένη θεωρία έρχεται να υποστηρίξει ότι το παιδί όταν νιώσει κουρασμένο επιλέγει να παίζει για να ξεκουραστεί σωματικά και ψυχικά, για να ηρεμήσει και να

χαλαρώσει. Ο χαλαρωτικός και ψυχαγωγικός ρόλος του παιχνιδιού έχει κύριο θεμελιωτή τον Lazarus. Η κριτική όμως στη θεωρία αυτή χρησιμοποιεί σαν επιχείρημα το γεγονός ότι τα παιδιά δεν κουράζονται εύκολα για να καταφύγουν στο παιχνίδι, αλλά και αν κουραστούν, δεν εξηγείται γιατί καταφεύγουν στο παιχνίδι και όχι απευθείας στην ξεκούραση (Χαραλαμπίδης, 1960).

1. 3. 5 Η θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας

Θεμελιωτής της θεωρίας της πλεονάζουσας ενεργητικότητας (ή ενέργειας) είναι ο Spenser, ο οποίος υποστήριξε πως το παιχνίδι ως έκφραση της ενέργειας είναι αποτέλεσμα της υπερβολικής ενεργητικότητας που συσσωρεύεται και πλεονάζει στο νευρικό σύστημα ενός παιδιού, λόγω παρατεταμένης αδράνειας, το καθιστά υγιές και ζητά να εκτονωθεί από τον οργανισμό, χωρίς άμεσο στόχο (Carvey, 1990, Evans et al. , 1997). Ο Spenser πρότεινε διδακτικές αρχές, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και το παιχνίδι, τις οποίες θεωρεί απαραίτητες για μία εκπαίδευση που θα προετοιμάζει τα παιδιά για τη ζωή, μέσα στις οποίες εμπεριέχεται η ανάγκη για μια ενεργή και ευχάριστη εκπαίδευση. Η θεωρία αυτή μπορεί να ερμηνεύσει μονομερώς την επιλογή παιχνιδιών με έντονη άσκηση και ζωηρότερες ενέργειες αλλά δεν μπορεί να ερμηνεύσει πώς το παιδί ακόμα και όταν απελευθερώσει τη συσσωρευμένη του ενέργεια συνεχίζει να παίζει, ενώ αλλάζοντας παιχνίδι ανασυνγκροτεί τις δυνάμεις του και ξαναβρίσκει τον ενθουσιασμό του (Δημητριάδη & Μπάκας, 2013) ή ότι ακόμα και όταν είναι κουρασμένο ένα παιδί επιλέγει να συμμετέχει σε ένα παιχνίδι. Επίσης δεν μπορεί να ερμηνεύσει το ίδιο το παιχνίδι και να υπολογίσει αντικειμενικά το ποσό της ενέργειας που θεωρείται πλεονάζον.

1. 3. 6 Η θεωρία της προγονικής κληρονομικότητας ή του αταβισμού

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το παιχνίδι αποτελεί ωφέλιμη λειτουργία όχι μόνο για το παιδί αλλά και για όλο το ανθρώπινο είδος. Η θεωρία στηρίζεται στο βιογενετικό νόμο του Haeckel, σύμφωνα με τον οποίο, κάθε ον κατά την εμβρυακή του διαδρομή μέχρι τον ολικό σχηματισμό του περνά από όλα τα βιολογικά στάδια που πέρασαν οι πρόγονοί του. Ο Hall (Κάππας, 2005) υποστηρίζει ότι μέσω του παιχνιδιού, το παιδί επαναλαμβάνει την ιστορία των προγόνων του, δηλαδή περνάει από διάφορα στάδια εξέλιξης και το παιχνίδι είναι μια ανακεφαλαίωση της περιόδου της εξέλιξης της ανθρωπότητας.

1. 3. 7 Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης

Η θεωρία αυτή, όπως αναφέρει ο Κάππας (2005), αναπτύχθηκε από τον Karl Groos ο οποίος ενδιαφέρθηκε, αρχικά, για το παιχνίδι των ζώων και στη συνέχεια για το παιχνίδι των ανθρώπων κάνοντας σύνδεση με την ανάπτυξη της αισθητικής στον άνθρωπο. Οι μελέτες του Groos καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα δύο είδη παιχνιδιού (ζώων και ανθρώπων) δεν διαφέρουν μεταξύ τους. Θεωρεί ότι το παιχνίδι ανακινεί τα πρωτόγονα ένστικτα, τα καλλιεργεί, τα εξελίσσει και συμβάλλει στην ανάπτυξή τους, προετοιμάζοντας την ωρίμανση του παιδιού. Υποστηρίζει ότι η φύση έδωσε στο παιδί μια περίοδο νεότητας για να έχει την ευκαιρία να παίξει όσο το δυνατό περισσότερο, ώστε να προετοιμαστεί κατάλληλα για να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής, ασκώντας τις σωματικές και πνευματικές του ικανότητες. Θεωρείται δηλαδή το παιχνίδι σαν μία μορφή προετοιμασίας η οποία καταλήγει στην ωριμότητα.

Σύμφωνα με τον Gross, το παιχνίδι έχει ένα τελετουργικό χαρακτήρα καθώς συμβάλλει στην πραγματοποίηση σπουδαίων επιδόσεων και στην διαμόρφωση των πνευματικών και σωματικών λειτουργιών. Δεν υπάρχει αντικειμενικός σκοπός στο παιχνίδι

που να κατανοείται από το παιδί. Η ανάγκη του για δράση του δημιουργεί μια αίσθηση ικανοποίησης και ευχαρίστησης και αποτελεί την κινητήρια δύναμη για να παίζει το παιδί (Κάππας, 2005). Η κριτική όμως, που έχει ασκηθεί, επισημαίνει ότι αυτή η θεωρία δεν κάνει σαφές αν τα κίνητρα που ωθούν ένα άτομο στο παιχνίδι είναι γνωστά ή όχι και αν η προσπάθεια του ατόμου να παίζει είναι σκόπιμη και θεληματική.

1. 3. 8 Η θεωρία της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης

Η θεωρία της πολιτισμικής διαπραγμάτευσης, με εκφραστή τον Huizinga, καταδεικνύει 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.

Κατά τον Huizinga (2010) ο άνθρωπος είναι «homo ludens», δηλαδή «παίζων άνθρωπος» και η δημιουργία του πολιτισμού αποτελεί το αποτέλεσμα της έμφυτης τάσης του ανθρώπου να παίζει. Υποστηρίζει, επίσης, ότι τα σύγχρονα παιχνίδια προετοιμάζουν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνουν. Ο Huizinga ορίζει το παιχνίδι ως μία εθελοντική δραστηριότητα η οποία συνοδεύεται από αισθήματα έντασης και χαράς (Huizinga, 2010).

Ακόμη τονίζει στην αρχή κιάλας του βιβλίου του (Huizinga, 1980), ότι το παιχνίδι είναι παλαιότερο κι από τον πολιτισμό. Ο πολιτισμός προϋποθέτει την κοινωνική οργάνωση των ανθρώπων, ωστόσο, παρατηρώντας τα ζώα διαπιστώνεται πως αυτά δεν περίμεναν τον άνθρωπο να τους διδάξει να παίζουν. Μπορούμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε με ασφάλεια, ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός δεν έχει προσθέσει κανένα ουσιαστικό στοιχείο στη γενική ιδέα του παιχνιδιού. Εδώ έχουμε κι ένα πολύ σημαντικό σημείο: ακόμη και στην πιο απλή μορφή δηλαδή στο επίπεδο των ζώων, το παιχνίδι είναι κάτι περισσότερο από απλό φυσιολογικό

φαινόμενο ή ένα ψυχολογικό αντανακλαστικό. Πάει πέρα από τα όρια των φυσικών ή και καθαρά βιολογικών δραστηριοτήτων. Είναι μια σημαντική λειτουργία και αυτό είναι κάτι που αναγνωρίζεται. Στο παιχνίδι, υποστηρίζει ο Huizinka, υπάρχει κάτι "παιγνιώδες" που υπερβαίνει τις άμεσες ανάγκες της ζωής και προσδίδει νόημα στη δράση. Όλα τα είδη παιχνιδιών σημαίνουν κάτι. Αν ονομάσουμε "ένστικτο" αυτή την ενεργό αρχή που συνθέτει την ουσία του παιχνιδιού, δεν εξηγούμε τίποτα κι αν την ονομάσουμε «μυαλό» ή «θέληση» τότε την εξηγούμε υπερβολικά. Ωστόσο, είναι γεγονός, πως μπορούμε να σκεφτούμε ότι το παιχνίδι αυτό καθαυτό έχει ένα νόημα που υποδηλώνεται από μια μη-υλιστική ποιότητα στη φύση αυτού του ίδιου (Huizinka, 1980).

1. 3. 9 Η θεωρία του Winnicott

Ο Winnicott (1979) ασχολήθηκε με την ανάπτυξη και την εξέλιξη των συναισθηματικών εμπειριών του ατόμου δίνοντας μεγάλη αξία στην ιδέα του «παίξιν» σημειώνοντας ότι είναι ένα γεγονός που συνδέεται με την πολιτιστική εμπειρία, την κουλτούρα, γενικότερα. Υποστήριξε ότι το παιχνίδι δημιουργεί μια ενεργητική σχέση με τον κόσμο, εφόσον μέσω του παιχνιδιού το παιδί αποκτά εμπειρίες και κοινωνικές επαφές, αναπτύσσει την προσωπικότητά του και έχει τη δυνατότητα ακόμη και να εκφράσει την επιθετικότητά του μέσα σε ένα πλαίσιο στο οποίο δεν φοβάται ότι θα τιμωρηθεί.

Ο Winnicott έκανε διάκριση μεταξύ των εννοιών «παίξιμο» και «παιχνίδι». Διευκρίνισε πως το παιχνίδι εμπεριέχει δραστηριότητες, όπως κρυφτό, κυνηγητό, και παίξιμο με αντικείμενα. Είναι μια διαχρονική ικανότητα του ανθρώπου που εκφράζεται με πολλούς τρόπους όπως την επικοινωνία, την επιλογή λέξεων, την χροιά της φωνής, ακόμη και την χρήση χιούμορ στο λόγο αλλά και σε κάθε ενέργεια που αποδίδει ζωντάνια (Winnicott, 1979).

1. 3. 10 Η θεωρία της επιβεβαίωσης του «Εγώ» (της αυτοεπιβεβαίωσης)

Βασίζεται στις απόψεις του Γάλλου ψυχολόγου Chateau, ο οποίος υποστηρίζει ότι η ενασχόληση με το παιχνίδι πηγάζει από την επιθυμία του παιδιού να αυτοεπιβεβαιωθεί. Μέσα από το παιχνίδι, ένα παιδί, δείχνει τις ικανότητές του και επιβεβαιώνει τόσο τον εαυτό του όσο και την ύπαρξή του για να φτάσει σταδιακά στο επίπεδο των μεγάλων. Το παιχνίδι είναι χρήσιμο στο παιδί γιατί μπορεί με ελάχιστη προσπάθεια να του προσφέρει το συναίσθημα χαράς που συνοδεύει μια επιτυχία (Δημητριάδη & Μπάκας, 2013).

1. 3. 11 Η θεωρία της άμιλλας

Διατυπώθηκε από τον Mc Dougall και υποστηρίζει ότι το παιχνίδι ξεκινάει από το κίνητρο για ανταγωνισμό και άμιλλα. Επισημαίνει ότι η επιθυμία μας να ξεπεράσουμε τους άλλους και να τους ανταγωνιστούμε, κάτι το οποίο συμβαίνει και σε διάφορους τομείς της πραγματικής ζωής, δίνει μία παιγνιώδη διάσταση στις δράσεις αυτές (Γέρου, 1984).

Σύμφωνα με τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι καμία θεωρία δεν μπορεί από μόνη της να ερμηνεύσει τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα του παιχνιδιού στην πολύπλευρη ανάπτυξη και στη μάθηση του παιδιού (Bennett et al. , 1997), καθώς καθεμία προβάλλει μια διαφορετική λειτουργία του. Δεν είναι εύκολο να κατανοήσουμε πλήρως την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού. Μελετώντας όμως αυτές τις θεωρίες στο σύνολό τους αποκτούμε μια εικόνα για την πολυσύνθετη διάστασή του.

1.4 Το παιχνίδι στην ηλικία των 6-8 ετών

Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, του ΥΠΕΠΘ (2003), κάνει λόγο και αναγνωρίζει την σπουδαιότητα του παιχνιδιού σε όλες του τις μορφές (ελεύθερο ή

δομημένο), δίνει έμφαση και ιδιαίτερη βαρύτητα στο παιχνίδι, αφού αυτό αποτελεί για το παιδί φυσικό τρόπο μάθησης και το κύριο μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του. Ωστόσο, δεν υπάρχει καμιά αναφορά για το παιχνίδι στα αντίστοιχα προγράμματα του δημοτικού σχολείου και ειδικά για το παιχνίδι που οργανώνεται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων στην σχολική αυλή από τα ίδια τα παιδιά.

Περίπου στην ηλικία των 6 με 8 ετών τα παιδιά ανεβαίνουν επίπεδο νοητικής ωριμότητας και είναι ικανότερα να διατυπώσουν και να πραγματοποιήσουν ένα πλάνο (σχέδιο) ή μια στρατηγική. Μπορούν να διασκεδάσουν με μια μεγαλύτερη επιλογή παιχνιδιών με κανόνες, περιλαμβάνοντας πιο διανοητικά παιχνίδια που βασίζονται στην φαντασία ή σε περιπετειώδη θεματολογία. Η πραγματική συνεργασία σε ένα ομαδικό πλαίσιο και ο ανταγωνισμός είναι πιθανά και γίνονται τα σημαντικά συστατικά του παιχνιδιού με κανόνες (Pronin Fromberg et al. , 2015). Αρχίζουν να καταλαβαίνουν τα παιχνίδια με κανόνες και συνδέουν τους κανόνες με την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά. Αναγνωρίζουν την άδικη συμπεριφορά από συμπαίκτες στο παιχνίδι και αντιδρούν καθώς αποκτούν αίσθημα και αίσθηση της δικαιοσύνης. Δίνουν αξία στο να κερδίζουν και να ηγούνται. Επίσης, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι ανταγωνιστικά, θέλουν να είναι οι αρχηγοί στην ομάδα και δυσαρεστούνται όταν χάνουν στο παιχνίδι.

Καθώς η σκέψη των παιδιών σε αυτή την ηλικία, γίνεται πιο περίπλοκη, τα παιδιά αρχίζουν να λύνουν προβλήματα αναπτύσσοντας στρατηγικές, προβλέποντας τι θα συμβεί και δεν ικανοποιούνται μόνο με δοκιμάζοντας τις πιθανές λύσεις και διορθώνοντας τη λάθος επιλογή. Έχουν επίσης περισσότερη υπομονή και προσοχή, οπότε αν δεν κάνουν κάτι σωστά την πρώτη φορά, θα συνεχίσουν να προσπαθούν μέχρι να το καταφέρουν. Η δημιουργία ενός κύκλου φίλων γίνεται όλο και πιο σημαντική για την ταυτότητα ενός παιδιού και τα παιδιά προτιμούν να παίζουν με συνομηλίκους του ίδιου φύλου. Τα ομαδικά παιχνίδια γίνονται επίσης δημοφιλή καθώς τα παιδιά γίνονται πιο δυναμικά και πιο ανταγωνιστικά.

1.5 Τύποι Παιχνιδιού

Το παιχνίδι θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών που ανήκουν στην ηλικιακή κλίμακα από 2 έως 6 ετών (Αυγητίδου, 2001). Ο Huizinga (2010), στο βιβλίο του «Ο άνθρωπος και το παιχνίδι», αναφέρει ότι το παιχνίδι μπορεί να διακόπτεται και να επαναλαμβάνεται ανά πάσα στιγμή, δεν επιβάλλεται σαν ηθική υποχρέωση, δηλαδή δεν αποτελεί «καθήκον», αλλά γίνεται αβίαστα στον ελεύθερο χρόνο που έχουν τα παιδιά.

Τι συμβαίνει όμως μετά από αυτή την ηλικία; Παίζουν τα παιδιά και πώς; Αν δυο ή περισσότερα παιδιά εμπλέκονται σε ένα παιχνίδι ρόλων τότε αυτό είναι το «κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι», σύμφωνα με τον Piaget. Ο Piaget (1951), επίσης, πίστευε ότι τα κατασκευαστικά παιχνίδια κατέχουν μια θέση μεταξύ παιχνιδιού και νοήμονος εργασίας ή μεταξύ παιχνιδιού και μίμησης. Η συμπεριφορά στο παιχνίδι είναι μια χρήσιμη μέθοδος με την οποία το παιδί μπορεί να αποκτήσει αναπτυξιακές δεξιότητες, κοινωνικές, διανοητικές, δημιουργικές και σωματικές. Αυτό συμβαίνει γιατί, πρώτον, μεγάλο μέρος του παιχνιδιού είναι κοινωνικό. Το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι εμπεριέχει απαραίτητα το συντονισμό των δραστηριοτήτων δυο ή και περισσότερων συμπαιχτών. Τέτοιοι τύποι παιχνιδιού μπορούν να δημιουργήσουν μια πρωτογενή μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε αυτή την ηλικιακή κλίμακα. Δεύτερον, γιατί το παιχνίδι αυτό έχει και διανοητικά οφέλη. Καλλιεργεί γλωσσικές ικανότητες, ικανότητες ανάληψης ρόλων. Τρίτον, γιατί η εμπειρία του παιχνιδιού είναι ο καλύτερος τρόπος για την εξύψωση της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά έχουν την ελευθερία να εφαρμόσουν νέες ιδέες στο παιχνίδι, να εκφραστούν με το δικό τους τρόπο, να εφεύρουν ρόλους και να αναπτύξουν μια ιστορία σύμφωνα με τις προτροπές της φαντασίας τους και τέταρτον, γιατί μεγάλο μέρος του παιχνιδιού καταλαμβάνει και η σωματική δραστηριότητα, με βασικό το συντονισμό της κινητικότητας (Αυγητίδου, 2001).

Ο Peter Smith (2010) αναφέρει τις παρακάτω κατηγορίες παιχνιδιού:

- Κοινωνικό παιχνίδι, όπου η χαρά πηγάζει από τις αντιδράσεις των άλλων.
- Αισθησιοκινητικό παιχνίδι, όπου σύμφωνα και με τον Piaget, βασίζεται στις αισθητικές ιδιότητες των παιχνιδιών-αντικειμένων.
- Παιχνίδι αντικειμένων, όπου οι περισσότερες δραστηριότητες περιλαμβάνουν παιχνίδια κατασκευών.
- Λεκτικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά παίζουν με θορύβους, συλλαβές, λέξεις και φράσεις.
- Παιχνίδι φυσικών δραστηριοτήτων, όπου αναφέρεται στο παιχνίδι άσκησης (τρέξιμο, σκαρφάλωμα) συμπεριλαμβάνοντας και τα *rough and trouble* παιχνίδια (πάλεμα, κλότσημα, κυνηγητό).
- Φανταστικό ή Παιχνίδι προσποίησης, όπου τα αντικείμενα μετατρέπονται σε άλλα φαντασιακά.

Ακόμη αναφέρει και τα παιχνίδια κανόνων όπου οι κανόνες υπάρχουν σαν σύμβαση μεγαλύτερη ή μικρότερη και κωδικοποιούν τι μπορεί να κάνει ένας παίχτης. Στην ηλικία των 6 -8 ετών τα παιχνίδια κανόνων είναι αυτά που προτιμώνται από τα παιδιά.

Παράλληλα στην επίσημη ιστοσελίδα του Ελληνικού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγείας αναφέρονται έξι κατηγορίες παιχνιδιού που αντιστοιχούν στην φυσιολογική εξέλιξη του παιδιού: το διερευνητικό παιχνίδι, το μιμητικό παιχνίδι, το δημιουργικό παιχνίδι, το φανταστικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες. Αναλυτικότερα:

- * Διερευνητικό Παιχνίδι : Ξεκινά από την ηλικία των τριών μηνών με το παιχνίδι των δακτύλων. Προϋποθέτει την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και των αισθητηρίων οργάνων μέσα από τα οποία διερευνά τον κόσμο γύρω του. Τα αισθητηριακά παιχνίδια που συνοδεύονται από τα λόγια της μητέρας και του πατέρα

ξεκινούν από την κούνια και αφορούν στην όραση, ακοή, αφή, μιμική γλώσσας και πιάσιμο.

- * Μιμητικό Παιχνίδι: Ξεκινά στην ηλικία των επτά-δέκα μηνών και προϋποθέτει την ικανότητα του παιδιού για τον κινητικό έλεγχο του σώματός του, τον χειρισμό των αντικειμένων και την οργάνωση και ερμηνεία των αισθητικών και αισθητηριακών εμπειριών. Ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται και τον λόγο των ενηλίκων. Μέσω του μιμητικού παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει σιγά – σιγά να εκτελεί δραστηριότητες που είναι πολύ χρήσιμες για το ίδιο.
- * Δημιουργικό Παιχνίδι: Είναι συνέχεια του πρώιμου διερευνητικού παιχνιδιού που σχετίζεται με την σωματική εξέλιξη του παιδιού και ξεκινά από την ηλικία των 18-20 μηνών, όπου ταυτόχρονα με την αισθησιοκινητική ωρίμανση χρησιμοποιεί τις εμπειρίες του παρελθόντος μέσω της νοητικής ανάπτυξης. Σε αυτή την ηλικία μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια.
- * Φανταστικό Παιχνίδι: Αρχίζει περίπου στην ηλικία των 2 ετών και εξελίσσεται τα επόμενα χρόνια. Το φανταστικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να παίζει τα γεγονότα της ζωής του, ελευθερώνοντας τα από καταπιέσεις, δυσάρεστες καταστάσεις και εμπειρίες, βοηθώντας το να ανταποκριθεί πιο εύκολα στον κόσμο των μεγάλων. Βοηθά το παιδί να αποκτήσει ψυχική ισορροπία προσφέροντάς του την δυνατότητα εξωτερίκευσης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων.
- * Παιχνίδι με Κανόνες: Ξεκινά στην ηλικία των 4 ετών και πάνω και προϋποθέτει σημαντική ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού. Επίσης απαιτεί την ικανότητα του παιδιού να δεχθεί κανόνες όσον αφορά στο μοίρασμα, στην αναβολή της ικανοποίησης των επιθυμιών του, στο να μάθει να χάνει. Πρόκειται κυρίως για τα ομαδικά παιχνίδια και συμπίπτουν με την ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (ΨΥΠΕ, χ. η.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ

2.1 Παιχνίδι και παιδί

Το παιχνίδι αποτελεί βασικό κομμάτι της ζωής των παιδιών σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο όπου περνούν και το μισό χρόνο της ημέρας τους. Η εμπλοκή τους σε αυτό χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον, αυξημένη κινητοποίηση και διασκέδαση.

Πολλοί ερευνητές ωστόσο ισχυρίστηκαν ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστεί το παιχνίδι. Δεχόμαστε όμως ότι το παιχνίδι αποτελεί έναν τρόπο για το παιδί να δίνει νόημα στον κόσμο του. Πολλές μελέτες σήμερα υποστηρίζουν και δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι τα παιδιά δημιουργούν γνώσεις όταν παίζουν. Το παιχνίδι, σύμφωνα με την Samuelsson και Carlsson (2008), δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να ελέγχουν το τι συμβαίνει γύρω τους και τι γνωρίζουν για τον κόσμο. Το παιχνίδι, μαζί με τους φίλους, επιτρέπει στα παιδιά να ασκούν αυτοέλεγχο και να επιβεβαιώνουν αυτά που ήδη γνωρίζουν, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται με τους γύρω τους. Επίσης, η ίδια επισημαίνει ότι, η έρευνα του παιχνιδιού κινείται προς την κατεύθυνση της ενδο-υποκειμενικότητας και δείχνει πώς οι διάφορες μελέτες μας βοηθούν να συνειδητοποιήσουμε πώς τα παιδιά που παίζουν συνειδητοποιούν τις ικανότητες και των άλλων παιδιών, εκτός από τον εαυτό τους, τις «ζυγίζουν» και τις αξιολογούν. Από αυτή την άποψη, αντιλαμβανόμαστε πώς η πραγματικότητα του παιχνιδιού θέτει μεγάλες απαιτήσεις στην ικανότητα ταυτότητας των παιδιών, καθώς αναπτύσσονται πολλές απαιτήσεις ταυτόχρονα στο παιχνίδι. Τα παιδιά πρέπει να έχουν κατά νου τι έχουν διαπραγματευτεί ως χαρακτήρες στις απαιτήσεις του παιχνιδιού, ποιος είναι ο ρόλος τους, ποια είναι τα άλλα παιδιά που ενεργούν, τι ικανότητες έχουν, ποια διαφορετικά υποκείμενα υποτίθεται ότι είναι, κ.λπ. (Samuelsson, et al. , 2008).

Ο Jeffrey Goldstein (2012) αναφέρει πως το παιχνίδι είναι το κύριο μέσο με το οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν διάφορες λειτουργίες:

(1) αναπτύσσουν την αίσθηση του ατομικού συμφέροντος και την ανάληψη αρμοδιοτήτων,

(2) μαθαίνουν πώς να κάνουν λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, άσκηση αυτοελέγχου και να ακολουθούν κανόνες,

(3) μαθαίνουν να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους,

(4) κάνουν φίλους και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη σχέση τους με τους άλλους ως ισότιμοι και

(5) χαίρονται.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, το παιχνίδι προάγει την ψυχική υγεία. Παιδιά που δεν παίζουν ή που δεν έχουν την ευκαιρία να παίζουν αυξάνουν τον κίνδυνο για τη μη φυσιολογική ανάπτυξη τους αλλά την ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Χωρίς παιχνίδι, ο αυτοέλεγχος δεν μπορεί να αναπτυχθεί επαρκώς.

2.2 Αναγκαιότητα και σημασία του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών

Η σημασία του παιχνιδιού αναγνωρίστηκε από την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ως βασικό δικαίωμα για κάθε παιδί (Ηνωμένα Έθνη, 1989). Το 1989, τα Ηνωμένα Έθνη αναγνώρισαν το παιχνίδι ως δικαίωμα όλων των παιδιών, υπογραμμίζοντας τον θεμελιώδη ρόλο του στην παιδική ηλικία. Το παιχνίδι είναι σημαντικό για την υγιή ανάπτυξη, τη σωματική και την ψυχική υγεία, την ευτυχία, τη μάθηση και εκπαίδευση, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την

κοινωνικοποίηση με συνομηλίκους, τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και την αύξηση αυτοπεποίθησης των παιδιών.

Η ικανότητα των παιδιών να διαμορφώνουν και να διατηρούν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την επιτυχία τους αργότερα στη ζωή. Μέσα από την οργάνωση ενός παιχνιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν να υποστηρίζουν το ένα το άλλο και να παρέχουν καθοδήγηση. Έτσι, όταν γίνονται σημαντικά το ένα για το άλλο, τα παιδιά αρχίζουν να αισθάνονται πολύτιμα. Όταν τα παιδιά δυσκολεύονται συνεχώς να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν φιλίες, τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι είναι πιθανότερο να γίνουν νεαροί παραβάτες, να εγκαταλείψουν το σχολείο, να βιώσουν ψυχολογικά προβλήματα βαριάς μορφής ή και να αυτοκτονήσουν. Οι ικανότητες των παιδιών να εμπλέκονται και να δημιουργούν ποιοτικές σχέσεις είναι κρίσιμες για την ικανοποίηση της ζωής τους και τη διαμόρφωσή τους σε «υγιή» στα επόμενα χρόνια καθώς εισέρχονται στην ενήλικη ζωή (Burriss, et al ,2011)

Μέσα από τις δραστηριότητες του παιχνιδιού τα παιδιά ακούσια αναγκάζονται να αναπτύξουν τη σκέψη τους, να αυτορυθμιστούν, να επιλύσουν προβλήματα, να εκφραστούν δημιουργικά και να αλληλοεπιδράσουν μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον των άλλων παιδιών που έχει δημιουργήσει το παιχνίδι. Όλα αυτά προσδίδουν στο παιχνίδι θετικά αποτελέσματα. Το παιχνίδι με αυτά τα στοιχεία αναφέρεται ως «υψηλή ποιότητα», και λόγω των εκπαιδευτικών του πλεονεκτημάτων (Trawick-Smith et al. , 2015)

2. 3 Τα οφέλη του παιχνιδιού για τα παιδιά

Στην ιστοσελίδα «Για την υγιή ανάπτυξη του παιδιού» του Καναδά αναφέρεται πως το παιχνίδι ενισχύει τη δημιουργικότητα των παιδιών και την επίλυση προβλημάτων,

συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και των κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η ευελιξία, η συνεργασία και η δέσμευση στους κανόνες, η ενσυναίσθηση και η ανάπτυξη κινήτρων. Τα παιδιά, που συμμετέχουν σε κοινωνικό και δραματικό παιχνίδι, είναι περισσότερο ικανά να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων και θεωρούνται πιο πνευματικά και πιο κοινωνικά ικανά. Ακόμη και στη μάθηση, η παιγνιώδης διδασκαλία αυξάνει τις επιδόσεις σε ανάγνωση και γραφή βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα παιδιά, που παίζουν τα γεγονότα σε μια ιστορία, έχουν βελτιώσει τις γνώσεις στην ιστορία, αναπτύσσοντας την κατανόηση και εδραιώνοντας μια ισχυρότερη θεωρία του νου, την αντίληψη ότι άλλοι έχουν ή μπορεί να έχουν διαφορετικά συναισθήματα, σκέψεις, απόψεις και πεποιθήσεις. Έχουν βρεθεί θετικοί δεσμοί μεταξύ του δραματικού παιχνιδιού των παιδιών και τα επιτεύγματα της πρώιμης ανάγνωσης (OnTrack, χ. η.).

Το παιχνίδι, σύμφωνα με τις Fromberg και Bergen (2006), αυξάνει την ανάπτυξη του εγκεφάλου και κατά τη διάρκειά του δημιουργεί νέες νευρικές συνδέσεις, ώστε οξύνοντας τις αισθήσεις κάνει τον παίκτη πιο έξυπνο. Βελτιώνει την ικανότητα αντίληψης των άλλων και η συναισθηματική κατάσταση έντασης που δημιουργείται κάνει τα παιδιά ευκολοπροσάρμοστα σε συνεχώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Το παιχνίδι είναι που ευνοεί την ταχύτερη ανάπτυξη του εγκεφάλου. Επειδή οι εγκεφαλοί των ενηλίκων είναι επίσης ικανοί για μάθηση και για την ανάπτυξη νέων νευρικών κυκλωμάτων γι' αυτό και οι ενήλικες συνεχίζουν να παίζουν.

Το παιχνίδι ωφελεί τα παιδιά σε πολλαπλά επίπεδα:

- Συναισθηματικά-συμπεριφοριστικά οφέλη του παιχνιδιού
- Το παιχνίδι μειώνει τον φόβο, το άγχος, το άγχος, την ευερεθιστότητα.
- Δημιουργεί χαρά, οικειότητα, αυτοεκτίμηση και κυριαρχία που δεν βασίζεται στην απώλεια εκτίμησης του άλλου.

- Βελτιώνει την συναισθηματική ευελιξία και την θετική διάθεση.
 - Αυξάνει την ηρεμία, την ανθεκτικότητα και την προσαρμοστικότητα σε κάθε έκπληξη και αλλαγή είτε συναισθηματική ή καταστάσεων.
 - Το παιχνίδι μπορεί να θεραπεύσει τον συναισθηματικό πόνο.
 - Κοινωνικά οφέλη του παιχνιδιού
 - Αυξάνει την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια και την κοινωνικοποίηση.
 - Δημιουργεί την αίσθηση και πεποίθηση των πολλαπλών επιλογών.
 - Στηρίζει μοντέλα σχέσεων που βασίζονται στην ένταξη και όχι στον αποκλεισμό.
 - Βελτιώνει τις μη λεκτικές δεξιότητες.
 - Αυξάνει την προσοχή και την προσήλωση.
 - Φυσικά οφέλη
 - Τα θετικά συναισθήματα αυξάνουν την αποτελεσματικότητα των ανοσοποιητικών, ενδοκρινικών και καρδιαγγειακών συστημάτων.
 - Μειώνουν το άγχος, την κούραση, τον τραυματισμό και την κατάθλιψη.
 - Αυξάνουν την κινητικότητα, την ευελιξία, τον συντονισμό, την ισορροπία.
- (Goldstein,2012).

Ακόμη στα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού, συμπεριλαμβάνονται , σύμφωνα με τις Fromberg και Bergen (2006), τόσο η αύξηση της ανάπτυξης του εγκεφάλου, όσο και η αύξηση της σωματικής ανάπτυξης, η δημιουργία νέων νευρικών συνδέσεων και η όξυνση των αισθήσεων που κάνει τους παίκτες πιο έξυπνους. Βελτιώνει την ικανότητα χωρικής αντίληψης και με την ένταση της συναισθηματικής κατάστασης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ωθεί τους εμπλεκόμενους να προσαρμοστούν σε συνεχώς μεταβαλλόμενες περιστάσεις (Fromberg et al. , 2006).

Το παιχνίδι δεν εξαρτάται από το είδος ευαισθησίας και αμοιβαιότητας που έχει το κάθε παιδί αλλά το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων σε κάθε παιδί. Όταν μια παρέα παιδιών που παίζουν οικοδομεί την ανοχή στο πάρε-δώσε μέσα από το rough-and-tumble παιχνίδι, ανοίγει το δρόμο για την ανάπτυξη μιας συνεκτικής δύναμης που απορρέει από την αλληλεγγύη και την κατανόηση: είναι εύκολο για ένα παιδί, σε κάθε περίπτωση, να συγχωρήσει έναν φίλο του. Οι παίκτες ελπίζουν να παρατείνουν τη διασκέδαση που πηγάζει από το παιχνίδι και έτσι με κοινή κατανόηση, συμφωνούν σιωπηλά να συμμορφωθούν και να συγκρατηθούν. Παραμερίζουν την ορμή τους για δυναμική επίλυση των διαφορών τους για χάρη του κοινού συμφέροντος, που δεν είναι άλλο από την συνέχιση του παιχνιδιού (Reed et al. , 2000). Αυτή η ικανότητα των παιδιών για εναλλαγές παιχνιδιών και διαθέσεων, εμφανίζεται στο πλαίσιο που ασκούν τα διαφορετικά ταλέντα τους μέσα από λέξεις, συναισθήματα, υπολογισμούς, ενέργειες, μελωδίες, εξερευνήσεις, οπτικές και χωρικές αναπαραστάσεις, από τις «πολλαπλές νοημοσύνες» μας στο παιχνίδι (Gardner, 2011).

Το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάπτυξη συνεργασίας αλλά και του ανταγωνισμού, είτε βρίσκονται τα παιδιά στην ίδια ομάδα είτε είναι στην αντίπαλη, και με αυτόν τον τρόπο βοηθά στην άσκηση και την εκπαίδευση της διαπροσωπικής μας νοημοσύνης. Το να

παίζουμε ομαδικά δεν θα ήταν εφικτό αν δεν ήταν η διαπροσωπική νοημοσύνη που μας επιτρέπει να «παρατηρούμε και να κάνουμε διακρίσεις ανάμεσα σε άλλα άτομα και, ειδικότερα, ανάμεσα στις διαθέσεις, τις ιδιοσυγκρασίες, τα κίνητρα και τις προθέσεις τους» όπως το έθεσε ο Gardner (2011). Το ανταγωνιστικό παιχνίδι δεν θα ήταν δυνατό να υπάρξει χωρίς το περιθώριο ελιγμών και τη συγχώρεση αφού δίνει το περιθώριο στους παίκτες για ανάπτυξη εμπιστοσύνης. Έτσι το παιχνίδι οξύνει τόσο το ταλέντο για ενσυναίσθηση όσο και τη συνεργασία αλλά ακόμη και την όρεξη για ανταγωνισμό (Reed et al. , 2000).

Οι Φρειδερίκου και Φολερού (2004) επισημαίνουν ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά ασκούν την κοινωνικότητα και την ομαδικότητα, ανακαλύπτουν και υιοθετούν κοινωνικούς ρόλους και αντιλαμβάνονται βασικές πολιτικές έννοιες όπως εξουσία, ιεραρχία, συνεργασία, ανταγωνισμός και μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού μαθαίνουν και να τις σέβονται. Μαθαίνουν να προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους ανάλογα με τις προσδοκίες των συμπαιχτών τους, να υποδύονται ρόλους να δέχονται την αξιολόγηση από τους συμπαίκτες τους, να επικοινωνούν με ειδικούς κώδικες και να διαπραγματεύονται στο πλαίσιο των παιχνιδιών που οργανώνουν κι έτσι διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα.

2.4 Ελεύθερο και ενεργητικό παιχνίδι

Στο παιχνίδι μπορούν να αποδοθούν διάφορα χαρακτηριστικά. Θεωρείται συχνότερα σαν μορφή σωματικής δραστηριότητας που είναι πρώτα από όλα παιδική, εθελοντική και αυθόρμητη. Διευκολύνεται κάτω από διάθεση ενθουσιασμού, συνοδεύεται από συναισθήματα ευφορίας και ευχαρίστησης και, κατά τη διάρκειά του, το κίνητρο ενεργεί ελεύθερα καθώς συνοδεύεται από χαρά και χαλάρωση. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι το

παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη σωματική, συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και μάλιστα συμβάλλει στην καλή ψυχική και πνευματική υγεία τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Εκτός από όλα αυτά τα αποδεκτά χαρακτηριστικά που του αποδίδονται, οι ερευνητές αναγνωρίζουν την πρόκληση που υπάρχει στο να δώσουν έναν τυπικό ορισμό για το ελεύθερο και ενεργητικό παιχνίδι. Ο Pellegrini (1995) δηλώνει ότι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά, αλλά και οι ενήλικες δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν το ενεργητικό και ελεύθερο παιχνίδι. Επιπλέον, υπάρχουν τέσσερις αναγνωρισμένοι τομείς του ελεύθερου και ενεργητικού παιχνιδιού:

1. Εντοπισμός (π.χ. εκτέλεση),
2. Αντικείμενο (π.χ., κατασκευή δομών μπλοκ),
3. Κοινωνικότητα (π.χ. αγώνας παιχνιδιού) και
4. Προσποίηση (π.χ. διαμόρφωση ρόλων)(Williams, 2018).

Η έρευνα των Hyndman, Benson και Telford (2016) δείχνει ότι το ενεργητικό παιχνίδι βελτιώνει τη συμπεριφορά στην τάξη, συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών και σωματικών ικανοτήτων και προάγει την ψυχολογική ευημερία ενισχύοντας το ενδογενές κίνητρο, την ικανότητα και την αίσθηση του ανήκειν. Παρόλο που η παιδική ηλικία προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για τη δημιουργία ενεργών συνηθειών παιχνιδιού, έχουμε περιορισμένη αντίληψη για τον τρόπο ανάπτυξης, οργάνωσης και διατήρησης του ενεργού παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών (Hyndman et al., 2016).

Οι ερευνητές έχουν επίσης ανακαλύψει ότι η απόλαυση που αντλούν τα παιδιά από την κοινωνικοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, την ελευθερία δημιουργίας κανόνων και τα θετικά συναισθήματα που έχουν για το ενεργητικό παιχνίδι μπορούν να είναι ενδογενείς παράγοντες που διευκολύνουν την οργάνωση και

διεξαγωγή του ενεργητικού παιχνιδιού, ακόμη και στην αυλή του σχολείου (Hyndman et al. , 2016). Στο ελεύθερο παιχνίδι, τα παιδιά καταφέρνουν να εμπλακούν πλήρως και να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους της επιλογής τους (Fortis-Diaz, 1998).

Τα παιδιά περνούν τις περισσότερες ώρες από την καθημερινότητά τους (πάνω από τριάντα ώρες την εβδομάδα) στα σχολεία, καθιστώντας τα ένα προφανές και κατάλληλο περιβάλλον για ελεύθερο και ενεργητικό παιχνίδι. Τα σχολεία παρέχουν την ευκαιρία για ενεργητικό παιχνίδι μεταξύ των παιδιών που μπορεί να έχουν περιορισμένο χρόνο για παιχνίδι στο σπίτι ή στην γειτονιά τους. Οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζονται τόσο από τον πολιτισμό όσο και από την κοινωνία και έχουν σημαντικό αντίκτυπο στο ενεργητικό παιχνίδι των παιδιών, γιατί το παιχνίδι των παιδιών δημιουργείται και εκτυλίσσεται μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Αυτό είναι αξιοσημείωτο επειδή τα περισσότερα παιδιά προτιμούν να έχουν κάποιον να παίξουν μαζί του. Μελέτες έχουν εντοπίσει την θετική άποψη που υιοθετούν τα παιδιά με τους συμμαθητές σε σχέση με το ενεργητικό παιχνίδι των παιδιών στις σχολικές αυλές. Επίσης διαπιστώνουν ότι τα παιδιά θεωρούν τους εταίρους του παιχνιδιού και την κοινωνική αποδοχή τους ως τα κλειδιά για την εμπλοκή τους σε ενεργητικό παιχνίδι. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι η υποστήριξη των ενηλίκων για ενεργητικό παιχνίδι και η ενθάρρυνση τους επηρεάζουν θετικά την εμπλοκή των παιδιών σε αυτό (Hyndman et al., 2016).

Όπως αναφέρει η Bruce (1991), το «ελεύθερο παιχνίδι» υιοθετήθηκε ως όρος καθώς εκφράζει μια οπτική του παιχνιδιού η οποία υποστηρίζεται, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, από δώδεκα χαρακτηριστικά:

- 1) είναι μια ενεργητική διαδικασία χωρίς προκαθορισμένο αποτέλεσμα,
- 2) αντιπροσωπεύει μια εσωτερική αυθόρμητη επιθυμία: τα παιδιά δεν εξαναγκάζονται να παίζουν,

3) δεν ασκεί καμία εξωτερική μεθόδευση (από ενηλίκους) ώστε τα παιδιά να συμμορφώνονται σε κανόνες, ούτε στοχεύει στην επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Τα παιδιά έχουν τον απόλυτο έλεγχο διεξαγωγής του,

4) εξάπτει τη φαντασία και καλλιεργεί τη δημιουργικότητα των παιδιών,

5) οι συμμετέχοντες βυθίζονται σε ιδέες, συναισθήματα και σχέσεις καθώς παίζουν,

6) χρησιμοποιεί ενεργά προηγούμενες εμπειρίες, όπως είναι η ανακάλυψη και η εξερεύνηση,

7) αποτελεί μικρογραφία της καθημερινής ζωής,

8) κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά χρησιμοποιούν γνώσεις και ικανότητες που ήδη κατέχουν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους,

9) ξεκινάει με πρωτοβουλία των παιδιών,

10) μπορεί και να είναι μοναχικό,

11) μπορεί να πραγματοποιείται σε συνεργασία με ομάδες παιδιών ή και συμμετοχή των ενηλίκων και

12) αποτελεί μηχανισμό ένταξης που συγκεντρώνει όλα όσα ξέρουν, μαθαίνουν, καταλαβαίνουν και αισθάνονται οι άνθρωποι στη διάρκεια της ζωής τους.

Σύμφωνα με τον Peter Smith (2010), υπάρχουν τρία στάδια στο ελεύθερο παιχνίδι από την βρεφική ακόμη ηλικία. Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει τα «ρυθμικά στερεότυπα» που είναι το στάδιο των κινήσεων των βρεφών (κούνημα χεριών και κλότσημα ποδιών), ακολουθείται από το «παιχνίδι άσκησης» κατά την προσχολική ηλικία με κορύφωση στις αρχές του δημοτικού σχολείου όπου και σταδιακά φθίνει και, τέλος, το τρίτο στάδιο όπου περιλαμβάνει το παιχνίδι «tough-and-trouble» όπου είναι το στάδιο του παλέματος και του

κυνηγητού που πρωτοεμφανίζεται στη νηπιακή ηλικία, στα χρόνια της προσχολικής αγωγής και στο δημοτικό , φτάνει μέχρι τα πρώτα χρόνια του γυμνασίου κι έπειτα φθίνει.

Το στάδιο του παλέματος και του κυνηγητού είναι κοινή έκφραση ανάμεσα σε συμμαθητές κατά τα σχολικά χρόνια. Περιλαμβάνει πάλεμα, άρπαγμα, κλότσημα, πέσιμο και στροβίλισμα στο έδαφος και κυνηγητό (Smith, 2010). Ακόμη η πλειονότητα των παιδιών υποστηρίζουν ότι τους ευχαριστεί να παίρνουν μέρος σε τέτοια παιχνίδια, κυνηγητό για τα κορίτσια και πάλεμα για τα αγόρια.

Ο Vygotsky (1978) άλλωστε, από πολύ νωρίς ισχυρίστηκε ότι κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά πειραματίζονται με τις πολιτισμικές έννοιες και τους κανόνες της ζωής, ελευθερώνοντας τους εαυτούς τους από τους καθημερινούς περιορισμούς. Ακόμη, γνωρίζουν παιδιά από άλλες χώρες, δημιουργούν σχέσεις φιλίας, και όχι ανταγωνισμού και τις περισσότερες φορές, αυτές οι σχέσεις είναι βασισμένες στη συνεργασία, την αλληλεγγύη και το ομαδικό πνεύμα.

Οι περισσότεροι γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το ελεύθερο παιχνίδι είναι ένα φυσικό και κρίσιμο κομμάτι της υγιούς ανάπτυξης ενός παιδιού. Όπως αναφέρει η Rhonda Clements (2004), μέσα από ελεύθερα επιλεγμένες δραστηριότητες παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους, όπως η αυλή του σχολείου, τα παιδιά μαθαίνουν μερικές από τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ενήλικη ζωή τους, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής ικανότητας, της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικής σκέψης και αναπτύσσουν παράλληλα τεχνικές προσωπικής ασφάλειας. Όταν παίζουν σε εξωτερικούς χώρους, τα παιδιά ωριμάζουν συναισθηματικά και ακαδημαϊκά, αναπτύσσοντας μια εκτίμηση για το περιβάλλον, συμμετέχοντας σε ένα παιχνίδι συνήθως φαντασίας, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες και αποκτώντας μια κατανόηση βασικών εννοιών όπως η

διερεύνηση της ιδιοκτησίας των αντικειμένων και του τρόπου χρήσης απλών εργαλείων για την επίτευξη ενός στόχου (Clements, 2004)

Το παιχνίδι θεωρείται σημαντικός παράγοντας διευκόλυνσης της μάθησης και της ανάπτυξης σε όλους τους τομείς και αντικατοπτρίζει τα κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια στα οποία ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά. Συγκεκριμένα, το ενεργητικό παιχνίδι έχει ανακαλυφθεί ότι έχει θετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και της ικανότητας των παιδιών να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους. Μια μελέτη που έγινε από τους Berk et al. (2013) πρότεινε ότι η αυτορρύθμιση είναι απαραίτητη για την ύπαρξη του παιχνιδιού και χρησιμεύει ως θεμέλιο για την διαμόρφωση της ηθικής, την επιλογή και τη λήψη αποφάσεων και την κυριαρχία των υψηλότερων γνωστικών διαδικασιών. Τα οφέλη της γνωστικής λειτουργίας υψηλότερης τάξης που προέρχεται από το παιχνίδι μπορούν να αποδοθούν, εν μέρει, στην ανάπτυξη του εγκεφάλου. Η πρόσφατη έρευνα στα θέματα του εγκεφάλου υποστηρίζει τον σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού στην οικοδόμηση και ενίσχυση των νευρικών συνδέσεων. Οι Brown et al.(2016) υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι χρησιμεύει ως μία από τις πιο προηγμένες μεθόδους που υπάρχει στη φύση που επιτρέπει σε έναν πολύπλοκο εγκέφαλο να δημιουργήσει τον εαυτό του.

Μαζί με την αυτορρύθμιση, το παιχνίδι έχει περιγραφεί ως ένα σημαντικό μέσο με το οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν γνωσιακές, γλωσσικές, συμβολικές σκέψεις, κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων. Όλα τα οποία υποτίθεται ότι θα βελτιωθούν χάρη στην ευκαιρία να εξασκηθούν στις δεξιότητες ζωής κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, που περιλαμβάνουν την ανταλλαγή, τη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων. Η επιπρόσθετη έρευνα και η θεωρία θέτουν τον ισχυρισμό ότι τα παιχνίδια στην παιδική ζωή είναι σημαντικά για μια πληθώρα αναπτυξιακών και εκπαιδευτικών λόγων (LaFreniere, 2011).

Τα εξελεγμένα πρότυπα ισχυρού κοινωνικού παιχνιδιού ωφελούν τα παιδιά με διάφορους τρόπους. Πρώτον, και σίγουρα σημαντικό στη σημερινή καθιστική κοινωνία, είναι τα φυσικά οφέλη. Το έντονο παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν δυνατά οστά, μυς και καρδιαγγειακή ικανότητα και ενθαρρύνει τις συνήθειες άσκησης που, αν διατηρηθούν, μπορούν να βοηθήσουν στην πρόληψη της παχυσαρκίας και να οδηγήσουν σε μια διατήρηση φυσικής κατάστασης. Δεύτερον, το κοινωνικό παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργήσουν φιλίες και να τα διατηρήσουν ακόμη και όταν προκύψουν συγκρούσεις. Αυτός ο τύπος αλληλεπίδρασης χωρίς επίβλεψη παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συναισθηματικής ρύθμισης, ειδικά σε καταστάσεις που δημιουργούν συγκινήσεις και εντάσεις, καθώς οι συγκρούσεις είναι βέβαιο ότι θα προκύψουν εξαιτίας του εγωκεντρισμού της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Υπό αυτή την έννοια, ο προγραμματισμός τέτοιων συγκρούσεων από την αδιάκοπη εποπτεία των ενηλίκων και την παρέμβαση στο παιδικό παιχνίδι μπορεί στην πραγματικότητα να είναι εσφαλμένη. Αυτή ήταν μια από τις βασικές ιδέες του Jean Piaget. Υποστήριξε την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων, χωρίς τη φροντίδα γονέων ή δασκάλων, ως το βασικό μέσο με το οποίο τα μικρά παιδιά ρίχνουν τον εγωκεντρισμό τους και μαθαίνουν τη σημασία της προοπτικής (Piaget, 1932). Τέλος, ειδικά για τα αγόρια, το rough-and-tumble παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία παρέχει μια βάση για την εκμάθηση δεξιοτήτων ρύθμισης συναισθημάτων που σχετίζονται με τη διαχείριση του θυμού και της επιθετικότητας στην ισότιμη ομάδα, ελλείψει ελέγχου των ενηλίκων (LaFreniere, 2011).

Το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους προσφέρει επίσης ευκαιρίες στα παιδιά να εξερευνήσουν το άμεσο περιβάλλον τους. Μπορούν να απολαύσουν αισθητηριακές εμπειρίες με βρωμιά, νερό, άμμο και λάσπη, να βρουν ή να δημιουργήσουν τους δικούς τους χώρους για παιχνίδι, να κάνουν μια συλλογή αντικειμένων και να αναπτύξουν χόμπι και να αυξήσουν τις προτιμήσεις τους για σωματική δραστηριότητα.

Τα παιδιά, εδώ και πάρα πολύ χρόνια, καρπώνονται τα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού, δηλαδή αυξημένη φυσική δύναμη, καλύτερο συντονισμό και βελτιωμένη αντοχή, αυξημένη κοινωνική προσαρμογή και τεράστιες διαπραγματευτικές ικανότητες, αυξημένη αυτοπεποίθηση, επαυξημένη ικανότητα παρατήρησης και ευέλικτη επίλυση προβλημάτων, ικανότητα πραγματοποίησης σχεδίων, και την καλύτερη κατανόηση και ευχαρίστηση για το φυσικό περιβάλλον (Eberle, 2011).

Τα παιδιά έχουν διαμορφώσει ισχυρές απόψεις για το παιχνίδι, αν και δεν έχουν καμία κοινή και κυρίαρχη προοπτική. Όπως αναφέρει η Theobald και οι συνεργάτες της (2015), στη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στη Βόρεια Αμερική και που έδωσαν συνέντευξη 98 παιδιά, ηλικίας 3-17 ετών, σχετικά με το παιχνίδι, οι ερευνητές Nicholson, Kurnik, Jevgjonikj και Ufoegbune (2015) βρήκαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών, που έπαιζαν σε εξωτερικούς χώρους και αλληλεπιδρούσαν τους επέτρεπαν να προσποιούνται και να παίζουν σε πολλαπλούς τρόπους. Οι μελέτες που έχουν γίνει για το παιδικό παιχνίδι δείχνουν ομοιότητες ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά απολαμβάνουν μια δραστηριότητα, την αίσθηση ελευθερίας που νιώθουν μέσα σ' αυτή την δραστηριότητα, την απροσεξία της δραστηριότητας και την έλλειψη εμπλοκής των ενηλίκων που θεωρούν, από την οπτική τους γωνία, ότι αποτελεί παιχνίδι (Theobald et al. , 2015).

Ο Eric Scott και ο Jaak Panksepp (2003) πιστεύουν ότι υπάρχει ένα βέλτιστο επίπεδο ενεργού κοινωνικού παιχνιδιού που είναι απαραίτητο να είναι ενταγμένο στην καθημερινότητα των παιδιών. Όπως η στέρηση του ύπνου επηρεάζει πολυεπίπεδα όλα τα παιδιά, έτσι κι όταν παίζουν ανεπαρκώς, έχει κι αυτό δυσμενείς συνέπειες γι' αυτά. Χωρίς το παιχνίδι μειώνονται επαγωγικά η βέλτιστη μάθηση, η ομαλή κοινωνική λειτουργία, ο αυτοέλεγχος καθώς και η ανάπτυξη άλλων γνωστικών λειτουργιών. Κατά συνέπεια, σε τέτοιες συνθήκες ένα παιδί μπορεί να μην ωριμάσει σωστά.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο παιδικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων. Αν και αυτό το πεδίο έχει παραμεληθεί από τους ερευνητές, το παιχνίδι στο διάλειμμα είναι μία από τις λίγες περιπτώσεις όπου τα παιδιά μπορούν να παίζουν και να αλληλεπιδρούν σε ένα σχετικά ασφαλές περιβάλλον, χωρίς τον έλεγχο των ενηλίκων. Το διάλειμμα μπορεί να είναι μια ευκαιρία όπου εκδηλώνονται η επιθετικότητα, ο πειραματισμός και ο εκφοβισμός, αλλά η παρούσα εργασία αποσκοπεί να ανακαλύψει τις θετικές πτυχές των σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών και των παιχνιδιών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, περιλαμβανομένων των ευκαιριών για ανάπτυξη φιλίας, κοινωνικών ικανοτήτων και ομότιμης παιδείας. Μία σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα σχολεία είναι η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ του ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, διευκολύνοντας παράλληλα την ανεξαρτησία των μαθητών και την κοινωνική τους ανάπτυξη (Blatchford, 1998).

2.5 Το Παιχνίδι στη σχολική αυλή κατά το διάλειμμα

Η αυλή του σχολείου είναι ένα χρήσιμο ερευνητικό πεδίο επειδή το διάλειμμα είναι μια από τις ελάχιστες ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά για να αλληλεπιδράσουν μέσα σε ένα σχετικά ασφαλές περιβάλλον, ελεύθερα από τον έλεγχο των ενηλίκων και όπου το παιχνίδι και οι κοινωνικές σχέσεις είναι περισσότερο αυθόρμητα (Smith, 1994). Παρόλο που το διάλειμμα είναι μέσα στις προτεραιότητες των παιδιών και, πολλές φορές, ακούμε παιδιά να λένε πως από το σχολείο το μόνο που τους αρέσει είναι το διάλειμμα, δεν έχει δοθεί βαρύτητα στην μελέτη του διαλείμματος και στην μελέτη της κουλτούρας των συνομηλίκων κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Η πρωτοποριακή μελέτη του Sluckin (1981) ασχολήθηκε αποκλειστικά με την αυλή του σχολείου. Υποστήριξε ότι η αυλή του σχολείου

προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία για αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων . Οι σχέσεις των συνομηλίκων μπορεί και να διαφέρουν στο διάλειμμα από ότι μέσα στην τάξη.

Οι ώρες παιχνιδιού στο σχολείο αποτελούν πηγή ανησυχίας για τους καθημερινούς εκπαιδευτικούς και άλλους ενήλικες που συνδέονται με τα σχολεία. Αυτές είναι ανησυχίες που θεωρούνται ότι θα πρέπει να αντιμετωπιστούν καθώς αναγνωρίζουν ότι οι ώρες παιχνιδιού αποτελούν μια σημαντική θέση στον κοινωνικό κόσμο των παιδιών (Armitage, 2005).

Το διάλειμμα παρέχει μια πιο «ανοικτή ρύθμιση» όπου τα παιδιά είναι ελεύθερα να αφήσουν ή όχι την κατάσταση του παιχνιδιού. Στις ανοικτές αυτές ρυθμίσεις, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να επιλύουν τις συγκρούσεις που δημιουργούν τα ίδια, για να διατηρήσουν το παιχνίδι, οδηγώντας σε χαμηλά επίπεδα την επιθετικότητά τους στην αυλή (Jarrett, 2002).

Απ' όλες τις πλευρές, όπως αναφέρει ο Blatchford (1998), το διάλειμμα είναι ίσως η πιο σκοτεινή περιοχή για τους ενήλικους. Οι μαθητές είναι οι μόνοι κοινωνικοί του διαλείμματος και συχνά οι μοναδικοί μάρτυρες του τι συμβαίνει κατά τη διάρκειά του. Ο Blatchford (1998), επίσης, αναφέρει την κουλτούρα των συνομηλίκων κατά το διάλειμμα και υποστηρίζει ότι ο χαρακτήρας της κουλτούρας του διαλείμματος διαμορφώνεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τους κανόνες και τις συνθήκες που επικρατούν σε ένα σχολείο, καθώς και ότι εμφανίζεται άτυπα αλλά διαθέτει την δική του ιεραρχία, τους κανόνες και τα κριτήρια απονομής δικαιοσύνης. Ακόμη, ο ίδιος επισημαίνει ότι θετικές πτυχές των σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών και των παιχνιδιών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, περιλαμβάνουν τις ευκαιρίες για ανάπτυξη φιλίας, κοινωνικές ικανότητες και ομότιμη κουλτούρα. Μια σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα σχολεία είναι η επίτευξη

ισορροπίας μεταξύ του ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, διευκολύνοντας παράλληλα την ανεξαρτησία των μαθητών και την κοινωνική ανάπτυξη.

Η «ώρα του διαλείμματος» στο σχολείο ικανοποιεί τη βασική ανάγκη όλων των παιδιών για κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, για παιχνίδι, καθαρό αέρα και άσκηση. Πρόκειται για την πιο αξιόλογη πτυχή του προγράμματος σπουδών για την εκμάθηση και την άσκηση βασικών δεξιοτήτων στην κοινωνική ικανότητα. Η σχολική αυλή δεν είναι απλώς ένας τόπος για να «εκτονωθεί» ένα παιδί μετά το μάθημα. Είναι κι αυτό ένας χώρος μάθησης όπου η αφύπνιση, η ευχαρίστηση, ο ενθουσιασμός, η φαντασία, η διασκέδαση και το γέλιο είναι πλούσια. Είναι επίσης ένας τόπος όπου οι δεξιότητες για τη διαχείριση των συγκρούσεων, του θυμού και της επιθετικότητας διδάσκονται και μαθαίνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Couper, 2011).

Μακροχρόνια έρευνα του Blatchford, για το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Λονδίνου, έδειξε πως στους/ις μαθητές/ριες αρέσει το διάλειμμα επειδή έχουν μια ευκαιρία για κοινωνική συναναστροφή με τους φίλους/ες τους αλλά και γιατί κάνουν μια παύση από την εργασία τους. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ειδικότερα, στα παιδιά αρέσει πολύ το διάλειμμα γιατί είναι μια ευκαιρία για να παίξουν παιχνίδια, που οργανώνουν τα ίδια τα παιδιά. Η αξία του διαλείμματος επικεντρώνεται εκτός από τη δυνατότητα για παιχνίδι και στο γεγονός ότι τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) μπορούν να συζητήσουν ανοιχτά για διάφορα θέματα με τρόπο που δεν είναι δυνατός κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τους επιτρέπει να εκδηλώσουν τρόπους συμπεριφοράς απαλλαγμένους από τους περιορισμούς που επιβάλλει το σχολικό περιβάλλον της τάξης (Blatchford, 1998).

Η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και η δημιουργία φίλων σύμφωνα με το Blatchford (1998) είναι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της ζωής κάθε παιδιού. Φυσικά αυτό μπορεί να συμβεί παίζοντας στο σχολείο κατά το διάλειμμα και αυτό περιλαμβάνει ακόμη

και τους μαθητές με αναπηρίες ή τις ανάγκες συμπεριφοράς. Ακόμη γίνεται αντιληπτό πως το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου αποτελεί ένα κρίσιμο κοινωνικό πλαίσιο για την ανάπτυξη φιλίας (Couper, 2011).

Τα παιδιά περιγράφουν τη διάθεσή τους θετικά: «είμαστε ευτυχείς», «δεν φοβόμαστε τίποτα». Ξοδεύουν το χρόνο τους με τους συνομηλίκους, που ζουν δίπλα. Μια σχολική αυλή γίνεται ένα σημασιολογικό κέντρο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, όταν υπάρχουν πολλά παιδιά μέσα σε αυτήν. Το διάλειμμα και κατ' επέκταση η σχολική αυλή αποτελούν σημασιολογικό κέντρο των δραστηριοτήτων των παιδιών, παίζουν σημαντικό ρόλο στις αλληλεπιδράσεις παιδιών και ενηλίκων, στην σωματική ανάπτυξη των παιδιών στην ανάπτυξη σωματικών ικανοτήτων, στην ικανοποίηση της ανάγκης για παιχνίδι και τον έλεγχο των κοινωνικών ρόλων. (Filipova et al. , 2016).

Ακόμη κι όταν το διάλειμμα στη σχολική αυλή γίνεται κέντρο εντάσεων και συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών, ακόμη και τότε τα παιδιά θεωρούν ότι οι συγκρούσεις είναι ένα κομμάτι των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών. Επομένως φαίνεται ότι το διάλειμμα επιτρέπει στα παιδιά μέσα από τις συγκρούσεις να αναπτύξουν στρατηγικές για το χειρισμό των δυσκολιών, τη διαχείριση των κρίσεων στις σχέσεις μεταξύ τους και να αναπτύξουν το «αίσθημα δικαίου». Το αξιοπρόσεκτο σχετικά με τις συμπλοκές και την επιθετικότητα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η έκταση που μπορούν να πάρουν και οι διάφορες μέθοδοι που αναπτύσσουν τα παιδιά για να τις αποφύγουν (Blatchford, 1998). Οι περιγραφές των παιδιών έδειξαν ότι είναι φυσικό να υπάρχει το «πείραγμα» αφού αποτελεί συστατικό των κοινωνικών τους συναναστροφών μεταξύ των συνομηλίκων τους και τα παιδιά το αντιλαμβάνονται σαν ίσης αξίας όπως η συνεργασία και η επιθετικότητα. Μεγάλο μέρος των πειραγμάτων που μεταχειρίζονται τα παιδιά, θεωρούν τα ίδια ότι, δεν γίνεται αντιληπτό σαν επιβλαβές αλλά μάλλον το εκλαμβάνουν σαν

αστεϊσμό μεταξύ τους στα πλαίσια της οικειότητας που επιφέρουν οι σχέσεις τους σαν συμμαθητές.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Μεγάλης Βρετανίας (National Curriculum, 2014) τα παιχνίδια στην αυλή του σχολείου διακρίνονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

Παιχνίδι θεατών: Τα παιδιά παρατηρούν άλλα παιδιά αλλά δεν συμμετέχουν. Θέλουν να παρακολουθήσουν άλλα παιδιά που παίζουν. Συχνά παρατηρούνται όρθιοι / καθισμένοι στα περιθώρια όπου παίζουν άλλα παιδιά. Παρόλο που μπορεί να φαίνεται ότι είναι μόνοι ή στερούνται εμπιστοσύνης, συχνά μπορούν να επικεντρωθούν παρατηρώντας το παιχνίδι για να αναπτύξουν μια κατανόηση του τι πρέπει να κάνουν.

Μοναχικό παιχνίδι: Τα παιδιά παίζουν ικανοποιητικά μόνοι τους. Συμμετέχουν στο δικό τους παιχνίδι και θα μετακινούνται από τη δραστηριότητα στη δραστηριότητα ανεξάρτητα από οποιαδήποτε άλλα παιδιά. Συχνά σε αυτό το στάδιο παιχνιδιού τα παιδιά απολαμβάνουν να μιμούνται καθημερινές δραστηριότητες.

Συνεργατικό / Συνεταιριστικό Παιχνίδι Τα παιδιά που λειτουργούν στο στάδιο της συνεργασίας / συνεταιρισμού θα αρχίσουν να αντιλαμβάνονται άλλα παιδιά. Αρχίζουν να επικοινωνούν μεταξύ τους και έχουν μεγαλύτερη επίγνωση του παιχνιδιού / παιχνιδιών στα οποία εμπλέκονται άλλα παιδιά. Αρχίζουν να εξηγούν ο ένας στον άλλο τι κάνουν. Σταδιακά, ένα παιδί θα εμπλακεί στο παιχνίδι του άλλου παιδιού.

Συνεργατικό / ομαδικό παιχνίδι Τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν μαζί, μοιράζονται το παιχνίδι τους. Τα παιδιά γίνονται πιο κοινωνικά, παίρνουν ρόλους στο παιχνίδι και λαμβάνουν υπόψη τους ρόλους άλλων παιδιών. Αρχίζουν να συνειδητοποιούν τις ανάγκες

και τις επιθυμίες των συνομηλίκων τους, ώστε να γίνεται πιο σύνθετο το έργο. Οι κανόνες οριστικοποιούνται κάποτε και κάποιοι συνεταιρισμοί θα επανεξεταστούν σε αρκετές ημέρες.

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τα παιδιά συμμετέχουν σε πραγματικές καταστάσεις και αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα. Οι καταστάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν τη διεξαγωγή ενός οργανωμένου παιχνιδιού με συνομηλίκους, την απόκτηση πρόσβασης σε εξοπλισμό παιδικής χαράς ή την έναρξη μιας σχέσης για συντροφικότητα. Σε κάθε περίπτωση, για να είναι επιτυχής, τα παιδιά μαθαίνουν να εστιάζουν και να αναλαμβάνουν την προοπτική των άλλων μέσω της ενσυναίσθησης. Διαπραγματεύονται, επικοινωνούν και συμβιβάζονται. Η κατάλληλη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία είναι απαραίτητη. Για να είναι αποτελεσματικοί παίκτες, τα παιδιά ερμηνεύουν με ακρίβεια τα σήματα και τα σημάδια που προσφέρουν οι άλλοι (Katz & McClellan, 1997).

Μια άλλη, ίσως πιο σημαντική, διάσταση της περιόδου των διαλειμάτων είναι οι ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση. Όπως λένε οι περισσότεροι συγγραφείς σε αυτό το θέμα, το διάλειμμα είναι μία από τις λίγες σχολικές εμπειρίες όπου τα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους με τους δικούς τους όρους. Έτσι, η σχολική αυλή θα μπορούσε ενδεχομένως να προσφέρει μια «αίθουσα διδασκαλίας για την κοινωνική επάρκεια». Επιτρέπει στα παιδιά να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους αλλά και με άλλα παιδιά μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας που μοιράζονται την ίδια αυλή. Η κοινωνική αλληλεπίδραση με διάφορους συνομηλίκους είναι σίγουρα μια σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών, εάν εξακολουθούμε να υποστηρίζουμε ότι πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει έναν δημοκρατικό και περιεκτικό προσανατολισμό στα παιδιά (Pellegrini et al. , 1996).

Το διάλειμμα, εξάλλου, μπορεί να είναι η μόνη ευκαιρία για κάποια παιδιά να συμμετάσχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα, συνομήλικα ή όχι, παιδιά. Πολλές

φορές η καθημερινότητα των παιδιών επιτρέπει πολύ μικρή αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, τα παιδιά που έχουν ένα πιο «κλειστό» χαρακτήρα, τα οποία παραμένουν στο σπίτι μετά το σχολείο, με τηλεοράσεις και παιχνίδια υπολογιστών για παρέα, συχνά δεν έχουν αλληλεπιδράσεις από συνομηλίκους, για το υπόλοιπο της ημέρας, όταν φεύγουν από το χώρο του σχολείου (Jarrett,2002).

Οι ερευνητές επίσης, έχουν ανακαλύψει ότι η ικανοποίηση των παιδιών από την κοινωνικοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, την ελευθερία δημιουργίας κανόνων και τα θετικά συναισθήματα που αναπτύσσουν τα παιδιά για το ενεργό παιχνίδι μπορούν να είναι ενδογενείς παράγοντες που διευκολύνουν το ενεργό παιχνίδι στις σχολικές αυλές. Οι δισταγμοί και η συστολή που μπορεί να έχουν ορισμένα παιδιά για συμμετοχή στο παιχνίδι, περιλαμβάνουν συναισθήματα ανικανότητας, χαμηλό κίνητρο και προτίμηση για καθιστική συμπεριφορά (Hyndman, et al. , 2016).

Για πολλά παιδιά, το διάλειμμα και άλλες ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού μπορεί να είναι η μόνη πηγή θετικής ενίσχυσης κατά την σχολική ημέρα. Αφού δεν περιορίζονται στα παραδοσιακά καθήκοντα στην τάξη, τα παιδιά δείχνουν ελεύθερα χωρίς να επεξεργάζονται τα δυνατά τους σημεία. Καθώς τα παιδιά εξερευνούν το εξωτερικό περιβάλλον, δοκιμάζουν τις ικανότητές τους. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά αναγνωρίζουν το ένα το άλλο για τις διάφορες ικανότητές τους στο άλμα, την ταλάντευση, τις ικανότητες αναρρίχησης, το τρέξιμο, κλπ. Το παιδί που έχει δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή ή την αριθμητική μέσα στην τάξη μπορεί να είναι γρήγορο, αθλητικό ή και υποστηρικτικό έξω στο διάλειμμα. Τα παιδιά γίνονται ηγέτες και οπαδοί, ασκούν επιμονή, αυτοπειθαρχία, υπευθυνότητα και αποδοχή. Μια μοναδική μάθηση προέρχεται από τα παιδιά που παίζουν ελεύθερα μεταξύ τους (NAECS, 2001). Για να παίξουν καλά, τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν τις ικανότητες των άλλων, να στέλνουν και να ερμηνεύουν τα

κοινωνικά σημάδια και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα ακόμη και αυτή του σώματος (Burriss et al. , 2011).

Το διάλειμμα προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους ικανότητες μέσω της αλληλεπίδρασής τους με μια ποικιλία παιδιών. Η αυλή είναι ένας από τους λίγους χώρους στο σχολείο όπου τα παιδιά μπορούν να μάθουν να συνεργάζονται, από επιλογή, με συνομηλίκους που συχνά προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο. Ακόμη, η εκπαιδευτική κοινότητα θα έπρεπε να χαράξει μια πολιτική που να ενθαρρύνει τα παιδιά να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Pellegrini et al. , 1996)

Στις ΗΠΑ, η Εθνική Ένωση Ειδικών στην Παιδαγωγική των Κρατικών Τμημάτων Παιδείας (NAECS / SDE) έχει δηλώσει ότι «το διάλειμμα αποτελεί βασικό μέρος της εκπαίδευσης και ότι τα παιδιά προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε τακτικές περιόδους με ενεργό, ελεύθερο παιχνίδι με τους συνομηλίκους». Η θέση του Συνδέσμου για τη Παιδική Παιδεία της Διεθνούς (ACEI) αναγνωρίζει το παιχνίδι ως αναγκαιότητα για όλα τα παιδιά και επιβεβαιώνει τον ουσιαστικό ρόλο του παιχνιδιού στις ζωές των παιδιών. Παράλληλα με την υποστήριξη του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (CDC), η Εθνική Ένωση Αθλητισμού και Φυσικής Αγωγής (NASPE) έχει επίσης δημοσιεύσει αρκετά άρθρα, ενθαρρύνοντας την ύπαρξη ημερήσιων διαλειμμάτων τουλάχιστον 20 ή 30 λεπτών.

Τα αποδεικτικά στοιχεία της σπουδαιότητας του ενεργητικού παιχνιδιού για τη βέλτιστη ολιστική υγεία των παιδιών, καθώς και η ανάπτυξή τους είναι επιτακτική, σε τόσα πολλά επίπεδα και επικυρώνει το ρόλο του ενεργητικού και ελεύθερου παιχνιδιού στην ζωή των παιδιών, ειδικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το παιχνίδι είναι παιδικό έργο, είναι το μέσο με το οποίο τα μικρά παιδιά εξερευνούν και μαθαίνουν τον εαυτό τους και τον κόσμο

γύρω τους, καθώς αποκτούν πολλαπλές δεξιότητες. Η μεγαλύτερη προσοχή και υποστήριξη πρέπει να κατευθύνεται στη σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού και στο γεγονός ότι χρησιμεύει ως ισχυρό εργαλείο και διδασκαλία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προωθώντας, ταυτόχρονα, τη μαθησιακή διαδικασία και την ετοιμότητα για ζωή. Τα παιδιά μαθαίνουν να κυριαρχούν στον κόσμο γύρω τους μέσω της εξερεύνησης και του παιχνιδιού, πράγμα που τους επιτρέπει να αναπτύσσουν ικανότητες που καλλιεργούν την εμπιστοσύνη και την ανθεκτικότητα, ικανότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των μελλοντικών προκλήσεων στη ζωή τους. Ως εκ τούτου, το διάλειμμα και το ελεύθερο παιχνίδι μπορούν να επιτύχουν όλα τα παραπάνω, καθώς και να αρχίσουν να δημιουργούν ενεργές, υγιεινές συνήθειες στα παιδιά που υιοθετούνται για καλύτερη ποιότητα ζωής και μακροζωία.

Τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε διάφορα φυσικά περιβάλλοντα, όπως στην τάξη, στην αυλή του σχολείου, στον αθλητισμό και στα σπίτια των μεμονωμένων παιδιών. Σε πολλά από αυτά τα πλαίσια, τα παιδιά είναι περιορισμένα ως προς το με ποια άτομα μπορούν να αλληλεπιδρούν. Για παράδειγμα, στην τάξη, τα παιδιά συχνά διαθέτουν θέσεις ή τουλάχιστον δεν επιτρέπεται να αλλάζουν συχνά τις θέσεις. Μετά το σχολείο, τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες που διαφέρουν από εκείνες των προτιμητέων συνομηλίκων τους. Η σχολική αυλή είναι ένα μοναδικό φυσικό πλαίσιο στο οποίο πρέπει να μελετήσουμε την αλληλεπίδραση των παιδιών, διότι τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε πολλούς συνομηλίκους τους και το περιβάλλον αυτό είναι περιοριστικό για τους ενήλικες. Στην σχολική αυλή, τα παιδιά είναι ελεύθερα να αλληλεπιδρούν με όλους τους άλλους συνομηλίκους, συνήθως με ολόκληρη την τάξη τους και συχνά με ολόκληρη την ηλικιακή τους ομάδα που μοιράζεται το ίδιο περιβάλλον της αυλής (Lewis et al., 1998).

Η αυλή του σχολείου παρέχει ένα βασικό φυσιοκρατικό πλαίσιο για την μελέτη των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών και των κοινωνικών συγκρούσεων. Οι συμπεριφορές των παιδιών στην διάρκεια ενός παιχνιδιού είναι εξαιρετικά χρήσιμες για να εξεταστούν,

διότι συχνά εμφανίζονται σημαντικά ζητήματα στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των παικτών, συμπεριλαμβανομένης της συντροφικότητας, της οικειότητας και της ένταξης ή και του αποκλεισμού (Leff, et al, 2004).

Επιπλέον, το σχολικό διάλειμμα συσχετίζεται με την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και κοινωνικών γνωστικών ικανοτήτων, καθώς και με την ανάπτυξη επιθετικών και καταναγκαστικών συμπεριφορών (Pellegrini et al. , 1996). Για παράδειγμα, η έρευνα έχει δείξει ότι πολλά παιδιά εμπλέκονται καθημερινά σε χαμηλού επιπέδου συγκρούσεων στο σχολείο (Nansel et al. , 2001) και ότι η πλειοψηφία αυτών των επιθετικών συμπεριφορών εμφανίζονται μέσα σε αδόμητα σχολικά περιβάλλοντα. Η σχολική αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος είναι ένα μέρος όπου οι κοινωνικές δεξιότητες και οι ικανότητες διαχείρισης των συγκρούσεων μπορούν να διδαχθούν, να ενισχυθούν ή και να παρακολουθούνται (Leff et al. , 2004). Έτσι, η κατανόηση των συμπεριφορών των παιδιών στη σχολική αυλή κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων έχει σημαντικές επιπτώσεις τόσο για την έρευνα όσο και για την πρακτική (Leff et al. , 2005). Δεν είναι έκπληξη το γεγονός ότι τα παιδιά παρακολουθούν μεγάλο αριθμό τηλεοπτικών εκπομπών στις μέρες μας. Τα κινούμενα σχέδια, τα δράματα ή οι ταινίες δράσης σε βίντεο επηρεάζουν τα παιδιά με την επιθετικότητα που προβάλλουν και έτσι αυτά βρίσκουν εύκολο να επιλύσουν τις συγκρούσεις με τους βίαιους τρόπους που εμφανίζονται στην τηλεόραση (Fortis-Diaz, 1998).

Οι Φρειδερίκου και Φολερού (2004) όρισαν στην έρευνά τους ότι το παιχνίδι στην σχολική αυλή είναι:

« ...όποια δραστηριότητα εκτυλίσσεται στην αυλή του σχολείου, εκτός τάξης και διδασκαλίας, η οποία επιλέγεται από τα κορίτσια (παιδιά) ελεύθερα και εντάσσεται σε σαφές ή διακριτό πλαίσιο παιχνιδιού, προσφέρει απόλαυση ως αποκλειστικό στόχο και όφελος...»

Ο Blatchford (1998) επισημαίνει εύστοχα πως πολλά είναι τα οφέλη που θα μπορούσαν να αντληθούν από τη στενότερη παρακολούθηση των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια ενός διαλείμματος από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους εφημερεύοντες, επειδή αυτή μπορεί να συντελέσει στην αποκάλυψη περισσότερων στοιχείων για το χαρακτήρα και την έκταση των δυσχερειών μεταξύ των συνομηλίκων.

Εν κατακλείδι, ο Sutton-Smith (1982), αναφέρει ότι:

«Το εορταστικό πλαίσιο της αυλής του σχολείου είναι ένα από τα ελάχιστα μέρη όπου είναι δυνατή μια εξ αποστάσεως και μη φορτική εποπτεία, έτσι ώστε τα πολιτικά δικαιώματα των παιδιών να είναι εγγυημένα, παράλληλα με το ενδιαφέρον των ενηλίκων για την προστασία τους. Η αυλή του σχολείου εξακολουθεί να παρέχει τη μοναδική ασφαλή γιορτή στις ζωές των παιδιών».

2.6 Έμφυλες διαφορές και ομοιότητες στο ελεύθερο παιχνίδι

Μέσα από τα παιχνίδια τα παιδιά φανερώνουν μια κοινωνική πραγματικότητα στην οποία ζουν (Μαγουλιώτης, 2009). Τα παιδιά, ειδικά στην ηλικία των 6-8 ετών, προτιμούν να παίζουν με τους συνομηλικούς που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά φύλου, όπως αναφέρουν οι Φρειδερίκου και Φολερού (2004), ώστε μέσα από τις φυλικές τους ομοιότητες «...να προσδιορίζουν και να επιβεβαιώνουν την ταυτότητά τους». Σε αυτή την ηλικία έχουν αντιληφθεί τα πλαίσια στα οποία θα πρέπει να λειτουργήσει το φύλο τους. Έτσι, αυτά τα πλαίσια ακολουθούν και οι επιλογές τους ως προς τα κατάλληλα παιχνίδια.

Συχνά τα κορίτσια φαίνεται να βλέπουν τη σχολική αυλή ως τόπο κοινωνικοποίησης. Επομένως, οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται θα πρέπει να δίνουν μεγάλη προτεραιότητα στο κοινωνικό παιχνίδι. Τα αγόρια απαιτούν λιγότερες κοινωνικές

αλληλεπιδράσεις αλλά συμμετέχουν ενεργά και απολαμβάνουν παιχνίδια όπως το ποδόσφαιρο. Χρειαζόμαστε περισσότερη έρευνα για να εξετάσουμε ξεχωριστά το συσχετισμό και να κάνουμε συγκρίσεις μεταξύ του ενεργού παιχνιδιού των αγοριών και των κοριτσιών παρά ταυτόχρονα (Hyndman et al. , 2016).

Τα αγόρια είναι πιθανότερο να προτιμήσουν άγριο και μαχητικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι με σούπερ ήρωες, σε μεγάλες ομάδες και θεματολογίες με δράση ή περιπετειώδεις που προσποιούνται βία ή επιθετικότητα, με ποικιλία αθλημάτων ή αθλητικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα, τα κορίτσια προτιμούν να παίζουν σε μικρότερες ομάδες δείχνοντας προτίμηση σε ποικιλία παιχνιδιών ή παιγνιώδη υλικά συμπεριλαμβάνοντας το δημιουργικό παιχνίδι ή άλλες καθιστικές δραστηριότητες.(Fromberg, 2015, Ausch, 1994). Το ίδιο υποστηρίζει και ο Smith (2010) όταν αναφέρει πως τα αγόρια στην ηλικία των 6-7 ετών εμπλέκονται σε ομαδικά παιχνίδια με έντονη ενεργητικότητα ενώ τα κορίτσια προτιμούν καθιστικές δραστηριότητες και συχνά παίζουν σε ζευγάρια.

Η Garvey (1990) αναφέρει ότι τα παιδιά προτιμούν συγκεκριμένα παιχνίδια ανάλογα με το φύλο τους και μερικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι αυτή η προτίμηση στα παιχνίδια είναι ενδεικτική της σεξουαλικής ταυτότητας κάθε παιδιού. Τα αγόρια διαλέγουν μόνιμα «αρρενωπά» είδη παιχνιδιών και τα κορίτσια ηπιότερης έντασης παιχνίδια και πιο πολύπλευρα. Σε αρκετές περιπτώσεις και τα κορίτσια διαλέγουν αυτού του είδους τα παιχνίδια αλλά λιγότερο επίμονα σε σχέση με τα αγόρια. Αλλά και η Lever (1978), εστιάζοντας την προσοχή της στο ελεύθερο, οργανωμένο και ομαδικό παιχνίδι, επισημαίνει ότι τα αγόρια είναι εκείνα που επιλέγουν τέτοιου είδους παιχνίδια και τα κορίτσια, όταν συμμετέχουν σε αυτά, έχουν άλλη συμπεριφορά επιλέγοντας λιγότερους κανόνες και απλούστερους.

Η Lever (1978) συγκέντρωσε καταγραφές από παρατήρηση παιδιών, κοριτσιών και αγοριών, στις καθημερινές τους δραστηριότητες και παρατήρησε και το παιδικό παιχνίδι. Διαπίστωσε ότι τα αγόρια εμπλέκονταν κυρίως σε παιχνίδια με αμφισβητούμενους κανόνες που παρείχαν πολλές ευκαιρίες διαπραγματεύσεων και επίλυσης συγκρούσεων. Τα κορίτσια, από την άλλη πλευρά, ασχολήθηκαν περισσότερο συχνά σε αγωνιστικά παιχνίδια στα οποία υπήρχαν ελάχιστες συγκρούσεις. Όταν δημιουργούνταν μια σύγκρουση τα κορίτσια προτιμούσαν να αποσύρονται από την κατάσταση και όχι να αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση. Τα παιχνίδια των αγοριών διήρκεσαν περισσότερο επειδή έκαναν διαμάχες γεγονός που τα έκανε πιο ενδιαφέροντα για αυτούς. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης συμπέρανε ότι τα αγόρια προκαλούσαν διαμάχες όλη την ώρα και τερματίζουν το παιχνίδι τους περισσότερες από μια φορές λόγω μιας διαμάχης ενώ τα κορίτσια έτειναν να τερματίζουν τις διαφωνίες τους με συμπεριφορά που τις αποφεύγει, ενώ τα αγόρια προτιμούσαν να αντιμετωπίζουν τις διαφωνίες με άμεσο τρόπο. Παίζοντας τα παιδιά λαμβάνουν τα εφόδια που θα τα οδηγήσουν στην ωριμότητα (Μαγουλιώτης, 2009).

Β΄. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

3.1 Αναγκαιότητα και στόχοι της έρευνας

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία γίνεται εκτενής αναφορά σχετικά με το παιδί και τη σχέση του με το παιχνίδι. Αναλύονται και μελετώνται οι διάφορες συνθήκες και τα μέσα με τα οποία ένα παιδί παίζει. Παρόλα αυτά λίγη αναφορά γίνεται στο τρόπο με τον οποίο τα παιδιά οργανώνουν το παιχνίδι τους και παίζουν τα παιδιά στο σχολικό διάλειμμα, ειδικά στην ελληνική πραγματικότητα. Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό και να απαντήσει στο ερευνητικό ερώτημα: «Τι παιχνίδια παίζουν τα παιδιά των 6-8 ετών κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος;».

Ακόμη θα εξεταστούν και τα ακόλουθα υποερωτήματα που θα προκύψουν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

- Τι παιχνίδια επιλέγουν να παίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια; Υπάρχουν έμφυλες και στερεοτυπικές διαφορές στην επιλογή των παιχνιδιών;
- Πώς διαχειρίζονται την επιθετικότητα; Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επιλύουν τις κρίσεις στο παιχνίδι και με ποιον τρόπο τις διαχειρίζονται;
- Ασχολούνται με κάτι άλλο, εκτός από το παιχνίδι, στη διάρκεια του διαλείμματος; Με ποιους τρόπους βιώνουν τα παιδιά το διάλειμμα εκτός από την οργάνωση παιχνιδιών;

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει το πώς και τι επιλέγουν να παίζουν τα παιδιά την ώρα του διαλείμματος κι όχι να ερμηνεύσει τη διαδικασία του παιχνιδιού. Επιχειρείται η διερεύνηση των τρόπων οργάνωσης και εκτέλεσης του ελεύθερου παιχνιδιού καθώς και η διαχείριση του χρόνου διαλείμματος των συγκεκριμένων παιδιών που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων και η ανίχνευση

κατηγοριών που προκύπτουν από την διαδικασία παρατήρησης και χαρακτηρίζουν το ελεύθερο παιχνίδι.

Επικεντρώσαμε το αντικείμενο της παρατήρησής μας στα παιχνίδια που παίζουν αγόρια και κορίτσια κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή του δημοτικού σχολείου, εφόσον εκεί ασκείται ελεύθερη δραστηριότητα. *«Η ελεύθερη δραστηριότητα κρίνεται ως ουσιώδες γνώρισμα του παιχνιδιού, σε καταφανή αντίθεση με τη σοβαρή ενασχόληση»* (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004).

Επιπρόσθετα, επιλέγεται η τεχνική της συνέντευξης, μη κατευθυνόμενη ή ελεύθερη, σε χαλαρά δομημένη μορφή (Mason, 2011) καθώς η φιλοσοφία της σχετίζεται με τις θεωρητικές πηγές της εθνογραφίας που αποδέχεται ότι οι κοινωνικές ομάδες αποτελούνται από άτομα που συνιστούν τις πολλαπλές πραγματικότητες της κοινωνικής ζωής (Πηγιάκη, 2004) καθώς επιτρέπει την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της ομάδας και την αντιπαράθεση απόψεων, αποτελώντας οι εμπειρίες και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων σημαντικές ιδιότητες της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως υποστηρίζει η Mason (2011). Δημιουργήθηκαν δυο ομάδες συνεντεύξεων με σκοπό να προσθέσουν περισσότερες διαστάσεις ή και να βοηθήσουν να προσεγγιστούν σωστότερα τα ερωτήματα της έρευνας μας από άλλη οπτική και σε μεγαλύτερο βάθος (Mason, 2011).

3.2 Ερευνητική Μέθοδος

Ακολουθώντας εθνογραφικό σχεδιασμό η παρούσα έρευνα παρατηρεί και ερευνά το ρόλο των δρώντων προσώπων, τις στάσεις που αναπτύσσουν στις κοινωνικές πράξεις τους, τα νοήματα που χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν τον κόσμο τους και το ρόλο τους μέσα σε αυτόν (Πηγιάκη, 2004). Αξιοποιείται η εθνογραφική παρατήρηση ως μέσο παρουσίασης του κοινωνικού πλαισίου με αληθινά δεδομένα και παράθεση λόγων. Πρόκειται για τη μελέτη μιας ομάδας ατόμων, συγκεκριμένα ενός σχολικού τμήματος τάξης, για την εξέτασή

τους μέσα στο περιβάλλον που ζουν για την ανάπτυξη μιας περιγραφής του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν (Creswel, 2001).

Την ερευνητική διαδικασία συμπληρώνουν οι ομαδικές συνεντεύξεις μας επιτρέπουν να ενισχύσουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας και την αντιπαράθεση των απόψεών τους, να επιβεβαιώσουμε τους γενικούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς που έχουν υιοθετήσει τα παιδιά στη σχολική αυλή και να κατανοήσουμε ποια είναι τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία της (Πηγιάκη, 2004), όπως αυτά προέκυψαν από την παρατήρηση. Μελετάται, λοιπόν, το παιδικό παιχνίδι μέσα στο πλαίσιο των άτυπων εμπειριών οι οποίες λαμβάνουν χώρα όχι μέσα στην τάξη αλλά, έξω από το σχολικό κτίριο, στην αυλή.

Επιλέχθηκε ο συνδυασμός παρατήρησης και συνέντευξης ως αρτιότερη μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς αυτός ο τύπος χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους στην ίδια μελέτη με σκοπό την παρακολούθηση των φαινομένων σε σφαιρικότερη εικόνα καθώς επιχειρούμε να συλλέξουμε δεδομένα, εξετάζοντας την ανθρώπινη συμπεριφορά από περισσότερες οπτικές γωνίες (Cohen et al, 1994). Παράλληλα, σύμφωνα με την Πηγιάκη (2004), η συνδυαστική χρήση των συνεντεύξεων με άτυπες και αυθόρμητες συζητήσεις με τα δρώντα πρόσωπα δείχνει την πολλαπλότητα προοπτικής, τις διαφορές και τις ομοιότητες των απόψεων που προκαλεί το αντικείμενο παρατήρησης στα άτομα. Ακόμη, σύμφωνα με τον Κώστα Μάγο (χ. η.) η συνέντευξη μας επιτρέπει να προχωρήσουμε πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά που έχουμε καταγράψει με την παρατήρηση στην εξερεύνηση των εσωτερικών πτυχών των ατόμων. Έτσι επιχειρούμε να ανιχνεύσουμε πώς τα άτομα βλέπουν τα πράγματα και όχι μόνο πώς τα κάνουν.

3.3 Η έρευνα δράσης

Παράλληλα η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια που ήταν ταυτόχρονα και η εκπαιδευτικός της τάξης των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Έτσι η έρευνα αγγίζει τα πλαίσια της έρευνας δράσης. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας εναλλακτικός τύπος εκπαιδευτικής έρευνας, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης αποτελούν:

- *Ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας.* Ο/η εκπαιδευτικός σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι διδάσκων/ουσα και ερευνητής/τρια ταυτόχρονα, ένα υποκείμενο με συνείδηση και ευθύνη που συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστής/τρια της αλλαγής και της βελτίωσης. Για την πραγματοποίηση μιας έρευνας συνεργάζεται όπου είναι απαραίτητο με τα άλλα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους, ερευνητές, πανεπιστημιακούς). Βέβαια, τέτοιου είδους συνεργασίες προϋποθέτουν και συνεπάγονται αμοιβαία κατανόηση και επικοινωνία.
- *Η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας και η συνεπακόλουθη διασύνδεση θεωρίας και πράξης.* Σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης, η θεωρία δεν είναι αποτέλεσμα νοητικών αφαιρέσεων ούτε οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν επιστημονικές θεωρίες. Κυρίως είναι μια δοκιμή τρόπων δουλειάς, που στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Επομένως η διαδικασία δεν αντιμετωπίζεται ως εφαρμογή θεωρητικών πορισμάτων που αναφέρονται σε επιμέρους

δεξιότητες και τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί διερευνούν διαλεκτικά τη θεωρία και την πράξη: η θεωρία δε φαντάζει απρόσιτη, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του/ης εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής της διαδικασίας η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα αναμορφώνει και επεκτείνει και την ακαδημαϊκή γνώση.

- *Η ανοικτή κυκλική-σπειροειδής διαδικασία:* Οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση. Η έρευνα δράσης δεν είναι μια γραμμική ερευνητική μεθοδολογία που ξεκινά με τη διατύπωση υποθέσεων, που ελέγχονται μέσα από τη διερευνητική διαδικασία, για να καταλήξει στην επιβεβαίωση ή τη διάψευσή τους. Δεν έχει δηλαδή μια δεδομένη αρχή και ένα δεδομένο τέλος. Η έρευνα δράσης αναπτύσσεται μέσα από τη σπείρα αυτο-στοχασμού: έναν έλικα από κύκλους σχεδιασμού, δράσης (υλοποίησης του σχεδιασμού), συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού και επανασχεδιασμού, περαιτέρω υλοποίησης, παρατήρησης και στοχασμού. Αποτελεί ουσιαστικά μια αλυσίδα επάλληλων κύκλων χωρίς τέλος. Η έρευνα δράσης δηλαδή είναι μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, που θα σημάνει επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και οργάνωση νέας στρατηγικής δράσης, επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης.
- *Η στοχαστική και αναστοχαστική της διάσταση.* Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές/τριες 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 ειδικές τοπικές συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε, είναι υπό συνεχή δοκιμή.

- *Η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη του/ης εκπαιδευτικού.* Η δράση που θέτουν οι εκπαιδευτικοί υπό διερεύνηση βασίζεται περισσότερο στο λογικό στοχασμό τους ως επαγγελματίες. Όχι τόσο τεχνογνωσία, την κατοχή δηλαδή ενός εύρους διδακτικών πρακτικών, όσο στην έμφαση που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν για την κατανόηση και την αναμόρφωση της πρακτικής τους, τη διερεύνηση των κινήτρων δράσης τους και την επιδίωξή τους να πραγματώσουν τις αξίες τους που ήδη έχουν θέσει υπό διερεύνηση στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της έρευνας δράσης, αναπτύσσουν ουσιαστικά την ικανότητα τους για κρίση, κριτική και κατά συνέπεια την επαγγελματική τους γνώση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Αθανασίου, 2007, Altrichter et al, 2001).

3.4 Η παρατήρηση

Αρχικά, ο εθνογραφικός σχεδιασμός της έρευνας προσανατολιζόταν σε μη-συμμετοχική παρατήρηση ώστε η συμπεριφορά των παιδιών να εκδηλώνεται αβίαστα και αυθόρμητα. Αρχικά θεωρήθηκε ότι η παρουσία μας στη διάρκεια του διαλείμματος σαν παρατηρητές της διαδικασίας του παιχνιδιού θα επηρέαζε την συμπεριφορά των παιδιών και θα αλλοίωνε τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Όμως επειδή η ερευνήτρια που διεξήγαγε την έρευνα αποτελούσε και την εκπαιδευτικό που είχαν τα συγκεκριμένα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, και όπως είναι φυσικό τα παιδιά ήδη είχαν αναπτύξει σχέση μαζί της, μετά από τις σχετικές εξηγήσεις που δόθηκαν φάνηκε ότι δεν επηρεάζονταν από την παρουσία της και την ενέπλεκαν μόνα τους στην διαδικασία του παιχνιδιού τους ζητώντας της να πάρει θέση στη διαχείριση των κρίσεων και διαιτησία ή ζητώντας της τη

γνώμη της κατά τη διάρκεια παιχνιδιών για τη σωστή ή μη διεξαγωγή τους. Ακόμη, σε ορισμένες περιπτώσεις ζητήθηκε και η γνώμη της για το είδος του παιχνιδιού που θα έπρεπε να επιλέξουν τα παιδιά. Σαν αποτέλεσμα υπήρξε η εθνογραφική έρευνα να είναι ήπια συμμετοχική. Εστιάζουμε, λοιπόν, σε αυτά που γνωρίζουμε για το παιχνίδι και τα οργανωμένα παιχνίδια κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων. Συνολικά η παρατήρηση έγινε σε 20 ημέρες και παρατηρήθηκαν τα παιδιά σε 27 διαλείμματα. Μετά το πέρας των 16 ημερών, φάνηκε από τα ερευνητικά δεδομένα πως, υπήρξε κορεσμός στην θεματολογία και κρίθηκε σκόπιμο να ολοκληρωθεί η έρευνα.

Τα παιδιά ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τον συμπληρωματικό ρόλο της εκπαιδευτικού στην σχολική αυλή, που ήταν διαφορετικός από το ρόλο που είχαν συνηθίσει μέχρι τώρα και από κοινού συμφώνησαν για την διεξαγωγή της έρευνας αφού λύθηκαν και απορίες των παιδιών σχετικά. Η ερευνήτρια ενημέρωσε για το περιεχόμενο, το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας και έτσι, εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια από την αρμόδια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια έγινε ενημέρωση της διευθύντριας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών για το σκοπό της έρευνας και ζητήθηκε άδεια από τους γονείς των παιδιών, αφού προηγουμένως ενημερωθήκαν με ειδική συνάντηση για το σκοπό της έρευνας. Προκειμένου να τηρηθεί η δεοντολογία θα ζητήθηκε από τους γονείς να συμπληρώσουν ένα έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης (βλ. Παράρτημα 1), όπου τονίστηκε ότι: η συμμετοχή των παιδιών είναι προαιρετική, διασφαλίζεται η ανωνυμία τους, δεν θα δοθούν τα προσωπικά στοιχεία στη δημοσιότητα και τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές δημοσιεύσεις.

3. 5 Οι συνεντεύξεις

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων με εργαλείο τη συνέντευξη μπορούν να αποτελέσουν επικουρικό στάδιο της έρευνας. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994):

«... η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στη διεξαγωγή μιας έρευνας». Στη συγκεκριμένη έρευνα επειδή το δείγμα αποτελούσαν παιδιά στην ηλικία των 7 ετών περίπου επιλέχτηκε η ημιδομημένη συνέντευξη επειδή είναι μια ανοιχτή κατάσταση έχει μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία (Cohen et al. , 1994) σε συνδυασμό με ομάδες εστίασης (Focus groups).

Οι ομάδες εστίασης (Focus groups) αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο που παράγει ποικιλία ποιοτικών δεδομένων, αφού οι συμμετέχοντες της ομάδας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σχετικά με την περιοχή του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος. Ο Krueger (1988) αναφέρει πως, 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». Όμοια και ο Kitzinger (1994) αναφέρει ότι η μέθοδος αυτή προσφέρει την ευκαιρία να μάθουμε πώς σκέφτονται τα άτομα που συμμετέχουν στην ομάδα καθώς και το γιατί δημιουργούν αυτές τις σκέψεις.

Για την δημιουργία των συγκεκριμένων ομάδων, των focus group, για την παραγωγή χρήσιμου ερευνητικού υλικού μέσα από την διεξαγωγή των συζητήσεων με στόχο να είναι λειτουργικές , επιλέχτηκε να γίνουν ομοιογενείς. Οι ομοιογενείς ομάδες εστίασης διευκολύνουν τη επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, προωθούν την ανταλλαγή ιδεών, αντιλήψεων και εμπειριών, δίνουν την αίσθηση ασφάλειας κατά την έκφραση συγκρούσεων αν και μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα την ομοιότητα θέσεων ή απόψεων.

Επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις ο αριθμός των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 6 άτομα έως 12 άτομα (Morgan, 1998), στην προκειμένη περίπτωση επιλέχθηκε η δημιουργία δυο ομάδων focus group των 8 ατόμων όπου στην μια ομάδα επιλέχθηκαν όλα «δυναμικά» αγόρια και στην άλλη τα κορίτσια και τα αγόρια που ήταν λιγότερο

«δυναμικά» στην αυλή. Ως δυναμικά ορίστηκαν τα αγόρια που έπαιζαν συνήθως δυναμικά παιχνίδια που απαιτούσαν δράση όπως κυνηγητό και εμπλέκονταν συχνότερα σε συγκρούσεις ενώ λιγότερο δυναμικά ορίστηκαν τα αγόρια που προτιμούσαν ηπιότερης έντασης και δράσης παιχνίδια και εκείνα που παρατηρήθηκε ότι ήταν μοναχικά.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα που έκαναν μάθημα τα παιδιά έτσι ώστε να υπάρχει ένα ήσυχο και γνώριμο περιβάλλον με σκοπό να δώσουν τα παιδιά έμφαση στη συζήτηση κι όχι στην οπτική εξερεύνηση του νέου περιβάλλοντος. Έτσι, υπήρξε θετικό, φιλικό και άνετο κλίμα.

Η ημιδομημένη συνέντευξη στηρίζεται σε κάποιες γενικές, ανοιχτές ερωτήσεις και θέματα που έχει καθορίσει από πριν η ερευνήτρια. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής του είδους συνέντευξης είναι ότι οι ερωτήσεις δεν έχουν αυστηρά προκαθορισμένη σειρά και δεν τίθενται όλες με τον ίδιο τρόπο. Στην παρούσα συνέντευξη τέθηκαν οι ερωτήσεις κατά περίπτωση όταν τα παιδιά ξέφευγαν από τους κύριους άξονες. Καθορίστηκαν δηλαδή από πριν οι κύριοι άξονες με τα βασικά ερωτήματα της συζήτησης, αφού είχε προηγηθεί η παρατήρηση, και στη συνέχεια προσαρμόστηκαν αναλόγως με την πορεία της συζήτησης και με βάση τη δυνατότητα των παιδιών να αναπτύξουν τα θέματα με ελευθερία όπως εκείνα θέλουν, καθώς περιγράφουν ελεύθερα τις εμπειρίες τους, αναφέρονται σε γεγονότα και καταστάσεις που έχουν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτά.

Επίσης δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο να υπάρξει η ανάλογη ελευθερία σε κάθε παιδί της ομάδας ώστε να περιγράψουν ελεύθερα τις εμπειρίες τους, να αναπτύξουν τα θέματα όπως εκείνα κρίνουν σκόπιμο και να αποτυπώσουν τις στάσεις και τις αξίες τους (Κυριαζή, 2001). Έγινε επίσης προσπάθεια να δοθεί η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να μιλήσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους.

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί τον τύπο της συνέντευξης που αντιπροσωπεύει την απόλυτη ελευθερία της συνέντευξης σε σχέση με τη δομημένη συνέντευξη, ανάμεσα

δηλαδή στην ύπαρξη ενός γενικού σχεδίου με «χαλαρές ερωτήσεις» και σε έναν τύπο συνέντευξης στον οποίο τα πάντα είναι αυστηρά καθορισμένα, με ακριβή εκτέλεση του σχεδίου της συνέντευξης σειράς των ερωτήσεων ή ακόμη και του τόνου της φωνής του συνεντευκτή. Στην ημιδομημένη συνέντευξη η δόμηση αναφέρεται σε αυτό που αποκαλούμε «σχέδιο της συνέντευξης» και η διαδικασία της δόμησης μοιάζει συχνά με αυτή του ερωτηματολογίου (Openheim, 2005). Η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, θεωρήθηκε κατάλληλη, για να συλλέξουμε μέσω αυτής με επιτυχία στοιχεία και δεδομένα τα οποία σχετίζονται με τις συμπεριφορές των παιδιών, χωρίς παράλληλα να αποκλείει την ύπαρξη ελεύθερης συζήτησης, την παράθεση σκέψεων, απόψεων και εμπειριών (Κυριαζή, 2001). Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο χρόνο, τον τόπο και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας ώστε να διασφαλιστούν οι βέλτιστες συνθήκες διεξαγωγής. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν δυο ομάδες συνέντευξης από οκτώ παιδιά η κάθε μια. Διευκρινίστηκε ότι τα στοιχεία των συνεντεύξεων ήταν εμπιστευτικά και θα τηρούνταν η ανωνυμία των στοιχείων τόσο των προσωπικών όσο και του σχολείου τους. Τέλος, αποσαφηνίστηκε ότι οι ενδιαφερόμενοι θα είχαν πρόσβαση στα στοιχεία σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Ακολουθήθηκαν οι αρχές δεοντολογίας, ενώ δόθηκε έμφαση στα στοιχεία της διαδικασίας που θα αύξαναν την ελευθερία απαντήσεων των συμμετεχόντων (Openheim 2005). Τέλος, όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με δυνατότητα αναλυτικής καταγραφής των απαντήσεων των ερωτώμενων. Η χρονική διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων ήταν 40 περίπου λεπτά για κάθε ομάδα. Όταν ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, απομαγνητοφωνήθηκαν, αποκωδικοποιήθηκαν, ταξινομήθηκαν και καταγράφηκαν τα αποτελέσματά τους.

3.6 Το σχολείο και η σχολική αυλή

Το υλικό της έρευνας συλλέχθηκε στο 27ο Δημοτικό Σχολείο που εδρεύει σε μια γειτονιά στον αστικό ιστό του Βόλου. Το σχολείο στεγάζεται σε ένα ισόγειο κτίριο με μακρόστενο κτιριακό συγκρότημα σε σχήμα Γ. Διαθέτει μια μικρή σχετικά, για τον αριθμό των μαθητών του σχολείου, κεντρική αυλή σε τετράγωνο σχήμα. Η αυλή είναι στρωμένη σχεδόν ολόκληρη με άσφαλτο και περικλείεται από τσιμεντένιο τοίχιο, στο οποίο στερεώνονται ψηλά κάγκελα.

Το διάλειμμα διεξάγεται στην σχολική αυλή που περιλαμβάνει επίσης, ένα γήπεδο μπάσκετ, μπαλκονάκι με κάγκελα περιμετρικά του σχολικού κτιρίου, ψηλά δέντρα στο κέντρο και περιμετρικά της αυλής, ένα μικρό υπόστεγο, στο δάπεδο του οποίου υπάρχουν ζωγραφισμένα παιχνίδια ντάμα και τρίλιζα καθώς και ορισμένα παγκάκια περιμετρικά της αυλής. Την αυλή περιορίζουν δυο λυόμενες κατασκευές που χρησιμοποιούνται σαν αίθουσες διδασκαλίας. Καθώς το παιδί αντιλαμβάνεται τις λειτουργίες ενός τοπίου και το χρησιμοποιεί για παιχνίδι, το τοπίο μπορεί να έχει λειτουργικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά των παιδιών και στην απόδοση του παιχνιδιού (Fjørtoft, 2001). Η αυλή εξετάζεται γιατί όπως υποστηρίζει η Ingunn Fjørtoft, (2001) υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ των δομών του τοπίου και των λειτουργιών του παιχνιδιού. Συνεπώς τα παιδιά διαμορφώνουν το παιχνίδι τους ακόμη και τις επιλογές των παιχνιδιών τους ανάλογα με το χώρο στον οποίο βρίσκονται.

3.7 Τα σχολικά διαλείμματα

Το σχολικό διάλειμμα αποτελεί ένα χρονικό διάστημα που τυπικά εξελίσσεται σε εξωτερικό χώρο και ανήκει στα παιδιά. Γενικά, τα παιδιά στα σχολεία από το νηπιαγωγείο μέχρι και το επίπεδο του γυμνασίου αντιμετωπίζουν το διάλειμμα σαν ένα προγραμματισμένο κομμάτι της ημέρας τους (Pellegrini, 1995).

Το διάλειμμα ορίζεται ως ποσότητα μη δομημένου χρόνου, συνήθως σε εξωτερικούς χώρους, όπου τα παιδιά επιλέγουν ελεύθερα δραστηριότητες και συμπαίκτες. Το διάλειμμα επιτρέπει τη δημιουργικότητα, την ελευθερία και την ανεξαρτησία (Chmelynski, 1998). Ο Kieff (2001) περιγράφει το διάλειμμα σαν εμπειρία υψηλής ποιότητας, όπως εκείνες όπου παιδιά όλων των ηλικιών ασχολούνται με διάφορες επιλογές στις δραστηριότητές τους. Η έρευνα προσδιορίζει με σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο χαλαρώνει η γνωστική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (Burriss et al, 2011).

Τα διαλείμματα του ημερήσιου προγράμματος στο δημοτικό σχολείο όπως ορίζονται από το προεδρικό διάταγμα (ΦΕΚ 161, τ. Α΄) είναι τρία και διαρκούν το πρώτο διάλειμμα 20 λεπτά (9.40' - 10.00) , το δεύτερο διάλειμμα 15 λεπτά (11.30- 11.45) και το τρίτο διάλειμμα 10 λεπτά (12.25- 12.35). Για τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας η παρατήρηση στηρίχθηκε στα δυο πρώτα διαλείμματα παραλείποντας το τρίο διάλειμμα γιατί στην προετοιμασία της παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι στο τρίτο διάλειμμα τα παιδιά έχουν πολύ λίγο χρόνο στη διάθεσή τους και δεν προλαβαίνουν να οργανώσουν το παιχνίδι τους αλλά μοιράζουν το λίγο χρόνο ως επί το πλείστον σε χαλαρό περίπατο στην αυλή και προσωπική υγιεινή.

3. 8 Το Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 16 παιδιά ηλικίας 7 -8 ετών (11 αγόρια και 5 κορίτσια) που φοιτούσαν στην δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με το αρχείο του σχολείου ο κοινωνικός χάρτης των παιδιών παρουσιάζει σχετική ομοιογένεια. Η πλειονότητα των παιδιών προέρχεται από μεσαία αστικά στρώματα, ενώ μια περίπτωση ανήκε σε παιδί αλλοδαπών που γεννήθηκε και μεγαλώνει στην Ελλάδα. Έτσι καθώς τα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας είχαν τις ίδιες κοινωνικο-οικονομικές

αφετηρίες δεν βρεθήκαμε αντιμέτωποι με πολιτισμικές διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών.

3.9 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στην εθνογραφική έρευνα δηλαδή παρατηρήσαμε τα παιδιά στο φυσικό περιβάλλον της αυλής κατά τη διάρκεια των δυο πρώτων διαλειμμάτων του ωρολογίου προγράμματος του δημοτικού σχολείου. Το αντικείμενο της έρευνας υπήρξε το παιχνίδι των παιδιών σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και οι συμπεριφορές που αναπτύσσουν κατά τη διάρκειά του αλλά και οι εναλλακτικές δραστηριότητες που επιλέγουν.

Οι θεματικές κατηγορίες έγιναν με βάση τη ροή της έρευνας ενώ παράλληλα τηρήθηκαν : η συλλογή των δεδομένων, η καταγραφή και συμπλήρωση των σημειώσεων, η τήρηση υπομνημάτων, η ταξινόμηση και η κωδικοποίησή τους (Πηγιάκη, 2004). Τα δεδομένα χωρίστηκαν σε διακριτά μέρη, εξετάστηκαν και συγκρίθηκαν για ομοιότητες και διαφορές. Γεγονότα, συμβάντα, πράξεις και αλληλεπιδράσεις που διαπιστώθηκαν ότι είχαν παρόμοια χαρακτηριστικά ή σημασία ομαδοποιήθηκαν κάτω από πιο αφηρημένες έννοιες που ονομάζονται κατηγορίες (Creswell, 2011). Η διαδικασία της ταξινόμησης βοήθησε στο να αποκτηθεί μια αίσθηση του τι καλύπτουν τα δεδομένα και σε ποια έκταση και να αναπτύξουμε την εννοιολογική, αναλυτική και θεωρητική τους σκέψη (Mason, 2011).

3.10 Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων που παράχθηκαν από την εθνογραφική έρευνα και τις συνεντεύξεις των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν βασικά εργαλεία όπως η κωδικοποίηση, ο υπομνηματισμός και η εννοιολογική χαρτογράφηση (Babbie, 2011). Από ένα σημείο και έπειτα (στις 16 μέρες παρατήρησης) φάνηκε ότι τα δεδομένα που προκύπταν

επαναλαμβάνονταν, καλύπτοντας παράλληλα τις δημιουργηθείσες κατηγορίες, χωρίς να προσθέτουν κάτι νέο στα ερευνητικά μας δεδομένα. Έτσι, δεν κρίθηκε σκόπιμο να προχωρήσουμε σε περαιτέρω παρατήρηση(πέρα των 20 ημερών) εφόσον παρατηρήθηκε κορεσμός ερευνητικών δεδομένων στις βασικές κατηγορίες. Ο κορεσμός αυτός ελέγχθηκε και μέσα από το κριτήριο της σύγκρισης.

Για λόγους δεοντολογίας και την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα, έχουν αντικατασταθεί τα πραγματικά ονόματα των παιδιών με τυχαία και φανταστικά. Όπου κρίθηκε απαραίτητο παρουσιάζονται οι αυθεντικοί διάλογοι των παιδιών. Όπου συμμετείχε η ερευνήτρια, στους διαλόγους, αναγράφεται με το γράμμα «Δ» (Δασκάλα). Ορισμένα από τα ευρήματα της έρευνας που καταγράφηκαν, ποσοτικοποιήθηκαν για την καλύτερη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Αποτελέσματα παρατήρησης

Η παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην σχολική αυλή καταγράφηκε σε ημερολόγιο. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης που καταγράφηκαν ταξινομήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και παρατίθενται παρακάτω.

4.1.1 Επιλογή τύπου παιχνιδιών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρατήρησης, συνήθως η κυρίαρχη επιλογή παιχνιδιού είναι το κυνηγητό που συνοδεύεται από μια υπέρμετρη λαχτάρα για ατελείωτο τρέξιμο.

Υπάρχουν παιδιά, που στην πλειονότητα των διαλειμμάτων (σε 25 διαλείμματα από τα 27), επιλέγουν να παίξουν κυνηγητό ή οργανώνουν παιχνίδια που έχουν σαν βάση το κυνηγητό.

Οι κανόνες του κυνηγητού, που προτιμούν να παίζουν, είναι απλοί έχοντας σιωπηλά συμφωνήσει όλοι για τον τρόπο που παίζεται. Συνήθως το κυνηγητό που παίζουν έχει μια «φωλιά» στην οποία όταν βρίσκονται έχουν ασυλία και δεν μπορεί αυτός που κυνηγάει να τους πιάσει. Όταν αυτός που κυνηγάει πιάσει κάποιον τότε εκείνος παίρνει τη θέση του και κυνηγάει.

Σε άλλες περιπτώσεις το παιχνίδι μετασχηματίζεται.

Όταν κυνηγούν περισσότεροι από ένας τότε ισχύει ο κανόνας της «ξελευθερίας» (ελευθερίας) όπου όποιος πιαστεί μένει ακίνητος μέχρι κάποιος από τους συμπαίκτες του να τον ακουμπήσει και λέγοντας «ξελέ» (τον ελευθερώνει) του δίνει την δυνατότητα να συνεχίσει το παιχνίδι. Όταν προτείνεται από κάποιο παιδί ένα άλλου είδους κυνηγητό, τότε οι κανόνες τίθενται από αυτόν που το προτείνει με παρεμβάσεις των άλλων παιδιών, αλλά για να ξεκινήσει το παιχνίδι διασαφηνίζονται οι κανόνες και γίνονται δεκτοί από όλους τους συμμετέχοντες.

Το σύνηθες κυνηγητό με τους παρακάτω κανόνες το ονομάζουν «Με φωλιά». Δηλαδή ένα συγκεκριμένο μέρος, συνήθως τα κάγκελα στο μπαλκονάκι της αυλής, το ονομάζουν φωλιά και εκεί έχουν «άσυλο» αφού όταν πιάνουν το κάγκελο (και κατά συνέπεια μπαίνουν στη φωλιά) δεν μπορεί αυτός που κυνηγάει να τους πιάσει. Όταν απομακρύνονται από τη «φωλιά» τότε δεν έχουν ασυλία και μπορούν να πιαστούν. Αν κατά τη διάρκεια του κυνηγητού πιαστεί κάποιος από αυτόν που κυνηγάει τότε αλλάζουν θέση και το παιχνίδι συνεχίζεται.

Επίσης ομάδα παιδιών επιλέγει να κάθεται και να διαβάζει βιβλία ή και να οργανώνει και να ανταλλάσσει συλλογές όπως αυτοκόλλητα.

Ένα αγόρι, ο Πέτρος, έχει ένα βιβλίο με ζώα και μαζί με τρία κορίτσια, την Κλειώ, την Μυρτώ και την Νεφέλη, συζητούν για τα ζώα που έχει το βιβλίο προσπαθώντας να μαντέψουν τι ζώο είναι και τι ξέρει το κάθε παιδί για το ζώο αυτό. Ο Πέτρος έχει επισκεφτεί πρόσφατα γνωστό ζωολογικό πάρκο από όπου έχει αγοράσει το βιβλίο. Αφού το έφερε στην τάξη για να το δουν όλα τα παιδιά, έχει εντυπωσιάσει τα κορίτσια και ασχολούνται με αυτό.

Ακόμη δημιουργούν δικά τους παιχνίδια (τρεις περιπτώσεις).

- *Τρία κορίτσια, η Μυρτώ, η Κλειώ και η Νεφέλη, σκαρφαλώνουν σε ένα στύλο (τον ιστό της σημαίας) και μετρούν πόσο θα αντέξει η καθεμιά χωρίς να πέσει.*
- *Δυο κορίτσια, η Κλειώ και η Αλεξάνδρα, βάζουν δυο βιβλία στο κεφάλι και κάνουν ισορροπία. Το παιχνίδι το ονομάζουν «Δοκιμασίες πριγκιπισσών».*
- *Παίζουν «Πυραμίδες», ο Πέτρος, η Αλεξάνδρα, η Μυρτώ, η Νεφέλη και η Ελένη. Όποιος κυνηγάει και πιάνει κάποιον πρέπει να γίνει «πυραμίδα» ανοίγοντας τα πόδια και πρέπει να περάσει κάποιος από κάτω για να «ελευθερωθεί» και να συνεχίσει το παιχνίδι.*

Αρκετές φορές, τα παιδιά επιλέγουν να παίζουν παραδοσιακά παιχνίδια όπως «περνά-περνά η μέλισσα», «κλέφτες κι αστυνόμοι», «κρυφτό», «τρίλιζα».

Σε μια περίπτωση τέσσερα αγόρια, ο Γιώργος, ο Δημήτρης, ο Σωτήρης, ο Παύλος και ο Απόστολος, και δυο κορίτσια, η Ελένη και η Αλεξάνδρα, παίζουν κρυφτό – κυνηγητό με τους ακόλουθους κανόνες.

Για να βρουν ποιος θα κυνηγάει ένα αγόρι γυρίζει την πλάτη στην ομάδα των παιδιών. Ένα από τα κορίτσια δίνει αριθμούς στα παιδιά και το παιδί με τη γυρισμένη πλάτη διαλέγει έναν αριθμό. Αυτό το παιδί που ακούει τον αριθμό του δεν κυνηγάει. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να μείνει ένας που είναι και αυτός που κυνηγάει.

4. 1. 2. Μόνιμες φιλίες και προτιμήσεις

Η εθνογραφική έρευνα ανακάλυψε ότι τα συγκεκριμένα παιδιά παίζουν σε ομάδες. Τρία κορίτσια, η Μυρτώ, η Νεφέλη και Κλειώ είναι συνήθως μαζί σε κάθε διάλειμμα, ένα αγόρι, ο Γιάννης προτιμά να είναι μόνο του, δυο αγόρια, ο Δημήτρης και ο Σωτήρης, άλλοτε είναι μόνα και άλλοτε επιλέγουν να παίξουν με την μεγαλύτερη ομάδα αγοριών, δυο κορίτσια, η Αλεξάνδρα και η Ελένη είναι σχεδόν πάντα μαζί και επιλέγουν να εμπλέκονται με το κυνηγητό των αγοριών, ένα αγόρι, ο Πέτρος, δεν του αρέσει το κυνηγητό αλλά τα στατικά παιχνίδια και το διάβασμα στα διαλείμματα. Κυρίαρχη ομάδα είναι η ομάδα των αγοριών που αποτελείται από 5- 7 κάθε φορά παιδιά, τον Ερμή, τον Απόστολο, το Γιώργο, το Μιχάλη, τον Παύλο, τον Ανέστη, και τον Χρήστο, που παίζουν κυνηγητό σε κάθε σχεδόν διάλειμμα.

4. 1. 3. Σεξουαλικότητα

- Δυο κορίτσια, η Μυρτώ και η Νεφέλη, αγκαλιασμένα κάνουν βόλτες και συζητούν: (καταγράφηκε μόνο το συγκεκριμένο απόσπασμα).

Μυρτώ: *Θα πάμε με τον Μιχάλη στις τουαλέτες να φιληθούμε!*

Νεφέλη: *Όχι με τον Μιχάλη!* (όταν αντιλαμβάνονται ότι καταγράφω φεύγουν τρέχοντας).

- Τρία κορίτσια, η Κλειώ, η Μυρτώ και η Νεφέλη, συζητούν:

(Η Μυρτώ δείχνει ιδιαίτερη αδυναμία στον Μιχάλη και έχει δηλώσει εκτός παρατήρησης ότι θα τον παντρευτεί.)

Κλειώ: *Δεν γίνεται να κάνεις γάμο με τον Μιχάλη!*

Μυρτώ: *Τι λες;*

Κλειώ: *Λες ψέματα, ψέματα! Δεν θα γίνω κουμπάρα!*

(παύση για σκέψη...)

Νεφέλη: *Κι άμα κάνετε παιδί; Ποια θα είναι η νονά;*

Κλειώ: *Εγώ! Θέλω να είμαι η νονά!*

Μυρτώ: *Ωραία, πάμε να το συζητήσουμε!*(φεύγουν).

- Τρία κορίτσια, η Κλειώ, η Μυρτώ και η Νεφέλη, πλάθουν την ιστορία ότι παντρεύονται και οργανώνουν το πάρτι του γάμου. Συζητούν ποιον θα καλέσουν και σημειώνουν σε ένα σημειωματάριο αυτά που αποφασίζουν (ασχολήθηκαν σε 3 διαλείμματα). Ακολουθεί μέρος του διαλόγου μεταξύ των κοριτσιών για την οργάνωση του πάρτι.

Νεφέλη: *Γιατί θες να κοιμηθούμε στις Κλειούς;*

Μυρτώ: *Γιατί είναι καλύτερα το καλοκαίρι.*(Θεωρούν ότι το σπίτι της είναι ο καλύτερος χώρος για να γίνει το πάρτι) *Γράφω...Δημήτρης, Πέτρος...*

Κλειώ: *Θα καλέσεις το Δημήτρη κι όχι το Γιώργο;*

Μυρτώ: *Θα δω στο χαρτί που έχω τα αγόρια αν τον έχω καλεσμένο.* (Κουτά στο σημειωματάριο.) *Δημήτρης τσεκ! Ποιον άλλο;*(Από την επιλογή των συμμαθητών τους που επιθυμούν να καλέσουν διαφαίνεται και η προτίμησή τους σε συγκεκριμένα παιδιά)

Νεφέλη: *Τον Χρήστο.*

Κλειώ: *Και το Σωτήρη!*

Νεφέλη: *Εμένα μη φέρεις στους καλεσμένους γιατί θα περιμένουν δέκα ώρες!*

Μυρτώ: *Χρήστος τσεκ!*

Κλειώ: *Στους καλεσμένους βάζουμε και Μιχάλη. Στοπ!*

(Συνειδητοποιούν ότι καταγράφεται ο διάλογός τους και απομακρύνονται τρέχοντας.)

- Δυο αγόρια ο Μιχάλης και ο Παύλος συνομιλούν:

Μιχάλης: *Πριν την αγαπούσα αλλά τώρα την μισώ!* (Μιλάει για την Μυρτώ...)

4. 1. 4. Επίδραση της τηλεόρασης στην θεματολογία παιχνιδιών

Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά επηρεάζονται από τις εκπομπές και τις ταινίες που βλέπουν στην τηλεόραση και διαμορφώνουν τα παιχνίδια τους ανάλογα ή χρησιμοποιούν θεματολογία και στους διαλόγους τους ονόματα και φράσεις από ταινίες και διαφημίσεις.

- Τέσσερα αγόρια, Πέτρος, Μιχάλης, Απόστολος και Χρήστος, κάθονται ήρεμα στο παγκάκι. Ξαφνικά ο Μιχάλης σηκώνεται:

Μιχάλης: Παιδιά, ετοιμαστείτε, ο Φρέντυ μας καλεί σε μάχη!

Πέτρος: Ποιος είναι ο Φρέντυ;

Μιχάλης: Εκείνος! (δείχνει τον Ανέστη)

Πέτρος: Ο κακός! (ακολουθεί κυνηγητό, όπου ο κακός Φρέντυ κυνηγάει!)

- Τρία κορίτσια, η Μυρτώ, η Νεφέλη και η Κλειώ, με τις κασετίνες για υπολογιστή ταμπλέτα (τάμπλετ) παίζουν την μυστική ομάδα αποστολών. Μέσω του υπολογιστή προσπαθούν να βρουν ένα κλέφτη.
- Τρία αγόρια, ο Μιχάλης, ο Χρήστος και ο Απόστολος και δύο κορίτσια, η Ελένη και η Αλεξάνδρα παίζουν γνωστό παιχνίδι επιβίωσης (survivor)! Οργανώνουν αγωνίσματα. Τρέχουν ένα γύρο στην αυλή, αυτός που ακουμπάει τα κάγκελα πρώτος γυρίζει πίσω. Τρέχουν δυο-δυο, ένας διάσημος και ένας μαχητής.
- Τέσσερα αγόρια, ο Χρήστος, ο Παύλος, ο Σωτήρης και ο Μιχάλης, παίζουν «χελωνονιτζάκια». Μοιράζουν ρόλους ανάλογα με τους πρωταγωνιστές της ταινίας και πολεμάνε το κακό. Οι ρόλοι είναι δυο καλοί -δυο κακοί.
- Σε άλλη περίπτωση τρία αγόρια, ο Σωτήρης, ο Δημήτρης και ο Μιχάλης, συζητούν:

Σωτήρης: Να σου πω πώς να με φωνάζεις;

Δημήτρης: Εμένα τζακποτ στο λαϊκό λαχείο!

Σωτήρης: *Τι λες να φτιάξουμε στο μάστερ σεφ;*

Δημήτρης: *Μπριζόλα!*

- Σε άλλη περίπτωση τρία αγόρια, ο Σωτήρης, ο Γιώργος και ο Δημήτρης συζητούν για μια κινηματογραφική ταινία με υπερήρωες και μιμούνται τις κινήσεις των υπερηρώων (σούπερμαν, Σπάιντερμαν, Κάπτεν Αμέρικα, κ. ά.)
- Τρία αγόρια, ο Μιχάλης, ο Ερμής και ο Απόστολος, παίζουν τρανσφόρμερς (δημοφιλής εκπομπή του παιδικού προγράμματος της τηλεόρασης και του διαδικτύου).

Μιχάλης: *Απόστολε, άνοιξε την πύλη!*

Απόστολος: *Τσααααακ! (υποτιθέμενος ήχος πύλης που ανοίγει και το παιδί κάνει ανάλογη κίνηση με τα χέρια).*

Μιχάλης: *Τώρα θα σε βάλω μέσα!(πιάνει τον Ερμή).*

Απόστολος: *Ανοίγω την πύλη!*

Μιχάλης: *Θα καταστρέψουμε την πύλη!*

- Σε ένα παγκάκι κάθονται ένα αγόρι, ο Πέτρος, που είναι ο διευθυντής του ζωολογικού πάρκου και ένα κορίτσι, η Κλειώ, που είναι η γιατρός του πάρκου και έχοντας τις κασετίνες για φορητούς υπολογιστές ψάχνουν φωτογραφίες ζώων για να εμπλουτίσουν το ζωολογικό πάρκο.
- Δυο κορίτσια, η Κλειώ και η Μυρτώ, κάνουν τις δημοσιογράφους και παίρνουν συνέντευξη από ένα αγόρι, τον Μιχάλη και ένα κορίτσι, την Αλεξάνδρα, κρατώντας ένα μολύβι που το χρησιμοποιούν για μικρόφωνο. Κρατώντας το μολύβι για μικρόφωνο το στρέφουν κάθε φορά σε αυτόν που μιλάει.

Μυρτώ: Προτιμώ για τη σχέση μας το καλύτερο και τον Ιούνιο που θα αλλάξουμε θέσεις θα σε προτιμήσω (απευθύνεται στον Μιχάλη). Στην τάξη τα παιδιά αλλάζουν θέσεις κάθε μήνα δουλεύοντας σε ομάδες.

Κλειώ: Έχετε να πείτε κάτι κυρία μου; (το μικρόφωνο στρέφεται στην Αλεξάνδρα)

Αλεξάνδρα: Όχι! Έχετε βρει τον άντρα για το δημοτικό! Η Αλεξάνδρα προσπαθεί να εμπλακεί στην συζήτηση με την οργάνωση του πάρτι στην οποία δεν συμμετείχε. Τα υπόλοιπα κορίτσια φαίνεται ότι την είχαν αποκλείσει και από την απάντηση της Κλειούς αυτό επιβεβαιώνεται, αν και η Αλεξάνδρα δεν διεκδικεί συμμετοχή γιατί τα τρία κορίτσια δεν αποτελούν προτεραιότητα στην επιλογή της για παρέα.

Κλειώ: Όχι!! Έχετε να πείτε κάτι άλλο γι' αυτό;

4. 1. 5. Επίλυση κρίσεων και αίσθημα δικαίου

- Ένα αγόρι, ο Μιχάλης, κάθεται μόνος του και παρατηρεί τα παιδιά που παίζουν κυνηγητό:

Δ: Μόνος σου είσαι;

Μιχάλης: Τα παιδιά θύμωσαν γιατί κατάστρεψα το παιχνίδι στην θεατρική αγωγή. Δεν κάνει προσπάθεια να εισχωρήσει στο παιχνίδι επειδή καταλαβαίνει ότι η συμπεριφορά του ήταν λανθασμένη και έχει «αποδεχτεί» την τιμωρία του.

Σε άλλη περίπτωση ένα αγόρι διώχνεται από το παιχνίδι.

Δ: Γιατί τον διώξατε;

Γιώργος: Μας έκανε μαγκιές. Τα παιδιά αποφασίζουν και τιμωρούν όποιον δεν τηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού τους και είναι πολύ αυστηρά στην τήρηση της «ποινής».

Όταν υπάρχει κρίση στο παιχνίδι, συνήθως, είναι γιατί κάποιος θεωρεί ότι αδικείται και αντιδρά.

- Στην ομάδα των αγοριών την ώρα του κυνηγητού:

Μιχάλης: *Ο Γιώργος όλο με πιάνει και μου λέει ότι κυνηγάω...!*

Γιώργος: *Ναι, γιατί ποτέ δεν κυνηγάς και δεν με νοιάζει!*

Ανέστης: *Παιδιά! (επεμβαίνει ο Ανέστης για να σταματήσει τη διαμάχη).*

Μιχάλης: *Πάμε να φύγουμε!(ο Μιχάλης στρέφεται στον Ανέστη). Ανέστη κυνηγάμε όλοι το Παύλο!*

Ανέστης: *Όχι!*

Γιώργος: *Κυνηγάμε όλοι τον Μιχάλη.*

Ο Μιχάλης βάζει τα κλάματα...

Γιώργος: *(γυρίζει και απευθύνεται στην ερευνήτρια-εμένα) Κλαίει γιατί τον πιάνουν συνέχεια και πρέπει να κυνηγεί!*

Μιχάλης: *Αυτός έρχεται συνέχεια και μου λέει κυνηγάς!(Δείχνει τον Γιώργο)*

Γιώργος: *Κυρία, δεν κατάφερα να πιάσω τον Παύλο και ξαναέπιασα τον Μιχάλη. Όταν είναι να κυνηγάς όλο κλαμουρίζεις. (στρέφεται στον Μιχάλη. Η γλώσσα του σώματος και των δυο υποδηλώνει ότι είναι επιθετικοί καθώς βρίσκονται πολύ κοντά ο ένας αντιμέτωπος με τον άλλο, προτεταμένο το ένα πόδι και τα χέρια στο πλάι σε μπουνιές).*

Γιώργος: *Ο Παύλος είναι ο αρχηγός μας! Εγώ είπα να μην παίζεις γιατί κλαμουρίζεις!*

Επεμβαίνει ο Ερμής. Μπαίνει ανάμεσά τους και απλώνοντας τα χέρια του σαν διαιτητής, τους χωρίζει διώχνοντας τον ένα από την μια μεριά και τον άλλο από την άλλη. Λέει αφού έχει καταφέρει να τους απομακρύνει:

Ερμής: *Ουφ! Επιτέλους!(λέει!). Έτσι τελειώνει η ένταση που δημιουργήθηκε. Πολύ συχνά στις διαμάχες ο Ερμής είναι ένα παιδί που προσπαθεί να αποκλιμακώσει την ένταση και ο ίδιος αποφεύγει να τις δημιουργεί.*

Ένα αγόρι, ο Απόστολος, θεωρείται αδύναμο στο κυνηγητό και δεν τον επιλέγουν συνήθως από καμιά ομάδα.

Μιχάλης: *Θα πάρεις αντίπαλο τον Απόστολο;*

Γιώργος: *Ναι! Εγώ δεν φοβάμαι!*

Μιχάλης: *Είναι χαμένος από χέρι! Θα πάρω εγώ τη θέση του!*

➤ Ένα αγόρι, ο Παύλος απευθύνεται σε εμένα και αναφέρει:

Παύλος: *Κυρία, τον Απόστολο τον κοροϊδεύουν Αργυροπελεκάνο! Είναι λίγο τρελούληδες!!*. (Ο χαρακτηρισμός έχει να κάνει με αναφορά σε μάθημα του βιβλίου της γλώσσας που διδάχτηκε στην τάξη.)

➤ Ο Μιχάλης και ο Γιώργος χτυπιούνται γιατί ο Μιχάλης έσπρωξε στο παιχνίδι τον Σωτήρη. Ο Γιώργος και ο Μιχάλης, όπως φαίνεται από την παρατήρηση, διατηρούν μια ανταγωνιστική σχέση και με κάθε ευκαιρία εμπλέκονται σε διαμάχες και προστριβές τόσο σωματικές όσο και λεκτικές.

Ο Σωτήρης επεμβαίνει και τους φωνάζει:

-Σταματήστε τώρα! (Απευθύνεται σε εμένα) *Επειδή με έριξε αυτός* (δείχνει τον Μιχάλη) *κάνουν ολόκληρο θέμα! Σταματήστε τώρα!* Το επεισόδιο λήγει όταν αντιλαμβάνονται ότι έχω ενημερωθεί για την διαμάχη και αναμένεται η επέμβασή μου.

➤ Ένα από τα αγόρια φεύγει από το παιχνίδι και κάθεται μόνο του.

Δ: *Γιατί έφυγες;* (εννοείται από το παιχνίδι που εξακολουθεί να παίζεται από άλλα παιδιά)

Μιχάλης: *Η Αλεξάνδρα μας κάνει τη δασκάλα ακόμη και στο παιχνίδι! Κι εγώ εκνευρίζομαι! Και πιάνω τον Σωτήρη και κατά λάθος τον ρίχνω κάτω κι όλο με βάζουν να κνηγάω!* (Το παιδί χοροπηδάει από τα νεύρα του).

Την ίδια στιγμή ένα άλλο παιδί, ο Απόστολος, που παρακολουθεί, του φωνάζει:

Απόστολος: *Έλα να παίξουμε μαζί!*

Μιχάλης: *Δεν θέλω! Καλύτερα στη μοναξιά μου!*

- Τρία κορίτσια, η Μυρτώ, η Νεφέλη και η Κλειώ, και ένα αγόρι, ο Πέτρος, ασχολούνται με τη συλλογή του της Μυρτούς. Η Νεφέλη ξεκολλάει τα αυτοκόλλητα και τα κολλάει αλλού.

Μυρτώ: *Μη! Είναι δικά μου!*

Νεφέλη: *Κι εσύ κάνεις έτσι τα δικά μου!*

Η Μυρτώ κλείνει το άλμπουμ και φεύγει. Όλοι οι υπόλοιποι την ακολουθούν.

- Δυο αγόρια προσπαθούν να αποφασίσουν ποιος θα κυνηγάει.

Μιχάλης: *Σωτήρη, εσύ κυνηγάς!*

Σωτήρης: *Γιατί;*

Μιχάλης: *Εγώ με τον Δημήτρη ήρθαμε πρώτοι, άρα εσύ κυνηγάς!*

Σωτήρης: *Να κάνουμε αγώνα μέχρι το δέντρο και θα γυρίσουμε για να δούμε ποιος θα κυνηγάει!*

(Τρέχουν. Κερδίζει ο Μιχάλης.)

Μιχάλης: *Είδες; Εσύ κυνηγάς!* (Η αντίδρασή του υποδηλώνει ότι το αποτέλεσμα τον δικαίωσε)

Σε άλλη περίπτωση ο Μιχάλης δε θέλει να κυνηγάει και χτυπάει τον Γιώργο.

Γιώργος: *Κυρία ο Μιχάλης βρίζει!*

Δ: *Γιατί; Τι συμβαίνει;*

Μιχάλης: *Κυρία δεν θέλω να κυνηγάω!*

Δ: *Μα το παιχνίδι λέγεται κυνηγητό! Αν δε θες να παίζεις έτσι, να διαλέξεις άλλο παιχνίδι να παίζεις!*

Σωτήρης: *Του το λέμε κυρία! Δεν καταλαβαίνει!* (Ο Σωτήρης έχει βρει την ευκαιρία που έψαχνε για να εκνευρίσει τον Μιχάλη και να τον βγάλει από το παιχνίδι, στα πλαίσια της αντιπάθειας που τρέφουν ο ένας για τον άλλο)

4. 1. 6. Μοναχικά παιδιά

- Ένα αγόρι, ο Γιάννης, προτιμά να κάνει βόλτες μόνος του τρώγοντας το κολατσιό του. Στην ερώτηση γιατί δεν παίζει απάντησε πως δεν του αρέσει να παίζει όταν τρώει. Σε άλλη περίπτωση στην ίδια ερώτηση απαντά ότι δεν παίζει γιατί είναι κουρασμένος.
- Ακόμη, το ίδιο αγόρι:

Δ: Γιατί δεν παίζεις με τα άλλα παιδιά;

Γιάννης: Γιατί τρώω! Αν τρώω, αναγουλιάζομαι!

Οι απαντήσεις του Γιάννη δείχνουν ότι προσπαθεί με δικαιολογίες να αποφύγει την δήλωση της πραγματικής αιτίας που προτιμά να είναι μόνος. Ακόμη συχνά συμμετέχει στο «παιχνίδι των θεατών», όπως το ονομάζει το αναλυτικό πρόγραμμα της Μεγ. Βρετανίας, επιλέγοντας να παρατηρεί τα άλλα παιδιά που παίζουν και να μην συμμετέχει ο ίδιος στο παιχνίδι (βλέπε 2.5, σελ. 41).

- Ένα άλλο αγόρι, ο Ερμής, είναι μόνος του, ακουμπάει στο δέντρο και παρακολουθεί τα δρώμενα στην αυλή.

Δ: Γιατί είσαι μόνος σου;

Ερμής: Θέλω να κοιτάω!

- Ένα αγόρι, ο Απόστολος, είναι μόνο του στη ρίζα ενός από τα δέντρα και ανακατεύει τα χώματα.
- Ένα αγόρι, ο Πέτρος, παίζει με ένα ζωάκι κούκλα που είχε φέρει μαζί του.

Τα μοναχικά παιδιά εκτός από τις δικαιολογίες που προφασίζονται κάθε φορά για την επιλογή τους κάνουν βόλτες παρατηρώντας το παιχνίδι των άλλων χωρίς να συμμετέχουν (παιχνίδι θεατών).

4. 1. 7. Περιστασιακό ανοργάνωτο παιχνίδι και συμβάντα

Τρία αγόρια, ο Χρήστος, ο Σωτήρης και ο Ανέστης, παίζουν ποδόσφαιρο με ένα κουκουνάρι που βρήκαν κάνοντάς το μπάλα και κλωτσώντας το.

Δυο αγόρια, Ερμής και Απόστολος, και δυο κορίτσια, η Ελένη και η Αλεξάνδρα, παρηγορούν ένα τρίτο κορίτσι, την Κλειώ, που έπεσε και χτύπησε στο γόνατο.

Η Αλεξάνδρα κάνει μάθημα στο Γιώργο πώς να δένει τα κορδόνια των παπουτσιών του.

Το παιχνίδι αυτό δεν έχει διάρκεια και συμβαίνει εμβόλιμα όσο διαδραματίζεται το παιχνίδι των υπολοίπων. Τα παιδιά «μπαίνουν και βγαίνουν» στο παιχνίδι ανάλογα με τις διαθέσεις τους.

4. 1. 8. Επιρροή παιχνιδιών από τη διδασκαλία στην τάξη

Τα παιδιά δείχνουν ότι επηρεάζονται από την διδασκαλία στην τάξη και πολλές φορές δημιουργούν παιχνίδια που έχουν σχέση με αυτά που έχουν συμβεί πιο πριν στην αίθουσα διδασκαλίας.

Ένα αγόρι, ο Πέτρος, και ένα κορίτσι, η Κλειώ, καθισμένα στο παγκάκι παίζουν μουσικά όργανα. Τραγουδούν και φτιάχνουν μόνοι τους με κινήσεις μουσικά όργανα, παιχνίδι που δημιούργησαν μετά την διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής.

Πέντε αγόρια, ο Δημήτρης, ο Σωτήρης, ο Ανέστης, ο Γιώργος και ο Ερμής, και ένα κορίτσι, η Ελένη παίζουν «μήλα» με τα παιδιά του άλλου τμήματος της δευτέρας τάξης έπειτα από τη διδασκαλία του μαθήματος στη γλώσσα για τα παραδοσιακά παιχνίδια.

Δυο αγόρια, ο Ερμής και ο Χρήστος, παίζουν τρίλιζα στο πάτωμα του υπόστεγου που υπάρχει στην αυλή.

Τρία κορίτσια, η Μυρτώ, η Κλειώ και η Νεφέλη, τρώνε το κολατσιό τους και συζητούν για την εργασία της παραμυθοσαλάτας (οικεία δραστηριότητα στο μάθημα της Γλώσσας) που είχαν κάνει, πριν λίγο, στην τάξη.

Μετά από παρουσίαση στην τάξη για την φιλία και την αξία της, δυο αγόρια, ο Απόστολος και ο Ερμής, έρχονται προς το μέρος μου πιασμένα χέρι -χέρι και μου ανακοινώνουν:

Απόστολος: Κυρία εγώ κι ο Ερμής γίναμε φίλοι! (Πιθανόν για να μου αποδείξουν ότι επηρεάστηκαν από το μάθημα και κάνουν πράξη τα όσα ειπώθηκαν στην τάξη.)

Και τα πέντε κορίτσια του τμήματος, Αλεξάνδρα, Μυρτώ, Νεφέλη, Ελένη και Κλειώ, κάνουν πρόβα μια χορογραφία που έχουν οργανώσει για να την παρουσιάσουν καθώς λένε στους γονείς με τη λήξη της σχολικής χρονιάς, επηρεασμένα, αφού στην σχολική γιορτή τα κορίτσια θα παρουσιάσουν μια άλλη χορογραφία.

4. 1. 9. Αλληλεπίδραση με άλλες ηλικίες στην αυλή

Το παιχνίδι με άλλες ηλικίες, ειδικά με μικρότερες, μοιάζει σαν αναγκαστική επιλογή και το επιλέγουν μόνο όταν δεν μπορούν να οργανώσουν το παιχνίδι τους ή υπάρχει διαφωνία.

Δυο παιδιά, ο Δημήτρης και ο Σωτήρης, παίζουν κυνηγητό με τα παιδιά της πρώτης τάξης.

Δ: Γιατί παίζετε με τα παιδιά της πρώτης;

Δημήτρης: Επειδή δεν είχαμε άλλη παρέα.

Δ: Δεν είχατε άλλη παρέα;

Δημήτρης: Παίζουν χαζομάρες.

Ένα αγόρι, ο Χρήστος, παίζει με τον αδερφό του που πηγαίνει στην πρώτη τάξη.

Σε μια περίπτωση τέσσερα αγόρια, ο Ανέστης, ο Σωτήρης, ο Δημήτρης και ο Παύλος, παίζουν το εξής κυνηγητό με τα παιδιά της τρίτης τάξης: έχουν «φωλιά» ένα δέντρο και παίζουν με τους ίδιους κανόνες όπως όταν παίζουν μόνο με τα παιδιά της τάξης τους.

Σε άλλη περίπτωση τέσσερα αγόρια, ο Ανέστης, ο Μιχάλης, ο Παύλος και ο Ερμής, παίζουν το ίδιο παιχνίδι με την τρίτη τάξη.

Δυο αγόρια, Πέτρος και Ερμής και δυο κορίτσια, Ελένη και Αλεξάνδρα, παίζουν «σβούρα» με ένα κορίτσι από την Τετάρτη τάξη. Την τραβάνε και προσπαθούν να παίξουν «γύρω γύρω όλου». Κάθε φορά το κάνει ένας και οι άλλοι παρακολουθούν.

4. 1. 10. Συζητήσεις και ειδικό λεξιλόγιο

Ορισμένες φορές, στη διάρκεια του διαλείμματος, απλώς συζητούν για διάφορα ζητήματα που τους απασχολούν και ανταλλάσσουν εμπειρίες. Οι συζητήσεις των παιδιών έχουν μεγάλο ενδιαφέρον.

- Δυο αγόρια, ο Χρήστος και ο Μιχάλης, με συνομήλικα μικρότερης ηλικίας αδέρφια συζητούν για την κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι τους, εκφράζοντας την αγανάκτησή τους:

Χρήστος: Ο αδερφός μου ξυπνάει κάθε πρωί στις 6 πάει στο σαλόνι, κάνει φασαρία και με ξυπνάει!

Μιχάλης: Ο δικός μου είδε όνειρο κι έκλαιγε τη νύχτα. Και ζύπνησα. Και επειδή δεν έχω κοιμηθεί καλά, έκανα λάθος στην ορθογραφία!

- Ένα αγόρι, ο Δημήτρης εξηγεί σε ένα άλλο, στον Γιώργο, πως έπεσε ο Ανέστης στην διάρκεια του παιχνιδιού:

Δημήτρης: Αυτός κουτούλησε στα κάγκελα!

Γιώργος: Μόνος του;

Δημήτρης: Ναι, μόνος του!

- Δυο αγόρια, ο Δημήτρης και ο Σωτήρης, συζητούν:

Δημήτρης: *Εγώ δεν θα κόψω το καράτε!*

Σωτήρης: *Εγώ μέχρι να πάρω τρεις μαύρες!*

Δημήτρης: *Εγώ θα πηγαίνω μέχρι να πάρω τέσσερα νταν!*

Σωτήρης: *Θα πηγαίνουμε μέχρι να γίνουμε γέροι!*

Δημήτρης: *Ναι! Με τα μπαστουνάκια! Μπαμ ,μπουμ!*

Σωτήρης: *Θα πηγαίνουμε στο πάρκο και θα καθόμαστε!*

Δημήτρης: *Ξέρεις ιαπωνικά;*

Σωτήρης: *Ναι! Πώς λένε το: τι κάνεις;*

Δημήτρης: *Οντισκά!*

Σωτήρης: *Γιες!(μετάφραση από αγγλικά: ναι)*

Δημήτρης: *Έλα μάχη!(φεύγουν τρέχοντας) Ρίχνω τις πιο ψηλές κλοτσιές στο παράθυρο!*

- Δυο αγόρια, ο Απόστολος και ο Ερμής, συζητούν για το νηπιαγωγείο που πήγαιναν και ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους:

Ερμής: *Ο αδερφός μου πάει προνήπια. Κάνουν εργασίες ζωγραφικής, κόβουν, κολλάνε...Κάνουν ένα διάλειμμα... μεγάλο!*

Απόστολος: *Και η αδερφή μου είχε πάει!*

Ερμής: *Μαζεύονται και κάνουν πικνικ και στην παρεούλα μιλάνε, διαβάζουν και κανένα παραμύθι.*

Απόστολος: *Η αδερφή μου είχαν τρία διαλείμματα μικρά, τρώγανε μέσα. Μια φορά παίζουν και μέσα.*

Ερμής: *Εγώ νομίζω πως εκεί είναι καλύτερα.*

Απόστολος: *Εγώ λέω εδώ...*

- Δυο αγόρια, Ερμής και Απόστολος:

Ερμής: *Απόστολε, θες να παίζουμε;*

Απόστολος: *Ναι! Θα είναι τα γενέθλιά μου!*

Ερμής: *Θα παίζουμε ξενοδοχείο!*

Απόστολος: *Πως παίζεται;*

Ερμής: *Παίζεται: θα σου φέρω δώρο ένα κουταβάκι και θα περάσουμε 17 μέρες στο ξενοδοχείο!* Είναι αξιοθαύμαστο το πόσο γρήγορα «στήνουν» το σενάριο για το παιχνίδι τους!

Ακόμη, στην διάρκεια των παιχνιδιών παρατηρήθηκε και καταγράφηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν ειδικό λεξιλόγιο με λέξεις ή εκφράσεις που εξυπηρετούν την διεξαγωγή ορισμένων παιχνιδιών. Έτσι, χρησιμοποιούν στο κυνηγητό την λέξη «ξελέ» όταν θέλουν να ελευθερώσουν κάποιον που έχει ήδη πιαστεί για να συνεχίσει το παιχνίδι.

4. 1. 11. Επιθετικότητα

- ✓ Τέσσερα αγόρια, ο Χρήστος, ο Παύλος, ο Σωτήρης και ο Μιχάλης, παίζουν «κυνηγητό με μπουνιές». Ο Μιχάλης τους λέει να φύγουν για να τους κυνηγήσει και μόλις τους φτάσει τους επιτίθεται με μπουνιές.
- ✓ Δυο αγόρια, Απόστολος και Γιώργος παλεύουν.

Δ: *Τι συμβαίνει;*

Γιώργος: *Μου βγάζει τη μπλούζα!*

Επεμβαίνει ο Χρήστος και δικαιολογεί:

Χρήστος: *Αυτός τον ενοχλεί και το κάνει για να τελειώσει η ενόχληση!*

Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να αντιδράσουν σε κάτι που τα ενοχλεί επιλέγουν την βίαιη συμπεριφορά σαν αντίδραση. Αυτό είναι ιδιαιτερότητα των αγοριών (Lever, 1978).

- ✓ Δυο αγόρια , ο Μιχάλης και ο Γιώργος, χτυπιούνται γιατί ο Μιχάλης έσπρωξε στο παιχνίδι κι έριξε τον Σωτήρη.

Σωτήρης: *Σταματήστε, τώρα!* (Απευθύνεται στην ερευνήτρια) *Επειδή μ' έριξε ο Μιχάλης κάνουν ολόκληρο θέμα. Σταματήστε!* Τα δυο αγόρια (Μιχάλης και Γιώργος) εκδηλώνουν, επανειλημμένα, την αμοιβαία αντιπάθειά τους με βίαιο τρόπο.

4.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν οι δυο ομαδικές συνεντεύξεις των 16 παιδιών που πήραν μέρος στην παρατήρηση. Οι δυο ομάδες συνέντευξης (focus group) που δημιουργήθηκαν αποτελούνταν από 8 παιδιά (8 αγόρια για την πρώτη ομάδα και 3 αγόρια και 5 κορίτσια για την δεύτερη ομάδα). Η δημιουργία των δυο ομάδων συνέντευξης έγινε με επιλογή της ερευνήτριας, ύστερα από μελέτη των συμπεριφορών των παιδιών κι επειδή ήταν και η εκπαιδευτικός του τμήματος γνώριζε δημιουργώντας μια ομάδα με τα πιο εξωστρεφή αγόρια και τοποθετώντας τα πιο εσωστρεφή στην ομάδα των κοριτσιών δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα καθώς η συμμετοχή τους στην ομάδα των αγοριών δεν θα τους επέτρεπε ελευθερία λόγου. Οι ερωτήσεις τέθηκαν σαν οργανωτές της συζήτησης χωρίς όμως να τηρηθεί αυστηρά η σειρά με την οποία διατυπώθηκαν.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τα παιδιά εκφράστηκαν ελεύθερα απαντώντας σε ενδεικτικά ερωτήματα. Η συζήτηση κινήθηκε σε ένα ελεύθερο και χαλαρό πλαίσιο με άξονα τις παρακάτω κεντρικές ερωτήσεις για να μην επεκταθεί η συζήτηση πέρα από τα θέματα προς διερεύνηση μια που ο χρόνος της συνέντευξης ήταν πεπερασμένος για κάθε ομάδα (περίπου 40 λεπτά):

- ~ Τι σας αρέσει να παίζετε στο διάλειμμα;
- ~ Τηρείτε τους κανόνες των παιχνιδιών;
- ~ Τι συμβαίνει όταν δεν τηρούνται οι κανόνες των παιχνιδιών;

- ~ Στο παιχνίδι χτυπάτε ο ένας τον άλλο;
- ~ Παίζετε με συγκεκριμένα κάθε φορά άτομα και γιατί;

Για την επεξεργασία του υλικού της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων δημιουργεί ένα κατάλογο στοιχείων πάνω στις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών που παίρνουν μέρος στις συνεντεύξεις (Μάγος, χ. η.). Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» 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 (Ισαρη κ. ά. , χ. η.). Με δεδομένο ότι η θεματική ανάλυση είναι συμβατή με μεγάλο εύρος επιστημολογικών θέσεων (π.χ. ρεαλισμός, φαινομενολογία, κονστρουξιονισμός), ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, κυρίως βάσει των ερευνητικών του ερωτημάτων. Για το λόγο αυτό τηρήθηκαν έξι στάδια θεματικής ανάλυσης για την επεξεργασία των ευρημάτων:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα
2. Κωδικοποίηση
3. Αναζήτηση των θεμάτων
4. Επανεξέταση των θεμάτων
5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων
6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων (Ισαρη κ. ά. , χ. η.).

Από τη συστηματική ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων, προέκυψαν επτά βασικές θεματικές κατηγορίες, οι οποίες οδηγούν στην ενδεδειγμένη νοηματοδότηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, αναφορικά με το υπό μελέτη αντικείμενο. Έτσι

σύμφωνα με τα παραπάνω ορίστηκαν τα παρακάτω θέματα. Η ροή της συνέντευξης διαφοροποιήθηκε στις δυο ομάδες και δεν αναφέρθηκαν ακριβώς τα ίδια θέματα. Τα κομμάτια των διαλόγων ομαδοποιημένα παρατίθενται παρακάτω όπως εκφράστηκαν από τα παιδιά.

4. 2. 1 Επιλογή παιχνιδιών

Η συνέντευξη ξεκίνησε και για τις δυο ομάδες με την ερώτηση: «Τι σας αρέσει να παίζετε στο διάλειμμα;»

Η πρώτη ομάδα απάντησε πως της αρέσει να παίζει κυνηγητό, κρυφτό και κλέφτες κι αστυνόμους ενώ η δεύτερη ομάδα απάντησε, αρχικά, πως τους αρέσει να λένε ανέκδοτα, να παίζουν παντομίμα και να κοιτούν τα ζώα σε ένα βιβλίο που έφερε στο σχολείο ένα από τα παιδιά. Συμπληρωματικά η δεύτερη ομάδα ανέφερε ότι έπαιζε παραδοσιακά παιχνίδια (ένα, δυο, τρία κόκκινο φως, αγαλματάκια αμίλητα κι ακούνητα) και σαν τρίτη επιλογή ανέφεραν το κυνηγητό. Ειδικότερα:

Η πρώτη ομάδα συνέντευξης απαντά:

Δ: Να σταθώ λίγο εκεί! Πώς αποφασίζετε πιο παιχνίδι απ' όλα θα παίζετε;

ΑΝΕΣΤΗΣ: Αφού το έχουμε διαλέξει απ' την άλλη μέρα!

Και συμπληρώνουν:

Δ: Θέλω να μου πείτε με ποιον τρόπο αποφασίζετε ποιο παιχνίδι θα διαλέξετε! (μιλούν όλοι ταυτόχρονα) Λέγε, Έρμη!

ΕΡΜΗΣ: Λέμε πολλά παιχνίδια και όποιο μας αρέσει, παίζουμε!

ΑΝΕΣΤΗΣ: Όχι, όχι! Έρμη!

Δ: Δηλαδή μαζεύεστε...

ΑΝΕΣΤΗΣ: Όχι!

ΜΙΧΑΛΗΣ: Κυρία η Αλεξάνδρα αποφασίζει!

Δ: Περιμένετε!...

ΑΝΕΣΤΗΣ: Κυρία εμείς λέμε πολλά παιχνίδια κι η Αλεξάνδρα λέει όχι θα παίζουμε το τάδε, θα παίζουμε το τάδε! Κι εμείς δε θέλουμε να παίζουμε!

ΜΙΧΑΛΗΣ: Και πάντα καταλήγουμε στο κυνηγητό γιατί αυτή το λέει! Κι όταν κυνηγάω εγώ, όταν κουράζομαι και θέλω ένα timeout να κυνηγάει λίγο ο άλλος...

Η δεύτερη ομάδα συνέντευξης υποστηρίζει :

Δ: Πώς επιλέγετε ποιο παιχνίδι θα παίζετε;

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ: Κάνουμε συμβούλιο.

ΚΛΕΙΩ: Μαζευόμαστε και ψηφίζουμε.

4. 2. 2 Τήρηση κανόνων

Στη ερώτηση αν τηρούν τους κανόνες όταν παίζουν ομαδικά παιχνίδια και οι δυο ομάδες απάντησαν πως δεν τηρούν τους κανόνες πάντα.

Δ: Τους τηρείτε αυτούς τους κανόνες;

ΚΛΕΙΩ: Μερικοί! Όχι όλοι. Ας πούμε ο Μιχάλης κάποιες φορές σε κάποια παιχνίδια που παίζαμε κάποιες άλλες φορές τους μισούς ακολουθούσε.

Δ: Τι γίνεται όταν δεν τηρείτε τους κανόνες;

ΚΛΕΙΩ: Μαλώνουμε όλοι. Και κάποιοι φεύγουν και δε θέλουν να παίζουν άλλο.

Και συνεχίζουν:

Δ: Σας ξεφεύγει καμιά φορά και δεν τηρείτε τους κανόνες; Κάνετε ζαβολιές δηλαδή;

(όλα μαζί συμφωνούν πως ναι!)

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ: Νομίζω κυρία σε όλους έχει ξεφύγει!

(μιλάνε όλοι μαζί και παραδέχονται ότι κάνουν ζαβολιές)

ΚΛΕΙΩ: Κυρία, πάντως στα αγόρια υπάρχουν πολλές ζαβολιές όταν παίζουμε παιχνίδια και της άλλης δευτέρας και αυτής.

Ακόμη επισημαίνουν:

Δ: Δηλαδή όταν παίζω ένα παιχνίδι προσαρμόζω τους κανόνες σύμφωνα μ' αυτό που μου αρέσει εμένα;

ΚΛΕΙΩ: Όχι, πηγαίνουμε έτσι όπως λέει το παιχνίδι!

Δ: Μυρτώ;

ΜΥΡΤΩ: Άμα έχουμε οργανώσει εμείς το παιχνίδι εμείς βάζουμε τους κανόνες.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ: Καμιά φορά βάζουμε ένα δικό μας κανόνα να τον τηρούμε όλοι!

ΜΥΡΤΩ: Αφού άμα το ξέρω εγώ (το παιχνίδι) εσύ δεν μπορείς να τους καταλάβεις τους κανόνες!

ΝΕΦΕΛΗ: Άμα το ξέρω κι εγώ το παιχνίδι, δε γίνεται να βάλει κανόνες αυτός που το ξέρει, πρέπει να συμφωνήσουν όλοι μαζί.

Και συμπληρώνουν:

ΚΛΕΙΩ: Κάποιες φορές κάποια παιδιά βγάζουν δικούς τους κανόνες και μας τους λένε εμάς και εμείς τους τηρούμε, αλλά εκείνοι μετά δεν τους τηρούνε.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ: Τους έχουν φτιάξει αυτοί, για να τους ακολουθούμε εμείς και να παίζουμε εκείνοι σωστά το παιχνίδι και εμείς τους ακολουθούμε.

4. 2. 3 Επιλογή αρχηγού στο παιχνίδι

Ένα μεγάλο ζήτημα που φαίνεται να απασχολεί τα παιδιά είναι η επιλογή αρχηγού κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του παιχνιδιού τους. Έτσι στη συνέντευξη τα παιδιά επισήμαναν:

ΜΙΧΑΛΗΣ: *Να σας πω και κάτι άλλο; Βασικά εμείς δεν τις βάζουμε στο παιχνίδι! Η Αλεξάνδρα μας κάνει τον αρχηγό του παιχνιδιού!*

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Κι όλο η Αλεξάνδρα μας κάνει το αφεντικό!*

ΕΡΜΗΣ: *Επειδή είμαι ο μικρότερος στην τάξη μου κάνουν κουμάντο.*

Δ: *Τι εννοείς;*

ΕΡΜΗΣ: *Μας λέει τι να κάνουμε στο παιχνίδι. Ο Παύλος μας λέει ποιος θα είναι ρομπότ και τέτοια!*

ΣΩΤΗΡΗΣ: *Και η Ελένη!*

Δ: *Γιατί την αφήνετε;*

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Γιατί άμα δεν την αφήσουμε θ' αρχίσουν, εγώ θα παίζω, εγώ δεν θα παίζω.*

Δ: *Κι αυτό πού θα καταλήξει;*

ΕΡΜΗΣ: *Σε μάλωμα και τσακωμό!*

Ακόμη τονίζουν:

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Κάνει όλο κουμάντο η Αλεξάνδρα και η Ελένη.*

Δ: *Τις πιάσατε ποτέ να κάνετε μια ωραία κουβέντα γι' αυτή τους τη συμπεριφορά;*

ΓΙΩΡΓΟΣ: *Ναι, τις έχουμε πει! Χίλιες φορές τους λέμε αλλά δεν καταλαβαίνουν τίποτα.*

ΕΡΜΗΣ: *Κυρία κάνουν λες και είναι μωρά!*

Στο πρόβλημα με την επιλογή αρχηγού που επισημαίνουν προτείνουν δραστικές λύσεις:

ΕΡΜΗΣ: *Κι όταν είναι κάποιος άλλος αρχηγός, ας πούμε όταν είμαι εγώ κι έρχεται κι η Αλεξάνδρα και λέω να παίζουμε κλέφτες και αστυνομία και έρχεται η Αλεξάνδρα και αποφασίζει! Ο Παύλος θα είναι κλέφτης, Ο Γιώργος αστυνόμος, εγώ κλέφτης, ο Ανέστης αστυνόμος....*

Δ: *Απ' ότι έχω καταλάβει αφήνεται την Αλεξαν... (δεν προλαβαίνει να τελειώσει τη φράση τη διακόπτει)*

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Και η Ελένη!*

Δ: *(συνεχίζει)...να σας κάνει το παιχνίδι όπως θέλει εκείνη!*

ΜΙΧΑΛΗΣ: *Δεν την αφήνουμε!*

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Ωραία, κυρία, από δω και πέρα να μην την παίζουμε!*

Ακόμη:

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Κυρία εμείς παίζουμε κάτι μόνοι μας, μόνο τ' αγόρια, κι έρχεται η Αλεξάνδρα και μας λέει... να παίζω; Να παίζω; Αν της πούμε όχι, δεν θα παίζεις! Θα μας πει: παιδιά θέλω να παίζω! Θα μας πρήξει και θα χάσουμε το διάλειμμα!*

Δ: *Εσύ, Σωτήρη, γι' αυτό τι γνώμη έχεις;*

ΣΩΤΗΡΗΣ: *Έχω γνώμη, πως όταν έρχεται αυτή να μην την ακούμε και να λέμε εμείς...*

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Να κάνουμε πως είναι αόρατη!*

ΣΩΤΗΡΗΣ: *...να λέμε πώς δεν είσαι εσύ το αφεντικό!*

Απαντούν ξεκάθαρα στην ερώτηση:

Δ: Πώς διαλέγετε τον αρχηγό;

ΑΝΕΣΤΗΣ: Διαλέγουμε το παιχνίδι, αυτός που έχει πει το παιχνίδι είναι ο αρχηγός.

Σαφώς επισημαίνουν:

ΜΥΡΤΩ: Ειδικά απ' τον Μιχάλη.

ΚΛΕΙΩ: Θέλει να είναι κάπως αρχηγός!

ΜΥΡΤΩ: Και στην γυμναστική κι όταν παίζουμε μπάλα όταν τον καίμε στα πόδια λέει
δε με κάψατε!

ΚΛΕΙΩ: Και θέλει να παίζει συνέχεια.

Δ: Νεφέλη;

ΝΕΦΕΛΗ: Η Μυρτώ όταν παίζουμε παιχνίδια λέει ότι είναι αρχηγός. (Η ίδια το αρνείται κουνώντας δεξιά αριστερά το κεφάλι της).

ΚΛΕΙΩ: Γι' αυτό κυρία κι εγώ σήμερα δεν πήγα να παίζω.

Λιγότερο δυναμικά παιδιά απαντούν:

Δ: Εσύ, Γιάννη έχεις γίνει ποτέ αρχηγός; Σε ένα παιχνίδι;

ΓΙΑΝΝΗΣ: Δε θυμάμαι!

ΠΕΤΡΟΣ: Εγώ ποτέ!

Δ: Απόστολε, εσύ;

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ: Όχι!

Δ: Γιατί νομίζεις ότι γίνεται αυτό;

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ: *Γιατί άμα ήμουνα αρχηγός κι έρχονταν τα κορίτσια κι ήθελαν να παίζουν δεν θα ήθελα να τους πω: όχι δεν παίζετε! Δεν θα ήθελα ποτέ μου να γίνω αρχηγός...*

Δ: *Για να μην χρειαστεί να επιλέξεις να φύγει κάποιος;*

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ: *Ναι!*

Ακόμη η Ελένη επισημαίνει:

ΕΛΕΝΗ: *Εγώ μόνο μια φορά ή δυο φορές έγινα αρχηγός και μετά δε μ' αφήνουν τ' αγόρια!*

4. 2. 4 Επιθετικότητα και χειρισμός της

Στο θέμα της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς τα παιδιά αναφέρουν:

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Κυρία, όμως να πω κάτι; Ο Μιχάλης με το παραμικρό τους βαραί όλους!*

ΜΙΧΑΛΗΣ: *Επειδή όμως αυτά με νευριάζουν. Τότε...*

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Ε, δεν μπορείς να κρατήσεις λίγο υπομονή μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι;*

Δ: *Μιχάλη, νομίζεις πως μόνο εκείνοι σε νευριάζουν, εσύ δεν τους νευριάζεις ποτέ;*

ΣΩΤΗΡΗΣ: *Εμένα σ' αυτή τη χρονιά μ' έχει νευριάσει 3000 φορές!*

ΜΙΧΑΛΗΣ: *Όχι και 3000 !*

ΣΩΤΗΡΗΣ: *Και παραπάνω!(κάνει κίνηση με το χέρι για να δείξει την υπερβολή)*

Και δίνουν την δική τους εξήγηση για το λόγο που συμβαίνει αυτό:

ΓΙΩΡΓΟΣ: *Κυρία, μια φορά ο Σωτήρης με τον Μιχάλη μαλώνανε κι ο Δημήτρης πήγε και τους χώρισε! Ο Σωτήρης σταμάτησε κι ο Μιχάλης συνέχιζε.*

ΔΗΜΗΤΡΗΣ: *Ορμάει σαν λυκόσκυλο!*

ΕΡΜΗΣ: *Μάλλον φταίει και το tablet γιατί κάνει τα μαθήματα γρήγορα γρήγορα, παίρνει το tablet κι απ' το μεσημέρι ως το απόγευμα παίζει tablet.*

Δ: *Μάλιστα!*

ΕΡΜΗΣ: *Κυρία νομίζω πως έχει ένα παιχνίδι με «mind craft» που χτυπάει κάποια συνεχώς και μετά του μένει στο μυαλό και χτυπάει κι αυτός.*

Σε ερώτηση της ερευνήτριας απαντούν:

Δ: *Στο παιχνίδι χτυπάτε ο ένας τον άλλο;*

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΑΙ ΚΛΕΙΩ: (ταυτόχρονα) *Κάποιες φορές...*

ΠΕΤΡΟΣ: *Κυρία σήμερα η Νεφέλη με την Μυρτώ (ενν. χτυπιούνταν) κι εγώ τους πήρα το βιβλίο γιατί τσακωνόντουσαν.*

ΕΛΕΝΗ: *Όπως ο Παύλος με τον Ανέστη που χτυπιούνται στο κυνηγητό.*

ΚΛΕΙΩ: *Συνήθως όταν τ' αγόρια μαλώνουνε, χτυπιούνται, κάνουνε πολέμους και μετά φωνάζουν!*

Ακόμη επισημαίνουν:

ΚΛΕΙΩ: *Στον Μιχάλη. Νευριάζει πολύ εύκολα! Γιατί θέλει να είναι αρχηγός, να κερδίζει...*

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ: *Κάποιες φορές όμως όταν έχει δίκιο τον κοπανάνε και οι άλλοι!*

ΠΕΤΡΟΣ: *Μπορεί και στον καλύτερο να συμβεί αυτό.*

Δ: *Γιάννη, εσύ τι γνώμη έχεις γι' αυτό;*

ΓΙΑΝΝΗΣ: *Είναι λάθος και δεν πρέπει να χτυπάμε!*

Δ: *Εσύ Αποστόλη; Σου έχει ξεφύγει μερικές φορές;*

ΠΕΤΡΟΣ: *Ναι, κυρία του έχει ξεφύγει πολλές φορές!*

ΚΛΕΙΩ: *Ας πούμε τώρα που είχαμε πει ήταν τρεις, είχε χτυπήσει τον Ανέστη και τον Γιώργο το μικρό! Και δεν σας το είπαμε!*

4. 2. 5 Διαχείριση κρίσεων και τρόποι εκτόνωσης

Στη διάρκεια των συνεντεύξεων ήρθαμε αντιμέτωποι με το θέμα διαχείρισης των κρίσεων στο παιχνίδι και τον τρόπο που τα παιδιά επιλέγουν να διαχειρίζονται αυτές τις κρίσεις. Οι κρίσεις που ξεσπούν σε ένα παιχνίδι οδηγούν σε βίαιες συμπλοκές.

ΕΡΜΗΣ: *Όταν μας χτυπάνε μετά δεν έρχονται και ζητάν συγγνώμη, όπως κάνουμε εμείς! Το αφήνουν να πάει!*

ΓΙΩΡΓΟΣ: *Κάνουν τις κυριούλες!*

ΔΗΜΗΤΡΗΣ: *Μας ζητάνε!*

ΧΡΗΣΤΟΣ: *Δε μας ζητάνε!*

ΔΗΜΗΤΡΗΣ: *Μας είχαν ζητήσει ! Μια φορά!*

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Μια φορά! Από τον ένα χρόνο ζητήσαν μια φορά! Παιζαμε χίλιες φορές κυνηγητό και ζητήσαν μια φορά!*

Τα παιδιά προτείνουν λύσεις στην διαχείριση των κρίσεων.

ΠΑΥΛΟΣ: *Όπως είναι ο Ανέστης που με σπρώχνει, όταν μάλωσε ο Σωτήρης με τον Μιχάλη στο ροζ κάγκελο, είπα να κυνηγάω εγώ για να λυθεί κάπως το πρόβλημα!*

Δ: *Δηλαδή δέχτηκες να κυνηγάς εσύ γιατί έβλεπες ότι δεν υπάρχει λύση μεταξύ τους!*

ΠΑΥΛΟΣ: *Ναι!*

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Όχι κυρία εγώ κάνω το αντίθετο! Κώστα φύγε από κει για να ηρεμήσουμε!*

Να ηρεμήσεις και μετά ξαναέλα εδώ!

Δ: *Ωραία, κάποιος άλλος τι κάνει για να ηρεμήσουν τα πράγματα;*

ΓΙΩΡΓΟΣ: *Εγώ δεν ασχολούμαι! Είναι απλό!*

Δ: *Πολύ ωραία! Ερμή;(σηκώνει το χέρι)*

ΕΡΜΗΣ: *Θα επιμένουμε σ' αυτό που θέλουμε εμείς κι όχι σ' αυτό που θέλει η Αλεξάνδρα και θα τσακωθούμε όσο χρειάζεται για να καταλάβει ότι δε θα είναι αυτή το αφεντικό!*

Αναφέρουν:

ΓΙΩΡΓΟΣ: *Κυρία δυο τρεις φορές βάζουν το μυαλό τους να σκεφτεί!*

ΕΡΜΗΣ: *Κυρία, δε θέλω να χτυπάω αλλά κάποια στιγμή θα χτυπήσω κι εγώ! Δε γίνεται!*

Δ: *Πότε συμβαίνει αυτό;*

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Μια φορά είχαμε μαλώσει εμείς οι δυο. Π. χ. ...*

ΕΡΜΗΣ: *Μια φορά όταν είχαμε...χτύπησα κι εγώ, χτύπησε κι Αλέξανδρος και μετά έκανα αποχώρηση για να μην γίνει μεγάλος καβγάς αλλά τώρα φτάνει πια, αυτός μερικές φορές με χτυπάει πάρα πολύ όπως με τους χρυσούς δεινόσαυρους.*

ΜΙΧΑΛΗΣ: *Όχι και πάντα!*

Δ: *Δημήτρη, όταν μπαίνεις μέσα να τους χωρίσεις τι σκέφτεσαι εκείνη την ώρα;*

ΔΗΜΗΤΡΗΣ: *Ότι αν δεν τους χωρίσω, θα παλεύουν όσο και πιο πολύ!*

Δ: *Δηλαδή αυτό το κάνεις για πιο λόγο;*

ΔΗΜΗΤΡΗΣ: *Για να ηρεμήσουν.*

Τα κορίτσια έχουν την παρακάτω αντίδραση:

ΜΥΡΤΩ: *Σε μερικές περιπτώσεις που μας νευριάζουν αντί να παίζουμε ζύλο, αδιαφορούμε και φεύγουμε!*

ΝΕΦΕΛΗ: *Καλύτερο είναι αυτό που είπε η Μυρτώ παρά να παίζουμε ζύλο!*

ΚΛΕΙΩ: *Κάποιες φορές που μαλώνουμε κάποια κορίτσια και τ' αγόρια και λένε ότι δε θα παίζουμε μαζί, άρριο το ξεχνάνε και ζανά!*

Η Μυρτώ εξηγεί την δική της «μέθοδο» στη διαχείριση των κρίσεων:

ΜΥΡΤΩ: *Εγώ όταν τσακώνομαι με κάποιον την επομένη μέρα το αφήνω πίσω και προχωρώ μπροστά! Και παίζω ζανά. Άμα γίνει παρεξήγηση δηλαδή αυτό κάνω.*

4. 2. 6 Διαφυλικές διαφορές

Τα παιδιά αναφέρουν την προτίμηση του φύλου στο παιχνίδι:

Δ: *Εσύ Αποστολάκο; Με ποιους προτιμάς να παίζεις;*

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ: *Μου αρέσει να παίζω με τα αγόρια...*

ΚΛΕΙΩ: *Γιατί είναι αγόρι!*

ΠΕΤΡΟΣ: *Κι εγώ είμαι αγόρι και παίζω με τα κορίτσια!*

Δ: *Πέτρο, γιατί προτιμάς να παίζεις με τα κορίτσια;*

ΠΕΤΡΟΣ: *Γιατί είναι καλές μου φίλες! Γι' αυτό!*

Και εξηγεί το λόγο:

Δ: *Γιατί δεν πας με τ' αγόρια;*

ΠΕΤΡΟΣ: *Γιατί κάνουν συνέχεια βλακείες.*

ΚΛΕΙΩ: *Γιατί δεν του αρέσει η παρέα των αγοριών!*

ΠΕΤΡΟΣ: *Όχι καθόλου!*

ΚΛΕΙΩ: *Γιατί είναι κάπως κακά παιδιά!*

ΠΕΤΡΟΣ: *Και δε μ' αρέσουν οι παλαβομάρες! Υπάρχουν παιδιά που δε μ' αρέσουν!*

Άλλο παιδί επισημαίνει:

ΓΙΑΝΝΗΣ: *Προτιμώ τ' αγόρια γιατί...*

Δ: *Θεωρείς ότι επειδή είσαι κι εσύ αγόρι είναι υποχρεωτικό να παίζεις με τα αγόρια;*

ΠΕΤΡΟΣ: *Όχι!*

ΓΙΑΝΝΗΣ: *Επειδή θέλω να παίζω μαζί τους.*

Δ: *Γιατί, θέλεις να παίζεις; Για ποιο λόγο;*

ΓΙΑΝΝΗΣ: *Γιατί παίζουν κάτι που μου αρέσει κι εμένα;*

Δ: *Εσύ θα μου πεις! Μη με ρωτάς! Αποστόλη;*

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ: *Εμένα μου αρέσει γιατί παίζω με τους καλύτερούς μου φίλους και επειδή παίζω μ' αυτούς.*

Τα κορίτσια απαντούν:

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ: *Απλώς θέλαμε να είμαστε τρία κορίτσια μόνα μας.*

Δ: *Α! Τα κορίτσια δηλαδή θέλουν μερικές φορές να μένουν και μόνα τους!*

ΜΥΡΤΩ: *Ναι, χωρίς τ' αγόρια!*

ΚΛΕΙΩ: *Θέλουμε να πούμε κοριτσίστικα!*

ΜΥΡΤΩ *Γυναικεία θέματα!*

.....

Δ: *Γιατί συμβαίνει αυτό Μυρτώ; Θέλετε να μένετε μόνες σας;*

ΚΛΕΙΩ: *Θέλουμε να πούμε κοριτσίστικα πράγματα! Μερικές φορές λέμε για πράγματα που συμβαίνουν που τα κάνουμε εμείς και δεν θέλουμε ν' ακούν τ' αγόρια!*

Και συμπληρώνουν:

Δ: *Δηλαδή υπάρχουν και πράγματα που κάνουν μόνο τα κορίτσια και πράγματα που κάνουν μόνο τ' αγόρια;*

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ: *Όχι. Απλώς...*

ΝΕΦΕΛΗ: *Ναι! Υπάρχουν, υπάρχουν!*

Δ: *Νεφέλη, δηλαδή;*

ΕΛΕΝΗ: *Όπως όταν θέλουμε να κρύψουμε κάτι απ' τ' αγόρια; Όχι!*

Σε ερώτηση της ερευνήτριας αν θέλουν αγόρια και κορίτσια να απομονώνονται ξεχωριστά και τα δυο φύλα απαντούν ανάλογα.

Δ: *Νιώθετε την ανάγκη δηλαδή να είστε μόνες σας τα κορίτσια χωρίς τ' αγόρια!*

ΝΑΙ!! (απαντούν όλες μαζί με ένταση!)

Δ: *Αγόρια... εσείς συμβαίνει αυτό ; Δηλαδή κάποιες φορές θέλετε να παίζετε μόνο αγόρια και διώχνετε τα κορίτσια από το παιχνίδι;*

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ: *Μερικές φορές διώχνουμε τα κορίτσια.*

Δ: *Γιατί συμβαίνει αυτό;*

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ: *Γιατί θέλουμε να πούμε κι εμείς τα δικά μας! Χωρίς να τ' ακούσουν τα κορίτσια!*

4. 2. 7 Αίσθημα δικαίου

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τα παιδιά έθιξαν το ζήτημα του δίκαιου στο παιχνίδι που συνδέεται ολικά με τη συμπεριφορά τους στο διάλειμμα:

ΧΡΗΣΤΟΣ: *Αυτό κάνει συνέχεια! Όταν φουτάω την Αλεξάνδρα ή τη Ελένη λέει όχι δε με φύτησες! Κάνει κλεψιές!*

ΑΝΕΣΤΗΣ: *Είναι πολύ... άντε κι εσύ!*

Τα κορίτσια επισημαίνουν:

ΝΕΦΕΛΗ: *Κι όταν παίζουμε μερικές φορές κυνηγητό εμείς κυνηγάμε ένα αγόρι εγώ ας πούμε πιάνω τον Μιχάλη...πιάνω τον Παύλο. Ο Παύλος θέλει να πάει προς τα κει και δεν μ' αφήνει να τον πάω φυλακή! (κάνει παραστατικά έντονες κινήσεις με τα χέρια)*

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ: *Φυλακή... δέντρο...(εξηγεί)*

ΚΛΕΙΩ: *Και ξεφεύγουν απ' τα χέρια μας και λένε τότε; δεν με πιάσατε!*

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ: *Ας πούμε εδώ για να φύγει μας τραβολογάει μας τραβάει την μπλούζα και φεύγει!*

ΚΛΕΙΩ: *Και συνήθως όταν τους πιάνουμε έτσι φεύγουν εκείνοι και λένε δεν μας πιάσατε! Πρέπει να μας πιάσετε από την μπλούζα!*

Δ: *Εσείς τι κάνετε τότε;*

ΕΛΕΝΗ: *Εμείς; Αποχωρούμε...*

Δ: *Τι εννοείς όταν λέτε αποχωρείτε;*

ΕΛΕΝΗ: *Φεύγουμε απ' το παιχνίδι... Και μετά παίζουμε με την Κωνσταντίνα...*

Δ: *Τι σας κάνει ν' αποφασίζετε να φύγετε απ' το παιχνίδι;*

ΚΛΕΙΩ: *Επειδή δεν παίζουν δίκαια... επειδή μας εκνευρίζουν...*

ΕΛΕΝΗ: *Επειδή θέλουν να κνηγάμε πάντα εμείς...*

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ: *Πάντα τα κορίτσια κνηγάνε!*

Συμπληρώνουν:

ΜΥΡΤΩ: *Δεν είναι εύκολο να πιάνεις τ' αγόρια! Γιατί τα κορίτσια είναι 5 , τ' αγόρια είναι 11 κι εγώ όταν κάνουνε λάθος πράγματα...*

Δ: *Ζαβολιές εννοείς;*

ΜΥΡΤΩ: *Ναι, δεν φεύγω αμέσως με την πρώτη ζαβολιά κάνω υπομονή...*

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ: *Δεύτερη, Τρίτη φεύγεις.*

ΚΛΕΙΩ: *Τρίτη και φαρμακερή!*

ΜΥΡΤΩ: *Την Τρίτη δεν αντέχω πια φεύγω!*

Και συνεχίζουν:

ΕΛΕΝΗ: *Ναι, μερικές φορές δεν έχουμε με ποιον να παίζουμε...*

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ: *Επειδή δεν θέλουμε να τους βγάλουμε απ' το παιχνίδι.*

ΝΕΦΕΛΗ: *Επειδή δεν είναι σωστό.*

ΠΕΤΡΟΣ: *Κυρία, και καμιά φορά βρίσκουμε το παιχνίδι και τα παιδιά έρχονται μέσα και λέω δεν είναι δίκαιο και μετά αναγκαζόμαστε να τους βγάλουμε απ' το παιχνίδι.*

Αναστοχασμός Ερευνήτριας

Η διεξαγωγή μιας εθνογραφικής ποιοτικής έρευνας αποτελεί πρόκληση για κάθε ερευνητή/τρια. Η εθνογραφική έρευνα στο πλαίσιο της σχολικής αυλής, που αγγίζει την έρευνα δράσης, συμβάλλει τόσο στην εκπαίδευση όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού που τη διεξάγει (Κατσένου κ. ά. , χ. η.).

Παρατηρώντας τους μαθητές και τις μαθήτριές μου να παίζουν και να κινούνται στο χώρο της σχολικής αυλής ελεύθερα, είχα τη δυνατότητα να κατανοήσω καλύτερα το χαρακτήρα του κάθε παιδιού ξεχωριστά και να διακρίνω τις ειδικές εκείνες συνθήκες που επικρατούσαν στις σχέσεις τους μεταξύ τους, οι οποίες δεν διαφαίνονταν στην τάξη κατά την διάρκεια του μαθήματος, παρόλο που βρισκόμουν με τα ίδια παιδιά για δεύτερη σχολική χρονιά. Επίσης στην τάξη δεν μπορούσα να διακρίνω ποια παιδιά είναι μοναχικά, καθώς η συμπεριφορά τους στην τάξη δεν υποδήλωνε κάτι τέτοιο. Ακόμη η δυναμική συμπεριφορά των κοριτσιών στο διάλειμμα δεν διαφαίνονταν στην τάξη και τα κορίτσια που θεωρούσα ότι θα είναι το ίδιο δυναμικά και στην αυλή είχαν μια πολύ στερεοτυπική συμπεριφορά και επιλογές λιγότερο δυναμικών παιχνιδιών.

Γνώρισα την πραγματικότητα στην αυλή μέσα από τα μάτια των παιδιών και αντιμετώπισα τις βιαιότερες αντιδράσεις των παιδιών, που παλιότερα θα ήταν και λόγος τιμωρίας, με διαφορετικό τρόπο αφού έμαθα να ζυγίζω τις εμπειρίες τους, τις σκέψεις τους και την κριτική τους απέναντι τόσο στα παιχνίδια όσο και απέναντι στους συμμαθητές τους.

Η ερευνητική διαδικασία και η δέσμευσή μου σε αυτή, κατάφερε να προαγάγει την αυτοεκτίμησή μου και την ικανότητά μου να αναμορφώσω και να βελτιώσω την πρακτική μου μέσα στην τάξη αλλά και τις σχέσεις μου με τους μαθητές και τις μαθήτριές μου καθώς αυτή η αλληλεπίδραση με τα παιδιά μου έδωσε πολλαπλές οπτικές γωνίες του δικού τους κόσμου. Η γνώση του τι ακριβώς συμβαίνει στην αυλή μεταξύ των παιδιών πλούτισε την οπτική μου με έμφαση στην κατανόηση των συμπεριφορών μέσα στην τάξη κι έτσι

αναβαθμίστηκε κατά κάποιο τρόπο και η ποιότητα της διδασκαλίας μου αφού έγινε πιο άμεση και πιο προσωπική για κάθε παιδί. Θεωρώ πως η διαδικασία αυτή εκτός από την προσωπική μου βελτίωση και την αλλαγή στον τρόπο σκέψης μου πρόσφερε ακόμη μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις επιλογές μου για τον χειρισμό των παιδιών αλλά και της τάξης στο σύνολό της. Είναι δόκιμο για έναν εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει ένα τμήμα - τάξη με καινούρια παιδιά να διεξάγει μια σύντομη έρευνα δράσης παρατηρώντας την συμπεριφορά των παιδιών στο παιχνίδι στην σχολική αυλή κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ώστε να μπορέσει να συνδέσει και την συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη και μέσω αυτού να την ερμηνεύσει.

Σε άλλη περίπτωση, θα οργάνωνα την έρευνα σε τρεις φάσεις, σε διαστήματα στην αρχή, τη μέση και το τέλος της σχολικής χρονιάς για να έχω καλύτερη οπτική στη συμπεριφορά των παιδιών για να κατανοήσω τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκαν οι συγκεκριμένες συμπεριφορές καθώς και να επισημάνω τυχόν διαφοροποίηση στην ωριμότητά τους στο παιχνίδι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρατήρηση της δράσης στο χώρο της σχολικής αυλής, μαζί με τις συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης, ανέδειξε πλήθος στοιχείων, που συνέβαλαν στην απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, που αφορούσαν στα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών που φοιτούν στην δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και τις άλλες ασχολίες με τις οποίες διανθίζουν την διάρκεια των διαλειμμάτων. Τα ευρήματα μας, δηλώνουν με σαφήνεια τη σπουδαιότητα του ελεύθερου παιχνιδιού, την ώρα του διαλείμματος, μία παιδαγωγική διαδικασία που η έρευνα δεν της έχει δώσει την απαιτούμενη βαρύτητα, ειδικά για την συγκεκριμένη ηλικία των 7-8 ετών που εστιάστηκε η παρούσα έρευνα. Η παγκόσμια βιβλιογραφία υστερεί στην διερεύνηση του σχολικού διαλείμματος ιδιαίτερα στην ηλικία των 7-8 ετών, παρόλο που έχουν γίνει ορισμένες προσπάθειες. Είναι αναγκαίο, η επιστημονική κοινότητα, να αντιληφθεί την αξία του διαλείμματος και επαγωγικά την αξία του ελεύθερου παιχνιδιού στην σχολική αυλή.

Η προσέγγιση της εν λόγω μελέτης ερευνητικά, αφορά στην προσπάθεια δημιουργίας μιας ολιστικής αποτύπωσης για το υπό μελέτη ζήτημα, η οποία περιλαμβάνει και τις παραμέτρους, που επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν την πραγματικότητα για το ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα. Ο πλούτος των δεδομένων ,που μας παρείχαν τα ερευνητικά μας εργαλεία ,πιστοποιούν την ορθότητα της επιλογής του χώρου της αυλής για την πραγματοποίηση της έρευνας μας, καθώς, όπως έχει επισημανθεί, από αρκετούς μελετητές, η αυλή αποτελεί το σχολικό χώρο, που παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι σε σύγκριση με την τάξη (Pellegrini, 1995, Pellegrini & Bjorklund, 1996 Blatchford, 1998).

Κατά την παρατήρηση μας, εντοπίστηκαν, στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών την ώρα του διαλείμματος στην σχολική αυλή, πολλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του

ελεύθερου παιχνιδιού, τα οποία αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, και βοήθησαν στη δημιουργία και διαμόρφωση κατηγοριών, ξεκινώντας από τα είδη παιχνιδιού που εντοπίστηκαν, δίνοντας απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Έπειτα από αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τόσο της παρατήρησης όσο και των συνεντεύξεων, ένα ακόμη σπουδαίο κομμάτι για την ολοκλήρωση της ερευνητικής μας προσπάθειας κρίνεται αυτό της εξαγωγής των γενικών συμπερασμάτων και της επιστημονικής συζήτησης των ευρημάτων.

Στην διάρκεια του σχολικού διαλείμματος τα παιδιά, της ηλικίας των 7-8 ετών, συνήθως, προτιμούν να παίζουν. Όμως δεν συμβαίνει πάντα αυτό σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Η παρούσα έρευνα ανακάλυψε ότι τα παιδιά στη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος της ηλικίας των 7-8 ετών ασχολούνται με πολλαπλές δραστηριότητες έχοντας σαν κυρίαρχη το δυναμικό παιχνίδι. Καθώς το διάλειμμα αποτελεί ευκαιρία για ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών μέσω της αλληλεπίδρασης με τη χρήση μιας ποικιλίας παιχνιδιών (Pellegrini et al, 1996), τα παιδιά επιδίδονται στην οργάνωση και τη διεξαγωγή παιχνιδιών που έχουν σαν στόχο την εκτόνωση της ενεργητικότητάς τους που φαίνεται να συσσωρεύεται κατά την διάρκεια των διδακτικών ωρών. Στα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας δεν πρωταγωνιστεί το συμβολικό παιχνίδι όπως στα παιδιά της ηλικίας του νηπιαγωγείου, όπως έχουν καταδείξει σχετικές έρευνες. Επίσης, τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα τα παιδιά της ηλικίας που εξετάσαμε δεν έχουν την δυνατότητα να παίξουν με αντικείμενα όπως γίνεται στην αυλή του νηπιαγωγείου.

Κύρια ασχολία των παιδιών στη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων είναι το παιχνίδι και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες χωρίς αυτές να είναι μοναδικές. Το ενεργητικό ελεύθερο παιχνίδι ξεπέρασε σε συχνότητα όλες τις μορφές παιχνιδιού που καταγράφηκαν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα παιδιά της ηλικίας των 7-8 ετών,

εκτός από το παιχνίδι, ασχολούνται και επιλέγουν τόσο παιγνιώδεις δραστηριότητες όσο και στατικές, όπως συζήτηση, βόλτα στον αύλειο χώρο, διάβασμα βιβλίων και ανταλλαγή συλλογών, που η επιλογή αυτή εξαρτάται και από τις φυλικές τους προτιμήσεις (Lever, 1978).

Τα παιδιά μαζεύονται για παιχνίδι σε ένα συγκεκριμένο μέρος της αυλής, σαν σημείο συνάντησης, και επιλέγουν να παίζουν εκεί. Τα παιδιά των άλλων τάξεων (και ηλικιών) του σχολείου σέβονται το «χώρο» και δεν τον χρησιμοποιούν σαν να υπάρχει μια «σιωπηλή συνθήκη» μεταξύ των παιδιών που χρησιμοποιούν την ίδια σχολική αυλή. Η ομάδα των παιδιών, που επιλέγουν να παίζουν κυνηγητό, συγκεντρώνεται στο μπαλκονάκι μπροστά στο σχολικό κτίριο και η άλλη ομάδα, που προτιμά τα στατικά παιχνίδια, μαζεύεται στο παγκάκι στην άκρη της αυλής. Η αυλή αποτελεί για τον Pellegrini και τους συνεργάτες του (1996) «αίθουσα διδασκαλίας για κοινωνική επάρκεια».

Χρειάζονται ελάχιστο χρόνο για να οργανώσουν το παιχνίδι τους. Το παιχνίδι συνήθως ξεκινά με 2-3 παιδιά και τα υπόλοιπα μπαίνουν εμβόλιμα και ακολουθούν τους κανόνες που ήδη υπάρχουν. Η θετική διάσταση των σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών και των παιχνιδιών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, περιλαμβάνει τις ευκαιρίες για ανάπτυξη φιλίας, κοινωνικές ικανότητες και ομότιμη κουλτούρα, όπως αναφέρει ο Blatchford (1998).

Τα παιχνίδια που επιλέγουν τα παιδιά να παίζουν στην σχολική αυλή κατά την ώρα του διαλείμματος είναι ομαδικά, με εξαίρεση τα παιδιά που επιλέγουν να είναι μοναχικά. Τα παιχνίδια που οργανώνουν τα ίδια, τους δίνει παράλληλα την δυνατότητα για ανοιχτή συζήτηση σε διάφορα θέματα με τρόπο που διαφέρει από αυτόν στην διάρκεια του μαθήματος και εντελώς διαφορετικά από ότι συμβαίνει στην τάξη (Blatchford, 1998).

Η επιλογή του παιχνιδιού γίνεται από τα παιδιά που εμπλέκονται στο παιχνίδι ή ορίζεται από τον αρχηγό, ο οποίος έχει την αρμοδιότητα να ορίσει και τους κανόνες του

παιχνιδιού, συνήθως και με παρέμβαση και των παιδιών που συμμετέχουν στην ομάδα. Άλλες φορές η παρέα των παιδιών που θα παίξει προτείνει διάφορα παιχνίδια και καταλήγουν στην επιλογή κάποιου από αυτά κάνοντας «συμβούλιο», λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες των συνομηλίκων και οριστικοποιώντας τους κανόνες των παιχνιδιών (αναλυτικό πρόγραμμα Μεγ. Βρετανίας, βλέπε 2.5, σελ. 41)

Κύρια προτίμηση, κατά βάση, είναι το κυνηγητό με πολλές παραλλαγές που παίζεται από την πλειονότητα των αγοριών αλλά συμμετέχουν και ορισμένα κορίτσια. Δεν φαίνεται εδώ να υπάρχει στενή στερεοτυπική ταύτιση στα παιχνίδια των αγοριών και κοριτσιών, όπως στο νηπιαγωγείο (Smith, 2010). Οι δράσεις των παιδιών επαναλαμβάνονται, με βασική το κυνηγητό, για μια ομάδα παιδιών και διάφορες ασχολίες για τα υπόλοιπα παιδιά.

Παίζουν με προτίμηση σε συγκεκριμένα παιδιά, δημιουργώντας δηλαδή «παρεούλες» χωρίς όμως αυτό να είναι και απόλυτο. Δέχονται δηλαδή και άλλα παιδιά που επιθυμούν να συμμετάσχουν στο παιχνίδι τους, αφού η σχολική αυλή γίνεται τόπος αλληλεπίδρασης των παιδιών με σκοπό την ικανοποίηση της ανάγκης τους για παιχνίδι αλλά και του ελέγχου των κοινωνικών ρόλων (Filipova et al, 2016). Στην σχολική αυλή αλλά και γενικότερα, οι φίλιες παρέχουν πλήθος ψυχολογικά οφέλη: δίνουν αυτοπεποίθηση σε ένα παιδί, κάποιον για να μοιραστεί τα μυστικά του, το διδάσκουν τι σημαίνει αφοσίωση, αμοιβαιότητα και μοίρασμα, κυρίως συναισθημάτων, του προσφέρουν κάποιο πρόσωπο με το οποίο μπορεί να συγκριθεί, καθώς επίσης και συναισθηματική υποστήριξη, κυρίως όταν το παιδί βιώνει αρνητικά συναισθήματα (Feldman, 2009).

Την παρέα των κοριτσιών φαίνεται να απασχολεί «ποιον θα παντρευτούν» και οργανώνουν και την γαμήλια τελετή, όπως φάνηκε από την εθνογραφική παρατήρηση, ενώ τα αγόρια αδιαφορούν πλήρως για την συγκεκριμένη θεματολογία κι ενώ φάνηκε από την παρατήρηση ότι τα κορίτσια ασχολήθηκαν με την οργάνωση ενός γάμου, τα αγόρια ούτε που ασχολήθηκαν με παρόμοια θέματα. Ακόμη, τα κορίτσια απομονώνονται από τα αγόρια

γιατί θέλουν να μιλήσουν για «κοριτσίστικα» ή ακόμη και «γυναικεία θέματα» χωρίς να τις ακούνε τα αγόρια. Τα αγόρια δήλωσαν στη συνέντευξη ότι και αυτά επιθυμούν να απομονώνονται μερικές φορές για να πουν «τα δικά τους», απουσία των κοριτσιών. Σημειώνουμε πως εμφανίζονται ισχυρότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον κοινωνικό ρόλο του φύλου και τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας εμφανίζουν χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που αναμένονται από αυτά, σαν αγόρια και σαν κορίτσια αντίστοιχα.

Η τηλεόραση και οι τηλεοπτικές εκπομπές υψηλής τηλεθέασης φαίνεται ότι επιδρούν στη θεματολογία ορισμένων παιχνιδιών καθώς και στους διαλόγους μεταξύ των παιδιών. Εκπομπές που είναι δημοφιλείς κατά καιρούς αποτυπώνονται στα παιχνίδια των παιδιών είτε είναι εκπομπές που απευθύνονται σε ενήλικες είτε είναι παιδικά προγράμματα. Τα παιδιά μην έχοντας αναπτύξει τους μηχανισμούς κριτικής ανάλυσης των ενηλίκων δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη διάκριση μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού. Κατά συνέπεια υιοθετούν τηλεοπτικές συμπεριφορές ως φυσιολογικές και ρεαλιστικές (Baron, 2000. Δελάκη, 1969. Greenfield, 1984.)

Τα παιδιά, κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους, είναι αυστηρά στην απόδοση δικαιοσύνης και δεν τους αρέσουν οι «ζαβολιές» κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Συνήθως διαπληκτίζονται για το λόγο αυτό και διώχνουν τον παραβάτη. Τα αγόρια εκδηλώνουν την αντίρρησή τους με χειροδικία και είναι και η πρώτη τους και κύρια αντίδραση. Η επιθετική τους συμπεριφορά πυροδοτείται και είναι η αντίδρασή τους στην αδικία. Μόνο ορισμένα από τα αγόρια μπορούν να ελέγξουν αυτή την αντίδραση και όταν ενοχλούνται απέχουν από το παιχνίδι χωρίς να εκδηλώσουν επιθετικότητα. Αυτό φαίνεται να είναι χαρακτηριστικό των πιο ώριμων παιδιών με θετική συμπεριφορά και υψηλή αυτοεκτίμηση, όπως φάνηκε από την παρατήρηση στην συγκεκριμένη έρευνα. Όπως τονίζει η Couper (2011) η σχολική αυλή αποτελεί τον χώρο για τη διαχείριση των συγκρούσεων, θυμού και επιθετικότητας και τα παιδιά διδάσκονται και μαθαίνουν το χειρισμό τους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Οι κανόνες των παιχνιδιών είναι γνωστοί στα παιδιά που συμμετέχουν στα παιχνίδια και τηρούνται. Όταν πρόκειται για κάποιο παιχνίδι που δημιουργούν τα παιδιά τότε γίνεται σαφή εξήγηση των κανόνων σε όλους τους συμμετέχοντες. Στην διαδικασία αυτή συμμετέχουν όλα τα, εμπλεκόμενα με το παιχνίδι, παιδιά και συμφωνούν για την τήρησή τους, παρόλο που τα ίδια παιδιά αναγνωρίζουν ότι η τήρησή αυτών των κανόνων δεν πραγματοποιείται από ορισμένα παιδιά. Σύμφωνα με τα δεδομένα της συνέντευξης μερικά παιδιά, και όχι όλα, τηρούν τους κανόνες στο παιχνίδι. Όταν δεν γίνεται αποδεκτή η τήρηση των κανόνων διαπληκτίζονται και συνήθως, επιλέγουν να μην παίξουν άλλο. Κατά κοινή ομολογία, όπως δήλωσαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, πρέπει να γίνεται η τήρηση των κανόνων στο παιχνίδι. Αποτελεί χαρακτηριστικό της ηλικιακής ομάδας των 7-8 ετών το παιχνίδι με κανόνες. Σε αυτό το παιχνίδι, κάθε παιδί έχει ρόλο και συμμορφώνεται στους κανόνες που έχουν συμφωνηθεί από όλους. Στο παιχνίδι που γίνεται περισσότερο οργανωμένο, δηλαδή αποκτά κανόνες, κάθε παιδί έχει κάποιο ρόλο και συμμορφώνεται με τους κανόνες που έχουν συμφωνηθεί από όλους. Το ποσοστό τήρησης των κανόνων εξαρτάται κατά περίπτωση από την ωριμότητα του παιδιού να τους κατανοήσει, και κατά συνέπεια να τους εφαρμόσει, και από το αίσθημα δικαίου που διακατέχει το κάθε παιδί.

Κάποιες φορές επιλέγουν να εμπλακούν σε ένα παιχνίδι ακόμη κι όταν είναι σε εξέλιξη χωρίς να γνωρίζουν ακριβώς τους κανόνες. Προσπαθούν να μάθουν τους κανόνες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ρωτώντας τους υπόλοιπους, θέλοντας με αυτό τον τρόπο να εμπλακούν περισσότερο στην κοινωνική αλληλεπίδραση που είναι επακόλουθο του παιχνιδιού παρά στη δράση του παιχνιδιού αυτή καθαυτή.

Όλα τα παιδιά έχουν παραβεί τους κανόνες των παιχνιδιών, άλλα περισσότερο κι άλλα λιγότερο, όμως σε κάθε περίπτωση διαφέρει ο τρόπος αντιμετώπισης. Τα κορίτσια επιλέγουν να αποχωρήσουν από το παιχνίδι κι όχι να αντιμετωπίσουν την κρίση (Lever,

1978), και ενώ ορισμένα αγόρια αποχωρούν, άλλα εμπλέκονται σε καβγά προκειμένου να συνετίσουν αυτόν που έχει κάνει την ζαβολιά.

Οι κρίσεις που ξεσπούν στη διάρκεια του παιχνιδιού αφορούν στην τήρηση των κανόνων. Οδηγούν σε βίαιες συμπλοκές (ιδιαίτερα από τα αγόρια) και τα ίδια τα παιδιά προτείνουν, όπως δήλωσαν στην συνέντευξη, να φεύγουν για να ηρεμήσουν, να απέχουν και να αδιαφορούν, ενώ η παρατήρηση έδειξε πως αυτό δεν είναι δυνατό και εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά η οποία κλιμακώνεται. Όμως, όπως δήλωσαν στην συνέντευξη, είναι υπομονετικά στην αδικία και δίνουν ευκαιρίες στους συμμαθητές τους να επανορθώσουν. Όταν όμως βλέπουν ότι δεν συμμορφώνονται τότε αποχωρούν αλλάζοντας παρέα και παιχνίδι. Η Janette (2002), υποστηρίζει πως είναι σημαντικό για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, τα παιδιά να μάθουν να επιλύουν τις συγκρούσεις που δημιουργούν τα ίδια. Ακόμη ο τρόπος που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις φανερώνει χαρακτηριστικά του χαρακτήρα τους, στη συγκεκριμένη ηλικία, αλλά και σε κάθε ηλικία του ατόμου. Η κατανόηση των συμπεριφορών έχει επιπτώσεις τόσο για την έρευνα όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Οι κοινωνικές δεξιότητες και η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων μπορούν να διδαχθούν, να ενισχυθούν και η σχολική αυλή είναι ο ιδανικός χώρος για να παρακολουθούνται αυτές οι συμπεριφορές (Leff et al, 2005).

Ορισμένα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο του διαμεσολαβητή για την επίλυση κρίσης που ξεσπά στο παιχνίδι. Η κρίση στο παιχνίδι επιλύεται τις περισσότερες φορές με συμπλοκή (Blatchford, 1998), γεγονός που επιβεβαιώθηκε τόσο από την παρατήρηση όσο και από τις συνεντεύξεις.

Υπάρχουν παιδιά που προτιμούν να απέχουν από το παιχνίδι ειδικά όταν είναι έντονο και δυναμικό. Τα μοναχικά παιδιά συνήθως κάνουν βόλτες στην αυλή και παρατηρούν το παιχνίδι των άλλων παιδιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων προτιμούν να κάνουν αυτό γιατί α) δεν τους αρέσουν τα δυναμικά παιχνίδια όπως το κυνηγητό και τα

θεωρούν «βλακείες», β) γιατί δεν τους αρέσουν οι εντάσεις που φαίνεται να είναι επακόλουθο του ομαδικού παιχνιδιού και γ) δεν συμφωνούν με την επιλογή των παιχνιδιών. Προσωπική μας εκτίμηση είναι ότι αυτά τα παιδιά είτε δεν νιώθουν δημοφιλή για να εμπλακούν στις απαιτήσεις ενός ομαδικού παιχνιδιού είτε δεν έχουν την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να συμμετάσχουν στο ενεργητικό παιχνίδι και απαξιώνονται απέχοντας. Τα μοναχικά παιδιά φαίνεται να αντιδρούν στην οργάνωση ομάδων και απομακρύνονται από αυτές μέσα στην σχολική αυλή. Με τους γνωστούς συμμαθητές αναπτύσσουν τις ίδιες συμπεριφορές όπως και μέσα στην τάξη. Είναι λιγότερο κοινωνικά ενεργά από τα υπόλοιπα παιδιά, μιλούν λιγότερο και δεν αναπτύσσουν δοτικές και αλληλεπιδραστικές συμπεριφορές αλλά ούτε και αποτρεπτικές συμπεριφορές. Τέλος, χαρακτηρίζονται ντροπαλά και απομονωμένα (Asher et al, 1990).

Στη διάρκεια του διαλείμματος τα παιδιά ασχολούνται και με άλλες δραστηριότητες εκτός από το δυναμικό παιχνίδι. Μεταφέρουν ιδέες για παιχνίδι από την διδασκαλία στην τάξη, παίζουν παραδοσιακά παιχνίδια, κάνουν βόλτες στην αυλή και συζητούν για θέματα που τους απασχολούν (βλ. 4.1.10, σελ. 79) και, ορισμένες φορές, παίζουν με άλλες ηλικίες που μοιράζονται την σχολική αυλή.

Τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα φάνηκε πως, ενώ επιλέγουν να παίξουν με τους συμμαθητές τους, και σπάνια παίζουν με παιδιά άλλων τάξεων, όμως κάποιες φορές συμβαίνει και αυτό. Επιλέγουν να παίξουν με παιδιά των λίγο μικρότερων (πρώτη τάξη) και λίγο μεγαλύτερων τάξεων (Τρίτη ή και τέταρτη τάξη) όπως επιβεβαίωσε και η παρατήρηση. Όταν παίζουν με παιδιά άλλων τάξεων επιλέγουν ή τη μικρότερη ακριβώς τάξη (πρώτη τάξη) ή την ακριβώς μεγαλύτερη (τρίτη τάξη) και δεν παρατηρήθηκε η επιλογή παιδιών από πολύ μεγαλύτερη τάξη όπως πχ. πέμπτης ή έκτης. Εκτίμησή μας είναι ότι η διαφορά ηλικίας, παρόλο που δεν είναι αντικειμενικά μεγάλη για το σχολικό χώρο, φαντάζει πολύ μεγάλη για την εκτίμηση των παιδιών και επιμελώς αποφεύγουν να εμπλακούν με αυτή την ηλικιακή

ομάδα καθώς διαφέρουν εμφανώς και σωματικά. Ένα από τα παιδιά που έχει αδερφό σε μικρότερη τάξη επιλέγει κάποιες φορές να παίζει με το μικρότερο αδερφό του. Αυτό εξηγείται ευκολότερα, έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς, μία σχέση που χαρακτηρίζεται από πολύ έντονα θετικά συναισθήματα, ισχυρό δεσμό, ενδεδυμένη από οικειότητα και στοργή (Dunn ,1999), όπως είναι η σχέση μεταξύ αδελφών και με μεγαλύτερα παιδιά του στενού περιβάλλοντος εκτός σχολείου. 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).

Για την διεξαγωγή ενός παιχνιδιού, δημιουργούν δικές τους λέξεις για να συνεννοούνται (π.χ. ξελέ ή ξελευθερία, όταν ελευθερώνονται και μπορούν να ξαναπαίξουν). Η γλώσσα καταδείχθηκε ότι έπαιξε κομβικό ρόλο στην διεξαγωγή των παιχνιδιών. Η συμβολική λειτουργία της ομιλίας, αποτέλεσε προαπαιτούμενο της προεργασίας της έκφρασης σκέψης, απαραίτητη συνθήκη για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών (Piaget, 1979, Hughes, 1995), χωρίς να είναι ηλικιακό προνόμιο αλλά χαρακτηριστικό που τα παιδιά μεταφέρουν από μικρότερες ηλικίες και εξακολουθούν να χρησιμοποιούν και να αναπτύσσουν. 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 επικοινωνώντας στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, γεγονός που συνέβαλε και στη γλωσσική τους ανάπτυξη (Smith, 2010).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, τα παιδιά δίνουν μεγάλη σημασία στο θέμα της επιλογής του αρχηγού ενώ αυτό δεν επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Φαίνεται πως ο αρχηγός του παιχνιδιού είναι και το άτομο

που διευθύνει το παιχνίδι γι' αυτό και το ονομάζουν «αφεντικό», όπως ειπώθηκε στην διάρκεια της συνέντευξης. Οι αρχηγοί θεωρούνται δημοφιλείς, έχουν καλή αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, είναι ομιλητικοί και ξοδεύουν χρόνο για τους άλλους. Έχουν ηγετικές ικανότητες και επενδύουν στις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα και έξω από το σχολικό χώρο (Asher, 1990). Ορισμένα παιδιά είναι δυναμικά και διεκδικούν την αρχηγία ενώ άλλα ορίζουν τον εαυτό τους αρχηγό ακόμη κι όταν η ομάδα δεν συμφωνεί, γεγονός που αποκάλυψαν τα παιδιά στη διάρκεια της συνέντευξης. Τα συγκεκριμένα παιδιά διαφαίνεται ότι είναι παιδιά με μεγάλη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, αφού όχι μόνο διεκδικούν την αρχηγία αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις και την επιβάλλουν στους συμμαθητές τους κατά την διάρκεια του ομαδικού παιχνιδιού. Το γεγονός αυτό φαίνεται ότι σε μερικές περιπτώσεις ενοχλεί τα παιδιά που παίζουν, ενώ σε άλλες αποδέχονται αυτή την συνθήκη. Όταν παιδιά δεν συμφωνούν με την επιλογή του παιχνιδιού ή και του αρχηγού τότε επιλέγουν να αποχωρήσουν από το παιχνίδι. Ωστόσο, για τα αγόρια, έχει παρατηρηθεί ότι συχνά αρνητικές συμπεριφορές, όπως η επιθετικότητα, μπορεί να τους εξασφαλίζουν δημοτικότητα, καθώς οι συνομήλικοι τα θεωρούν ψύχραιμα και σκληρά και, κατά κάποιον τρόπο, τα θαυμάζουν γιατί τολμούν και παραβαίνουν κανόνες (Vaillancourt et al, 2006. Feldman, 2009), ενώ τα ίδια τους ακολουθούν πιστά, χωρίς να μπορούν να τους παραβούν λόγο ιδιοσυγκρασίας ή και δειλίας για την αντιμετώπιση των συνεπειών.

Άλλα παιδιά ακολουθούν τα κοινωνικά στερεότυπα που επιβάλλει το φύλο τους και άλλα, φαίνεται πως, όχι. Έτσι έχουμε κορίτσια που παίζουν με την ομάδα των αγοριών αλλά και αγόρια που προτιμούν την παρέα των κοριτσιών. Ορισμένα κορίτσια δεν δεσμεύονται από αυτά τα στερεότυπα και επιλέγουν πιο δυναμικά παιχνίδια, καθώς επιλέγουν να παίζουν κυνηγητό με την ομάδα των αγοριών. Ακόμη τα κορίτσια και ορισμένα αγόρια, προτιμούν πιο ήπιες δυνητικά ασχολίες όπως οι ανταλλαγές συλλογών, οι συζητήσεις και οι χαλαροί περίπατοι, προκειμένου να φάνε το κολατσιό τους, κι έτσι έχουμε αγόρια με άγριο και

μαχητικό παιχνίδι και κορίτσια με καθιστικές δραστηριότητες (Fromberg, 2015, Ausch, 1994, Smith, 2010).

Διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια είναι εμφανώς πιο κινητικά από τα κορίτσια όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας από τον Hyndman και τους συνεργάτες του (2016). Τα συγκεκριμένα αγόρια που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειοψηφία τους έτρεχαν αδιάκοπα και με ένταση, εκτονώνοντας την αδρεναλίνη που φαίνεται να είχε συσσωρευτεί κατά τις ώρες διδασκαλίας πριν το διάλειμμα, επιλέγοντας σαν παιχνίδι το κυνηγητό σε κάθε διάλειμμα και χρησιμοποιώντας όλο το εύρος της αυλής. Τα κορίτσια δείχνουν να διαφοροποιούνται. Παραμένουν στην περιφέρεια της αυλής συζητώντας ή και περπατούν διασχίζοντας την ενώ αδιαφορούν για το παιχνίδι των αγοριών.

Τα κορίτσια στις «κρίσεις» προτιμούν να αδιαφορούν, να εγκαταλείπουν το παιχνίδι και δεν εμπλέκονται σε τσακωμούς ενώ τα αγόρια εμπλέκονται σε τσακωμούς σαν μέσο επίλυσης της παρεξήγησης. Τα κορίτσια αποχωρούν όταν το παιχνίδι δεν παίζεται δίκαια, ενώ τα αγόρια διαπληκτίζονται. Αυτό φαίνεται να είναι στη φύση των πιο ενεργητικών αγοριών να επιλέγουν να επιλύσουν μια κρίση στο παιχνίδι με βίαιο τρόπο ενώ τα κορίτσια ακολουθούν πιο ήπιους τρόπους διαχείρισης της κρίσης αλλά και πιο διπλωματικούς.

Τα παιδιά θεωρούν δεδομένο ότι παίζουν κάθε ένας με τους ομόφυλούς του κάτι που επιβεβαίωσε η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις. Υπήρξαν όμως και δυναμικά κορίτσια που επέλεξαν να παίζουν κυνηγητό με τα αγόρια, αλλά και αγόρια που θέλοντας να αποφύγουν τις εντάσεις των δυναμικών παιχνιδιών επέλεξαν να παίζουν με τα κορίτσια.

Κάποιες φορές κορίτσια και αγόρια επιθυμούν να απομονώνονται για να πουν «τα δικά τους» χωρίς να είναι παρόν κάποιος του άλλου φύλου.

Γενικότερα, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ενώ ο σχεδιασμός ήταν να είναι μη συμμετοχική όμως τα ίδια τα παιδιά επειδή η ερευνήτρια ήταν και η εκπαιδευτικός του τμήματος απευθύνονταν σε εκείνη προκειμένου να διευθετήσει μια κρίση, σαν διαιτητής ή

την χρησιμοποιούσαν σαν αυτόπτη μάρτυρα σε περίπτωση διένεξης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, συγκαταλέγοντας την έρευνα στα πλαίσια της έρευνας δράσης.

Κατά τη διάρκεια του κυνηγητού, τα παιδιά που συμμετέχουν αλλά δεν κυνηγούν, προκαλούν όποιον κυνηγάει, να κυνηγήσει και τα ίδια με χειρονομίες και λεκτικές κοροϊδίες. Η ομάδα των δυναμικών αγοριών συνήθως παίζει κυνηγητό, κρυφτό, κλέφτες και αστυνόμους ενώ η ομάδα των κοριτσιών επιλέγει πιο ήπιας άσκησης παιχνίδια όπως τα παραδοσιακά αλλά και στατικά όπως προαναφέρθηκε.

Όταν το παιχνίδι που έχουν επιλέξει αποφασίζουν ότι δεν τους ικανοποιεί, αφού έχουν παίξει για λίγο, αλλάζουν ομάδα παιδιών και μετακινούνται αρχικά σαν παρατηρητές στις ομάδες που έχουν επιλέξει διαφορετικά παιχνίδια, αποφασίζουν πιο από αυτά τα παιχνίδια, που είναι σε εξέλιξη, τα ενδιαφέρει και έπειτα συμμετέχουν στο παιχνίδι που είναι ήδη σε εξέλιξη. Αυτό επιδεικνύει μια ευελιξία στο παιχνίδι καθώς και μια σιγουριά που φαίνεται να έχουν στους συμμαθητές τους που παίζουν. Φαίνεται να θεωρούν δεδομένο ότι θα γίνουν δεκτοί στο παιχνίδι που ήδη διεξάγεται και δεν διακόπτουν τη ροή του αλλά μπαίνουν εμβόλιμα καθώς το παιχνίδι συνεχίζεται κανονικά. Προσωπική μου εκτίμηση είναι ότι τα παιδιά επειδή γνωρίζονται πολύ καλά, εφόσον είναι συμμαθητές από τη νηπιακή ηλικία, έχουν ολοκληρωθεί οι κοινωνικές ζυμώσεις μεταξύ τους και μόνο έτσι μπορεί να λειτουργήσει αυτή η συνθήκη.

Στις δυσκολίες διεξαγωγής της έρευνας συγκαταλέγονται οι καιρικές συνθήκες όπου σε περιπτώσεις κακοκαιρίες τα παιδιά δεν βρίσκονταν στην αυλή κι έτσι δεν μπορούσε να διεξαχθεί η παρατήρηση.

Η καταγραφή των συζητήσεων και των παιχνιδιών είχε αρκετές δυσκολίες, μερικές φορές αξεπέραστες, δεδομένου ότι τα παιδιά άλλαζαν θέσεις, συνήθως αστραπιαία, και μετακινούνταν σε κάθε σημείο της αυλής. Οι συζητήσεις που καταγράφηκαν ήταν αποτέλεσμα της επιλογής των παιδιών να βρίσκονται σε ένα μέρος και η διακοπή των

συζητήσεων συμβαίνει διότι αλλάξαν μέρος και ήταν αδύνατο να παρακολουθηθούν. Η παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών δεν ήταν δύσκολη αλλά ιδιαίτερη δυσκολία είχε η καταγραφή των διαλόγων τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους γιατί ήταν δεδομένο ότι με το ενεργητικό παιχνίδι τα παιδιά μετακινούνταν διαρκώς σε όλη την έκταση της αυλής διασχίζοντας την πολλές φορές στη διάρκεια του διαλείμματος. Ορισμένες φορές ενοχλούνταν από την καταγραφή των συζητήσεών τους και μετακινούνταν στην αυλή προκειμένου να μην συνεχιστεί η καταγραφή από την ερευνήτρια. Σε μια περίπτωση πλησιάζοντας ένα αγόρι που καθόταν μόνο του με την πρόθεση να τον ρωτήσουμε γιατί είναι μόνος, μόλις μας αντιλήφθηκε, μονολόγησε «Καλύτερα να του δίνω εγώ» και απομακρύνθηκε τρέχοντας.

Ακόμη επειδή η ερευνήτρια αποτελεί και μέλος του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου κάποιες φορές δεν ήταν δυνατό να διεξαχθεί η παρατήρηση αφού οι υποχρεώσεις της στη σχολική μονάδα δεν το επέτρεπαν.

Επειδή η παρατήρηση τοποθετήθηκε προς τη λήξη της σχολικής χρονιάς (από 17/4 έως 4/6) ορισμένα από τα διαλείμματα καταστρατηγήθηκαν από τις πρόβες που έπρεπε να γίνουν για την προετοιμασία της σχολικής γιορτής λήξης του σχολικού έτους κι έτσι τα παιδιά ήταν απασχολημένα και δεν ήταν δυνατή η παρατήρηση.

Περιορισμοί Έρευνας-Προτάσεις

Οι περιορισμοί που οφείλουμε να αναφέρουμε στην παρούσα έρευνα είναι οι ίδιοι που συναντούμε σε κάθε ποιοτική έρευνα. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, δεν μπορεί παρά να αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα και δεν υπάρχουν διαδικασίες που να επιτρέπουν την επέκτασή τους σε ένα πληθυσμό, με οποιοδήποτε βαθμού αξιοπιστία. Έτσι, η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων μας.

Ακόμη το δείγμα των παιδιών που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας είναι μικρό και εμπεριέχει, εξ αντικειμένου, παντός είδους μεροληψίες. Πόσο μάλλον, αφού η παρούσα έρευνα αποτελεί και μια έρευνα δράσης με ερευνήτρια την εκπαιδευτικό του τμήματος των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Η απουσία επαναληψιμότητας της παρούσας έρευνας αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς περιορισμούς της. Η επανάληψη της έρευνας από άλλον ερευνητή προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα είναι αδύνατη αφού σε οποιαδήποτε περίπτωση το δείγμα της έρευνας θα έχει άλλα χαρακτηριστικά και κατ' επέκταση δεν διασφαλίζεται η διεξαγωγή ίδιων συμπερασμάτων, ακόμη κι αν υπάρξει αυστηρός προσδιορισμός της ερευνητικής διαδικασίας σε όλα της τα στάδια.

Επίσης, η απόδειξη αιτιωδών σχέσεων είναι πρακτικά αδύνατη. Το να διατυπώσει η ερευνήτρια μια σχέση αιτίου-αιτιατού, που υπαγορεύεται από τη ανάλυση του υλικού που παράχθηκε από την παρούσα έρευνα και φαίνεται να ισχύει στις περιπτώσεις που μελέτησε, δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί υπόθεση προς επιβεβαίωση και όχι συμπέρασμα από την ύπαρξη μιας αιτιώδους σχέσης.

Τέλος, θα μπορούσαμε να προτείνουμε να διεξαχθεί μια διαχρονική συγκριτική μελέτη ώστε να εξεταστεί αν τα παιδιά αλλάζουν την συμπεριφορά τους και τις προτιμήσεις τους στην επιλογή των παιχνιδιών στην αυλή, χρόνο με το χρόνο, και ποια από τα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά και τις επιλογές τους παραμένουν ίδια και ποια διαφοροποιούνται, και αν αυτές οι επιλογές επηρεάζονται από στερεοτυπικές συμπεριφορές ανάλογα με το φύλο τους περισσότερο μεγαλώνοντας ή λιγότερο. Η έρευνα θα μπορούσε να έχει το ίδιο δείγμα και να παρατηρήσει τα παιδιά στη διάρκεια του διαλείμματος από τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο μέχρι και τη φοίτησή τους στην τρίτη δημοτικού όπου και ολοκληρώνεται η πρωτοσχολική τους ηλικία. Η έρευνα θα μπορούσε να ασχοληθεί

με την σύγκριση των επιλογών των ηλικιών αυτών και την καταγραφή των παιχνιδιών που επιλέγουν. Ακόμη ενδιαφέρον θα είχε η διεξαγωγή μιας έρευνας όπου θα γινόταν η καταγραφή των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά διαχειρίζονται και επιλύουν τις κρίσεις που προκύπτουν στο παιχνίδι τους, τις αποφάσεις που παίρνουν και τις επιλογές που κάνουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altrichter, H. , Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα, Μεταίχμιο
- Armitage, M. (2005). The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School, *Paedagogica Historica*, Vol. 41, No 4&5, pp. 535–553
- Asher, S. D. , Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in Childhood*. Cambridge university Press
- Ausch L. , (1994). Gender Comparisons of Young Children's Social Interaction in Cooperative Play Activity, Sex Roles, *A Journal of Research*, Vol. 31, Iss. 3–4, pp 225–239
- Baron, M. E. (2000). The effects of television on child health: implications and recommendations. *Archives of Disease in Childhood*, 83, 289-292.
- Bennett, N, Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play. Teachers thinking and classroom practice* . USA, California: Open University Press.
- Berk, L. E. , Meyers A. B. , (2013). The Role of Make-Believe Play in the Development of Executive Function Status of Research and Future Directions, *American Journal of Play*, vol. 6, no. 1
- Blatchford, P. (1998). The State of Play in Schools. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 58-67.
- Brown, J. M. & Kaye, C. , (2016). Where do the children play ?: An investigation of the intersection of nature, early childhood education and play. *Journal of Early Child Development and Care*, Vol. 187, pp. 1028-1041
- Bruce, T. (1991). *Time to Play in Early Childhood Education*. Hodder & Stoughton. UK.
- Burriss, K. & Burriss, L. , (2011). Outdoor Play and Learning: Policy and Practice. *International Journal of Education Policy and Leadership*, vol. 6, no 8.
- Chmelynski, C. (1998). *Is recess needed?* The Education Digest, 64, 67-68.
- Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 5, Iss. 1
- Cohen L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Couper, L. (2011). Putting Play Back into the Playground. *Kairaranga*, Vol. 12, Is. 1
- Creswell, J. W. , (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση : σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Εκδ. Ίων Έλλην, Αθήνα c2011
- Dunn, J. (1999). *Οι Στενές Προσωπικές Σχέσεις των Μικρών Παιδιών*. Μετ. Χ. Παπαηλιού. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Eberle, S. G. , (2011). Playing with the Multiple Intelligences, How Play Helps Them Grow, *American Journal of Play*, vol. 4, no. 1.

- Evans J. , Pellegrini, A. (1997). Surplus energy theory: an enduring but inadequate justification for school break-time, *Educational Review*, 49, (3), 229-235
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη* (Τόμος Πρώτος) (Επιστ. Επιμ.: Η. Γ. Μπεζεβέγκης). Αθήνα, Gutenberg.
- Filipovaa, A. G., Syroeda N. S., & Goncharova S. V. (2016). Children's Playgrounds and Everyday City Life of Childhood. *International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 11, No. 10, 3406-3411
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children, *Early Childhood Education Journal*, Vol. 29, No. 2, Winter 2001
- Fortis-Diaz, E. , (1998). Just Who Are These "Bad Guys" Anyway? An Attempt at Redirecting Children's Aggressive Play, *Early Childhood Education Journal*, vol. 25, no. 4
- Fromberg, D. P.& Bergen, D. , (2006). *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings*, Routledge
- Gardner, H. , (2011). Frames of Mind, *The theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Garvey, C. , (1990). *Το παιχνίδι: Η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα, Κουτσουμπός Α. Ε.
- Goldstein, J. , (2012) *Play in Children's Development, Health and Well-Being*. TIE στο <https://www.ornes.nl/wp-content/uploads/2010/08/Play-in-children-s-development-health-and-well-being-feb-2012.pdf>
- Greenfield, P. M. (1984). *Mind and Media: The effects of television, video games, and computers*. Harvard University Press.
- Groos, K. , (1898). *The Play of animals*, translated by Elizabeth L. Baldwin. New York, Appleton στο https://brocku.ca/MeadProject/Groos/Groos_1901/chapter8.html
- Hughes, F. P. , (2010). *Children Play and Development*, 4th ed. SAGE, USA
- Huizinga, J. , (2010). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι*. Αθήνα. Γνώση
- Huizinga, J. , (1980). *HOMO LUDENS, A Study of the play-element in Culture*. Routledge & Kegan Paul London, Boston and Henley
- Hyndman, B., Benson A. , Telford A., (2016). Active Play , School Playground Activities, *American Journal of Play*, vol 8, no3
- IPA (International Play Association for the Child's Right to Play), (2014) στο <http://ipaworld.org/childs-right-to-play/the-childs-right-to-play/>
- Jarrett, O. S. , (2002). Recess in Elementary School: What Does the Research Say?. *ERIC Digest*. July 2002

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

Kieff, J. ,(2001). The silencing of recess bells. *Childhood Education*, 77, 319-320.

Kitzinger, J. , (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*. Vol. 16 No. 1

Krueger, R. A. , (1988). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Sage

LaFreniere, P. , (2011). Evolutionary Functions of Social Play Life Histories, Sex Differences, and Emotion Regulation, *American Journal of Play*, vol. 3, no. 4.

Leff, S. S. & Lakin, R. , (2005), Playground-Based Observational Systems: A Review and Implications for Practitioners and Researchers. *School Psychology Review*. Vol. 34, no. 4, pp. 475-489.

Leff, S. S., Costigan, T. E., & Power, T. J. (2004). Using participatory-action research to develop a playgroundbased prevention program. *Journal of School Psychology*, 42, 3-21.

Lever, J. (1978). "Sex differences in the complexity of children's play and games". *American Sociological Review* 43, σ.471-483.

Lewis, T. E. & Phillipson, L. C. (1998). Interactions on an Elementary School Playground: Variations by Age, Gender, Race, Group Size, and Playground Area, *Child Study Journal*, vol. 28 no.4 pp.309-20

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

NAECS , (2001). National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. USA στο <http://www.naecs-sde.org/policy>

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Moiiion, B., & Scheidt, P (2001), Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychological adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100

Nicholson, J.; Kurnik, J.; Jevgiovikj, M.; Ufoegbune, V. Deconstructing adults' and children's discourse on children's play: Listening to children's voices to destabilise deficit narratives. *Early Child Dev. Care* 2015, 185, 1569–1586, στο Theobald, M. , Danby, S. , Einarsdóttir, J. , Bourne, J. , Jones D. , Ross S. , Knaggs H. and Carter-Jones C. , (2015). Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice. *Education Sciences*, 5, 345–362

On Track, *Supporting healthy Child Development*, Ontario στο https://www.beststart.org/OnTrack_English/

Openheim, A. (2005). *Questionnaire design and attitude measurement*. Continuum, London.

Pellegrini, A. D., Bjorklund, D. F. , (1996). The Place of Recess in School: Issues in the Role of Recess in Children's Education and Development: An Introduction to the Theme Issue, *Journal of Research in Childhood Education*, pp 5-13

- Pellegrini, A. P. , (1995). *School recess and Playground Behavior*, Educational and Developmental Roles. State University of N. York Press, Albany
- Piaget, J. , (1932). *The moral judgment of the child*, Routledge, London and New York
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*, μτφρ: Α. Βερβερίδης, Αθήνα, Νέα Σύνορα, Λιβάνη
- Pronin Fromberg, D. & Bergen, D. , (2015). *Play from birth to twelve: Contexts, Perspectives and Meanings*. London. Routledge
- Reed, T. & Brown, M. , (2000). The Expression of Care in the Rough and Tumble Play of Boys, *Journal of Research in Childhood Education*, vol 15, iss. 1
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. , (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 52, Iss. 6, pp 623-641
- Scott, E. & Panksepp, J. (2003). Rough-and-tumble play in human children, *Aggressive Behaviour*, Vol. 29, Iss. 6, pp 539-551
- Sluckin, A. (1981). *Growing up in the playground*. London: Routledge
- Smith, P. (1994). "What children learn from playtime, and what adults can learn from it" στο P. Blachford και S. Sharp (επιμ.), *Breaktime and the school: Understanding and Changing playground behavior*, London. Routledge
- Smith, P. (2010). *Children and Play*, Willey-Blackwell, UK
- Sutton-Smith, B. (1982). «A performance theory of peer relations», από Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι, Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα
- The National Curriculum in England. Department of Education, (2014). Curriculum and Assessment 3–14 Division, UK στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf
- Theobald, M. , Danby, S. , Einarsdóttir, J. , Bourne, J. , Jones D. , Ross S. , Knaggs H. and Carter-Jones C. , (2015). Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice. *Education Sciences*, 5, 345–362
- Trawick-Smith J. , Wolff J. , Koschel M. & Vallarelli J. (2015). Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence of Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status, *Early Childhood Educ*, 43:249–256
- United Nations, (1989). *Σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών* στο https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=10
- Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2006). Aggression and social status: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32, 396-408.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα-θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Τυπωθήτω, Αθήνα.

Vygotsky, L. (1978): *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Vigotsky, L. S. , (1997). Το παιδί και η πραγματικότητα. Μετάφραση: Μπίμπου & Βοσνιάδου, Αθήνα, Gutenberg

Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. [Μετάφραση Σ. Βοσνιάδου & Α. Μπίμπου]. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Winikott, D. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Μετάφραση Γ. Κωστόπουλος. Αθήνα. Καστανιώτη

Wood, E. & Bennett, N. (2001). *Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός; Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις (σελ. 301-328)*. Αθήνα. Τυπωθήτω Δάρδανος.

Αγαλιώτης, Γ. ,(1988). *Η αντιμετώπιση του παιχνιδιού στη σημερινή κοινωνία και ο θεμελιώδης ρόλος του στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού*. Σύγχρονη Εκπαίδευση (38) σ. 67-74

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής-ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα «ΕΦΥΡΑ»

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3-6 ΧΡΟΝΩΝ) ΥΠΕΠΘ

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι, Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα. Τυπωθήτω,

Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό και δημιουργικό παιχνίδι*, Αθήνα, Δίπτυχο

Δελάκη, Ρ. Ι. (1969). *Οι Γονείς και το παιδί*. Αθήνα: Καραμπατσάς.

Δημητριάδη, Ε. & Μπάκας, Θ. (2013). *Το παιχνίδι στην παιδική ηλικία και οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του*. Συνέδριο Παιδικής Ηλικίας: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις (σελ. 802-808), Αθήνα.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) στο

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5818/3/02_chapter_01.pdf

ΨΥΠΕ, Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας στο <http://www.inpsy.gr>

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

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Διδασκαλία και έρευνα- Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα, Σαββάλας

Κατσένου, Χ. , Νομικού, Χ. , Φλογαΐτη, Ε. , (χ. η.). Η συμβολή της Έρευνας Δράσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού στο http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_12_Dia_Biou/Katsenou_et_al.pdf

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και πρακτικών*. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.

Μάγος, Κ. (χ. η.). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;» Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf>

Μαγουλιώτης, Α. Ν. (2009). Κούκλες, στην κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος

Ματσαγγούρας, Η. (1982). *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα προδημοτικής και πρωτοδημοτικής αγωγής*, Αθήνα. Φελέκη

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Τόμος Α΄. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Α΄ τόμος. Εκδ. Ιδιωτική, Αθήνα

Μπότσογλου, Κ. , (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*. Αθήνα. Gutenberg

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

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Χαραλαμπίδης, Ι. (1960). *Το παιχνίδι υπό το φως της σύγχρονης ψυχολογίας και παιδαγωγικής*. Αθήνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητοί γονείς,

Με αυτή την επιστολή σας ενημερώνουμε για μία έρευνα του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία», του Παιδαγωγικού Τμήματος, Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που αφορά την διερεύνηση της συμπεριφοράς των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στη σχολική αυλή.

Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά στοιχεία για την έρευνα και απαντούμε σε κάποιες πιθανές σας ερωτήσεις.

Τίτλος έρευνας: «Το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου»

Ερευνήτρια: Όλγα Μιχαηλίδου

Περιγραφή της έρευνας.

Η ερευνήτρια θα παρατηρήσει τα παιδιά κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και θα πάρει συνεντεύξεις από τα παιδιά για τα παιχνίδια που παίζουν και τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους στα διαλείμματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές δημοσιεύσεις.

Διατρέχει το παιδί μου κάποιο κίνδυνο από τη συμμετοχή του στην παρούσα έρευνα;

Το παιδί σας δεν διατρέχει κανέναν κίνδυνο από τη συμμετοχή του στην παρούσα έρευνα, γιατί η παρατήρηση θα είναι ανώνυμη και χωρίς συλλογή προσωπικών στοιχείων.

Πώς θα προστατευθεί η ανωνυμία του παιδιού μου;

Τα μοναδικά στοιχεία που θα καταγραφούν είναι η ηλικία του παιδιού και το όνομα και το επίθετο του παιδιού θα αντικατασταθούν στην τελική εργασία με πλασματικά. Έτσι θα τηρηθεί η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Σε ποιον μπορώ να απευθυνθώ για περαιτέρω διευκρινίσεις;

Μπορείτε να θέσετε ερωτήσεις σχετικά με την παρούσα έρευνα οποιαδήποτε στιγμή. Για το λόγο αυτό μπορείτε να απευθυνθείτε στην ερευνήτρια Όλγα Μιχαλίδου στο τηλέφωνο του 27^{ου} Δημοτικού σχολείου Βόλου: 2421088130 ή στέλνοντας ηλεκτρονικό μήνυμα στην διεύθυνση: olgmichai@sch.gr

Η συμμετοχή του παιδιού σας είναι καθαρά εθελοντική. Αν αποφασίσετε ότι επιθυμείτε να μη λάβει μέρος ή να αποσυρθεί από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, δε θα υπάρξει καμία επίπτωση.

Ζητούμε να δώσετε τη γραπτή σας συγκατάθεση για να συμμετέχει το παιδί σας στην παρούσα έρευνα, συμπληρώνοντας το Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα Κατόπιν Ενημέρωσης. Σε καμία περίπτωση το υλικό δε θα διατεθεί για άλλους σκοπούς, πλην αυτών που έχουν προαναφερθεί, τα οποία και θα παραμείνουν απόρρητα σε κάθε περίπτωση.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία σας στην προσπάθειά μας αυτή.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Όλγα Μιχαλίδου

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Ο κάτωθι γονέας/κηδεμόνας _____, δίνω
εθελουσίως τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του ανήλικου παιδιού μου
_____ (ονοματεπώνυμο παιδιού) του
_____ (όνομα πατρός) στην έρευνα με τίτλο «Το παιχνίδι στην αυλή του
σχολείου». Θεωρώ ότι όλες οι ερωτήσεις μου έχουν απαντηθεί ικανοποιητικά και κατανοώ
ότι οποιεσδήποτε περαιτέρω ερωτήσεις μου θα απαντηθούν.

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

Ημερομηνία _____

