

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ» ΤΑ
ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΠΑΤΟΥΛΙΑ ΟΛΓΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΥΗ ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ

ΛΑΡΙΣΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Υπεύθυνη δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρης Φοίτησης του πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Η Δηλούσα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ- ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα πρέπει να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια Κα Εύη Χατζοπούλου, που με την βοήθεια και την αμέριστη συμπαράσταση της στην εκπόνηση της εργασίας, με την καθοδήγησή της και το υλικό που μου παρείχε μπόρεσε η εργασία αυτή να ολοκληρωθεί.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και την αγαπημένη μου συνάδελφο και εκπαιδευτικό Κα Άννα Χριστοδούλου Καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας, για την βοήθεια, την άψογη συνεργασία μας, την ψυχολογική συμπαράσταση της επάνω στην συγγραφή και την τελειοποίηση αυτής της εργασίας.

Όπως και την οικογένεια μου για την κατανόηση των ατελείωτων ωρών διαβάσματος και συγγραφής.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από τα αρχαία χρόνια έχει διατυπωθεί και υποστηριχτεί η σημαντικότητα του παιχνιδιού. Ο ρόλος που παίζει στην σωστή νοητική, και σωματική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και ο διαπαιδαγωγικός του ρόλος στην συμβολή της γνωστικής και κοινωνικής του εξέλιξης. Κάθε παιδί σε όποιο σημείο του πλανήτη και αν βρίσκεται παίζει και ευχαριστείται το παιχνίδι, διασκεδάζει, ανακαλύπτει καινούριες πτυχές του εαυτού του, καλλιεργεί τα ταλέντα του και χρησιμοποιεί την φαντασία του σε πολύ μεγάλο βαθμό. Γίνεται ώριμο, εξελίσσεται, αποκτά γνώσεις και καινούριες δεξιότητες. Σύμφωνα με τον αρχαίο φιλόσοφο Πλάτωνα, το παιχνίδι είναι αυτό που θα βοηθήσει τα παιδιά να προετοιμαστούν για την θέση και τον ρόλο τους στην κοινωνία, καθώς να καταφέρουν να κάνουν σχέδια για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν στο μέλλον. Οι τρόποι διαχείρισης του παιχνιδιού, οι επιθυμίες, τα θέλω των παιδιών και τα εσωτερικά τους κίνητρα, μπορούν να καταλήξουν σε επιθυμητά αποτελέσματα όταν θα φτάσουν σε πιο ώριμη ηλικία (Hasselin, 2006). Για να το καταφέρουν αυτό δοκιμάζονται πρώτα στον χώρο του σχολείου από πολύ μικρή ηλικία και μακριά από την προστασία των γονιών τους. Σκοπός της εργασίας είναι να αποτυπωθούν ο ορισμός του παιχνιδιού, οι κατηγορίες του, τα διάφορα μοντέλα, οι θεωρίες προσέγγισης του παιχνιδιού, η πορεία του στο χρόνο μέχρι σήμερα, τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για παιχνίδι αλλά και η συμπεριφορά τους κατά την διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων. Το σημαντικότερο είναι να αναδειχθούν η διατήρηση της ισορροπίας ελέγχου και συμπεριφοράς των παιδιών, η ανάπτυξη στρατηγικών για τον χειρισμό των δυσκολιών αλλά και την διαχείριση των κρίσεων όποτε εμφανιστούν.

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η καταγραφή, η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 192 παιδιά ηλικίας 10-12 ετών (Ε+ΣΤ τάξη γιατί παρατηρήθηκε από την παρούσα έρευνα ότι παίζουν τόσο όσο τα μικρότερα) από δυο σχολεία 12θέσια του νομού Λάρισας και από δυο 5θέσια σχολεία και ένα 10θέσιο του νομού Καρδίτσας, που τυγχάνει να υπηρετώ φέτος. Οι συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο (διατηρώντας την ανωνυμία τους), το οποίο ήταν χωρισμένο σε δύο μέρη: το πρώτο με περιγραφικά στοιχεία για τα παιχνίδια στην αυλή του σχολείου και το δεύτερο μέρος με την κλίμακα των εσωτερικών κινήτρων , η οποία αξιολογεί πέρα

από τα εσωτερικά κίνητρα, το ενδιαφέρον/απόλαυση, την πίεση/άγχος και την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών για το παιχνίδι.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού τα παιδιά φαίνεται ότι προτιμούν και απολαμβάνουν να παίζουν ομαδικά παιχνίδια σε εξωτερικούς χώρους, χωρίς άγχος και πίεση, διαλέγουν διασκεδαστικά παιχνίδια να παίζουν μαζί με τους φίλους τους. Με τον τρόπο αυτό κοινωνικοποιούνται, δεν νιώθουν απομόνωση, αθλούνται, διασκεδάζουν, κάνουν νέους φίλους και ξεκουράζονται από τα μαθήματα. Παράλληλα ωριμάζουν και μαθαίνουν τρόπους διαχείρισης των παιχνιδιών, ώστε να μην υιοθετούν επιθετικές συμπεριφορές σε περίπτωση που νιώσουν αδικία ή χάσουν στο παιχνίδι.

Λέξεις- κλειδιά: Παιδί, παιχνίδι, σχολική αυλή, εσωτερικά κίνητρα

ABSTRACT

From ancient times the importance of the game has been formulated and supported, the role it plays in the proper mental and physical development of the child but also its educational role in the contribution of cognitive and social development. Every child, wherever he is on the planet, plays and enjoys the game, has fun, discovers new aspects of himself, cultivates his talents and uses his imagination to a great extent. It becomes mature, evolves, acquires knowledge and new skills. According to Plato, play is what will help children prepare for their position and role in society, as well as manage to make plans for the profession they will follow in the future. The ways in which play is managed, the desires, wants and inner motivations of children can lead to desirable results when they reach a more mature age (Hasselin, 2006). To achieve this they are first tested at school from a very young age and away from the protection of their parents.

The aim of the work is to capture the definition of the game, its categories, the various models, the theories of the approach to the game, its course in time to date, the internal motivations of children to play and their behavior during school breaks. And the most important thing is to highlight the maintenance of balance of control and behavior of children, the development of strategies for handling difficulties and crisis management whenever they occur. The methodological tools used are recording, observation and questionnaire. The number of participants was 192 children aged 10-12 years (E + F class because it was observed by the underlying that they do not play as much as the younger ones) from 2 12-seat schools in the prefecture of Larissa but also from 2 5-seat schools and a 10-seat in the prefecture of Karditsa I happen to be serving this year. The participating students completed the questionnaire (anonymously) which was divided into two parts: the first with descriptive information about the games in the school yard and the second part with the scale of internal motivation, which evaluates beyond children's inner motivation, interest / enjoyment, stress / anxiety and perceptual ability to play. The conclusions that emerged are of particular interest, as children seem to prefer to play group games outdoors. In this way they socialize, do not feel isolated, play sports, have fun, make new friends and rest from lessons. At the same time, they mature, and learn ways to manage games, so as not to adopt aggressive behaviors in case they feel unfair or lose the game.

Key words: Child, toy, school yard, inner motivation

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	11
1.1 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	16
2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	16
2.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	17
2.3 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	19
2.4 ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	22
3.1 ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΧΑΛΑΡΩΣΗΣ-ΠΛΕΟΝΑΖΟΥΣΑΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	22
3.2 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ FREUD	23
3.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ PIAGET	23
3.4 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ VYGOTSKY	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ – ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	25
4.1 ΠΑΙΖΩ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	25
4.2 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΕΛΕΤΕΣ	27
4.3 ΣΥΓΧΡΟΝΟΙ ΜΕΛΕΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	33
5.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΙΝΗΤΡΟΥ	33
5.2 ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ	35
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	36
6.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	36
6.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	38
6.2.1 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	38
6.2.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ.....	41
6.2.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	41
6.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	42
6.3.1 ΠΑΡΑΜΕΤΡΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	42
6.3.2 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....	63

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	69
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	77
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	77
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ.....	84

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην σύγχρονη κοινωνία το παιχνίδι έχει προφανώς μεγάλη σημασία. Σχετίζεται με τις δραστηριότητες των παιδιών σε όλα τα στάδια ανάπτυξής τους. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών γιατί επηρεάζει τα παιδιά κατά την περίοδο της πρώιμης ανάπτυξής τους ως την ενηλικίωσή τους κάτι που παρατηρείται σε όλους τους πολιτισμούς. Τα παιδιά φέρνουν στο σχολείο συνήθειες και πρότυπα συμπεριφοράς, που βασίζονται, στις αξίες της οικογένειας. Αυτό αντανακλάται άμεσα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού με τους συνομηλικούς τους στην αυλή του σχολείου. Οι μαθητές εκφράζουν αυθόρμητα την προσωπικότητά τους, δοκιμάζουν τα όριά τους, εξερευνούν κοινωνικές δεξιότητες και δοκιμάζουν διαφορετικές στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων τους.

Η Santrock JW (2012) εξήγησε ότι σε αυτή την περίοδο εμφανίζεται η αίσθηση στα παιδιά ότι είναι έτοιμα να δεχτούν τις απαιτήσεις των άλλων αλλά και να επιλύσουν τα προβλήματα που θα παρουσιαστούν. Η συναισθηματική ανάπτυξή τους σύμφωνα με τον Herlina (2013) συντελείται στην ηλικία των 7-11 ετών, καθώς τα παιδιά έχουν αρχίσει να δείχνουν μια ποικιλία από δεξιότητες αυτορρύθμισης, όπως η ρύθμιση των συναισθημάτων τους, η κοινωνικοποίηση τους, έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει όλες τις παραμέτρους συμπεριφοράς των παιδιών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού την ώρα του διαλείμματος ταυτόχρονα και τα εσωτερικά κίνητρα που τα οδηγούν σε αυτή την επιλογή. Αυτό γίνεται γιατί οι μαθητές περνούν την μισή τους μέρα στο σχολείο και μόνο κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων μπορούν να οργανώσουν μόνοι τους ένα παιχνίδι, να διαλέξουν τα παιδιά που θέλουν να παίξουν μαζί τους και να νιώσουν ελεύθερα χωρίς πίεση και άγχος.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών στα διαλείμματα ως μέσο έκφρασης, δημιουργίας, εκτόνωσης και αυθόρμητης δραστηριότητας, με στόχο την συναισθηματική τους ευχαρίστηση. Επίσης να καταγράψει **το πώς** και **το τι** επιλέγουν να παίζουν, τα εσωτερικά κίνητρα που τα ωθούν σε αυτό, όπως και να διερευνήσει τα συναισθήματα που νοιώθουν, όταν παίζουν στο σύντομο χρόνο της διάρκειας των διαλειμμάτων, αν παίζει ρόλο το

φύλο στην επιλογή των παιχνιδιών, και αν γνωρίζουν για τον σχολικό εκφοβισμό (Bulling).

Στόχος της εργασίας είναι:

Να ερευνησει τις επιλογές και την συμπεριφορά των μαθητών στην σχολική αυλή.

Να οριστεί η έννοια του παιχνιδιού, τα χαρακτηριστικά και οι κατηγορίες του.

Να αποτυπωθούν οι θεωρητικές αρχές, οι κανόνες και οι τρόποι εκτέλεσής του.

Να αναδειχθούν από ψυχολογικής πλευράς, το άγχος, η πίεση, η μελαγχολία και η μη συμμετοχή των μαθητών στο παιχνίδι.

Η έρευνα βασίστηκε στην συλλογή ποσοτικών δεδομένων με ερωτηματολόγιο και παρατήρηση. Στο θεωρητικό μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια ιστορική αναδρομή της έννοιας του παιχνιδιού, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός του παιχνιδιού, τα χαρακτηριστικά και οι κατηγορίες του. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται οι θεωρίες σχετικά με το παιχνίδι. Στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται οι τρόποι παιχνιδιού υπό την οπτική των μελετητών. Στο πέμπτο αναφέρονται τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για παιχνίδι. Στο έκτο παρουσιάζεται η μεθοδολογία και η στατιστική ανάλυση και τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις-περιορισμοί της ερευνήτριας, για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

1.1 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ

Ο Πλάτωνας (στο τέλος του διαλόγου του, *Νόμοι*) αναγνώρισε την φυσική θέση του παιχνιδιού στα μικρά παιδιά με δήλωσή του: « Τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να εκφραστούν αν δεν παίζουν. Κρατήστε το σώμα τους ή την γλώσσα τους ήσυχα, αυτά πάντα θα θέλουν να κινηθούν και να φωνάζουν. Μερικά χοροπηδούν και ξεχειλίζουν από χαρά και ευχαρίστηση, και άλλα φωνάζουν όλα τα είδη κραυγών». Στη *Δημοκρατία* μίλησε επίσης για την κατάλληλη προσέγγιση στην μάθηση των νέων: «Η αναγκαστική μάθηση δεν θα παραμείνει στο μυαλό. Αποφύγετε λοιπόν τον καταναγκασμό και αφήστε τα μαθήματα των παιδιών σας να γίνονται με την μορφή του παιχνιδιού». Ο Garvey (1991) γράφει για την ευεξία των παιδιών θεωρώντας τη ως αναπόσπαστο και καθολικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού που τα βοηθάει να αναπτυχθούν νοητικά, κινητικά, κοινωνικά, συναισθηματικά (Παυλοπούλου-Κασιωτάκη, 2014). Ιστορικά ωστόσο, το παιχνίδι έχει προβληθεί πολύ διαφορετικά ανάλογα με τις επικρατούσες απόψεις των παιδιών της παιδικής ηλικίας. Ο Cohen (1993) και μεταγενέστερα η Madej, (2016) αναφέρουν ότι το παιχνίδι είναι τόσο παλιό όσο και η ανθρωπότητα και ότι τα αρχαιολογικά στοιχεία αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά της Ελλάδας και της Ρώμης ήταν τα πρώτα που έπαιζαν με αντικείμενα. Το παιχνίδι αποτελεί την κορυφαία μορφή έκφρασης, γιατί χρησιμοποιήθηκε ως μέσο προετοιμασίας του παιδιού για την μετέπειτα ζωή του και αντικατοπτρίζει τον πολιτισμό και της αξίες της κάθε εποχής (Προκόβας, 2010,σελ.12).

Το παιχνίδι στην αρχαιότητα αναφέρεται και σαν «*παίγνιον*» είχε και μια άλλη έννοια, την έννοια του χορεύω, μιας και δεν εξέφραζε μόνο το παιχνίδι ανάμεσα στα παιδιά αλλά και τον ανέμελο χορό και παιχνίδι των νυμφών, όπως αναφέρεται στην Ομήρου Οδύσσεια. Οι αρχαίοι έλληνες είχαν ιδιαίτερη συμπάθεια για το παιχνίδι, το λάτρευαν και αυτό φαίνεται από τα διάφορα εκθέματα που υπάρχουν σήμερα.

Θεωρούσαν το παιχνίδι σημαντικό για την ψυχαγωγία, τη χαλάρωση και την διαπαιδαγώγηση των παιδιών γι αυτό και το ενέταξαν στο πρόγραμμα αγωγής υγείας, μιας και μέσα από αυτό θα πραγματοποιούνταν η ολοκλήρωση τους (Δαράκη,1986). Ειδικά στην αρχαία Ελλάδα η ανατροφή των παιδιών ήταν μέλημα των γυναικών, πρώτον της μητέρας τους και κατόπι της τροφού, η οποία έπαιζε σημαντικό ρόλο στην ανατροφή των παιδιών μιας και ήταν υποχρεωμένη να μένει στο σπίτι μέχρι τα γεράματά της. Η εκπαίδευση των παιδιών άρχιζε από το έβδομο έτος της ηλικίας τους και ήταν διαφορετική για τα αγόρια από τα κορίτσια, είχε σαν στόχο την κοινωνική τους εξέλιξη, αλλά και ένα κοινό σημείο το παιχνίδι (Βασιλοπούλου, 2003).

Άλλωστε σε διάφορα κείμενα αναφέρονται παιχνίδια με ονόματα που χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα, με τα οποία το παιδί εκδηλώνει όλη την ενεργητικότητά του, εφευρίσκει καινούργια και μιμείται τις ασχολίες των μεγάλων. Τα αγόρια στην αρχαιότητα δεν ασχολούνταν μόνο με τα παιχνίδια αλλά έκτιζαν σπίτια από πηλό, έφτιαχναν πήλινες φηγούρες ζώων, ξύλινα караβάκια, ή τραπεζάκια και καρέκλες με κερί, και τα κορίτσια η κύρια ενασχόλησή τους ήταν η πλαγγόνα ή κόρη, μια κούκλα που την κατασκεύαζαν από πηλό ή ξύλο και ονομαζόταν νύμφη ή κόρη και δεν την αποχωρίζονταν ποτέ μιας και εκπαιδεύονταν για μητέρες από πολύ μικρή ηλικία (Δαράκη,1986).

Τα βρέφη στην αρχαιότητα με το πρώτο παιχνίδι που έρχονταν σε επαφή ήταν η πλατάγη η σημερινή κουδουνίστρα (από το πλατάγω: κρούοντας παράγεται ήχος) με την οποία ηρεμούν τα μωρά μέχρι και σήμερα. Ενώ το αγαπημένο παιχνίδι των μεγαλύτερων αγοριών κυρίως ήταν το άθυρμα, ένα πήλινο αλογάκι με ρόδες, που το έσερναν, καθώς και η αιώρα η γνωστή κούνια που υπάρχει ακόμη και σήμερα (Βασιλοπούλου,2003).

Εκτός από τα παραπάνω παιχνίδια παιζόταν και παιχνίδια ομαδικά με σφαίρα ή μπάλα. Η μπάλα στην αρχαία Ελλάδα ήταν κατασκευασμένη από φουσκωμένες ουροδόχους κύστες γουρουινών, ή από αλογότριχες με εξωτερικό περίβλημα δέρμα ή ραμμένα πανιά μεταξύ τους. Υπήρχαν διάφορα παιχνίδια με μπάλα που μπορούσαν να παίξουν ιδιαίτερα τα μικρότερα παιδιά βάζοντας στόχο το στόμιο ενός αγγείου, ή τα μεγαλύτερα βάζοντας δυο ξύλα και η μπάλα έπρεπε να περάσει ανάμεσά τους, το σημερινό ποδόσφαιρο, ή το « κερητίζειν» κάτι σαν χόκεϊ, που οι παίκτες προσπαθούν με ένα μπαστούνι να σπρώξουν μια μπαλίτσα, παιχνίδι ιδιαίτερα γνωστό στην

Θεσσαλία με το όνομα, « γουρούνα» που παιζόταν μέχρι και την δεκαετία του '70 (Βασιλοπούλου, 2003).

Υπάρχουν και πολλά άλλα παιχνίδια από την αρχαιότητα που υπάρχουν και σήμερα με διαφορετική ονομασία αλλά με ίδιους κανόνες όπως η αμπάριζα που ήταν το κυνηγητό, οι κλέφτες και αστυνόμοι ή βαλανίδα, τα πεντάλιθα, οι σημερινοί βόλοι αλλά και το περίφημο ζατράκιον το σημερινό σκάκι (Αδαμοπούλου, 2002).

Το παιχνίδι των παιδιών αντικατοπτρίζει πάντα την κοινωνία στην οποία τα παιδιά ζουν και σίγουρα στην περίπτωση των παραπάνω παιδιών, η δημιουργία των παιχνιδιών πραγματοποιήθηκε και με την βοήθεια των ενήλικων. Το πιο σημαντικό είναι ότι διαφοροποιείται ανά τους αιώνες και η συμβολή του είναι καθοριστική για την κοινωνία. Συγκεκριμένα, στα βυζαντινά χρόνια το παιχνίδι είχε ψυχαγωγικό χαρακτήρα, δηλαδή τα παιδιά έπαιζαν πνευματικά ή παιδικά παιχνίδια με σκοπό την διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα, ενώ κατά τον μεσαίωνα οι προλήψεις δεν άφηναν τα παιδιά να εκφραστούν μέσα από το παιχνίδι μιας και οι αντιλήψεις της εποχής δεν επέτρεπαν να διαμορφωθεί το σώμα αλλά μόνο η ψυχή. Έτσι πολλοί γονείς απαγόρευαν στα παιδιά τους να παίζουν μιας και το παιχνίδι θεωρούνταν βλαβερό και ανήθικο (Κροντήρα, 2002).

Την εποχή της Αναγέννησης το παιχνίδι έρχεται ξανά στο προσκήνιο μαζί με την ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι. Είναι η εποχή που πραγματοποιούνται σημαντικές μεταρρυθμίσεις και γνωρίζουν άνθιση η λογοτεχνία, η ζωγραφική, η γλυπτική και αρχίζουν να εμφανίζονται παιχνίδια που έχουν τις ρίζες τους σε μακρινές ηπείρους σαν την Ασία όπως το τάβλι, το σκάκι, το μπιλιάρδο και η αντισφαίριση (Κροντήρα 2002).

Από τον 17^ο αιώνα και μετά το παιχνίδι έρχεται στο προσκήνιο αναγνωρίζεται απ' όλους και εισχωρεί βαθιά στην αντίληψη των ανθρώπων. Ο Γάλλος φιλόσοφος Rousseau (1712- 1778) είναι από τους πρώτους που τονίζει την επιστροφή των παιδιών στον φυσικό τρόπο ζωής και στο παιχνίδι.

Ήταν στο κεντρικό σημείο του έργου Emile (1762-1963) που καλεί τα παιδιά να εξερευνησουν και να κατανοήσουν τον φυσικό κόσμο. Πίστευε ότι το παιχνίδι ήταν αναπόσπαστο δικαίωμα του παιδιού που βοηθούσε στην απελευθέρωσή του, στην ανάπτυξη των αισθήσεων και της ωρίμανσής του γι αυτό έλεγε: «Αφήστε όλα τα μαθήματα των παιδιών να πάρουν παιγνιώδη μορφή και να μάθουν από την παιχνίδι». Το έργο του Rousseau επηρέασε τον Pestalozzi, έναν Ελβετό συγγραφέα φιλόσοφο, ο

οποίος εκτιμούσε ότι το παιχνίδι είναι κεντρικό στοιχείο του ανθρώπου και τον βοηθά σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του. Επίσης επηρέασε το έργο του Froebel γερμανού συγγραφέα που τόνισε την αναγκαιότητα διασύνδεσης και αρμονίας μεταξύ του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου του παιδιού, καθώς και τον ρόλο των ενηλίκων να παρέχουν περιβάλλοντα ασφαλή στα παιδιά για να μπορούν να παίξουν και να εξερευνήσουν (Liebshner, 1991).

Το περιβάλλον είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού και ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει να παρέχει όλες τις ευκαιρίες και τα μέσα για το παιχνίδι (Froebel, 1952). Ομοίως ο Schiller(1770-1835) ένας γερμανός φιλόσοφος υποστήριξε ότι «το παιχνίδι είναι ένα μέσο για να γίνεις αβέβαιος». Στην *Ωδή του στην Χαρά* αναφέρει ότι *το παιχνίδι είναι άσκοπη δαπάνη υπερβολικής ενέργειας* κάτι που δεν τον έκανε τόσο δημοφιλή εκείνη την εποχή.

Η βιομηχανική επανάσταση άλλαξε πολλά στην κοινωνία. Τα παιδιά εργάζονται πια πολλές ώρες στους μύλους και στα εργοστάσια, επομένως το παιχνίδι και ο ελεύθερος χρόνος να είναι σπάνια. Η εργασία θεωρήθηκε ως κανόνας και το παιχνίδι το αντίθετο, ως σπατάλη χρόνου, μιας και τα παιδιά δούλευαν αρκετές ώρες. Ο Bartoletti (1996) γράφει για ανυπολόγιστο αριθμό παιδιών ηλικίας 5-6 ετών που εργάζονται πολλές ώρες σε ανθρακωρυχεία και εργοστάσια στις αρχές του 1900 όπως και στην διατριβή της η Αλικάκου, Μ. (2014). Μερικές φορές τα αγόρια έκαναν τα πάντα να μπλοκάρουν τις μηχανές παραγωγής να σταματήσουν να δουλεύουν για να μπορέσουν να παίξουν.

Μόλις τον 19^ο αιώνα στην Βρετανία καθιερώθηκε η νομοθεσία που προστατεύει το παιδί από την συμμετοχή του σε εργασιακές δραστηριότητες των ενηλίκων και άρχισε να υπάρχει η έννοια του παιδικού παιχνιδιού σύμφωνα με τον Plump (1975). Έκτοτε άρχισε να θεωρείται ένα καθοριστικό γνώρισμα της παιδικής ηλικίας και άρχισε να οικοδομείται σταδιακά η ουσία και ο χαρακτήρας του παιχνιδιού.

Έτσι, φτάνοντας στα νεότερα χρόνια επισημαίνεται η σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού και το πόσο σημαντική είναι, καθώς και ότι η συμβολή του είναι καθοριστική για την προσωπικότητά του αλλά και για την καθημερινότητα της σχολικής του ζωής (Μαρτάκη, 2002), όπως τονίζει και η Μάρκου Π. (2015) ότι η επίδραση του παιχνιδιού στην ζωή του παιδιού είναι σημαντική γιατί αυξάνεται η δημιουργικότητά του, του παρέχονται κίνητρα να κινηθεί σε ένα δομημένο περιβάλλον και ικανοποιούνται οι εγωιστικές τάσεις του.

Γιατί το σχολείο είναι ο χώρος και ο τόπος που τα παιδιά θα αποκτήσουν τις πρώτες προσωπικές εμπειρίες μάθησης και σε συνδυασμό με το παιχνίδι θα οδηγηθούν στην σχολική πρόοδο και ευημερία (Backman et al.,2012).

Στην σημερινή εποχή οι μελέτες δείχνουν (Downey, Hayes& O’Neill, 2004) ότι τα περισσότερα αγαπημένα αντικείμενα των παιδιών για παιχνίδι αγοριών και κοριτσιών είναι οι κούκλες διαφόρων ηρώων κινουμένων σχεδίων αλλά και μεγάλη γκάμα όπλων για τα αγόρια που σε προσχολική ηλικία τα παιδιά μπορεί να τα « κουβαλάνε» και στο σχολείο. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και ο υπολογιστής εισέβαλαν δυναμικά στις ζωές των ανθρώπων την τελευταία εικοσαετία σε καθημερινή βάση με αποτέλεσμα την αλλαγή σημαντικά της ζωής των ανθρώπων και ιδιαίτερα των εφήβων, μιας και αφιερώνουν πολύ χρόνο σε αυτά (Apostolakis&Antonίου,2010, Φατσέα και Αντωνίου, 2010).Το παιχνίδι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή είναι καθημερινό φαινόμενο παιδιών που εκτίθενται σε μια οθόνη για αρκετές ώρες από την ηλικία μάλιστα των τεσσάρων ετών. Οι τακτικοί θαυμαστές αυτών των παιχνιδιών είναι παιδιά από αστικές περιοχές και παιδιά από μικρές πόλεις, τα οποία παίζουν συχνότερα στον υπολογιστή χωρίς χρονικό όριο. Τα παιδιά αγαπούν ιδιαίτερα αυτά τα παιχνίδια λόγω της ικανότητας που δημιουργείται από την επιτυχή εκτέλεση δραστηριοτήτων αντιγράφοντας τον κόσμο των ενηλίκων. Ένα μέρος της έλξης έγκειται στο γεγονός ότι ο υπολογιστής είναι μια πολύτιμη ιδιοκτησία των ενηλίκων όπου το παιχνίδι επιφέρει μια ικανοποίηση. Οι περισσότεροι γονείς αξιολογούν αρνητικά την στάση των παιδιών τους και τα παρακινούν σε αθλητικές δραστηριότητες μιας και τα περιεχόμενα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών συμβάλουν στην ενίσχυση διαφόρων στερεοτύπων όπως το φύλο, το φυλετικό ή εθνικό επίπεδο του ατόμου αλλά και στην διάδοση της βίας σε τέτοιο βαθμό ώστε να την μεταφέρουν ακόμη και στα διαλείμματα του σχολείου (Jackson, 2001).

Επομένως θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα παιχνίδια της παιδικής ηλικίας και ο τρόπος που παίζουν τα παιδιά σήμερα αντικατοπτρίζουν τις αντιθέσεις του σύγχρονου πολιτισμού. Η ενίσχυση της ανθεκτικότητας τους σε διάφορες μορφές πίεσης παρέχεται από το ελεύθερο παιχνίδι είτε στην αυλή του σχολείου είτε στην φύση, που εμπλέκει ενεργά τις κινητικές του δεξιότητες και μειώνει τα επίπεδα άγχους και στρες (Downey, Hayes& O’Neill, 2004). Επίσης στα διαλείμματα οι μαθητές μπορούν να αναζωογονηθούν από την ένταση των μαθημάτων (Guinhouya, Hubert, Dupont&Durocher, 2005) και ελεύθερα να επιλέξουν την δραστηριότητα που θα

ασχοληθούν, μιας και είναι η περίοδος της ημέρας που μπορούν να ασχοληθούν με ότι θέλουν χωρίς την κατεύθυνση των ενηλίκων. Έτσι συμμετέχουν σε παιχνίδια όπως το κυνηγητό, το κουτσό, το ποδόσφαιρο ή τους αγώνες δρόμου με τα άλλα παιδιά στην σχολική αυλή (Lopes, Vasques, Pereira, Maia&Malina,2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

«Το παιχνίδι είναι αρχαιότερο από τον πολιτισμό» αναφέρει ο Huizinga (2010) στην μελέτη του *« Ο άνθρωπος και το παιχνίδι»*. Ο πολιτισμός συμβαδίζει με την ανθρώπινη κοινωνία και το παιχνίδι είναι κάτι περισσότερο από ένα φυσιολογικό φαινόμενο ή αντίδραση, γιατί πάει πέρα από τα όρια της φυσικής ή βιολογικής δραστηριότητας. Κάθε παιχνίδι σημαίνει κάτι, μια συγκεκριμένη λειτουργία και δεν επιδέχεται ακριβή ορισμό από βιολογική ή λογική άποψη.

Το παιχνίδι είναι ένας γενικός όρος που εφαρμόζεται σε ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, μπορεί να είναι συνεργατικό, ατομικό, ελεύθερο, οργανωμένο, με πολλές μορφές όπως παιχνίδια κατασκευής, ρόλων κ.ά.(Stegelin, Fite&Wisneski,2015).

Η έννοια του παιχνιδιού πρέπει να διακρίνεται από τις άλλες μορφές σκέψεων με τις οποίες εκφράζεται ο άνθρωπος και αυτό γιατί είναι μια σύνθετη δραστηριότητα, κατευθυνόμενη για το παιδί και έχει μεγάλη σημασία για τον εαυτό του (Kostelnik, Soderman&Whiren, 1993) και σύμφωνα με την μελέτη Βογιατζή, Ε., & Δημητρίου, Μ. (2015).

Το παιχνίδι είναι μια συναρπαστική δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν υγιή παιδιά με μεγάλο ενθουσιασμό και ανεμελιά αναφέρουν οι Scales et al. (1991). Αποτελεί την πρώτη επιλογή των παιδιών για την αλληλοεπίδρασή τους αλλά και την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον (Lenakakis et al., 2018). Όλοι μπορούμε να

καταλάβουμε πότε τα παιδιά παίζουν και είναι ευτυχισμένα ή να θυμηθούμε ευχάριστες στιγμές παιχνιδιού από τη δική μας παιδική ηλικία. Παρ' όλα αυτά είναι δύσκολο να ορίσουμε το τι είναι παιχνίδι και παλαιότερες προσπάθειες δεν έχουν καταλήξει σε κάποιον κοινά αποδεκτό και ξεκάθαρο ορισμό, καθώς το παιχνίδι είναι διεργασία σύνθετη και πολύμορφη, με διαφορετικές εκφάνσεις. Γενικά, θα λέγαμε ότι είναι **μια φυσική συμπεριφορά, αυθόρμητη, εσωτερικά υποκινούμενη, που προκαλεί ευχαρίστηση και πολλές φορές απαιτεί φαντασία.**

2.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Ο Bruce (2001) αναφέρει ότι το παιχνίδι έχει 12 διαφορετικά χαρακτηριστικά:

- Στο παιχνίδι τους τα παιδιά χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες.
- Θέτουν τους κανόνες του παιχνιδιού, διατηρώντας τον έλεγχο.
- Υποστηρίζουν το παιχνίδι τους.
- Τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν τι θα παίξουν και πως.
- Προσποιούνται όταν παίζουν, παίζουν ρόλους.
- Τα παιδιά μπορεί να παίζουν μόνα τους μερικές φορές.
- Τα παιδιά και οι ενήλικες μπορούν να παίζουν μαζί, παράλληλα, με συνεργασία ή και σε ομάδες.
- Δύσκολα αποσπάτε η προσοχή τους όταν παίζουν.
- Τα παιδιά στο παιχνίδι τους κατανοούν τα συναισθήματά τους, τις σχέσεις τους με την οικογένεια και τους φίλους τους.
- Τα παιδιά δοκιμάζουν στο παιχνίδι τους την πρόσφατη μάθηση και ικανοποιούνται από αυτά που καταφέρνουν.
- Τα παιδιά νοιώθουν ασφαλή με τους εκπαιδευτικούς στην σχολική αυλή.
- Και παίρνουν πρωτοβουλίες σιγά-σιγά μεγαλώνοντας.

Επίσης ο Else (2014) αναφέρθηκε στα παρακάτω δέκα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού:

- Το παιχνίδι είναι διαδικασία, όχι πάντα μια συγκεκριμένη δράση.
- Έχει επιλεγεί από το παιδί, με διάθεση να συμμετέχει.

- Απαιτεί την ενεργητική εμπλοκή του παιδιού.
- Είναι επαρκώς ασφαλές, σωματικά και κοινωνικά.
- Αποτελεί συνολική σωματική και πνευματική εμπειρία.
- Με το παιχνίδι χάνεται η αίσθηση του χρόνου.
- Ικανοποιείται η περιέργεια.
- Προσφέρει ευχαρίστηση.
- Είναι διαφορετικό για κάθε παιδί.
- Προσφέρει ικανοποίηση που δρα ως αυτοσκοπός.

Τα παιδιά έχουν σταθερό δεσμό με τους γονείς τους κατά την πρώιμη ηλικία και το παιχνίδι μεταξύ παιδιού και γονέα λαμβάνεται ως πράξη ενσωμάτωσης του ενός στον κόσμο του άλλου. Όταν τα μικρά παιδιά είναι ασφαλή με τους γονείς τους τείνουν να γίνονται αλαζονικά και να μην συμμετέχουν σε πολύπλοκα παιχνίδια με άλλα παιδιά. Αυτή η σχέση είναι θεμελιώδης κατά τους πρώτους 12 μήνες ζωής του, γιατί μαθαίνουν να εξερευνούν τον κόσμο στα πρώτα δύο χρόνια της ζωής τους (Brown 2003). Ο Brrierly (1994) τονίζει ότι όταν το παιδί αρχίζει να παίζει ο εγκέφαλος του αναπτύσσεται μέσα από κοινές εμπειρίες και βιώματα της παιδικής του ηλικίας συμπεριλαμβανομένου και του παιχνιδιού. Το Ίδρυμα Ψυχικής Υγείας (1999) υπογραμμίζει την σημασία του παιχνιδιού στην ζωή του παιδιού όπως το να παίρνει πρωτοβουλίες, να κάνει φίλους, να αντιμετωπίζει συγκρούσεις, να αποκτά κοινωνικότητα και να εξελίσσεται πνευματικά. Το πιο σημαντικό όμως είναι να μπορεί να μειώσει τον κίνδυνο ορισμένων παιδιών να έχουν προβλήματα ψυχικής υγείας και στην μετέπειτα ζωή και εξέλιξή τους. Ο Busby (1994) παρατήρησε ότι παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα επιλέγουν ή να παίξουν μόνα τους ή να παίξουν με ένα ενήλικα και η απόσυρσή τους από την ομάδα γίνεται γρήγορα με συνοπτικές διαδικασίες γιατί τα κυριεύει το στρες. Ο Frost (2005) τονίζει τα θεραπευτικά οφέλη του παιχνιδιού για παιδιά που προέρχονται από περιοχές με φυσικές καταστροφές, ή είναι πρόσφυγες, και πως μέσα από το παιχνίδι μπορούν να αντιμετωπίσουν τον φόβο και τα τραύματα που έζησαν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους χωρίς λόγο και φόβο. Ο Rutter (2002) προτείνει ότι το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά των προσφύγων να καταπολεμήσουν το στρες και τις αλλαγές που επέφερε αυτή η εμπειρία. Για να το κάνουν αυτό τους βοηθά το παιχνίδι, ο χρόνος και η εν-συναίσθηση έτσι ώστε να βρουν διέξοδο και να εκφράσουν τις ιστορίες τους

μέσα από το παιχνίδι. Επίσης τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού επικεντρώνονται στις έννοιες:

- Της ελευθερίας και του αυθορμητισμού.
- Της φαντασίας.
- Της ανιδιοτέλειας.
- Της έντασης.
- Της επανάληψης.
- Της έλλειψης εκφοβισμού.
- Της τάξης και των κανόνων.

Με το παιχνίδι το παιδί νιώθει να χαλαρώνει, να εκτονώνεται, να ασκείται σε διάφορες δράσεις, να αποφορτίζεται από την συσσωρευμένη ζωτική ενέργεια, να αισθάνεται όμορφα και να εξασκείται στην αυτοσυγκράτηση των διάφορων εσωτερικών του παρορμήσεων (Huizinga, 2010).

2.3 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Αυτό στο οποίο αρέσκονται τα παιδιά στο διάλειμμα είναι το πάλεμα, το σπρώξιμο, το ανελέητο κυνηγητό, αλλά και το στροβίλισμα πολλές φορές στο έδαφος. Ειδικότερα στα κορίτσια αρέσει το κυνηγητό και το κρυφτό ενώ στα αγόρια το πάλεμα και ο πόλεμος. Αποτελεί κοινή έκφραση μεταξύ των μαθητών εδώ και πολλά χρόνια και μάλιστα τους ευχαριστεί (Smith,2010).

Σύμφωνα με τον Smith(2010) και την (Παυλοπούλου-Κασιωτάκη, 2014) το παιχνίδι χωρίζεται στις παρακάτω κατηγορίες:

- Το ατομικό ή φανταστικό παιχνίδι: Πόσες φορές ως εκπαιδευτικοί έχουμε παρακολουθήσει παιδιά, μικρών κυρίως τάξεων (A+B), στα διαλείμματα να τρέχουν ασταμάτητα μόνα τους να αναπαριστούν ένα φανταστικό ήρωα που τους δίνει φανταστικές δυνάμεις και άλλοτε να κάθονται μιλώντας μόνα τους ή σαν απλοί παρατηρητές όσων διαδραματίζονται στην αυλή.
- Το ομαδικό ή φυσικών δραστηριοτήτων παιχνίδι: όπως το «κρυφτό», το «κυνηγητό», οι «κλέφτες και αστυνόμοι», «αγαλματάκια ακούνητα», «ένα δύο τρία κόκκινο φως», «μήλα» που παίζονται από ομάδες που έχουν φτιάξει

τα παιδιά και τόσα άλλα, με σκοπό την ευχαρίστηση τους, να νιώσουν ότι ανήκουν κάπου και ότι είναι αρεστά από την ομάδα.

- Το συμβολικό ή λεκτικό παιχνίδι: είναι το παιχνίδι που τα παιδιά αρέσκονται να αναπαριστούν κάτι από την τηλεόραση που έχουν δει, από τα βιντεοπαιχνίδια που παίζουν ή ότι άλλο εποχικό τους τραβήξει την προσοχή(π.χ. Survivor, Forty nine, Mine tripe κ.α.). Δυστυχώς όλο και πληθαίνουν αυτά τα παιχνίδια παραγκωνίζοντας πολλές φορές τα κλασσικά παιχνίδια.
- Το κοινωνικό παιχνίδι: είναι η χαρά των παιδιών που πηγάζει από τις αντιδράσεις των συμμαθητών τους αλλά και των εκπαιδευτικών μέσα από τις επιβραβεύσεις τους (π.χ. πρώτη νίκη σε σχολικούς αγώνες).
- Το αισθητικοκινητικό παιχνίδι: που έχει σχέση με κινήσεις ή μιμήσεις ζώων και αναφέρεται κυρίως σε μικρότερες ηλικίες προσχολικής αγωγής και
- Το μουσικοκινητικό παιχνίδι: με την βοήθεια της μουσικής εκτελούνται διάφορες ασκήσεις, γνωρίζουν και αποκτούν ρυθμό αλλά διαδραματίζονται και διάφορα θεατρικά δρώμενα που μπορούν με την συμμετοχή τους να απελευθερώσουν το παιδί και να το κάνουν χαρούμενο.

2.4 ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ

Το γεγονός είναι ότι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς κατανοούν το παιχνίδι με διαφορετικούς τρόπους. Αυτό που θεωρείται ότι παίζεται σε ορισμένα περιβάλλοντα δεν παίζεται κάπου αλλού ή μπορεί να παίζεται διαφορετικά με άλλους κανόνες. Στις κοινότητες που χωρίζουν την εργασία από τον ελεύθερο χρόνο όπως και τον κόσμο των ενηλίκων από τον κόσμο των παιδιών, τα περισσότερα αντικείμενα για παιχνίδι είναι αυστηρά χωρισμένα. Διάφορα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται από παιδιά για παιχνίδι εμπίπτουν στην κατηγορία των παιχνιδιών, ανεξάρτητα του εκπαιδευτικού τους χαρακτήρα, και ως τούτου δεν σχετίζονται με τις δραστηριότητες των ενηλίκων. Από την άλλη πλευρά, στις αγροτικές περιοχές ορισμένων πολιτισμών υπάρχουν ακόμα παιχνίδια στα οποία τα παιδιά μοιράζονται ή ακόμα παίζουν όλα μαζί ή και με ενήλικες(Sanan & Francis, 1992). Αυτό που διαφέρει επίσης σε διαφορετικές κοινότητες είναι ο βαθμός ενσωμάτωσης του παιδικού παιχνιδιού στην καθημερινή οικογενειακή ζωή. Τα παιδιά που δεν έχουν

πολλές οικογενειακές ευθύνες προτιμούν συνήθως να παίζουν τα παιχνίδια προσποίησης που αντιγράφουν την πραγματική ζωή, αντισταθμίζοντας τον αποκλεισμό τους. Επίσης, τα παιδιά που έχουν πάρει συγκεκριμένα καθήκοντα στην οικογένεια σε νεαρή ηλικία και έχουν μεγαλώσει βοηθώντας στο σπίτι και αναλαμβάνοντας ευθύνες, δεν έχουν ούτε την επιθυμία να παίξουν με τέτοιο τρόπο ούτε την ανάγκη για παιχνίδια που έχουν σχέση με την πραγματική ζωή. Το θεμέλιο αυτών των υποθέσεων επιβεβαιώθηκε στην έρευνα για την ψυχολογία των παιδιών και τα παιχνίδια που παίζουν με βάση την κοινωνικοπολιτική τους ανάπτυξη και ότι η επιλογή και ο σχεδιασμός των παιχνιδιών συνάδουν με τις πνευματικές και υλικές αξίες του περιβάλλοντος που ζουν και μεγαλώνουν (Artemova, 2001). Ακόμα τα παιχνίδια επηρεάζονται και από ένα ευρύτερο πλαίσιο εθίμων σε κάθε κοινωνία, είναι ένα πρωτόγονο σύστημα επικοινωνίας με το οποίο είναι δυνατή η έκφραση και η επικοινωνία όλων με κρυμμένες επιθυμίες, όνειρα, φόβους και ανησυχίες(Sutton-Smith, 1989).

Οι περισσότεροι συγγραφείς συμφωνούν ότι το παιχνίδι είναι μια ελεύθερη πράξη πέρα από την διαδικασία ικανοποίησης κάποιου, είναι αυθόρμητο και σχετίζεται με θετικά συναισθήματα που εκδηλώνονται μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων. Είναι φανταστικό σε σχέση με την πραγματική ζωή και έχει περιορισμούς σε χώρο και σε χρόνο. Αναπτύσσεται με αποδεκτούς κανόνες από όλους, είναι μοναδικό και αβέβαιο για την πορεία και τα αποτελέσματά του. Τα παιδιά φέρνουν όλη την προηγούμενη εμπειρία τους στο παιχνίδι αναβαθμίζοντάς το με το νέο που αποκτήθηκε. Είναι η κύρια μέθοδος επικοινωνίας και η έκφραση της προσωπικότητάς τους. Σε αυτή την δραστηριότητα γίνονται ηθοποιοί, συνειδητοποιούν τις ικανότητές τους, βελτιώνουν τις δεξιότητές τους, κοινωνικοποιούνται, ενεργούν ανεξάρτητα, λαμβάνουν αποφάσεις και βιώνουν την δική τους προσωπική αξία (Kamenov, 2009). Ως εκ τούτου, το παιχνίδι αντιπροσωπεύει μια μορφή εκμάθησης για την ζωή, ένα παγκόσμιο φαινόμενο που μπορεί να βρεθεί σε όλες τις κοινωνίες, ανεξάρτητα από τα εθνικά και πολιτιστικά τους όρια, κάτι που το κάνει να είναι σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης ανάπτυξης(Guddemi, &Jamroz, T.,1993).

Η Ακαδημία Επιστημών αναφέρει ότι μόνο το 40% των παιδιών εισέρχονται στο σχολείο με τις απαραίτητες κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες και το 60% διαθέτουν κατάλληλες γνωστικές δεξιότητες (Ashdown&Bernard, 2012). Τα κοινωνικά συναισθηματικά στοιχεία και η ανθεκτικότητα είναι προσαρμοστικά

χαρακτηριστικά σημαντικά για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι (Merrell, 2011). Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η εν-συναίσθηση, η συναισθηματική ικανότητα, οι δεξιότητες φιλίας που επιτρέπουν στα παιδιά να χτίζουν ασφαλείς σχέσεις με συνομηλίκους και ενήλικες.

Το παιχνίδι είναι χαρακτηριστικό των θηλαστικών, και ερμηνεύει την πολυπλοκότητά του ως τρόπο εξέλιξης στον χρόνο, είναι η βιολογική κληρονομιά της ανθρωπότητας που παρέχει ευχαρίστηση και απόλαυση (Garyey, 1991), πράγμα με το οποίο συμφωνούν και οι Nilson & Ferholt, (2014). Το παιχνίδι είναι ο μικρόκοσμος μέσα στο οποίο κάθε παίκτης θεωρείται σημαντικός και προσπαθεί για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα χωρίς την επίβλεψη ενηλίκων (Katic & Vorkaric, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

3.1 ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΧΑΛΑΡΩΣΗΣ-ΠΛΕΟΝΑΖΟΥΣΑΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

Οι Saracho and Spodek (1998) περιγράφουν δύο θεωρίες προσέγγισης του παιχνιδιού: **Η θεωρία της χαλάρωσης** στην οποία τα άτομα εξαντλημένα από την δουλειά το παιχνίδι είναι γι αυτούς η πηγή χαλάρωσης και ενέργειας για να ξεκινήσουν ξανά. Στην προκειμένη περίπτωση τα παιδιά στην σχολική αυλή όσο κουρασμένα να είναι από την πνευματική εργασία καταφεύγουν αμέσως στο παιχνίδι το χρησιμοποιούν για χαλάρωση και δεν κουράζονται εύκολα. Απεναντίας και αν κουραστούν απ το παιχνίδι θα καταφύγουν πάλι σ αυτό και όχι κατευθείαν στην ξεκούραση (Χαραλαμπίδης, 1960). **Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας** θεωρεί το παιχνίδι μέσο εξάλειψης της υπερβολικής ενεργητικότητας με αποτέλεσμα η ενέργεια να συσσωρεύεται στο νευρικό σύστημα του παιδιού και μη έχοντας που να

διοχετεύσει αυτήν την ενέργεια ζητά μια εκτόνωση και αυτή δεν είναι άλλη από το έντονο παιχνίδι (Carvey, 1990, Evans et al., 1997).

3.2 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ FREUD

Από την ψυχοδυναμική προοπτική (Freud, Erikson) τα παιδιά επικοινωνούν και ξεπερνούν τους φόβους τους μέσω του παιχνιδιού. Η φαντασία των παιδιών λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα και να μειώσουν τα καθημερινά προβλήματα. Ο Freud πιστεύει ότι το παιχνίδι δείχνει την συναισθηματική διάσταση της ανθρώπινης προσωπικότητας, είναι ένα μέσο πρόσβασης στο υποσυνείδητο του ατόμου και προκύπτει μέσα από ένα πλαίσιο ανεκπλήρωτων επιθυμιών. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να ξεφύγουν από τα όρια της πραγματικότητας να εκδηλώσουν συμπεριφορές μη αποδεκτές και επιθετικές έτσι ώστε να μην μπορούν να αντιμετωπίσουν την καθημερινότητα (Αυγητίδου, 2001). Αυτό που επισημαίνουν ο Freud και ο Erickson είναι ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι σαν μέσο αποφόρτισης μη μπορώντας να ανταπεξέλθουν στα καθημερινά προβλήματα, τα απελευθερώνει από τα πρέπει και τα μη και τα εντάσσει στους κανόνες της ομάδας Garvey (1990). Με τα παιχνίδια κανόνων ασχολούνται όλα τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων ετών και πάνω που μπορούν να τους κατανοήσουν, να τους ακολουθήσουν και να τους τηρήσουν (Ματσαγγούρας, 2001).

3.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ PIAGET

Ο Piaget ενδιαφερόταν για την σκέψη των παιδιών και πως εξελίχθηκε. Πίστευε ότι τα παιδιά ενισχύουν τις γνώσεις τους μέσω της ενεργούς τους εμπλοκής με το περιβάλλον και η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από την αφομοίωση και την ανάληψη νέας γνώσης σε σχέση πάντα με την προσαρμογή στο περιβάλλον. Το παιχνίδι έχει ισχυρή επιρροή στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού και γι αυτό έχει σημαντικό εκπαιδευτικό σκοπό είτε είναι παιχνίδι άσκησης είτε συμβολικό ή παιχνίδι

κανόνων. Το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου οργανώνεται δομημένα έχει κανόνες, συνεργασία και δράση (Αγαλιώτης, 1988), (Walsh, Mcmillan&Mcguinness, 2017). Ακόμη ο Piaget επισημαίνει ότι το παιδί μπορεί να εξερευνήσει τον κόσμο μάσα από το παιχνίδι, να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες (Wood& Bennett, 2001).

3.4 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ VYGOTSKY

Ο Vygotsky ήταν ένας κοινωνικός κονστρουκτιβιστής. Στην θεωρία του υποστήριξε ότι η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στην μάθηση του παιδιού και όχι το παιχνίδι. Ο ενήλικος έχει σημαντικό ρόλο στην μετάβαση του παιδιού από το παρόν στην πιθανή ανάπτυξή του, σε αντίθεση με τον Piaget, κατάλαβε ότι το παιχνίδι οδηγεί στην ανάπτυξη του παιδιού, και σε αντίθεση με τον Freud δεν πίστευε ότι το παιχνίδι προκύπτει ως αποτέλεσμα ανεκπλήρωτων επιθυμιών. Αντίθετα πίστευε ότι τα παιδιά δημιουργούν παιχνίδι που έχει ως σκοπό να καθορίζει τις συναισθηματικές τους καταστάσεις. Ο Vygotsky δήλωσε ότι τα μεγαλύτερα επιτεύγματα του παιδιού είναι δυνατά στο παιχνίδι γιατί: « Στο παιχνίδι ένα παιδί συμπεριφέρεται πέρα από την μέση ηλικία του, πάνω από την δική του συμπεριφορά είναι σαν να είναι ένα κεφάλι ψηλότερο από τον εαυτό του» (Vygotsky 1978). Ουσιαστικά το παιδί κινείται μέσω της δραστηριότητας του παιχνιδιού, κρατιέται σε εγρήγορση. Ο Vygotsky στο έργο του *The Role of Play in Development (1978)* είπε ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι μια δραστηριότητα:

- Που επιθυμεί το παιδί.
- Που πάντα αφορά κάτι το φανταστικό.
- Που πάντα έχει κανόνες, οι οποίοι είναι στην σκέψη των παικτών και είτε έχουν συμφωνηθεί από την αρχή είτε όχι αλλά τηρούνται.

Συνοψίζοντας ο Froud θεώρησε ότι το παιχνίδι έχει ένα ισχυρό συναισθηματικό σκοπό, ο Piaget υποστήριξε την γνωστική ανάπτυξη του παιχνιδιού ενώ ο Vygotsky θεώρησε ότι το φανταστικό παιχνίδι απελευθερώνει τα παιδιά από δύσκολες

καταστάσεις. Όλοι όμως συμφωνούν σε ένα πράγμα, ότι τα παιδιά αποκτούν πολλά οφέλη παίζοντας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ – ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

4.1 ΠΑΙΖΩ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στο πεδίο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, υπάρχει ένας συνεχής διάλογος σχετικά με αυτό που αποτελεί μια «ποιοτική» εμπειρία για μικρά παιδιά. Ο Ball (1994) τόνισε ότι η υψηλή ποιότητας πρώιμη εκπαίδευση οδηγεί σε γνωστικά και κοινωνικά οφέλη και στο ίδιο έγγραφο ο Sylva (1994) περιέγραψε την ενεργή μάθηση και το παιχνίδι ως μέσα διευκόλυνσης της ανάπτυξης και της εξέλιξης των παιδιών. Ο Moyles (2005) αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι μια πολύπλευρη διαδικασία που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, δεξιοτήτων, κινήτρων και ευκαιριών. Οι πρωτοπόροι μελετητές της παιδικής ηλικίας, όπως ο Froebel, η Montessori και ο Steiner, επηρεασμένοι από το έργο του Rousseau πίστευαν ότι η παιδική ηλικία είναι διαφορετική από την ενηλικίωση και οι ενήλικες θα πρέπει να προετοιμάζουν τα παιδιά για την ενηλικίωσή τους. Η Montessori δεν πίστευε στο ελεύθερο παιχνίδι ή στα παιχνίδια των παιδιών προσχολικής αγωγής, αλλά δημιούργησε ένα πλούσιο παιδαγωγικό υλικό σχεδιασμένο να ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού με σκοπό να το προετοιμάσει για την μελλοντική του μάθηση που είχε συνήθως σχέση με τα οικοκυρικά καθήκοντα (Ξωχέλης, 2010). Μετά από στενές παρατηρήσεις παιδιών η Susan Isaacs (1932) σημείωσε ότι μέσω του αυθόρμητου παιχνιδιού αναπτύχθηκαν η αγάπη για την κίνηση και την τελειοποίηση των σωματικών δεξιοτήτων, το ενδιαφέρον για την ανακάλυψη και τα πιστεύω ενός καινούριου κόσμου. Καθώς άλλες μελέτες αναφέρουν ότι με παιχνίδι τα παιδιά έχουν κίνητρα, μεθοδολογία και σκοπό ώστε σε συνδυασμό με την ψυχαγωγία παίζει σημαντικό ρόλο και στην ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία (Μάρκου,2015).Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι αδερφές Margaret and Rachel Macmilan ανησυχούσαν για την υγεία των παιδιών και υποστήριζαν ότι πρέπει να παίζουν στον καθαρό αέρα και στην

ύπαιθρο, όπως και ο Boyce (1938) υποστηρίζει ότι τα παιδιά παίζουν καλύτερα χωρίς παρεμβολές, ότι πρόβλημα παρουσιαστεί το λύνουν τα μεγαλύτερα παιδιά και όση περισσότερη ελευθερία δοθεί στα παιδιά τόσο το καλύτερο γι' αυτά. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι υπάρχει μια λεπτή γραμμή μεταξύ του παιχνιδιού και της κατανόησής του από τους ενήλικες. Για παράδειγμα οι Wood and Attfield (1996) υποστηρίζουν ότι δεν έχουν όλα τα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν μέσα από το παιχνίδι αλλά και δεν γνωρίζουν πώς να διδαχθούν μέσω του παιχνιδιού. Ο Kell (1989) παρακολουθώντας παιδιά παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σχεδιάσει κάποια εκπαιδευτικά παιχνίδια αλλά τα παιδιά δεν μπόρεσαν να τα κατανοήσουν ή δεν τα βρήκαν ενδιαφέρον και στράφηκαν στα δικά τους παιχνίδια. Μπορούμε να πούμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιχνίδια δεν λειτουργούν με τον σκοπό που θέλει ο εκπαιδευτικός, μιας και το πρόγραμμα του σχολείου είναι έτσι σχεδιασμένο να κατευθύνει τα παιδιά στην μάθηση. Ο Fagen (1981) επισημαίνει ότι επειδή σε όλους τους πολιτισμούς τα παιδιά παίζουν χωρίς ενθάρρυνση, πρέπει να υπάρχει κάποιο είδος ένστικτου που τα παροτρύνει. Ο Hughes (2001) παρατηρεί ότι τα παιδιά στα διαλείμματα να παίζουν μόνο τους, να μιλούν σε κάποιο παιχνίδι που μπορεί να έχουν από το σπίτι τους, να τρέχουν μόνο τους χωρίς σταματημό, ή να αναπαριστούν κάτι. Αυτό συμβαίνει όχι λόγω έλλειψης παρέας ή συμπαικτών αλλά γιατί τα παιδιά αυτά μπορεί να φανταστούν και να αναπαραστήσουν ένα δικό τους φανταστικό κόσμο, μέσα στον οποίο αισθάνονται άνετα και όμορφα που τα βοηθάει να χαλαρώσουν και να αποφορτιστούν. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πρωινή ζώνη τα σχολεία παρέχουν 50 λεπτά διάλειμμα κάθε μέρα στους μαθητές αρκετός χρόνος για να καλυφθούν οι ενεργειακές ανάγκες τους (Haug, Torsheim, Sallis&Samdal,2010).

Οι περισσότεροι συγγραφείς συμφωνούν ότι το παιχνίδι είναι μια ελεύθερη πράξη πέρα από την διαδικασία ικανοποίησης κάποιου, είναι αυθόρμητο και σχετίζεται με θετικά συναισθήματα που εκδηλώνονται μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων, είναι φανταστικό σε σχέση με την πραγματική ζωή και έχει περιορισμούς σε χώρο και σε χρόνο. Αναπτύσσεται με αποδεκτούς κανόνες από όλους, είναι μοναδικό και σύμφωνα με τις Φρειδερίκου και Φολερού (2004) αναπτύσσεται η αυτοκυριαρχία, δομείται η ιεραρχία και ο σεβασμός. Επίσης όλη αυτή την ελευθερία που χαρίζει το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργητικά στην αυλή του σχολείου χωρίς φόβους και αναστολές (Hydman et al., 2016). Η εμπλοκή των παιδιών στο μοίρασμα διαφορετικών ρόλων και όχι πάντα της επιλογής τους τα γεμίζει

αυτοπεποίθηση και απολαμβάνουν το παιχνίδι τους ελεύθερα (Fortis-Diaz, 1998). Έρευνες από σχολεία στην Φιλανδία, που τα το ελεύθερο παιχνίδι και τα διαλείμματα είναι σημαντικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος, δείχνουν ότι το παιχνίδι προσφέρει απελευθέρωση, δυναμώνει τις σχέσεις, βελτιώνει τις κοινωνικές συμπεριφορές και αποφορτίζει τα παιδιά από τις εργασίες τους. Η έκφραση ιδεών, η ανταλλαγή συναισθημάτων και εμπειριών δίνουν στα παιδιά όλα τα εφόδια για πνευματική εξέλιξη αλλά και ομαλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ο οποίος μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες και το περιβάλλον, ώστε να υπάρχουν κίνητρα για μάθηση μέσα από το παιχνίδι για όλα τα παιδιά (Κωνσταντίνου,2015).

Οι απαντήσεις στα ακόλουθα τρία ερωτήματα μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε πότε μια δραστηριότητα είναι παιχνίδι και πότε όχι.

1. Ποιος έχει τον έλεγχο; Όταν τα παιδιά έχουν τον έλεγχο της κατάστασης και τους δίνεται η ελευθερία να επιλέξουν μια δραστηριότητα από μια ευρεία ποικιλία επιλογών, αυτό είναι παιχνίδι. Αν ένας ενήλικας έχει τον έλεγχο, συνήθως οι επιλογές των παιδιών είναι περιορισμένες.
2. Γιατί ποιο λόγο παίζουν τα παιδιά; Όταν τα παιδιά παίζουν επειδή θέλουν να παίζουν, χωρίς να περιμένουν μια εξωτερική ανταμοιβή, αυτό είναι παιχνίδι.
3. Ποιοι είναι οι περιορισμοί του περιβάλλοντος στη συμπεριφορά των παιδιών; Όταν τα παιδιά είναι ελεύθερα να χρησιμοποιήσουν τα διάφορα υλικά όπως εκείνα θέλουν, χωρίς να χρειάζεται να συμμορφώνονται με την πραγματικότητα, αυτό είναι παιχνίδι. (Isenberg & Jalongo, 1997).

4.2 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΕΛΕΤΕΣ

Σύμφωνα με τον Neumann (1971) υπάρχουν 3 στοιχεία τα οποία ορίζουν το παιχνίδι: το εσωτερικό κίνητρο, η εσωτερική πραγματικότητα (η ελευθερία του ατόμου να αναστείλει τους κανόνες της πραγματικότητας) και ο εσωτερικός έλεγχος (το άτομο είναι αυτό που παίρνει τις αποφάσεις). Επίσης το παιχνίδι προκύπτει από τις βιολογικές ή ψυχολογικές προδιαθέσεις του παιδιού (play as disposition), σαν συμπεριφορά παρατήρησης από τα παιδιά (play as observable behavior), και παιχνίδι σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (play as context) σύμφωνα με τους (Morrison & Metzger & Pratt, 1996).

Ο Hughes (2003) αναφέρθηκε στα παρακάτω τρία κριτήρια για τον ορισμό του παιχνιδιού:

- Ελευθερία επιλογής.
- Προσωπική ευχαρίστηση.
- Εστίαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα.

Η Meckley (2002), συνοψίζοντας διάφορες θεωρίες, όρισε το παιχνίδι δίνοντάς του τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- α) Να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών.
- β) Να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα.
- γ) Να προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση.
- δ) Να εμπλέκονται ενεργά οι παίκτες.
- ε) Να είναι αυτό-κατευθυνόμενο.
- στ) Να έχει νόημα για το παιδί.

Ο Ολλανδός μελετητής Johan Huizinga στο κλασικό του έργο *Homo Ludens* (1955) έδωσε τον ακόλουθο ορισμό: *«Το παιχνίδι είναι ελεύθερη δραστηριότητα που γίνεται με τρόπο συνειδητό και ξεκάθαρο έξω από την “κανονική” ζωή, καθώς είναι κάτι “μη σοβαρό” αλλά ταυτόχρονα απορροφά εντελώς το παιδί που παίζει. Έχει τους δικούς του κανόνες τα δικά του όρια και δεν έχει σχέση με υλικές ανταμοιβές».*

Ο Rubin και οι συνεργάτες του, στο *Handbook of Child Psychology* (1983), δίνουν στο παιχνίδι τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Το παιχνίδι είναι εσωτερικά υποκινούμενο και το παιδί συμμετέχει ενεργά.
- Το παιχνίδι είναι μια διαδικασία και δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο.
- Το παιδί έχει τον έλεγχο του παιχνιδιού.
- Το παιχνίδι σχετίζεται με τη φαντασία και την αναστολή της πραγματικότητας.
- Το παιχνίδι έχει τους δικούς του κανόνες.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τι είναι παιχνίδι, καθώς αρκετές φορές οι ενήλικες δυσκολεύονται να το διαχωρίσουν από άλλες ευχάριστες ή δυσάρεστες δραστηριότητες. Παραδείγματος χάρη ένα μάθημα το οποίο ο εκπαιδευτικός το κάνει με μη παιγνιώδη τρόπο, ή εκτελεί μια ψυχαγωγική δραστηριότητα και χρησιμοποιεί οπτικοακουστικά μέσα δεν είναι παιχνίδι.

4.3 ΣΥΓΧΡΟΝΟΙ ΜΕΛΕΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Η Bartlett ορίζει το παιχνίδι ως *«παθιασμένη ενασχόληση με τον περιβάλλον που μας περιβάλλει μέσω της εξερεύνησης, της μεταβολής, του πειραματισμού και της προσποίησης, είτε είμαστε μόνοι μας είτε με άλλους»*. Θεωρεί το παιχνίδι βασικό ανθρώπινο ένστικτο, κεντρικό για την ανάπτυξη του παιδιού. Μάλιστα η θέση της αυτή υποστηρίζεται και από άλλες σημαντικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον εγκέφαλο όταν τα παιδιά παίζουν.

Η Staempfli (2009) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δεν βοηθάει μόνο στην ανάπτυξη του εγκεφάλου αλλά και στην καλλιέργεια ενός *«ευέλικτου και διαφορετικού τρόπου σκέψης»*, που επιτρέπει την επίλυση των πραγματικών προβλημάτων στη ζωή του παιδιού αργότερα.

Οι ερευνητές Fojortoft and Sageie's, που μελέτησαν το φυσικό περιβάλλον ως χώρο παιχνιδιού, αναγνώρισαν 3 είδη παιχνιδιού, που το καθένα συνεισφέρει με διαφορετικό τρόπο στη μάθηση και την ανάπτυξη:

- Το λειτουργικό παιχνίδι (functional play) που αφορά τις αδρές κινήσεις και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των παιδιών.
- Το τρέξιμο, η αναρρίχηση και άλλες κινητικές δραστηριότητες που έχουν σαν σκοπό την μυϊκή ενδυνάμωση των παιδιών.
- Το κατασκευαστικό παιχνίδι (construction play) που αφορά κατασκευές που κάνουν τα παιδιά έξω, στη φύση, και ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και την ικανότητα επίλυσης τυχών προβλημάτων (με κλαδιά, με πέτρες κ.λπ.).
- Το συμβολικό παιχνίδι (symbolic play) που αφορά το παιχνίδι ρόλων και το φανταστικό παιχνίδι, που επιτρέπει στα παιδιά να πειραματιστούν με τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε μελλοντικές πραγματικές καταστάσεις.

Η θεώρηση της Montessori ότι το παιχνίδι είναι *«η δουλειά των παιδιών»* είχε κυριαρχήσει για αρκετά χρόνια. Η Youell θεωρεί ότι *«το παιχνίδι και η δουλειά δεν είναι αντίθετα, ούτε και αποκλείει το ένα το άλλο»*.

Η Youell ορίζει το παιχνίδι όχι μόνο ως διασκέδαση αλλά ως διαδικασία κατά την οποία το παιδί σκέφτεται ευέλικτα, ρισκάρει με το μυαλό του ή στην πράξη και επιτρέπει σε δημιουργικές σκέψεις να έρχονται στην επιφάνεια.

Ο Peter Gray (2013) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι πρέπει να εμπεριέχει τα παρακάτω πέντε στοιχεία. Και οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι αυτά είναι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που κάνουν μια δραστηριότητα παιχνίδι:

1. Την δραστηριότητα την έχουν επιλέξει τα παιδιά και είναι αυτό-κατευθυνόμενη.
2. Έχει εσωτερικά κίνητρα δεν παίζουν για κάποια ανταμοιβή. Το παιχνίδι έχει στόχους, αλλά οι στόχοι θεωρούνται μέρος του παιχνιδιού, δεν είναι οι βασικοί λόγοι για να παίξει κάποιος. Οι στόχοι του παιχνιδιού είναι δευτερεύοντες σε σχέση με τον τρόπο που θα επιτευχθούν. Όταν τα παιδιά υποκινούνται από βραβεία, και χρηματικές ανταμοιβές στην ουσία δεν παίζουν.
3. Κατευθύνεται από εσωτερικούς κανόνες που αφήνουν χώρο για δημιουργικότητα. Το παιχνίδι έχει πάντα κάποια δομή, που απορρέει από τις ιδέες των παικτών. Στο ομαδικό παιχνίδι οι κανόνες είναι κοινά αποδεκτοί. Η θεωρία του Vygotsky έχει στηριχτεί στους κανόνες του παιχνιδιού, καθώς με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους και να συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες. Οι κανόνες δεν είναι απόλυτοι και μερικές φορές μπορούν να αλλάζουν ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν. Το κάθε είδος παιχνιδιού έχει διαφορετικούς κανόνες, π.χ. άλλοι είναι οι κανόνες για ένα ομαδικό παιχνίδι και άλλοι για ένα παιχνίδι ρόλων ή φανταστικό παιχνίδι.
4. Προϋποθέτει φαντασία. Το παιχνίδι χρειάζεται έναν βαθμό νοητικής και ψυχολογικής απομάκρυνσης από την πραγματικότητα. Η σημασία της φαντασίας είναι προφανής στα παιχνίδια ρόλων που τα παιδιά μιμούνται και δημιουργούν χαρακτήρες. Επίσης στο κατασκευαστικό παιχνίδι η φαντασία παίζει πρωταρχικό λόγο π.χ. όταν τα παιδιά χτίζουν κάστρα με τα τουβλάκια τους, ή κάνουν ότι μαγειρεύουν αυτό δεν είναι πραγματικό αλλά φέρονται σαν να είναι πραγματικό.
5. Το παιδί είναι ενεργητικό και σε εγρήγορση, αλλά δεν έχει ένταση και εκνευρισμό. Στο παιχνίδι το παιδί πρέπει να έχει έλεγχο της συμπεριφοράς του, να προσέχει τους κανόνες και γενικά να είναι σε μια κατάσταση εγρήγορσης. Μερικές φορές υπάρχει ένταση στο παιχνίδι των παιδιών και, όταν αυτή η ένταση προκαλεί στρες, η δραστηριότητα δεν είναι παιχνίδι.

6. Για τα ομαδικά παιχνίδια, βασικό είναι να υπάρχει η δυνατότητα να αποχωρήσει κάποιος χωρίς να διαταραχτεί η δομή και η συνέχεια του παιχνιδιού.

Ο Mihaly Csikszentmihalyi (1990) έχει μιλήσει για τη ροή του νου, την ώρα που παίζει το παιδί. Θεωρεί ότι οι άνθρωποι είναι ευτυχισμένοι όταν βρίσκονται σε κατάσταση ροής, σε ένα είδος εσωτερικής εγρήγορσης, που προκαλεί έντονη συγκέντρωση και εστίαση σε κάποια ασχολία. Ο ίδιος περιγράφει τη ροή ως την πλήρη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα, το «εγώ» απουσιάζει, ο χρόνος ρέει αρμονικά. Κάθε δράση, κίνηση, σκέψη αναδύεται με αρμονική συνέχεια από την προηγούμενη, σαν ένα μουσικό κομμάτι τζαζ που συμμετέχει ολόκληρη η ύπαρξη και αξιοποιούνται στο έπακρο όλες οι ικανότητες των ατόμων. Η προσοχή είναι στραμμένη στο παιχνίδι και η αίσθηση του χρόνου είναι μειωμένη. Αυτή η κατάσταση είναι ιδανική για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και βοηθά τα παιδιά να δρουν μέσα και έξω από το παιχνίδι ανάλογα με τις επιθυμίες και τα θέλω τους δίνοντας στο παιχνίδι μια συνέχεια και μια ροή και να κάνουν ακόμη πιο δύσκολη την διάκριση ανάμεσα στο «θέλω» ή «δεν θέλω» να παίξω. Το παιχνίδι δίνει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, βοηθά τα παιδιά να κάνουν και να διατηρήσουν φιλίες, να αναπτύξουν επικοινωνιακές δραστηριότητες και να αναλάβουν νέους ρόλους, να λειτουργούν ομαδικά και συνεργατικά (Παπαδογεωργάκη,2017). Ακόμη το παιδί μέσα από το παιχνίδι μαθαίνει να χρησιμοποιεί και να κατανοεί τους κανόνες, τις διαδικασίες αλλά και να έχει κριτήρια επιλογής (Σκρίμπα,2019). Να νοιώσει την εμπειρία της νίκης ή της ήττας, να κατανοήσει τα αποτελέσματα των πράξεων του (Whitebread, Basilio, Kunalja,2012) γιατί κατά την διάρκεια της ζωής του θα έρθει αντιμέτωπο με πολλές απαιτήσεις από το κοινωνικό περιβάλλον (Τσαπακίδου,2014). Η σχολική αυλή είναι ο δικός τους χώρος έκφρασης και δημιουργίας γι αυτό και πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι όταν γίνονται συζητήσεις για τον σχεδιασμό της σχολικής αυλής πρέπει να λαμβάνουν μέρος και οι μαθητές για να ακούγονται και οι δικές τους απόψεις μιας και γνωρίζουν οι ίδιοι πώς να καλύψουν τις ανάγκες τους για παιχνίδι και ξεκούραση (Simmens et al.,2007).

Όπως αναφέρουν οι Willenberg και συν. (2010) σε έρευνες που έγιναν με θέμα το σχεδιασμό και την διαμόρφωση της σχολικής αυλής ζητήθηκε η γνώμη και η συμμετοχή των παιδιών, και εκείνα συμμετείχαν γεμάτα ενθουσιασμό σε όλη την διαδικασία λέγοντας τις απόψεις τους και τις ιδέες τους, για το πώς θα θελαν τα ίδια την σχολική αυλή, τον εξοπλισμό και τις εγκαταστάσεις της. Αυτό που παρατηρείται

τα τελευταία χρόνια στα σχολεία είναι η αδυναμία σχεδιασμού μιας σχολικής «οικολογικής» αυλής, σωστά δομημένης, σχεδιασμένη να διευκολύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές, με σύγχρονο αθλητικό εξοπλισμό, και επι δαπέδου παιχνίδια (φιδάκι, τρίλιζα, κουτσό) που θα κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών να παίζουν και να διασκεδάζουν. Και ενώ κύριο μέλημα όλων των άλλων χωρών είναι η δημιουργία ενός δομημένου προαύλιου χώρου που να αποτελεί χώρο εκτόνωσης και έντονης δραστηριότητας των παιδιών (Ihmeideh & Al-Qaryouti,2016. Den Hoed,2014, όπ. αναφ. στο Beattie, 2015. Guldberg, 2009, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016), παρατηρείται το δυσάρεστο φαινόμενο των άμορφων ελληνικών σχολικών αυλών. Σε συνδυασμό με την ασφαλτόστρωση τους, χωρίς ίχνους πράσινου πουθενά, του συνωστισμού των παιδιών και το άγχος των εκπαιδευτικών για την αποφυγή τυχόν ατυχημάτων, πολλές φορές οι σχολικές αυλές, κρίνονται ακατάλληλες για τα παιδιά και απαγορευτικές για παιχνίδι.

Έτσι ενώ τα προηγούμενα χρόνια σε όλα τα σχολεία οι μαθητές κινούνταν και έπαιζαν άνετα, τα τελευταία χρόνια οι αυλές των σχολείων έχουν γεμίσει από τάξεις σε container για να φιλοξενήσουν τον μεγάλο αριθμό των μαθητών. Το αποτέλεσμα είναι, να αποθαρρύνονται οι μαθητές για κίνηση, και να χάνουν τα κίνητρά τους για παιχνίδι.

Αλλά σύμφωνα με την Fjortoft (2001) η αυλή του σχολείου όπως και να παρουσιάζεται όποια μορφή και να έχει καλή ή κακή δεν έχει απολύτως κανένα αντίκτυπο στα παιδιά και δεν επιδρά σε καμία περίπτωση αρνητικά. Σημαντικό χαρακτηριστικό των παιδιών είναι να προσαρμόζονται πάντα στην θέα οποιαδήποτε αυλής, να προσαρμόζουν το παιχνίδι και τα θέλω τους κόντρα και στις πιο δύσκολες συνθήκες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΑ

5.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΙΝΗΤΡΟΥ

Το κίνητρο ορίζεται όπως όλα τα εσωτερικά κίνητρα συμπεριφοράς. Είτε γεννήθηκε ή αποκτήθηκε, συνειδητό ή ασυνείδητο, είναι στην πραγματικότητα ένας παλμός παρόρμησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Είναι μια ψυχολογική έννοια που ενθαρρύνει ένα άτομο προς ένα επιθυμητό στόχο και θεωρείται μια ψυχολογική δύναμη που περιλαμβάνει την πρόθεση και την κατεύθυνση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Ball, Bice & Parry, 2014). Τα κίνητρα για σωματική δραστηριότητα που μπορεί να είναι διαφοροποιητικά κίνητρα για άσκηση, *άλλα για αθλητισμό και ψυχαγωγία* παίζουν σημαντικό ρόλο σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου. Τα αυτόνομα κίνητρα (autonomous motivations) διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά (Maher & Braskamp, 1986). Τα **εσωτερικά κίνητρα** σχετίζονται με την παρακίνηση του ατόμου να κάνει μια δραστηριότητα με σκοπό την ευχαρίστηση του που θα πηγάζει από την συμμετοχή του σε αυτή. Ενώ τα **εξωτερικά κίνητρα** (intrinsic and extrinsic) ορίζονται ως η ελευθερία ενός ατόμου να ρυθμίζει την απόφασή του να εκδηλώνει συμπεριφορές που σχετίζονται περισσότερο με εξωτερικές ή υλικές ανταμοιβές και επιδοκμασίες (Deci, 1975). Μέσα από τα εσωτερικά κίνητρα τονίζεται η ποιότητα της ευχαρίστησης και η ικανοποίηση που πηγάζει μέσα από αυτό, ενώ στα εξωτερικά κίνητρα τονίζεται περισσότερο η ποσότητα σε υλικές ανταμοιβές και επαίνους.

Οι McAuley & Duncan & Tammem (1989) επισημαίνουν στην έρευνά τους περί κινήτρων στον αθλητισμό, ότι τα άτομα που είναι νικητές συχνά στα αγωνίσματά τους και έχουν πάντα επιτυχίες, τα εσωτερικά τους κίνητρα βρίσκονται στην κορυφή και είναι ψηλότερα από αυτά των ηττημένων που βρίσκονται στα χαμηλά επίπεδα και δεν προσπαθούν για παραπάνω. Γι αυτό και στα άτομα με μεγάλες επιτυχίες πολλές

φορές παρατηρείται να προπονούνται σκληρά, να είναι δυνατοί ανταγωνιστές, να μην τα παρατάνε εύκολα, να έχουν υψηλή καθοδήγηση και προπόνηση, αλλά να αγαπάνε περισσότερο το άθλημά τους.

Τα κίνητρα είναι η δύναμη που ωθεί και παρακινεί τα παιδιά για δράση, είναι η σπίθα που ανάβει και τα ωθεί να ασχοληθούν με μια δραστηριότητα από την αρχή ως το τέλος της. Τα κίνητρα εφαρμόζονται σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας και αποτελούν σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Επηρεάζουν την συμπεριφορά τους και τους τρόπους που θα επιλέξουν τα παιδιά να επενδύσουν τον χρόνο τους, πόση ενέργεια θα σπαταλήσουν για το παιχνίδι και αν θα νιώσουν καλά με αυτό. Το κίνητρο είναι αυτό που «μας κινεί» όπως υποδηλώνει και το όνομα, ο λόγος που κάνουμε οτιδήποτε, μια εσωτερική ώθηση ή μια κίνηση για να κάνουμε μια συγκεκριμένη δράση ή συμπεριφορά (Ryan & Deci, 2000).

Σύμφωνα με τον Bazele, G. (2002) το κίνητρο είναι «ένα υποκειμενικό μοντέλο αντικειμενικής αιτιότητας που συσσωρεύεται με την πάροδο του χρόνου, μετασχηματίζεται και μεταφέρεται με την μάθηση και την εκπαίδευση μέσα στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου». Εκπληρώνει τον ψυχισμό των ανθρώπων και δημιουργεί ένα σύστημα φίλτρων τα οποία παρέχουν πληροφορίες στο άτομο για το πώς θα αντιδράσουν κάθε φορά. Έτσι μερικά άτομα αντιδρούν διαφορετικά στην ίδια κατάσταση ή τα εσωτερικά τους κίνητρα για παιχνίδι μπορεί να διαφέρουν.

Η Holdevici, EM. (2008) πιστεύει ότι το κίνητρο των παιδιών για παιχνίδι είναι πρώτα το κίνητρο της άσκησης, η ανάγκη για κίνηση, και δεύτερον η αυτοδιάθεση. Η θεωρία της αυτοδιάθεσης σύμφωνα με τους Gagne & Deci (2005) είναι σημαντική μιας και διακρίνει τα κίνητρα σε κίνητρα ελέγχου και κίνητρα αυτονομίας. Τα κίνητρα ελέγχου περιλαμβάνουν μια αίσθηση πίεσης του ατόμου όπως οι ανταμοιβές ενώ στα κίνητρα αυτονομίας το άτομο ενεργεί αυτόνομα σύμφωνα με τις δικές του επιθυμίες και επιλογές. Ακόμη τα κίνητρα είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που διεγείρουν και διατηρούν την συμμετοχή στο παιχνίδι (McDonough MH, 2005). Το κίνητρο είναι ψυχολογικό και ενθαρρύνει το παιδί προς έναν επιθυμητό στόχο, θεωρείται η ψυχολογική δύναμη που περιλαμβάνει την πρόθεση και την κατεύθυνση να συμμετάσχει σε ένα παιχνίδι και παίζει σημαντικό ρόλο σε κάθε πτυχή της ζωής. Το κίνητρο συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι ενσωματώνει τις

διαδικασίες μύησης σ' αυτό, την συνέχισή του αλλά και την απόσυρσή του από το παιχνίδι (Chowdhury D,2012).

5.2 ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Σύμφωνα με τον Powell (2009), «η αξία του παιχνιδιού σχετίζεται με το δικαίωμα των παιδιών να παίζουν επειδή το επιθυμούν τα ίδια αλλά και πόσο ευεργετικά αποτελέσματα επιφέρει το παιχνίδι στην ψυχοσύνθεσή τους». Τα κίνητρά τους πηγάζουν από το παιχνίδι που το βλέπουν σαν τρόπο έκφρασης με τον οποίο μπορούν να κάνουν φίλους, να διασκεδάσουν και να επιτύχουν ό,τι θέλουν. Μαθαίνουν πώς να ελέγχουν τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να εργάζονται σε ομάδες να αντιμετωπίζουν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά την διάρκεια του παιχνιδιού και τέλος να συζητούν και να γνωστοποιούν τις ανάγκες τους στους άλλους.

Όλα τα παραπάνω υποστηρίζονται από τον Landy (2009), ο οποίος αναφέρει ότι «το παιχνίδι είναι το όχημα που οδηγεί στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και πηγάζει μέσα από τα θέλω τους». Προκειμένου τα κίνητρά τους να είναι θετικά, τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στο παιχνίδι και στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους για να μπορέσουν μ' αυτόν τον τρόπο να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Macintyr, 2001).

Οι Lindley και Colwell (2013) πιστεύουν ότι το ομαδικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο και κίνητρο για την απόκτηση των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών, να βοηθήσουν στην βελτίωση των δεξιοτήτων τους, στην απόκτηση νέων φίλων και αυτοσκοπών. Τα κίνητρα αυτά είναι σημαντικά και για τα αγόρια αλλά και για τα κορίτσια. Οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις με συνομηλίκους στο παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικές στους μαθητές και μπορεί να συμβάλουν στην ποιότητα των συνολικών εμπειριών τους με αποτέλεσμα χαμηλά επίπεδα άγχους και ζητήματα όπως η κοινή αποδοχή απ' όλους, η φιλία μεταξύ τους και η κοινωνικοποίησή τους να είναι ευκολότερη (Smith, 2003). Για παράδειγμα ο

Wentzel (1999) αναφέρει ότι μια μεγάλη ομάδα συνομηλίκων ασκεί σημαντική επιρροή στα κίνητρα των παιδιών, μεγαλύτερη από αυτή που ασκείται από δυαδικές φιλίες. Τα συνομήλικα παιδιά προσδιορίζουν τους στόχους που θα ήθελαν να επιτύχουν ώστε να είναι αρεστοί στους ομότιμους τους. Επιδιώκουν μέσω της συνεργατικής μάθησης ή δραστηριότητας, οι συμμαθητές τους να λογοδοτούν για ορισμένες κακές συμπεριφορές όπως η βία και οι συμπλοκές ή καλές όπως η βοήθεια και η ανταλλαγή γνώσεων.

Μια διαφορετική άποψη φαίνεται να μοιράζονται οι Jarvis και Goerge (2010) οι οποίοι αναφέρουν ότι τα κίνητρα των παιδιών για παιχνίδι δεν είναι πάντα θετικά και ειρηνικά αλλά μπορεί να ενισχύσουν δύσκολες κοινωνικές διασυνδέσεις που να περιλαμβάνουν πρακτικές μη συνεργασίας και αντιπαλότητας με στόχο βίαιες αντιλήψεις και συμπεριφορές.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι αναφορές στην ξένη και ελληνική βιβλιογραφία είναι εκτενείς για το παιδί και το παιχνίδι και όχι τόσο για το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου. Στην αυλή η αλληλεπίδραση των παιδιών που παίζουν χωρίς την επίβλεψη των ενηλίκων σε ένα ασφαλές περιβάλλον είναι σημαντική. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι το σύνολο των παιδιών παίζουν στο δημοτικό σχολείο και στην σχολική αυλή και σιγά-σιγά πηγαίνοντας στο γυμνάσιο αυτό αρχίζει να φθίνει (Blatchford, 1998). Η παρούσα ερευνητική εργασία έρχεται να καλύψει το ερευνητικό κενό και να απαντήσει στο

εξής κύριο ερευνητικό ερώτημα: «**Το παιχνίδι στην σχολική αυλή, το εσωτερικό κίνητρο των παιδιών για παιχνίδι**». Κατά την διεξαγωγή της έρευνας θα εξεταστούν και τα ακόλουθα ερωτήματα που θα προκύψουν και θα έχουν σχέση με τους λόγους για παιχνίδι και κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το **ενδιαφέρον-διασκέδαση** που προσφέρει το παιχνίδι, το **άγχος-πίεση**, και την **αντιληπτική ικανότητα** των παιδιών για το παιχνίδι.

Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα μελέτη αφορά το παιχνίδι στη σχολική αυλή, εστιάζοντας στα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για παιχνίδι. Η έρευνα απευθύνεται σε παιδιά της Ε' και Στ' Δημοτικού. **Σκοπός** της συγκεκριμένης μελέτης είναι: να διερευνηθεί αν τα παιδιά προτιμούν το παιχνίδι στον εξωτερικό ή στον εσωτερικό χώρο του σχολείου, ποια παιχνίδια συνηθίζουν να παίζουν αλλά και οι παράγοντες (κίνητρα) που τα ωθούν να παίζουν τα συγκεκριμένα παιχνίδια στο διάλειμμα. Ωστόσο, σημαντικό μέρος της έρευνας αποτελεί σε τι βαθμό τα παιδιά γνωρίζουν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού (Bullying), και αν γνωρίζουν από πού έχουν ενημερωθεί. Παράλληλα, η έρευνα εστιάζει και στους λόγους για τους οποίους τα παιδιά θέλουν να παίζουν στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και το πώς νιώθουν παίζοντας. Τέλος, μελετήθηκε αν το φύλο και η τάξη των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα επηρεάζουν καθόλου στην επιλογή διαφορετικών παιχνιδιών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετώνται στη συγκεκριμένη εργασία είναι τα εξής:

- Τα παιδιά προτιμούν να παίζουν σε εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο; Είναι αλήθεια ότι τα παιδιά προτιμούν τον εξωτερικό χώρο για παιχνίδι περισσότερο μιας και ο εσωτερικός είναι πολλές φορές περιορισμένος.
- Ποια παιχνίδια παίζουν στην αυλή του σχολείου; Σε αυτό το ερώτημα τα παιδιά απαντούν για τα αγαπημένα τους παιχνίδια που προτιμούν να παίζουν όπως το κυνηγητό, αμπάριζα, κρυφτό, ποδόσφαιρο, κ.ά.
- Τα παιχνίδια που παίζουν τους αρέσουν; και πόσο είναι πρόθυμα να τα ξαναπαίξουν;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που οι μαθητές παίζουν στα διαλείμματα; Στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα ερευνούνται λόγοι όπως: από

ενδιαφέρον/διασκέδαση, χωρίς άγχος/πίεση, και της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών.

- Τα παιδιά γνωρίζουν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και αν ναι από ποιους έχουν ενημερωθεί;
- Ποια είναι τα εσωτερικά κίνητρα παρακίνησης των παιδιών για παιχνίδι;

Γίνεται λοιπόν κατανοητή η ιδιαίτερη σημασία της συγκεκριμένης έρευνας, αφού θα προκύψουν νέα δεδομένα σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρό αριθμό παιδιών (μαθητών Ε' και Στ' Δημοτικού) και μόνο από την περιοχή της Λάρισας και της Καρδίτσας και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά και να γενικευτεί η ερμηνεία τους, κάτι που οφείλεται και στη μικρή ηλικία των ερωτηθέντων. Ωστόσο τα συγκεκριμένα αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση.

6.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.2.1 ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια ώστε να μελετηθεί το παιχνίδι στη σχολική αυλή και τα εσωτερικά κίνητρα για παιχνίδι. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να αναφέρουμε τα είδη της έρευνας που σύμφωνα με τον Saundes (2011) είναι τρία και είναι τα εξής: η αιτιολογική έρευνα, η εξερευνητική και η περιγραφική. Η αιτιολογική έρευνα είναι αυτή που βάζει τα όρια ανάμεσα σε συγκεκριμένες μεταβλητές και αν υπάρχει σχέση ανάμεσα σε αυτές. Η εξερευνητική έρευνα έχει σκοπό να συγκεντρώσουν οι ερευνητές όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται πάνω στο θέμα που θέλουν να αναλύσουν, να αποτυπώσουν νέες ιδέες και θεωρίες, και να συγκεντρώσουν με μεγάλη ευελιξία όλα τα δεδομένα που τους ενδιαφέρουν (Χατζοπούλου και Τσιώτας, 2018). Και τέλος η περιγραφική έρευνα η οποία έχει πολλά πλεονεκτήματα μιας και μέσα από την συλλογή δεδομένων περιγράφει τις

στάσεις και τις πεποιθήσεις συγκεκριμένων ομάδων ατόμων για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και μπορεί να περιγράψει ακριβώς τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Τα δεδομένα στα οποία στηρίζεται η έρευνα είναι πρωτογενή δηλαδή συλλέγονται στοιχεία που δεν έχουν μελετηθεί από άλλο ερευνητή και γι αυτό όποιος ερευνητής χρησιμοποιεί αυτή την μέθοδο πρέπει να γνωρίζει εκ των προτέρων το πρόβλημα πριν συγκεντρώσει τις απαιτούμενες πληροφορίες που χρειάζονται (Χατζοπούλου και Τσιώτας, 2018).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική έρευνα γιατί αυτό που θα ερευνηθεί είναι κάτι συγκεκριμένο: τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στην αυλή του σχολείου και τα εσωτερικά κίνητρα που τα οδηγούν για παιχνίδι. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε συλλογής των δεδομένων είναι η πρωτογενής έρευνα και συγκεκριμένα η ποσοτική έρευνα που στηρίζεται στη συλλογή των στοιχείων που προκύπτουν από ανάλυση των δεδομένων μέσω των στατιστικών τεχνικών (Μιχαλόπουλος, χ.χ., 4). Ακολουθήθηκε αυτή η έρευνα γιατί οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου υπήρχαν από άλλες έρευνες με ίδιο περίπου αντικείμενο. Ειδικότερα, για τους σκοπούς της έρευνας το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι το **(IMI) Intrinsic Motivation Inventory** ανίχνευσης εσωτερικών κινήτρων στα ελληνικά. Είναι μια πολυδιάστατη συσκευή μέτρησης η οποία μετράει την αξιολόγηση μιας υποκειμενικής εμπειρίας (Markland & Hardy, 1997, MacAlley et. al., 1989, Ryan, 1982), το οποίο έχει τροποποιηθεί και για τον ελληνικό πληθυσμό (Διγγελίδης, 1996, Tsiggilis & Theodosiou, 2003). Το εργαλείο μέτρησης κατασκευάστηκε από τον (Ryan, 1982) και αξιοποιείται για να μετρήσει τα εσωτερικά κίνητρα ενός ατόμου για μια δραστηριότητα, στην προκειμένη περίπτωση το παιχνίδι, στην οποία έχει λάβει μέρος.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος αναφέρονται οι προσωπικές πληροφορίες των μαθητών και ποια παιχνίδια παίζουν στα διαλείμματα. Ενώ στο δεύτερο μέρος αναφέρονται οι λόγοι για παιχνίδι και πιο συγκεκριμένα χωρίζεται σε τρεις υπο-κατηγορίες: α) **Διασκέδαση/Ενδιαφέρον**, β) **Άγχος/πίεση και γ) αντιληπτική ικανότητα**.

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου μπορεί να διαμορφωθεί ελαφρώς ώστε να ταιριάζει σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και είναι διαμορφωμένο σε 5βαθμη κλίμακα Likert με τον αριθμό 1 να αντιστοιχεί στο: διαφωνώ απόλυτα και τον αριθμό 5 να αντιστοιχεί στο: συμφωνώ απόλυτα. Το ερωτηματολόγιο συνολικά περιλάμβανε

25 ερωτήσεις. Στις επτά πρώτες ερωτήσεις οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν κατά κύριο λόγο σε κλειστού τύπου ερωτήσεις, εκτός από την ερώτηση σχετικά με το τι παιχνίδι παίζουν συνήθως στο διάλειμμα στην αυλή του σχολείου (ανοικτού τύπου). Ωστόσο, στις υπόλοιπες ερωτήσεις οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με την κάθε πρόταση-δήλωση.

Στις συγκεκριμένες ερωτήσεις αξιολογούνταν οι απαντήσεις σε 3 παράγοντες: στον παράγοντα ενδιαφέρον/διασκέδαση π.χ. η ερώτηση ήταν: Τα παιχνίδια που παίζω είναι πολύ διασκεδαστικά και οι μαθητές έπρεπε να κυκλώσουν την απάντηση τους ανάμεσα στο διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα. Με τον ίδιο τρόπο απαντήθηκαν και οι ερωτήσεις που είχαν σχέση με το άγχος/πίεση, που παίζει μεγάλο ρόλο στην αρνητική εσωτερική παρακίνηση των παιδιών για παιχνίδι, αλλά και της αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών για παιχνίδι όπως π.χ. αν διάλεξαν διασκεδαστικά παιχνίδια να παίζουν, αν έπαιξαν γιατί το ήθελαν οι φίλοι τους. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βαθμη κλίμακα Likert με το 1 (διαφωνώ απόλυτα), 2(διαφωνώ), 3(ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ), 4(συμφωνώ) κι 5 (συμφωνώ απόλυτα).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα ξεκίνησε αφού πρώτα εξασφαλίστηκε η απαιτούμενη άδεια από τις Πρωτοβάθμιες Υπηρεσίες Λάρισας και Καρδίτσας, και σε συνεργασία με τους διευθυντές όλων των σχολικών μονάδων που διεξήχθη η έρευνα, αλλά και των εκπαιδευτικών των τάξεων. Παράλληλα, μοιράστηκε ενημερωτικό σημείωμα στους γονείς των παιδιών, οι οποίοι συμπλήρωσαν προσωπικά, στο οποίο αναφέρονται οι λόγοι εκπόνησης ερευνητικής εργασίας και ότι εξασφαλιζόταν τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών αλλά και οι ιδιαίτερες συνθήκες συμπλήρωσής του. Δεν χρειάστηκε το ερωτηματολόγιο να μεταφερθεί στο σπίτι αλλά συμπληρώθηκε στις αίθουσες των μαθητών τηρώντας τις προβλεπόμενες αποστάσεις και διαθέτοντας πέντε λεπτά από την εκπαιδευτική διαδικασία για την συμπλήρωσή του. Τα ερωτηματολόγια εξασφάλιζαν την ανωνυμία των μαθητών και ότι τα στοιχεία των παιδιών δεν θα δημοσιευθούν ή δεν θα χρησιμοποιηθούν για τυχόν άλλες έρευνες.

Χωρίς να παραγκωνίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών (Covid 19) μοιράστηκαν συνολικά 200 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 192 από μαθητές σε δύο 12θέσια σχολεία του νομού Λάρισας, ένα 10θέσιο του νομού Καρδίτσας, δύο 6θέσια και ένα 4θέσιο (αγροτικής περιοχής) επίσης του νομού

Καρδίτσας. Επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα σχολεία μιας και κλήθηκα να υπηρετήσω φέτος ως γυμνάστρια των σχολείων αυτών και μιας και θα βοηθούσε και στην προσωπική παρατήρηση των παιδιών την ώρα του διαλείμματος πέρα από την ώρα της γυμναστικής.

6.2.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Η έρευνα ξεκίνησε τον Αύγουστο του 2020 και ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του ίδιου έτους. Εκτυπώθηκαν συνολικά 200 ερωτηματολόγια και μοιράστηκαν με προσωπική επαφή σε 192 μαθητές της Ε' και Στ' Δημοτικού σχολικών μονάδων της Λάρισας και της Καρδίτσας που ήταν και το σύνολο των ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν δύο 12θέσια σχολεία του νομού Λάρισας,(από 200 παιδιά το καθένα) ένα 10θέσιο του νομού Καρδίτσας με (150 παιδιά συνολικά) δύο 6θέσια με (50 παιδιά το καθένα) αγροτικών περιοχών του νομού Καρδίτσας και ένα 4θέσιο με (35 παιδιά) επίσης αγροτικής περιοχής του νομού Καρδίτσας.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ξανά ότι οι γονείς των παιδιών ενημερώθηκαν σχετικά με την παρούσα έρευνα, στην οποία τα παιδιά συμμετείχαν ασφαλώς με τη συγκατάθεση των γονέων αλλά και με δική τους προθυμία και επιθυμία. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία από το σύνολο των πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων στη Λάρισα και στη Καρδίτσα. Βέβαια, τόσο στους γονείς όσο και στα παιδιά τονίστηκε επανειλημμένα η μη δημοσιοποίηση οποιονδήποτε ονομαστικών στοιχείων. Ασφαλώς τα συγκεκριμένα αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση και μελλοντικές έρευνες.

6.2.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή των δεδομένων στηρίχτηκε όσο ήταν δυνατόν στην ομαλή διεξαγωγή των απαντήσεων από παιδιά που είχαν κοινά χαρακτηριστικά όσον αφορά την πόλη

και το ίδιο και στις αγροτικές περιοχές. Μεγάλες κοινωνικές και οικονομικές διαφορές δεν παρατηρήθηκαν όπως και η παρουσία αλλοδαπών μαθητών ήταν περίπου στα ίδια πλαίσια.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και τη γραφική τους απεικόνιση, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0. Ειδικότερα, για τους σκοπούς της έρευνας, αρχικά χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συχνοτήτων για την κάθε ερώτηση στο σύνολο του δείγματος. Επίσης, για την εκ βάθους μελέτη των παραπάνω ερευνητικών υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος Crosstabs (Πίνακοειδείς Διασταυρώσεις) για τη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ μεταβλητών, υπολογίζοντας παράλληλα και τους δείκτες συνάφειας Phi, Somers'd και Kendall's tau_b, οι τιμές των οποίων δείχνουν την ύπαρξη ή μη ύπαρξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις εξεταζόμενες μεταβλητές. Ειδικότερα, τιμές των δεικτών από 0-0.650 υποδεικνύουν ασθενή θετική συνάφεια και από 0.650-1.00 ισχυρή θετική συνάφεια. Βέβαια, αντίστοιχοι είναι και οι χαρακτηρισμοί όταν το πρόσημο είναι αρνητικό, μιλώντας σε αυτή την περίπτωση για αρνητική συνάφεια. Ασφαλώς, τα προαναφερόμενα αποτελούν μη παραμετρικά τεστ, αφού δεν υπάρχει προϋπόθεση ότι το δείγμα προέρχεται από πληθυσμό με κανονική κατανομή.

6.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

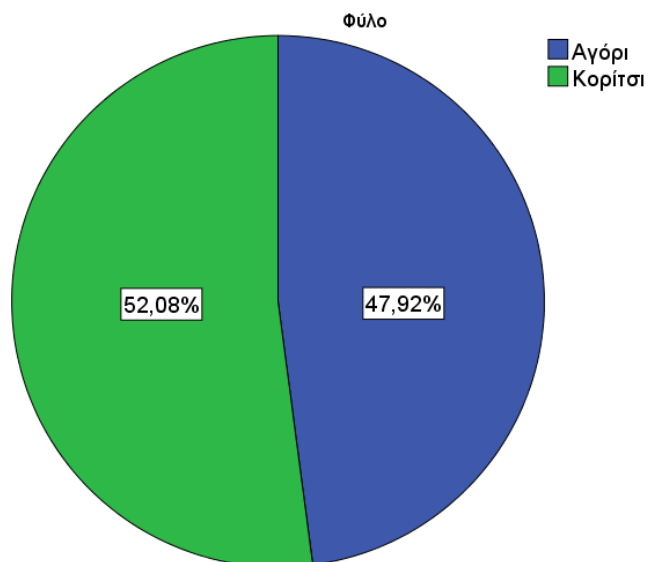
6.4.1 ΠΑΡΑΜΕΤΡΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Γενικές πληροφορίες

1. Φύλο

Όπως φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 1), το 48% των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αγόρια και το 52% κορίτσια. Σε αυτό το σημείο θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί ότι έγινε προσπάθεια ώστε να μην υπάρχει σημαντική απόκλιση στα ποσοστά ανάμεσα στα δύο φύλα, ώστε να προκύψουν

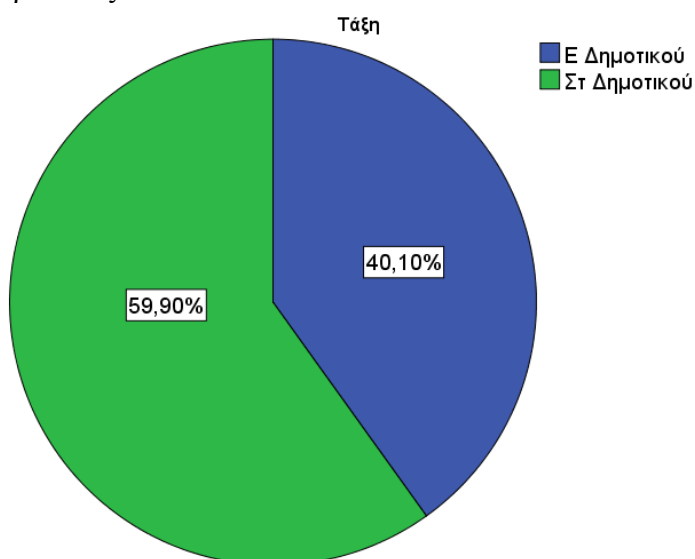
ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με το παιχνίδι στη σχολική αυλή και τα εσωτερικά κίνητρα ανάμεσα στα δύο φύλα.



Σχήμα 1: Το φύλο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα

2. Τάξη

Όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 2), η πλειοψηφία των παιδιών ήταν μαθητές της Στ' Δημοτικού (60%), ενώ το 40% ήταν μαθητές της Ε' τάξης. Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί ξανά ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο σε μαθητές των δύο αυτών τάξεων, αφού παρατηρήθηκε μικρότερο ενδιαφέρον για παιχνίδι στη σχολική αυλή από παιδιά μικρότερων τάξεων.

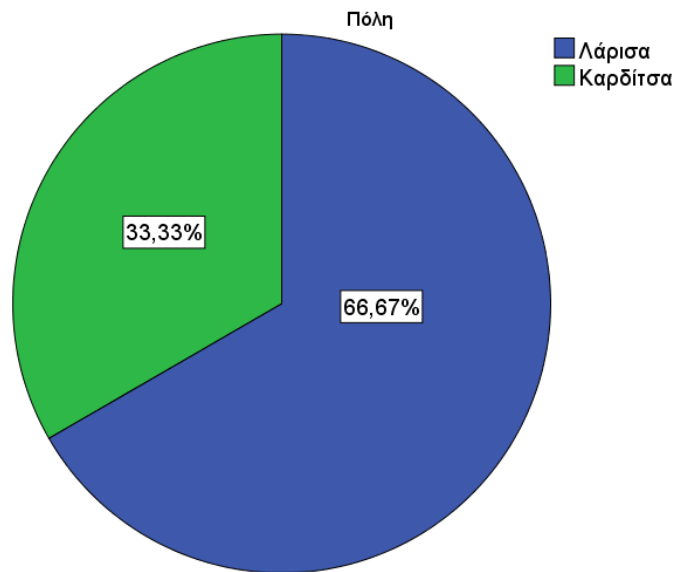


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Σχήμα 2: Η τάξη στην οποία φοιτούν οι ερωτηθέντες μαθητές

3. Πόλη

Όπως παρατηρείται από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων της έρευνας, το 67% των μαθητών ήταν από σχολεία της Λάρισας και το 33% από σχολεία της Καρδίτσας (Σχήμα 3). Με τον τρόπο αυτό είναι εφικτή και μια σύγκριση ανάμεσα στους μαθητές των δύο αυτών πόλεων της Θεσσαλίας.

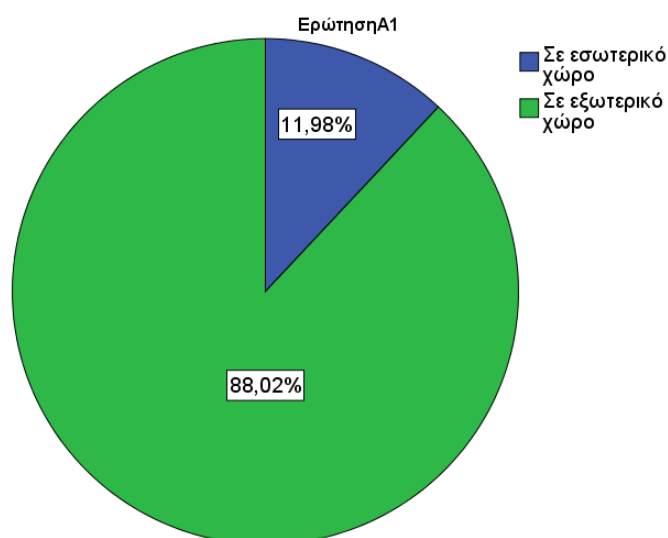


Σχήμα 3: Η πόλη στην οποία μένουν οι μαθητές

Παιχνίδια στην αυλή

A1: Παιχνίδι σε εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο

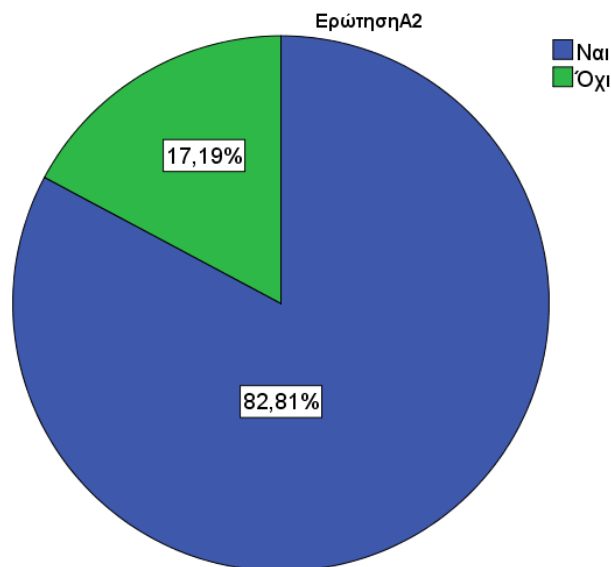
Με βάση τα πρωτογενή δεδομένα της έρευνας, φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα προτιμά το παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο. Ωστόσο, υπάρχει και ένα σεβαστό ποσοστό (12%) που δηλώνει ότι θεωρεί καλύτερο το παιχνίδι στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας (Σχήμα 4)



Σχήμα 4: Ο χώρος που προτιμούν τα παιδιά να παίζουν

A2: Παιχνίδι στην αυλή του σχολείου

Το 83% του δείγματος δήλωσε ότι παίζει παιχνίδια στο διάλειμμα στην αυλή του σχολείου. Αντίθετα το 17% προτιμά τα παιχνίδια στο εσωτερικό του σχολείου (Σχήμα 5). Αυτό είναι αναμενόμενο, αφού στο προηγούμενο σχήμα (Σχήμα 4) αποδεικνύεται ότι τα παιδιά επιλέγουν τον εξωτερικό χώρο για τα παιχνίδια.



Σχήμα 5: Το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου

A3. Τα παιχνίδια που συνηθίζουν να παίζουν τα παιδιά

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ανοικτού τύπου ερώτηση σχετικά με το παιχνίδι που συνηθίζουν να παίζουν. Γενικά παρατηρείται μια ποικιλία ως προς τα παιχνίδια αυτά. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1) παρουσιάζονται τα παιχνίδια που δήλωσαν τα παιδιά ότι συνηθίζουν να παίζουν. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι από τα συνολικά 192 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα 160 απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, αφού τα υπόλοιπα 32 δήλωσαν ότι δεν παίζουν παιχνίδια στην αυλή του σχολείου στο διάλειμμα. Όπως φαίνεται στον πίνακα, η πλειοψηφία των παιδιών παίζει κυνηγητό (37.5%) και στη συνέχεια αμπάριζα (25%). Παράλληλα, το 11% των παιδιών παίζει ποδόσφαιρο, όπως επίσης και κρυφτό (11%), ενώ ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά και άλλα παιχνίδια, τα οποία αναφέρονται στον πίνακα.

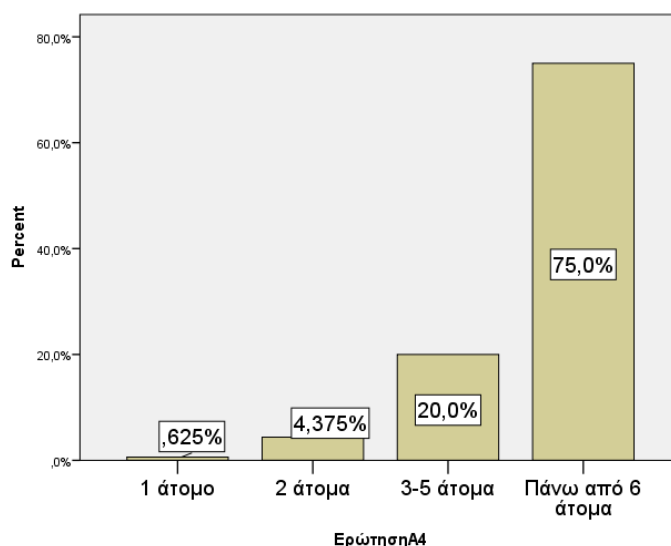
Παιχνίδι	Συχνότητα (N=160)	Ποσοστό(%)
Κυνηγητό	60	38%
Αμπάριζα	40	25%
Ποδόσφαιρο	18	11%
Κρυφτό	18	11%
Μπάσκετ	4	2.5%
Συζήτηση με φίλους/ ες	3	2%

Χρωματιστά κουτάκια	2	1.2%
Επιτραπέζιο	2	1.2%
Σκοινάκι	2	1.2%
Βόλεϊ	2	1.2%
Τυφλόμυγα	2	1.2%
Κλέφτες και αστυνόμοι	2	1.2%
Κύκλους	2	1.2%
Γύρω γύρω όλοι	1	0.7%
Μήλα	1	0.7%
Κουτσό	1	0.7%

Πίνακας 1: Τα παιχνίδια που συνηθίζουν να παίζουν τα παιδιά

A4. Αριθμός ατόμων που απαιτούνται για το παιχνίδι

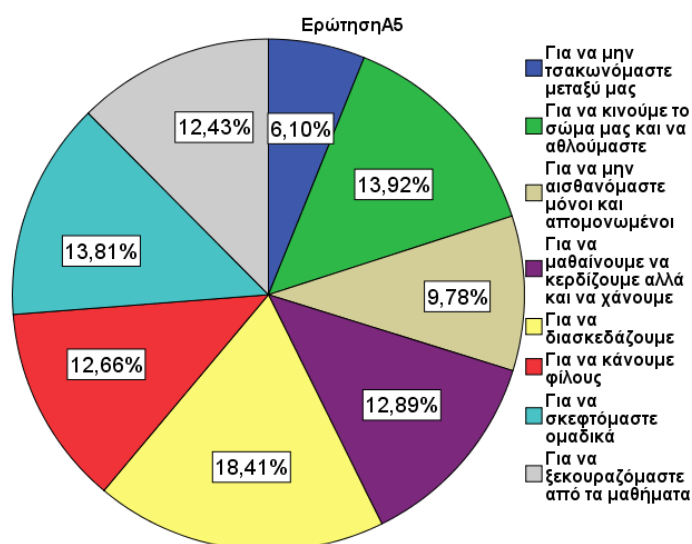
Τα παιδιά φαίνεται ότι προτιμούν παιχνίδια στα οποία συμμετέχουν πάνω από 6 παιδιά (75%). Επίσης, το 20% δήλωσε ότι στα παιχνίδια που παίζουν στην αυλή του σχολείου απαιτούνται 3-5 παιδιά. Αντίθετα, μικρά είναι τα ποσοστά για ατομικά παιχνίδια ή για παιχνίδια με 2 άτομα (Σχήμα 6). Γενικά, παρατηρείται μια επιθυμία των παιδιών για ομαδικά παιχνίδια, κυρίως πάνω από 5 άτομα.



Σχήμα 6: Ο αριθμός παιδιών που απαιτούνται για τα παιχνίδια στη σχολική αυλή

A.5 Οι λόγοι που θεωρείται καλό το παιχνίδι στο διάλειμμα

Με βάση το σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 7), φαίνεται ότι οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά θεωρούν καλό το παιχνίδι στο διάλειμμα ποικίλουν. Πιο συγκεκριμένα, το 18.4% αναφέρει ότι ο κυριότερος λόγος είναι η διασκέδαση. Εν συνεχεία, το 14% πιστεύει ότι το παιχνίδι στο διάλειμμα είναι καλό ώστε να ενισχύεται η ομαδική σκέψη, όπως επίσης και για άθληση. Παράλληλα, το 13% έχει την άποψη ότι το παιχνίδι στο διάλειμμα μαθαίνει στα παιδιά τόσο το να κερδίζουν όσο και το να χάνουν, αλλά επίσης τους βοηθά στο να αποκτούν φίλους. Ανάλογο είναι και το ποσοστό των παιδιών που πιστεύουν ότι το παιχνίδι στο διάλειμμα τα βοηθά να ξεκουράζονται και να χαλαρώνουν από τα μαθήματα. Τέλος, το 10% θεωρεί ότι με τον τρόπο αυτό αποκτά νέους φίλους και το 6% ότι αποφεύγονται οι τσακωμοί μεταξύ των παιδιών.

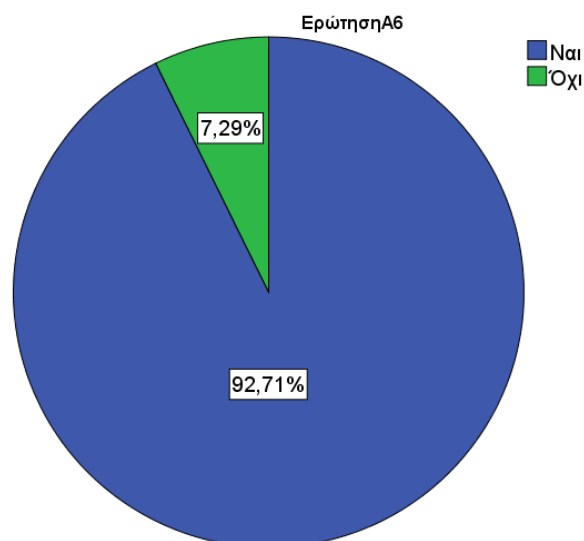


Σχήμα 7: Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά θεωρούν καλό το παιχνίδι στο διάλειμμα

A.6 Σχολικός εκφοβισμός

Στο ακόλουθο σχήμα, παρατηρείται ότι το 93% των παιδιών γνωρίζουν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού (Bullying), ενώ το 7% δεν γνωρίζει τη συγκεκριμένη έννοια (Σχήμα 8). Γενικά, τα παιδιά φαίνεται ότι έχουν γνώσεις σχετικά με το

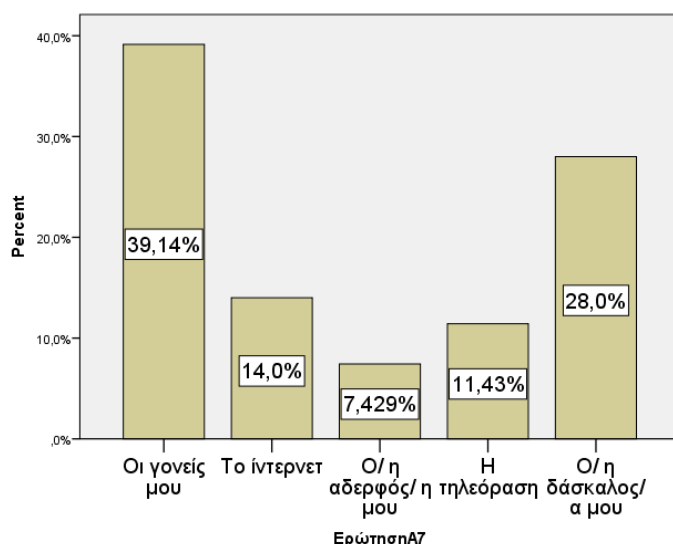
συγκεκριμένο φαινόμενο, το οποίο παρατηρείται έντονα τα τελευταία χρόνια στις σχολικές μονάδες.



Σχήμα 8: Σχολικός εκφοβισμός (Bullying)

A.7 Οι πηγές ενημέρωσης των παιδιών για τον σχολικό εκφοβισμό

Τα παιδιά κατά κύριο λόγο έχουν ενημερωθεί για τον σχολικό εκφοβισμό (Bullying) από τους γονείς τους (39%). Ωστόσο, υψηλό είναι και το ποσοστό των παιδιών που έχουν ενημερωθεί από τον/ την δάσκαλο/ α (28%). Στη συνέχεια, ακολουθεί ως πηγή ενημέρωσης το ίντερνετ (14%), η τηλεόραση (11%) και ο/ η αδερφός/ η (7%) (Σχήμα 9). Ωστόσο, έξι παιδιά, δήλωσαν ότι έχουν ενημερωθεί από φίλους/ ες, από τα αδέρφια, την γιαγιά και τον παπού. Παρατηρείται επομένως μια προσπάθεια του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος, αλλά και σε μεγάλο βαθμό από την πλευρά των δασκάλων, να ενημερώσουν τα παιδιά για το συγκεκριμένο φαινόμενο, ώστε να εξαλειφθεί.



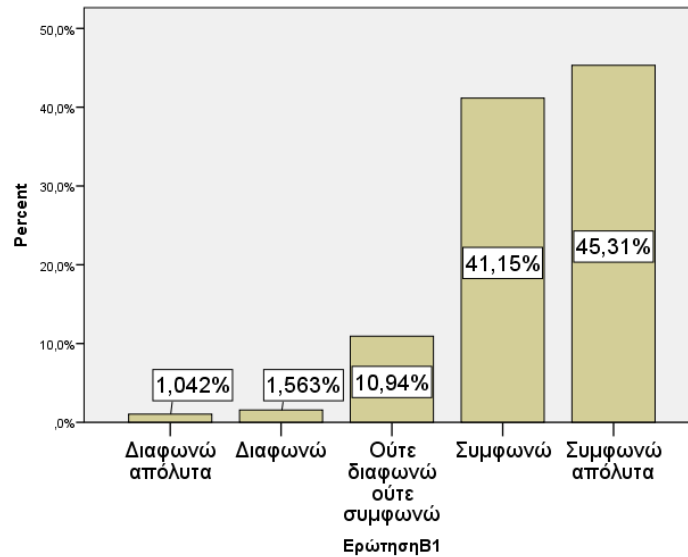
Σχήμα 9: Οι τρόποι ενημέρωσης των παιδιών για τον σχολικό εκφοβισμό

Λόγοι για παιχνίδι

Στην ενότητα αυτή, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στην 5βάθμια κλίμακα Linkert σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με συγκεκριμένους ισχυρισμούς. Αρχικά, οι ερωτήσεις αφορούν το **ενδιαφέρον/ διασκέδαση** ως προς τα παιχνίδια. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

B.1 Μου αρέσει πολύ να παίζω στην αυλή

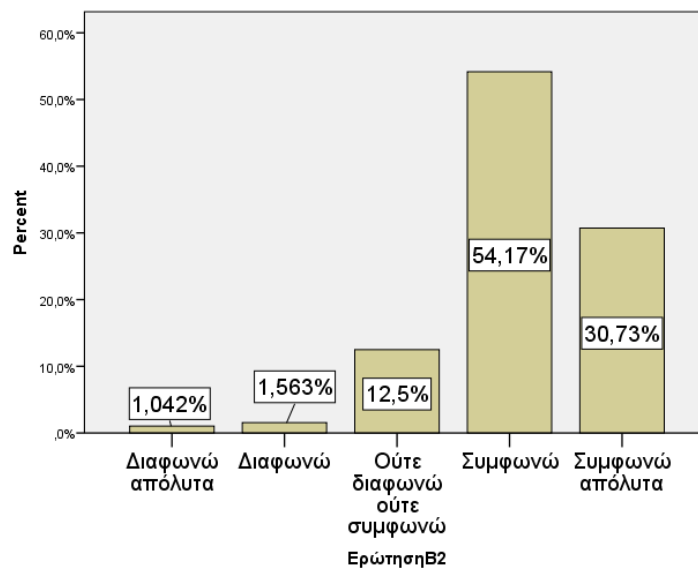
Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αποδεικνύεται ότι στα παιδιά αρέσει πολύ να παίζουν στην αυλή του σχολείου. Ειδικότερα, το 87% απάντησε θετικά ενώ το 11% διατηρεί ουδέτερη στάση. Αντίθετα, μόνο το 2% απάντησε αρνητικά (Σχήμα 10).



Σχήμα 10: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Μου αρέσει πολύ να παίζω στην αυλή”

B.2 Τα παιχνίδια που παίζω είναι πολύ διασκεδαστικά

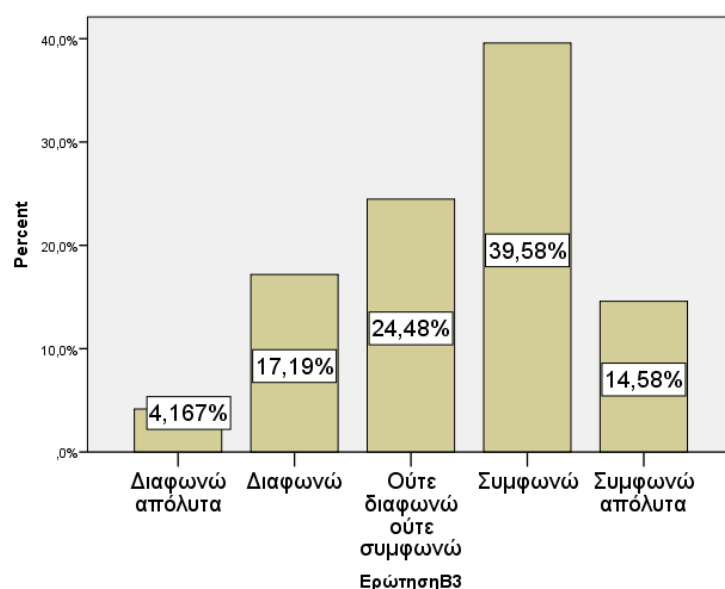
Επίσης, από την έρευνα φαίνεται τα παιδιά θεωρούν ιδιαίτερα διασκεδαστικά τα παιχνίδια που παίζουν. Πιο συγκεκριμένα, το 85% απάντησε θετικά ενώ το 12.5% διατηρεί ουδέτερη στάση. Αντίθετα, μόνο το 2.5 % απάντησε αρνητικά (Σχήμα 11).



Σχήμα 11: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Τα παιχνίδια που παίζω είναι πολύ διασκεδαστικά”

B.3 Ενώ έπαιζα σκεφτόμουν πόσο μου αρέσουν τα παιχνίδια

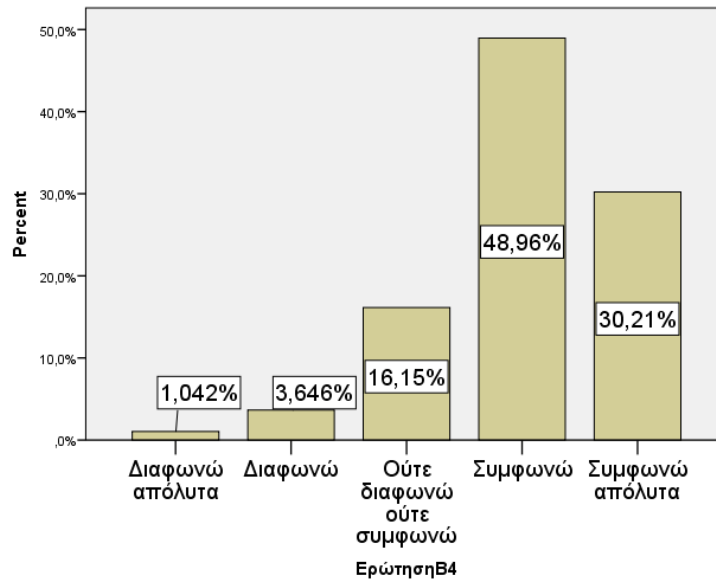
Όσον αφορά το αν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σκέφτονταν πόσο τους αρέσουν τα παιχνίδια, όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί, οι απαντήσεις ποικίλουν. Ειδικότερα, το 54% απάντησε θετικά ενώ το 22% δήλωσε το αντίθετο. Τέλος, το 24% διατηρεί ουδέτερη στάση. Πιο απλά, φαίνεται ότι κατά κύριο λόγο τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σκέφτονταν πόσο τους αρέσουν τα παιχνίδια αυτά (Σχήμα 12).



Σχήμα 12: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Ενώ έπαιζα σκεφτόμουν πόσο μου αρέσουν τα παιχνίδια”

B.4 Ένωσα ότι απολάμβανα το παιχνίδι

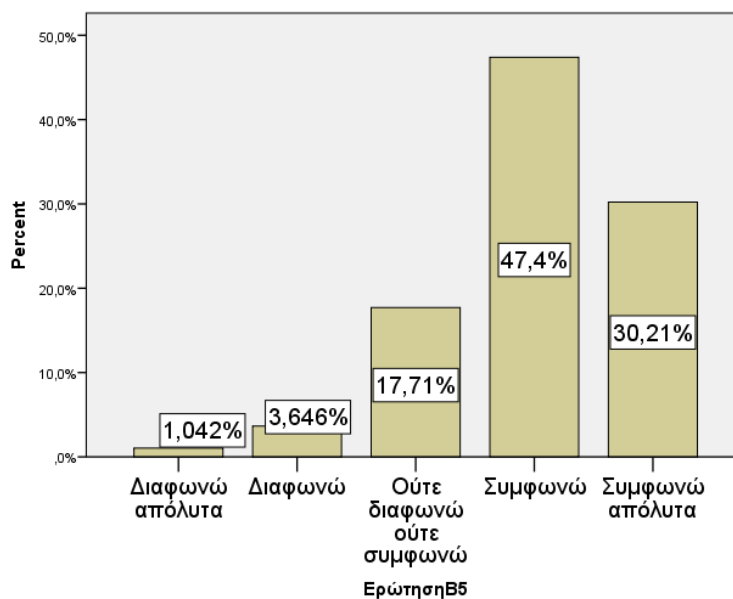
Στο σχήμα που ακολουθεί φαίνεται ότι το 79% των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού απολάμβανε το παιχνίδι. Επίσης, το 16% διατηρεί ουδέτερη στάση, ενώ το 4% δήλωσε το αντίθετο (Σχήμα 13).



Σχήμα 13: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Ένωσα ότι απολάμβανα το παιχνίδι ”

B.5 Θα χαρακτήριζα τα παιχνίδια πολύ ευχάριστα

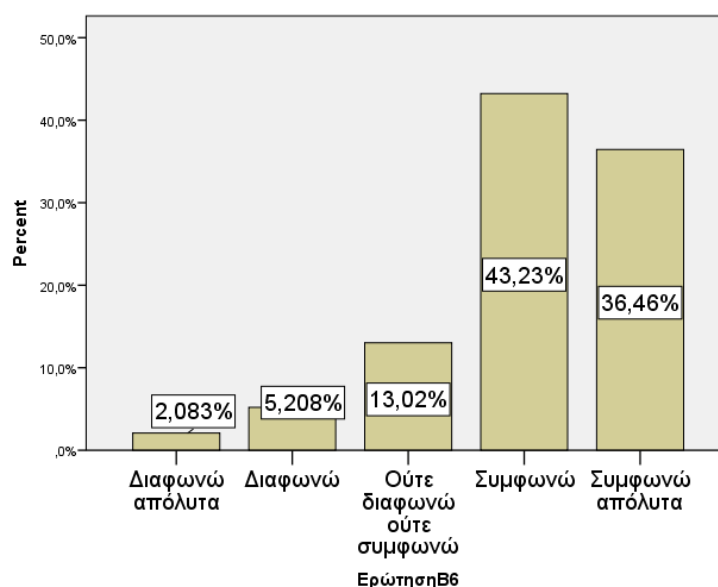
Παράλληλα, φαίνεται ότι οι ερωτηθέντες μαθητές θα χαρακτήριζαν τα παιχνίδια πολύ ευχάριστα (77%). Επίσης, το 18% διατηρεί ουδέτερη στάση ενώ το 4% απάντησε αρνητικά. Αυτό σημαίνει ότι κατά κύριο λόγο τα παιδιά θεωρούν τα παιχνίδια που παίζουν ευχάριστα και δεν τα παίζουν εξαναγκαστικά (Σχήμα 14).



Σχήμα 14: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Θα χαρακτήριζα τα παιχνίδια πολύ ευχάριστα”

B.6 Είμαι πρόθυμος να παίξω αυτά τα παιχνίδια ξανά

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά δηλώνουν πρόθυμα να παίξουν τα παιχνίδια αυτά ξανά (80%) (Σχήμα 15). Αυτό είναι απόλυτα λογικό, αφού όπως δήλωσαν σε προηγούμενες περιπτώσεις, θεωρούν τα παιχνίδια αυτά διασκεδαστικά και ευχάριστα και τα απολαμβάνουν κάθε φορά.



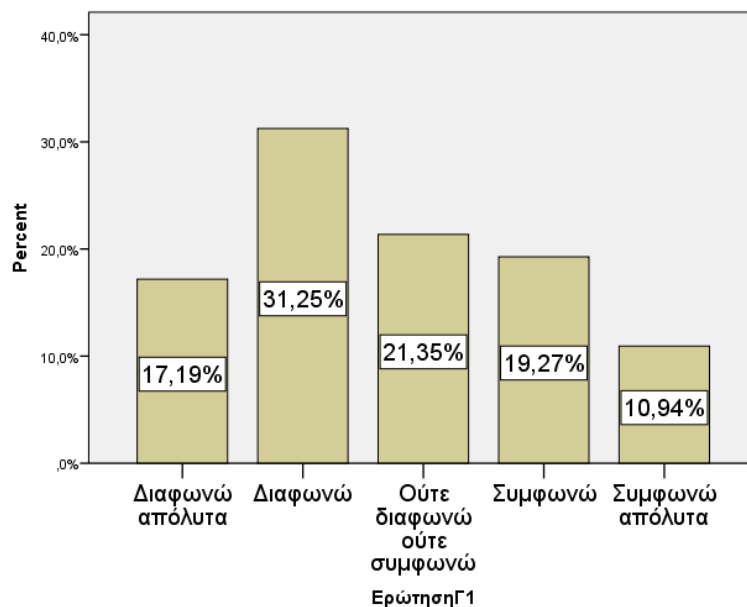
Σχήμα 15: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Είμαι πρόθυμος να παίξω αυτά τα παιχνίδια ξανά”

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις αφορούσαν το **άγχος και την πίεση** των παιδιών κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ακολούθως.

Γ.1 Ένιωσα πολύ ένταση όταν έπαιζα

Όσον αφορά το αν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ένιωσαν πολύ ένταση, όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί, οι απαντήσεις ποικίλουν. Ειδικότερα, το 48% απάντησε αρνητικά ενώ το 41% δήλωσε το αντίθετο. Τέλος, το 21% διατηρεί ουδέτερη στάση. Πιο απλά, φαίνεται ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό

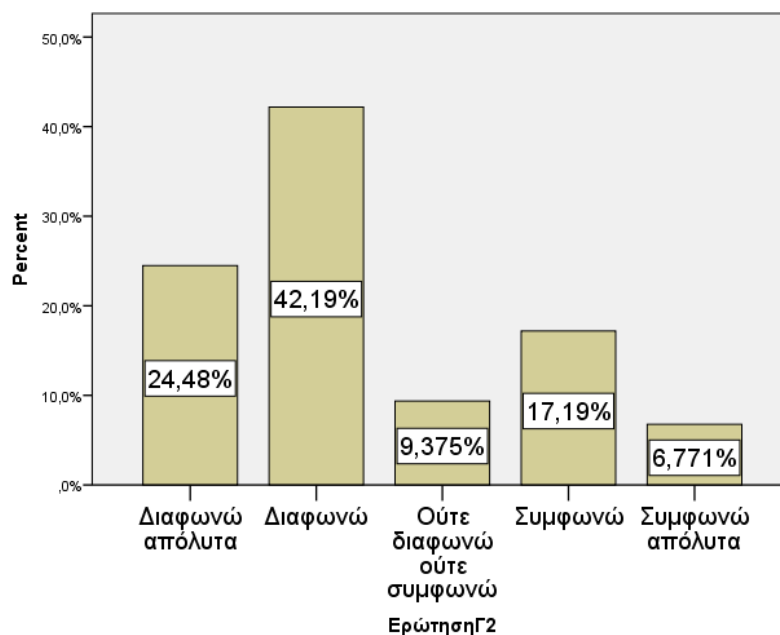
των παιδιών (48%) που δεν ένιωσε έντονη ένταση με τα παιχνίδια αυτά. Ωστόσο, εξίσου υψηλό είναι και το ποσοστό των παιδιών που ένιωσαν πολύ ένταση (41%) (Σχήμα 16).



Σχήμα 16: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Ένιωσα πολύ ένταση όταν έπαιζα”

Γ.2 Ήμουν ανήσυχος την ώρα που έπαιζα

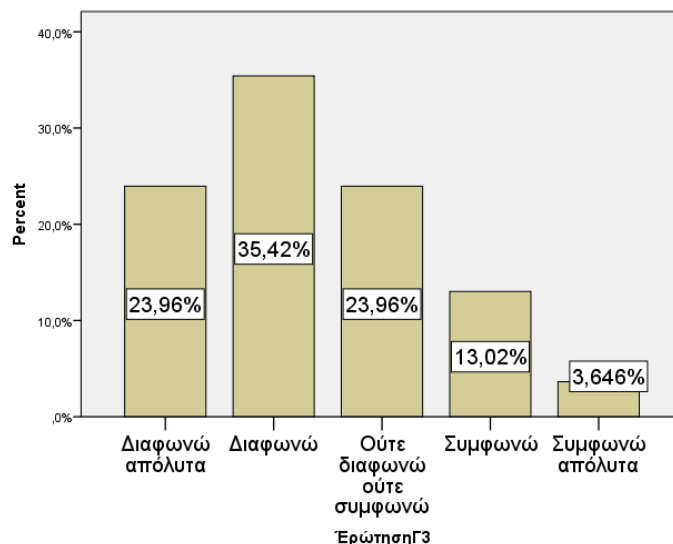
Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι δεν ένιωσε ανησυχία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (65%). Ωστόσο, το 24% δήλωσε το αντίθετο (Σχήμα 17). Γενικά, φαίνεται ότι τα παιδιά δεν ήταν ανήσυχα την ώρα που έπαιζαν



Σχήμα 17: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Ημουν ανήσυχος την ώρα που έπαιζα”

Γ.3 Ένιωσα πίεση όταν έχανα

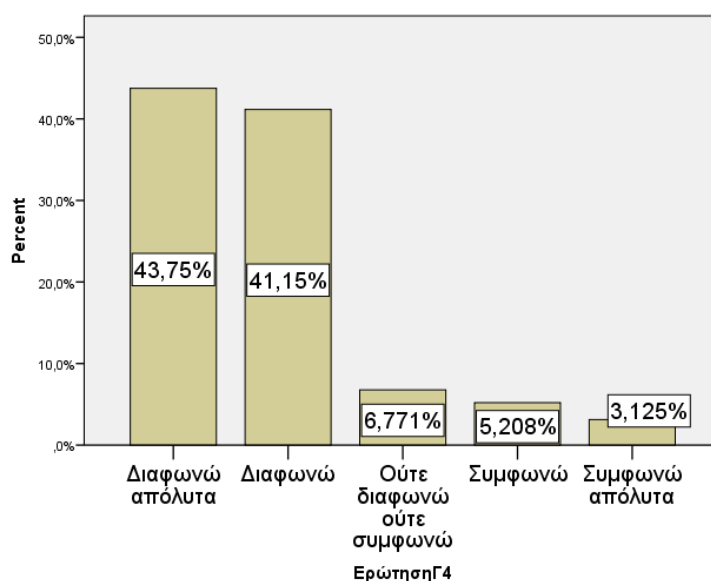
Με βάση το σχήμα που ακολουθεί, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών ανέφερε ότι δεν ένιωθε πίεση όταν έχανε στο παιχνίδι (59%). Επίσης, το 24% δήλωσε ουδέτερη στάση ενώ το 17% απάντησε θετικά (Σχήμα 18). Γενικά, φαίνεται ότι σε περίπτωση ήττας τα παιδιά αποδέχονται την έκβαση και δεν πιέζονται.



Σχήμα 18: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Ένιωσα πίεση όταν έχανα”

Γ.4 Δεν απολάμβανα τα παιχνίδια που έπαιζα

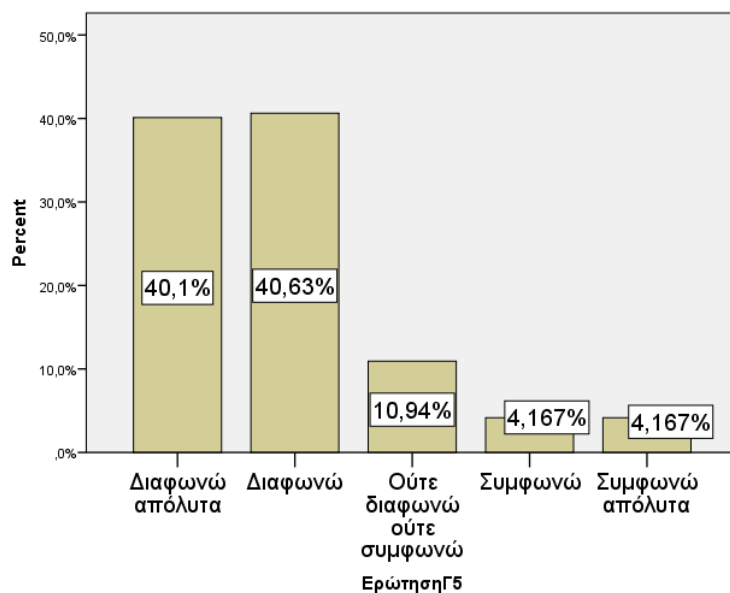
Παράλληλα, από την έρευνα φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι απολάμβανε σε μεγάλο βαθμό τα παιχνίδια που έπαιζε (85%) (Σχήμα 19). Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι τα παιδιά δήλωσαν πρόθυμα να ξαναπαίξουν το παιχνίδι αυτό, αλλά και από γεγονός ότι θεωρούν το συγκεκριμένο παιχνίδι ευχάριστο και διασκεδαστικό.



Σχήμα 19: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Δεν απολάμβανα τα παιχνίδια που έπαιζα”

Γ.5 Τα παιχνίδια που έπαιζα δεν μου άρεσαν

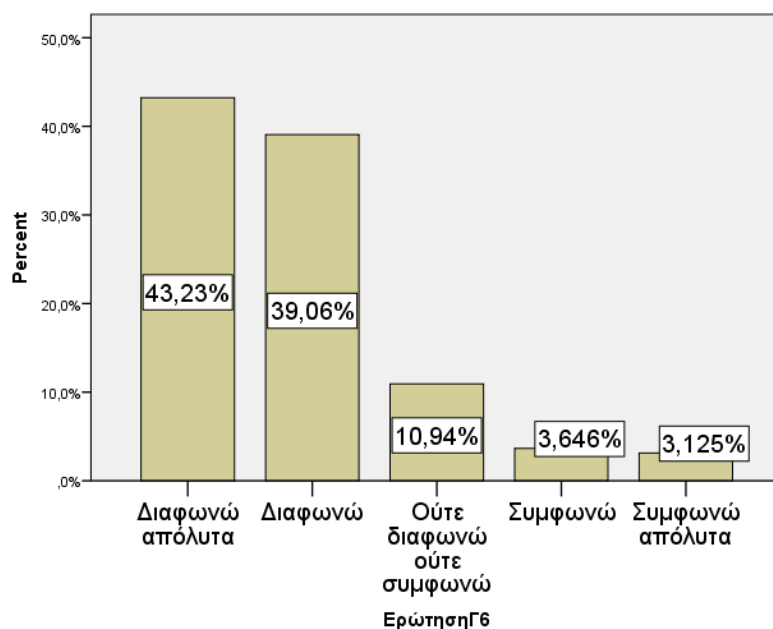
Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι τα παιχνίδια που έπαιζαν τους άρεσαν (80%). Αυτό είναι λογικό, αφού σε προηγούμενη ερώτηση δήλωσαν ότι τα βρίσκουν απολαυστικά, ευχάριστα και διασκεδαστικά (Σχήμα 20). Γενικά παρατηρείται μια θετική στάση των παιδιών ως προς τα παιχνίδια που παίζουν στην αυλή του σχολείου.



Σχήμα 20: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Τα παιχνίδια που έπαιζα δεν μου άρεσαν”

Γ.6 Δεν θα ήθελα να ξαναπαίζω αυτά τα παιχνίδια

Στο σχήμα που ακολουθεί παρατηρείται ότι το 82% των παιδιών επιθυμεί να ξαναπαίξει τα παιχνίδια αυτά (Σχήμα 21). Αυτό είναι λογικό αφού σε προηγούμενες περιπτώσεις δήλωσαν ότι θεωρούν τα παιχνίδια αυτά ευχάριστα και απολαυστικά.

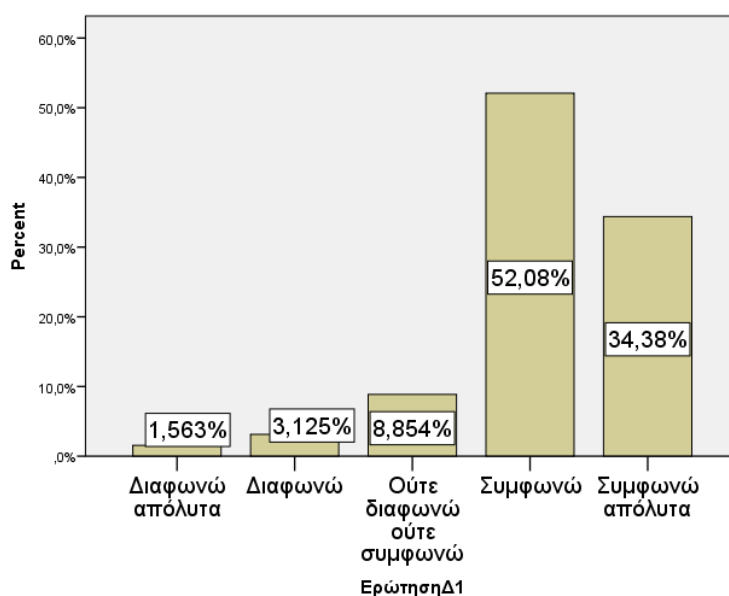


Σχήμα 21: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Δεν θα ήθελα να ξαναπαίζω αυτά τα παιχνίδια”

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την **αντιληπτική ικανότητα** αναφορικά με τα παιχνίδια. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

4.1 Πιστεύω ότι διάλεξα διασκεδαστικά παιχνίδια να παίζω

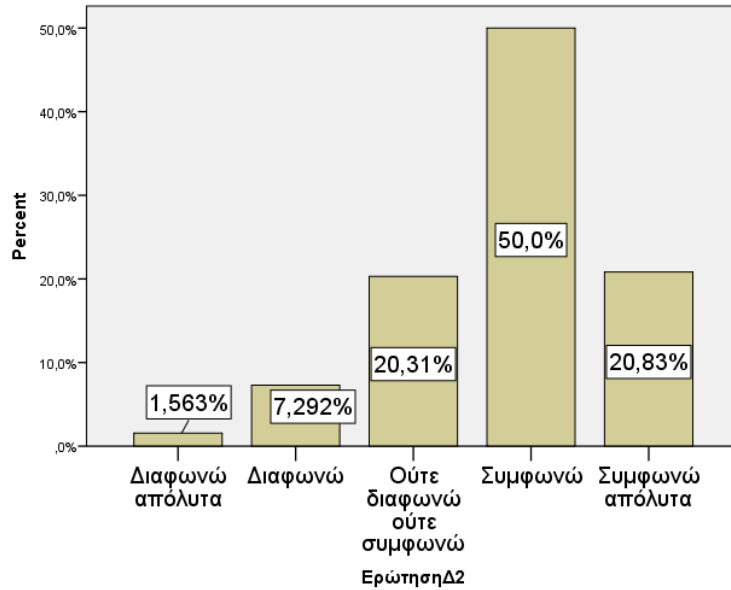
Στο σχήμα που ακολουθεί φαίνεται ότι τα παιδιά θεωρούν ιδιαίτερα διασκεδαστικά τα παιχνίδια που διάλεξαν να παίξουν (Σχήμα 22). Αυτό είναι λογικό, με δεδομένο ότι τα παιχνίδια αποτελούν προσωπική επιλογή του κάθε παιδιού. Αυτό, πιο απλά σημαίνει, ότι τα παιδιά έχουν αντιληφθεί την αξία των παιχνιδιών και στα παιχνίδια που επιλέγουν έχουν ως κριτήριο το πόσο απολαυστικά και διασκεδαστικά είναι.



Σχήμα 22: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Πιστεύω ότι διάλεξα διασκεδαστικά παιχνίδια να παίζω”

4.2 Ένιωσα ότι έπρεπε να παίζω σε αυτό το παιχνίδι

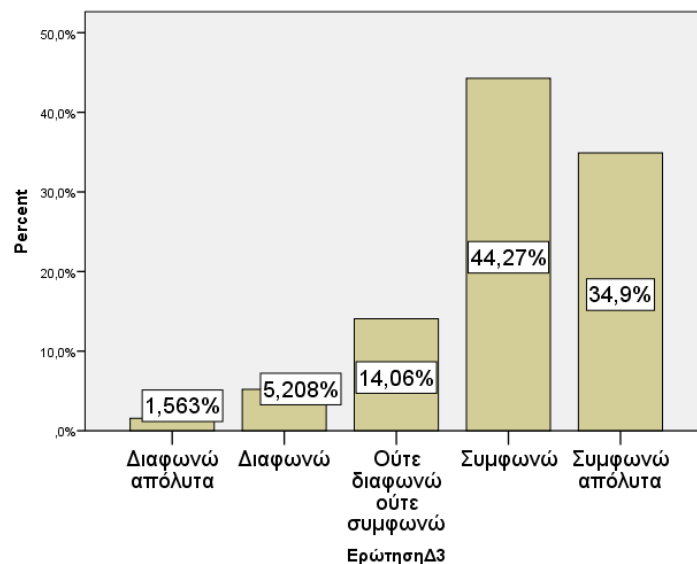
Παράλληλα, από την έρευνα προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά ένιωσαν ότι έπρεπε να παίξουν το συγκεκριμένο παιχνίδι (Σχήμα 23). Αυτό ενδεχομένως συνδέεται με το γεγονός ότι τα παιδιά διασκέδασαν με το παιχνίδι αυτό, με αποτέλεσμα να θεωρούν αναγκαίο να το ξαναπαίξουν.



Σχήμα 23: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Ένιωσα ότι έπρεπε να παίξω σε αυτό το παιχνίδι”

4.3 Έπαιζα τα παιχνίδια που πραγματικά ήθελα

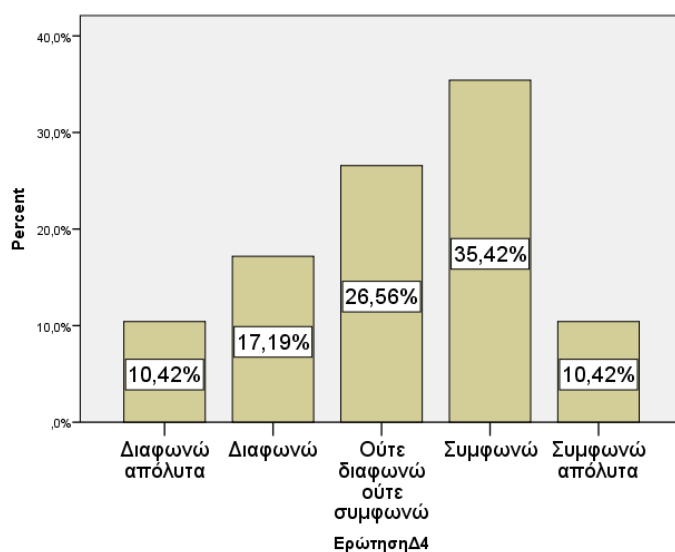
Στη συνέχεια φαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά έπαιζαν τα παιχνίδια που πραγματικά ήθελαν και απολάμβαναν (Σχήμα 24). Αυτό γίνεται εμφανές και από προηγούμενες ερωτήσεις, αφού φαίνεται ότι τα παιδιά ένιωθαν ευχαρίστηση σχετικά με τα παιχνίδια που έπαιζαν.



Σχήμα 24: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Έπαιζα τα παιχνίδια που πραγματικά ήθελα”

Δ.4 Έπαιξα σε κάποια παιχνίδια γιατί το θέλανε οι φίλοι μου

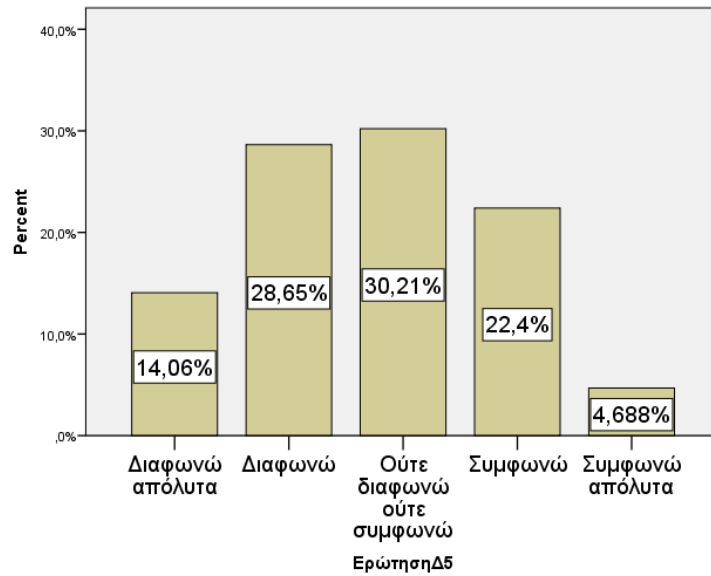
Με βάση των ανάλυση συχνοτήτων προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπήρξαν φορές που τα παιδιά έπαιξαν κάποια παιχνίδια επειδή το θέλανε οι φίλοι τους. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις (Σχήμα 25). Αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά δεν έπαιξαν με τη θέλησή τους το παιχνίδι. Σημαίνει απλά ότι πέρα από τα παιχνίδια που ήθελαν τα παιδιά να παίξουν, υπήρξαν και φορές που έπαιξαν κάποιο άλλο που ήθελαν οι φίλοι, χωρίς να σημαίνει ότι δεν διασκέδασαν.



Σχήμα 25: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Έπαιξα σε κάποια παιχνίδια γιατί το θέλανε οι φίλοι μου”

Δ.5 Ένιωσα ότι δεν ήταν δική μου επιλογή το παιχνίδι

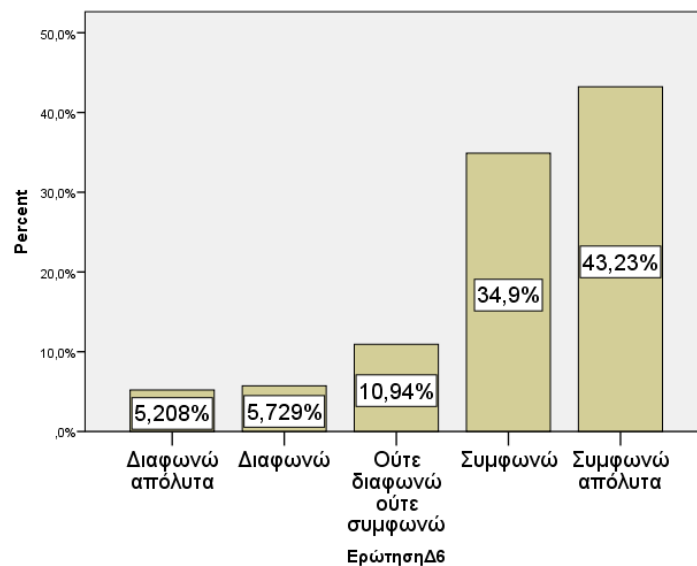
Με βάση το σχήμα που ακολουθεί, φαίνεται ότι υπήρξαν περιπτώσεις που τα παιδιά ένιωσαν ότι το παιχνίδι που έπαιξαν δεν ήταν δική τους επιλογή (27%). Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε αρνητικά, το οποίο σημαίνει ότι δεν ένιωσε με τον τρόπο αυτό (43%). Τέλος, φαίνεται ότι ένα εξίσου υψηλό ποσοστό (30%) κράτησε ουδέτερη στάση. Γενικά, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δεν ένιωσε ότι το παιχνίδι δεν αποτελούσε προσωπική του επιλογή (Σχήμα 26).



Σχήμα 26: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Ενιωσα ότι δεν ήταν δική μου επιλογή το παιχνίδι”

Δ.6 Πιστεύω ότι το παιχνίδι στην αυλή με ξεκουράζει από τα μαθήματα

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση συχνοτήτων, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα (78%) θεωρεί ότι το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου συμβάλει στην χαλάρωση των μαθητών και τους ξεκουράζει από τα μαθήματα και τις υποχρεώσεις τους (Σχήμα 27).



Σχήμα 27: Οι συχνότητες για την περίπτωση “Πιστεύω ότι το παιχνίδι στην αυλή με ξεκουράζει από τα μαθήματα”

6.4.2 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Στη συνέχεια πραγματοποιούνται κατάλληλα μη παραμετρικά τεστ για τη μελέτη των εξαρτήσεων ανάμεσα σε ορισμένες μεταβλητές. Γενικά, οι υποθέσεις που μελετώνται σε όλες τις περιπτώσεις είναι η εξής:

Ερευνητικές Υποθέσεις: H_0 : Δεν υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις εξεταζόμενες μεταβλητές

H_1 : Υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις εξεταζόμενες μεταβλητές

1. Εξάρτηση ανάμεσα στο φύλο και στο χώρο που παίζουν τα παιδιά, το παιχνίδι στην αυλή και τις γνώσεις τους για το σχολικό εκφοβισμό

Όπως παρατηρείται στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζεται ο συντελεστής Somers'd (κατάλληλος για περιπτώσεις όπου η μία από τις δύο μεταβλητές μπορεί να θεωρηθεί εξαρτημένη, ενώ η άλλη ανεξάρτητη). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στο φύλο των παιδιών και στο αν προτιμούν τον εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο για παιχνίδι. Επίσης, προκύπτει στατιστική σημαντικότητα ($\alpha < 5\%$). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα για την εξάρτηση ανάμεσα στο φύλο και στο αν τα παιδιά προτιμούν να παίζουν στην αυλή του σχολείου, όπου παρατηρείται και πάλι στατιστική σημαντικότητα. Τέλος, απουσία αλληλεξάρτησης παρατηρείται ανάμεσα στο φύλο των παιδιών και στο αν γνωρίζουν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν παρατηρείται στατιστική σημαντικότητα (Πίνακας 2).

	Somers'd		Kendall's tau b	
	Value	Approx. Sig.	Value	Approx. Sig.
Φύλο* A1	0.146	0.027	0.160	0.027
Φύλο* A2	0.234	0.005	0.244	0.005
Φύλο* A6	-0.042	0.475	-0.475	0.475

Πίνακας 2: Εξάρτηση ανάμεσα στο φύλο και στο χώρο που παίζουν τα παιδιά, το παιχνίδι στην αυλή και τις γνώσεις τους για το bullying

2. Εξάρτηση ανάμεσα στο φύλο και στους λόγους που τα παιδιά θεωρούν καλό το να παίζουν στο διάλειμμα.

Με βάση το συντελεστή συσχέτισης Phi, ο οποίος χρησιμοποιείται όταν οι δύο εξεταζόμενες μεταβλητές είναι διχοτομικές, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στις δύο εξεταζόμενες μεταβλητές ($\alpha > 5\%$) (Πίνακας 3).

Symmetric Measures		
	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,336
	Cramer's V	,336
N of Valid Cases		192

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 3: Συντελεστής συσχέτισης Phi για την μελέτη της εξάρτησης ανάμεσα στο φύλο και στους λόγους που τα παιδιά θεωρούν καλό το να παίζουν στο διάλειμμα.

3. Η εξάρτηση ανάμεσα στην τάξη που φοιτούν οι μαθητές και στο αν προτιμούν να παίζουν στην αυλή του σχολείου.

Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, παρατηρείται ασθενώς θετική συσχέτιση ανάμεσα στην τάξη που φοιτούν οι μαθητές και στο αν προτιμούν το παιχνίδι στη σχολική αυλή. Παράλληλα, παρατηρείται στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($\alpha < 5\%$). Αυτό πιο απλά σημαίνει ότι το αν οι μαθητές προτιμούν να παίζουν στην αυλή του σχολείου εξαρτάται σε ένα βαθμό από την τάξη που φοιτούν (Πίνακας 4).

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,135	,035
	Cramer's V	,135	,035
N of Valid Cases		192	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 4: Ο συντελεστής συσχέτισης Phi για την εξάρτηση ανάμεσα στην τάξη που φοιτούν οι μαθητές και στο αν προτιμούν να παίξουν στην αυλή του σχολείου.

4. Η εξάρτηση ανάμεσα στην τάξη που φοιτούν οι μαθητές και στους λόγους που θεωρούν καλό το παιχνίδι στο διάλειμμα.

Με βάση τον συντελεστή συσχέτισης Phi, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στην τάξη που φοιτούν οι ερωτηθέντες μαθητές και στους λόγους που κατά τη γνώμη τους θεωρείται ότι είναι καλό το παιχνίδι στο διάλειμμα (Πίνακας 5).

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,120	,948
	Cramer's V	,120	,948
N of Valid Cases		192	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5: Ο συντελεστής συσχέτισης Phi για την εξάρτηση ανάμεσα στην τάξη που φοιτούν οι μαθητές και στους λόγους για τους οποίους θεωρείται καλό το παιχνίδι στο διάλειμμα.

5. Η εξάρτηση ανάμεσα στο φύλο των παιδιών και στους λόγους για παιχνίδι (Ενδιαφέρον/ διασκέδαση)

Με βάση τον συντελεστή συνάφειας Eta, ο οποίος αφορά τη μελέτη εξάρτησης ανάμεσα σε μεταβλητές Nominal και Interval, παρατηρείται η ύπαρξη συνάφειας

ανάμεσα στο φύλο των παιδιών και στους λόγους για παιχνίδι (στην περίπτωση αυτή μελετάται το ενδιαφέρον/ διασκέδαση για το παιχνίδι). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στην προτίμηση των παιδιών για παιχνίδι στην αυλή (Μεταβλητή B1). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα για το φύλο και το πόσο διασκεδαστικά είναι τα παιχνίδια (Μεταβλητή B2), το πόσο τους άρεσαν τα παιχνίδια (Μεταβλητή B3), την απόλαυση που ένιωσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Μεταβλητή B4), το πόσο ευχάριστα θεωρούνται τα παιχνίδια (Μεταβλητή B5) και την προθυμία να παίξουν αυτά τα παιχνίδια ξανά (Μεταβλητή B6) (Πίνακας 6). Γενικά, παρατηρείται συνάφεια του φύλου με το σύνολο των μεταβλητών, το οποίο σημαίνει ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετίζονται με το φύλο των μαθητών.

	Value
Φύλο* B1	0.101
Φύλο* B2	0.198
Φύλο* B3	0.144
Φύλο* B4	0.150
Φύλο*B5	0.063
Φύλο* B6	0.197

Πίνακας 6: Συντελεστής συνάφειας Eta για την ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στο φύλο και στους λόγους για παιχνίδι (Ενδιαφέρον/ διασκέδαση)

6. Η εξάρτηση ανάμεσα στο φύλο των παιδιών και στους λόγους για παιχνίδι (Άγχος/ Πίεση)

Με βάση τον συντελεστή συνάφειας Eta, παρατηρείται η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στο φύλο των παιδιών και στους λόγους για παιχνίδι (στην περίπτωση αυτή μελετάται το άγχος/πίεση στο παιχνίδι). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στο βαθμό που τα παιδιά ένιωσαν ένταση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Μεταβλητή Γ1). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα για το φύλο και το αν τα παιδιά ήταν ανήσυχα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Μεταβλητή Γ2), το αν ένιωθαν πίεση όταν έχαναν (Μεταβλητή Γ3), το αν δεν απολάμβαναν το παιχνίδι (Μεταβλητή B4), το αν δεν τους άρεσαν τα παιχνίδια που έπαιζαν (Μεταβλητή Γ5)

και την απουσία επιθυμίας να παίξουν αυτά τα παιχνίδια ξανά (Μεταβλητή Γ6) (Πίνακας 7). Γενικά, παρατηρείται συνάφεια του φύλου με το σύνολο των μεταβλητών, το οποίο σημαίνει ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετίζονται με το φύλο των μαθητών.

	Value
Φύλο* Γ1	0.151
Φύλο* Γ2	0.180
Φύλο* Γ3	0.350
Φύλο* Γ4	0.102
Φύλο* Γ5	0.190
Φύλο* Γ6	0.191

Πίνακας 7: Συντελεστής συνάφειας Eta για την ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στο φύλο και στους λόγους για παιχνίδι (Άγχος/ πίεση)

7. Η εξάρτηση ανάμεσα στο φύλο των παιδιών και στους λόγους για παιχνίδι (Αντιληπτική ικανότητα)

Από τον συντελεστή συνάφειας Eta, παρατηρείται η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στο φύλο των παιδιών και στους λόγους για παιχνίδι (στην περίπτωση αυτή μελετάται η αντιληπτική ικανότητα). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στο αν τα παιδιά θεωρούν ότι τα παιχνίδια που επέλεξαν είναι διασκεδαστικά (Μεταβλητή Δ1). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα για το φύλο και το αν τα παιδιά ένιωσαν ότι έπρεπε να παίξουν το συγκεκριμένο παιχνίδι (Μεταβλητή Δ2), το αν έπαιζαν παιχνίδια που πραγματικά ήθελαν (Μεταβλητή Δ3), το αν συμμετείχαν σε ορισμένα παιχνίδια επειδή ήταν επιθυμία των φίλων (Μεταβλητή Δ4), το αν δεν ήταν δική τους επιλογή το παιχνίδι (Μεταβλητή Δ5) και το αν το παιχνίδι στη σχολική αυλή συμβάλει στην ξεκούραση από τα μαθήματα (Μεταβλητή Δ6) (Πίνακας 8). Γενικά, παρατηρείται συνάφεια του φύλου με το σύνολο των μεταβλητών, το οποίο σημαίνει ότι το φύλο σχετίζεται με τους λόγους για παιχνίδι, με έμφαση στην αντιληπτική ικανότητα.

	Value
Φύλο* Δ1	0.147
Φύλο* Δ2	0.179
Φύλο* Δ3	0.176
Φύλο* Δ4	0.162
Φύλο* Δ5	0.155
Φύλο* Δ6	0.130

Πίνακας 8: Συντελεστής συνάφειας Eta για την ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στο φύλο και στους λόγους για παιχνίδι (Αντιληπτική ικανότητα)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την αρχαιότητα έχει αποδειχτεί και υποστηριχτεί έντονα η σπουδαιότητα του παιχνιδιού, αφού συμβάλει σημαντικά στη νοητική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Παράλληλα είναι αδιαμφισβήτητος και ο διαπαιδαγωγικός του ρόλος στην γνωστική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Εξάλλου, όπως είναι ευρέως γνωστό, κάθε παιδί νιώθει μεγάλη ευχαρίστηση και χαρά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, με το οποίο εξελίσσεται σαν άτομο αλλά ενισχύει περαιτέρω τις γνώσεις και τις δεξιότητές του. Γενικά, το παιχνίδι καθορίζει τη θέση και το ρόλο των παιδιών στην κοινωνία, και πολλές φορές επηρεάζει και το επάγγελμα που θα επιλέξει το παιδί μελλοντικά. Αυτό ασφαλώς υλοποιείται μέσω της ωριμότητας που αποκτούν τα παιδιά με τα παιχνίδια, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τις επιθυμίες των παιδιών, τους τρόπους διαχείρισης των παιχνιδιών αλλά και τα εσωτερικά κίνητρα.

Η παρούσα έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε τόσο μέσω του ερωτηματολογίου όσο και μέσω της παρατήρησης και της καταγραφής, ανέδειξε πλήθος στοιχείων, τα οποία συνέβαλαν στην απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, που αφορούσαν στο παιχνίδι των παιδιών στη σχολική αυλή και στα εσωτερικά κίνητρα. Από τα ευρήματα προκύπτει η ιδιαίτερη σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά στην αυλή του σχολείου, αφού μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδικά και ευχάριστα παιχνίδια, ξεκουράζονται από τα μαθήματα. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι η παγκόσμια βιβλιογραφία υστερεί σε σημαντικό βαθμό στην διερεύνηση του παιχνιδιού στη σχολική αυλή και στα εσωτερικά κίνητρα που ωθούν τα παιδιά προς την κατεύθυνση αυτή. Ασφαλώς, έγιναν κάποιες προσπάθειες από την επιστημονική κοινότητα για τη μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος, οι οποίες ωστόσο χρίζουν εκτενέστερης μελέτης και ανάλυσης.

Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια για τη μελέτη των εσωτερικών κινήτρων, με βάση τα οποία τα παιδιά ωθούνται ώστε να παίξουν στην αυλή του σχολείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 192 μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα σε παιδιά της Ε' και Στ' Δημοτικού. Από τα ευρήματα φαίνεται ότι είναι μια έρευνα με έντονο ενδιαφέρον, αφού μπορεί να αποτελέσει σημαντική πηγή δεδομένων για ανάλογες έρευνες μελλοντικά. Παράλληλα, τα αποτελέσματα που προκύπτουν μπορούν να συγκριθούν με ανάλογα όμοιων ερευνών ώστε να προκύψουν ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με τα εσωτερικά κίνητρα

των μαθητών για παιχνίδι στην αυλή του σχολείου. Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι η σημασία της παρούσας έρευνας οφείλεται και στην απουσία ικανοποιητικού αριθμού ανάλογων ερευνών.

Από την έρευνα προκύπτει το συμπέρασμα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών προτιμά το παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο. Γενικά, η συντριπτική πλειοψηφία επιλέγει να παίζει στην αυλή του σχολείου παρά στο εσωτερικό του σχολείου. Βέβαια, από το σύνολο των 192 μαθητών οι 160 ανέφεραν ότι προτιμούν να παίζουν στο διάλειμμα. Από τους υπόλοιπους 32 μαθητές, οι 29 ανέφεραν ότι στο διάλειμμα προτιμούν να κάθονται και να συζητούν με τους φίλους τους, ενώ 3 παιδιά δήλωσαν ότι στο διάλειμμα προτιμούν απλά να κάθονται μόνοι τους και να χαλαρώνουν.

Όσον αφορά τα παιδιά που επιλέγουν το παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο, έχουν τη δυνατότητα να παίζουν διάφορα παιχνίδια, τα οποία κατά κύριο λόγο απαιτούν μεγάλο χώρο και ενδείκνυται να παίζονται σε εξωτερικό χώρο. Σε αυτό το σημείο, βέβαια πρέπει να αναφερθεί ότι τόσο το φύλο των παιδιών όσο και η τάξη που φοιτούν σχετίζεται με τον χώρο που προτιμούν να παίζουν (εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο), και κατά συνέπεια με την επιλογή τους να παίζουν στην αυλή του σχολείου. Από την έρευνα προέκυψε ότι υπάρχουν πολλά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στην αυλή του σχολείου, με τις πρώτες τους επιλογές να είναι το κυνηγητό, η αμπάριζα, το ποδόσφαιρο και το κρυφτό. Βέβαια, υπάρχουν και πολλά ακόμα παιχνίδια, τα οποία όμως επιλέγονται σε μικρότερο βαθμό. Τα κορίτσια φαίνεται ότι κατά κύριο λόγο παίζουν κυνηγητό, αμπάριζα, κρυφτό και βόλεϊ. Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια κυρίως παίζουν κυνηγητό, κρυφτό, ποδόσφαιρο και μπάσκετ, αλλά και αμπάριζα. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι τα παιδιά προτιμούν τα ομαδικά παιχνίδια, κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την κοινωνικοποίησή τους, όπως έχει αποδειχτεί και σε πολλές άλλες μελέτες. Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι προτιμούν τα παιχνίδια στα οποία απαιτούνται πάνω από 6 άτομα, ενδεχομένως επειδή με τον τρόπο αυτό το παιχνίδι αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον και είναι πιο ευχάριστο. Ασφαλώς, και τα παιχνίδια που προαναφέρθηκε ότι αποτελούν τις πρωτεύουσες επιλογές των παιδιών αποτελούν ομαδικά παιχνίδια, και τα οποία μπορούν να γίνουν ακόμα πιο διασκεδαστικά και ενδιαφέροντα όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχουν.

Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά επιθυμούν να παίζουν στο διάλειμμα, φαίνεται ότι τα κίνητρα των παιδιών για παιχνίδι είναι ποικίλα. Σαφώς, ο

πρωτεύων λόγος είναι η διασκέδαση, κάτι απόλυτα λογικό για μαθητές μικρής ηλικίας. Παράλληλα, οι μαθητές θεωρούν ότι με το παιχνίδι στο διάλειμμα ενισχύεται σημαντικά η ομαδική τους σκέψη ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να αθλούνται, με σεβασμό πάντα στα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, όπως παρατηρήθηκε και στην έρευνα των Backman et al., (2012). Έτσι, κοινωνικοποιούνται, ωριμάζουν, μαθαίνουν τρόπους διαχείρισης του παιχνιδιού και αποκτούν την ικανότητα να μπορούν να διαχειριστούν οποιαδήποτε έκβαση στο αποτέλεσμα του παιχνιδιού, δηλαδή τόσο τη νίκη όσο και την ήττα. Εξάλλου, μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αποκτούν συνεχώς περισσότερους φίλους, με αποτέλεσμα να μην νιώθουν απομονωμένοι. Επίσης, μέσα από την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την εξωστρέφειά τους μαθαίνουν να συνεργάζονται και να παίζουν αρμονικά με τα υπόλοιπα παιδιά και να αποφεύγουν τους τσακωμούς, ενισχύοντας το διάλογο και την επικοινωνία. Παράλληλα, τα παιδιά μαθαίνουν έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, καθώς μέσα από το παιχνίδι ωριμάζουν, όπως προέκυψε και από την έρευνα της Staempfli (2009) Βέβαια, σημαντικός φαίνεται ότι είναι και ο ρόλος του παιχνιδιού στο διάλειμμα και στην ξεκούραση των παιδιών. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι στο διάλειμμα έχουν τη δυνατότητα να ξεχάσουν τις μαθητικές τους υποχρεώσεις και να χαλαρώσουν και να ξεκουραστούν από τα μαθήματα. Εξάλλου, όπως είναι γνωστό το «επάγγελμα» του μαθητή είναι ίσως το δυσκολότερο, αφού οι υποχρεώσεις και οι δραστηριότητές τους δεν περιορίζονται στο χώρο του σχολείου. Όλα τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα της Holdevici, (2008), στην οποία αναφέρεται ότι το κίνητρο των παιδιών για παιχνίδι είναι πρώτα το κίνητρο της άσκησης, η ανάγκη για κίνηση, και δεύτερον η αυτοδιάθεση. Στην παρούσα έρευνα πρωτεύων λόγος φαίνεται ότι είναι η διασκέδαση και έπειτα η άθληση. Επίσης, με βάση την συγκεκριμένη μελέτη το παιχνίδι θεωρείται ως ένας τρόπος να χαλαρώσουν τα παιδιά έστω και για λίγο από τα μαθήματα και το άγχος που μπορεί να έχουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στο φύλο των παιδιών και στους λόγους για παιχνίδι, το οποίο σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ως προς τη συνάφεια των δύο μεταβλητών.

Μέρος της παρούσας έρευνας αποτελούσαν και οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό (Bullying). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα παιδιά

γνωρίζουν κατά κύριο λόγο τη συγκεκριμένη έννοια, και κυρίως τα κορίτσια. Ωστόσο, υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που δεν γνωρίζει τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές έχουν ενημερωθεί για τον σχολικό εκφοβισμό από τους γονείς τους αλλά και από τον/ την δάσκαλο/ α. Επίσης, έχουν ενημερωθεί από το διαδίκτυο, την τηλεόραση αλλά και τον/την αδερφό/ή. Παράλληλα, και οι φίλοι αλλά και η γιαγιά και ο παππούς αποτελούν πηγές ενημέρωσης για τον σχολικό εκφοβισμό. Γενικά, παρατηρείται μια προσπάθεια τόσο από το οικογενειακό όσο και από το φιλικό περιβάλλον των παιδιών, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, να ενημερώσουν τα παιδιά για το συγκεκριμένο αρνητικό φαινόμενο. Έτσι τα παιδιά θα καταλάβουν ότι είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να αποφεύγεται και να μην ασκείται κανενός είδους σχολικός εκφοβισμός προς άλλα παιδιά. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι ένα από τα παιδιά δήλωσε ότι γνωρίζει τον σχολικό εκφοβισμό γιατί έχει ζήσει το ίδιο μια τέτοια κατάσταση στο σχολείο, το οποίο ασφαλώς χρίζει άμεσης αντιμετώπισης. Όπως είναι σαφές, μόνο με τη διαρκή ενημέρωση των παιδιών σχετικά με θέματα σχολικού εκφοβισμού το φαινόμενο αυτό θα περιοριστεί.

Αναφορικά με τους λόγους για παιχνίδι, διαχωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, η οποία αφορά το **ενδιαφέρον και τη διασκέδαση** των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, φαίνεται ότι στα παιδιά αρέσει να παίζουν στην αυλή του σχολείου. Τα παιχνίδια που διαλέγουν είναι πολύ διασκεδαστικά και ευχάριστα, με αποτέλεσμα να μην νιώθουν άβολα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να απολαμβάνουν το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου και είναι πρόθυμα να παίζουν τα παιχνίδια αυτά ξανά. Γενικά, φαίνεται ότι τα παιδιά θεωρούν αρκετά ενδιαφέροντα και διασκεδαστικά τα παιχνίδια που παίζουν στην αυλή του σχολείου. Αυτό είναι λογικό αφού από την έρευνα προκύπτει ότι τα παιχνίδια στην αυλή του σχολείου αποτελούν ελεύθερη επιλογή των παιδιών, κατευθύνονται από εσωτερικά κίνητρα, γίνονται με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών και θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά και ευχάριστα για τα παιδιά, όπως τόνισε στην έρευνά της η Meckley (2002) αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών και ο Hughes (2003) σχετικά με τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια του παιχνιδιού.

Σχετικά με την δεύτερη κατηγορία λόγων για παιχνίδι, η οποία αφορά το **άγχος και την πίεση** κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές

δεν ένιωσαν πίεση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ωστόσο, υψηλό είναι και το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά. Επίσης, τα παιδιά δεν ένιωθαν ανησυχία στο παιχνίδι, όπως επίσης δεν ένιωθαν και πίεση όταν έχαναν. Γενικά, φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους παρά την ένταση και την εγρήγορση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όπως επισημαίνει στην έρευνά του και ο Gray (2013). Σε αυτό ενδεχομένως συνέβαλε η ομαδικότητα στα παιχνίδια, αφού τα περισσότερα παιδιά επιλέγουν παιχνίδια με πάνω από 6 άτομα, γεγονός που οδηγεί στην κοινωνικοποίησή τους, στην αύξηση της εξωστρέφειάς τους και στην ωριμότητά τους, ώστε να αντιμετωπίζουν ακόμα και την ήττα ως κάτι φυσιολογικό και αναμενόμενο. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Macintyre (2001), με βάση την οποία για να είναι τα κίνητρα των παιδιών θετικά, πρέπει να συμμετέχουν στο παιχνίδι και στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους για να μπορέσουν μ' αυτόν τον τρόπο να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες Έτσι, τα παιδιά απολαμβάνουν τα παιχνίδια που παίζουν και νιώθουν ικανοποίηση από τα παιχνίδια που επιλέγουν. Επίσης, η σημασία των ομαδικών παιχνιδιών στην κοινωνικοποίηση των παιδιών επιβεβαιώνεται και στη μελέτη των Lindley & Colwell (2013).

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία αναφορικά με τους λόγους για παιχνίδι εστίαζε στην **αντιληπτική ικανότητα** των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά θεωρούν ιδιαίτερα διασκεδαστικά τα παιχνίδια που διάλεξαν να παίζουν. Αυτό είναι λογικό, με δεδομένο ότι τα παιχνίδια αποτελούν προσωπική επιλογή του κάθε παιδιού. Αυτό, πιο απλά σημαίνει, ότι τα παιδιά έχουν αντιληφθεί την αξία των παιχνιδιών και στα παιχνίδια που επιλέγουν έχουν ως κριτήριο το πόσο απολαυστικά και διασκεδαστικά είναι. Γενικά, με μόνο μερικές εξαιρέσεις, φαίνεται ότι τα παιδιά επιλέγουν με προσωπική τους επιλογή τα παιχνίδια που παίζουν, τα οποία είναι διασκεδαστικά, όπως αναφέρεται και στην έρευνα του Powell (2009). Βέβαια, υπάρχουν και φορές κατά τις οποίες παίζουν παιχνίδια που επιλέγουν οι φίλοι, χωρίς να σημαίνει ότι είναι λιγότερο ευχάριστα. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά εμφανίζονται ικανοποιημένα από τα παιχνίδια που παίζουν, τα οποία θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά, αφού έτσι ξεκουράζονται από τα μαθήματα. Τέλος, από την παρούσα έρευνα προέκυψε το συμπέρασμα ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στο φύλο των μαθητών και στις τρεις κατηγορίες με τους λόγους για παιχνίδι που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αυτό πιο απλά σημαίνει ότι το φύλο των

παιδιών επηρεάζει τις απαντήσεις τους για το σύνολο των λόγων (κινήτρων) για παιχνίδι.

Συνοψίζοντας, από την παρούσα εργασία φαίνεται η θετική στάση των παιδιών ως προς το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου. Γενικά, είναι πολύ ικανοποιημένα με τα παιχνίδια που παίζουν, αφού τα θεωρούν διασκεδαστικά και ως έναν τρόπο ξεκούρασης από τα μαθήματα. Γίνεται εμφανές λοιπόν ότι το παιχνίδι στη σχολική αυλή είναι πολύ απολαυστικό για τα παιδιά, τα οποία θέλουν να παίζουν με τους φίλους τους, να μαθαίνουν, να αθλούνται, να κοινωνικοποιούνται, να κάνουν νέους φίλους, και γενικότερα να αποκομίζουν όλα τα θετικά στοιχεία που μπορεί να προσφέρει το παιχνίδι, και κυρίως στην αυλή του σχολείου όπου τα παιδιά συναναστρέφονται και παίζουν με πολλούς ακόμα μαθητές. Κλείνοντας πρέπει να αναφερθεί ότι η διεξαγωγή μιας πρωτογενούς ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο για τα παιχνίδια της σχολικής αυλής από τους μαθητές αποτελεί ένα σημαντικό ρόλο δράσης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού που την διεξάγει αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα (Κατσένου κ.ά.,χ.η).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Διαβάζοντας τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων και παρατηρώντας ταυτόχρονα τους μαθητές και τις μαθήτριες να κινούνται ελεύθερα και να παίζουν στην αυλή του σχολείου, κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων είχα την δυνατότητα να καταλάβω καλύτερα τους χαρακτήρες των παιδιών και να δω καθαρά τις σχέσεις, που επικρατούν μεταξύ τους χωρίς την δική μου μεσολάβηση ή κατεύθυνση πολλές φορές πάνω στο παιχνίδι. Συνήθως η επιλογή ομάδων την ώρα της γυμναστικής κατέληγε σε μεγάλους καυγάδες και γκρίνιες μιας και όλοι θέλουν να πηγαίνουν με την ομάδα των « δυνατών», ενώ την ώρα του διαλλείματος και λόγω περιορισμένου χρόνου αυτό δεν ήταν εφικτό. Θα μπορούσε στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι είναι δυνατόν να συνδυαστεί ή να εμπλουτιστεί η ποσοτική, βάσει των ερωτηματολογίων, έρευνα με την προσθήκη της προσωπικής συνέντευξης των παιδιών και με περισσότερες προσωπικές ερωτήσεις για τις επιλογές τους, όμως, ενδεχομένως αυτό να τους προκαλούσε άγχος και θα αντιδρούσαν και κατά πάσα πιθανότητα δεν θα έβγαζαν τον αληθινό τους εαυτό.

Ακόμη διαπιστώθηκε η δυναμική συμπεριφορά των κοριτσιών στα διαλλείματα, παίζοντας τα ίδια παιχνίδια, δηλαδή κυνηγητό, βόλει, αμπάριζα όπως και στην γυμναστική. Επίσης διαπιστώθηκε η προτίμηση των αγοριών στα ομαδικά αθλήματα, όπως το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ. Πράγμα που με εξέπληξε ευχάριστα, γιατί πολλές φορές τα παιδιά την ώρα του διαλείμματος έμεναν άπραγα, καθώς προτιμούσαν να κάθονται στα παγκάκια και να συζητούν για κινητά ή ηλεκτρονικά παιχνίδια, που παίζουν στο σπίτι τους, αδιαφορώντας για ότι γινόταν γύρω τους.

Η ηθική ικανοποίηση που βίωσα παρατηρώντας τα να εξωτερικεύουν με όλη τους την δύναμη τα θέλω τους αλλά και την χαρά τους, τόσο απέναντι στα παιχνίδια όσο και απέναντι στους συμμαθητές τους, ήταν κάτι πρωτόγνωρο και σημαντικό και δίνει το έναυσμα για μελλοντικές έρευνες και σε μικρότερες ηλικίες.

Η όλη ερευνητική διαδικασία τόνωσε την πίστη μου για την προσωπική μου επαγγελματική μου εξέλιξη. Συντέλεσε στην ανάπτυξη ισχυρών δεσμών - σχέσεων με τους μαθητές καθώς και της εισόδου μου για λίγο στον δικό τους κόσμο. Αποκόμισα γνώση και κατανόησα το τι επικρατεί στην αυλή μεταξύ των παιδιών. Αντιλήφθηκα τη συμπεριφορά των παιδιών, με αποτέλεσμα να αλλάξω, εμπλουτίζοντας τον τρόπο διδασκαλίας τόσο κατά τη διάρκεια της γυμναστικής όσο και μέσα στην τάξη.

Είναι θεμελιώδες για κάθε εκπαιδευτικό, στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, για το τμήμα που θα αναλαμβάνει να διαθέτει χρόνο στην παρατήρηση των παιδιών, που παίζουν στην σχολική αυλή κατά την διάρκεια των διαλλειμάτων, ώστε να μπορέσει να ανιχνεύσει και να ερμηνεύσει συμπεριφορές, που θα τον βοηθήσουν αργότερα στην τάξη. Γενικά, το σύνολο των εκπαιδευτικών πρέπει να κατανοήσει την σημαντική αξία του διαλλείματος και του ελεύθερου παιχνιδιού στην σχολική αυλή και όχι να εμμένουν στην στείρα μελέτη και απομνημόνευση των μαθημάτων.

Συμπερασματικά αυτό που θα μπορούσαμε να προτείνουμε σε μελλοντικούς ερευνητές είναι:

Την διεξαγωγή μιας συγκριτικής έρευνας σε πανελλήνιο επίπεδο, που θα εξετάζει τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά αλλάζουν την συμπεριφορά τους και τις προτιμήσεις τους στα παιχνίδια που παίζουν στην αυλή του σχολείου κάθε χρόνο μεγαλώνοντας.

Στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης φοιτούν μαθητές με διαφορετικές εθνικές κουλτούρες οι οποίοι φέρνουν καινούρια παιχνίδια και η αποδοχή αυτών.

Αν επηρεάζονται από αντιλήψεις σε σχέση με το φύλο τους, για την επιλογή συγκεκριμένων παιχνιδιών, καθώς μεγαλώνουν και μπαίνουν στην εφηβεία.

Ακόμη μια μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να ξεκινά από το παιχνίδι των παιδιών στην προσχολική ηλικία και συγκεκριμένα από το νηπιαγωγείο και μετέπειτα στο δημοτικό έτσι ώστε να μελετηθεί η εξέλιξή τους.

Όπως και η δημιουργία μιας μελλοντικής έρευνας στο ίδιο ερευνητικό πλαίσιο χρησιμοποιώντας ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών από σχολεία των άλλων δύο γειτονικών νομών, ή και πανελλήνια, μελετώντας τις διαφορετικές στάσεις, τις προσδοκίες, την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών από σχολείο σε σχολείο, συγκρίνοντας τις διαφορές, αστικής ή αγροτικής περιοχής, όπως και τα κοινά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι περιορισμοί της έρευνας έχουν να κάνουν με την καθολική απαγόρευση της εισόδου στα σχολεία, λόγω της πανδημίας του covid19, εμπόδιο που ξεπεράστηκε με την άριστη συνεργασία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανέλαβαν οι ίδιοι να μοιράσουν τα ερωτηματολόγια στα παιδιά, διαθέτοντας πέντε λεπτά για την συμπλήρωσή τους.

Επίσης λόγω της απαγόρευσης ανταλλαγής εγγράφων, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν στο σχολείο, τηρουμένων όλων των μέτρων ασφάλειας και δεν μεταφέρθηκαν στο σπίτι, πράγμα με το οποίο συμφώνησαν και οι γονείς.

Δεν προτιμήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, γιατί στην αρχή της σχολικής χρονιάς που διεξήχθη η έρευνα, τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν ακόμη email μέσω του πανελληνίου σχολικού δικτύου, αλλά ούτε και τα emails των γονιών ήταν διαθέσιμα. Πιθανόν, η συμμετοχή να ήταν μικρότερη, οι απαντήσεις λιγότερες και η διαδικασία χρονοβόρα.

Ακόμα, επισημάνθηκε και τηρήθηκε η αρχή της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, με την συμπλήρωση του ανώνυμου ερωτηματολογίου και τονίστηκε ότι εκπονείται μια έρευνα στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας της ερευνήτριας και μόνο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης, Γ. (1998). *Η αντιμετώπιση του παιχνιδιού στην σημερινή κοινωνία και ο θεμελιώδης ρόλος του στην διανοητική ανάπτυξη του παιδιού*. Σύγχρονη εκπαίδευση τεύχος 38 σελ. 67-73.

Αδαμοπούλου, Β.(2002) *Δυσλεξία: Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της* Τόμος Α΄. Εκδόσεις: Σαββάλας, Αθήνα 2002.

Αλικάκου, Μ. (2014). *Η παιδική εργασία στο διεθνές δίκαιο. Προβλήματα. Προοπτικές*.

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

Βασιλοπούλου, Μ. (2003). *Το τέλος της παντοκρατορίας των γονιδίων; Προς νέα παραδείγματα στον χώρο της Βιολογίας*. Leader books, Αθήνα 2003.

Βογιατζή, Ε., & Δημητρίου, Μ. (2015). *Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο ένταξης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στη σχολική τάξη*.

Δαράκη, Π. (1986). *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*. Εκδόσεις: Gutenberg , Αθήνα 1986.

Διγγελίδης, Ν. (1996). *Αλληλεπίδραση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης, αντίληψης κλίματος παρακίνησης και προσωπικών προσανατολισμών στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

ΙΨΥΠΕ, Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας (1999) στο <http://www.inpsy.gr>

Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ., Αβδελίδου, Ε. (2015) *Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για γονείς*. Πρόγραμμα “Η Δύναμη του παιχνιδιού”. www.paizontas.gr

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

Κροντήρα, Λ. (2002). *Ελάτε να παίζουμε μέσα στον χρόνο*. Εκδόσεις: Φυτράκη, Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. σελ 120-130, Αθήνα: Gutenberg.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

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

Μάρκου Παρασκευή «Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην ειδική αγωγή» Ημερομηνία έκδοσης: Αθήνα 28-8-15. Εκδοτικός οίκος:VIPAPHARM.

Μαρτάκη, Αικ. (2002). *Το παιδικό παιχνίδι και η συμβολή του στην ανάπτυξη του παιδιού*. Διπλωματική εργασία.

Μιχαλόπουλος χ.χ., 4.Μεθοδολογία Επιστημονικής Συγγραφής, Έρευνα Ι: Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας: Σχέδια Έρευνας: περιγραφική, διερευνητική ή συσχετιστική και πειραματική.Ανακτήθηκε την 25/6/2019 απο:<https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM04364/2.%20CE%209C%20CE%B9%CF%87%CE%B1%CE%BB%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82%2C%20%CE%A3%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82%2C%20%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AE%2C%20%CF%83%CF%85%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE.pdf>.

Ξωχέλλης, Π.Δ. (2010). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Παυλοπούλου-Κασιωτάκη, Α. (2014). Το παιχνίδι. Αθήνα: Μέλιανδρος.

Παπαδογεωργάκη, Μ. (2017). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών/ Απόψεις εκπαιδευτικών και πρακτικές. Εθνικό κέντρο τεκμηρίωσης.

Πλάτωνας (427-347 π.χ.) Νόμοι – Δημοκρατία. Συμβολή στην εκπαίδευση.

Προκόβας, Κ.Ε. (2010). Τότε που παίζαμε... Θεσσαλονίκη: Γράμμα Βαρθολομαίος.

Τσαπακίδου, Α. (2014). Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.

Φατσέα, Α. & Αντωνίου, Π. (2010). Καταγραφή της Επίδρασης των Ψηφιακών Διαδραστικών Παιχνιδιών στους Χρήστες. Μάθηση με τεχνολογίες. <http://mag.e-diktyo.eu/?p=176>

ΦΕΚ 161, Τόμος Α'. Οργάνωση και λειτουργία δημοτικών σχολείων.

Φρειδερίκου – Φολερού, (2004). *Τα κορίτσια παίζουν* . Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

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

Χατζοπούλου, Ε. και Τσιώτας, Δ.(2018). Μεθοδολογία έρευνας, σεμινάριο.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ahlström, B. (2010). Student participation and school success: The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Educational Inquiry*, 1, 97-115.

Artemova (2001). Conference on the playground. Erfurt Conference 2001.

Ashdown & Bernand (2012). *Can explicit teaching of social and emotional learning skills benefit young children's socio-emotional development, well-being and academic achievement?* Magazine: Early Education , Journal , 39 pages 397-400.

Backman, Y., Alerby, E., Bergmark, U., Gardelli, A., Hertting, K., Kostenius, C., & Öhring, K. (2012). Improving the School Environment from a Student Perspective: Tensions and opportunities. *Education Inquiry*, 3(1), 19-35.

Bartoletti , S (1996) *Growing up in the coal country*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Beattie, E. (2015). A Young Child's Perspectives on Outdoor Play: A Case Study from Vancouver, British Columbia. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1): 38-53.

Brierley , J (1994) *Give me one child until he is seven*. Falmer , Sussex: Falmer Press.

Brown, F (2003) *Playwork Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.

Bruce , T (2001) *Learning through play: Babies, toddlers and Years of foundation*. London : David Fulton Publishers Ltd.

Chowdhury D Roy . , Examining the reasons for participating in sports and exercise using the Physical Exercise and Leisure Scale (PALMS) (PhD thesis, University of Victoria , 2012.

Cohen, D (1993) *The Development of Play* (second edition). London.

Coots, N. M. (2009). Perceptions and Practical Implications of Play at School. Unpublished Doctoral Dissertation, Evergreen State College, Olympia. Washington, USA.

Croatian Journal of Education, volume 16 Sp.Ed.No.1 / 2014, pages : 181-200 Sanan & Francis 1992.

Crick , NR, Bigbee , MA and Howes , C (1996) “Gender Differences in children's regulatory beliefs about aggression ”, *Child Development*, 67, 1003–1014.

Csikszentmihályi , Mihály (1990). *Flow: The psychology of best experience* . New York: Harper and Row .

Csikszentmihályi , M. (1990). *The field of creativity*. In MA Runco & RS Albert (Eds.), *Sage focus editions, Vol. 115. Theories of creativity* (pp. 190-212). Sage Publications , Inc .

Deci , El , (1975). Cognitive evaluation theory . *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 pp. 81-85.

Diaz-Fortis, 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.

Downey, S., Hayes, N., & Neill, B., (2004). Play Technology for children aged 4-12. Dublin: Center for Social and Educational Research, Dublin Institute of Technology.

Else , P . (2014) *Making sense of play* . Maidenhead: Open University Press.

Epuran M . Holdevici (Psychology of professional sport. Theory **and** practice) Bucharest: FEST Publishing House : 2008.

Fjortoft , I. and Sageie , J. (2000) The natural environment as a playground for children: Landscape description and analysis of a natural playscape . *Landscape and Urban Planning*, 48.

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.

Frost , JL (2005) “Lessons from Disasters: Play, Work and Creativity Arts, *Child Education*, 82, 1, 2–8.

Garvey , C., (1990). *The game: Its effect on the child's development*. Athens, Koutsoumpos SA.

Garvey, C (1991) *Play* (second edition). London: Fontana Press .

Golu M.Bazele psihologiei generale Bucharest : Edityra Universitara : 2002.

Gravetter, F., & Forsano, L. (2006) *Research methods for the behavioural sciences*. Belmont-U.S.A. Thomson Wadsworth.

Gray , P . (2013) *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*, Basic Books.

Gray , P. (2013). *Free to learn: Because the release of the instinct for play will make our children happier, more self-sufficient and better prepared for life* . New York: Basic Books .

Guinhouya, C., Hubert, H., Dupont, G. & Durocher, A. (2005). The Recess Period: A Key Moment of Prepubescent Children’s Daily Physical Activity? *The International Electronic Journal of Health Education*, 8, 126-134.

Haug, E., Torsheim, T., Sallis, J. & Samdal, O. (2010). The characteristics of the outdoor school environment associated with physical activity. *Health Education Research*, 25, 248-256.

Hasselin Rous , I . (2006) . Toys in antiquity. Department of Greek, Etruscan and Roman antiquities. Paris: Louvre Museum.

Herlina , (2013). *Book therapy : Mengatasi Anak & Remaga* . Bandung : Pustaka Cendekia Utama .

Hughes, F. (2003). Spontaneous play in the 21st century. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on play in early childhood education* (pp. 21-40). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Huizinga, J. (1949) *Home Ludens* . Routledge & Kegan Paul Ltd

Huizinga , J . (2010) *Man and the game*. Publications : Athens , Gnosi .

Hyndman, B., A Benson ., Telford A., (2016). Active Play, School Playground Activities, *A American journal of Play*, vol 8, no.3.

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

Isenberg , J and Quisenberry , N (2002) *Toy: Essential for all children.* toy in childhood.

Isenberg, J. & Jalongo , M. (1997) *Creative expressions and play in early childhood.* (2nd ed .). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Jackson , KM (2001). From Control to Customization: America's Toy Story . *Journal of America and Comparative Cultures*, 24 pp. 139-145.

King, N.R., & Block, J.H. (1987). *School play: A source book.* N.Y.: Teachers College Press.

Landy , S . (2009). Moving towards capacity: Encouraging healthy social and emotional development in young children (2nd version). Published by : Paul H Brookes .

Lenakakhis et al.,2018 *European journal of Special Education Research επιστημονικό άρθρο ημερ.δημοσίευσης 7-5-2018.*

Lopes, V., Vasques, C. M. S., Pereira, M. B. F.L.O., Maia, J. A. R. & Malina, R. M. (2006). Physical activity patterns during school recess: A study in children 6 to 10 years old. *International Electronic Journal of Health Education*, 9, 192-201.

Macintyre (2001). Perceptions of place and health in neighborhoods with social contradictions. Date of publication 1 -11 2001.

Madej, K. (2016). *Physical Play and Children's Digital Games.* United States: Springer International Publishing.

Markland D., Hardy L., (1997). On the factorial and construct validity of the intrinsic motivation : Conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68 p. 20-32.

McAuley E., Duncan T., Tammen V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting :A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60 p. 48-58.

McAuley E., Duncan T., Tammen V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting :A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60 p. 48-58.

McDonough MH , Crocker PRE . Motivation for teenage girls to participate in sports. Quarterly survey on exercise and sports 2005.

Meckley , A. (2002) Observing children's play: Mindful methods. Paper presented to the International Toy Research Association, London, 12 August 2002.

Merrell , KW (2011) . The school psychology in the 21st century: foundations and practices.

Morrison, CD, Metzger, P. & Pratt, PN (1996) Play. In J. Case-Smith & AS Allen & PN Pratt, (Eds), Occupational Therapy For Children, (3rd ed), St. Louis: Mosby.

Nilson, M. & Ferholt, B.(2014), Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's "creative pedagogy of play" in U. S. kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools, PERSPECTIVA, 3(32),919-950.

Neumann, EA (1971) The elements of play. New York: MSS Information Corp.

Piaget , J (1971) "The theory of stages in cognitive development" in Green, DM, Ford, M and Flamer, G (eds) *Measurement and Piaget*. New York : McGraw-Hill.

Piaget, J (1985) " Symbolic Game " in Bruner, JS, Jolly, A and Sylva, K (eds) *Game: Its role in development and evolution*. Hammondworth : Books.

Plato (1955) *Democracy* , translated by HD Lee . Hammondworth : Penguin.

Plumb, JH (1975) The New World of Children in Eightieth Century England, Past and Present 67: 64-95.

Powell , A . (2009). Hysteroplastic demography and the emergence of modern human behavior. Vol . 324 issue 5932, p . 1298-1301.

Rousseau , J (1762/1963) *Emile* . London: Everyman .

Rutter , J (2002) *Educating asylum seekers and refugees*.

Rubin, K., Fein, GG & Vandenberg, B. (1983) Play. In P. Mussen & EM Hetherington (Eds), *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development* , (5th ed), New York: John Wiley and Sons.

Ryan & Deci , (2000). Internal Motivation - The Corsini Encyclopedia of Psychology, 2010 - Wiley Online Lidrary .

Ryan R. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere : An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 p.450-461 .

Sandseter, E. & Sando, O. (2016). We Don't Allow Children to Climb Trees". How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play*, 8(2): 178-200.

Santrock , JW (2012) *Developing lasting life* (Edisi 13J). Jakarta : Erlangga .

Saracho , ON and Spodek , B (1998) *Many perspectives on Play in Preschool education*. New York: New York State University.

Saunders, M.N. (2011). *Research methods for business students*. S/e. Pearson Education India.

Scales et al . (1991). Development and validation of a scale for measuring self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. Issue 60 pp.895-910.

Simmens, H., Ponessa, J., Jones,G., Kunz, W., Millen, D., Petolino, D., Perantoni, J., Silver, K., Steinhagen, R. & Edwards, W. (2007). *Schoolyard planning and design in New Jersey. Enhancing outdoor play and learning*. The center for architecture and building science research. New Jersey: New Jersey Institute of Technology Newark.

Smith , JA (Ed .). (2003). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage Publications , Inc .

Smith, P. (2010). *Children and Play* , Willey-Blackwell.

Steampfli , MB (2009) *Reintroducing Adventure Into Children's Outdoor Play Environments*. *Environment and Behavior*. 41: 2.

Stegelin, D., Fite, K., & Wisneski, D. (2015). Ο κρίσιμος τόπος παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Συνασπισμός Play US. Νότια Καρολίνα: Πανεπιστήμιο Clemson. Ανακτήθηκε στις 6 Ιουνίου 2017 <https://usplaycoalition.org/wp-content/uploads/2015/08/PRTM-Play-Coalition-White-Paper.pdf>

Sutton - Smith , B (1979) *Play and learning*. New York : Gardener Press, Inc.

Tsiggilis N., Theodosiou A. (2003). Temporal stability of the intrinsic motivation inventory. *Perceptual and Motor Skills*, 97 p. 271-280.

Vorkapic, S. & Katic, V. (2015). How Students of Preschool Education Perceive Their Play Competences- An Analysis of their Involvement in Children's Play. *CPPS Journal*. 1(5). 111-130.

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

Vygotsky , LS (1978) *The Role of Play in Development*, In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky , LS (1978) *Mind in Society: The Development of Higher*.

Walsh, G., Mcmillan, D., & Mcguinness, C. (2017). *Playful Teaching and Learning*. London: SAGE Publications Ltd.

Wentzel , K . (1999). Social mobilization processes and interpersonal relationships: reasons for understanding motivation in school. *Journal of Educational Psychology*, issue 91, pp.76-77.

Whitebread, D., Basilio, M. & Kuvalja, M. (2012). *The importance of play . A report on the value of children’s play with a series of policy recommendations . Toy Industries of Europe (TIE)*.

Willenberg, L., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrard, J., Green, J. & Waters, E. (2010). Increasing school playground physical activity: a mixed methods study combining environmental measures and children’s perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13, 210-216.

Wood , E. & Bennett , N. (2001). *Teachers' theories about the game. Constructivism or social constructivism ?* In S. Avgitidou (epi m.) *The game. Contemporary research and teaching approaches* (pp. 301-328). Athena. Typothito Dardanos.

Youell , B. (2008) *The importance of play and playfulness*. *European Journal of Psychotherapy and Counseling* 10.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

ΦΥΛΟ: Αγόρι Κορίτσι
ΤΑΞΗ: Ε ΣΤ
ΠΟΛΗ: Λάρισα Καρδίτσα

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ

1. Προτιμάς παιχνίδια που παίζονται σε εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο;

Σε εσωτερικό Σε εξωτερικό

2. Παίζεις παιχνίδια στο διάλειμμα, έξω στην αυλή του σχολείου;

ΝΑΙ ΟΧΙ

3. Αν ναι ποιο παιχνίδι παίζεις συνήθως; (σημείωσε ένα παιχνίδι)

.....

4. Για το παιχνίδι αυτό πόσα άτομα απαιτούνται; (σημείωσε με ένα ν)

1 2 3 έως 5 πάνω από 6

5. Γιατί είναι καλό να παίζεις παιχνίδια στο διάλειμμα; (σημειώστε με ένα ή περισσότερα ν)

Για να μην τσακωνόμαστε μεταξύ μας

Για να κινούμε το σώμα μας και να αθλούμαστε

Για να μην αισθανόμαστε μόνοι και απομονωμένοι

Για να μαθαίνουμε να κερδίζουμε αλλά και να χάνουμε

Για να διασκεδάσουμε

Για να κάνουμε φίλους

Για να σκεφτόμαστε ομαδικά

Για να ξεκουραζόμαστε από τα μαθήματα

Άλλο.....

6. Γνωρίζεις τι είναι το bullying ή σχολικός εκφοβισμός;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

7. Αν ναι ποιος σε έχει ενημερώσει;(σημειώστε με ένα ή περισσότερα ν)

οι γονείς μου

το ίντερνετ

ο/η αδερφός/ή μου

η τηλεόραση

ο/η δάσκαλος/α μου

Άλλος.....

ΛΟΓΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ενδιαφέρον/διασκέδαση (Κυκλώστε την απάντησή σας)

1. Μου αρέσει πολύ να παίζω στην αυλή

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

2. Τα παιχνίδια που παίζω είναι πολύ διασκεδαστικά

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

3. Ενώ έπαιζα σκεφτόμουν πόσο μου αρέσουν τα παιχνίδια

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

4. Ένιωσα ότι απολάμβανα το παιχνίδι

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

5. Θα χαρακτήριζα τα παιχνίδια πολύ ευχάριστα

Διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

6. Είμαι πρόθυμος να παίζω αυτά τα παιχνίδια ξανά

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

Άγχος/πίεση (Κυκλώστε την απάντησή σας)

1. Ένιωσα πολύ ένταση όταν έπαιζα

Διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

2. Ήμουν ανήσυχος την ώρα που έπαιζα

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

3. Ένιωσα πίεση όταν έχανα

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

4. Δεν απολάμβανα τα παιχνίδια που έπαιζα

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

5. Τα παιχνίδια που έπαιζα δεν μου άρεσαν

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

6. Δεν θα 'θελα να ξαναπαίξω αυτά τα παιχνίδια

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

Αντιληπτική ικανότητα (Κυκλώστε την απάντησή σας)

1. Πιστεύω ότι διάλεξα διασκεδαστικά παιχνίδια να παίξω

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

2. Ένιωσα ότι έπρεπε να παίξω σε αυτό το παιχνίδι

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

3. Έπαιζα τα παιχνίδια που πραγματικά ήθελα

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

4. Έπαιξα σε κάποια παιχνίδια γιατί το θέλανε οι φίλοι μου

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

5. Ένιωσα ότι δεν ήταν δική μου επιλογή το παιχνίδι

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

6. Πιστεύω ότι το παιχνίδι στην αυλή με ξεκουράζει από τα μαθήματα

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητοί γονείς

Ονομάζομαι Πατούλια Όλγα και είμαι καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στην Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, θα ήθελα να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο τα τμήματα της Ε΄+ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου το οποίο αφορά το « παιχνίδι στην σχολική αυλή». Το ερωτηματολόγιο **είναι ανώνυμο**, τα παιδιά δεν συμπληρώνουν τα στοιχεία τους, απαιτεί μόνο 5 λεπτά και δεν χρειάζεται να το φέρουν στο σπίτι, τηρώντας όλες τις προβλεπόμενες συνθήκες προστασίας από τον Covid 19. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα χρησιμοποιηθούν, δημοσιοποιηθούν για άλλους σκοπούς πέρα από την εργασία.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ