

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παίζοντας με τον 'άλλον': Η διαχείριση της ετερότητας κατά τη διάρκεια του
ελεύθερου παιχνιδιού στο σχολικό διάλειμμα

Τσαλικά Δήμητρα

ΒΟΛΟΣ 2018

1^{ος}/^η Επιβλέπων: Μάγος Κωνσταντίνος

2^{ος}/^η Επιβλέπων: Τσιλιμένη Τασούλα

3^{ος}/^η Επιβλέπων: Μαγουλιώτης Απόστολος

Βαθμός	
Ολογράφως	

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να απευθύνω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν, βοήθησαν και με στήριξαν με τον δικό τους μοναδικό τρόπο στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέπων καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Μάγο για την καθοδήγηση, την υποστήριξη, τις πολύτιμες συμβουλές και την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε σε όλη την πορεία της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Τσιλιμένη και τον κ. Μαγουλιώτη για τις πολύτιμες επισημάνσεις τους συμβάλλοντας στην ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας.

Τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς τους που βοήθησαν στη διεξαγωγή της έρευνας.

Τελειώνοντας δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την οικογένεια μου και συγκεκριμένα τον σύζυγο μου, Χρήστο και τους γονείς μου, Κώστα και Φανή για την αμέριστη συμπαράσταση, υπομονή, αγάπη αλλά και την ηθική και οικονομική υποστήριξη που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου βοηθώντας με στην υλοποίηση των στόχων μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	σελ. 5
1. Εισαγωγή.....	σελ. 8
2. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	σελ. 9
2.1 Ορισμός Παιχνιδιού.....	σελ. 9
2.2 Το παιχνίδι και η σημαντικότητα του.....	σελ. 12
2.3 Παιχνίδι και Παιδί: Δύο αλληλένδετες έννοιες.....	σελ. 15
2.4 Το Παιχνίδι με τα ‘άλλα’ παιδιά.....	σελ. 18
2.5 Τα παιδιά με ετερότητα στο πλαίσιο του σχολείου.....	σελ. 20
2.6 Σχολική Αυλή κατά την διάρκεια του διαλείμματος: Ένας χώρος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.....	σελ. 24
2.7 Διεθνικές και διαφυλετικές σχέσεις: Στοιχεία που επηρεάζουν τη διαμόρφωση τους.....	σελ. 27
2.8 Παράγοντες που συμβάλλουν και επηρεάζουν τη διαμόρφωση και την οργάνωση των ατόμων σε ομάδες.....	σελ. 31
2.9 Η δομή της ομάδας των παιδιών: Παράγοντας καθοριστικός στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.....	σελ. 36
3. Ερευνητικό Μέρος.....	σελ. 41
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ. 41
3.2 Συμμετέχοντες της έρευνας.....	σελ. 41
3.3 Ερευνητική Προσέγγιση.....	σελ. 44
3.4 Πλεονεκτήματα και Αδυναμίες της Μεθόδου.....	σελ. 44
3.5 Τεχνικές συλλογής δεδομένων.....	σελ. 45
3.6 Ανάλυση και Κωδικοποίηση δεδομένων.....	σελ. 49
3.7 Στάδια της έρευνας.....	σελ. 50
3.8 Ζητήματα Δεοντολογίας.....	σελ. 51
4. Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας.....	σελ. 52
5. Συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων.....	σελ. 77
6. Συμπεράσματα.....	σελ. 86
6. Αναστοχασμός της διαδικασίας.....	σελ. 90
7. Δυσκολίες- Περιορισμοί.....	σελ. 91

8. Προτάσεις για Μελλοντική έρευνα.....	σελ. 92
9. Βιβλιογραφία.....	σελ. 93

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι και την πιο σημαντική δραστηριότητα στη ζωή κάθε παιδιού ανεξαρτήτως εποχής και καταγωγής. Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού είναι μεγάλη καθώς συμβάλει στο κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό τομέα. Επίσης, λειτουργεί ως ένα μέσο επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και γνωριμίας μεταξύ των παιδιών. Γι' αυτό ο χώρος που διαδραματίζεται το παιχνίδι συμβάλλει καθοριστικά στην εξέλιξη του, αφού μπορεί να προωθήσει ή να περιορίσει τη διαδικασία. Στο σχολικό χώρο στη διάρκεια του διαλείμματος δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν και να επιλέξουν ελεύθερα τα άτομα που επιθυμούν ως συμπαίκτες. Φυσικά μέσα σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία τα παιδιά που συνυπάρχουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο δεν θα μπορούσαν να είναι όλα ίδια. Αυτό επηρεάζει το παιχνίδι, τις σχέσεις και τις επιλογές κάποιων παιδιών οδηγώντας τα συχνά στο να αποκλείουν και να απομονώνουν από την διαδικασία του παιχνιδιού παιδιά από άλλες χώρες. Ωστόσο, κάποια παιδιά είναι θετικά στο να συναναστραφούν και να παίξουν με παιδιά που έχουν διαφορετική καταγωγή από την δική τους.

Στην παρούσα έρευνα η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η εθνογραφία, η οποία έχει ως στόχο να προσεγγίσει κοινωνικές ομάδες, ώστε να περιγράψει και να ερμηνεύσει τον τρόπο που τα άτομα δρουν και συμπεριφέρονται. Ως εργαλεία για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση (μη συμμετοχικός παρατηρητής) του παιχνιδιού που εξελισσόταν στη διάρκεια του διαλείμματος στη σχολική αυλή αλλά και η ομαδική συνέντευξη γηγενών και παιδιών από άλλες χώρες. Το δείγμα προήλθε από ένα σχολείο της Χαλκιδικής και αποτελούνταν από 37 παιδιά τρίτης και τετάρτης δημοτικού (26 γηγενή παιδιά, 9 παιδιά από άλλες χώρες και 2 παιδιά με ένα από τους δύο γονείς από άλλη χώρα).

Τα ευρήματα έδειξαν πως τα παιδιά από άλλες χώρες δέχονταν προσκλήσεις για παιχνίδι από τα γηγενή παιδιά, οι οποίες πάντα γινόταν αποδεκτές σε αντίθεση με τα γηγενή παιδιά, τα οποία συχνά απέρριπταν τις προσκλήσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών. Τα παιδιά με ξένη καταγωγή ακολουθούσαν τη ροή του παιχνιδιού χωρίς να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του, αναλαμβάνοντας ρόλους που τους έδιναν άλλα παιδιά. Τα παιδιά από άλλες χώρες που απομακρύνονταν από το παιχνίδι αναζητούσαν κάποιο άλλο παιδί που είχε αποκλειστεί και σχημάτιζαν τη δική τους ομάδα. Ταυτόχρονα, η συστηματική

απομόνωση και απόρριψη των παιδιών από την διαδικασία του παιχνιδιού τα οδηγούσε σε αρνητική εικόνα του εαυτού τους. Επίσης, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με ξένη καταγωγή έδειχναν πιο ενεργά, όταν συναναστρέφονταν μεταξύ τους. Τα παιδιά συχνά ερχόταν αντιμέτωπα με αρνητικούς χαρακτηρισμούς που αφορούσαν είτε την καταγωγή τους και τις συνήθειες τους είτε την εμφάνιση τους. Ωστόσο, κάποια γηγενή κορίτσια έκαναν εμφανή την πρόθεση και την επιθυμία τους να γνωρίσουν κάποιους συμμαθητές τους με διαφορετική καταγωγή δείχνοντας μία θετική στάση απέναντι τους. Γενικότερα στον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών φάνηκε να παίζει ιδιαίτερο ρόλο η χώρα καταγωγής τους και κατά πόσο τα παιδιά θεωρούσαν πως υπερείχε και είχε κάποιο ενδιαφέρον. Τέλος, στην επιλογή ποιων παιδιών επιλέγονται για παιχνίδι φάνηκε να συμβάλλουν συγκεκριμένα κριτήρια, όπως η ομοιότητα, τα κοινά ενδιαφέροντα, η σαφής επικοινωνία και η συνεννόηση, η εγγύτητα, τα συναισθήματα και οι σκέψεις, η έλξη, το προφίλ του παιδιού και οι προκαταλήψεις.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι, ετερότητα, σχολικό διάλειμμα, εθνογραφία, παρατήρηση

ABSTRACT

The play is an integral part and the most important activity in every child's life regardless of age and ancestry. The importance of the play is great as it contributes to the social, cognitive and emotional field. It also acts as a means of communication, interaction and acquaintance among children. So the place where the play happens contributes decisively to its progress since it can promote or restrict the process. At school, during the break, children are given the chance to play and freely choose their teammates. Of course within a multicultural society, children who coexist in the school context could not be all the same. This affects the play, relationships and choices of some children and leading them to exclude and isolate children from other countries from the play. However, some children are positive to interact and play with children of different ancestry.

In the present research, the method used was ethnography, which aims to approach social groups in order to describe and interpret how the individuals act and behave. The tools for data collection were observation (as a full observer) of the play, that took place during the break in the school yard and the group interview of native children and children from other countries. Participants in this research came from a school in Chalkidiki and consisted of 37 children of third and fourth grade primary school (26 native children, 9 children from other countries and 2 children with one of the two parents from another country).

The findings showed that children from other countries received invitations to play by native children, which were always accepted, in contrast to native children, who often rejected invitations from intercultural children. Children of foreign ancestry followed the flow of the play, without taking an active part in shaping it, getting roles that were given to them by other children. The children from other countries who moving away from the play were looking for other excluded kids and forming their own team. At the same time, the systematic isolation and rejection of children from the play process, led them to a negative image of themselves. Also, it was observed that children of foreign ancestry were more active when they interacted each other. Children were often confronted with negative descriptions of either their origin or habits or their appearance. However, some native girls wanted to wit some of their classmates with a different ancestry showing a positive attitude towards them. Generally, the country of the children with different ancestry and how interest or notable was that to native children formed their behavior against them. Finally, children choose their teammates based on specific criteria, such as similarity, common interests, clear communication and understanding, proximity, feelings and thoughts, traction, child profile and prejudices.

Keywords: play, otherness, school break, ethnography, observation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά διαχειρίζονται την ετερότητα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο σχολικό διάλειμμα. Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο αρχίζει και διαμορφώνεται το παιχνίδι ανάμεσα στα παιδιά, στις στάσεις και στις ενέργειες των παιδιών στο πλαίσιο του παιχνιδιού, στις αντιλήψεις που έχουν αλλά και στα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν τα παιδιά για να παίξουν μαζί τους.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής: 1) Με ποιους τρόπους τα παιδιά επιδιώκουν την έναρξη του παιχνιδιού και τι ρόλο διαδραματίζουν στη διαμόρφωση και την εξέλιξη του; 2) Τι είδους στάσεις και αντιλήψεις εμφανίζουν τα παιδιά για την ετερότητα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού; 3) Με ποια κριτήρια επιλέγουν τα παιδιά για παιχνίδι τόσο οι γηγενείς όσο και οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές;

Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα που χρησιμοποιεί την στρατηγική και την μεθοδολογία της εθνογραφίας. Το μεθοδολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί για να συλλεχθούν τα δεδομένα είναι η παρατήρηση και συγκεκριμένα η παρατήρηση των παιδιών στη διάρκεια του διαλείμματος στη σχολική αυλή. Στόχος είναι να διαπιστωθεί πως αρχίζει και πως διαμορφώνεται το παιχνίδι αλλά και ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών, όπως και τα κριτήρια επιλογής των συμπαικτών τους. Επίσης, για τη συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί και η ομαδική συνέντευξη, ώστε τα παιδιά να αποκαλύψουν σκέψεις και συναισθήματα αλλά και περεταίρω πληροφορίες για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν αλλά και επιλέγουν τα παιδιά στο παιχνίδι τους.

Το θέμα της έρευνας παρουσιάζει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού στο σχολικό περιβάλλον το παιχνίδι και η συνύπαρξη γηγενών παιδιών και παιδιών από άλλες χώρες είναι καθημερινή πραγματικότητα. Με άλλα λόγια πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο δεν έχει διερευνηθεί αρκετά και το οποίο παρέχει συνεχώς καινούργιες και διαφορετικές πληροφορίες, αφού κάθε παιδί, κάθε παιχνίδι και κάθε σχέση είναι πάντα διαφορετική διαμορφώνοντας διαφορετικές καταστάσεις.

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελείται από εννιά θεματικές ενότητες. Η πρώτη είναι η εισαγωγή, η οποία δίνει τις πρώτες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα και το θέμα. Στη συνέχεια ακολουθεί το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζονται

έρευνες και στοιχεία που στηρίζουν και βοηθούν στην κατανόηση του ερευνητικού μέρους δίνοντας μία ολοκληρωμένη εικόνα γύρω από το θέμα που εξετάζεται και διερευνείται. Έπειτα ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, όπου καταγράφεται ο σκοπός και τα στάδια της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφονται οι συμμετέχοντες, όπως και η ερευνητική προσέγγιση και οι τεχνικές συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιούνται. Αμέσως μετά ακολουθεί η ενότητα της ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας και στη συνέχεια η συζήτηση τους. Η εργασία ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό, τις δυσκολίες- περιορισμούς της έρευνας, όπως και τις πιθανές μελλοντικές έρευνες. Στο τέλος συναντάται η λίστα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Ορισμός παιχνιδιού

Το παιχνίδι απασχόλησε και βρέθηκε στο επίκεντρο πολλών ερευνητών που θέλησαν να δώσουν το δικό τους ορισμό γι' αυτό. Όμως, για να δοθεί ένας ακριβής και σαφής ορισμός πρέπει να επισημανθούν όλα εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που θα το κάνουν να ξεχωρίζει από οποιοδήποτε άλλη δράση. Η προσπάθεια αυτή αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα, λόγω αδυναμίας προσδιορισμού των χαρακτηριστικών αυτών, όπου σύμφωνα με την Schwartzman (1976 στο Αυγητίδου, 2001 σελ. 14) οφείλεται σε συγκεκριμένους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, η δυσκολία οφείλεται όταν οι ορισμοί δεν προέρχονται από έγκυρες ερευνητικές διαδικασίες αλλά από αυθαίρετες, όταν οι ορισμοί δεν συνοδεύονται από κάποια έρευνα ή όταν δεν λαμβάνονται υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά και οι πτυχές του παιχνιδιού (ψυχολογικές, παιδαγωγικές, γνωστικές, κοινωνιολογικές) αλλά μεμονωμένα κάποιες. Όλα τα παραπάνω είναι σαφές πως μπορούν να οδηγήσουν σε λάθος συμπεράσματα δημιουργώντας σύγχυση και αλλοίωση της προσπάθειας ορισμού.

Επομένως για να διατυπωθεί ένας σωστός και ορθός ορισμός θα πρέπει να υπάρξουν κάποιες προϋποθέσεις που θα συμβάλλουν, ώστε να παρακαμφθούν όλες αυτές οι δυσκολίες που προκύπτουν. Έτσι, για να είναι ένας ορισμός έγκυρος θα πρέπει να επισημαίνεται αρχικά το ποιος ορίζει την έννοια παιχνίδι, με ποια διαδικασία κατέληξε σ' αυτόν, την κατάλληλη επιλογή των χαρακτηριστικών που έλαβε υπόψη του και τα οποία αναφέρει ο ορισμός και με ποιον τρόπο κατέληξε σ' αυτά (Αυγητίδου, 2007).

Μέσα στο χρόνο το παιχνίδι έγινε για πολλούς ένα στοιχείο προβληματισμού και εστίασης. Ερευνητές, παιδαγωγοί και ψυχολόγοι έκαναν απόπειρες να δώσουν έναν αντιπροσωπευτικό ορισμό που θα συμπεριλάμβανε πολλά από τα χαρακτηριστικά που έχει η έννοια του παιχνιδιού (Stagnitti, 2004. Warner, 2008).

Ένας από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς για το παιχνίδι διατυπώθηκε από τον Johan Huizinga. Ο Huizinga (2010) όρισε το παιχνίδι σαν μία εθελοντική δραστηριότητα, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά και χωρικά όρια, με την χρήση κανόνων ελεύθερα αποδεκτών, δημιουργώντας ένταση αλλά ταυτόχρονα και χαρά. Επίσης, η διαδικασία του παιχνιδιού, όπως επισήμανε χαρακτηρίζεται από έναν αυτοσκοπό αποτελώντας μια διαφορετική και εντελώς ιδιαίτερη δράση από τις υπόλοιπες που λαμβάνουν χώρα στη καθημερινή ζωή.

Τον ορισμό του Huizinga πήγε ένα βήμα παρακάτω ο Caillois (στο Μπότσογλου, 2010, σελ. 24), ο οποίος τόνισε την ελευθερία που χαρακτηρίζει το παιχνίδι, το οποίο δεν εξαρτάται από υλικά αντικείμενα, έχει έναν απρόβλεπτο και όχι προσδιοριζόμενο χαρακτήρα, μία ανεξαρτησία όσον αφορά το χρόνο και το χώρο, ακολουθεί κανόνες και σχετίζεται άμεσα με το φανταστικό στοιχείο.

Ένας ακόμη ορισμός δόθηκε από τον Bundy (στο Stagnitti, 2004, σελ. 5), όπου αναφέρει το παιχνίδι ως μία δράση ελεύθερη υποκινούμενη από εσωτερικά κίνητρα ανάμεσα στο κάθε παιδί και το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται και δρα.

Έναν ακόμη ορισμό προσπάθησε να δώσει η Αυγητίδου (2001), στον οποίο η έννοια του παιχνιδιού και του παιδιού είναι αδιαχώριστες και αλληλένδετες. Τόνισε πως είναι μία διαδικασία σημαντική κατά την οποία τα παιδιά με ενεργό τρόπο δημιουργούν τον κόσμο τους μαζί με τα παιδιά της ηλικίας τους μαθαίνοντας μέσα από την αλληλεπίδραση. Με τον τρόπο αυτό γίνεται σαφές πως το παιχνίδι συμβάλλει στην ισορροπημένη ανάπτυξη του κάθε παιδιού προσαρμοζόμενο στις ανάγκες του.

Το στοιχείο της απόλαυσης συναντάται και στον ορισμό του Froebel (1907 στο Lin, 2010 σελ. 461), όπου σύμφωνα με τον οποίο το παιχνίδι αποτελεί την πιο αθώα δράση στην οποία προβαίνει ο άνθρωπος, γιατί του δίνει ελευθερία και τον κάνει ευτυχισμένο.

Ο Κάππας (2005) δίνει μία άλλη πτυχή του παιχνιδιού τονίζοντας την άμεση επιτυχία που παρέχει, αφού το παιδί μέσω αυτού γνωρίζει και κατανοεί τον εαυτό του.

Ο Baptiste (στο Μπότσογλου, 2010, σελ 22) προσεγγίζει τον όρο παιχνίδι εστιάζοντας στην σημασία που έχει για την ζωή και την μάθηση που προκύπτει από αυτό, επισημαίνοντας την συμβολή του για όλες τις ηλικιακές ομάδες τις οποίες βοηθά να επικοινωνούν, να ανακαλύπτουν και να δημιουργούν.

Στη γνωστική και κοινωνική σημασία του παιχνιδιού επικεντρώθηκε ο Piaget (1951 στο Lin, 2010, σελ. 461), τονίζοντας την σημασία του στη σκέψη και την γνώση βοηθώντας σε μία πιο προσαρμοστική συμπεριφορά.

Ένας σχετικά πρόσφατος ορισμός δόθηκε από τους Bergen και Fromberg (2009), οι οποίοι αναφέρουν πως το παιχνίδι εξαρτάται άμεσα από τα παιδιά, γιατί είναι μία διαδικασία εθελοντική που οργανώνεται από τα ίδια, τα οποία επιλέγουν ελεύθερα αυτό με το οποίο θέλουν να παίξουν και το πότε αυτό θέλουν να συμβεί.

Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από ορισμό που δίνει η Διεθνής Οργάνωση για το Παιχνίδι (International Play Association for the child's right to play) (στο Μπότσογλου, 2010, σελ. 21) η οποία υπογραμμίζει τον εθελοντικό και αυθόρμητο χαρακτήρα του, την συμβολή του στη συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, γιατί βοηθάει στην επικοινωνία, την σκέψη, την έκφραση, την δράση, τονίζοντας πως προσφέρει ικανοποίηση, λειτουργώντας ως ένα μέσο μάθησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός πως αν και όπως αναφέρεται είναι συνδεδεμένο με τα παιδιά τα οφέλη και η σημαντικότητα του είναι απαραίτητα για όλη τη ζωή.

Ανατρέχοντας σε όλους τους διαφορετικούς ορισμούς και προσεγγίσεις της έννοιας του παιχνιδιού γίνεται εύκολα αντιληπτό πως συγκλίνουν παρουσιάζοντας το ως μία απαραίτητη και βιολογικά εσωτερικά υποκινούμενη δραστηριότητα που ωθεί τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν και να συνδιαλλαγούν με το περιβάλλον, έχοντας παράλληλα και ένα κοινωνικό υπόβαθρο, αποκτώντας διάφορες εμπειρίες (Αυγητίδου, 2007. Barnet, 1991. Trevlas & Matsouka, Zaxoroulou, 2003), έχοντας

έντονο το στοιχείο της απόλαυσης, της χαράς και της ευχαρίστησης (Αυγητίδου, 2007. Κιτσαράς, 2001), της ανεξαρτησίας (Κιτσαράς, 2001), αλλά και της οικειοθελούς συμμετοχής (Αυγητίδου, 2007).

Τον εντοπισμό ενός μεγάλου εύρους ορισμών είχαν συνειδητοποιήσει πολλά χρόνια πριν οι Rubin, Fein και Vandenberg (1983 στο Αυγητίδου, 2001, σελ.14), οι οποίοι επιχείρησαν να ταξινομήσουν τους διάφορους ορισμούς σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, όπου στην κάθε κατηγορία θα ταξινομούνταν ορισμοί με κοινά χαρακτηριστικά. Η πρώτη κατηγορία εστιάζει στις βιολογικές και ψυχολογικές ενορμήσεις του παιχνιδιού. Η δεύτερη αναφέρεται στο παιχνίδι ως μία συμπεριφορά και δράση που παρατηρείται και τέλος η τρίτη στο παιχνίδι ως πλαίσιο (Αυγητίδου, 2007).

Η δυσκολία να οριστεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια του παιχνιδιού φανερώνει την ποικιλομορφία αλλά και την συνθετότητα της ίδιας της έννοιας και της διαδικασίας της.

2.2 Το παιχνίδι και η σημαντικότητα του

Η συνειδητοποίηση της σημαντικότητας του παιχνιδιού ξεκίνησε από πολύ παλιά. Ήδη από τα αρχαία χρόνια, ο Πλάτωνας σε μία προσπάθεια του να μιλήσει για τον κατάλληλο τρόπο ζωής αναφέρει ότι πρέπει ο καθένας να ζει την κάθε στιγμή σαν παιχνίδι (Huizinga, 2010). Τα παιχνίδια όποιας μορφής και αν είναι έχουν μεγάλη σημασία και η ενασχόληση με αυτά ξεκινάει από παλιά και συνεχίζεται ακόμη και σήμερα τόσο από παιδαγωγούς όσο και από ψυχολόγους. Ο Huizinga υποστήριξε πως το παιχνίδι αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές βάσεις του πολιτισμού, που προηγείτο αυτού, επισημαίνοντας πως ο πολιτισμός προέκυψε από το παιχνίδι και η εξέλιξη του γίνεται με μιας μορφής παιχνίδι (Huizinga, 2010, σελ. 37. Κοντογιάννη, 2000, σελ. 37). Μέσα στους αιώνες το παιχνίδι αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι κάθε λαού και κάθε εποχής. Το παιχνίδι, το παιδί και ο πολιτισμός φαίνεται να ακολουθούν μία κοινή πορεία μέσα στα χρόνια (Προκόβας, 2010).

Σε όποια χρονική εποχή και σε όποιον πολιτισμό και εάν ανατρέξει κάποιος το παιχνίδι είναι άμεσα συνδεδεμένο με τα παιδιά, κατέχοντας εξέχουσα θέση στη ζωή τους, αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι αυτής αλλά και την πιο σημαντική

δραστηριότητα γι' αυτά. Οι περισσότεροι έχουν στο μυαλό τους το παιχνίδι ως μία δραστηριότητα που δεν προσφέρει τίποτα άλλο στο παιδί πλην της ευχαρίστησης. Φυσικά η σημαντικότητα του είναι πολύ πιο ουσιαστική καθώς οδηγεί σε μία σειρά θετικών αποτελεσμάτων. Κατά την διαδικασία του παιχνιδιού πραγματοποιούνται μία σειρά από ενέργειες, όπως της σκέψης, της ομιλίας, της έκφρασης, της δημιουργίας αλλά και της κίνησης στο χώρο χωρίς να οδηγούνται στη δυσανασχέτηση και στην αίσθηση της κούρασης (Παπαδημητρακόπουλος, 1996). Αυτό με την σειρά του οδηγεί την διαδικασία του παιχνιδιού σε θετικά αποτελέσματα στον κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό τομέα (Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008. Huizinga, 2010. Κάππας, 2005. Kernan, 2007).

Κάθε έρευνα και δημοσίευση που αναφέρεται στο παιχνίδι δεν παραλείπει να αναφερθεί στην συμβολή του στη μάθηση, όπου και εάν αναφέρεται αυτή (Πανταζής, 2004). Με άλλα λόγια το κάθε παιδί μαθαίνει μέσα από δράσεις που επιλέγει μόνο του και μία από τις δράσεις αυτές είναι και το παιχνίδι (Σιβροπούλου, 2004). Όταν γίνεται λόγος για παιχνίδι το μυαλό πηγαίνει αυτόματα σε ένα αναπόσπαστο στοιχείο του που δεν είναι άλλο από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό αυτό που αποκαλείται παιχνίδι.

Την θετική συμβολή του παιχνιδιού στον άνθρωπο και κυρίως στα παιδιά υπογράμμισαν πολλοί μέσα στο χρόνο. Σύμφωνα με τον Vygotsky η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στηρίζεται στο παιχνίδι λειτουργώντας σαν ένα αναπόσπαστο κομμάτι που βοηθάει στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας, όπως και στην καλλιέργεια της γλώσσα και της μνήμη (Ντολιοπούλου, 2002) βοηθώντας στην κατανόηση του κόσμου και του κοινωνικού περιβάλλοντος (Hayes, 2011). Την σπουδαιότητα του παιχνιδιού τόνισε και ο Piaget επισημαίνοντας πως το είδος του παιχνιδιού σχετίζεται και συμβάλει άμεσα στην ανάπτυξη των πνευματικών και νοητικών ικανοτήτων (Cole & Cole, 2001, σελ. 120. Κοντογιάννη, 2000, σελ. 42). Την συμβολή του όχι απλά στην ανάπτυξη του παιδιού αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του λειτουργώντας ως έναν τρόπο μάθησης επισήμανε και ο Bruner με τους συνεργάτες του (στο Ματσαγούρας, 1982, σελ. 190). Επίσης, ο Decroly (στο Κιτσαράς, 2001 σελ. 199. Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη, 1980, σελ. 157) αναφέρθηκε στην σπουδαία σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά το οποίο συμβάλλει στην μελλοντική πορεία τους συμβάλλοντας θετικά στις ανάγκες τους. Ο Claparede από την μεριά του θέλοντας να δείξει την σπουδαία θέση που κατέχει το παιχνίδι στην

ζωή των παιδιών ανέφερε χαρακτηριστικά πως «το παιχνίδι είναι η εργασία των παιδιών» (στο Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη, 1980, σελ. 200). Με την σειρά της η Maria Montessori πίστευε πως η κάθε μορφή κίνησης επομένως και το βασικό ερέθισμα για κίνηση, δηλαδή το παιχνίδι, αποτελούν μία ανάγκη που την υπαγορεύει η ίδια η φύση (στο Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη, 1980, σελ. 75), τονίζοντας το σημαντικό του ρόλο επισημαίνοντας πως η κάθε ενέργεια στο πλαίσιο του παιχνιδιού πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού (Κιτσαράς, 2001). Στην μεγάλη σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού που στηρίζεται στις ανάγκες των παιδιών αναφέρθηκε και ο Rousseau (στο Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη, 1980, σελ. 42). Ο Pestalozzi (στο Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη, 1980, σελ. 47) με την σειρά του τόνισε τον μεγάλης σημασίας ρόλο που έχει το παιχνίδι στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και του χαρακτήρα των παιδιών.

Αυτή η σημασία τονίστηκε και έγινε σημείο ερευνών, διαφορετικών διαπιστώσεων και σε κάποιες περιπτώσεις και διαφωνιών μέσα στο χρόνο. Το παιχνίδι, όμως παρά τις όποιες παλαιότερες διαφωνίες ή τα διαφορετικά συμπεράσματα λειτουργεί ως ένα είδος επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, αφύπνισης και μια ανεξάντλητη πηγή μάθησης (Κιτσαράς, 2001), γιατί η μάθηση στηρίζεται στην αυτενέργεια και στην αλληλεπίδρασης (Νήμα, 2002). Επίσης, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, βοηθάει στην κοινωνικοποίηση (Ντολιοπούλου, 2002), λειτουργώντας ως ένα μέσο έκφρασης, σκέψης, ανάπτυξης της φαντασίας, ανακάλυψης των δυνατοτήτων, των γνώσεων και των ορίων, οδηγώντας σε μία καλύτερη ποιότητα ζωής, μαθαίνοντας για την πραγματικότητα και όχι απλά περνώντας έναν ευχάριστο χρόνο (Κουσούρης & Παπαδογιαννάκη, 2005). Το παιχνίδι έχει και έναν καίριο ρόλο τόσο στην διαμόρφωση των σωματικών ικανοτήτων όσο και στην εκπλήρωση των επιθυμιών των παιδιών (Σιβροπούλου, 2004). Επίσης, συμβάλλει στην δημιουργία συσχετίσεων, κανόνων, νέων ιδεών, εμπειριών και ικανοτήτων, δομώντας νοήματα, προβάλλοντας αξίες, ενισχύοντας την επικοινωνία, την ομαδικότητα, καλλιεργώντας τον σεβασμό, τον αυτοέλεγχο, την ειλικρίνεια (Huizinga, 2010. Κάππας, 2005. Kernan, 2007), οδηγώντας τα παιδιά στη χαρά, στην ελευθερία και στην ικανοποίηση (Fraser, 2007). Ταυτόχρονα δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα μέσα από την διαδικασία του παιχνιδιού να εξερευνήσουν το περιβάλλον με το τρόπο και το ρυθμό που επιθυμούν. Επιπλέον, μέσα από την αλληλεπίδραση έχουν τη δυνατότητα να

ελέγχουν τις διάφορες εντάσεις και να γίνονται δημιουργικά χωρίς να τα συνοδεύει το αίσθημα της αποτυχίας (Elliott et al., 2008).

Τη μεγάλη σημασία του επισημαίνει η Νήμα (2002) τονίζοντας πως εάν χαθεί η παιγνιώδης διάθεση χάνεται και η δημιουργικότητα. Τα παιδιά μέσα από την διαδικασία του παιχνιδιού αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, καθώς συναλλάσσονται, διαπραγματεύονται, συνεργάζονται και συγκρούονται. Παράλληλα, διαχειρίζονται τα αισθήματα τους και κατανοούν τη συμπεριφορά των άλλων (Χατζηχρήστου, Λυκιστάκου, & Μπακοπούλου, 2011). Όλη αυτή η αλληλεπίδραση κατά την διαδικασία του παιχνιδιού παρέχει στα παιδιά τα βασικά στοιχεία των σχέσεων (Elliott et al., 2008) οδηγώντας τα μέσα από αυτή τη μορφή επικοινωνίας στην ένταξη του κοινωνικού συνόλου, στην δημιουργία φιλίας και στην απόκτηση φίλων (Danby, Thompson, Theobald, & Thorpe, 2012. Huizinga, 2010. Κάππας, 2005. Kernan, 2007. Χατζηχρήστου κ.ά., 2011). Αυτή την μεγάλη σημασία που κατέχει το παιχνίδι στην ζωή των παιδιών είναι ένα στοιχείο που πρέπει να προβληματίσει όλη την κοινωνία δίνοντας μεγαλύτερο βάρος στο ρόλο που έχει στην κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών (Αυγητίδου, 2001. Κάππας, 2005).

2.3 Παιχνίδι και παιδί: Δύο αλληλένδετες έννοιες

Οι έννοιες παιδί και παιχνίδι δεν μπορούν να διαχωριστούν ούτε να ειπωθεί η μία χωρίς να σκεφτεί κάποιος την άλλη. Σύμφωνα με τον Froebel το παιχνίδι είναι η πιο αθώα δραστηριότητα που συναντάται στην παιδική ηλικία (στο Fraser, 2007, σελ. 15). Η έννοια του παιχνιδιού ως δραστηριότητα αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το παιδί χρειάζεται να έχει περίσσια αποθέματα ενέργειας τα οποία θα ξοδέψει παίζοντας (Smith, 2001). Το παιχνίδι αποτελεί μία ανάγκη στη ζωή των παιδιών που πρέπει να ικανοποιείται καθημερινά, γι' αυτό και ένα από τα πιο γνωστά χαρακτηριστικά όλων των παιδιών είναι η παιγνιώδης διάθεση. Η ανάγκη για παιχνίδι είναι τόσο μεγάλη και ο μόνος λόγος διακοπής του είναι η ώρα του φαγητού και του ύπνου. Όλη η διαδικασία βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες, αξίες και στάσεις που θα τους φανούν χρήσιμες στην συνέχεια της ζωής τους (Κάππας, 2005).

Αναπόσπαστο στοιχείο της παιδικής ηλικίας και των παιδικών σχέσεων είναι το παιχνίδι, το οποίο είναι ένας κοινωνικός θεσμός που μεταδίδεται μέσα στο χρόνο. Το παιχνίδι των παιδιών μπορεί να πάρει διάφορες μορφές όσο το παιδί μεγαλώνει. Στα πολύ μικρά παιδιά συναντάται το λειτουργικό παιχνίδι, το οποίο αναφέρεται σε απλές επαναλαμβανόμενες κινήσεις ή δραστηριότητες. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν συμμετέχουν στο δημιουργικό ή κατασκευών παιχνίδι στη διάρκεια του οποίου τα παιδιά φτιάχνουν κάτι. Χαρακτηριστικό παιχνίδι των παιδιών είναι και το παράλληλο κατά το οποίο τα παιδιά αν και παίζουν μαζί δεν συναλλάσσονται, όπως συμβαίνει με το συντροφικό παιχνίδι στο οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν χωρίς όμως να ασχολούνται με το ίδιο παιχνίδι. Μία άλλη μορφή παιχνιδιού είναι και της παρατήρησης, όπου τα παιδιά παρατηρούν χωρίς όμως να συμμετέχουν. Όταν, όμως αναφερόμαστε στη έννοια παιχνίδι το μυαλό πηγαίνει στο συνεργατικό, όπου τα παιδιά παίζουν ουσιαστικά και πραγματικά μαζί (Feldman, 2009). Όποιας μορφής, όμως και αν είναι το παιχνίδι κατέχει ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική ολοκλήρωση και ανάπτυξη του λειτουργώντας ως μία μορφή εκπαίδευση.

Στην οργάνωση του κόσμου των παιδιών το παιχνίδι, η επικοινωνία και οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους παίζουν καθοριστικό ρόλο. Τα παιδιά μόλις εισέρθουν σε μία διαδικασία παιχνιδιού ενεργοποιούνται και δραστηριοποιούνται με σκοπό να δημιουργήσουν κώδικες/κανόνες με τους οποίους θα επικοινωνήσουν με τους συνομηλίκους τους. Οι κανόνες που δημιουργούνται από τα παιδιά κατά το παιχνίδι στοχεύουν στη ρύθμιση των σχέσεων τους θέτοντας τους δικούς τους όρους που διαφοροποιούνται από των ενηλίκων. Αυτοί οι κανόνες θέτουν συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση και δημιουργούν την αίσθηση του «ανήκειν» και μπορούν είτε να αποκλείσουν ένα παιδί είτε να το κάνουν να συμμετάσχει στην διαδικασία του παιχνιδιού (Corsaro & Eder, 1990. Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Τα παιδιά μέσω αυτής της διαδικασίας συνεργάζονται ορίζοντας κανόνες, θέτοντας παράλληλα και ένα κοινό στόχο στο παιχνίδι τους λαμβάνοντας ρόλους, ενώ ταυτόχρονα κοινωνικοποιούνται και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση (Ντολιοπούλου, 2002).

Το παιχνίδι είναι μία διαδικασία χωρίς προκαθορισμένη εξέλιξη και κατάληξη, αφού τα ίδια τα παιδιά μπορούν να διαμορφώσουν την διαδικασία του παιχνιδιού, το οποίο συμβαίνει μία δεδομένη στιγμή, έχει κάποια διάρκεια, μία αρχή και ένα τέλος

(Γερμανός, 2005). Η διαδικασία του παιχνιδιού δεν επιβάλλεται από κάποιον άλλον στο παιδί αλλά αντιθέτως το ίδιο κάνει αυτή την επιλογή (Hayes, 2011) χρησιμοποιώντας την φαντασία του (Γερμανός, 2005). Μέσω αυτής της φανταστικής κατάστασης και των συναναστροφών που δημιουργούνται κατά την διάρκεια του παιχνιδιού παρουσιάζονται και αναπαράγονται πτυχές της πραγματικής ζωής (Νόβα-Καλτσούνη, 2005) και τα παιδιά μέσω αυτού καλύπτουν και κάποιες συναισθηματικές ανάγκες (Hayes, 2011).

Μεγάλης σπουδαιότητας είναι το παιχνίδι να ξεκινάει αυθόρμητα από τα ίδια τα παιδιά. Όταν η διαδικασία του παιχνιδιού τους επιβάλλεται υποχρεώνοντας τα να παίξουν, αυτά αντί να ξεκινήσουν το παιχνίδι το σταματούν (Αυγητίδου, 2001). Το ελεύθερο και το αυθόρμητο παιχνίδι υποκινείται από μία εσωτερική δύναμη και ενέργεια. Τα παιδιά ξεκινάνε να παίζουν την στιγμή που τα ίδια το επιθυμούν ή έχουν αυτή την ανάγκη και αυτή δεν είναι άλλη από την ευχαρίστηση που αποκομίζουν. Τα παιδιά, όταν παίζουν δεν έχουν κατά νου κάποιο ιδιαίτερο προκαθορισμένο και εσκεμμένο σκοπό απλά παίζουν, γιατί θέλουν να παίξουν αποτελώντας το ίδιο το παιχνίδι αυτό το σκοπό (Παπαδημητρακόπουλος, 1996).

Στο επίκεντρο του παιχνιδιού βρίσκονται οι ιδέες και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών αποτελώντας μια φυσική διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά είναι οι εαυτοί τους (Wood & Neville, 2001). Το παιχνίδι με τον τρόπο αυτό γίνεται σαφές πως λειτουργεί σαν μία απεικόνιση μέσα στην οποία παρουσιάζονται και ταξινομούνται τα συναισθήματα, οι εμπειρίες, τα κίνητρα και οι ικανότητες των παιδιών με άλλα λόγια ο ίδιος ο εαυτός τους. Έτσι, το παιδί συνειδητοποιεί όχι μόνο στοιχεία του ίδιου του, του εαυτού αλλά και της υπόστασης του άλλου, δηλαδή το παιχνίδι συμβάλλει με άλλα λόγια στη διαπροσωπική αντίληψη. Επίσης, η δυνατότητα να συμμετέχουν τα παιδιά σε διάφορα παιχνίδια καθορίζει την παροντική και μελλοντική ποιότητα της κοινωνικής τους ζωής και συμπεριφοράς και τα βοηθάει στην καλλιέργεια των αντιληπτικών τους λειτουργιών (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Επίσης, μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά υποσυνείδητα προχωρούν σε μια αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση των συμπαικτών τους (Νήμα, 2002) χρησιμοποιώντας πολλές φορές αντικείμενα αναπτύσσοντας αναπαραστάσεις και εικόνες γι' αυτά και την πιθανή χρήση τους (Hayes, 2011).

Η διαδικασία παιχνιδιού μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζεται από τον τρόπο αντιμετώπισης τους από τους συμμαθητές τους αλλά και

από τον κοινωνικό περίγυρο. Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας είναι η αποδοχή του παιδιού από την ομάδα, η θέση που κατέχει μέσα σ' αυτή αλλά και η σχέση που έχει με τους συμμαθητές του. Διάφορες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί φανερώνουν πως οι 'διαφορετικοί' μαθητές δεν δημιουργούν εύκολα φιλικές σχέσεις και αυτό να έχει ως συνέπεια την απομόνωση και τον αποκλεισμό τους, γιατί αποφεύγουν το ομαδικό παιχνίδι προτιμώντας συχνά είτε το ατομικό είτε το παιχνίδι με δύο άτομα (Δικαίου, 1997). Έτσι, τα παιδιά που δεν αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις με άλλα παιδιά επιλύουν πιο δύσκολα πιθανές συγκρούσεις μεταξύ τους και δεν συγχωρούν εύκολα τα άτομα που δεν τα θεωρούν φίλους τους και επιλύουν πιο δύσκολα μια σύγκρουση μη δεχόμενα συμβιβαστικές λύσεις (Doll, Murphy, & Song, 2003).

Πολλοί ερευνητές πιστεύουν πως όσο περισσότερο παίζει ένα παιδί τόσο πιο χαρισματικό και προικισμένο γίνεται, για το λόγο αυτό τα παιδιά πρέπει να ασχολούνται καθημερινά με το παιχνίδι, χωρίς να τους το στερούν (Παπαδημητρακόπουλος, 1996), γιατί μέσω αυτού επιτελούνται τόσο σημαντικές αλλαγές που έχουν επίδραση στον ψυχισμό τους βοηθώντας τα να μεταβούν σε ένα νέο επίπεδο κοινωνικής, γνωστικής, συναισθηματικής ανάπτυξης (Αυγητίδου, 2001).

2.4 Το παιχνίδι με τα 'άλλα' παιδιά

Όπως, έχει αναφερθεί προηγουμένως το παιχνίδι συμβάλει στη γνωστική, σωματική, κοινωνική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη κάθε παιδιού βοηθώντας στη μνήμη, στην αυτορρύθμιση και στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων. Αυτό κάνει εμφανή την ύπαρξη μίας καθολικής αρχής για την ανάπτυξη, όπου το παιχνίδι συμβάλει σ' αυτή και αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εμπειριών και πολιτισμικής προέλευσης (Kirova, 2010).

Ο πολιτισμός κατέχει μια ιδιαίτερη θέση στην διαδικασία του παιχνιδιού. Αν και υπάρχει η πεποίθηση πως είναι κάτι πρόσθετο στην παγκόσμια διαδικασία του παιχνιδιού, ουσιαστικά είναι η προέλευση όλων όσων κάνουν τα παιδιά στο παιχνίδι, οι τρόποι προσαρμογής μία δράσης τους αλλά και τα πολιτιστικά εργαλεία που χρησιμοποιούν και ελέγχουν με αυτά τους ρόλους που αναλαμβάνουν. Το παιχνίδι φαίνεται πως έχει έναν διττό ρόλο λειτουργώντας ως ένα όχημα που από την μία

διατηρεί τις ταυτότητες στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες και από την άλλη συμβάλλει, ώστε να δημιουργηθεί μία κοινή κουλτούρα (Kirova, 2010).

Η διαφορετική πολιτισμικά προέλευση των παιδιών επηρεάζει το παιχνίδι δείχνοντας πως πολιτισμός και παιχνίδι σχετίζονται. Σε κάποιες χώρες τα παιχνίδια προωθούν τον ανταγωνισμό (Η.Π.Α) και σε κάποιες άλλες (Νέα Γουινέα) τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά ολοκληρώνονται μόνο όταν επιτευχθεί ισότητα, χωρίς να κερδίζει κάποια πλευρά. Συχνά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού εμφανίζονται και θρησκευτικά στοιχεία, που μπορεί να γίνουν αφορμή για λεκτικές επιθέσεις (Rettig, 2002). Αν και με το παιχνίδι και κυρίως το ομαδικό, τα παιδιά εξασκούν ρόλους που θα χρειαστούν ως ενήλικες (Νόβα- Καλτσούνη, 2005. Rettig, 2002), αυτοί μπορεί να διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό με κάποιες κοινές συμπεριφορές. Ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι να ενθαρρύνονται τα παιδιά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αυτό το σπουδαίο κομμάτι πραγματοποιείται μέσω του παιχνιδιού (Rettig, 2002). Ο Vygotsky (1977 στο Kirova, 2010, σελ. 79) θεωρούσε πως τα παιδιά, όταν παίζουν αναπαράγουν γεγονότα που συμβαίνουν στην καθημερινή ζωή τοποθετώντας τα μέσα σε μία φανταστική κατάσταση που δεν είναι άλλη από αυτή του παιχνιδιού, κατά την διάρκεια της οποίας λαμβάνουν ρόλους και δεξιότητες.

Επομένως, τα παιδιά που ανήκουν σε συγκεκριμένους πολιτισμούς συμμετέχουν με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία του παιχνιδιού εξαιτίας διαφορετικής γλώσσας και κοινωνικών κανόνων. Έτσι, όταν τα παιδιά μεταβαίνουν σε μία άλλη κουλτούρα και σε ένα τελείως διαφορετικό περιβάλλον από αυτό που έχουν συνηθίσει η διαδικασία του παιχνιδιού μπορεί να γίνει πιο πολύπλοκη. Αυτό οφείλεται σε διαφορές στη γλώσσα, στα κοινωνικά πρότυπα αλλά και τις αντιλήψεις των γονέων που δυσχεραίνουν την διαδικασία και δημιουργούν συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών. Ωστόσο, το παιχνίδι λειτουργεί ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με το νέο περιβάλλον. Επομένως, κατά την διαδικασία ενός διαπολιτισμικού παιχνιδιού τα παιδιά πρέπει να νικήσουν εμπόδια, όπως η γλώσσα, οι τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς.

Τα τελευταία χρόνια στο σχολικό χώρο συναντούνται τα λεγόμενα 'άλλα' παιδιά, δηλαδή παιδιά από διάφορες περιοχές του κόσμου, τα οποία δεν έχουν ούτε κοινή γλώσσα, ούτε κοινή κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία. Με άλλα λόγια δημιουργείται ο προβληματισμός εάν το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως μία

γλώσσα ανάμεσα στα παιδιά και το παιχνίδι. Φάνηκε πως το παιχνίδι μπορεί να λειτουργεί ως μία γλώσσα, όπου τα παιδιά μπορούν να κοινοποιούν και να γνωστοποιούν τις ιδέες τους και αυτό να γίνεται εύκολα αντιληπτό ειδικά από τους ενήλικες που με ευκολία αναγνώριζαν τα σήματα τους. Το παιχνίδι με άλλα λόγια αποτελεί μία ισχυρή γλώσσα που τα παιδιά την χρησιμοποιούν συστηματικά ως μία διαφορετική φωνή για επικοινωνία και παρουσίαση των ιδεών τους, ώστε να νικηθούν τα γλωσσικά εμπόδια (Fraser, 2007).

Μεγάλης σημασίας είναι πως μέσω του παιχνιδιού είτε αυτό πραγματοποιείται στο σχολικό ή στο εξωσχολικό πλαίσιο και των αλληλεπιδράσεων που δημιουργούνται κατά την διάρκεια του, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά από άλλες χώρες να μάθουν την γλώσσα πιο γρήγορα απ' ό τι στη διάρκεια του μαθήματος (Long, Volk, & Gregory, 2007), όπου τα παιδιά σπάνια συμμετέχουν λόγω της δυσκολίας να μιλήσουν την ελληνική γλώσσα (Botsoglou & Kakana, 2003).

Φαίνεται πως το παιχνίδι λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος που φέρνει πιο κοντά παιδιά από διαφορετικές χώρες. Ειδικότερα, το αυθόρμητο παιχνίδι φαίνεται να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να γνωριστούν, να εκφραστούν, να μοιραστούν κοινές εμπειρίες και με τον τρόπο αυτό να αφήσουν πίσω τους οποιεσδήποτε διαφορές (Botsoglou & Kakana, 2003).

2.5 Τα παιδιά με ετερότητα στο πλαίσιο του σχολείου

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία με έντονο και αναπόσπαστο το στοιχείο της ετερότητας στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων (Αναγνωστοπούλου, Τριλιβά, & Χατζηνικολάου, 2008). Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο κουβαλώντας ένα παρελθόν, το οποίο συνοδεύεται από διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες, ξεκινώντας την σχολική και κοινωνική διαδρομή τους από διαφορετική αφετηρία όχι μόνο προς τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν αλλά και ως προς τον τρόπο θέασης των διάφορων γεγονότων. Κάθε άτομο μεταφέρει τις δικές του εμπειρίες και έχει να πει την δική του αληθινή ιστορία, στην οποία αποτυπώνονται όλα όσα μεταφέρει από το οικογενειακό περιβάλλον (Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006. Νικολάου, 2000). Έτσι, οι μαθητές έρχονται συχνά αντιμέτωποι με προκλήσεις και διαφορές. Αν υπάρξει αδυναμία επίλυσης όλων αυτών

δημιουργούνται προβλήματα ανάμεσα στους συνομηλίκους δυσχεραίνοντας την αρμονική και ομαλή συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Banks, 2012). Οι διαφορετικές εμπειρίες, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα σε συνδυασμό με τον διαφορετικό τρόπο σκέψης είναι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν και επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις και συχνά γίνονται αιτία για τον κοινωνικό αποκλεισμό και στιγματισμό (Δαμανάκης, 2003), αφού φανερώνουν εθνικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές (Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006).

Όταν γίνεται λόγος για ετερότητα, διαφορές ή διαφορετικότητα το στοιχείο που κυριαρχεί είναι η διάκριση για κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό (εθνικότητα, φυλή, θρησκεία, γλώσσα), ανάγκη ή ικανότητα μιας ομάδας ή ενός ατόμου από άλλα άτομα ή ομάδες. Φυσικά η έννοια της διαφορετικότητας ασφαλισμένα πολλές φορές συνδέεται με κάποιο μειονέκτημα που κουβαλάει κάποιο άτομο (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2008. Γκόβαρης, 2003) οδηγώντας συχνά την κυρίαρχη ομάδα να θέλει να διατηρήσει αυτό το μειονέκτημα ή και σε κάποιες περιπτώσεις να το εξαλείψει (Σακκά, 2004). Η στάση πως αυτές οι ομάδες μειονεκτούν οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος έχει πολλές και διαφορετικές μορφές και μπορεί να γίνει είτε άμεσα είτε έμμεσα σε ένα άτομο ή σε μία ομάδα ατόμων και προέρχεται από ανισότητες οικονομικές, ταξικές, φυλετικές και φύλου. Πολλές φορές έχει και φυσική διάσταση, αφού σχετίζεται με την περιοχή που μένει κάποιος ή κάποια αναπηρία και εμφανίζεται με οποιαδήποτε μορφής απομόνωση (Μαυροσκούφης, 2014).

Αυτή η κατηγοριοποίηση που δημιουργείται απέναντι σε κάποιους μαθητές που «μειονεκτούν» τόσο από συμμαθητές τους όσο και από εκπαιδευτικούς αλλά και από γονείς δυσχεραίνει την διαδικασία, ώστε να λειτουργήσει το ίδιο το σχολείο σε ένα δρόμο ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, γεφυρώνοντας όλα τα κενά και τα εμπόδια δημιουργώντας μία θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά (Σακκά, 2004. Τσάφος, 2014. Φρυδάκη, 2009). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι τα παιδιά που διαφέρουν να γνωριστούν και να συναναστραφούν με τα υπόλοιπα παιδιά, ώστε να αντιμετωπιστούν ως ίσα αλλά και να κατανοήσει κάθε παιδί πως η όποια διαφορετικότητα δεν είναι αρνητικό στοιχείο αλλά μία αφορμή για επικοινωνία και μία διαφορετική οπτική που υπερβαίνει την πάγια αρνητική αντίληψη (Τσιάκαλος, 1999). Γι' αυτό μεγάλης σπουδαιότητας είναι να ενισχύεται η αυτοεκτίμηση του παιδιού και να ενθαρρύνεται η προσωπική και η κοινωνική ταυτότητα, ώστε να νιώσει ότι ανήκει στην ομάδα του σχολείου και στη συνέχεια να συμμετέχει στην

ομάδα των παιδιών. Σε αντίθετη περίπτωση τα παιδιά στιγματίζονται, απομονώνονται και καλλιεργείται σε αυτά το αίσθημα της κατωτερότητας (Banks, 2012). Επομένως, είναι σημαντικό τα παιδιά να κατανοήσουν πως το διαφορετικό είναι κομμάτι της πραγματικής ζωής και η επαφή με άτομα που διαφέρουν από τα ίδια (εθνικά, πολιτισμικά, εμφανισιακά) καλλιεργεί τον σεβασμό, την κατανόηση και μία αρμονική συνύπαρξη.

Για να επιτευχθεί αυτή η αλληλεπίδραση απαραίτητο και αναπόσπαστο κομμάτι είναι η επικοινωνία. Στοιχείο της επικοινωνίας είναι η γλώσσα, η οποία όταν είναι διαφορετική μπορεί να δημιουργήσει το πρώτο εμπόδιο στην επικοινωνιακή διαδικασία. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά φαίνεται πως λειτουργεί σαν ένα μέσο που επιβεβαιώνει την διαφορετικότητα, γι' αυτό συχνά τα παιδιά προσπαθούν να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα γρήγορα, ώστε να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους αποφεύγοντας τον αποκλεισμό. Φαίνεται πως η δυσκολία εκμάθησης της γλώσσας δυσχεραίνει την επικοινωνία και έτσι τη σύναψη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά. Η διαδικασία, όμως εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας οδηγεί την μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών ξαφνικά στην υποβάθμιση και στην μείωση της αξία της, χρησιμοποιούμενη ταυτόχρονα ως στοιχείο περιθωριοποίησης από τα υπόλοιπα παιδιά (Νικολάου, 2000). Η παραμέληση, όμως, της μητρικής γλώσσας οδηγεί σταδιακά στο να χαθούν έννοιες και βιώματα αλλά και στην απομόνωση των μελών της οικογένειας χάνοντας παράλληλα μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς τους (Δαμανάκης, 2003).

Φυσικά οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά απέναντι σε οτιδήποτε διαφορετικό δεν είναι τίποτα άλλο από τις σκέψεις τους, τις απόψεις τους αλλά και όσα εκφράζουν λεκτικά και πολλές φορές και μη λεκτικά. Όλα αυτά δεν προκύπτουν από το μηδέν αλλά στηρίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες είτε θετικές είτε αρνητικές που σε δεύτερο επίπεδο τα επηρεάζουν διαμορφώνοντας την συμπεριφορά αλλά και τα συναισθήματα τους και εν καιρώ τις προθέσεις τους (Τσιάκαλος, 2000). Σε αυτές τις αρνητικές αντιλήψεις μεγάλο μερίδιο ευθύνης φαίνεται πως κατέχουν οι γονείς, οι οποίοι αποθαρρύνουν και σε πολλές περιπτώσεις απαγορεύουν την συναναστροφή των παιδιών διαιωνίζοντας το πρόβλημα σε ότι διαφορετικό εμφανίζεται (Στασινός, 2004). Συχνά τα παιδιά υιοθετούν και κληρονομούν από τους ενήλικες αιχμηρά και υποτιμητικά σχόλια που πληγώνουν και διαταράζουν τον εσωτερικό και τον ψυχικό κόσμο αυτών παιδιών ενισχύοντας τα στερεότυπα και τις αρνητικές αντιλήψεις

(Botsoglou & Kakana, 2003. Curtis & O' Hagan, 2005. Τσιάκαλος, 1999). Στη διατήρηση και την διαιώνιση αυτού του στιγματισμού συμβάλει εκτός από την οικογένεια και η γενικότερη στάση και παιδεία που εμφανίζει η ελληνική πραγματικότητα. Μεγάλος αριθμός ατόμων δείχνουν έντονα την αντίθεση τους απέναντι σε άτομα που θεωρούν πως διαφέρουν δημιουργώντας προκαταλήψεις (Τσιάκαλος, 2000).

Αν και πολλοί μαθητές φαίνεται να έχουν αρνητικές απόψεις για συμμαθητές τους που κατάγονται από άλλη χώρα και θετικές για τους γηγενείς συμμαθητές τους (Νικολάου, 2000), ένας μεγάλος αριθμός παιδιών εμφανίζεται θετικός στο να δεχτούν στην ομάδα τους διαφορετικά παιδιά δείχνοντας μία θετική στάση στην ετερότητα (Zuzeviciute, 2009). Αυτό έγινε εύκολα αντιληπτό και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρατήρησαν έναν μεγάλο αριθμό παιδιών να συναναστρέφεται και να αναπτύσσει σχέσεις με παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και φυλετικό υπόβαθρο (Δαμανάκης, 2003). Σ' αυτό μπορεί να βοηθήσει η συστηματική δυνατότητα αλληλεπίδρασης, που θα οδηγήσει στην ουσιαστική επικοινωνία και σε επόμενο βήμα σε σχέσεις που δεν θα καλύπτονται κάτω από την σκιά του ξένου και του διαφορετικού (Christensen, 2009) αλλά θα καλλιεργούν ισότιμες σχέσεις, χωρίς προκαταλήψεις με αποδοχή της ετερότητας και με απαραίτητο στοιχείο τον σεβασμό που θα βοηθήσει τα παιδιά στην πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει γύρω τους (Μάγος, 2005). Οι Gurin, Nagda και Lopez (2004) αναφέρουν πως οι μαθητές που συναναστρέφονται και αλληλεπιδρούν με συμμαθητές τους που διαφέρουν από τους ίδιους, τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν περισσότερα κίνητρα και ευκαιρίες κάνοντας τους στην μετέπειτα ζωή τους ικανούς να συμμετάσχουν σε μία πολυσύνθετη και ετερογενή κοινωνία, γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι εμπειρίες που αποκομίζει ένα άτομο σε περιβάλλοντα που υπάρχει ετερότητα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την προσπάθεια είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού μπορεί να συμβάλει και να βοηθήσει, ώστε όλοι οι μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους, καλλιεργώντας την ευαισθητοποίηση με σκοπό να επιτευχθεί μία αρμονική συνύπαρξη (Λαγουδάκος, 2010). Συχνά εκπαιδευτικοί που είναι προκατειλημμένοι και εμποτισμένοι με αρνητικές αντιλήψεις δεν παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε αυτά τα παιδιά δυσχεραίνοντας την προσαρμογή τους (Γκότοβος, 2002). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί να σέβονται όλες

αυτές τις διαφορές κατανοώντας παράλληλα τα κοινά σημεία που υπάρχουν με τον καθένα (Νικολάου, 2000). Σ' αυτή την προσπάθεια μεγάλης σημασίας είναι να ενεργοποιούνται τα ίδια τα άτομα και όχι να τους δίνονται απλά έτοιμες λύσεις και συνταγές, ώστε να υπάρξει εκ βαθέων αλλαγή και όχι μία επιφανειακή αλλαγή στάσης (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2008).

2.6 Σχολική Αυλή κατά την διάρκεια του διαλείμματος: Ένας χώρος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης

Ο χώρος μέσα στον οποίο κινείται ένα άτομο παίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινή του ζωή κυρίως όταν πρόκειται για παιδιά. Ο χώρος μέσα στον οποίο κινούνται και αλληλεπιδρούν τα παιδιά επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κυριότερη ασχολία τους, που δεν είναι άλλη από το παιχνίδι, γιατί παρέχει ερεθίσματα ενισχύοντας τα κίνητρα για να είναι πιο ευφάνταστο και δημιουργικό. Σύμφωνα με τον Caillois (στο Γερμανός, 2005, σελ. 68) η σημαντικότητα του χώρου είναι τόσο μεγάλη που μπορεί να επηρεάσει αλλά και να περιορίσει το ίδιο το παιχνίδι. Ο χώρος είναι σημαντικό να περιβάλλεται από έναν νοητό μανδύα ασφάλειας και ηρεμίας, μέσα στον οποίο θα προωθείται η αλληλεπίδραση με τα άτομα, οδηγώντας τα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς (Συγκολλήτου, 1997) αλλά και ενός κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας (Μπίκος, 2011). Έτσι, το κάθε άτομο αλλά και η ομάδα γενικότερα συνδέονται με το χώρο μέσα από τις εκάστοτε συμπεριφορές και ενέργειες.

Τα παιδιά περνούν μεγάλο χρόνο της ημέρας τους στο σχολείο, γι' αυτό ο σχολικός χώρος θα πρέπει να αποτελεί ένα «εργαλείο», όπου εκτός από τη συνεισφορά του στη μάθηση (Γερμανός, 2005), θα λειτουργεί ως ένα περιβάλλον έμπνευσης, συναισθηματικής ανάπτυξης και ένα ισχυρό πεδίο μέσα στο οποίο κινούνται, επικοινωνούν και μαθαίνουν αλληλοεπηρεαζόμενα τα παιδιά (Γερμανός, 2005, 2006). Στο χώρο του σχολείου, όταν γίνεται λόγος για «ελεύθερη επικοινωνία» μεταξύ μαθητών αυτόματα ο νους μεταβαίνει στο προαύλιο χώρο κατά την διάρκεια του διαλείμματος, όπου οι σχέσεις διευθετούνται από τα ίδια τα παιδιά και όχι από τους ενήλικες και στην προκειμένη τους εκπαιδευτικούς (Μπότσογλου, 2010). Αυτή η μη ελεγχόμενη ώρα αφήνει την δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν τα άτομα που

θέλουν να συναναστραφούν και να επικοινωνήσουν αλλά και τον τρόπο που θα το επιτύχουν. Ο εξωτερικός χώρος φαίνεται πως ευνοεί τις συναναστροφές, γι' αυτό τα παιδιά φαίνεται πως παίζουν περισσότερο με άλλα παιδιά σε εξωτερικούς σε σχέση με τους εσωτερικούς χώρους και αυτό βοηθάει στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Γερμανός, 2005. Μπότσογλου, 2010).

Ο Zinger (2002 στο Μπότσογλου, 2010, σελ. 133) υποστηρίζει πως οποιοσδήποτε υπαίθριος χώρος παιχνιδιού λειτουργεί ως χώρος κοινωνικής μάθησης, κοινωνικοποίησης, ανάπτυξης αντιληπτικών λειτουργιών και αξιών. Ένας τέτοιος χώρος είναι και αυτός της σχολικής αυλής. Ο σχολικός χώρος της αυλής και το παιχνίδι σ' αυτόν σχετίζεται άμεσα με το διάλειμμα, το οποίο ορίζεται ως ένας χρόνος αποφόρτισης, χαλάρωσης, επικοινωνίας, έκφρασης, κινητικής εκτόνωσης και ομαδικού παιχνιδιού. Κατά την διάρκεια του διαλείμματος τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν με ποια άτομα επιθυμούν να συναναστραφούν και να επικοινωνήσουν αλλά και με ποιο τρόπο (Ματσαγγούρας, 2008). Για το λόγο αυτό η μείωση του χρόνου του διαλείμματος οδηγεί τα παιδιά σε ακραίες συμπεριφορές εξαιτίας των περιορισμών που δημιουργεί, μειώνοντας τα οφέλη και τις δυνατότητες που θα προσέφερε ένας επαρκής χρόνος (Blatchford, 1999). Η σημαντικότητα της σχολικής αυλής ενισχύεται αν σκεφτεί κανείς πως τα σημερινά παιδιά παίζουν λιγότερο συχνά σε εξωτερικούς χώρους σε σχέση με τα παιδιά των προηγούμενων γενιών, οπότε η σχολική αυλή καλύπτει ως ένα βαθμό αυτή την έλλειψη. Αυτό συμβαίνει, γιατί η τηλεόραση, οι υπολογιστές και όλα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια λειτουργούν ως ένα είδος αποπλάνησης που κρατούν τα παιδιά μακριά από άλλα παιδιά αλλά και από τους εξωτερικούς χώρους συναναστροφής τους. Επίσης, οι ίδιοι οι γονείς λόγω του φόβου που νιώθουν μην συμβεί κάτι στα παιδιά τους τα περιορίζουν από τους εξωτερικούς χώρους και το παιχνίδι σ' αυτούς, στερώντας τα την ευκαιρία να επωφεληθούν κοινωνικά και συναισθηματικά από το ενεργό παιχνίδι (Brockman, Jago, & Fox, 2011).

Η ώρα του διαλείμματος έγινε αφορμή τόσο για θετικά όσο και για αρνητικά σχόλια. Τα αρνητικά επικεντρώθηκαν κυρίως στο γεγονός, ότι τα παιδιά διέκοπταν τα μαθήματα τους. Από την άλλη τα θετικά που προσφέρει η ώρα του διαλείμματος είναι περισσότερα. Το διάλειμμα δίνει τη δυνατότητα για ελεύθερη επικοινωνία, δράση και έκφραση ενισχύοντας τις πρωτοβουλίες και τις κινητικές δραστηριότητες. Οι κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται κατά την διάρκεια του διαλείμματος στη

σχολική αυλή ανάμεσα σε συμμαθητές, φίλους, φυλές και φύλα την κάνουν ένα χώρο που μεταδίδονται και αναπτύσσονται κοινωνικές αξίες, στάσεις και δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2008). Επίσης, η σχολική αυλή κατά την διάρκεια του διαλείμματος λειτουργεί σαν μία ευκαιρία για συναναστροφή, αλληλεπίδραση και ώρα παιχνιδιού με τους συνομηλίκους βοηθώντας το παιδί να αποκτήσει την ταυτότητα φύλου. Οι αλληλεπιδράσεις, οι σχέσεις και οι φιλίες που δημιουργούνται και αναπτύσσονται κατά την διάρκεια του παιχνιδιού την ώρα του διαλείμματος βοηθούν στην μείωση του άγχους, όταν το παιδί βρίσκεται σε άγνωστο ή καινούργιο περιβάλλον, δηλαδή συμβάλλουν σε ένα αίσθημα ασφάλειας και μείωσης της αβεβαιότητας λειτουργώντας υποστηρικτικά (Blatchford, 1999).

Την σημαντικότητα του διαλείμματος επισημαίνουν και οι ίδιοι οι μαθητές χαρακτηρίζοντας το ως το πιο ευχάριστο στοιχείο της σχολικής ζωής μιας και τους δίνεται η ευκαιρία να αποδράσουν και να ταξιδέψουν μακριά από τα συνεχόμενα μαθήματα (Ματσαγγούρας, 2008). Τα παιδιά φαίνεται πως έχουν την ανάγκη να σταματούν τα μαθήματα και να καταφεύγουν στην αυλή κατά την διάρκεια του διαλείμματος, το οποίο λειτουργεί με τρόπο που επιφέρει επιπτώσεις στην συμπεριφορά τους επηρεάζοντας εκτός από το παιχνίδι και τις κοινωνικές τους σχέσεις (Γκουγκούλη, 2000) στοιχείο πολύ σημαντικό για την κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη (Blatchford, 2001). Όλοι οι μαθητές δηλώνουν πως η στιγμή του διαλείμματος λειτουργεί θετικά και ευχάριστα γι' αυτούς, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να ξεφύγουν από τα μαθήματα και να αναπτύξουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους δημιουργώντας φιλίες (Dunn, 1993), συζητώντας και παίζοντας με τους φίλους τους (Blatchford, 2001). Επομένως, τα παιδιά στον αύλιο χώρο κατά την διάρκεια του διαλείμματος αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά ελεύθερα και μακριά από την σκιά και την καθοδήγηση των ενηλίκων αναπτύσσοντας παράλληλα με το παιχνίδι και τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Στο χώρο της σχολικής αυλής κατά την διάρκεια του διαλείμματος εννοείται κυρίως αυτό που ονομάζεται ενεργό παιχνίδι. Πρόκειται για μία φυσική δραστηριότητα η οποία πραγματοποιείται σε εξωτερικούς χώρους, όταν τα παιδιά έχουν ελεύθερο χρόνο. Αυτή η μορφή ενεργού παιχνιδιού παρέχει σημαντικά οφέλη για την σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού συνεισφέροντας με έναν μοναδικό τρόπο στην ανάπτυξη των παιδιών, παρέχοντας ευκαιρίες για δημιουργικότητα, επίλυση οποιασδήποτε διαφοράς μακριά από την εποπτεία των ενηλίκων. Τα

σωματικά και ψυχικά οφέλη ενός ενεργού παιχνιδιού συνειδητοποιούν και τα ίδια τα παιδιά, τονίζοντας πως νιώθουν ταυτόχρονα και απόλαυση έχοντας μία αίσθηση ελευθερίας, γιατί βρίσκονται μακριά από τον κόσμο και τον έλεγχο των ενηλίκων. Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα κοινωνικοποίησης, παιχνιδιού και συναναστροφής με φίλους και σε καμία περίπτωση δεν νιώθουν μονοτονία (Brockman et al., 2011).

Ο χώρος, λοιπόν, δεν είναι ένα αμετάβλητο και σταθερό στοιχείο, αλλά ένα στοιχείο αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής ιδεών, που δημιουργεί ενδιαφέρον, δίνει ευκαιρίες για εξερεύνηση, δράση, αλληλεπίδραση, συνεργασία, λήψη πρωτοβουλιών, δημιουργική σκέψη, δίνοντας την δυνατότητα στο άτομο να είναι ελεύθερο και να ενεργεί ποικιλοτρόπως μέσα σ' αυτό. Επίσης, μέσα στο χώρο πρέπει να προωθείται η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, διαθέτοντας προκλήσεις για ενεργητική μάθηση και παιχνίδι, υποστηρίζοντας τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών, διεγείροντας τις αισθήσεις τους και αναπτύσσοντας τις κινητικές τους δεξιότητες (Γερμανός, 2005, 2006). Επομένως, ο χώρος δεν είναι, λοιπόν, ένας ουδέτερος αλλά ένας δυναμικός, φυσικός και κοινωνικός χώρος μέσα στον οποίο εξελίσσονται συζητήσεις, εμπειρίες, συναισθήματα, παιχνίδια και δημιουργούνται συνεργασίες. Ο υπαίθριος φυσικός χώρος της αυλής μειώνει το άγχος και την επιθετική συμπεριφορά και ενθαρρύνει το ελεύθερο παιχνίδι, την αλληλεπίδραση και την συνεργασία μεταξύ των ατόμων (Γερμανός, 2006).

2.7 Διεθνικές και διαφυλετικές σχέσεις: Στοιχεία που επηρεάζουν την διαμόρφωση τους

Στην σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα δεν γίνεται να απουσιάζουν οι αλληλεπιδράσεις και οι παιγνιώδεις διαδικασίες μεταξύ παιδιών από διαφορετικές φυλές και έθνη. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις οδηγούν στην προσχώρηση και συνύπαρξη τους σε ομάδες, όπως και στη διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ τους που καθορίζουν την διαδικασία του παιχνιδιού. Φυσικά τέτοιες σχέσεις δεν μπορούν να μην εμφανίζουν κάποιες ιδιαιτερότητες αλλά και να μην επηρεάζονται από μία σειρά στοιχείων, όπως τις προκαταλήψεις, το φύλο, την ηλικία, την ενσυναίσθηση, την φυλή και φυσικά τις ίδιες τις αντιλήψεις των παιδιών κυρίως ως προς το θέμα της ομοιότητας. Όλα αυτά τα στοιχεία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό

τις σχέσεις, τις συναναστροφές αλλά και το ίδιο το παιχνίδι μεταξύ τους, επηρεάζοντας τη γενικότερη συμπεριφορά και στάση των παιδιών, όπου συχνά απομακρύνουν την πιθανότητα μιας σταθερής σχέσης και μιας μετέπειτα φιλίας.

Οι διεθνικές σχέσεις και φιλίες είναι περισσότερο ευάλωτες, λιγότερο κοινές (Pica-Smith, 2009), παρουσιάζοντας αστάθεια σε σύγκριση με τις σχέσεις μεταξύ παιδιών από την ίδια εθνότητα (Jugert, Noack, & Rutland, 2013. Aboud, Mendelson, & Purdy, 2003), γιατί συναντούν περισσότερα εμπόδια (Pica-Smith, 2009). Αυτές οι σχέσεις αν και παρουσιάζουν αυξανόμενη μείωση όσο μεγαλώνουν τα παιδιά και λιγότερες πιθανότητες σχηματισμού τους (Aboud et al., 2003) φαίνεται πως παρέχουν σημαντικά οφέλη (Pica-Smith, 2009).

Τα ίδια τα παιδιά φαίνεται πως κατανοούν αυτά τα οφέλη ειδικά στις περιπτώσεις που εξελίσσονται αυτές οι σχέσεις σε φιλικούς δεσμούς, παρά τις μεγάλες δυσκολίες διατήρησης τους, και αναφέρονται σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις ως μία μοναδική ευκαιρία για να μάθουν, επηρεάζοντας τα ίδια ώστε να διαμορφώσουν νέες συνήθειες, πρακτικές, σκέψεις, τρόπους παιχνιδιού που θα τα οδηγήσει στο μέλλον σε διαφορετικούς τρόπους ζωής. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των παιδιών ιδιαίτερα σημαντικό είναι να μάθουν τα παιδιά να εκτιμούν τους άλλους χωρίς ωστόσο μέσα από την διαδικασία της μάθησης να κινδυνεύει η δική τους ταυτότητα. Γίνεται εύκολα σαφές πως πρόκειται για μία δύσκολη διαδικασία, η οποία λειτουργεί σαν πρόκληση για τα άτομα που συμμετέχουν. Ωστόσο, επισημαίνεται πως δεν πρέπει να παραλείπουν να προβαίνουν σε πράξεις και συμπεριφορές αποδεκτές από το κυρίαρχο σύστημα. Παρά, όμως τα οφέλη στα οποία επικεντρώνονται τα παιδιά, ενός αριθμός παιδιών αναφέρουν πως μπορούν να νιώσουν άνετα και να είναι ο εαυτός τους μόνο όταν επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με παιδιά που προέρχονται από την ίδια φυλή (Pica-Smith, 2009).

Αν και είναι υπαρκτά τα εμπόδια στην δημιουργία διεθνικών και διαφυλετικών σχέσεων δεν είναι τόσο ικανά, ώστε να εμποδίσουν την δημιουργία σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα παιδιά. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο στο να ξεπεραστούν οποιαδήποτε διαφορές αλλά και να δημιουργηθούν σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά είναι η ενσυναίσθηση. Όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό ενσυναίσθησης που εμφανίζουν τα παιδιά τόσο λιγότερες πιθανότητες έχουν να απορριφτούν από παιδιά με διαφορετική εθνότητα και σε αυτό συμβάλλει σημαντικά η αποδοχή και η ακολούθηση των κανόνων που τίθενται μεταξύ των παιδιών. Η ενσυναίσθηση

μελλοντικά οδηγεί σε σταθερές διεθνικές φιλίες αυξάνοντας την διάρκεια τους (Jugert et al., 2013).

Τα γηγενή παιδιά δίνουν έμφαση στα φυσικά χαρακτηριστικά, όταν επρόκειτο να συναναστραφούν, να αλληλεπιδράσουν και να παίξουν με παιδιά από άλλες χώρες. Σ' αυτά ιδιαίτερο ρόλο έχουν η φυλή, το φύλο και η ηλικία, τα οποία παίζουν καθοριστικό παράγοντα στην αλληλεπίδραση, στο παιχνίδι και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών, αφού βρίσκονται σε μία μόνιμη αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Φαίνεται πως τα αγόρια δίνουν μεγαλύτερη έμφαση και τα θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά σε σχέση με τα κορίτσια (Margie, Killen, Sinno, & McGlothlin, 2005) αλλά και τα μικρότερα παιδιά που τα χρησιμοποιούν ως λόγο πιο συχνά από ότι τα μεγαλύτερα. Τα παιδιά γενικά θεωρούν τις μαύρες ομάδες περισσότερο μη επιθυμητές από τις λευκές (McGlothlin, Killen, & Edmonds, 2005). Παρόλο αυτό φαίνεται, πως τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας χρησιμοποιούν πιο συχνά την φυλή, ως στοιχείο για την ομοιότητα με τους συνομηλίκους και τους συμμαθητές από ότι τα μικρότερα (Margie et al., 2005. McGlothlin et al., 2005), όπως και τα κοινά ενδιαφέροντα (McGlothlin et al., 2005). Ιδιαίτερης σημασίας είναι το γεγονός πως αν και γίνεται χρήση της φυλής για την ομοιότητα, δεν χρησιμοποιείται ως παράγοντας σχετικά με τη δυνατότητα ανάπτυξης αλληλεπιδράσεων, σχέσεων και φιλίας (Margie, et al., 2005. McGlothlin et al., 2005). Επομένως γίνεται κατανοητό πως η φυλή παίζει ιδιαίτερο ρόλο ως προς την ομοιότητα αλλά δεν έχει σημαντική επίδραση για ενδεχόμενη φιλία. Ωστόσο, τα παιδιά φαίνεται πως προτιμούν να παίξουν με παιδιά του ίδιου χρώματος με τα ίδια και αυτό εμφανίζεται ήδη από πολύ μικρή ηλικία (Rettig, 2002). Έτσι, τα παιδιά μεταναστών φαίνεται πως δείχνουν μία προτίμηση στο να παίξουν με παιδιά της ίδιας εθνότητας, όταν τους δίνεται η ευκαιρία (Botsoglou & Kakana, 2003). Καθώς, όμως τα παιδιά μεγαλώνουν δεν συναναστρέφονται ούτε δημιουργούν διαφυλετικές σχέσεις και αυτό έχει ως αποτέλεσμα όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά οι συναναστροφές και οι φίλοι τους να προέρχονται από άτομα της ίδιας φυλής, γιατί όπως δηλώνουν παρέχουν μεγαλύτερη οικειότητα (Aboud et al., 2003). Παρατηρείται, λοιπόν μία άτυπη γενίκευση κατά την οποία τα περισσότερα παιδιά απορρίπτουν παιδιά που δεν είναι όμοια με τα ίδια (Νικολάου, 2000) επιδιώκοντας να παίξουν με παιδιά που τους μοιάζουν (Rettig, 2002). Αυτό επιβεβαιώνεται και από έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι επισημαίνουν πως τα παιδιά προτιμούν

να συναναστρέφονται και να παίζουν με όμοια παιδιά αναφέροντας καθημερινές συγκρούσεις μεταξύ γηγενών και ξένων μαθητών (Δαμανάκης, 2003).

Ένα άλλο στοιχείο που φέρνει κοντά τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά παιδιά και χρησιμοποιείται ως πιο σημαντικός λόγος για την ανάπτυξη σχέσεων απ' ό,τι η φυλή ή το χρώμα του δέρματος είναι τα αθλητικά ενδιαφέροντα (Margie et al., 2005. McGlothlin et al., 2005), ή όταν μοιράζονται τα παιδιά ένα κοινό ενδιαφέρον (Margie et al., 2005). Οι αθλητικές δραστηριότητες κατέχουν αυτή την ιδιαίτερη θέση, γιατί τα παιχνίδια και οι δράσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο τους είναι συνήθως γνωστές από όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής (Γκιόσος, 2000). Αυτό με την σειρά του δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να γνωριστούν και να αλληλεπιδράσουν τα παιδιά και στη συνέχεια να αναπτύξουν το σεβασμό, την συνεργασία, την αποδοχή του διαφορετικού, την οικειότητα αλλά και θετικές στάσεις μεταξύ τους ανεξαρτήτως εθνικότητας αλλά και φύλου (Γκιόσος, 2000. Δέρρη, 2007).

Η έρευνα των Aboud et al., (2003) επισημαίνει τον ρόλο και την σημαντικότητα της προκατάληψης, η οποία συχνά οδηγεί σε αποκλεισμούς. Αυτό δείχνει πως η προκατάληψη δημιουργεί ανησυχία και προβληματισμό, γιατί μπορεί να αποτελέσει αφορμή για φυλετικές εντάσεις και συγκρούσεις επιβαρύνοντας ψυχολογικά τους μαθητές (Lehman, 2012). Από την άλλη όσα παιδιά εμφανίζουν μειωμένη προκατάληψη παρουσιάζουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και έχουν περισσότερες διεθνικές παρέες και θετικές σκέψεις για τους φίλους τους (Jugert et al., 2013). Ειδικότερα τα λευκά παιδιά τα οποία εμφανίζουν υψηλό ποσοστό προκατάληψης αποκλείουν περισσότερο τους διαφυλετικούς συμμαθητές τους. Αυτό τα οδηγεί στην ύπαρξη ελάχιστων τέτοιων συναναστροφών και παρεών (Aboud et al., 2003). Άλλη μελέτη έδειξε περισσότερες φυλετικές προκαταλήψεις σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας επισημαίνοντας περισσότερες για τα αγόρια απ' ό,τι για τα κορίτσια (McGlothlin, et al., 2005).

Στην αντιμετώπιση των προκαταλήψεων ιδιαίτερο ρόλο μπορούν να παίξουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν την δυνατότητα να αντιδράσουν και να ανταποκριθούν με τέτοιο τρόπο που θα προωθεί θετικές σχέσεις ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο. Με άλλα λόγια θα πρέπει να υποστηρίζει κάθε παιδί δημιουργώντας και δίνοντας ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, παιχνίδι και συνεργασία (Pica-Smith, 2009).

2.8 Παράγοντες που συμβάλλουν και επηρεάζουν τη διαμόρφωση και την οργάνωση των ατόμων σε ομάδες

Τα παιδιά από μικρή ηλικία χρησιμοποιούν την επικοινωνία ως μέσο για να ενταχθούν σε ομάδες και να διαμορφώσουν σχέσεις με άλλα άτομα. Για να πραγματοποιηθεί αυτό όμως απαραίτητο είναι να οδηγήσει κάτι τα παιδιά στην επιθυμία συμμετοχής σε μία ομάδα και αυτό δεν είναι άλλο από την έλξη, την ομοιότητα, την εγγύτητα, την σαφή επικοινωνία, τα συναισθήματα και τις σκέψεις και τα κοινά ενδιαφέροντα. Αυτά τα στοιχεία οδηγούν προοδευτικά αυτές τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο μιας ομάδας να αποκτήσουν άλλη βαρύτητα και σημασία για την ζωή του παιδιού δίνοντας του την δυνατότητα και την ευκαιρία να αποκομίσει οφέλη απ' αυτές. Φυσικά καμία σχέση δεν παραμένει ίδια μέσα στο χρόνο αλλά εξελίσσεται και διαμορφώνεται.

Τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους αντιδρούν διαφορετικά στις διάφορες κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν. Έτσι, όσο πιο μικρής ηλικίας είναι τα παιδιά η κοινωνική δραστηριότητα τους εντοπίζεται μόνο στο να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο με άλλα άτομα (Feldman, 2009). Καθώς, όμως, τα παιδιά μεγαλώνουν αρχίζουν να συναναστρέφονται και να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους και να περνούν μεγάλο χρόνο της καθημερινότητας μαζί τους (Cole & Cole, 2001). Το πλαίσιο του σχολείου φαίνεται πως αναπτύσσει και ευνοεί την επικοινωνία και μέσω αυτής την ένταξη των παιδιών σε ομάδες δημιουργώντας σε επόμενο βήμα τις πρώτες φιλίες τους. Ήδη τα παιδιά από την προσχολική ηλικία επιλέγουν να αλληλεπιδρούν και να συναναστρέφονται με συνομηλίκους στηριζόμενα στις κοινές δραστηριότητες και τα κοινά ενδιαφέροντα, όπως το παιχνίδι, ενώ όσο μεγαλώνουν στηρίζονται στα ατομικά χαρακτηριστικά. Οι σχέσεις και οι ομάδες των παιδιών με τους συνομηλίκους τους βασίζονται στο παιχνίδι, στην παρέα και στη διασκέδαση σε αντίθεση με τις σχέσεις τους με τους ενήλικες που χαρακτηρίζονται από την φροντίδα και την προστασία (Feldman, 2009. Χατζηχρήστου κ.ά., 2011).

Όπως κάθε άτομο έτσι και τα παιδιά επιδιώκουν να οργανώνονται σε ομάδες εξαιτίας πολλών και διαφορετικών λόγων. Ένας από τους πιο σημαντικούς λόγους είναι η ανάγκη προσεταιρισμού, δηλαδή η ανάγκη για επικοινωνία, συνάντηση και σύνδεση με άλλα άτομα. Πέραν αυτού, όμως υπάρχει μία σειρά από λόγους. Ένας από αυτούς είναι η έλξη, η ύπαρξη κοινών στόχων, η εγγύτητα και η αμοιβαία υποστήριξη. Ιδιαίτερος λόγος είναι και η έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου να ανήκει

κάπου που αυτό συνοδεύεται από την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαξίας (Hogg & Vaughan, 2010).

Η έλξη αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για να αρχίσει η επικοινωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Η σημασία της έλξης μπορεί να διαφέρει για τον καθένα. Έτσι, η έννοια της έλξης μπορεί να αφορά την προσωπικότητα, την ομοιότητα στάσεων και αξιών, τις κοινωνικές δεξιότητες, τον χαρακτήρα, την σωματική διάσταση ή την εμφάνιση. Η έλξη βοηθάει στην ύπαρξη ενός θετικού συναισθήματος, όπου σύμφωνα με το μοντέλο ενίσχυσης-συναισθήματος οδηγεί στην συμπάθεια (Hogg & Vaughan, 2010). Από αυτό γίνεται σαφές πως οι άνθρωποι τείνουν να συμπαθούν άτομα, αφού κάποιο στοιχείο της έλξης δίνει την δυνατότητα μιας άμεσης ανταμοιβής, δηλαδή ενός θετικού και ευχάριστου συναισθήματος.

Ένας ακόμη σημαντικός λόγος που προωθεί την επικοινωνία, την δημιουργία σχέσεων και τις αλληλεπιδράσεις είναι η ομοιότητα. Τα παιδιά έχουν την τάση να επιδιώκουν συναναστροφές με άτομα ίδιου επιπέδου επικοινωνίας και δυνατοτήτων, της ίδιας φυλής και φύλου, της ίδιας ηλικίας που τους αρέσουν τα ίδια πράγματα (Cole & Cole, 2001).

Όταν γίνεται λόγος για ομάδες αλλά και σχέσεις δεν μπορεί να μην αναφερθεί η έννοια της εγγύτητας ή αλλιώς γειτνίαση, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο όχι μόνο στην έναρξη μιας μορφής επικοινωνίας που θα οδηγήσει στη δημιουργία μίας σχέσης αλλά και στη διατήρηση της, γιατί οδηγεί στην οικειότητα και η οικειότητα στη μεγαλύτερη συμπάθεια. Οι Hogg και Vaughan (2010, σελ. 614) αναφέρουν ως εγγύτητα «ο παράγοντας της κοντινής απόστασης διαμονής είναι γνωστό ότι παίζει σημαντικό ρόλο στα πρώιμα στάδια της σύναψης και της δημιουργίας μιας φιλίας». Αν και στη σημερινή εποχή η τεχνολογική έκρηξη κάνει πολλούς να αναρωτιούνται αν όντως υπάρχει απόσταση, η άμεση επικοινωνία και η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή με άτομα που μένουν κοντά μας είναι καθοριστικής σημασίας, αφού απαιτείται μικρότερη προσπάθεια (Hogg & Vaughan, 2010). Γι' αυτό τα παιδιά που δεν ζούν σε πολυσύχναστους δρόμους και γειτονιές αλλά σε περιοχές απομακρυσμένες έχουν λιγότερες ευκαιρίες να συναναστραφούν με συνομηλίκους και επομένως περιορισμένη επαφή μαζί τους, οπότε πρέπει να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια (Geisthardt, Brotherson, & Cook, 2002). Αν και η γειτνίαση παίζει σημαντικό ρόλο αν δεν συνοδεύεται από την αμοιβαία συμπάθεια, όπου πάντα

κάποιος κάνει την αρχή μέσω κάποιας μορφής επικοινωνία δεν αρκεί από μόνη της για να οδηγήσει σε κάποια σχέση, δράση ή φιλία. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό αν αναλογιστεί κανείς πως παιδιά που βρίσκονται πολλές ώρες μαζί δεν γίνονται φίλοι, ούτε επιδιώκουν κάποιας μορφής επικοινωνία, όπως το παιχνίδι. Βέβαια το φαινόμενο της απλής έκθεσης επισημαίνει πως όσο πιο συχνά βλέπει κάποιος ένα άτομο του φαίνεται σταδιακά πιο ελκυστικό και συμπαθές (Hogg & Vaughan, 2010).

Στην αρχή της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και του παιχνιδιού ιδιαίτερη θέση κατέχουν τα συναισθήματα και οι σκέψεις. Τα άτομα που φανερώνουν τόσο τις σκέψεις όσο και τα συναισθήματα τους φαίνεται προς προσελκύουν τους άλλους να τους πλησιάσουν. Αυτή η αυτό- αποκάλυψη οδηγεί σε ένα αμοιβαίο μοίρασμα θετικών συναισθημάτων και πληροφοριών που καταλήγει άμεσα στην συμπάθεια και η συμπάθεια στην αμοιβαία εμπιστοσύνη στοιχείο που λειτουργεί καθοριστικά στην διατήρηση των σχέσεων (Hogg & Vaughan, 2010).

Ωστόσο για να εισέρθουν τα άτομα στην διαδικασία της αυτό- αποκάλυψης και στη διαμόρφωση της εμπιστοσύνης το προφίλ που έχουν τα άτομα κατέχει ιδιαίτερο ρόλο. Όσα παιδιά παρουσιάζουν ένα σταθερό, αυξημένο ή ρευστό προφίλ εμφανίζουν μία θετική κοινωνική συμπεριφορά, συναναστρέφονται με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς να τα καταβάλει η ντροπή κάνοντας τα πιο αποδεκτά από τους υπόλοιπους συνομηλίκους. Στην αντίπερα όχθη συναντούνται τα παιδιά με χαμηλό προφίλ ή προφίλ χωρίς φίλους, τα οποία εμφανίζονται πιο ντροπαλά, με μειωμένη θετική κοινωνική συμπεριφορά στοιχεία που τα καθιστά λιγότερο αποδεκτά (Proulx & Poulin, 2013).

Στις σχέσεις και στη διατήρησή τους ο συντονισμός επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας. Η επικοινωνία αποτελεί το κλειδί όχι μόνο για να διατηρηθεί μια σχέση αλλά και για να αρχίσει. Πριν δημιουργηθεί οποιαδήποτε σχέση τα παιδιά εντάσσονται σε μία ήδη υπάρχουσα ομάδα δίνοντας πληροφορίες για τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους. Για να γίνει η μετάβαση από την ομάδα στη δημιουργία σχέσεων σημαντικό ρόλο παίζει η επιτυχής επικοινωνία, ώστε μέσω αυτής να πραγματοποιηθεί μία ανταλλαγή πληροφοριών με απώτερο στόχο τη γνωριμία μεταξύ τους. Η επικοινωνία κατέχει σημαντικό ρόλο, αφού ρυθμίζει το ποιος επικοινωνεί με ποιον (Hogg & Vaughan, 2010). Ιδιαίτερης σημασίας για μία επιτυχημένη σχέση και επικοινωνία είναι να κατανοήσουν τα παιδιά το τρόπο σκέψης αλλά και τα

συναισθήματα των άλλων αποκτώντας κοινωνική προοπτική και κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια (Cole & Cole, 2001).

Τα παιδιά φαίνεται πως για να μπου σε μία διαδικασία αλληλεπίδρασης πρέπει να έχουν εκτός από όλα τα παραπάνω και μία σαφή επικοινωνία με λιγότερο συλλογικό μονόλογο, να επιλέγουν κοινά παιχνίδια με γρήγορο τρόπο, να λαμβάνουν υπόψη τον συμπαίκτη τους, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να ανταποκρίνονται με αμοιβαιότητα σε κάθε θετική συμπεριφορά λύνοντας τις συγκρούσεις (Cole & Cole, 2001).

Επίσης, η ύπαρξη κοινών και αμοιβαίων στόχων, τα κοινά ενδιαφέροντα, όπως το παιχνίδι αλλά και η από κοινού χρήση πραγμάτων μέσα σε μια ομάδα συμβάλλουν στη δημιουργία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και άρα στη δημιουργία σχέσεων και φιλίας (Danby et al., 2012). Αυτό δικαιολογεί τον λόγο που οι άνθρωποι επιθυμούν και επιλέγουν άτομα με κοινές προτιμήσεις, γιατί έτσι νιώθουν άνετα και οικεία. Σε αντίθετη περίπτωση συγκρουόμενοι ή διαφορετικοί στόχοι, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα αυξάνουν την πιθανότητα όχι απλά να μην επιτευχθεί θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών αλλά να δημιουργηθεί αντιπάθεια.

Ωστόσο, αν κάποιο από όλα τα παραπάνω δεν λειτουργήσει με τον αναμενόμενο τρόπο δεν θα επιτευχθούν επιτυχημένες συναναστροφές και έτσι η φιλική και η παιγνιώδης διάθεση πολλών παιδιών θα τραυματιστεί. Αυτό σημαίνει πως θα αποκλειστούν τα παιδιά από μία ομάδα και επομένως από το παιχνίδι, αφού θα κάνει την εμφάνιση της η λεγόμενη επιθετικότητα σχέσεων. Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά μειώνεται η σωματική επιθετικότητα αλλά αυξάνεται σταθερά η λεκτική λειτουργώντας ως στοιχείο περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως η έννοια του αποκλεισμού είναι παρεξηγημένη κουβαλώντας μία αρνητική έννοια, ενώ στην πραγματικότητα προσφέρει κάτι πολύ θετικό στην ομάδα που δεν είναι άλλο από την διατήρηση της. Τα μέλη μιας ομάδας αποκλείουν την είσοδο άλλων ατόμων για να διατηρήσουν την ταυτότητα που έχουν τα ίδια και που τους κάνει να ξεχωρίζουν από τους «υπόλοιπους» (Cole & Cole, 2001). Εάν, όμως ένα άτομο δεν κατορθώσει να ενταχθεί σε κάποια ομάδα θα στερείται από κοινωνική αλληλεπίδραση και υποστήριξη αλλά και προστασία δημιουργώντας του ανασφάλεια, οδηγώντας σε μία μοναχική ύπαρξη (Hogg & Vaughan, 2010) και σταδιακά σε μία κοινωνική μειονεξία (Cole & Cole, 2001).

Με άλλα λόγια απαραίτητο στοιχείο είναι να εμφανίζουν τα παιδιά μία κοινωνική επάρκεια, δηλαδή «το σύνολο των δεξιοτήτων που προκύπτουν συλλογικά στην επιτυχημένη κοινωνική λειτουργία με φίλους» (Cole & Cole, 2001, σελ. 515). Ένας άλλος όρος που συγχέεται με την κοινωνική επάρκεια αλλά δεν είναι ακριβώς ίδιος ούτε ταυτόσημος είναι ο όρος των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διαφορά μεταξύ τους είναι πως οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται σε συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς που κάνει χρήση ένα άτομο, ενώ η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στον βαθμό που λειτούργησε σωστά και πέτυχε η συγκεκριμένη συμπεριφορά πάνω στο επιθυμητό και κοινωνικό αποτέλεσμα (Χατζηχρήστου κ.ά., 2011).

Συχνά όμως, οι ομάδες αντιμετωπίζουν προβλήματα και διαφορές. Η επικοινωνία, οι επαφές, οι αλληλεπιδράσεις και οι συναναστροφές με φίλους αλλά και συμμαθητές συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που προσφέρουν στα παιδιά μία κοινωνική επάρκεια που θα τα βοηθήσει να λύσουν τις όποιες πιθανές διαφορές και να συνεχίσουν το παιχνίδι τους αρμονικά. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων υπάρχει ο λεγόμενος μηχανισμός κοινωνικής επανόρθωσης που αναφέρεται σε στρατηγικές και τακτικές που δίνουν την δυνατότητα στους φίλους να παραμείνουν φίλοι ακόμα και αν εμφανιστούν σοβαρές διαφορές μεταξύ τους (Cole & Cole, 2001).

Για να φτάσουν, όμως τα παιδιά σε έναν μηχανισμό επανόρθωσης της υπάρχουσας σχέσης θα πρέπει να έχει προηγηθεί η έναρξη της. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο τα παιδιά χρησιμοποιούν και κάποιες στρατηγικές για να ξεκινήσει μια αλληλεπίδραση που συνήθως είναι το παιχνίδι και μελλοντικά θα οδηγήσει σε μία πιθανή σχέση-φιλία. Τα παιδιά συχνά υποβάλουν «προσκλήσεις», μία πολύπλοκη πράξη που χρειάζεται τη συνειδητοποίηση της οργάνωση των παιδιών και την χρήση αποτελεσματικής επικοινωνίας. Μία άλλη στρατηγική είναι η είσοδος σε ομάδες μέσα από μια συγκεκριμένη ομαδική και συνεργατική δράση και τέλος η παρέμβαση για την υπο-στήριξη ενός συμμαθητή μέσω της παρατήρησης για τον εντοπισμό του ποιος είναι μόνος, βρίσκοντας τρόπους για να συμμετάσχουν με άλλους ή να κατασκευάσουν νέα πλαίσια για άλλους, ώστε να επέμβουν και να τους συμπεριλάβουν. Άλλες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται είναι η αναζήτηση κάποιου παιδιού που γνώριζαν προτού έρθουν στο σχολικό περιβάλλον και η είσοδος σε δραστηριότητες παιχνιδιού πριν γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους ανταλλάσσοντας ονόματα (Danby et al., 2012).

Επιπλέον, οποιαδήποτε μορφής σχέση και οποιασδήποτε αλληλεπιδράσεις προκύπτουν μεταξύ τους επηρεάζονται συχνά από τους ενήλικες είτε είναι οι γονείς είτε οι δάσκαλοι. Γι' αυτό οι επιρροές των ενηλίκων θα πρέπει να λειτουργούν προκειμένου να βοηθήσουν τις φιλικές σχέσεις των παιδιών παρέχοντας τους ευκαιρίες για επικοινωνία, συναναστροφή και αλληλεπίδραση με τα «άλλα» παιδιά, δείχνοντας τους τις κατάλληλες συμπεριφορές, οδηγώντας τα στον ορθό χειρισμό διάφορων κοινωνικών καταστάσεων αλλά και των συναισθημάτων τους. Οι γονείς φαίνεται πως λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά τους επηρεάζοντας την συμπεριφορά τους απέναντι στους συνομηλίκους είτε με θετικό τρόπο είτε με αρνητικό. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καλλιεργούν ένα γόνιμο έδαφος που στηρίζεται στην αγάπη, στην αποδοχή και στο σεβασμό βάζοντας στη σχέση με το παιδί τους ένα υγιές υπόβαθρο για τις μελλοντικές του συναναστροφές (Cole & Cole, 2001).

2.9 Η δομή της ομάδας των παιδιών: Παράγοντας καθοριστικός στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις

Το παιχνίδι αποτελεί ένα αναπόσπαστο στοιχείο τόσο της προσχολικής όσο και της σχολικής ηλικίας. Καθώς, όμως τα παιδιά μεγαλώνουν το παιχνίδι τους αλλά και όλες οι δραστηριότητες τους επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την αποδοχή και την ένταξη τους σε μία ομάδα συνομηλίκων αλλά και των ρόλων και των θέσεων που καταλαμβάνουν στο πλαίσιο της (Cole & Cole, 2001). Τα παιδιά καθημερινά συναναστρέφονται και αλληλεπιδρούν μέσω του παιχνιδιού με άλλα παιδιά, όπως συμμαθητές και συνομηλίκους. Οι σχέσεις που διαμορφώνουν μεταξύ τους βοηθούν στη γνωστική και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη αλλά και στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που θα τα διευκολύνει αργότερα στην ενήλικη κοινωνική ζωή (Μπίκος, 2011).

Η σπουδαιότητα αυτών των διαπροσωπικών σχέσεων είναι μεγάλης σημασίας, αφού η συμβολή τους κυρίως στο συναισθηματικό τομέα έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία μίας αλληλεξάρτησης, η οποία δημιουργείται μέσω της αλληλεπίδρασης, παίζοντας καίριο ρόλο στην ψυχική ισορροπία του ατόμου (Doll et al., 2003). Αυτή επιτυγχάνεται μέσω των πληροφοριών που ανταλλάσσουν τα παιδιά μεταξύ τους αλλά

και της ανακάλυψης του τι και πως σκέφτονται οι γύρω τους τόσο για τους ίδιους όσο και γενικότερα. Φυσικά όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αυτή η διαδικασία γίνεται πιο περίπλοκη, γιατί δεν παραμένει μόνο στην ανταλλαγή πληροφοριών αλλά οδηγούνται και στην ανταλλαγή γνώσεων με έντονο το στοιχείο της βοήθειας. Ταυτόχρονα βέβαια αυξάνονται και οι συγκρούσεις, οι διαφωνίες και ο ανταγωνισμός (Cole & Cole, 2001).

Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή αγωνιούν αν θα γίνουν αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας (Cole & Cole, 2001). Βασική επιδίωξη των παιδιών είναι να γίνουν αποδεκτά από τους συνομηλίκους και τους συμμαθητές τους, ώστε να ενταχθούν σε μια ομάδα. Για να υπάρξει, όμως η πιθανότητα να επιτευχθεί αυτό το πρώτο και ίσως το πιο σημαντικό βήμα είναι η εξοικείωση και η αλληλογνωριμία των μελών της ομάδας. Αυτό με την σειρά του θα οδηγήσει τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη, την εχεμύθεια και την αλληλεγγύη με τα υπόλοιπα μέλη. Ωστόσο, ακόμη και αν επιτευχθεί αυτό απαραίτητο βήμα είναι η αποδοχή των κανόνων και των στόχων που θέτει η ομάδα (Μπίκος, 2011).

Βασική επιθυμία και απώτερος στόχος όλων των παιδιών δεν είναι άλλος από την δημιουργία μιας ισορροπίας ή όπως είναι γνωστό μίας ισοτιμίας στην σχέση τους με τα υπόλοιπα παιδιά, δηλαδή την ύπαρξη ίδιας αναλογίας απολαβών- συνεισφορών κατά την διάρκεια των συναναστροφών τους (Hogg & Vaughan, 2010). Στοιχείο ιδιαίτερα δύσκολο αν σκεφτεί κανείς την συνύπαρξη παιδιών με διαφορετικό χαρακτήρα αλλά και ιδιοσυγκρασία. Αν και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να επιτευχθεί μία ισοτιμία μεταξύ των μελών μιας ομάδας, οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων στηρίζονται στην αρχή της ισότητας και είναι λιγότερο καταπιεστικές από της οικογένειας προσφέροντας, όμως λιγότερη ασφάλεια. Αν και υπάρχει κάποιας μορφής ισότητα το κάθε παιδί συνεχίζει να διατηρεί τις ατομικές του διαφορές που το κάνουν να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα. Όμως, σε πολύ λίγες ομάδες τα μέλη είναι ουσιαστικά ίσα και επικοινωνούν με τον ίδιο τρόπο (Μπίκος, 2011).

Γι' αυτό κάθε ομάδα διατηρεί ένα πλέγμα θέσεων και μέσα σ' αυτό κάθε μέλος κατέχει μια θέση την οποία έχει αποκτήσει με κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο. Αυτή η θέση οδηγεί σε έναν ρόλο ο οποίος συνοδεύεται από υποχρεώσεις και δικαιώματα. Κάθε μέλος μέσω αυτού του ρόλου επιδιώκει να αποκτήσει κύρος στο πλαίσιο της ομάδας και του ρόλου που κατέχει (Μπίκος, 2011). Οι ρόλοι που εμφανίζονται σε μία ομάδα ή σχέση δεν είναι ίδιοι και ίσοι αλλά παρουσιάζουν διαφορές αφού άλλοι είναι

μεγαλύτερου κύρους και εμφανίζουν μεγαλύτερο status σε αντίθεση με κάποιους άλλους. Εξαιτίας αυτής της διαφοράς κάποιοι ρόλοι παρουσιάζουν μεγαλύτερη δύναμη και επιρροή με τη τάση να είναι πιο ελκυστικοί και να τους επιθυμούν περισσότερα άτομα. Αυτοί οι ρόλοι συνοδεύονται από υψηλό status και αυτοί που τους κατέχουν παρουσιάζουν κύρος, γι' αυτό οι ιδέες τους γίνονται αποδεκτές και υιοθετούνται από την εκάστοτε ομάδα. Έτσι, ο ρόλος που κατέχει το υψηλότερο status είναι ο ρόλος του ηγέτη της ομάδας (Hogg & Vaughan, 2010). Όταν γίνεται αναφορά στο status εννοείται η «συναινετική αξιολόγηση του κύρους ενός ρόλου ή του κατόχου ενός ρόλου στα πλαίσια μιας ομάδας ή του κύρους μιας ομάδας, και των μελών της στο σύνολο τους» (Hogg & Vaughan, 2010, σελ. 379). Πρέπει, όμως να διευκρινιστεί πως οι ιεραρχίες που παρατηρούνται στις ομάδες που σχετίζονται με το status μπορούν να διαφέρουν μέσα στο χρόνο και από κατάσταση σε κατάσταση (Hogg & Vaughan, 2010).

Γίνεται σαφές, ότι κάθε ομάδα εμφανίζει μία συγκεκριμένη δομή, που είναι «Η διαίρεση μιας ομάδας σε διαφορετικούς ρόλους που συχνά διαφέρουν ως προς το status και το κύρος τους» (Hogg & Vaughan, 2010, σελ. 376). Αυτή η δομή παρουσιάζει τους ρόλους και τις σχέσεις που υπάρχουν μέσα σ' αυτή. Η κάθε ομάδα, λοιπόν με την αντίστοιχη δομή που εμφανίζει διατηρεί μια δυναμική εξέλιξης, όπου τα παιδιά μέσα σ' αυτή μπορούν να βιώσουν και θετικά αλλά και αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν από την αποδοχή ή την απόρριψη αντίστοιχα (Μπίκος, 2011).

Το κάθε παιδί κατέχει μία διαφορετική θέση μέσα στην ομάδα των παιδιών. Αυτή η θέση που καταλαμβάνει επηρεάζεται από την συμπεριφορά αλλά και την προσωπικότητα του ίδιου του παιδιού οδηγώντας το παιδί στη διαμόρφωση ενός διαφορετικού προφίλ (δημοφιλή, λιγότερο δημοφιλή, παιδιά που απορρίπτονται). Τα παιδιά με δημοφιλές προφίλ είναι αυτά που εμφανίζουν πολλά θετικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες που συμβάλλουν και οδηγούν στη κοινωνική επάρκεια, δηλαδή σε επιτυχημένες κοινωνικές λειτουργίες (Feldman, 2009. Χατζηχρήστου κ.ά., 2011). Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά και αυτές τις δεξιότητες είναι ο μειωμένος εγωκεντρισμός, η πρόθεση να παρηγορούν κατανοώντας την ψυχική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που έχουν απέναντι τους, να μοιράζονται εκφράζοντας παράλληλα και την δική τους προσωπικότητα (Elliott et al., 2008. Cole & Cole, 2001). Σε αυτό βοηθάει το παιχνίδι καθώς είναι συμπεριφορές που

μαθαίνονται κατά μεγάλο βαθμό μέσω του παιχνιδιού. Επιπλέον, δεν χαρακτηρίζονται από επιθετική συμπεριφορά και εμφανίζουν μία προθυμία στο να βοηθήσουν, υπενθυμίζοντας τους κανόνες στις δραστηριότητες που συντονίζουν (Cole & Cole, 2001), χρησιμοποιώντας στρατηγικές που διευκολύνουν την επίλυση των συγκρούσεων αφήνοντας ικανοποιημένα όλα τα μέλη, έχοντας συνεργατικές δεξιότητες και χιούμορ. Ταυτόχρονα διακατέχονται από μία ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων κατανοώντας τα συναισθήματα αλλά και τις μη λεκτικές και λεκτικές συμπεριφορές και το νόημα που μεταφέρουν (Feldman, 2009. Χατζηχρήστου κ.ά., 2011).

Αν και τα δημοφιλή παιδιά βοηθούν στην εύρυθμες σχέσεις της ομάδας τα τελευταία χρόνια έχει εμφανιστεί και ένας διαφορετικός τύπος δημοφιλούς παιδιού. Αυτός ο νέος τύπος παρουσιάζει μία σημαντική διαφορά, αφού το παιδί χαρακτηρίζεται ως δημοφιλή όχι επειδή τα παιδιά και οι συνομήλικοι το συμπαθούν και επιθυμούν συναναστροφές μαζί του αλλά αντιθέτως «θεωρείται δημοφιλή», αφού προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή των υπολοίπων μέσω των αρνητικών συμπεριφορών που εμφανίζει (Χατζηχρήστου κ.ά., 2011).

Φυσικά μέσα σε μία ομάδα παιδιών δεν μπορούν όλα να είναι δημοφιλή αντιδρώντας με τον κατάλληλο τρόπο σε κάθε περίπτωση. Έτσι, τα παιδιά που είναι λιγότερο δημοφιλή δεν κατανοούν συνήθως τους λόγους και τις αιτίες μίας συμπεριφοράς ή πράξης και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιδρούν με λανθασμένες συμπεριφορές. Αυτές οι ακατάλληλες αντιδράσεις τα δυσκολεύουν να βρουν το σωστό τρόπο για να ζητήσουν συγγνώμη αλλά και να βοηθήσουν κάποιο άτομο να νιώσει καλύτερα (Feldman, 2009) εμφανίζοντας χαμηλή γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Αυτή τους η δυσκολία τα οδηγεί στο να εμφανίσουν επιθετικότητα και σε πολλές περιπτώσεις παραπτωματικότητα, χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Χατζηχρήστου, 2011) αλλά και δυσκολία συνεργασίας (Feldman, 2009).

Μία άλλη κατηγορία είναι τα παιδιά που απορρίπτονται μέσα σε μία ομάδα. Αυτά τα παιδιά εμφανίζουν μεγάλη ενεργητικότητα και είναι συνήθως υπερβολικά φλύαρα. Αυτά σε συνδυασμό με την επιθετική συμπεριφορά που εμφανίζουν κατά καιρούς τα κάνουν συχνά μη επιθυμητά από τα υπόλοιπα παιδιά (Cole & Cole, 2001). Αυτή η επιθετικότητα μπορεί επίσης να διαταράξει το παιχνίδι των παιδιών και αυτό θα οδηγήσει στον αποκλεισμό τους από την υπόλοιπη ομάδα (Doll et al, 2003). Αυτό ενισχύεται από τη δυσκολία να κατανοήσουν την συναισθηματική κατάσταση των

άλλων, να εκφράσουν την άποψη τους αλλά και να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα. Όλα τα παραπάνω οδηγούν τα παιδιά σε μία μοναχική κατάσταση, μία διαρκή ανασφάλεια και ένα μόνιμο άγχος που δυσχεραίνουν την κοινωνική τους ζωή και την προσαρμογή τους (Cole & Cole, 2001) κάνοντας τα να καταφεύγουν σε αντικοινωνικούς στόχους και στρατηγικές (Doll et al., 2003).

Οι παιδικές σχέσεις και το παιχνίδι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την θέση που κατέχει το παιδί στην ιεραρχία της υπάρχουσας ομάδας. Τα παιδιά επιδιώκουν να δημιουργήσουν σχέσεις και φιλίες με παιδιά με αντίστοιχη θέση μέσα στην ομάδα με την δική τους. Έτσι, παιδιά με υψηλή θέση στην ομάδα δημιουργούν φιλικές σχέσεις και επιδιώκουν συναναστροφές με παιδιά με υψηλή θέση, ενώ παιδιά με χαμηλή θέση στην ιεραρχία της ομάδος συναναστρέφονται και παίζουν με λιγότερο δημοφιλή παιδιά (Χατζηχρήστου κ.ά., 2011).

Κάθε ομάδα, όμως διατηρεί δομικά μέσα της υποομάδες και ευρύτερες κατηγορίες, με μέλη που εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά της ομάδας και μέλη περιθωριακά που δεν εμφανίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Τα περιθωριακά μέλη οδηγούνται στην απομόνωση από τα ηγετικά έχοντας, όμως τον σημαντικό ρόλο να μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα κοινωνικής αλλαγής στο πλαίσιο της ομάδας. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα τα περιθωριακά μέλη να ενωθούν με άλλα και να σχηματίσουν μια υποομάδα μέσα στην ήδη υπάρχουσα ομάδα (Hogg & Vaughan, 2010).

Στο σχολικό πλαίσιο συναντάται μία τυπική δομή και μία άτυπη. Οι μαθητές χωρίζονται σε άτυπες ομάδες, τις ονομαζόμενες φιλικές κλίκες που βασίζονται στη συμπάθεια και στην σαφή επικοινωνία. Αυτές οι φιλικές ομάδες κατέχουν τόσο σημαντική θέση, αφού ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών περισσότερο και απ' τα αδέρφια. Ταυτόχρονα εμφανίζουν μεγάλη συνοχή και δέσιμο αναπτύσσοντας παράλληλα και μια κουλτούρα που τους χαρακτηρίζει. Οι φιλικές «κλίκες» οφείλουν την δημιουργία τους σε ποικίλους λόγους, όπως το φύλο, την ηλικία, τα κοινά χαρακτηριστικά αλλά και σε ψυχοκοινωνικούς (ίδιες αξίες-στάσεις-ενδιαφέροντα), οικολογικούς (τόπος διαμονής), κοινωνιολογικούς (οικονομικό επίπεδο) ή απλά τυχαίους (Μπίκος, 2011).

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα είναι η επιλογή του θέματος της έρευνας. Ο ερευνητής συνήθως υποκινείται από την περιέργεια και την επιθυμία να γνωρίσει όσα δεν του είναι γνωστά αλλά και την χρησιμότητα που θα έχουν τα αποτελέσματα της έρευνας (Φίλιας, 2004). Ο συνολικός σχεδιασμός της έρευνας έχει ως σκοπό να αποτιμήσει τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται από τα παιδιά η ετερότητα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο σχολικό διάλειμμα παρατηρώντας τις ενέργειες, τις επιλογές αλλά και τα όσα λέγονται κατά την διάρκεια της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα εξής, το πρώτο «Με ποιους τρόπους τα παιδιά επιδιώκουν την έναρξη του παιχνιδιού και τι ρόλο διαδραματίζουν στη διαμόρφωση και την εξέλιξη του;», το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Τι είδους στάσεις και αντιλήψεις εμφανίζουν τα παιδιά για την ετερότητα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού;» και το τρίτο «Με ποια κριτήρια επιλέγουν τα παιδιά για παιχνίδι τόσο οι γηγενείς όσο και οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές;».

3.2 Συμμετέχοντες της έρευνας

Μόλις ο ερευνητής καταλήξει στο θέμα της ερευνητικής διαδικασίας στη συνέχεια επιλέγει τον κατάλληλο πληθυσμό με τον οποίο θα ασχοληθεί (Mason, 2003). Αφού αποφασιστεί το θέμα και ο πληθυσμός, μεγάλης σημασίας στην εθνογραφία είναι να γίνει και η σωστή επιλογή του χώρου που θα εφαρμοστεί η ερευνητική διαδικασία, ο οποίος θα πρέπει να ταιριάζει με το θέμα της έρευνας αλλά και ο εντοπισμός των κατάλληλων προσώπων μέσα σ' αυτόν, στοιχεία που θα αποτελέσουν κάποια από τα βασικά σημεία μιας επιτυχημένης έρευνας. Φυσικά η επιλογή ενός κατάλληλου χώρου δεν αρκεί από μόνη εάν ο ίδιος ο ερευνητής δεν έχει πρόσβαση στις κοινωνικές σκηνές τις οποίες θέλει να μελετήσει. Ο ερευνητής αρχικά εστιάζει σε ολόκληρο το πλαίσιο που θα παρατηρήσει και έπειτα στις πράξεις, στους ρόλους αλλά και στα νοήματα των προσώπων που δρουν μέσα σε αυτό (Πηγάκη, 2004. Φίλιας, 2003). Αφού γίνει η κατάλληλη επιλογή του χώρου κρίνεται απαραίτητο να γίνει μία πρώτη γνωριμία του ερευνητή με το πεδίο της έρευνας. Αυτό

θα βοηθήσει τον ερευνητή να σχηματίσει μία εικόνα για το χώρο αλλά και να εντοπίσει τυχόν περιορισμούς (Πηγιάκη, 2004).

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 37 παιδιά τρίτης και τετάρτης δημοτικού, τόσο αγόρια όσο και κορίτσια από ένα σχολείο της Χαλκιδικής. Πιο συγκεκριμένα τα 26 παιδιά είχαν γονείς ελληνικής καταγωγής, τα 2 παιδιά μαμάδες από την Ελλάδα και μαμάδες από την Γερμανία και την Πολωνία και τα 9 παιδιά ήταν από άλλες χώρες (Γεωργία, Ρωσία, Κίνα, Αλβανία, Βουλγαρία, Ουκρανία). Εστιάζοντας στα παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες αλλά και στα 2 παιδιά με μαμάδες που δεν είχαν ελληνική καταγωγή προκύπτει το παρακάτω πινακάκι που δίνει χρήσιμες πληροφορίες γι' αυτά.

<u>Συμμετέχοντες</u>	<u>Τάξη</u>	<u>Φύλο</u>	<u>Χώρα</u>	<u>Επιπρόσθετα Στοιχεία</u>	<u>Συμμετοχή στην ομαδική συνέντευξη</u>
Παιδί 1	Γ'	Αγόρι	Κίνα	Δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας	Ναι
Παιδί 2	Γ'	Αγόρι	Βουλγαρία	Μικρή δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας	Ναι
Παιδί 3	Γ'	Αγόρι	Ουκρανία	Καμία δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας	Ναι
Παιδί 4	Γ'	Κορίτσι	Γεωργία	Μικρή δυσκολία ομιλίας της ελληνικής	Ναι

				γλώσσας	
Παιδί 5	Γ'	Κορίτσι	Γεωργία	Καμία δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας	Όχι
Παιδί 6	Δ'	Κορίτσι	Ρωσία	Μικρή δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας	Όχι
Παιδί 7	Δ'	Κορίτσι	Κίνα	Δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας	Όχι
Παιδί 8	Δ'	Κορίτσι	Γεωργία	Μικρή δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας	Ναι
Παιδί 9	Δ'	Αγόρι	Αλβανία	Καμία δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας	Ναι
Παιδί 10	Δ'	Αγόρι	Ελλάδα & Γερμανία	Καμία δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας	Όχι
Παιδί 11	Δ'	Αγόρι	Ελλάδα & Πολωνία	Καμία δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας	Όχι

3.3 Ερευνητική Προσέγγιση

Η επίτευξη του σκοπού της έρευνας και η διερεύνηση των συγκεκριμένων ερωτημάτων υλοποιήθηκε με την χρήση της ποιοτικής έρευνας. Οι ποιοτικές έρευνες διαφέρουν από τις ποσοτικές, γιατί αποσκοπούν στην ερμηνεία, στην περιγραφή αλλά και στην κατανόηση κοινωνικών φαινομένων και λειτουργιών διερευνώντας και αναλύοντας παράλληλα και όχι απλά παρουσιάζοντας αποτελέσματα με μετρήσιμες ποσότητες. Φυσικά για να διεξαχθεί μία ποιοτική έρευνα πρέπει να το επιτρέπει το περιεχόμενο της έρευνας αλλά και το ερευνητικό ερώτημα (Ιωσηφίδης, 2008).

Μία ποιοτική έρευνα μπορεί να χρησιμοποιήσει την στρατηγική και την μεθοδολογία της εθνογραφίας. Έτσι, και στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εθνογραφίας. Η εθνογραφική μέθοδος έχει ως στόχο την προσέγγιση κοινωνικών ομάδων και σκηνών με στόχο να περιγράψει και να ερμηνεύσει τον τρόπο που τα άτομα επικοινωνούν αλλά και δρουν μέσα στο αντίστοιχο κοινωνικό φαινόμενο επισημαίνοντας το νόημα που δίνουν κάθε φορά στις ενέργειες τους, όπως και την κοινωνική δομή που κατέχουν τα άτομα μέσα σ' αυτό. Μεγάλης σημασίας είναι οι περιγραφές να είναι απαλλαγμένες από εξωτερικές έννοιες και ιδέες (Πηγιάκη, 2004. Robson, 2010). Με άλλα λόγια ο ερευνητής εστιάζει και μελετά μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα για κάποιο συνήθως μεγάλο χρονικό διάστημα μέσα από την καθημερινή επαφή του με τα άτομα που την αποτελούν. Επομένως, η εθνογραφική μέθοδος πρόκειται για μία πολύ συγκεκριμένη, συστηματική και οργανωμένη έρευνα η οποία επικεντρώνεται κυρίως στην μελέτη μίας κοινωνικής ομάδας μέσω της παρατήρησης και σε κάποιες περιπτώσεις και συμμετοχής του ερευνητή σ' αυτή. Χρησιμοποιείται με απώτερο σκοπό την κατανόηση μιας κοινωνικής πραγματικότητας.

3.4 Πλεονεκτήματα και Αδυναμίες της Μεθόδου

Κάθε μέθοδος έχει και θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία. Η εθνογραφία πρόκειται για μία οργανωμένη και διαρκή παρατήρηση συμπεριφορών και τρόπων επικοινωνίας μεταξύ ατόμων που εξελίσσονται κατά την διάρκεια κοινωνικών ενεργειών μέσα σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Ιωσηφίδης, 2008).

Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει ως βασικότερο πλεονέκτημα την παρατήρηση και την δυνατότητα περιγραφής και ερμηνείας λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών και διαδικασιών μέσα στο φυσικό χώρο τη στιγμή που συμβαίνουν (Robson, 2010).

Ωστόσο παρουσιάζει και κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες. Μία τέτοια δυσκολία μπορεί να θεωρηθεί το μεγάλο χρονικό διάστημα που απαιτείται για την συγκέντρωση των δεδομένων αλλά και τα αυξημένα προσόντα που χρειάζεται ο ερευνητής να έχει, ώστε να αποφύγει πιθανές παγίδες αλλά και συμπεριφορές που θα επηρέαζαν την αξιοπιστία της έρευνας. Τέτοιες παγίδες αλλά και εσφαλμένες συμπεριφορές μπορούν να είναι η προσοχή σε ορισμένες διαδικασίες και συμπεριφορές, όπως και η επιλεκτική μνήμη και καταγραφή και οτιδήποτε δημιουργεί ζητήματα ηθικής πάνω στην έρευνα. Εκτός, όμως απ' αυτά ένας άλλος κίνδυνος είναι πολλά γεγονότα να περάσουν απαρατήρητα από τον ερευνητή, γιατί δεν μπορεί να παρακολουθήσει πολλές δράσεις ταυτόχρονα (Robson, 2010). Μεγάλης σημασίας δεν είναι μόνο να παρατηρηθεί αλλά και να κατανοηθεί σε επόμενο στάδιο ένας τρόπος συμπεριφοράς αλλά να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνουν κατανοητά στο κοινό στο οποίο απευθύνονται (Σωτηρόπουλος, 2013). Επίσης, η παρουσία του ερευνητή μπορεί να επηρεάζει και σε πολλές περιπτώσεις να αλλάζει τις συμπεριφορές και επομένως και τα δεδομένα που συλλέγονται (Ιωσηφίδης, 2008).

3.5 Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Το κύριο μέσο για την συλλογή δεδομένων κατά την διεξαγωγή της εθνογραφίας είναι η παρατήρηση. Η επιτυχία της παρατήρησης εξαρτάται από το πόσο ξεκάθαρος είναι ο σκοπός της έρευνας που πραγματοποιείται. Η παρατήρηση συχνά αποτελεί το μόνο μέσο για να αποκαλυφθούν στοιχεία, όπως η ατμόσφαιρα, τα συναισθήματα και η στάση των υπολοίπων που με άλλα μέσα δεν θα ήταν εφικτό αυτό να συμβεί, αφού λειτουργεί με άμεσο τρόπο διευκολύνοντας την πρόσβαση σε ποικίλα στοιχεία. (Mason, 2003). Ουσιαστικά αντικείμενο παρατήρησης γίνονται τα ίδια τα άτομα και ότι σχετίζεται με αυτά, όπως εκφράσεις, χειρονομίες, ο τόνος και η χροιά της φωνής τους, η σιωπή και η παύση (Πηγιάκη, 2004). Η παρατήρηση επικεντρώνεται στην αναζήτηση συγκεκριμένων στοιχείων αγνοώντας κάποια άλλα αναζητώντας στοιχεία

που επαναλαμβάνονται (Cohen, Manion, & Morrison, 2008. Πηγιάκη, 2004), έχοντας ως κύριο στοιχείο της την αμεσότητα (Robson, 2010), αποτελώντας μία πρωτογενή πηγή δεδομένων που λαμβάνει χώρα πάντα μέσα στο περιβάλλον των παρατηρούμενων με συστηματικό, επιλεκτικό και προγραμματισμένο τρόπο (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006. Φίλιας, 2004).

Η παρατήρηση στοχεύει στην εξερεύνηση, στην ανάλυση, στην ερμηνεία, στην περιγραφή και εν συνεχεία στην κατανόηση της κοινωνικής ομάδας και του πλαισίου που παρατηρείται, ώστε να οδηγηθούν σε γενικεύσεις (Cohen et al., 2008). Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα που έχει είναι η άμεση παρατήρηση μιας αυθόρμητης συμπεριφοράς λεκτικής ή μη και δεν στηρίζεται σε πληροφορίες που του δίνουν μετά από ερώτηση οι συμμετέχοντες, όπως συμβαίνει κατά την συνέντευξη (Φίλιας, 2004). Σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται για μία εύκολη διαδικασία αλλά αντιθέτως απαιτεί υπομονή, επιμονή, εγρήγορση, συγκέντρωση και χρόνο με τον κίνδυνο και το ρίσκο κάποια στοιχεία να περάσουν απαρατήρητα (Cohen et al., 2008. Ιωσηφίδης, 2008. Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006. Robson, 2010).

Η διαδικασία της παρατήρησης είναι σημαντικό να ξεκινάει με μία ανεπηρέαστη ματιά και ένα πραγματικό ενδιαφέρον από την πλευρά του ερευνητή, παραμερίζοντας οποιαδήποτε προκατάληψη ή προσωπική αντίληψη με σκοπό να δει την κατάσταση, όπως διαδραματίζεται και όχι όπως πιστεύει πως εξελίσσεται (Σωτηρόπουλος, 2013). Μεγάλης σημασίας είναι ο ερευνητής να μην οδηγείται σε ερμηνείες που εμφανίζουν το στοιχείο της υποκειμενικότητας αλλά αντιθέτως να βρίσκεται σε μία εγρήγορση, ώστε ακούγοντας και βλέποντας να εντοπίζει τα επιθυμητά γεγονότα. Επίσης, ο ερευνητής θα πρέπει να λαμβάνει διαρκώς αποφάσεις σε όλη την διάρκεια της έρευνας, χωρίς να εφησυχάζεται (Πηγιάκη, 2004).

Σε μία διαδικασία παρατήρησης ο ρόλος του ερευνητή μπορεί να είναι συμμετοχικού ή μη συμμετοχικού παρατηρητή (Πηγιάκη, 2004). Ο βαθμός, όμως συμμετοχής του δεν σημαίνει ότι μπορεί να είναι είτε ο ένας είτε ο άλλος αλλά και ενδιάμεσης κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να είναι: πλήρως συμμετέχων, συμμετέχων ως παρατηρητής, παρατηρητής ως συμμετέχων και πλήρως παρατηρητής. Στην πρώτη περίπτωση ο ερευνητής συμμετέχει, όπως ακριβώς το λέει η λέξη πλήρως αποτελώντας κομμάτι της ομάδας, χωρίς να αποκαλύπτει την ιδιότητα του. Ο συμμετέχων ως παρατηρητής από την άλλη είναι παρόν στις καθημερινές δράσεις, χωρίς να συμμετέχει πλήρως έχοντας επαφή με τους παρατηρούμενους. Ο

παρατηρητής ως συμμετέχων κατέχει μία άλλη θέση σ' όλη την διαδικασία, αφού δεν αναμειγνύεται στις δράσεις της κοινωνικής ομάδας που μελετά παρουσιάζοντας τον ρόλο του στα άτομα που ερευνούνται. Ο πλήρως παρατηρητής περιορίζει αποκλειστικά και μόνο στην ιδιότητα του ως παρατηρητής, χωρίς να λαμβάνει μέρος και μη γνωστοποιώντας στα άτομα που παρατηρούνται, ότι γίνονται αντικείμενο έρευνας. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί να μην ερευνά τα γεγονότα σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2008).

Η ιδιότητα του μη συμμετοχικού παρατηρητή είναι αυτή που κρατήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας και συγκεκριμένα του πλήρως παρατηρητή. Ο ερευνητής ήταν αμέτοχος και σιωπηλός, δηλαδή ένας απλός παρατηρητής των γεγονότων που διαδραματίζονταν μεταξύ των παιδιών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού στο διάλειμμα, γιατί δεν ήθελε να επιφέρει καμία αλλαγή στη συμπεριφορά τους ούτε να επηρεάσει το παιχνίδι τους.

Κατά την διάρκεια της παρατήρησης και ενώ ο ερευνητής βρίσκεται στο πεδίο της έρευνας προβαίνει σε συγκεκριμένα βήματα. Αφού εστιάσει στην αναζήτηση των συγκεκριμένων στοιχείων, δεδομένων, συμβάντων και συνθηκών που απαιτεί η έρευνα, αυτά που παρατηρεί τα μεταφέρει καταγράφοντας τα επακριβώς, λεπτομερώς και όσο το δυνατόν πιο πιστά, ώστε στη συνέχεια να τα περιγράψει, να τα ερμηνεύσει και να τα αναλύσει (Mason, 2003. Πηγιάκη, 2004. Robson, 2010. Φίλιας, 2004). Με τον τρόπο αυτό οδηγείται σε μία λεπτομερή περιγραφή μέσα από την καταγραφή τόσο των δράσεων των ατόμων αλλά και αυτών που λένε χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα στοιχεία, όπως για παράδειγμα την ημερομηνία και την διάρκεια μιας δράσης. Ο ερευνητής συχνά επιχειρεί ταυτόχρονα με την καταγραφή των στοιχείων και την αποτύπωση δικών του εντυπώσεων και ερμηνειών τις οποίες θα πρέπει να τις ξεχωρίζει από την κύρια περιγραφή, γιατί κουβαλούν το στοιχείο της υποκειμενικότητας και επομένως θα πρέπει να διασταυρωθούν και να ελεγχθούν περισσότερο (Πηγιάκη, 2004). Η καταγραφή των πληροφοριών μπορεί να γίνει είτε κατά την διάρκεια της παρατήρησης, δηλαδή με επιτόπια καταγραφή είτε αργότερα, σε κάποιο απλό χαρτί ή να χρησιμοποιηθούν έτοιμα ή κατασκευασμένα συστήματα παρατήρησης και εργαλεία προσαρμοσμένα στο σκοπό, στα πρόσωπα και στο αντικείμενο της έρευνας (Φίλιας, 2004). Και στις δύο περιπτώσεις ο ερευνητής μετά από την απόσυρση του από το πεδίο της έρευνας πρέπει να φροντίζει να συμπληρώσει τις σημειώσεις και τις παρατηρήσεις του, ώστε να έχει μία πιο

ολοκληρωμένη εικόνα. Ο ερευνητής, αφού συλλέξει ένα επαρκές σύνολο πληροφοριών καλείται να μελετήσει το υλικό αυτό αναπτύσσοντας μία συζήτηση και έναν ουσιαστικό διάλογο μαζί του (Πηγιάκη, 2004).

Στην παρούσα έρευνα η καταγραφή των πληροφοριών γινόταν κατά την διαδικασία της παρατήρησης στην διάρκεια του διαλείμματος. Όλες οι συμπεριφορές, οι στάσεις, τα σχόλια, οι χειρονομίες και οι αντιδράσεις των παιδιών σημειώνονταν σε ένα τετράδιο την στιγμή που εξελίσσονταν εάν ήταν σύντομης χρονικής διάρκειας ή μετά από την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δράσης και επικοινωνίας, ώστε να μην χαθούν πληροφορίες από την παρατήρηση. Ωστόσο, κάποιες φορές ήταν αναγκαίο να κρατηθούν σημειώσεις ταυτόχρονα με την παρατήρηση μίας μεγάλης χρονικά δράσης, όταν επρόκειτο να καταγραφούν διάλογοι, συζητήσεις ή εκφράσεις μεταξύ των παιδιών.

Προκειμένου να εμπλουτιστεί μία εθνογραφική έρευνα συνήθως η παρατήρηση συμπληρώνεται και με ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο, τις συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις λειτουργούν με έναν τρόπο συμπληρωματικό της παρατήρησης, αφού θεωρούνται ως μία μέθοδο άντλησης πληροφοριών. Επομένως η ερευνητική συνέντευξη «...αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών... σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Cannell & Kahn, 1968 στο Cohen et al., 2008, σελ. 452). Θα μπορούσε να ειπωθεί πως η διαδικασία της συνέντευξης δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να κατανοήσει κάποιες συμπεριφορές, στάσεις αλλά και συναισθήματα κοιτώντας την κοινωνική ομάδα ή την συγκεκριμένη περίπτωση μέσα από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι συνεντεύξεις μπορούν να γίνουν κατά την διάρκεια της εθνογραφίας είτε με άτυπη είτε με τυπική μορφή. Η άτυπη μορφή συνέντευξης αναφέρεται σε μία αβίαστη συζήτηση που χρησιμοποιείται για την συγκέντρωση αυθεντικού υλικού, ενώ η τυπική, όταν έχει ανακοινωθεί ο σκοπός της συνέντευξης. Πολλοί ερευνητές προτιμούν μία μορφή άτυπης συζήτησης, η οποία πραγματοποιείται με έναν φυσικό τρόπο στα γεγονότα που είναι παρόντες και συμμετέχουν. Επίσης, μία άλλη πηγή συλλογής υλικού αποτελούν και οι ομαδικές συνεντεύξεις, οι οποίες ενθαρρύνουν και ενδυναμώνουν τους συμμετέχοντες, οι οποίοι παρακινούνται από τα υπόλοιπα μέλη (Πηγιάκη, 2004. Robson, 2010). Ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν οι ερωτήσεις που θα πρέπει να αποτυπώνονται με κατάλληλο τρόπο και δεν θα οδηγούν σε συγκεκριμένες

απαντήσεις. Γι' αυτό αν και μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο κλειστού όσο και ανοικτού τύπου ερωτήσεις επιλέγονται και προτιμούνται ερωτήσεις ανοικτές, οι οποίες δίνουν έναν βαθμό ελευθερίας και επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση χωρίς περιορισμούς (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004. Πηγιάκη, 2004. Robson, 2010).

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας δόθηκε η δυνατότητα να οργανωθεί και να πραγματοποιηθεί μία ομαδική συνέντευξη με τα παιδιά χρησιμοποιώντας μία άτυπη μορφή, δηλαδή μία αβίαστη φιλική συζήτηση. Μέσω αυτής της ομαδικής συζήτησης/ συνέντευξης ήρθαν στην επιφάνεια απόψεις, στοιχεία και συναισθήματα βοηθώντας τα παιδιά να τα εκφράσουν αλλά και να προβληματιστούν παρακινούμενα από τα υπόλοιπα παιδιά/ συμμετέχοντες.

3.6 Ανάλυση και Κωδικοποίηση δεδομένων

Μετά από τη συλλογή των δεδομένων το επόμενο βήμα είναι η κωδικοποίηση των στοιχείων της έρευνας που οδηγεί σε θεματικές κατηγορίες. Αυτή η διαδικασία δεν είναι σε καμία περίπτωση εύκολη υπόθεση, γιατί απαιτεί χρόνο αλλά και σωστή ομαδοποίηση των δεδομένων. Συχνά για να μην χαθεί ο ερευνητής μέσα στην διαδικασία της έρευνας η κωδικοποίηση γίνεται και κατά την διάρκεια της συλλογής των δεδομένων. Όλη αυτή η διαδικασία αλλά και η ερμηνεία των όσων παρατηρεί ο ερευνητής χρειάζεται μία οξυδέρκεια αλλά και μία συγγραφική ικανότητα, ώστε να παρουσιαστούν με κατάλληλο αλλά και κατανοητό τρόπο τα στοιχεία (Σωτηρόπουλος, 2013). Η κωδικοποίηση και σε επόμενο στάδιο η ανάλυση των δεδομένων απαιτεί την αναζήτηση γεγονότων, στοιχείων και συμπεριφορών που επαναλαμβάνονται μέσα στα καταγεγραμμένα στοιχεία του ερευνητή. Συχνά χρησιμοποιούνται περισσότερα από ένα σχέδια κωδικοποίησης. Ο ερευνητής έχει ως στόχο να εντοπίσει και να ομαδοποιήσει αυτά τα κοινά νοήματα που σε κάποιες περιπτώσεις δεν είναι εμφανή αλλά «κρύβονται». Σε κάθε περίπτωση απαιτείται προσεκτική και επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των δεδομένων, ώστε να υπάρξει επιτυχής επεξεργασία αυτών δίνοντας έναν αντιπροσωπευτικό χαρακτηρισμό του περιεχομένου τους (Robson, 2010). Επομένως, ο ερευνητής από την μία έχει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της εθνογραφικής έρευνας, αναζητώντας νοήματα, ερμηνεύοντας παράλληλα τη ζωή και τη δράση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής

ομάδας αλλά βρίσκοντας και τον κατάλληλο τρόπο κωδικοποίησης, επεξεργασίας και παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε αυτή η διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα μετά από την συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε συστηματική και πολλαπλή ανάγνωση των συλλεγμένων στοιχείων. Σε επόμενο βήμα ομαδοποιήθηκαν με βάση τα κοινά στοιχεία και τις ενέργειες που αναφέρονταν. Έπειτα σε κάθε κατηγορία αποδόθηκε ένας κωδικός, δηλαδή ένας χαρακτηρισμός που θα αναφερόταν και θα περιέγραφε το κεντρικό νόημα. Όλο αυτό ολοκληρώθηκε με την προσπάθεια από την μεριά του ερευνητή να δώσει μία ερμηνευτική χροιά σε όσα συλλέχτηκαν.

3.7 Στάδια της έρευνας

Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα αρχικά έπρεπε να βρεθεί ένα σχολείο και κατ' επέκταση κάποια τάξη ή τάξεις που θα συνυπήρχαν παιδιά από διαφορετικές χώρες, ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται από τα παιδιά η ετερότητα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο σχολικό διάλειμμα. Για να επιβεβαιωθεί η καταλληλότητα του δείγματος της έρευνας η προσέγγιση έγινε αυτοπροσώπως στο σχολικό χώρο, ώστε να επιλεγούν οι τάξεις που θα παρατηρούνταν κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Στο πλαίσιο αυτής της πρώτης επίσκεψης παρατηρήθηκε, ότι ιδιαίτερο εθνοπολιτισμικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν η Γ' και η Δ' δημοτικού, τα παιδιά των οποίων συχνά συναναστρέφονταν μεταξύ τους στην διάρκεια του διαλείμματος. Σε επόμενη φάση διεξήχθη η διαδικασία της παρατήρησης στη σχολική αυλή, όπου κατά την διάρκεια της παρατηρήθηκαν στάσεις, συμπεριφορές, χειρονομίες και λεκτικές εκφράσεις ανάμεσα στα παιδιά κατά την έναρξη και την διάρκεια του παιχνιδιού.

Με την ολοκλήρωση της ακολούθησε μία ομαδική συνέντευξη με τα παιδιά στηριζόμενη σε μία άτυπη μορφή, η οποία αναφέρεται σε μία αβίαστη συζήτηση για την συγκέντρωση αυθεντικού υλικού, ώστε να εμπλουτιστούν οι παρατηρήσεις. Αρχική μου επιθυμία ήταν να γίνουν 3 ομαδικές συνεντεύξεις, όμως επειδή κάποια παιδιά δεν ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν, πραγματοποιήθηκε μία ομαδική συνέντευξη. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τις απογευματινές ώρες μετά το σχολείο με παιδιά με ελληνική αλλά και ξένη καταγωγή. Πριν την πραγματοποίηση

της συνέντευξης ενημερώθηκαν οι γονείς για τον σκοπό αλλά και τις προθέσεις της έρευνας. Η συνέντευξη διεξήχθη με τα παιδιά ως εξής: «Μαζευτήκαμε όλοι μαζί για να κάνουμε μία συζήτηση και μέσω αυτής να γνωριστούμε καλύτερα. Όλοι πηγαίνετε στο ίδιο σχολείο. Ποιοι από εσάς πηγαίνουν στην ίδια τάξη; Πόσα χρόνια είστε συμμαθητές; Με τι σας αρέσει να ασχολείστε στο διάλειμμα; Σας αρέσει να παίζετε μαζί;». Η συνέντευξη διήρκεσε 20 λεπτά και συμμετείχαν 14 παιδιά (8 με ελληνική καταγωγή και 6 από άλλες χώρες_ Βουλγαρία, Ουκρανία, Γεωργία, Αλβανία, Κίνα). Σκοπός της συνέντευξης ήταν να εξεταστούν οι προσωπικές απόψεις των παιδιών και να βγουν στην επιφάνεια απόψεις, περιπτώσεις και τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τα παιδιά την ετερότητα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού.

3.8 Ζητήματα Δεοντολογίας

Φυσικά κατά την διάρκεια της εθνογραφίας ο ερευνητής έρχεται συχνά αντιμέτωπος και με κάποια άλλα προβλήματα τόσο προσωπικά όσο ηθικά και διαδικαστικά τα οποία θα πρέπει να τα αντιμετωπίσει, ώστε να πραγματοποιηθεί μία επιτυχημένη και αξιόπιστη έρευνα. Σημαντικό είναι να μην δημιουργήσει την εντύπωση πως είναι εκεί για να κρίνει τις πράξεις των ατόμων που παρατηρεί (Πηγιάκη, 2004). Ταυτόχρονα θα πρέπει να προβληματιστεί αν οι πρακτικές και οι διαδικασίες που ακολουθεί επηρεάζουν τον ίδιο αλλά και την έρευνα (Mason, 2003). Ο ερευνητής θα πρέπει κατά την διαδικασία της έρευνας να υπερπηδήσει προβλήματα, όπως την επιλεκτική προσοχή και μνήμη σε συμπεριφορές και διαδικασίες, την ίδια του την παρουσία άλλα και προβλήματα ηθικής (Robson, 2010). Όλα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά καθώς μπορούν να επηρεάσουν και να αλλοιώσουν τις πληροφορίες που συλλέγονται διαστρεβλώνοντας και αλλάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση έγινε στηριζόμενη στις θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν από τα ευρήματα της έρευνας. Σκοπός είναι να εντοπιστούν και να κωδικοποιηθούν οι πληροφορίες που συλλέχτηκαν, έπειτα από συστηματική και προσεκτική “ανάγνωση”. Όλα αυτά τα κοινά στοιχεία νοήματος (γεγονότα, στοιχεία, συμπεριφορές) είναι οι κωδικοί που ομαδοποιούνται και στη συνέχεια προκύπτουν οι κοινές θεματικές κατηγορίες που ξεχωρίζουν εκτός από το κοινό τους θέμα και για τον αντιπροσωπευτικό χαρακτηρισμό του περιεχομένου τους (Robson, 2010).

Συγκεκριμένα, αφού συλλέχτηκαν όλα τα δεδομένα τόσο από την παρατήρηση όσο και από την ομαδική συνέντευξη, το επόμενο βήμα ήταν να γίνει η κωδικοποίηση όλων αυτών. Για να πραγματοποιηθεί η κωδικοποίηση απαραίτητο στοιχείο ήταν να προηγηθεί μία βαθειά γνωριμία με τα δεδομένα, ώστε να επέλθει μία εξοικείωση μ’ αυτά, η οποία θα οδηγούσε στην ορθότερη διαχείριση και κωδικοποίηση τους. Αυτό προκύπτει από την προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των δεδομένων με σκοπό να ανακαλυφθεί η σχέση ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και τα υπάρχοντα δεδομένα.

Αφού πραγματοποιήθηκε σε πρώτο στάδιο η ανάγνωση των δεδομένων στη συνέχεια έγινε η επεξεργασία τους, ώστε να εντοπιστούν κοινά νοήματα, ενέργειες και στοιχεία, τα οποία στη συνέχεια χαρακτηρίστηκαν με έναν κωδικό που αποτύπωνε και συνόψιζε το νόημα τους. Έπειτα ενώθηκαν όλοι αυτοί οι κωδικοί και συγκροτήθηκαν τα θέματα. Όλη αυτή η διαδικασία αποσκοπεί στην κατανόηση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση και από την ομαδική συνέντευξη.

Τα θέματα που προέκυψαν κατά την διάρκεια της ανάλυσης των ευρημάτων ήταν επτά. Το πρώτο θέμα έχει τίτλο *«Τρόποι έναρξης παιχνιδιού»*, το δεύτερο *«Αποδοχή/Απόρριψη πρόσκλησης για παιχνίδι»*, το τρίτο *«Αρνητικές σκέψεις/συναισθήματα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών για τον εαυτό τους»*. Το τέταρτο θέμα χαρακτηρίστηκε ως *«Στάσεις των παιδιών κατά την έναρξη, τη διαμόρφωση της διαδικασίας και τη διάρκεια του παιχνιδιού»*, το πέμπτο ως *«Αποκλεισμός των παιδιών από το παιχνίδι αφορμή για την δημιουργία νέων ομάδων παιχνιδιού»*, το έκτο ως *«Αρνητικές/Θετικές στάσεις και αντιλήψεις μεταξύ των παιδιών»* και τέλος το έβδομο ως *«Κριτήρια επιλογής παιδιών για παιχνίδι»*.

Τρόποι έναρξης παιχνιδιού

Τα παιδιά κατά την διάρκεια του διαλείμματος ξεκινούν αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και συγκεκριμένα επιδιώκουν την έναρξη κάποιου παιχνιδιού. Για να επιτευχθεί αυτό όμως κάποιο παιδί πρέπει να κάνει την αρχή προσκαλώντας και άλλα παιδιά στη διαδικασία του παιχνιδιού. Η παρατήρηση έδειξε πως η πρόσκληση για παιχνίδι γίνεται κυρίως με τρεις τρόπους τις λεκτικές προσκλήσεις, τις λεκτικές προσκλήσεις μαζί με χειρονομίες και την πρόσκληση μέσω τρίτου παιδιού. Αυτοί οι τρεις τρόποι χρησιμοποιούνται και από τα γηγενή παιδιά και από τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά παιδιά, ώστε να ξεκινήσουν το παιχνίδι μεταξύ τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως πολλά παιδιά συμμετείχαν στα παιχνίδια χωρίς κάποια ιδιαίτερη πρόσκληση απλά βρίσκοντας την κατάλληλη στιγμή για να μουν στην διαδικασία.

1. Έναρξη παιχνιδιού από τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά παιδιά

Η παρατήρηση έδειξε πως μερικά από τα παιδιά πήραν κάποια στιγμή πρωτοβουλία για να ξεκινήσει κάποιας μορφής παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα μόνο τα 6 από τα 11 παιδιά πρότειναν σε κάποιο συμμαθητή τους να παίξουν μαζί ή να συμμετάσχει στο παιχνίδι. Τα υπόλοιπα απλά παρατηρήθηκε να συμμετάσχουν στη διαδικασία του παιχνιδιού ύστερα από πρόσκληση άλλων παιδιών.

Λεκτικές προσκλήσεις

Οι λεκτικές προσκλήσεις φάνηκε να ξεκινούν από παιδιά που παρουσίαζαν μικρή ή καθόλου δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας. Κανένα από τα παιδιά που εμφάνιζαν δυσκολία δεν προέβη σε κάποια πρωτοβουλία, ώστε να ξεκινήσει κάποιας μορφής παιχνίδι.

Το Παιδί 3 οδηγήθηκε σε τρεις λεκτικές παροτρύνσεις απευθυνόμενο σε αγόρια της τάξης του για να παίξουν. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη και η δεύτερη λεκτική παρότρυνση για παιχνίδι έγινε σε μία ομάδα παιδιών «*Φτάνει το ποδόσφαιρο. Χάσαμε από την Δ' (τάξη) την άλλη φορά, τώρα καλύτερα να παίζουμε βόρειοι και νότιοι. Γ., Τ. που είναι οι άλλοι; Ελάτε παιδιά, μαζευτείτε αρχίζουμε, βόρειοι και νότιοι, τρέξτε*» και «*Χθες αφήσαμε τους αγώνες στη μέση. Ας αρχίσουμε. Είμαστε όλοι; Πάμε*». Η τρίτη πρόσκληση απευθύνθηκε σε δύο παιδιά που καθόταν στα σκαλιά και μιλούσαν «*Θέλετε να παίζουμε κυνηγητό;*».

Το Παιδί 5 επιδίωξε να παίξει με ένα κορίτσι που καθόταν μόνο του λέγοντας του «*Βαριέσαι; Μήπως θέλεις να κάνουμε τις τρεχούμενες τραγουδίστριες;*» (τρέχανε και τραγουδούσανε), όπως και με το Παιδί 1 πλησιάζοντας το με ζωνρή φωνή και προτείνοντας το να γίνουν κηπουροί «*Να γίνουμε κηπουροί σ' αυτό το διάλειμμα; Πάμε να ποτίσουμε τα λουλούδια;*».

Το Παιδί 6 προσπάθησε να αρχίσει κάποιας μορφής παιχνίδι προσεγγίζοντας γεμάτο προθυμία ένα κορίτσι που έφτιαχνε τα μαλλιά του «*Μην κάνεις τα μαλλιά σου μόνη. Θα κάνω την κομμώτρια. Εντάξει;*».

Από την άλλη το Παιδί 9 σε σύγκριση με τα προηγούμενα φάνηκε να παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες για την έναρξη παιχνιδιών, χρησιμοποιώντας έναν πιο 'αρχηγικό' τόνο, όταν απευθυνόταν στην ομάδα των αγοριών. Πιο συγκεκριμένα καλούσε τα παιδιά για παιχνίδι με τον εξής τρόπο «*Άντε πάρτε τα πόδια σας να ρίξουμε κανένα σουτάκι*», «*Μαζευτείτε, μην είστε κότες. Θα τρέξουμε από την πόρτα μέχρι τα κάγκελα. Ο πιο γρήγορος θα είναι ο αρχηγός, αυτός θα αποφασίζει την άλλη βδομάδα*», «*Ελάτε τα μικρά (απευθυνόμενος στα αγόρια της Γ' τάξης), όλοι εδώ το ντέρμπι συνεχίζεται και σ' αυτό το διάλειμμα. Πάρτε θέσεις*». Κάποιες φορές οι προσκλήσεις απευθυνόταν και στα αγόρια και στα κορίτσια σε ορισμένα παιχνίδια, όπως οι πειρατές και οι φυλακισμένοι και οι ψείρες. Παρατηρήθηκε να τα προσκαλεί με πιο ευγενικό τρόπο σε σύγκριση με την ομάδα των αγοριών «*Στο επόμενο διάλειμμα θα παίξουμε πειρατές και φυλακισμένοι όποιοι θέλετε να παίξετε μαζευτείτε κάτω από την μπασκέτα*» και «*Παιδιά για ψείρες; Μαζευτείτε λέμε*».

Το Παιδί 11 πρότεινε με ενθουσιασμό και ευγενικό τόνο να ξεκινήσει το παιχνίδι απευθυνόμενο στα αγόρια της τάξης του που καθόταν ως εξής «*Θέλουμε βελτίωση στο ποδόσφαιρο. Δεν παίζαμε καλά. Πάμε να κάνουμε έναν γρήγορο αγώνα*» και «*Ελάτε. Θα κάνουμε δύο ομάδες όποια δεν τραβήξει δυνατά το σκοινί και περάσει την γραμμή θα χάσει. Αρχίζουμε*».

Λεκτικές προσκλήσεις μαζί με χειρονομίες

Αντίστοιχα με τις λεκτικές προσκλήσεις και οι προσκλήσεις παιδιών συνοδευόμενες με χειρονομίες παρατηρήθηκε να γίνονται από παιδιά που μιλούσαν καλά την γλώσσα. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο είναι πως τα παιδιά καλούσαν χρησιμοποιώντας συνδυαστικά με τον λόγο και την κίνηση των χεριών τους για να

ξεκινήσουν κάποιο παιχνίδι με παιδιά που εμφάνιζαν δυσκολία στην ομιλία της ελληνικής γλώσσας.

Το Παιδί 3 απεύθυνε πρόσκληση στο Παιδί 1 που καθόταν μόνο του και ζωγράφιζε, ενώ ταυτόχρονα το έπιασε από το χέρι για να σηκωθεί *«Άσε τώρα αυτό πάμε να κόψουμε αγκάθια από τα λουλούδια για να κυνηγήσουμε τα κορίτσια. Άστο πάμε»*.

Το Παιδί 5 θέλοντας να προσκαλέσει το Παιδί 4 για παιχνίδι το έκανε με τον πιο απλό τρόπο απλώνοντας το χέρι του. Το Παιδί 4 σε αυτή του την κίνηση ρώτησε *«Τι είναι;»* και το Παιδί 5 απάντησε *«Πάμε να παίζουμε»*.

Το Παιδί 6 από την άλλη πλησίασε δειλά το Παιδί 7 και του έδειξε δύο μικρά πόνοι- κουκλάκια και το προσκάλεσε να παίξουν λέγοντας του *«Σήμερα τα πήρα μαζί μου. Θέλεις να τα κάνουμε πως τρέχουν στο χόρτο;»*. Επίσης, πρότεινε στην ομάδα των κοριτσιών κουνώντας ταυτόχρονα το χέρι με τέτοιο τρόπο προσπαθώντας να τα προσκαλέσει, ώστε να ξεκινήσει το παιχνίδι *«Ας καθίσουμε στα σκαλάκια θα είναι το λεωφορείο. Θα πάμε εκδρομή στο δάσος. Ελάτε»*.

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα παιδιά το Παιδί 9 συχνά τα προσκαλεί για παιχνίδι χρησιμοποιώντας κάποιες φορές κινήσεις πιο επιθετικές θέλοντας να δηλώσει την παρουσία του εκεί ως αρχηγός και κάποιες άλλες φορές πιο φιλικές. Πιο συγκεκριμένα, αρνητικές κινήσεις παρουσιάζονται στις εξής περιπτώσεις: *«Συγκεντρωθείτε πρέπει να κερδίσουμε την Γ' τάξη. Πάμε»* (σκουντώντας δυνατά δύο αγόρια για να ακολουθήσουν στο παιχνίδι), *«Έτοιμοι να ξεκινήσει ο αγώνας; Δεν πρέπει να φυλακιστείτε. Να τρέχετε γρήγορα. Ορμάμε. Ορμάμε λέω»* (κλωτσώντας ένα αγόρι που περπατούσε πιο αργά). Θετικές κινήσεις εμφανίζονται στις παρακάτω περιπτώσεις: *«Έτοιμος για μπαλίτσα; Πάμε»* (αγκαλιάζοντας τα δύο αγόρια), *«Έφερα την μπάλα. Ας αρχίσουμε. Θα τους διαλύσουμε»* (χτυπώντας απαλά/φιλικά το αγόρι στην πλάτη).

Πρόσκληση μέσω τρίτου παιδιού

Η προσέγγιση των παιδιών για την έναρξη μιας διαδικασίας παιχνιδιού παρατηρήθηκε να ξεκινάει έμμεσα μερικές φορές με κάλεσμα μέσω κάποιου άλλου παιδιού και όχι αυτού που τους προσκαλεί. Ένα ιδιαίτερο στοιχείο που παρατηρήθηκε είναι πως οι πλειονότητα των παιδιών που έστειλαν να ειδοποιήσει το παιδί που

ήθελαν να προσκαλέσουν για παιχνίδι προερχόταν από άλλη χώρα. Αυτή τους η κίνηση δήλωνε οικειότητα και θάρρος μεταξύ τους, όπως φάνηκε και από την παρατήρηση, όπως και ποια παιδιά λειτουργούσαν ως ‘αρχηγοί’ στην διαδικασία του παιχνιδιού και αυτά ήταν τα παιδιά που ζητούσαν να ειδοποιήσουν κάποιο άλλο παιδί.

Το Παιδί 3 απευθύνθηκε στο Παιδί 2, ώστε να ειδοποιήσει τον Σ. για να παίξουν κυνηγητό *«Πες τον Σ. ότι θα παίζουμε κυνηγητό για να έρθει»*. Επίσης, σε κάποια άλλη χρονική στιγμή έστειλε το Παιδί 2 να προσκαλέσει το Παιδί 1 στο παιχνίδι *«Βρες τον Α., για να παίζουμε. Μην μένει μόνος»*.

Το Παιδί 5 ζήτησε από το Παιδί 4 να φωνάξει την Μ. για να παίξουν *«Η Μ. που είναι; Πες της πως αρχίζουμε το παιχνίδι»*.

Το Παιδί 6 προέτρεψε το Παιδί 8 να πάει να βρει ένα κορίτσι λέγοντας *«Αν δεν βρούμε την Μ. δεν αρχίζουμε. Φώναξε την να έρθει»* και *«Τι κάνει η Μ.; Πες της να έρθει για μιλιάκια»*.

Το Παιδί 8 έστειλε ένα κορίτσι να ειδοποιήσει το Παιδί 6 ότι αρχίζει το παιχνίδι *«Που είναι η Α.; Πήγαινε να πεις στη Α. ότι θα παίζουμε ψείρες»*.

Τέλος, το Παιδί 9 θέλοντας να προσκαλέσει ένα παιδί να παίξει ποδόσφαιρο έστειλε κάποιο άλλο παιδί να το φωνάξει *«Πες τον Π. να έρθει αν θέλει να παίξει μαζί μας»* και *«Δε λες στο Σ. να έρθει να παίξει;»*.

2. *Εναρξη παιχνιδιού από τα γηγενή παιδιά*

Τα γηγενή παιδιά φαίνεται να λαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, ώστε να ξεκινήσει κάποιο παιχνίδι προσκαλώντας τα παιδιά από άλλες χώρες με τους ίδιους τρόπους. Ωστόσο, τα γηγενή παιδιά συχνά χρησιμοποιούσαν λέξεις, που χαρακτήριζαν αρνητικά τα παιδιά, όταν τα προσκαλούσαν για παιχνίδι. Γενικότερα παρατηρήθηκε πως όταν δεν δέχονταν πρόσκληση από τα γηγενή παιδιά για συμμετοχή πήγαιναν κοντά και περίμεναν υπομονετικά είτε να δοθεί κάποια ευκαιρία για να εισχωρήσουν στο παιχνίδι είτε απλά λειτουργώντας ως παρατηρητές της διαδικασίας.

Λεκτικές προσκλήσεις

Τα παιδιά από άλλες χώρες παρατηρήθηκε να δέχονται προσκλήσεις για παιχνίδι από τα γηγενή συνοδευόμενα από χαρακτηρισμούς προερχόμενους από την καταγωγή ή την εξωτερική τους εμφάνιση.

Το Παιδί 1 προσκλήθηκε να παίξει λίγες φορές από γηγενείς συμμαθητές του και συγκεκριμένα αγόρια. Οι προσκλήσεις που δέχτηκε για την έναρξη κάποιου παιχνιδιού ήταν οι εξής: «Έλα να κυνηγήσουμε τα κορίτσια», «Κινέζε είσαι καλός στη μπάλα σήκω να παίζεις», «Μην παίζεις μόνος σου έλα μαζί μου», «Σήκω και έλα στην παρέα, θα παίζουμε», «Τσαν μην κάθεται μόνος. Έλα να παίζεις πειρατές» και «Έχεις τάπες να παίζουμε;».

Το Παιδί 2 δέχτηκε και αυτό κάποιες προσκλήσεις από κάποια αγόρια για να αρχίσει κάποιο παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα η έναρξη του παιχνιδιού έγινε με τους παρακάτω τρόπους «Βρες ένα ξύλο για σπαθί και έλα να μονομαχήσουμε», «Θες να παίζεις ποδόσφαιρο;» και «Θα παίζεις στους αγώνες μας μαύρε;».

Το Παιδί 3 φάνηκε να δέχτηκε περισσότερες προσκλήσεις σε σχέση με τα δύο προηγούμενα και όχι μόνο από αγόρια αλλά και από κορίτσια. Από τα αγόρια προσκλήθηκε να παίξει κυρίως ποδόσφαιρο και κυνηγητό «Θα έρθεις να παίζεις;», «Θα έρθεις να παίζουμε κυνηγητό;», «Θα τρέξουμε να πιάσουμε τα κορίτσια;», «Θα ρίζουμε σουτάκια;» και «Μπάλα θα παίζεις;». Από την άλλη οι προσκλήσεις από τα κορίτσια αφορούσαν τα παιχνίδια τζαμί και ψείρες «Λέμε να παίζουμε ψείρες. Θα έρθεις;» και «Υπάρχει μία θέση για τζαμί. Έλα».

Το Παιδί 5 παρατηρήθηκε να έχει δύο λεκτικές προτάσεις για παιχνίδι και συγκεκριμένα «Μην κάθεται σε περιμένουμε για λάστιχο» και «Δεν μπορείς να λείπεις εσύ από τα μηλάκια. Έλα, περιμένουμε».

Το Παιδί 6 δέχτηκε μερικές προσκλήσεις για παιχνίδι από συμμαθητές τόσο από αγόρια όσο και από κορίτσια. Τα κορίτσια το παρότρυναν να παίξουν σχοινάκι και να κάνουν ισορροπία «Ετοιμη να φτάσουμε δέκα συνεχόμενα στο σχοινάκι; Άντε πάμε», «Που πηγαίνεις; Αφήσαμε το σχοινάκι στη μέση. Έλα να συνεχίσουμε» και «Όποιος μείνει πιο πολύ ώρα στο πεζούλι θα νικήσει. Θέλεις να παίζεις;». Από την άλλη τα αγόρια το προσκάλεσαν να παίξουν σπασμένο τηλέφωνο «Θα παίζουμε σπασμένο τηλέφωνο. Έλα να παίζεις αν μπορείς».

Το Παιδί 8 παρατηρήθηκε μόνο μία φορά να προτρέπεται λεκτικά να συμμετάσχει σε διαδικασία παιχνιδιού «*Θα μαζέψουμε πέτρες και χόρτα για να μαγειρέψουμε. Έρχεσαι μαζί μας;*».

Αντίστοιχα και το Παιδί 9 δέχτηκε δύο προσκλήσεις για να συμμετάσχει σε αγώνα ποδοσφαίρου «*Θα παίζουμε ποδόσφαιρο με την Γ' τάξη. Θα παίζεις έτσι;*» και «*Αλβαναρά θα ρίξεις μαζί μας κανένα σουτ;*».

Το Παιδί 10 φάνηκε να αποκαλείται συχνά ως γερμανός είτε κατά την έναρξη μιας διαδικασίας παιχνιδιού είτε κατά την διάρκεια του. Πιο συγκεκριμένα δέχτηκε προσκλήσεις για παιχνίδι από συμμαθητές του με τις εξής εκφράσεις «*Γερμανέ θα παίζεις με την ομάδα μας;*», «*Έλα γερμανέ αρχίζουμε*», «*Θα παίζεις μπάλα γερμανέ;*», «*Πάμε να παίζουμε τίποτα;*» και «*Φίλε μου θα πιάσουμε κανέναν από τους άλλους;*».

Το Παιδί 11 παρατηρήθηκε να συμμετάσχει σε παιχνίδια ύστερα από προτροπή κάποιων παιδιών «*Αρχίζουμε σήκω*», «*Τρέξε αρχίζει ο αγώνας*», «*Θα παίζεις μαζί μας κυνηγητό;*» και «*Άντε σε περιμένουμε για να ξεκινήσουμε*».

Λεκτικές προσκλήσεις μαζί με χειρονομίες

Παρατηρώντας τα παιδιά υπήρξε το συμπέρασμα, πως αυτά που οδηγούνταν σε αυτόν το τρόπο καλέσματος είχαν μία θετική εικόνα για τα παιδιά που προέρχονταν από άλλες χώρες επιδιώκοντας να παίζουν μαζί τους παρουσιάζοντας μία φιλική διάθεση και έναν ευγενικό τόνο δίνοντας τους την ευκαιρία να πάρουν πρωτοβουλίες. Επίσης, αυτή η επιθυμία για συναναστροφή και η φιλική στάση που κρατούσαν φαινόταν, όταν προέτρεπαν και υπενθύμιζαν στα παιδιά που λειτουργούσαν ως αρχηγοί, ότι παρέλειψαν να τα φωνάξουν στο παιχνίδι. Παιδιά που δέχονταν λεκτικές προσκλήσεις μαζί με χειρονομίες ήταν:

Το Παιδί 2 κλήθηκε να συμμετάσχει σε έναν αγώνα χάντμπολ από ένα αγόρι «*Πάμε με αέρα. Έτοιμος;*», ενώ ταυτόχρονα χτύπησαν τις παλάμες τους.

Στο Παιδί 3 δόθηκε η δυνατότητα να παίξει έπειτα από πρόσκληση των συμμαθητών του και συγκεκριμένα «*Πάμε παιχτούρα μου θα τους σκίσουμε*» (ενώ παράλληλα ο συμμαθητής του έκανε νόημα να έρθει) και «*Έλα σου λέω δεν θα προλάβουμε θα αρχίσουν*» (πιάνοντας το χέρι του για να περπατήσει πιο γρήγορα).

Στο Παιδί 4 δόθηκε από ένα κορίτσι ένα μικρό χάρτινο καλαθάκι και του προτάθηκε να μαζέψουν φύλλα για να φτιάξουν σούσι «*Πάρτο και πάμε να μαζέψουμε φύλλα για σούσι όσο πιο μεγάλα τόσο καλύτερα*», ενώ παράλληλα την έπιασε από τους ώμους.

Το Παιδί 6 παρατηρήθηκε δύο φορές να προσκαλείται για σχοινάκι. Συγκεκριμένα την πρώτη φορά ένα κορίτσι την έπιασε από το χέρι και της είπε «*Να πηδάμε πιο ψηλά αυτή την φορά. Πάμε, έφερα το σχοινάκι*» και την δεύτερη «*Παίζουμε. Τι κάθεται εκεί; Τρέχα Α.*», ενώ ταυτόχρονα κουνούσε με νόημα το χέρι της, ώστε να σηκωθεί.

Το Παιδί 8 προσκλήθηκε να συμμετάσχει στο παιχνίδι με δύο πολλοί ιδιαίτερους τρόπους που δεν παρατηρήθηκαν άλλη φορά. Πιο συγκεκριμένα ένα κορίτσι πλησίασε και αφού της χάιδεψε το κεφάλι και της έπιασε το χέρι για να σηκωθεί είπε «*Πάμε να παίξουμε. Διάλεξε εσύ ότι θέλεις*». Η δεύτερη πρόσκληση έγινε από ένα άλλο κορίτσι με τον εξής τρόπο, αφού τις έδωσε ένα κομμάτι από το κέικ που έτρωγε την χάιδεψε στο μάγουλο και της είπε «*Περιμένω να φας για να παίξουμε τίποτα*».

Πρόσκληση μέσω τρίτου παιδιού

Η πρόσκληση των παιδιών από άλλες χώρες μέσω κάποιου άλλου παιδιού σε αντίθεση με τις λεκτικές προσκλήσεις και τις λεκτικές προσκλήσεις με χειρονομίες φάνηκε να κρύβει μία αρνητική χροιά. Τα γηγενή παιδιά έδειχναν στην πλειοψηφία τους να καλούν από την μία τα παιδιά για παιχνίδι και από την άλλη να τα 'υποτιμούν' πριν ακόμη ξεκινήσει αυτό χρησιμοποιώντας λέξεις που προσδιόριζαν την εξωτερική τους εμφάνιση αλλά και την καταγωγή τους. Πιθανότητα πολλές από αυτές τις προσκλήσεις για συμμετοχή στη διαδικασία παιχνιδιού δεν θα είχαν πραγματοποιηθεί αν δεν επενέβαιναν κάποια παιδιά προτρέποντας τους αρχηγούς της ομάδας να τα φωνάζουν. Για να τους πείσουν να συμμετέχουν αυτά τα παιδιά χρησιμοποιούσαν εκφράσεις, όπως «*Μήπως να φωνάζαμε και την...*», «*Δεν θα πούμε να παίζει ο...*», «*Δεν είναι σωστό να μην λέμε και την Μ. κάθεται μόνη*» και «*Να πούμε τον Α. αν θέλει να παίζει;*».

Το Παιδί 1 φάνηκε να προσκαλείται για παιχνίδι με εκφράσεις και λέξεις που αναφερόταν στην καταγωγή και την εμφάνιση του, όπως «*Πες στον κινέζο να έρθει και αυτός*», «*Φώναζε και τον τσάκι τσαν να παίζει*», «*Ρώτησε τον κίτρινο θα παίζει*

μαζί μας;» και «*Ο κινέζος που είναι; Πες και σ' αυτόν το μαύρο (γέλιο) τον κίτρινο να έρθει*».

Αντίστοιχα και το Παιδί 2 δέχτηκε προσκλήσεις για παιχνίδι που δεν χαρακτηρίζονταν από ευγένεια. Πιο συγκεκριμένα «*Ο γυφτοβούλγαρος θα παίζει; Ρώτησε τον*» και «*Φωνάξτε τον μαύρο για να αρχίσουμε*».

Ένα κορίτσι έστειλε να φωνάξουν το Παιδί 6 λέγοντας «*Η ρωσοπόντια τι κάθεται εκεί; Φώναξε την για λάστιχο*».

Στο Παιδί 7 δόθηκε η δυνατότητα να παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά, ύστερα από κάλεσμα που πραγματοποιήθηκε και από αγόρια και από κορίτσια. Από κορίτσια καλέστηκε να παίζει με εκφράσεις που δήλωναν την καταγωγή της, όπως «*Η κινεζούλα θα παίζει με μας; Ρώτησε την*» και «*Πες στη κινεζούλα να έρθει να παίζει μηλάκια*». Από την άλλη τα αγόρια χρησιμοποιούσαν εκφράσεις που αναφέρονταν στην εξωτερική εμφάνιση, όπως «*Η κιτρινάρα δεν θα παίζει; Πες της να κουνηθεί, αρχίζουμε*», «*Δε λες στην αφλέφαρη να έρθει για κυνηγητό*» και «*Άντε φώναξε την ασχημόφασσα να έρθει να παίζει*».

Με εκφράσεις, όπως «*Ο αλβανός θα παίζει; Πες του ότι αρχίζουμε το ματς*» και «*Ρώτησε τον Σ. θέλει να παίζει;*» προσκλήθηκε το Παιδί 9 να συμμετάσχει στη διαδικασία του παιχνιδιού.

Αντίστοιχα και το Παιδί 10 δέχτηκε προσκλήσεις για να παίζει συνοδευόμενες από λέξεις που προσδιόριζαν την καταγωγή του με τον εξής τρόπο «*Φώναξε τον γερμανό να παίζει μπάλα*», «*Ο γερμανός θα κυνηγήσει; Ρώτα τον*» και «*Τι είπε ο γερμανός; Θέλει να παίζει; Μάθε. Βρες τον λίγο*».

Τέλος, το Παιδί 11 παρατηρήθηκε να συμμετάσχει στη διαδικασία του παιχνιδιού έπειτα από προσκλήσεις που έγιναν με τον εξής τρόπο «*Ο Πολωνός μήπως θα παίζει μπάλα; Ρώτησε τον αν θέλει*» και «*Ο Τ. θα κυνηγήσει τα κορίτσια μαζί μας; Πάνε πες του αν είναι να έρθει*».

Αποδοχή/Απόρριψη πρόσκλησης για παιχνίδι

Οι προσκλήσεις των παιδιών για να ξεκινήσει το παιχνίδι δεν συνοδεύονταν πάντα από αποδοχή, όπως θα πίστευε κάποιος, αφού πολλά παιδιά απέφευγαν την συμμετοχή σε παιχνίδια που τους πρότειναν τα παιδιά από άλλες χώρες. Όλα τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά παιδιά παρατηρήθηκε να αποδέχονται με χαρά και ενθουσιασμό τις προτάσεις των συμμαθητών τους για παιχνίδι, στοιχείο που δείχνει την ανάγκη και την επιθυμία τους για συναναστροφή και εμπλοκή τους στη διαδικασία του παιχνιδιού. Αντιθέτως πολλά γηγενή παιδιά απέρριπταν τις προσκλήσεις αυτών των παιδιών με δύο τρόπους είτε τα αγνοούσαν εντελώς και δεν απαντούσαν στο κάλεσμα τους είτε απαντούσαν με εκφράσεις, όπως «Δεν θέλω τώρα», «Στο άλλο διάλειμμα», «Μετά» και «Θα παίξω κάτι άλλο τώρα» και «Παίζω». Έτσι, όταν δεν γινόταν αποδεκτή η πρόταση τους στρέφονταν είτε σε άλλα παιδιά για να τα προσκαλέσουν σε παιχνίδι, είτε καθόντουσαν μόνα ή πλησίαζαν παιδιά που έπαιζαν και τα παρατηρούσαν περιμένοντας μία αφορμή ή μία πρόσκληση για να συμμετάσχουν. Φυσικά υπήρχαν και γηγενή παιδιά που αποδέχονταν τις προσκλήσεις αλλά αυτά ήταν παιδιά που γενικότερα παρατηρήθηκε να επιθυμούν την συναναστροφή και το παιχνίδι με συγκεκριμένα παιδιά από άλλες χώρες.

Την απογοήτευση τους όταν δεν δέχονταν τις προσκλήσεις τους για παιχνίδι, επισήμαναν τα ίδια τα παιδιά κατά την διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης. Το Παιδί 2 και το Παιδί 3 δήλωσαν αντίστοιχα «Λέω για παιχνίδι (.) αλλά όλο κάτι άλλο κάνουν (0.3) μάλλον δεν θέλουν» και «Με αποφεύγουν όταν τους λέω να παίξουμε (.) όχι συνέχεια (0.2) με πειράζει όμως». Το Παιδί 8 με την σειρά του ανέφερε μετά από τα λεγόμενα των προηγούμενων παιδιών «Και εγώ (0.2) λέω (για παιχνίδι) και λένε δεν θέλω (0.2) πιο μετά (0.2) και μετά μόνη».

Αρνητικές σκέψεις/συναισθήματα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών για τον εαυτό τους

Για τα παιδιά η διαδικασία του παιχνιδιού αποτελεί μία εσωτερική ανάγκη που συνοδεύεται από την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση. Η απομόνωση και η απόρριψη τους από το παιχνίδι λειτουργεί ως ένα είδος στοχοποίησης και στιγματισμού που τα στεναχωρεί και τα κάνει να νιώθουν κατώτερα, βάζοντας τα σε

μία διαδικασία αναζήτησης του τι θα πρέπει να αλλάξουν ή τι φταίει και απορρίπτονται. Αυτό τονίστηκε και κατά την διαδικασία της συνέντευξης, όπου το Παιδί 3 κατηγορούσε τον εαυτό του για την απομόνωση του από το παιχνίδι δηλώνοντας *«Παίζετε και δεν με φωνάζετε (.) και μετά (.) εγώ (.) κάτσε να μιλήσω (0.2) λέω γιατί δεν μου λέτε να παίζω (.) δεν παίζω καλά λέω σε μένα»*. Αντίστοιχα και το Παιδί 4 αναζητούσε το στοιχείο που έπρεπε να αλλάξει το οποίο το απομάκρυνε από το παιχνίδι *«Εγώ ρωτάω την μαμά μου τι να κάνω (.) τι να: πως το λέμε (0.3) να αλλάζω (για να τους προτείνουν να παίζουν) (.) και τα παιδιά ρωτάω»*. Αναφορά στα συναισθήματα τους έκαναν το Παιδί 4 και το Παιδί 8 λέγοντας αντίστοιχα *«Όταν δεν με λέτε να παίζω στεναχωριέμαι»* και *«Όλο εμάς δεν παίζετε επειδή: δεν ξέρω εγώ πάω σπίτι και κλαίω καμιά φορά (.) γιατί μιλάτε κακά»*.

Τις σκέψεις τους για την απόρριψη τους από το παιχνίδι κατά την διάρκεια της παρατήρησης εξέφρασαν και τα Παιδιά 4 και 5 σε μία μεταξύ τους συζήτηση: Παιδί 5: *«Πάλι δεν μας φώναζαν να παίζουμε»*

Παιδί 4: *«Θα παίζουμε μαζί μην στεναχωριέσαι»*

Παιδί 5: *«Ναι. Ωραία παίζουμε, αλλά δεν μου αρέσει που μένουμε μόνες»*

Παιδί 4: *«Αφού γίνεται στα παιχνίδια αυτό»*

Παιδί 5: *«Ναι δεν είμαστε καλές νομίζω. Ίσως δεν μάθαμε το παιχνίδι»*

Στάσεις των παιδιών κατά την έναρξη, τη διαμόρφωση της διαδικασίας και τη διάρκεια του παιχνιδιού

Όταν ξεκινούν να παίζουν τα παιδιά προκύπτουν 'θέματα' για τα οποία πρέπει να πάρουν αποφάσεις, όπως ο ρόλος και η θέση που θα κατέχουν στο παιχνίδι αλλά και ο ρόλος στη διαμόρφωση και στην εξέλιξη του. Κάποια παιδιά παρατηρήθηκε να παίρνουν κάποιες πρωτοβουλίες κρατώντας ενεργή συμμετοχή στη διάρκεια του παιχνιδιού, ενώ κάποια άλλα αποδέχονταν έναν ρόλο που τους δινόταν από τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς να εκφράζουν γνώμη γι' αυτόν, αλλά ούτε και να συμμετέχουν ενεργά στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Επιπλέον, τα παιδιά κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού παρατηρήθηκε να προβαίνουν σε συγκεκριμένες ενέργειες, οι οποίες επαναλαμβάνονταν συνεχώς. Αυτές τους οι ενέργειες έκρυβαν έλλειψη

αυτοπεποίθησης και ανάγκη ‘προστασίας’ την οποία την αναζητούσαν από τα παιδιά που ήταν δημοφιλή και τα οποία λειτουργούσαν ως μοχλοί προστασίας γι’ αυτά. Τέτοιες συμπεριφορές εμφανιζόταν κυρίως στα κορίτσια, ενώ τα αγόρια φάνηκε απλά να αγνοούν τα παιδιά με τα οποία δεν ήθελαν να συναναστραφούν και είχαν καταγωγή από μία άλλη χώρα.

Ενεργή συμμετοχή/ Πρωτοβουλίες

Η παρατήρηση έδειξε πως κάποια από τα παιδιά με ξένη καταγωγή είχαν ένα βαθμό ενεργής συμμετοχής στη διαδικασία του παιχνιδιού λέγοντας την γνώμη και τις επιθυμίες τους που άλλοτε γινόταν δεκτές και άλλοτε όχι. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως τα παιδιά από άλλες χώρες εμφάνιζαν μεγαλύτερη οικειότητα και κρατούσαν έναν πιο ενεργό ρόλο, όταν έπαιζαν μεταξύ τους, σε αντίθεση με το παιχνίδι τους με τα γηγενή παιδιά. Ωστόσο, τα Παιδιά 1, 5 και 7 δεν παρατηρήθηκε να παίρνουν κανέναν ενεργό ρόλο ούτε καμία προσπάθεια να εκφράσουν την άποψη τους. Μόνο το Παιδί 4 παρατηρήθηκε να προσπαθεί να πει την γνώμη του πάνω στη διαδικασία του παιχνιδιού αλλά χωρίς αποτέλεσμα, γιατί ποτέ δεν ολοκλήρωνε αυτό που ήθελε να προτείνει, αφού κανείς δεν το πρόσεχε όταν επιχειρούσε να μιλήσει.

Το Παιδί 2 κατά την διάρκεια της παρατήρησης φάνηκε να παίρνει κάποιες πρωτοβουλίες. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε να προτείνει ποιο ρόλο θέλει να κατέχει λέγοντας «*Θέλω να κυνηγήσω και εγώ*», «*Θα πάω με την άλλη την ομάδα*», «*Δεν παίζω πάλι πίσω, θέλω κέντρο να παίζω*» και «*Θέλω να είμαι εγώ το καναρίνι τώρα*» (στο παιχνίδι ψείρες). Την γνώμη του εξέφρασε και για το πώς θα διαμορφωθεί το παιχνίδι με διστακτικό τρόπο λέγοντας «*Μήπως να αλλάξετε θέση; Νομίζω ο Χ. είναι καλύτερος στη δική σου*» και «*Αν παίζουμε κυκλικά ίσως είναι καλύτερα. Ίσως να χάσουν*».

Το Παιδί 3 παρατηρήθηκε να μην εμφανίζει δισταγμό στο να εκφράσει την γνώμη του σε ότι αφορούσε το παιχνίδι. Έχοντας αυτοπεποίθηση ζητούσε κάποιες φορές ρόλους που ήθελε κατά την διάρκεια των παιχνιδιών προτρέποντας τα παιδιά να σκεφτούν την επιθυμία του «*Η Σ. έκανε τον παρουσιαστή. Εγώ γιατί να μην το κάνω έστω μία φορά; Είναι σωστό;*», «*Ούτε μία φορά δεν έπαιξα τον μαχητή. Τώρα θα αλλάξουμε. Η μαμά μου λέει να σκεφτόμαστε τους άλλους και τι μας λένε*», «*Είναι η*

σειρά μου να μπω τέρμα» και «Δεν αφήνω άλλον εγώ θα διαλέξω τραγούδια». Σημαντική ήταν και η συμβολή του στην εξέλιξη του παιχνιδιού επισημαίνοντας προηγούμενες αστοχίες «Χάσαμε, γιατί καθόσουν σε λάθος θέση. Πρέπει να αλλάζουμε πιο γρήγορα θέσεις», «Ίσως θα έπρεπε να τραβάς πιο δυνατά», «Καλύτερα να στήσουμε τα κεραμίδια εκεί.. Θα έχουμε πιο πολύ χώρο» και «Αν είμαστε τόσο λίγοι δεν θα κερδίσουμε. Είναι περισσότεροι». Το θάρρος να προτείνει στοιχεία κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού ανέφερε και το ίδιο στην συνέντευξη «Εγώ μιλάω (.) λέω τι πρέπει να κάνουμε (.) άλλες με ακούν άλλες όχι αλλά προτείνω πράγματα (.) δεν φοβάμαι μιλάω».

Το Παιδί 6 και το Παιδί 8 αν και δεν συμμετείχαν ενεργά στη διαμόρφωση του παιχνιδιού, όταν ήταν συγκεντρωμένη όλη η ομάδα των κοριτσιών, φάνηκε όμως να έχουν ενεργό ρόλο, όταν το παιχνίδι εξελισσόταν μεταξύ των παιδιών από άλλες χώρες. Ωστόσο, δήλωναν κάθε φορά που ξεκινούσαν να παίζουν ανεξαρτήτως με ποια παιδιά συναναστρέφονταν τον ρόλο που ήθελαν να έχουν «Θα είμαι με τα λυκάκια», «Θα διαλέξω εγώ με ποια θα είμαι ζευγάρι» και «Τώρα είναι η σειρά μου να χτενίσω».

Το Παιδί 9 παρατηρήθηκε να εκφράζει συνεχώς τις επιθυμίες και τις σκέψεις του σε κάθε διαδικασία παιχνιδιού. Αυτό φυσικά από μόνο του δεν λειτουργεί αρνητικά αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε αφορμή για τσακωμούς, αφού φάνηκε να επιμένει στις προτάσεις του δημιουργώντας προβλήματα στο παιχνίδι και πολλές φορές παρεκτρέποταν μιλώντας άσχημα ή κλωτσώντας τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτή του συμπεριφορά φάνηκε πως ενοχλούσε κάποια παιδιά και αυτό αναφέρθηκε κατά την διάρκεια της συνέντευξης «Όλο θέλεις να γίνεται αυτό που θες, δεν σε νοιάζει τι θέλουμε εμείς», «Μας νευριάζεις, όλο αρχηγός θέλεις να είσαι, εμάς (.) για να παίζουμε μας βάζεις όπου θέλεις (0.2) και αν δεν το κάνουμε μας μιλάς άσχημα» και «Πάντα θέλεις να κάνουμε τα δικά σου».

Πρόθυμα να βοηθήσουν και να προτείνουν ιδέες για την εξέλιξη του παιχνιδιού ήταν το Παιδί 10 και το Παιδί 11. Οι προτάσεις τους γινόταν δεκτές από τα υπόλοιπα παιδιά και πολλές φορές επέλεγαν τα ίδια με ευγενικό τρόπο το ρόλο και την θέση που ήθελαν να έχουν στο παιχνίδι δείχνοντας παράλληλα κατανόηση και στις επιθυμίες των άλλων παιδιών «Νομίζω είναι η σειρά μου να μην κυνηγήσω», «Αν δεν έχετε πρόβλημα θέλω να παίζω σε αυτόν τον γύρο όχι στον άλλο» και «Αφού θέλεις εσύ να μας οδηγήσεις, δεν πειράζει κάντο, γιατί έχεις πολύ καιρό». Ταυτόχρονα προσπαθούσαν να λύσουν προβλήματα και συγκρούσεις που προέκυπταν στο

μοίρασμα των ρόλων με τρόπο που άφηνε ευχαριστημένα όλα τα μέλη της ομάδας των παιδιών *«Μην μαλώνετε κυνηγήστε και οι δύο, μπορούμε να αλλάξουμε τους κανόνες εμείς τους φτιάχνουμε»* και *«Δεν θα χαλάσουμε το παιχνίδι θα πάτε στο ίδιο σημείο και θα ξανά ρίξει την μπάλα, αφού ο ένας λέει πως σε ακούμπησε και ο άλλος όχι»*.

Έτοιμοι ρόλοι/ Έλλειψη πρωτοβουλιών

Η παρατήρηση έδειξε πως όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως ακόμη και αυτά που έπαιρναν κάποιες πρωτοβουλίες κατά βάση δέχονταν ρόλους από τους ‘αρχηγούς’ της ομάδας, που ήταν γηγενή παιδιά, χωρίς να φέρνουν αντίρρηση και χωρίς να εκφράζουν την γνώμη τους στην διαμόρφωση της εξέλιξης του παιχνιδιού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως τα παιδιά από άλλες χώρες και συγκεκριμένα τα κορίτσια φάνηκε να μην δυσαρεστούνταν, όταν έπαιρναν ρόλους που δεν ήθελαν αλλά ήταν ωστόσο κοντά σε κάποιο δημοφιλές παιδί. Έτσι, όπως ανέφερε το Παιδί 8 στην ομαδική συνέντευξη *«Αν είμαι με την Δ. είμαι ωραία, με προστατεύει και ας μην είμαι αυτό (.) αυτό που θέλω όταν παίζουμε»*. Αξιοσημείωτο είναι πως τα Παιδιά 1 και 7 είτε έπαιζαν με τους γηγενείς μαθητές είτε με παιδιά από άλλες χώρες ποτέ δεν εξέφρασαν γνώμη ούτε πήραν κάποια πρωτοβουλία αλλά αντιθέτως δεν μιλούσαν ποτέ αν δεν τους απεύθυναν το λόγο, περιμένοντας πάντα τελευταία κρατώντας μία στάση δισταγμού. Αναλυτικότερα:

Το Παιδί 1 κατά την διάρκεια του παιχνιδιού έπαιρνε όποιο ρόλο και όποια θέση του έδιναν ή δεν ήθελε κάποιος ή δεν ήταν αρεστή στα υπόλοιπα παιδιά. Δεν παρατηρήθηκε ποτέ να ζητάει να πάρει κάποιο ρόλο ούτε να εκφράζει την γνώμη του για το παιχνίδι και τον τρόπο που θα διαμορφωνόταν. Αυτή η στάση που φάνηκε να κρύβει δισταγμό κρατήθηκε και στην ομαδική συνέντευξη, όπου με σιγανή φωνή είπε *«Δεν αφήνουν να: λέω πως θέλω (0.3) και παίζουμε τι θέλουν»*.

Το Παιδί 2 από την άλλη έδειξε μία μικρή ενεργή συμμετοχή στην εξέλιξη του παιχνιδιού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω αλλά και αυτό κατά την πλειονότητα κατείχε θέσεις που του όριζε κάποιο άλλο παιδί. Την ανάληψη ρόλων χωρίς να έχει επιλογή συνειδητοποιεί και το ίδιο το παιδί, αφού ανέφερε κατά την διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης πως *«Δεν:: δεν με αφήνετε να πω τίποτα, όλο λέτε σταμάτα (.) μην μιλάς (.) κάνε τούτο (0.2) όλο κάτι»*, *«Μπορώ και εγώ να λέω κάτι καλό (.) δεν*

λέω βλακείες» και «Μια φορά δεν κάνατε αυτό που (.) που λέει (.) λέω (0.2) όλο άκρη είμαι».

Το Παιδί 3 δεχόταν και αυτό την θέση που του έδιναν τα παιδιά αλλά δείχνοντας την δυσαρέσκεια του και προσπαθώντας με θάρρος να αλλάξει αυτή τους την απόφαση συνήθως επαναλαμβάνοντας το αίτημα πολλές φορές, όμως χωρίς αποτέλεσμα.

Το Παιδί 4, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω παρατηρήθηκε να κάνει προσπάθειες να εκφράσει την γνώμη του και να επιλέξει το ρόλο του μέσα στο παιχνίδι, χωρίς όμως να ολοκληρώνει ποτέ τη πρόταση του. Φάνηκε πως ξεκινούσε να μιλήσει και εξαιτίας της έλλειψης προσοχής στα όσα έλεγε από τα υπόλοιπα παιδιά σταδιακά χαμήλωνε την φωνή του και σταματούσε να μιλάει. Αυτή του η δυσαρέσκεια στο να μην μπορεί να πει και να προτείνει πάνω στη διαδικασία του παιχνιδιού ειπώθηκε και από το ίδιο στην διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης *«Δεν με αφήνετε να είμαι αυτό που θέλω (.) ότι μένει γίνομαι», «Ποτέ δεν με αφήνετε να πω μία ιδέα μου που θέλω πολύ» και «Κανείς δεν με ακούει (.) σαν να μην λέω (.) μην μιλάω».*

Το Παιδί 5, το Παιδί 6, το Παιδί 7 και το Παιδί 8 πάντα λιγομίλητα και σπανίως κάνοντας αισθητή την παρουσία τους δέχονταν, ότι πρότειναν τα παιδιά χωρίς να φέρνουν κάποια αντίρρηση ή να εκφράζουν την άποψη τους πάνω στο παιχνίδι, ακολουθώντας πάντα ένα βήμα πίσω την υπόλοιπη ομάδα των παιδιών. Μόνο το Παιδί 6 και το Παιδί 8 φάνηκε να κρατάν μία πιο ενεργή στάση στη διαμόρφωση του παιχνιδιού, όταν πραγματοποιούνταν μεταξύ αλλοδαπών παιδιών χωρίς την παρουσία παιδιών ελληνικής καταγωγής.

Το Παιδί 9 αποτελεί την εξαίρεση όλων των προηγούμενων παιδιών. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού του προτεινόταν ρόλοι αλλά ποτέ δεν δέχονταν κάποιον από αυτούς. Παρατηρήθηκε να αντιδρά με άσχημο λεκτικό τρόπο, όταν του έλεγε κάποιος άλλο παιδί τι θέση να πάρει και σε καμία περίπτωση δεν χαρακτηριζόταν από έλλειψη πρωτοβουλιών. Την επιθυμία για ενεργή συμμετοχή και την λήψη πρωτοβουλιών που ήθελε να ακολουθούν και οι άλλοι δήλωσε κατά την ομαδική συνέντευξη *«Εμένα κανείς δεν μου λέει τι να κάνω (.) εγώ αποφασίζω», «Όποιος μου λέει τι να κάνω θέλω να τον χτυπήσω», «Εγώ δεν είμαι σαν τον τσάκι (.) ή τον μαύρο εγώ είμαι αλβανός (0.2) ότι λέω θα γίνεται» και «Εσείς, γιατί θα λέτε τι να κάνω; Δεν είστε πιο έξυπνοι».*

Παραχώρηση θέσης/ σειράς

Τα παιδιά από άλλες χώρες παρατηρήθηκε σε κρίσιμες στιγμές για την έκβαση του παιχνιδιού να επιθυμούν από μόνα τους να δώσουν την θέση τους ή την σειρά τους σε κάποιο άλλο παιδί. Το παιδί αυτό ήταν πάντοτε ιδιαίτερα αγαπητό και δημοφιλή στα υπόλοιπα παιδιά και ήταν αυτό που έλυνε συγκρούσεις και διευθετούσε την κατάσταση και την διαδικασία του παιχνιδιού. Η παρατήρηση έδειξε πως όλα τα παιδιά και συγκεκριμένα τα κορίτσια κρατούσαν αυτή την στάση παραχωρώντας την δική τους θέση και σειρά στο δημοφιλέ κορίτσι της ομάδας τους ανεξαρτήτως αν ήταν καλό στο συγκεκριμένο παιχνίδι. Αντίθετα τα αγόρια με καταγωγή από άλλη χώρα σε σημαντικές στιγμές για την έκβαση του παιχνιδιού είτε επέλεγαν να παραμείνουν στη θέση τους και να προσπαθήσουν το καλύτερο αποτέλεσμα για την ομάδα, όπως έκανε το Παιδί 9, είτε παραχωρούσαν την θέση συνήθως στο πιο ικανό παιδί για να κερδίσει και σπανιότερα στο δημοφιλέ παιδί της ομάδας τους.

Απομάκρυνση/ Απομόνωση από το παιχνίδι

Τα παιδιά από άλλες χώρες παρατηρήθηκε αρχικά να συμμετέχουν στο παιχνίδι και έπειτα σε κάποιες περιπτώσεις να απομακρύνονται από αυτό. Ο τρόπος απομάκρυνσης τους δεν γινόταν με την θέληση τους ούτε με λεκτικές παροτρύνσεις από τα γηγενή παιδιά αλλά μέσα από την διαδικασία και την εξέλιξη του παιχνιδιού. Ο πιο συχνός τρόπος που χρησιμοποιούσαν τα γηγενή παιδιά ήταν η αγνόηση. Τα παιδιά φάνηκε να αγνοούνται από την υπόλοιπη ομάδα και αυτό τα οδηγούσε στην οικειοθελή απομάκρυνση τους από το παιχνίδι ή την απλή παρατήρηση του χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή τους. Αυτό εντοπίστηκε κατά την διάρκεια της παρατήρησης στις ομάδες των κοριτσιών. Ένας άλλος τρόπος που παρατηρήθηκε να τον χρησιμοποιούν εξίσου και τα αγόρια και τα κορίτσια ήταν η καθυστέρηση της συμμετοχής των παιδιών από άλλες χώρες. Συχνά ορισμένα παιδιά μονοπωλούσαν κάποιες ενέργειες του παιχνιδιού και αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να περιμένουν μάταια πολύ ώρα την σειρά τους, η οποία πολλές φορές δεν ερχόταν ποτέ, αφού τελείωνε το διάλειμμα και σταματούσε το παιχνίδι. Σε όσες περιπτώσεις το παιχνίδι συνεχιζόταν από εκεί που είχε μείνει στο προηγούμενο διάλειμμα πάλι τα παιδιά αυτά δεν προλάβαιναν να συμμετάσχουν μιας και την σειρά τους την έπαιρναν

άλλα παιδιά. Αυτές οι διαδικασίες γινόταν αντιληπτές και από τα ίδια τα παιδιά, όπως ανέφερε το Παιδί 3 στη διάρκεια της συνέντευξης *«Εγώ παίζω και δεν παίζω (.) τα παιδιά ρίχνουν την μπάλα πέντε φορές εγώ μία. αλλά δεν με πειράζει γιατί είμαστε όλοι μαζί»* και συμπλήρωσε το Παιδί 8 *«Εγώ θυμώνω αλλά μάλλον λυπάμαι και φεύγω και.: άλλες φορές απλά τους κοιτάω και περιμένω να με θυμηθούν»*.

Η επιστροφή τους στο παιχνίδι παρατηρήθηκε να συμβαίνει ύστερα από προτροπή παιδιών δημοφιλή και ιδιαίτερα αγαπητών, τα οποία επενέβαιναν και έλυναν προβλήματα και έβαζαν αμέσως στο παιχνίδι το παιδί που απομακρυνόταν από αυτό. Παρατηρήθηκε πως οποιοδήποτε άλλο παιδί εκτός των δημοφιλών τα οποία λειτουργούσαν και ως ηγετικές μορφές στη εξέλιξη του παιχνιδιού, και αν τα προέτρεπε να γυρίσουν πίσω στη διαδικασία του παιχνιδιού δεν επέστρεφαν ακόμη και αν ήταν αυτό το γηγενές παιδί με το οποίο είχαν έρθει πιο κοντά και έπαιζαν.

Αποκλεισμός των παιδιών από το παιχνίδι αφορμή για την δημιουργία νέων ομάδων παιχνιδιού

Τα παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες συχνά ερχόταν αντιμέτωπα με την απόρριψη της πρόσκλησης τους για παιχνίδι αλλά και την αποφυγή πρόσκλησης και συμμετοχής τους σε αυτό από τα γηγενή παιδιά. Όλο αυτό και σε συνδυασμό πως η όποια συμμετοχή τους συχνά κατέληγε σε αποκλεισμό τα οδήγησε να επιδιώκουν να παίζουν μαζί φτιάχνοντας τις δικές τους ομάδες παιχνιδιού. Αυτές οι ομάδες όποτε σχηματίζονταν χαρακτηρίζονταν από μεγαλύτερη ισοτιμία σε σύγκριση με τις ομάδες που σχημάτιζαν με τους γηγενείς μαθητές και με έλλειψη συγκρούσεων ή απομόνωσης κάποιου παιδιού από την διαδικασία του παιχνιδιού. Έτσι, όταν απομονωνόταν κάποιο παιδί αναζητούσε κάποιο άλλο αποκλεισμένο από την διαδικασία με το οποίο είχαν την ίδια θέση στην ιεραρχία της ομάδος και συγκροτούσαν την δικιά τους ομάδα παιχνιδιού. Παρατηρήθηκε πως όλα τα παιδιά πέρασαν από αυτή την διαδικασία με εξαίρεση τα Παιδιά 9, 10 και 11. Επίσης, κατά την διαδικασία σχηματισμού ομάδων αρχικά τα παιδιά αναζητούσαν άτομα του ίδιου φύλου αλλά αυτό το προσπερνούσαν αν δεν εντόπιζαν κάποιο και κατέφευγαν σε όποιο παιδί είχε αποκλειστεί ανεξαρτήτως φύλου. Οι ομάδες που σχηματίζονταν ήταν

κυρίως δυο ή τριών ατόμων και το τρίτο παιδί, όποτε υπήρχε εισχωρούσε στην ομάδα έπειτα από ερώτηση του αν μπορεί να παίξει.

Όπως, όμως φάνηκε κατά την διαδικασία της παρατήρησης τα παιδιά αυτά αν και συχνά έφτιαχναν τις δικές τους ομάδες παιχνιδιού δεν επιδίωκαν από την αρχή την δημιουργία τους, αφού αρχικό τους στόχος ήταν να παίξουν και να ενταχθούν σε κάποιο παιχνίδι με τα γηγενή παιδιά. Φαίνεται πως η δημιουργία τους ήταν συχνά απόρροια της συμπεριφοράς των γηγενών παιδιών που τα απέκλειε από το παιχνίδι.

Αρνητικές/Θετικές στάσεις και αντιλήψεις μεταξύ των παιδιών

Τα παιδιά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού συχνά εξέφραζαν λεκτικά τον τρόπο που βλέπουν και αντιμετωπίζουν τους άλλους συμπαίκτες τους. Η παρατήρηση και η ομαδική συνέντευξη έδειξε πως υπήρχαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συμπεριφορές και αντιλήψεις ανάμεσα στα παιδιά. Τα γηγενή παιδιά φάνηκε κατά την διάρκεια της παρατήρησης να εμφανίζουν καθημερινά αρνητικές στάσεις απέναντι στα παιδιά που προέρχονταν από άλλες χώρες, οι οποίες γινόταν εμφανείς μέσω των όσων έλεγαν γι' αυτά. Σε αυτές τις αρνητικές συμπεριφορές η υπόλοιπη ομάδα των παιδιών δεν φάνηκε να παρεμβαίνει και να τα υπερασπίζεται πλην μερικών εξαιρέσεων. Άξιο παρατήρησης ήταν το γεγονός πως τα παιδιά από άλλες χώρες δεν εξέφραζαν αρνητικές αντιλήψεις για τα γηγενή παιδιά ούτε χαρακτηρίζονταν αρνητικά μεταξύ τους. Εξάιρεση αποτελεί το Παιδί 9 που συνεχώς χρησιμοποιούσε εκφράσεις που τα χαρακτήριζαν αρνητικά ή σύγκριναν την δική του καταγωγή με των υπολοίπων παιδιών θέλοντας να δείξει την υπεροχή του, όπως «Άντε βρε κινέζε που κερδίζεις τράβα να φας ρυζάκι, δρόμο», «Βούλγαρε ότι και να κάνεις και τι να κάνεις ακούς αλβανός δεν γίνεσαι», «Σκάσε Ουκρανή πάπια», «Πάνε μάζεψε καμία ελιά στα χωράφια» και «Εγώ είμαι αλβανός δεν θα κάνεις μαγκιές σε μένα μαύρε γύφτε». Αυτή του η στάση έγινε εμφανής και στην ομαδική συνέντευξη λέγοντας «Σιγά μην ακούω τις βλακείες (.) τα παράπονα των ξένων (0.2) χάρη κάνω που τους παίζω» και «Ο ένας από την Βουλγαρία (.) ο άλλος τσιν τσαν τσον (.) δεν παίζουν μαζί μου ούτε είναι σαν έμενα τέλος είπα». Φυσικά δεν έλειπαν και τα θετικά σχόλια προς αυτά τα παιδιά στοιχείο που τα χαροποιούσε και τα παρότρυνε να μιλήσουν και να εκφραστούν. Πιο συγκεκριμένα:

Το Παιδί 1 ερχόταν αντιμέτωπο με αρνητικούς χαρακτηρισμούς που προέρχονταν από τους συμμαθητές του και συγκεκριμένα τα αγόρια. Παρότι επρόκειτο για ένα ήσυχο αγόρι που δεν δημιουργούσε προβλήματα και δέχονταν οτιδήποτε του πρότειναν κατά την διαδικασία του παιχνιδιού γινόταν στόχος με αρνητικά σχόλια, όπως «Μην δίνεις τόσες πάσες στο κινέζο μόνο ρύζια ξέρει να τρώει», «Βάλτε τον τσαν να κάνει τον πωλητή (γέλια) οι δικοί του έχουν κινέζικα ρούχα», «Καλά δεν βλέπεις την μπάλα βρε κιτρινομούρη; Τα μάτια σου φταίνε που είναι κινέζικα και αυτά» και «Σιγά μην ρωτήσουμε και τον κίτρινο». Επίσης, καθημερινά ακουγόταν οι χαρακτηρισμοί «κινέζε», «κίτρινε» και «σχιζομάτη». Τα ίδια τα παιδιά στη συνέντευξη τόνισαν τους άσχημους χαρακτηρισμούς που δέχεται λέγοντας «Εσύ (απευθυνόμενο ένα κορίτσι στο Παιδί 9) σταμάτα πια (.) όλο τον κοροϊδεύεις που είναι από την Κίνα (.) και στενα:- τον στεναχωρείς» και ένα άλλο παιδί συμπλήρωσε «Τον ενοχλείς συνέχεια και εσύ (Παιδί 9) και ο Π.». Ωστόσο, πολλά παιδιά είχαν να πούνε κάτι θετικό κατά την διάρκεια της παρατήρησης δίνοντας του θάρρος «Δεν είναι κακό να φοράς κινέζικα ρούχα και εμείς ψωνίζουμε», «Να μαγειρέσουμε ρύζι και σουσι που μας αρέσει, γίνε ο μάστερ σεφ ξέρεις εσύ είσαι ο καλύτερος σ' αυτό» και «Καμία μέρα να μαζευτούμε σε σπίτι και να μας δείξεις να φτιάχνουμε κανονικό ρύζι, πες και την μαμά σου θα είναι αστέρι (στη μαγειρική)». Τα θετικά σχόλια δεν έλειψαν και στη διάρκεια της συνέντευξης «Δεν είναι κακό να είσαι από την Κίνα- έχει πάει η θεία μου και λέει είναι πολύ όμορφη» και «Και το ρύζι είναι τέλειο (0.1) και όλοι φοράμε ρούχα κινέζικα». Τα θετικά σχόλια πρέπει να επισημανθεί πως και κατά την διάρκεια του παιχνιδιού και κατά την διάρκεια της συνέντευξης προήλθαν από κορίτσια.

Το Παιδί 2 γινόταν και αυτό στόχος αρνητικών σχολίων και καθόλου θετικών κυρίως από τα αγόρια, ωστόσο παρατηρήθηκαν και αντίστοιχες συμπεριφορές από τα κορίτσια. Τα σχόλια των αγοριών ήταν επικεντρωμένα στην καταγωγή του και ορισμένα στην εξωτερική του εμφάνιση σε αντίθεση με τα κορίτσια που όλα τα σχόλια αφορούσαν την εμφάνιση του. Πιο συγκεκριμένα τα αγόρια αναφέρονταν σε αυτό με λέξεις, όπως «Βούλγαρε», «Γυφτοβούλγαρο» και «Μαύρε». Τα κορίτσια έδειχναν δυσαρέσκεια, όταν ήταν να παίξουν μαζί του και αυτό γινόταν φανερό από αυτά που έλεγαν «Δεν θέλω να τον πιάσω (το χέρι του), είναι μαύρο θα λερωθώ», «Μην τον πάρεις στην ομάδα μας βρωμάει» και «Άλλαξε θέση δεν θέλω να με ακουμπήσει, φοβάμαι μην βγει η μαυρίλα στα ρούχα μου». Αντίστοιχες αντιλήψεις ειπώθηκαν και στη συνέντευξη «Εγώ με βούλγαρους δεν θέλω να παίζω:- δεν είναι

καλοί» και ένα παιδί συμπλήρωσε «Ούτε εγώ ούτε στο σχολείο (.) ούτε στη πλατεία (0.1) και μένει σε μία παράγκα: και δεν θα τον πω στο πάρτι μου» και συνέχισε ένα άλλο «Ναι θα σου πάρει τα λέγκο, γιατί δεν έχει».

Το Παιδί 3 αντιμετωπιζόταν πιο θετικά και από τα αγόρια και από τα κορίτσια κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, στοιχείο που δείχνει ότι το αποδέχονταν, χωρίς να μένουν στο γεγονός ότι ήταν από άλλη χώρα επιδιώκοντας τις συναναστροφές μαζί του. Δεν παρατηρήθηκαν αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι του με εξαίρεση το Παιδί 9 που το αποκάλεσε κάποια στιγμή «*Ουκρανή πάπια*». Αυτή η θετική του αντιμετώπιση από τα υπόλοιπα παιδιά το οδηγούσε να επιθυμεί ήσυχο, ομαδικό και αρμονικό παιχνίδι μεταξύ όλων των παιδιών, όπως δήλωσε και στη συνέντευξη «*Δεν θέλω:- δεν μου αρέσει να μαλώνετε (0.2) να παίζεται όμορφα (.) όλοι μαζί*» και «*Εγώ θέλω να παίζω με όλους χωρίς φασαρία (.) δεν έχουμε να μοιράσουμε κάτι*».

Σχετικά με τα Παιδιά 4 και 5 δεν παρατηρήθηκαν ούτε αρνητικές ούτε θετικές στάσεις και αντιλήψεις. Τα παιδιά φάνηκε να τα αγνοούν περισσότερο παρά να επιθυμούν να ασχοληθούν μαζί τους. Αυτό υπογραμμίστηκε και από το Παιδί 4 στη διάρκεια της συνέντευξης «*Ούτε με βλέπουν- δε::: δε μου δι:- δε με λένε για παιχνίδι*» και «*Εσένα σε κοροϊδεύουν εεε::: εμένα (.) εγώ:: σαν φάντασμα*». Αυτή η αγνόηση που δέχονταν τα οδηγούσε να συναναστρέφονται και να παίζουν μεταξύ τους κατά κύριο λόγο.

Το Παιδί 6 παρατηρήθηκε να παίζει και με κορίτσια και με αγόρια και γενικότερα να προσκαλείται για παιχνίδι. Κατά την διάρκεια της παρατήρησης δεν εντοπίστηκαν θετικές αναφορές στο πρόσωπο του, όμως υπήρξαν κάποιες αρνητικές που σχετίζονταν με την καταγωγή και τις συνήθειες του. Πιο συγκεκριμένα δύο κορίτσια σχολίασαν «*Να μην παίζει στο παιχνίδι μαγειρικής, γιατί τα φαγητά τους μυρίζουν, βάζουν μέσα ένα φυτό σαν μαϊντανό και βρωμάει*», όπως και σε ένα παιχνίδι τραγουδιού «*Να τραγουδάς ελληνικά, όχι αυτά τα χαζορώσικα, είναι χάλια γλώσσα*». Επίσης, μία φορά ένα κορίτσι αποκάλεσε το παιδί «*Ρωσοπόντια*» χαρακτηρισμός που χρησιμοποιούνταν συχνά από τα αγόρια.

Το Παιδί 7 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα παιδί ‘αόρατο’ που σχεδόν τα παιδιά το ξεχνούσαν κυρίως όταν ήταν το παιχνίδι σε εξέλιξη. Παρόλο αυτά δέχτηκε κάποιες προσκλήσεις για παιχνίδι και από κορίτσια και από αγόρια. Οι αρνητικοί

χαρακτηρισμοί δεν έλειψα αφού αναφερόταν σ' αυτό με τις λέξεις «κινεζούλα» τα κορίτσια και «κιτρινιάρια», «αβλέφαρη» και «ασχημόφατσα» τα αγόρια.

Το Παιδί 8 δεν παρατηρήθηκε να έρχεται αντιμέτωπο με αρνητικές στάσεις από τα παιδιά απεναντίας ήταν ιδιαίτερα συμπαθές σε δύο κορίτσια, τα οποία το πλησίαζαν εγκάρδια, το ενθάρρυναν και του έδειχναν την επιθυμία τους να μάθουν στοιχεία από την χώρα καταγωγής του. Αυτό φάνηκε και από τους διαλόγους και όσα έλεγαν κατά την διάρκεια των παιχνιδιών, όπως *«Θέλω να μου γράψεις ένα τραγούδι στα γεωργιανά και να το τραγουδήσω αύριο στο παιχνίδι τραγουδιού»*, *«Εμείς θα φτιάξουμε το φαγητό που θα μας πει η Μ. είναι από την χώρα της»* και *«Μ. θέλουμε να μας πει ένα παιχνίδι από την γεωργία»*. Την ευχαρίστηση και την θετική εικόνα που είχαν, όταν έπαιζαν με το Παιδί 8 δήλωσαν και στην συνέντευξη *«Εμένα: εμένα μου αρέσει να παίζω με την Μ. μαθαίνω και καινούργια πράγματα»*, *«Είναι ωραίο που: δεν είναι και δεν είμαστε ίδιοι (.) εμένα μου αρέσει περνάω καλά και θέλω: γι' αυτό να παίζω με την Μ.»*.

Το Παιδί 9 φάνηκε να συγκεντρώνει αρκετούς αρνητικούς σχολιασμούς και κανέναν θετικό. Τα αγόρια συνηθίζουν να το αποκαλούν με τις λέξεις «Αλβανάρά», «Βρωμιάρη» και «Αλβανέ», ενώ τα κορίτσια δεν φάνηκε να ασχολούνται μαζί του. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού υπήρχαν συνεχώς εντάσεις και σ' αυτό το σημείο είναι που εμφανίστηκαν και οι αρνητικές αντιλήψεις, όπως *«Μας κλέβεις βαθμούς οι αλβανοί μάλλον έχετε την κλεψιά»*, *«Να πας στην Αλβανία μας έχεις κουράσει»*, *«Μήπως να πας να τσαπίσεις καμία ντομάτα το ποδόσφαιρο είναι για μας»* και *«Οι αλβανοί να λένε την γνώμη τους στην Αλβανία»*. Αυτή η πληθώρα αρνητικών σχολιασμών οφειλόταν στο τρόπο που συμπεριφερότανε στα υπόλοιπα παιδιά και όχι στην χώρα καταγωγής του, όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά δύο παιδιά *«Δεν σε: - στα λέμε γιατί μας πειράζει που είσαι αλβανός αλλά (.) κάτι πρέπει να σε πούμε μας χαλάς το παιχνίδι (.) μας βρίζεις, φωνάζεις (.) και δεν παίζουμε»* και *«Ναι δεν μας νοιάζει που είσαι αλβανός απλά: - εγώ κάνω και με τον Α. από την Ε' αλλά είναι καλός (.) εσύ ότι θέλεις πρέπει να κάνουμε (0.1) όλο μαγκιές κάνεις και δεν ακούς»*.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα Παιδιά 10 και 11, τα οποία γινόταν αποδέκτες κυρίως θετικών σχολίων. Για το Παιδί 11 σπανίως χρησιμοποιούσαν την λέξη «Πολωνός», ενώ το Παιδί 10 το αποκαλούσαν συνεχώς «Γερμανέ», αλλά ως παρατσούκλι και όχι κουβαλώντας αρνητική χροιά, όπως ανέφερε στη συνέντευξη ένα κορίτσι *«Το κινέζε το λέτε κοροϊδευτικά (.) το ξέρω έτσι είναι (0.1) ενώ: ενώ το*

γερμανέ το λέτε αλλιώς (.) είναι φίλος σας». Η θετική αντιμετώπιση των δύο αυτών παιδιών φαινόταν και σε όλη την διάρκεια του παιχνιδιού, αφού τα παιδιά τους παραχωρούσαν την θέση τους για να παίξουν, τα υποστήριζαν σε κάθε ιδέα που πρότειναν, ρωτούσαν την γνώμη τους και σχολίαζαν θετικά την καταγωγή τους «Θέλω να είμαι Γερμανία ή Πολωνία», «Ας ταξιδέψει το λεωφορείο μας στη Γερμανία, είναι τέλεια χώρα», «Θα κάνω την Πολωνέζα τραγουδίστρια, γιατί έχουν ωραία μάτια οι Πολωνοί, είναι όμορφοι».

Κριτήρια επιλογής παιδιών για παιχνίδι

Τα παιδιά φάνηκε να προτιμούν τις αλληλεπιδράσεις και το παιχνίδι με συγκεκριμένα παιδιά. Αυτή τους η επιλογή έκρυβε από πίσω συγκεκριμένα κριτήρια που για κάθε παιδί ήταν διαφορετικά και συχνά περισσότερα από ένα. Ωστόσο, κριτήρια εμφανίζουν και τα γηγενή παιδιά και τα παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες με την διαφορά ότι κανένα παιδί από τα τελευταία δεν ανέφερε τις προκαταλήψεις ή την εγγύτητα ως κριτήριο επιλογής.

Ομοιότητα

Η ομοιότητα αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες για να αρχίσει η επικοινωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων παιδιών που στη συνέχεια εξελισσόταν σε διαδικασία παιχνιδιού. Η ομοιότητα αποτέλεσε κριτήριο και για τα γηγενή παιδιά αλλά και για τα παιδιά από άλλες χώρες. Όπως, υπογραμμίστηκε κατά την συνέντευξη από κάποια παιδιά «Εμένα: μου αρέσει να παίζω με την Ε. είμαστε φίλες μιλάμε και την γλώσσα μας (.) κάνουμε τα ίδια και στις γιορτές (.) είμαι καλά μ' αυτή» (Παιδί 8), «Εγώ θέλω να: παίζω με κορίτσια σαν εμένα» (Παιδί 4), και συνέχισαν δύο άλλα παιδιά «Ε: με τα αγόρια εγώ» και «Εγώ δεν θέλω να παίζω με μαύρους (0.1) σαν τον Πάοκ θα είμαστε (.) ασπρόμαυροι». Τη μεγάλη σημασία της ομοιότητας για την διαδικασία του παιχνιδιού φάνηκε να συνειδητοποιούν και τα ίδια τα παιδιά, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε το Παιδί 3 «Εγώ ξέρω γιατί δεν μας θέλουν επειδή: ε::: επειδή είμαστε από αλλού (.) και μας κοροιδεύουν, γιατί δεν είμαστε σαν αυτούς». Την ίδια άποψη είχε και το Παιδί 5 σε συζήτηση που είχε με το Παιδί 4 στο διάλειμμα:

Παιδί 5: «Στα αγγλικά που πηγαίνω δεν είπα από πού είμαι, γιατί δεν θα καθόταν μαζί μου κανένα κορίτσι, ούτε θα με παίζανε»

Παιδί 4: «Γιατί;»

Παιδί 5: «Αφού σου είπα. Δεν είναι καλή η Γεωργία. Έτσι νομίζω αν και ο μπαμπάς λέει να μην ντρεπόμαστε»

Κοινά ενδιαφέροντα

Τα κοινά ενδιαφέροντα ίσως αποτελούν από τα πιο βασικά κριτήρια για να προσεγγίσει ένα παιδί το άλλο και να το προσκαλέσει για παιχνίδι. Κατά την διάρκεια της παρατήρησης φάνηκε πως τα παιδιά προσκαλούσαν και συμμετείχαν πιο ενεργά σε δραστηριότητες και παιχνίδια που τους ενδιέφεραν επιδιώκοντας να συμμετέχουν σ' αυτά. Η σπουδαιότητα των κοινών ενδιαφερόντων επισημάνθηκε και από τα παιδιά στην ομαδική συνέντευξη «Εγώ δεν παίζω με τον Α. (Παιδί 1), γιατί: δεν θέλει το ποδόσφαιρο, βαριέται», «Εγώ μόνο με τους γκολτζίδες παίζω που τους αρέσει η μπάλα και θα γίνουν ποδοσφαιριστές σαν εμένα (.) είναι φίλοι μου» (Παιδί 9), «Και εγώ θέλω να παίζω με:: τα κορίτσια που κάνουν σχοινάκι, είναι φίλες μου, γιατί μας αρέσει» και «Εμένα μου αρέσουν τα μηλάκια και το τζαμί (.) κάποιους δεν τους αρέσουν και παίζουν λάστιχο- εγώ παίζω με αυτούς που θέλουν μηλάκια και τζαμί».

Σαφή επικοινωνία/ Συνεννόηση

Για κάποια άλλα παιδιά η σαφή επικοινωνία είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για να παίξουν με κάποιο παιδί, ώστε να κυλήσει ομαλά η διαδικασία του, όπως δήλωσαν και τα ίδια «Εμένα το παιχνίδι δεν: με πειράζει ποιο είναι (.) δεν μπορώ να μην καταλαβαίνουμε» και συνέχισε το Παιδί 3 «Και εγώ- να αποφασίζουμε μαζί όλοι (0.1) όχι μόνο τα παιδιά που είναι αρχηγοί». Την ίδια άποψη είχαν και άλλα παιδιά τα οποία ανέφεραν «Αν δεν βρίσκουμε άκρη τι να παίζουμε; (.) Να μιλάμε και να:: πως το λένε να:: τα βρούμε» και «Εγώ να μιλήσω και εγώ (0.1) εγώ δυσκολεύομαι όταν δεν μιλάνε καθαρά τα παιδιά, γιατί:: δεν καταλαβαίνουν τι κάνουμε και χαλάν το παιχνίδι».

Εγγύτητα

Η εγγύτητα αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για να αλλάξει γνώμη ένα παιδί και να αρχίσει να συναναστρέφεται και να παίζει με το Παιδί 2, όπως δήλωσε και στη διάρκεια της συνέντευξης *«Εγώ δεν ήθελα τον μαύρο (.) αλλά μένει απέναντι μου και παίζουμε (0.2) παίζαμε δηλαδή στις διακοπές το καλοκαίρι και:: μετά:: τον συνήθισα δεν είναι κακός»*.

Συναισθήματα/ Σκέψεις

Ένα άλλο κριτήριο των παιδιών ήταν οι σκέψεις και αυτά που ένιωθαν για κάποιο άλλο παιδί. Αυτό φάνηκε να χρησιμοποιείται κυρίως από τα κορίτσια, όπως αναφέρθηκε στη συνέντευξη *«Δεν μου αρ- δεν μπορώ να βλέπω παιδιά μόνα (.) τα λέω να παίζουμε»* (Παιδί 8) και συμπλήρωσε ένα άλλο κορίτσι *«Ναι και εγώ νιώθω απάισια (.) χάλια να: είσαι μόνος (0.1) σκέφτεσαι: εγώ λέω γιατί να μην παίζει;»*. Επίσης, δύο άλλα παιδιά σχολίασαν *«Εμένα μου αρέσει να παίζω με τους φίλους μου, γιατί τους αγαπάω»* και *«Στο σχολείο όλοι μαζί (0.1) να παίζουμε είμαστε φίλοι άλλοι πιο πολύ φίλοι άλλοι πιο λίγο (.) φίλοι όμως»* και συνέχισε το Παιδί 3 *«Όπως λέει και η κυρία είμαστε μία ομάδα όλοι? αν αφήνουμε κάποιον και:: δεν τον παίζουμε (.) τον στεναχωρούμε εγώ παίζω με όλους για να μην τους στεναχωρώ»*.

Έλξη

Ένα ακόμη κριτήριο είναι η έλξη που νιώθουν κάποια παιδιά για κάποια άλλα. Συγκεκριμένα τόνισαν την έλξη για την εξωτερική εμφάνιση και την προσωπικότητα που τα κινητοποιούν να θέλουν να παίξουν μαζί τους. Το Παιδί 3 αναφέρθηκε στην ευχαρίστηση που νιώθει όταν παίζει με το Παιδί 1 λέγοντας *«Εγώ παίζω με τον Α., γιατί γελάμε είναι καλός»*, ενώ ένα άλλο παιδί σχολίασε για το Παιδί 8 *«Εμένα μου αρέσει να παίζω με την Μ. (.) είναι όμορφη και έχει ωραίο χαμόγελο»*. Την έλξη που το οδηγούσε να παίζει με ένα συγκεκριμένα παιδιά επισήμανε και ένα άλλο παιδί *«Εγώ θέλω να παίζω με άτομα που:: νιώθω ότι θέλω να είμαι μαζί τους, γιατί είναι καλά παιδιά, φίλοι μου και είναι συμπαθητικοί»*.

Προφίλ/Συμπεριφορά Παιδιού

Σημαντικό στοιχείο για την επιλογή κάποιου παιδιού ήταν και η συμπεριφορά και η στάση που κρατούσε. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε την προσοχή τους τα παιδιά να την επικεντρώνουν σε στοιχεία, όπως η συγγνώμη, η ευγένεια, η φλυαρία και το δημοφιλές προφίλ. Στην αναγνώριση του λάθους και στην ευγένεια εστίασε ένα παιδί λέγοντας χαρακτηριστικά *«Αν δεν λες συγγνώμη και δεν μιλάς όμορφα κανείς δεν σε θέλει»*. Το ίδιο τόνισε και το Παιδί 8 *«Δεν θέλω να παίζω με παιδιά που σου: φωνάζουν και δεν λένε το λάθος τους»*. Στην αποφυγή συναναστροφής με παιδιά που μιλάνε πολύ αναφέρθηκε το Παιδί 3 *«Δεν μπορώ όμως να μιλάνε πολύ (.) κουράζομαι δεν: είναι παιχνίδι είναι κουβέντα»*, όπως και το Παιδί 9 *«Εγώ δεν θέλω τα κορίτσια (.) τσιρίζουν όλο και δεν σταματούν να λένε (κάτι)»*. Το Παιδί 9 δήλωσε την επιθυμία του να παίζει με άτομα υψηλά στην ιεραρχία της ομάδας *«Εγώ παίζω με τους αρχηγούς- με τους τελευταίους δεν παίζω»*. Την ίδια επιθυμία εξέφρασε και το Παιδί 8 *«Αν παίζεις με τα παιδιά που τα αγαπάνε όλοι και θέλουν όλοι να είναι φίλοι είναι καλύτερα, γιατί σε βοηθάνε και παίρνουν το μέρος σου (0.1) δεν σε αφήνουν έξω»*. Ένα άλλο αγόρι αναφέρθηκε ότι θέλει να παίζει με παιδιά ισότιμα με αυτό, που δεν μαλώνουν και δεν θέλουν να είναι αρχηγοί *«Κάποια παιδιά θέλουν να μαλώνουν κάθε μέρα, γιατί θέλουν να είναι πρώτοι, αρχηγοί (.) αυτά δεν τα θέλω (.) θέλω παιδιά ίσα με μένα»*.

Προκαταλήψεις

Οι προκαταλήψεις φαίνεται συχνά να επηρεάζουν τα γηγενή παιδιά, τα οποία απέφευγαν να παίζουν με παιδιά από άλλες χώρες. Αυτές, όπως υπογράμμισαν τα ίδια τα παιδιά στη διάρκεια της συνέντευξης προέρχονταν από την οικογένεια τους που τα οδηγούσε στην απαγόρευση συναναστροφής μαζί τους. Πιο συγκεκριμένα δύο κορίτσια ανέφεραν *«Εμένα οι δικοί μου δεν με αφήνουν να παίζω με ξένα παιδιά για: να μην: γίνω σαν αυτούς και κλέψω»*, *«Ούτε εμένα για να μην κολλήσω καμία αρρώστια»* και ένα αγόρι συμπλήρωσε *«Εμένα αν με δούνε μαζί τους φωνάζουν μετά (.) αλλά το ξεχνούν μέχρι το βράδυ»*.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο και καθημερινό κομμάτι στη ζωή των παιδιών. Ακόμη και στο χώρο του σχολείου τα παιδιά βρίσκουν χρόνο για να παίξουν κυρίως κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Μέσα σ' αυτό το χρονικό διάστημα τα παιδιά ξεκινούν την διαδικασία του παιχνιδιού με δική τους πρωτοβουλία επικοινωνώντας ελεύθερα και επιλέγοντας τα ίδια με ποια άτομα θέλουν να παίξουν και τον τρόπο που θα το πετύχουν αυτό (Ματσαγγούρας, 2008. Μπότσογλου, 2010). Η έναρξη του ξεκινάει με ποικίλους τρόπους και ένας από αυτούς είναι και οι «προσκλήσεις» που κάνει το ένα παιδί στο άλλο (Danby et al., 2012). Η παρατήρηση επιβεβαίωσε πως η έναρξη του παιχνιδιού ξεκινάει με προσκλήσεις των παιδιών σε άλλα παιδιά δείχνοντας πως οι τρόποι είναι κυρίως τρεις οι λεκτικές προσκλήσεις, οι λεκτικές προσκλήσεις μαζί με χειρονομίες και η πρόσκληση μέσω τρίτου παιδιού. Η παρατήρηση επισήμανε μία διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο συμπεριφοράς ανάμεσα στην πρόσκληση των γηγενών μαθητών και των παιδιών που προέρχονταν από άλλες χώρες. Τα παιδιά από άλλες χώρες ήταν ιδιαίτερα φιλικά όταν προσκαλούσαν άλλα παιδιά για παιχνίδι ανεξαρτήτως ποιον τρόπο χρησιμοποιούσαν. Εξαίρεση αποτελούσε το Παιδί 9 το οποίο χρησιμοποιούσε αρνητικούς χαρακτηρισμούς αλλά και χειρονομίες θέλοντας να δηλώσει την παρουσία του ως ηγέτη της ομάδας. Αντίθετα τα γηγενή παιδιά συχνά χρησιμοποιούσαν λέξεις και εκφράσεις που χαρακτήριζαν αρνητικά τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή από την δική τους. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με την πρόσκληση για παιχνίδι, αφού από την μία επιδίωκαν να παίξουν μαζί τους αλλά από την άλλη χρησιμοποιούσαν λέξεις με αρνητική χροιά ενέχοντας τον κίνδυνο να αρνηθούν οι διαφυλετικοί συμμαθητές τους τη συμμετοχή στη διαδικασία του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι ουσιαστικά ξεκινάει από την αποδοχή της πρόσκλησης του. Ωστόσο, από εκείνη την στιγμή πρέπει να διευθετηθούν πολλές λεπτομέρειες που καθορίζουν την οργάνωση και την εξέλιξη του. Τα παιδιά δημιουργούν κανόνες με τους οποίους επικοινωνούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που συμμετέχουν στο παιχνίδι ρυθμίζοντας τις σχέσεις τους (Corsaro & Eder, 1990. Νόβα- Καλτσούνη, 2005) μοιράζοντας και αναλαμβάνοντας ρόλους (Ντολιοπούλου, 2002). Οι ρόλοι που κατείχαν τα γηγενή και τα παιδιά από άλλες χώρες διέφεραν μεταξύ τους και αυτό έγινε εμφανές κατά την διάρκεια της παρατήρησης. Κάποια από τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά παιδιά εξέφραζαν την γνώμη και τις επιθυμίες τους, οι οποίες συνήθως

δεν γινόταν δεκτές από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Έτσι, τα περισσότερα παιδιά αναλάμβαναν λιγότερο επιθυμητούς ρόλους, οι οποίοι τους δινόταν από τα δημοφιλή παιδιά, τα οποία λειτουργούσαν ως αρχηγοί της ομάδας και άρα και της διαδικασίας του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι ξεκινάει αυθόρμητα από τα παιδιά (Αυγητίδου, 2001), την στιγμή που τα ίδια το επιθυμούν και νιώθουν την δύναμη της εσωτερικής ανάγκης που τα οδηγεί σ' αυτό, το οποίο αποτελεί τον μοναδικό τους σκοπό (Παπαδημητρακόπουλος, 1996). Αυτή τους η ανάγκη για παιχνίδι επιβεβαιώθηκε κατά την παρατήρηση, όπου η απόρριψη της πρόσκλησης των παιδιών από άλλες χώρες προς τους γηγενείς συμμαθητές τους τα οδηγούσε στην αναζήτηση άλλων παιδιών για την έναρξη κάποιου παιχνιδιού ή στη προσέγγιση παιδιών αναμένοντας μία πιθανή πρόσκληση για παιχνίδι ή την κατάλληλη στιγμή για να μπουν στην διαδικασία. Αυτή τους η στάση δείχνει ακριβώς την μεγάλη εσωτερική τους ανάγκη και επιθυμία για παιχνίδι αποτυπώνοντας την σημαντικότητα που κατέχει στη ζωή όλων των παιδιών.

Την μεγάλη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην ζωή των παιδιών, όπως και στη διαπροσωπική αντίληψη και στην συνειδητοποίηση στοιχείων του ίδιου τους του εαυτού αλλά και γενικότερα στις αντιληπτικές λειτουργίες επισήμαινε η Νόβα-Καλτσούνη (2005). Τα παιδιά από άλλες χώρες, όταν απομονώνονται από τις ομαδικές διαδικασίες, όπως το παιχνίδι αλλά και γενικότερα από την ομάδα των παιδιών, τους καλλιεργείται το αίσθημα της κατωτερότητας θεωρώντας πως μειονεκτούν σε σύγκριση με τα γηγενή παιδιά (Banks, 2012). Η διαδικασία της παρατήρησης και της συνέντευξης ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο των διαδικασιών του παιχνιδιού στην εικόνα που δημιουργούν τα παιδιά για τον εαυτό τους και επομένως για όλα τα στοιχεία που σχετίζονται μ' αυτά, όπως η καταγωγή τους. Αξιοσημείωτο είναι πως τα παιδιά από άλλες χώρες οδηγούνταν σε αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό τους προσπαθώντας να βρουν το 'ελάττωμα' που τα έκανε μη επιθυμητά και τα απομάκρυνε από το παιχνίδι δημιουργώντας τους αρνητικά συναισθήματα. Αυτό κάνει σαφές πως η απομάκρυνση από την διαδικασία του παιχνιδιού ενισχύει τις αρνητικές σκέψεις των παιδιών οδηγώντας τα στην αναζήτηση του στοιχείου εκείνου που ευθύνεται για αυτή τους την απομόνωση. Έτσι, οδηγούνται στο συμπέρασμα πως η διαφορετικότητα τους που σχετίζεται με την χώρα καταγωγής τους είναι υπεύθυνη για την απόρριψη και αυτή τους την αντιμετώπιση από τους γηγενείς συμμαθητές τους.

Μέσα από την διαδικασία του παιχνιδιού τα παιδιά κάνουν εμφανή στοιχεία της ταυτότητας τους (Kirova, 2010) και αυτό μπορεί να γίνει αφορμή είτε για περιθωριοποίηση και απομόνωση (Δαμανάκης, 2003) είτε για την γνωριμία και την αποδοχή τους από την ομάδα των παιδιών (Zuzeviciute, 2009). Καθοριστικός παράγοντας για οποιαδήποτε δράση, όπως και για το παιχνίδι, είναι η αποδοχή του παιδιού από την ομάδα των παιδιών, η οποία για να επιτευχθεί πρέπει να συνοδεύεται από τη θετική σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Δικαίου, 1997). Αυτό δημιουργεί την αίσθηση του «ανήκειν» που οδηγεί τα παιδιά να συμμετάσχουν και να είναι επιθυμητά από τα υπόλοιπα μέλη στη διαδικασία του παιχνιδιού (Corsaro & Eder, 1990. Νόβα- Καλτσούνη, 2005). Η αποδοχή του παιδιού από την ομάδα σε καμία περίπτωση δεν είναι δεδομένη, γι' αυτό και τα παιδιά ανησυχούν μήπως δεν γίνουν αποδεκτά (Cole & Cole, 2001). Έτσι, η αποδοχή τους από τα μέλη της ομάδας τα κάνει σε επόμενο βήμα να κυνηγούν την ισότητα στο πλαίσιο της με ότι συνεπάγεται αυτό (Hogg & Vaughan, 2010) χωρίς, όμως να σημαίνει πως τα παιδιά είναι πραγματικά ίσα και έχουν τις ίδιες απολαβές αλλά και δικαιώματα (Μπίκος, 2011). Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως το κάθε παιδί διατηρεί μία ξεχωριστή και διαφορετική θέση μέσα στην ομάδα των παιδιών λόγω της προσωπικότητας αλλά και της συμπεριφοράς του. Αυτό βοηθάει το εκάστοτε παιδί είτε να είναι αγαπητό και επιθυμητό από τα υπόλοιπα παιδιά (Feldman, 2009. Χατζηχρήστου κ.ά., 2011) είτε να απορρίπτεται συστηματικά εξαιτίας ποικίλων λόγων, όπως είναι η ακατάπαυστη ομιλία ή η επιθετικότητα (Cole & Cole, 2001). Ιδιαίτερο στοιχείο είναι πως όλες αυτές οι διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται από την διεξαχθείσα έρευνα, αφού τα περισσότερα παιδιά δύσκολα εισχωρούν και γίνονται πραγματικά ίσα μέλη της ομάδας των παιδιών. Το κάθε παιδί φάνηκε να κατέχει μία διαφορετική θέση και στάση, η οποία επηρέαζε την διαδικασία του παιχνιδιού και τον τρόπο αντιμετώπισης του από τ' άλλα παιδιά. Αυτή τη δυσκολία να γίνουν αποδεκτά και να νιώσουν μέλη της ομάδας και της διαδικασίας του παιχνιδιού εκτός από την διαδικασία της παρατήρησης επισήμαναν και τα ίδια στη διάρκεια της συνέντευξης. Επίσης, την απόρριψη των παιδιών λόγω της υπερβολικής ομιλίας τους επισημάνθηκε από το Παιδί 3 και το Παιδί 9 στην διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης. Το στοιχείο της επιθετικότητας ως στοιχείο απόρριψης ειπώθηκε από κάποιο γηγενές παιδί αναφερόμενο στο Παιδί 9.

Έρευνες έδειξαν πως τα παιδιά που φέρουν κάποια ετερότητα δεν αναπτύσσουν εύκολα σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές και αυτό τα οδηγεί στον αποκλεισμό από το ομαδικό παιχνίδι κάνοντας τα είτε να καταφεύγουν στο παιχνίδι με μικρότερες ομάδες παιδιών συνήθως δύο τριών ατόμων που συχνά μοιάζουν με αυτά είτε επιλέγοντας το μοναχικό παιχνίδι (Δικαίου, 1997). Αυτό ακριβώς επιβεβαιώνεται και από νεότερες έρευνες, οι οποίες συμπληρώνουν το στοιχείο πως τα παιδιά τείνουν να παίζουν με παιδιά με αντίστοιχη θέση με την δική τους μέσα στην ομάδα των παιδιών (Χατζηηρήστου κ.ά., 2011). Έτσι, τα παιδιά που απομονώνονται καταφεύγουν σε άλλα μέλη με τα οποία ενώνονται και σχηματίζουν μία δική τους ομάδα (Hogg & Vaughan, 2010). Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει όλα τα στοιχεία των προηγούμενων ερευνών, καθώς παρατηρήθηκε τα παιδιά να αποκλείονται συχνά και σε καθημερινή βάση από το παιχνίδι είτε λόγω απόρριψης της πρόσκλησης τους είτε λόγω απομόνωσης τους κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού, αφού τα αγνοούσαν ή τους έπαιρναν την σειρά. Η παρατήρηση έδειξε πως τα παιδιά αναζητούσαν άτομα που κατείχαν παρόμοια θέση μ' αυτά μέσα στην ομάδα των παιδιών και είχαν και αυτά αποκλειστεί από την διαδικασία του παιχνιδιού σχηματίζοντας την δική τους ομάδα, η οποία δεν ξεπερνούσε τον αριθμό των τριών ατόμων. Μια διαφορά που παρατηρήθηκε σε σύγκριση με άλλες έρευνες ήταν πως τα παιδιά απομονώνονταν και αποκλείονταν από το παιχνίδι από το σύνολο των παιδιών και όχι αποκλειστικά από τους αρχηγούς της ομάδας (Hogg & Vaughan, 2010).

Γίνεται σαφές πως η διαδικασία του παιχνιδιού επηρεάζεται από τον τρόπο που αντιμετωπίζεται η ετερότητα από τα υπόλοιπα παιδιά. Τα παιδιά φαίνεται να εκφράζουν λεκτικά όλα όσα πιστεύουν και αισθάνονται για ότι τους φαίνεται διαφορετικό (Τσιάκαλος, 2011). Ακριβώς αυτό παρατηρήθηκε κατά την διάρκεια της έρευνας, αφού τα παιδιά εξέφραζαν με λέξεις τις αντιλήψεις τους και αυτά που σκέφτονταν για τα παιδιά από άλλες χώρες. Φυσικά οι λέξεις μετέφεραν κάποιες φορές θετικά σχόλια και κάποιες άλλες φορές αρνητικούς χαρακτηρισμούς.

Έρευνες έδειξαν πως οι διαφορετικές εμπειρίες μαζί με τα διαφορετικά ενδιαφέροντα μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικές αντιλήψεις και σε επόμενο βήμα στον αποκλεισμό ενός παιδιού (Δαμανάκης, 2003). Από την παρατήρηση έγινε σαφές πως ο διαφορετικός τρόπος ζωής και οι διαφορετικές εμπειρίες, όπως και τα βιώματα οδηγούσαν τα γηγενή παιδιά στο να χαρακτηρίζουν αρνητικά αλλά και να αποκλείουν τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή. Σημαντικό στοιχείο είναι πως οι αρνητικοί

χαρακτηρισμοί προέρχονταν κατά την πλειονότητα από τα αγόρια. Τα αρνητικά σχόλια φάνηκε να επικεντρώνονταν στην καταγωγή τους αλλά και σε εξωτερικά χαρακτηριστικά αυτής, όπως το χρώμα και το σχήμα των ματιών, τα φαγητά, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας αλλά και την δουλειά των γονιών των παιδιών.

Ωστόσο, οι αντιλήψεις και οι απόψεις των γηγενών παιδιών προς τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά παιδιά αν και κατά βάση είναι αρνητικές (Νικολάου, 2000), δεν αναιρεί το γεγονός πως μία ομάδα παιδιών εμφανίζει μία θετική στάση στην ετερότητα, θέλοντας να γνωρίσει αυτά τα παιδιά (Zuzeviciute, 2009). Αυτό οφείλεται στην μειωμένη προκατάληψη που εμφανίζουν αυτά τα παιδιά βοηθώντας τα στο να σκέφτονται θετικά (Jugert et al., 2013). Αυτό τον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα της γνωριμίας τον κατέχει το παιχνίδι, το οποίο συμβάλει στην ανταλλαγή πληροφοριών εγκαταλείποντας τις διαφορές ενώνοντας τα παιδιά (Botsoglou & Kakana, 2003. Fraser, 2007). Αυτό ακριβώς έγινε εμφανές μέσα από την διαδικασία της παρατήρησης. Υπήρξε μία ομάδα παιδιών και συγκεκριμένα κοριτσιών, τα οποία έδειξαν φανερά πως θέλουν να γνωρίσουν τα παιδιά από άλλες χώρες επισημαίνοντας την επιθυμία να γνωρίσουν στοιχεία της καθημερινής τους ζωής, δείχνοντας ταυτόχρονα τον ενθουσιασμό τους για την χώρα καταγωγής τους. Τα ίδια παιδιά κατά την διάρκεια της συνέντευξης υπερασπίστηκαν την διαφορετική καταγωγή αυτών των παιδιών τονίζοντας, ότι πολλές φορές γίνονται αρνητικοί σχολιασμοί στο πρόσωπο των αλλοδαπών παιδιών που τα πληγώνουν. Άξιο παρατήρησης είναι το γεγονός πως ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θαυμασμό για την χώρα καταγωγής τους δεχόταν τα Παιδιά 10 και 11. Τα συγκεκριμένα παιδιά προέρχονταν από οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες και οι μπαμπάδες τους είχαν ελληνική καταγωγή. Αυτό σε συνδυασμό με τη φιλική συμπεριφορά τους, δικαιολογεί την ιδιαίτερα θετική τους αντιμετώπιση και την ιδιαίτερα υψηλή θέση που είχαν στην ιεραρχία της ομάδας των παιδιών. Από την άλλη παιδιά που προέρχονταν από χώρες, όπως η Αλβανία, η Βουλγαρία και η Ρωσία δεν γινόταν σχεδόν ποτέ αποδέκτες θετικών σχολίων. Μία ιδιαίτερη περίπτωση αποτέλεσαν τα παιδιά με καταγωγή από την Κίνα και συγκεκριμένα το Παιδί 1, το οποίο ήρθε αντιμετώπιτο τόσο με θετικά όσο και με αρνητικά σχόλια για την χώρα καταγωγής τους. Ενδιαφέρον έδειξαν τα γηγενή παιδιά και για την Γεωργία, την οποία θέλησαν να γνωρίσουν μέσα από το Παιδί 8. Απαρατήρητη φάνηκε να είναι για

τα παιδιά η Ουκρανία, αν και το Παιδί 3 αντιμετωπιζόταν κατά βάση θετικά από τους συμμαθητές τους.

Φυσικά και τα ίδια τα παιδιά θέτουν τα δικά τους κριτήρια, όταν αναζητούν παιδιά για να τα συντροφεύσουν στο παιχνίδι τους. Το πρώτο και το πιο σημαντικό κριτήριο είναι να νιώθουν άνετα και οικεία χωρίς να κρύβουν στοιχεία του εαυτού τους. Αυτό φάνηκε να το κατορθώνουν παίζοντας με παιδιά που τους μοιάζουν και προέρχονταν από την ίδια φυλή (Aboud et al., 2003. Pica-Smith, 2009. Rettig, 2002). Αυτό οδηγεί τα παιδιά στο να δίνουν ιδιαίτερη βάση στα φυσικά χαρακτηριστικά, όπως και στη φυλή, στο φύλο και στην ηλικία (Cole & Cole, 2001. Margie et al., 2005). Αυτό έγινε φανερό και από διάφορες έρευνες, οι οποίες έδειξαν πως τα παιδιά επιλέγουν να παίζουν με παιδιά του ίδιου χρώματος (Rettig, 2002) αλλά και της ίδιας εθνότητας, όποτε ήταν αυτό εφικτό (Botsoglou & Kakana, 2003). Επομένως, η ομοιότητα αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα τον οποίο χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επιλέξουν άτομα για να παίζουν (Cole & Cole, 2001. Νικολάου, 2000. Rettig, 2002) και αυτό το στοιχείο είναι που κάνει τα έγχρωμα παιδιά λιγότερο επιθυμητά (McGlothlin et al., 2005). Την επιβεβαίωση όλων των παραπάνω έρχεται να συμπληρώσει και η παρούσα έρευνα κατά την οποία όλα τα παιδιά τόσο τα γηγενή παιδιά όσο και τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά παιδιά έδιναν μεγάλη βαρύτητα στην ομοιότητα όποια και αν ήταν αυτή. Επίσης, τα γηγενή παιδιά έδειξαν την ενόχληση τους στο χρώμα δέρματος κάποιων συμμαθητών τους, το οποίο λειτουργούσε αρνητικά στο να επιλέξουν να παίζουν μαζί τους.

Εκτός από την ομοιότητα τα κοινά ενδιαφέροντα αποτελούν ένα άλλο κριτήριο για να επιλεγεί κάποιο παιδί για παιχνίδι αλλά και για να χαρακτηριστεί ως φίλος (Cole & Cole, 2001. Danby et al., 2012. Margie et al., 2005). Οι αθλητικές δράσεις αποτελούν ένα από τα πιο διαδεδομένα ενδιαφέροντα που χρησιμοποιούν τα παιδιά (Margie et al., 2005. McGlothlin et al., 2005). Την σπουδαιότητα αυτών των κοινών δράσεων γνωρίζουν και τα ίδια τα παιδιά, τα οποία επισήμαναν την σημαντικότητα τους στην επιλογή των παιδιών στη διαδικασία του παιχνιδιού. Επίσης, η παρατήρηση συμπλήρωσε το στοιχείο μίας πιο ενεργής στάσης από την μεριά των παιδιών, όταν τους ενδιέφερε και τους άρεσε το παιχνίδι.

Την ομοιότητα έρχεται να συμπληρώσει η έννοια ενός θετικού συναισθήματος που νιώθει ένα παιδί για κάποιο άλλο και αυτό είναι της έλξης. Η βιβλιογραφία και οι προηγούμενες έρευνες τόνισαν, ότι αυτή μπορεί να αναφέρεται σε διάφορα στοιχεία,

όπως η προσωπικότητα, η ομοιότητα στάσεων, αξιών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ο χαρακτήρας, η σωματική διάσταση αλλά και η εμφάνιση (Hogg & Vaughan, 2010). Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα έγινε φανερό πως τα παιδιά χρησιμοποιούν το κριτήριο της έλξης δίνοντας έμφαση στα στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης και την προσωπικότητα του παιδιού με το οποίο ήθελαν να παίζουν μαζί.

Η γειννίαση ή αλλιώς εγγύτητα φάνηκε να παίζει ρόλο στην επιλογή ενός παιδιού για παιχνίδι, γιατί δημιουργεί αρχικά ευκαιρίες για επικοινωνία και συναναστροφή και στη συνέχεια οδηγεί στην οικειότητα και την συμπάθεια (Hogg & Vaughan, 2010). Αυτό τον σημαντικό ρόλο της εγγύτητας που ξεκινάει από το εξωσχολικό περιβάλλον και επεκτείνεται στο χώρο του σχολείου επισήμανε ένα παιδί κατά την διάρκεια της συνέντευξης, αναφέροντας πως η συχνή οπτική επαφή λόγω γειννίασης και η καλύτερη γνωριμία του με το Παιδί 2 εκτός σχολείου το οδήγησε να αλλάξει γνώμη για αυτό και να συναναστρέφεται και εντός σχολικού χώρου μαζί του. Αυτό ακριβώς το στοιχείο επιβεβαιώνει το φαινόμενο της απλής έκθεσης το οποίο, όπως αναφέρει η βιβλιογραφία οδηγεί τα άτομα να είναι πιο ελκυστικά όσο πιο συχνά τα βλέπει κάποιος (Hogg & Vaughan, 2010).

Οι στάσεις και η συμπεριφορά των παιδιών επηρεάζονται από το οικογενειακό περιβάλλον και μπορούν να δυσχεραίνουν τις σχέσεις μεταξύ τους, όταν οι ίδιοι οι γονείς τα συμβουλεύουν να αποφεύγουν την συναναστροφή με παιδιά από άλλες χώρες (Στασινός, 2004). Με τον τρόπο αυτό οι ενήλικες λειτουργούν ως ένα μέσο που διαιωνίζει άσχημες και υποτιμητικές εκφράσεις και αντιλήψεις που πληγώνουν και στιγματίζουν αυτά τα παιδιά (Botsoglou & Kakana, 2003. Curtis & O' Hagan, 2005. Τσιάκαλος, 1999). Οι προκαταλήψεις που μεταδίδονται, όπως έχουν δείξει διάφορες έρευνες κατέχουν ιδιαίτερη θέση στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και η εμφάνιση τους μπορεί να οδηγήσει σε αποκλεισμούς (Aboud et al., 2003) και συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών μαθητών δημιουργώντας τους συναισθηματική ένταση (Lehman, 2012). Οι προκαταλήψεις φάνηκε να επηρεάζουν τους λευκούς μαθητές οδηγώντας τους στο να αποκλείουν τα διαφυλετικά παιδιά και να έχουν περιορισμένες συναναστροφές μαζί τους (Aboud et al., 2003). Η διαδικασία της ομαδικής συνέντευξης έκανε φανερή την σημασία της οικογένειας στην διατήρηση τέτοιων προκαταλήψεων, αφού κάποια παιδιά ανέφεραν τις αρνητικές αντιδράσεις και την απαγόρευση που δέχονται από τους γονείς τους, ώστε να μην παίζουν με παιδιά με ξένη καταγωγή. Επίσης, μέσα από την έρευνα έγιναν φανερές οι

προκαταλήψεις προς τα παιδιά που όχι μόνο δεν ήταν λευκά αλλά ήταν από οποιαδήποτε άλλη χώρα. Εξαιρέση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω αποτέλεσαν τα Παιδιά 10 και 11.

Η συμπεριφορά και το προφίλ που έχει κάθε παιδί κατέχουν ιδιαίτερο ρόλο στις σχέσεις μεταξύ τους και επομένως και στη διαδικασία του παιχνιδιού. Το προφίλ τους φάνηκε είτε να τα οδηγεί στο να γίνουν αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά είτε λιγότερο αποδεκτά με αποτέλεσμα την απομόνωση και την έλλειψη φίλων (Proulx & Roulin, 2013). Η έρευνα κατέδειξε τον σημαντικό ρόλο του προφίλ των παιδιών στην επιλογή αυτών από κάποιο άλλο παιδί για να ξεκινήσουν να παίζουν. Τα παιδιά φάνηκε να εστιάζουν σε συγκεκριμένες πτυχές, όπως η συγγνώμη, η ευγένεια, η δημοτικότητα και η έλλειψη φλυαρίας προκειμένου να επιλέξουν τον συμπαίκτη τους.

Η επικοινωνία και η ανταλλαγή πληροφοριών που επιτυγχάνεται μέσω αυτής λειτουργεί καθοριστικά μέσα στην ομάδα των παιδιών (Hogg & Vaughan, 2010). Η σημασία της επικοινωνίας και επομένως και της γλώσσας έχει επισημανθεί, αφού αποτελεί το πρώτο εμπόδιο που συναντάει κάποιος στην γνωριμία και την συναναστροφή του με κάποιον. Η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο που επιβεβαιώνει και ενισχύει την όποια διαφορά μεταξύ των παιδιών, γι' αυτό τα παιδιά συχνά αποκρύπτουν την μητρική τους γλώσσα και επομένως και την καταγωγή τους, ώστε να αποφύγουν τον αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και τα αρνητικά σχόλια (Νικολάου, 2000). Κατά την παρατήρηση όσο και κατά την διάρκεια της συνέντευξης έγινε σαφές πως η γλώσσα παίζει ιδιαίτερο ρόλο στο τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα γηγενή παιδιά τα παιδιά από άλλες χώρες αλλά και την επιθυμία τους να παίζουν μαζί τους αλλά και τον τρόπο που τα προσεγγίζουν. Η παρατήρηση έδειξε πως τα παιδιά με σημαντική δυσκολία ομιλίας της ελληνικής γλώσσας (Παιδί 1 και 7) δεν έμπαιναν στην διαδικασία να προσκαλέσουν άλλα παιδιά για παιχνίδι αν και δέχονταν κάποιες προσκλήσεις από τους γηγενείς μαθητές. Από την άλλη κάποιοι γηγενείς μαθητές δήλωσαν πως η επιλογή των παιδιών για να παίζουν σχετιζόταν άμεσα με την επιθυμία τους να υπάρχει κατά την εξέλιξη του σαφή επικοινωνία. Ωστόσο, κατά την διάρκεια της έρευνας και συγκεκριμένα της παρατήρησης στη σχολική αυλή, τα παιδιά φάνηκε να βρίσκουν τρόπους να επικοινωνήσουν λεκτικά με το εκάστοτε παιδί που ήθελαν, προσαρμόζοντας το επίπεδο της ομιλίας τους. Από την άλλη η σημαντικότητα της γλώσσας στην ταυτότητα των παιδιών έγινε σαφής από

αυτά που δήλωσε το Παιδί 8, αναφέροντας την ευχαρίστηση και την οικειότητα που νιώθει, όταν μιλάνε την μητρική τους γλώσσα. Αυτό το στοιχείο δείχνει πως τα ίδια τα παιδιά συνειδητοποιούν πως η γλώσσα λειτουργεί ως στοιχείο στιγματισμού, όταν δεν είναι η κυρίαρχη, γι' αυτό και προσπαθούν να την αποφύγουν όταν συναναστρέφονται με άλλα παιδιά.

Γίνεται κατανοητό πως η διαδικασία του παιχνιδιού επηρεάζεται και καθορίζεται από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι γηγενείς μαθητές τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό τους (Δικαίου, 1997). Η βιβλιογραφία αναφέρει πως τα ίδια τα παιδιά ήδη από μικρή ηλικία μπορούν να συνειδητοποιήσουν τις φυλετικές διαφορές που έχουν με άλλα παιδιά. Το παιχνίδι φαίνεται πως λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος που ενώνει τα παιδιά και τους δίνει την ευκαιρία να γνωριστούν προωθώντας μία πολιτισμική ποικιλομορφία (Rettig, 2002). Τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να επικοινωνήσουν με τα παιδιά με έναν μη λεκτικό τρόπο (Botsoglou & Kakana, 2003) αλλά και να ανακαλύψουν τον εαυτό τους (Corsaro & Eder, 1990). Όπως έχουν επισημάνει και προηγούμενες έρευνες τα παιδιά προσανατολίζονται σε συναναστροφές και θεωρούν φίλους τους άτομα ίδιας φυλής και φύλου, ίδιας ηλικίας, που τους αρέσουν τα ίδια πράγματα αλλά έχουν και αντίστοιχο επίπεδο επικοινωνίας και δυνατοτήτων και αυτό οδηγεί συχνά σε αποκλεισμούς (Cole & Cole, 2001). Από την έρευνα προκύπτει πως οι αρνητικοί σχολιασμοί και οι αποκλεισμοί των παιδιών από κάποια γηγενή παιδιά δεν μειώνει την επιθυμία μιας ομάδας παιδιών που επιδίωκαν συναναστροφές και έδειχναν την φιλική τους διάθεση απέναντι σ' αυτά. Αυτό σε συνδυασμό με την συμμετοχή τους σε παιχνίδια παρά τον ρόλο και την θέση που κατείχαν, δεν αναιρεί πως υπάρχει μία βάση και ένα έδαφος που μπορεί να ευδοκιμήσει, ώστε να έρθουν πιο κοντά και να γνωριστούν όλα τα παιδιά μεταξύ τους. Το σημείο, λοιπόν που θα πρέπει να γίνει εστίαση είναι πως οι αρνητικές συμπεριφορές που εμφανίζονται στο πλαίσιο του παιχνιδιού θα πρέπει να οδηγούν στην σκέψη πως είναι ύψιστης σημασίας να μάθουν τα παιδιά πως διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στους ανθρώπους από όπου και αν προέρχονται αυτοί και σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν μειονέκτημα αλλά μία ευκαιρία για γνωριμία.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί ήταν «Με ποιους τρόπους τα παιδιά επιδιώκουν την έναρξη του παιχνιδιού και τι ρόλο διαδραματίζουν στη διαμόρφωση και την εξέλιξη του;», τα ευρήματα που συλλέχθηκαν διαμορφώνουν την εικόνα για τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά προτείνουν σε άλλα παιδιά να παίξουν αλλά και το ρόλο και τη στάση που κρατούν στη διαμόρφωση και στη διάρκεια του. Πιο συγκεκριμένα έγινε σαφές πως τόσο οι γηγενείς μαθητές όσο και οι μαθητές που προέρχονταν από άλλες χώρες είχαν το παιχνίδι ως αγαπημένη ασχολία κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Τα παιδιά από άλλες χώρες φάνηκε να δέχονται προσκλήσεις για παιχνίδι, οι οποίες κάποιες συνοδεύονταν από αρνητικά σχόλια και χαρακτηρισμούς, ενώ κάποιες άλλες οι οποίες προέρχονταν από συγκεκριμένα παιδιά, δήλωναν τις θετικές σκέψεις και την επιθυμία αυτών των παιδιών να συναναστραφούν μαζί τους. Σε κάθε περίπτωση, όμως δέχονταν με ενθουσιασμό τις προσκλήσεις για παιχνίδι σε αντίθεση με τα γηγενή παιδιά, τα οποία τις απέρριπταν είτε αγνοώντας τα είτε απαντώντας πως ασχολούνται με κάτι άλλο και ίσως έπαιζαν αργότερα ή κάποια άλλη στιγμή.

Επίσης, η παρατήρηση έκανε ξεκάθαρο το ρόλο που κατείχαν τα παιδιά στη διάρκεια του παιχνιδιού. Ειδικότερα δεν μπορεί να παραλειφθεί το γεγονός πως οι μαθητές με ξένη καταγωγή δεν έπαιρναν εύκολα πρωτοβουλίες για να ξεκινήσει κάποιο παιχνίδι δείχνοντας τον δισταγμό τους. Η έλλειψη πρωτοβουλιών γινόταν φανερή και κατά την έναρξη του παιχνιδιού, όπου τα παιδιά δεν έλεγαν την γνώμη τους σε ότι σχετιζόταν με την εξέλιξη του παιχνιδιού και τους ρόλους που έπαιρναν. Τα παιδιά κατά βάση ακολουθούσαν τη ροή του παιχνιδιού χωρίς να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του, αναλαμβάνοντας ρόλους που τους έδιναν άλλα παιδιά και κυρίως οι ηγετικές μορφές της ομάδας. Ωστόσο κάποια παιδιά επιχειρούσαν να πουν την γνώμη τους και αυτά που σκέφτονταν πάνω στο παιχνίδι συνήθως χωρίς αποτέλεσμα. Παρότι τα παιδιά συχνά απορρίπτονταν ή απομονώνονταν από το παιχνίδι έβρισκαν τρόπους να είναι κοντά στη διαδικασία του είτε παρατηρώντας τα άλλα παιδιά που έπαιζαν είτε πλησιάζοντας τα και περιμένοντας μια αφορμή για να μπουν στη διαδικασία. Συχνά τα παιδιά που απομακρύνονταν από το παιχνίδι χωρίς την θέληση τους εξαιτίας της αγνόησης ή της καθυστέρησης συμμετοχής τους στη διαδικασία αναζητούσαν κάποιο άλλο παιδί που είχε αποκλειστεί και σχημάτιζαν την δική τους ομάδα που χαρακτηριζόταν από ισοτιμία και έλλειψη συγκρούσεων.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί ήταν «Τι είδους στάσεις και αντιλήψεις εμφανίζουν τα παιδιά για την ετερότητα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;» και φάνηκε πως τα παιδιά παρουσιάζουν ένα εύρος στάσεων και αντιλήψεων. Ένα ιδιαίτερο στοιχείο είναι πως τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή φάνηκε να έχουν μία οικειότητα μεταξύ τους σαν να τοποθετούσαν τον εαυτό τους στην ίδια θέση, αφού είχαν να αντιμετωπίσουν τους άσχημους χαρακτηρισμούς και την έλλειψη επιθυμίας να συναναστραφεί μαζί τους η πλειονότητα των γηγενών μαθητών. Αυτή η συστηματική απομόνωση και απόρριψη τους από την διαδικασία του παιχνιδιού τα οδηγούσε σε αρνητική εικόνα του εαυτού τους και σε αρνητικά συναισθήματα, αναζητώντας το λάθος που έκαναν. Επίσης, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με ξένη καταγωγή έδειχναν πιο ενεργά, όταν συναναστρέφονταν μεταξύ τους σαν να ήταν απαλλαγμένα από τον δισταγμό που εμφάνιζαν, όταν έπαιζαν με τους γηγενείς μαθητές. Αυτός ο δισταγμός και η έλλειψη αυτοπεποίθησης αποτυπώνονται στην παραχώρηση θέσης σε κρίσιμες στιγμές του παιχνιδιού σε κάποιο κυρίως δημοφιλές παιδί ακόμη και αν δεν ήταν καλό στο συγκεκριμένο παιχνίδι. Σε αυτή την ενέργεια προέβαιναν κυρίως τα κορίτσια, ενώ τα αγόρια όταν παραχωρούσαν την θέση τους επέλεγαν το πιο ικανό παιδί.

Παράλληλα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού οι γηγενείς μαθητές εξέφραζαν τις σκέψεις και τις αντιλήψεις τους για τα παιδιά από άλλες χώρες. Τα παιδιά συχνά ερχόταν αντιμέτωπα με αρνητικούς χαρακτηρισμούς που αφορούσαν είτε την καταγωγή τους και τις συνήθειες τους είτε την εμφάνιση τους. Φυσικά υπήρχαν παιδιά που αντιμετωπίζονταν θετικά, όπως τα Παιδιά 10, 11 ή συνήθως θετικά όπως το Παιδί 3 ή το Παιδί 8. Ωστόσο, κάποια παιδιά απλά τα αγνοούσαν ή άλλα, όπως το Παιδί 9 συγκέντρωναν συνεχώς αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Γενικότερα παρατηρήθηκε τα περισσότερα αρνητικά σχόλια να μην προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά αλλά από αυτά που έχουν ακούσει από άλλα άτομα και κυρίως τους ενήλικες. Βέβαια, ορισμένα παιδιά και συγκεκριμένα τα κορίτσια έδειξαν την πρόθεση και την επιθυμία τους να γνωρίσουν κάποιους συμμαθητές τους με διαφορετική καταγωγή έχοντας μία θετική στάση απέναντι τους. Στον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών φάνηκε να παίζει ιδιαίτερο ρόλο η χώρα καταγωγής τους και κατά πόσο τα παιδιά θεωρούσαν πως υπερείχε.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί ήταν «Με ποια κριτήρια επιλέγουν τα παιδιά για παιχνίδι τόσο οι γηγενείς όσο και οι εθνοπολιτισμικά

διαφορετικοί μαθητές;». Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε πως στην επιλογή ποιων παιδιών επιλέγονται για παιχνίδι φάνηκε να συμβάλλουν συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία ήταν η ομοιότητα, τα κοινά ενδιαφέροντα, η σαφής επικοινωνία και η συνεννόηση, η εγγύτητα, τα συναισθήματα και οι σκέψεις, η έλξη, το προφίλ του παιδιού και οι προκαταλήψεις. Αυτά φάνηκε να χρησιμοποιούνται απ' όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως καταγωγής. Στα μόνα που δεν αναφέρθηκαν οι μαθητές από άλλες χώρες ήταν οι προκαταλήψεις και η εγγύτητα που χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο αποκλειστικά από έναν γηγενή μαθητή.

Η έρευνα των Danby et al., (2012) έδειξε πως μία από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να κάνουν φίλους και να παίξουν μαζί τους είναι οι προσκλήσεις. Τέτοιες προσκλήσεις φάνηκε να χρησιμοποιούν τα παιδιά και στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, η παρατήρηση επισήμανε ένα διαφορετικό τρόπο ανάμεσα στις προσκλήσεις που κάνουν τα παιδιά από άλλες χώρες και οι γηγενείς μαθητές. Επίσης, ο ρόλος που κατέχουν τα παιδιά στη διάρκεια του παιχνιδιού είναι μεγάλης σημασίας για την εξέλιξη του (Ντολιοπούλου, 2002) και επηρεάζεται από τη θέση που διατηρεί το παιδί μέσα στο σύνολο της ομάδας αλλά και από την προσωπικότητα του (Feldman, 2009. Χατζηχρήστου κ.ά., 2011). Τα ευρήματα έδειξαν ένα διαφορετικό ρόλο ανάμεσα στα παιδιά που είχαν καταγωγή από άλλη χώρα και τα γηγενή παιδιά. Ειδικότερα φάνηκε τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά παιδιά να κρατούν ένα πιο χαμηλό τόνο, δηλώνοντας ελάχιστες φορές τις ιδέες και τις επιθυμίες τους αναλαμβάνοντας ρόλους λιγότερο επιθυμητούς.

Ένα ιδιαίτερο στοιχείο είναι πως τα παιδιά που φέρουν κάποια ετερότητα αποκλείονται από το παιχνίδι (Δικαίου, 1997) και αυτή η απόρριψη και η απομόνωση από οποιαδήποτε ομαδική δράση, όπως το παιχνίδι τα οδηγεί σε ένα αίσθημα μειονεξίας και κατωτερότητας (Banks, 2012) με αποτέλεσμα η ίδια η διαδικασία του παιχνιδιού να επηρεάζει το πώς αντιμετωπίζουν και βλέπουν τον ίδιο τους τον εαυτό (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Αυτό ακριβώς παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα, αφού τα παιδιά από άλλες χώρες συχνά αποκλείονταν από την διαδικασία του παιχνιδιού και οδηγούνταν σε αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό τους. Αυτές οι αρνητικές σκέψεις ενισχύονταν και από την εξωτερικήυση των όσων πιστεύουν και αισθάνονται τα ίδια τα παιδιά (Τσιάκαλος, 2011), αφού όπως έδειξε η έρευνα η πλειοψηφία εξέφραζε υποτιμητικά σχόλια, τα οποία προέρχονταν κυρίως από αγόρια. Ωστόσο, κάποια παιδιά κάνουν εμφανή τη θετική τους σκέψη απέναντι στα παιδιά που διαφέρουν

(Zuzeviciute, 2009), αφού οι σκέψεις τους συνοδεύονται από μειωμένη προκατάληψη (Jugert et al., 2013). Αυτά τα παιδιά που εμφάνιζαν θετικές αντιλήψεις παρατηρήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα μία ομάδα κοριτσιών φάνηκε να δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και επιθυμία να γνωρίσουν τα παιδιά αυτά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως παιδιά από συγκεκριμένες χώρες καταγωγής, όπως η Γερμανία και η Πολωνία ήταν αυτά που δέχονταν πιο θετική στάση από τους συμμαθητές τους. Αντίθετα παιδιά που κατάγονταν από χώρες, όπως η Αλβανία, η Βουλγαρία και η Ρωσία δεν γινόταν σχεδόν ποτέ αποδέκτες θετικών σχολίων.

Κάθε παιδί, όμως για να επιλέξει ποιο παιδί θα το συντροφεύσει στο παιχνίδι φαίνεται πως χρησιμοποιεί κάποια κριτήρια. Προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν το σημαντικό ρόλο της ομοιότητας, αφού τα παιδιά επιλέγουν να παίζουν με παιδιά που τους μοιάζουν (Aboud et al., 2003. Cole & Cole, 2001. Νικολάου, 2000. Pica-Smith, 2009. Rettig, 2002). Φυσικά την ομοιότητα έρχεται να συμπληρώσει η έλξη, η οποία μπορεί να αναφέρεται σε διάφορα στοιχεία, όπως και η εγγύτητα ή αλλιώς γειτνίαση (Hogg & Vaughan, 2010). Ένα άλλο κριτήριο και συγκεκριμένα τη σπουδαιότητα των κοινών ενδιαφερόντων και δράσεων έρχονται να επισημάνουν και μία σειρά από άλλες έρευνες (Cole & Cole, 2001. Danby et al., 2012. Margie et al., 2005). Η συμπεριφορά και το προφίλ που έχει κάθε παιδί παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο ποιο παιδί θα επιλεγεί για παιχνίδι φίλων (Proulx & Roulin, 2013). Αναμφίβολα οι αντιλήψεις, οι στάσεις και η συμπεριφορά των παιδιών επηρεάζεται από τον κόσμο των ενηλίκων και από το οικογενειακό περιβάλλον (Botsoglou & Kakana, 2003. Curtis & O' Hagan, 2005. Στασινός, 2004. Τσιάκαλος, 1999), αφού διαιωνίζουν τις αρνητικές σκέψεις και τις προκαταλήψεις (Aboud et al., 2003). Τέλος, ένα άλλο κριτήριο είναι και η επιτυχής επικοινωνία (Hogg & Vaughan, 2010), η οποία επιτυγχάνεται μέσω της γλώσσας η οποία λειτουργεί συχνά ως στοιχείο αποκλεισμού (Νικολάου, 2000). Αυτά τα κριτήρια αναφέρθηκαν από τα παιδιά κατά την παρούσα έρευνα. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως κάθε παιδί δεν σημαίνει πως χρησιμοποιεί όλα αυτά τα κριτήρια αλλά επιλέγει το πιο σημαντικό και αντιπροσωπευτικό για το ίδιο.

7. ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Μία έρευνα αναπόφευκτα μπορεί να επηρεαστεί από τον ερευνητή, όπως και ο ερευνητής από την ίδια την έρευνα. Οι προηγούμενες εμπειρίες και οι αντιλήψεις που έχει ο ερευνητής μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη της έρευνας και αυτά που παρατηρεί. Η προσωπική μου εμπειρία να έχω συμμαθητές από άλλες χώρες στη σχολική μου ηλικία, όσο και μετέπειτα μαθητές το χρονικό διάστημα που δούλευα σε ένα νηπιαγωγείο θεωρώ πως με βοήθησαν να προσεγγίσω το συγκεκριμένο θέμα υποψιασμένη και πιθανώς με μεγαλύτερη ευκολία. Αυτό σε συνδυασμό ότι έμενα 18 χρόνια σε πολυκατοικία που είχε οικογένειες από άλλες χώρες μου έδωσε την δυνατότητα να συζητάω μαζί τους για τα προβλήματα και τον αποκλεισμό που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους στο σχολικό χώρο. Έτσι, ξεκίνησα την έρευνα με ενθουσιασμό θέλοντας να διαπιστώσω μόνη μου αν είχε αλλάξει κάτι με το πέρασμα του χρόνου. Η συγκεκριμένη έρευνα και η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την διεξαγωγή της μου παρείχε τη δυνατότητα να κατανοήσω αλλά και να διαπιστώσω η ίδια παρατηρώντας και ακούγοντας όσα είχαν να πούνε τα παιδιά το τρόπο που αντιμετωπίζεται ένα παιδί που κατάγεται από άλλη χώρα από τους γηγενείς μαθητές, την εξέλιξη του παιχνιδιού, ποιος επιδίωκε την έναρξη του, τις σχέσεις που ανέπτυσαν τα παιδιά αυτά μεταξύ τους, όπως και τα κριτήρια με τα οποία τα παιδιά επέλεγαν κάποιο παιδί για να παίξουν.

Επίσης, τα ερευνητικά ερωτήματα έγινε προσπάθεια να απαντηθούν μέσα από την διαδικασία της παρατήρησης αλλά και της ομαδικής συνέντευξης, ώστε να υπάρχουν διάφορες οπτικές συμπληρώνοντας η καθεμία με τον δικό της τρόπο τα στοιχεία που θα απαντούσαν τα ερωτήματα που είχαν τεθεί αρχικά. Θεωρώ πως η παρούσα έρευνα κάλυψε με επιτυχία τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί παρουσιάζοντας τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τα παιδιά την ετερότητα στη διάρκεια μίας διαδικασίας παιχνιδιού αλλά και πως αυτή επηρεάζει το παιχνίδι.

Η συγκεκριμένη έρευνα μου έδωσε την ευκαιρία να μελετήσω σε βάθος και να εντυπώσω πάνω στο παιχνίδι μεταξύ παιδιών από άλλες χώρες αλλά και να προβληματιστώ για τις μεταξύ τους σχέσεις, συμπεριφορές και στάσεις και το πως αυτές επηρεάζονταν από την χώρα καταγωγής ενός παιδιού. Ταυτόχρονα είχα την ευκαιρία να γνωρίσω την ποιοτική μέθοδο, η οποία απαιτεί χρόνο, υπομονή, διάθεση και μία συνεχόμενη εγρήγορση. Η συγκεκριμένη έρευνα και η διαδικασία που ακολουθήθηκε κράτησε ζωντανό το ενδιαφέρον και την περιέργεια μου σε όλη την

διάρκεια της, δίνοντας μου την ευκαιρία να παρατηρήσω τα παιδιά προσπαθώντας να ερμηνεύσω τις επιλογές τους. Ιδιαίτερα εντυπωσιακή ήταν η ομαδική συνέντευξη στη διάρκεια της οποίας τόσο τα παιδιά από άλλες χώρες όσο και τα γηγενή παιδιά μπόρεσαν να πουν όσα σκέφτονταν, όσα τους ενοχλούσαν αλλά και όσα τους κέντριζαν την προσοχή.

8. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Κατά την διεξαγωγή μίας έρευνας, ο ερευνητής συχνά έρχεται αντιμέτωπος με κάποιες δυσκολίες, τις οποίες πρέπει να διαχειριστεί, ώστε να μην επηρεαστεί η διαδικασία. Η μεγαλύτερη δυσκολία της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η εγρήγορση που απαιτούνταν κατά την παρατήρηση των παιδιών στη σχολική αυλή. Πολλά γεγονότα διαδραματιζόνταν παράλληλα και γι' αυτό έπρεπε να επιλεγεί αυτό που θεωρούνταν πιο σημαντικό. Επίσης, χρειαζόταν μία δεξιότητα ως προς τον τρόπο που θα σημειώνονταν τα στοιχεία, ώστε να μην χαθεί πολύτιμος χρόνος από την παρατήρηση. Ιδιαίτερη δυσκολία ήταν το πως θα προσεγγίζονταν τα παιδιά κατά την διαδικασία του παιχνιδιού, ώστε να μην διαταραχθεί το παιχνίδι αλλά παράλληλα να βρίσκεσαι αρκετά κοντά, ώστε να ακούς και να εντοπίζεις τις κατάλληλες συμπεριφορές και δράσεις. Επίσης, ορισμένα παιδιά δεν ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην ομαδική συνέντευξη, όπως και κάποιοι γονείς να αφήσουν τα παιδιά τους να πάρουν μέρος. Μία άλλη δυσκολία ήταν να βρεθεί μία ώρα εκτός σχολείου που θα βόλευε τα παιδιά που ήθελαν να συμμετέχουν να παρευρεθούν. Τέλος, ένα θέμα που έπρεπε να ξεπεραστεί ήταν πως αφού πραγματοποιήθηκε η ομαδική συνέντευξη, ο πατέρας από ένα παιδί που δεν είχε ενημερωθεί από την σύζυγο του για την διαδικασία απαιτούσε να διαγραφεί ότι μαγνητοφωνήθηκε για να μην χρησιμοποιηθεί πουθενά η φωνή του παιδιού του. Έτσι, για να μην δημιουργηθεί περαιτέρω ένταση αναγκάστηκα να δώσω το μαγνητόφωνο σε ένα γονιό και να πηγαίνω σ' αυτόν για να κάνω την απομαγνητοφώνηση, ώστε μετά να διαγραφεί το περιεχόμενο.

Εκτός από δυσκολίες στη συγκεκριμένη έρευνα υπήρχαν και κάποιοι περιορισμοί. Ένας περιορισμός ήταν η χρονική διάρκεια της παρατήρησης, η οποία θα μπορούσε να διαρκέσει περισσότερες μέρες δίνοντας πιθανώς την ευκαιρία να

παρατηρηθούν περισσότερες και διαφορετικές συμπεριφορές. Επίσης, μέσα στους περιορισμούς μπορεί να συγκαταλεχθεί ότι η παρατήρηση έγινε μόνο κατά την διάρκεια του διαλείμματος και επομένως μόνο στο χώρο της σχολικής αυλής. Σίγουρα μέσα στους περιορισμούς είναι και η παρουσία της ερευνήτριας που πιθανώς να έγινε αντιληπτή κάποιες φορές στη διάρκεια του παιχνιδιού.

9. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Μία έρευνα φυσικά δεν μπορεί να καλύψει όλες τις πτυχές ενός θέματος, ενώ παράλληλη δίνει την αφορμή για νέες έρευνες. Αρχικά θα μπορούσε το δείγμα της έρευνας να αυξηθεί τόσο με μεγαλύτερο αριθμό παιδιών όσο και με περισσότερα σχολεία. Επίσης, μία ενδιαφέρουσα έρευνα θα μπορούσε να γίνει με παιδιά που φέρουν και κάποια άλλη ετερότητα, όπως κάποια αναπηρία. Μία περαιτέρω διερεύνηση θα μπορούσε να γίνει με παιδιά διαφορετικών ηλικιών, ώστε να φανεί αν υπάρχει διαφορά ως προς τον τρόπο που διαχειρίζεται η ετερότητα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού όσο μεγαλώνουν τα παιδιά. Ταυτόχρονα θα μπορούσε να γίνει και μία αντίστοιχη έρευνα εκτός σχολικού χώρου, όπως σε πάρκα, η οποία θα έδινε περισσότερο χρόνο στο παιχνίδι των παιδιών. Μία άλλη έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στο τρόπο που οι προκαταλήψεις των γονιών μεταφέρονται στα παιδιά, πως επηρεάζουν τις επιλογές και το παιχνίδι τους και αν τα παιδιά προσπαθούν να τις αποφύγουν. Τέλος, μία διαφορετική έρευνα θα μπορούσε να αναζητά τρόπους που προωθούν ισότιμες σχέσεις και αρμονική συνύπαρξη εθνοπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών στο πλαίσιο του παιχνιδιού.

10. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aboud, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal Of Behavioral Development*, 27 (2), 165.
- Αναγνωστοπούλου, Τ., Τριλιβά, Σ., & Χατζηνικολάου Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος απλά διαφορετικός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Παιχνίδι. Στο Π.Δ. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σελ. 553-554). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιδικό παιχνίδι: διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 159- 174). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Banks, J. (2012). *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη Παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Πεδίο Α.Ε.
- Barnett, L.A. (1991). The playful child: Measurement of disposition to play. *Play & Culture*, 4, 51–74.
- Bergen, D., & Fromberg D. (2009). Play and social interaction in middle childhood. *Phi Delta Kappan* 90 (6), 426-430.
- Blatchford, P. (2001). Η θέση του παιχνιδιού στο σχολείο. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 329-364). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Blatchford, P. (1999). Το παιχνίδι στο σχολείο. Στο D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Επιμ.), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (σελ.131-155). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Botsoglou, K., & Kakana, D. (2003). Linking Cultures through Play: Children Exchange Cultural Elements through Play Activities in Kindergarten. *OMEP World council and conference*, 2, 11-29.
- Brockman, R., Jago, R., & Fox, K. R. (2011). Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11(4), 461-467.

- Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Christensen, L. (2009). For my people: Using Margaret Walker's poem to help students "talk-about" to stereotypes and to affirm their self worth. In W. Au (Eds.), *Rethinking Multicultural Education. Teaching for racial and cultural justice*. Rethinking schools publication. 335-340.
- Γκιόσος, Ι. (2000). *Ολυμπιακή και αθλητική παιδεία*. Αθήνα: Προπομπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2003). Αναγνώριση της διαφορετικότητας: Διλήμματα και δυνατότητες πραγμάτωσης του κεντρικού στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες* (σελ. 31-35). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκουγκούλη, Κ. (2000). *Παιδί και Παιχνίδι στην Νεοελληνική κοινωνία (19^{ος}-20^{ος} Αιώνας)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Corsaro, W.A., & Eder, D. (1990). *Children's Peer Cultures*, Annual Review of Psychology.
- Curtis, A., & O' Hagan, M. (2005). *Care and Education in early Childhood. A student's guide to theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Danby, S., Thompson, C., Theobald, M., & Thorpe, K. (2012). Children's strategies for making friends when starting school. *Australasian Journal Of Early Childhood*, 37(2), 63-71.

- Δέρρη, Β. (2007). *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα. Σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Δικαίου, Μ. (1997). *Το παιχνίδι στα παιδιά των μεταναστών, κοινωνική προσέγγιση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 2 (85), 45-60.
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. (2003): The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41, 113-130.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Newbury Park, CA: Sage.
- Elliot, S., Kratochwill, T., Cook, J., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία- Αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Fraser, S. (2007). Play in Other Languages. *Theory Into Practice*, 46(1), 14-22.
- Geisthardt, C. L., Brotherson, M. J., & Cook, C. C. (2002). Friendships of children with disabilities in the home environment. *Education & Training In Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 37(3), 235-252.
- Gurin, P., Nagda, B. R. A., & Lopez, G. E. (2004). *The benefits of diversity in education for democratic citizenship*. *Journal of social issues*, 60(1), 17-34.
- Hayes, N. (2011). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Hogg, M., & Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Huizinga, J. (2010). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. Αθήνα: Γνώση.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ., & Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Jugert, P., Noack, P., & Rutland, A. (2013). Children's cross-ethnic friendships: Why are they less stable than same-ethnic friendships?. *European Journal Of Developmental Psychology*, 10(6), 649-662.
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

- Kernan M. (2007). *Play as a context for early learning and development, The Framework for Early Learning*. Dublin: NCCA.
- Kirova, A. (2010). Children's Representations of Cultural Scripts in Play: Facilitating Transition from Home to Preschool in an Intercultural Early Learning Program for Refugee Children. *Diaspora, Indigenous And Minority Education*, 4(2), 74-91.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική: Β' έκδοση. Αυξημένη και Βελτιωμένη*. Αθήνα: Εκδόσεις του συγγραφέα.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούλη, Ο., & Παπαϊωάννου, Α. (2010). Σχέση αντίληψης μαθητών/τριών για την εθνική ταυτότητα με την αυτοαντίληψη στο μάθημα Φυσικής Αγωγής. *Άθληση & Κοινωνία*, 50, 49-67.
- Κουσουρής, Θ., & Παπαδογιαννάκη Κ. (2005). *Περιβαλλοντικά παιχνίδια*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη Π. (1980). *Νηπιαγωγική: Συστήματα και Μέθοδοι, Σύγχρονες Τάσεις και Κατευθύνσεις*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Λαγουδάκος, Μ. Γ. (2010). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: 2οΠΕΚ.
- Lehman, B. (2012). The Impacts of Friendship Groups' Racial Composition When Perceptions of Prejudice Threaten Students' Academic Self-Concept. *Social Psychology Of Education: An International Journal*, 15(3), 411-425.
- Lin, Y-Ch. (2010). Improving Parent-Child relationships through block play. *Education Journal*, 130(3), 461-469.
- Long, S., Volk, D., & Gregory, E. (2007). Intentionality and Expertise: Learning from Observations of Children at Play in Multilingual, Multicultural Contexts. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(3), 239-259.
- Μάγος, Κ. (2005) Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: ο μακρὺς δρόμος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 74-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Margie, N. G., Killen, M., Sinno, S., & McGlothlin, H. (2005). Minority children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal Of Developmental Psychology*, 23(2), 251-269.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας Η. (1982). *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα προδημοτικής και πρωτοδημοτικής αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Φελέκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2014). Η διαπολιτισμική διάσταση στη μουσειακή εκπαίδευση. Στο Μαυροσκούφης, Δ. Κ., Μυρογιάννη, Ε., Γρόσδος, Σ., Σεϊτανίδου, Δ. (Επιμ.), *Το Μουσείο ήταν τέλειο! : Διαπολιτισμικά προγράμματα μουσείων σε σχολεία. Οδηγός εκπαιδευτικών προγραμμάτων* (σελ. 8-12). Αθήνα : ΑΠΘ & ΥΠΑΙΘ.
- McGlothlin, H., Killen, M., & Edmonds, C. (2005). European-American children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal Of Developmental Psychology*, 23(2), 227-249.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Νημά, Ε. (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την Ομοιογένεια στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2005). *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονα Θέματα Προσχολικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Τυπωθήτω.
- Πανταζής, Σ. (2004). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι –αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου*. Αθήνα, Gutenberg.

- Παπαδημητρακόπουλος, Κ.Γ. (1996). *Πίσω από την βιτρίνα των παιχνιδιών*. Αθήνα: Φωτοδότες.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Pica-Smith, C. (2009). Children Speak about Interethnic and Interracial Friendships in the Classroom: Lessons for Teachers. *Multicultural Education*, 17(1), 38-47.
- Προκόβας, Κ.Ε. (2010). *Τότε που παίζαμε λαϊκά παραδοσιακά παιχνίδια*. Θεσσαλονίκη: Γράμμα Βαρθολομαίος.
- Proulx, M. & Poulin, F. (2013). Stability and change in kindergartners' friendships: Examination of links with social functioning. *Social Development*, 22(1), 111-125.
- Rettig, M. A. (2002). Cultural diversity and play from an ecological perspective. *Children & Schools*, 24(3), 189-199.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σακκά, Β. (2004). Η Διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 38, 16-23. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Sluckin, A. (1981). *Growing up in the playground*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Smith, P. (2001). Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 203- 227). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51 (1), 3-12.
- Στασινός, Δ. Π. (2004). *Ταυτότητα τσιγγανόπαιδων και σχολείο: Συμπεριφορές, στάσεις, προσδοκίες*. ΥΠ.Ε.Π.Θ: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σωτηρόπουλος, Λ. (2013). *Ανθρωπολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Trevlas, E., Matsouka, O., & Zaxoroulou, E. (2003). Relationship Between Playfulness and Motor Creativity in Preschool Children. *Early Childhood Development and Care*, 173 (5), 535-543.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάκαλος, Γ. (1999). *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός, Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φίλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Warner, L. (2008). You' re it: thoughts on play and learning in schools. *Horace Feature*, 24 (2), 1-6.
- Wood, E., & Neville, B. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός;. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι, Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λυκιτσάκου, Κ., & Μπακοπούλου Α., (2011). Κοινωνική επάρκεια- Κοινωνικές δεξιότητες. Στο Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Εκπαιδευτικό Υλικό ΙΙ για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γ, Δ', Ε' Στ' Δημοτικού). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Zuzeviciute, V. (2009). Globalisation, mobility and implications for educators. *Tiltai/ Bridges*, 47 (4), 45-55.