

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Η ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ
ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΠΡΟΜΠΟΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΚΛΕΙΩ ΓΚΟΥΓΚΟΥΛΗ
ΜΑΡΙΑ ΣΦΥΡΟΕΡΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΘΗΝΑ 2020

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Η ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ
ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΠΡΟΜΠΟΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΚΛΕΙΩ ΓΚΟΥΓΚΟΥΛΗ
ΜΑΡΙΑ ΣΦΥΡΟΕΡΑ

1η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΠΑΠΟΥΔΗ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ)
ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ
ΜΑΡΙΑ ΣΦΥΡΟΕΡΑ

2η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ(ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ)
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΠΑΠΟΥΔΗ
ΜΑΡΙΑ ΣΦΥΡΟΕΡΑ

ΜΕΛΗ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ
ΚΛΕΙΩ ΓΚΟΥΓΚΟΥΛΗ
ΜΑΡΙΑ ΣΦΥΡΟΕΡΑ

ΣΟΦΙΑ ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ
ΔΗΜΗΤΡΑ ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ
ΚΑΦΕΝΙΑ ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΕΤΡΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΘΗΝΑ 2020

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

- ΕΘΘ: Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία
- ΟΕ : Ομάδα εστίασης
- ΕΑΕΠ: Ολοήμερα Δημοτικά με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
- PPCT: Ερευνητικό μοντέλο «διεργασίας-προσώπου-πλαισίου-χρόνου» («Process-Person-Context-Τίθετομε»)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σ. 8
ABSTRACT	σ. 11
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	σ. 13
1. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	σ. 19
1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού	σ. 20
1.1.1 <u>Κλασικές θεωρίες του παιχνιδιού</u>	σ. 23
1.1.2 <u>Το κίνημα μελέτης του παιδιού του 19ου αι. και το παιχνίδι στην παιδαγωγική σκέψη στις αρχές του 20ου αιώνα</u>	σ. 27
1.1.3. <u>Το παιχνίδι ως πολιτισμικό φαινόμενο στα μέσα του 20^{ου} αιώνα: Huizinga και Caillois</u>	σ. 29
1.1.4 <u>Οι αναπτυξιακές προσεγγίσεις του παιχνιδιού</u>	σ. 31
1.1.5 <u>Κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις</u>	σ. 38
1.1.6 <u>Κριτική- φεμινιστική προσέγγιση</u>	σ. 43
1.1.7 <u>Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις</u>	σ. 45
1.1.7.1 <u>Το παιχνίδι στις κλασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις</u>	σ. 45
1.1.7.2 <u>Η Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας</u>	σ. 47
1.1.7.3 <u>Η θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro</u>	σ. 49
1.1.8 <u>Το παιχνίδι υπό το πρίσμα των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων</u>	σ. 50
1.1.9 <u>Πλαισιακές προσεγγίσεις</u>	σ. 52
1.1.10 <u>Σύνοψη θεωρητικής ανασκόπησης</u>	σ. 55
1.2 Το παιχνίδι στο ιδιαίτερο πλαίσιο του διαλείμματος του δημοτικού σχολείου	σ. 64
1.2.1 <u>Ρομαντική οπτική</u>	σ. 66
1.2.2 <u>Επικριτική οπτική</u>	σ. 68
1.2.3 <u>Προεκτάσεις της ρομαντικής και επικριτικής οπτικής για το παιχνίδι στο διάλειμμα</u>	σ. 70

1.3 Ερευνητικές προσεγγίσεις για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό	σ. 72
1.3.1 <u>Διεθνείς έρευνες</u>	σ. 72
1.3.2 <u>Οι έρευνες στον ελλαδικό χώρο.</u>	σ. 87
1.3.3 <u>Σύνοψη ερευνητικών προσεγγίσεων</u>	σ. 89
1.4 Παράμετροι του πλαισίου του διαλείμματος και του παιχνιδιού σε αυτό	σ. 91
1.4.1 <u>Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό</u>	σ. 92
1.4.2 <u>Οι απόψεις των μαθητών για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό</u>	σ. 96
1.4.3 <u>Υλικοτεχνική υποδομή του προαύλιου χώρου</u>	σ. 101
1.4.4 <u>Το θεσμικό πλαίσιο για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό</u>	σ. 105
1.5 Σύνοψη προβληματικής και αναγκαιότητα νέας έρευνας	σ. 109
2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	σ. 114
2.1 Σκοπός έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα	σ. 114
2.2 Η λειτουργία της οικοσυστημικής/βιοοικολογικής θεώρησης του Urie Bronfenbrenner στην παρούσα έρευνα και το μοντέλο PPCT	σ. 116
2.3 Μεθοδολογικός σχεδιασμός	σ. 129
2.3.1 <u>Ποιοτική έρευνα – εθνογραφική προσέγγιση</u>	σ. 129
2.3.2 <u>Ερευνητικά εργαλεία</u>	σ. 135
2.3.3 <u>Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων</u>	σ. 138
2.3.4 <u>Συμμετέχοντες στην έρευνα</u>	σ. 146
2.3.4.1 <u>Σχολείο</u>	σ. 146
2.3.4.2 <u>Συμμετέχοντες στην παρατήρηση</u>	σ. 146
2.3.4.3 <u>Συμμετέχοντα παιδιά στις ομάδες εστίασης</u>	σ. 148
2.3.4.4 <u>Συμμετέχοντα παιδιά στις ατομικές συνεντεύξεις</u>	σ. 149
2.3.4.5 <u>Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε συνεντεύξεις</u>	σ. 150
2.3.5 <u>Ερευνητική διαδικασία</u>	σ. 151
2.3.5.1 <u>Το συγκεκριμένο σχολείο</u>	σ. 151
2.3.5.2 <u>Πιλοτική έρευνα</u>	σ. 153

2.3.5.3	<i>Κύρια έρευνα</i>	σ. 154
2.3.5.4	<i>Αναλυτική διαδικασία</i>	σ. 163
2.3.5.5	<i>Συγγραφή έρευνας</i>	σ.168
2.4	Εκπαιδευτικός ή ερευνήτρια; Αναστοχαστικές σκέψεις για τις σχέσεις και τους ρόλους στο πεδίο της έρευνας	σ.169
2.5	Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας	σ. 174
3.	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	σ. 177
3.1	Οι προσδιοριστικοί παράγοντες του παιχνιδιού στο διάλειμμα	σ. 177
3.1.1	<u>Τα παιχνίδια</u>	σ. 178
3.1.2.	<u>Συμμετέχοντες παίκτες</u>	σ. 198
3.1.3	<u>Θεατές</u>	σ. 208
3.1.4	<u>Εφημερεύοντες</u>	σ. 216
3.1.5	<u>Υλικοτεχνική υποδομή – χώρος</u>	σ. 234
3.1.6	<u>Κανόνες σχολείου</u>	σ. 252
3.1.7.	<u>Σύνοψη 1^{ης} βασικής κατηγορίας</u>	σ. 270
3.2	Η διαδικασία υλοποίησης του παιχνιδιού	σ. 280
3.2.1	<u>Έναρξη παιχνιδιού</u>	σ. 281
3.2.2	<u>Εξέλιξη παιχνιδιού</u>	σ. 300
3.2.3	<u>Κατάληξη παιχνιδιού</u>	σ. 324
3.2.4	<u>Σύνοψη 2^{ης} βασικής κατηγορίας</u>	σ. 340
3.3	Γιατί τα παιδιά θέλουν να παίζουν;	σ. 347
3.3.1	<u>Αλληλεπίδραση και φιλία</u>	σ. 348
3.3.2	<u>Ελευθερία, επιλογή και λήψη αποφάσεων</u>	σ. 355
3.3.3	<u>Προσωπική ικανοποίηση και ενεργός ρόλος των παιδιών στην κατασκευή νοημάτων</u>	σ. 357
3.3.4	<u>Έντονα συναισθήματα</u>	σ. 366
3.3.5	<u>Σύνοψη 3^{ης} βασικής κατηγορίας</u>	σ. 373
3.4	Απαραίτητες προϋποθέσεις (ικανό και αναγκαίο πλαίσιο) για την εξασφάλιση της ικανοποίησης των παιδιών από τα παιχνίδια	σ. 379
3.4.1	<u>Σύνοψη 4^{ης} βασικής κατηγορίας</u>	σ. 400
3.5	Κεντρική κατηγορία- Θεωρητική θέση	σ. 404
4.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	σ. 411
4.1	Μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας	

και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	σ. 422
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σ. 425
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	σ. 465
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Οδηγός συνέντευξης για τις ομάδες εστίασης παιδιών	σ. 465
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Οδηγός ατομικής συνέντευξης με τους μαθητές	σ. 467
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Οδηγός ατομικής συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς	σ. 469
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών-συμμετεχόντων στην έρευνα	σ.471
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης των εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων στην έρευνα	σ. 473
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Ανοικτή κωδικοποίηση	σ. 475
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: Κατ' άξονα κωδικοποίηση	σ. 504
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8: Κάτοψη σχολείου	σ. 506
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9: Περιγραφή παιχνιδιών που παρατηρήθηκαν στο πεδίο	σ.508

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι έχει υποστηριχθεί ερευνητικά πως αποτελεί την κυριότερη δραστηριότητα των παιδιών του δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκειά του σχολικού διαλείμματος. Αντικείμενο πραγμάτευσης της παρούσας διατριβής αποτελεί το ελεύθερο παιχνίδι κατά το διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, μέσα από την ακρόαση του λόγου των ίδιων των παιδιών. Η αναπτυξιακή σημασία του παιχνιδιού στο διάλειμμα σχετίζεται με τη σωματική, τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Στην προσέγγιση αυτή, αναγνωρίζεται στο ιδιαίτερο πλαίσιο του διαλείμματος η σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης και αλληλοσύνδεσης του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος και του ενεργού ρόλου του ίδιου του παιδιού στην αναπτυξιακή του διαδικασία. Όσον αφορά στο παιχνίδι, αυτό προσεγγίζεται ως έννοια πολύπλοκη και με αντιφάσεις και παράλληλα ως μια σημαντική δραστηριότητα με συγκεκριμένη νοηματοδότηση για τα ίδια τα παιδιά. Στην εργασία διερευνήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: 1. Σε τι συνίσταται η δραστηριότητα του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου; 2. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου; 3. Πώς συνδέονται μεταξύ τους τα διαφορετικά στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου και το συνδιαμορφώνουν; 4. Ποιο είναι το νόημα του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου για τα ίδια τα παιδιά, σύμφωνα με την οπτική τους; 5. Σε ποιο βαθμό εξασφαλίζονται συνθήκες υποστήριξης της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου;

Πραγματοποιήθηκε εθνογραφική μελέτη περίπτωσης ενώ το ερευνητικό μοντέλο «διεργασίας-προσώπου-πλαισίου-χρόνου» («Process-Person-Context-Time» - PPCT) της βιοοικολογικής θεώρησης του Bronfenbrenner χρησιμοποιήθηκε ώστε να αναδειχθούν όλες οι αλληλεπιδράσεις και οι πολλαπλοί συσχετισμοί μεταξύ των παραγόντων που εμπλέκονται στο παιχνίδι στο διάλειμμα. Επίσης, υιοθετήθηκαν διαδικασίες και τεχνικές ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, βάσει της μεθοδολογίας της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, για την εις βάθος κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου. Η έρευνα έγινε το σχολικό έτος 2015-2016 σε δημόσιο

δημοτικό σχολείο της Αθήνας, σε προάστιο μεσαίας οικονομικοκοινωνικής τάξης, δυναμικότητας περίπου τριακοσίων μαθητών και είκοσι πέντε εκπαιδευτικών. Οι ερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ακόλουθες: Επτάμηνη συμμετοχική παρατήρηση στο πεδίο του αύλειου χώρου κατά το διάλειμμα, μαζί με άτυπες συνεντεύξεις-συζητήσεις στο πεδίο της έρευνας, δώδεκα ομάδες εστίασης των έξι έως εννέα αγοριών και κοριτσιών, συνολικά 82 μαθητών, ηλικίας 6 έως 12 ετών, οκτώ ατομικές συνεντεύξεις με 4 αγόρια και 4 κορίτσια και εικοσιμία ατομικές συνεντεύξεις με μόνιμους εκπαιδευτικούς (16 γυναίκες και 5 άντρες).

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τέσσερις κύριες (περιγραφικές) κατηγορίες – άξονες οι οποίες φάνηκε να αποτυπώνουν σφαιρικά το τι είναι και τι σημαίνει το παιχνίδι του διάλειμμα για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου: 1) Οι προσδιοριστικοί παράγοντες του παιχνιδιού στο διάλειμμα: παιχνίδια, συμμετέχοντες παίκτες, θεατές, εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί, υλικοτεχνική υποδομή-χώρος, κανόνες σχολείου 2) Η διαδικασία υλοποίησης του παιχνιδιού: έναρξη, εξέλιξη, λήξη 3) Η σημασία του παιχνιδιού για τα ίδια τα παιδιά: αλληλεπίδραση και φιλία, ελευθερία/επιλογή και λήψη αποφάσεων, προσωπική ικανοποίηση και ενεργός ρόλος των παιδιών στην κατασκευή νοημάτων, έντονα συναισθήματα και 4) Οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εξασφάλιση ικανοποίησης των παιδιών από τα παιχνίδια: ανθρωπογενές, υλικό, θεσμικό, ηθικό πλαίσιο.

Οι κατηγορίες αυτές αποτυπώνουν την οικολογία του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, η οποία μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: το προαύλιο στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου αποτελεί ένα σύνθετο πλαίσιο οικοδόμησης της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού, μέσω της υλοποίησης του οποίου τα παιδιά νοηματοδοτούν τον κόσμο τους διαπραγματευόμενα ενεργητικά το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου, ιδίως όταν οι συνθήκες είναι υποστηρικτικές για το παιχνίδι από τους ενήλικες. Η οικολογία του παιχνιδιού συνδέεται με την οικοδόμηση πολύπλοκων σχέσεων με το υλικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον και εντέλει τόσο με την ικανοποίηση των παιδιών, όσο και με τη δημιουργία ευκαιριών για ψυχοσωματική, κοινωνική και νοητική τους ανάπτυξη.

Όπως προέκυψε στην παρούσα έρευνα, στο σχολικό προαύλιο αναδεικνύεται ο πολύπλοκος, πολυδιάστατος, δυναμικός και συχνά αντιφατικός, χαρακτήρας του

παιχνιδιού που είναι δύσκολο να ερμηνευτεί με όρους ευταξίας και κανονικότητας, ως αποκλειστικά αυθόρμητη και ρομαντική δραστηριότητα. Η αποτύπωσή του ως προς διαφορετικές διαστάσεις και παραμέτρους, απόλυτα συνδεδεμένες με τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, συμβάλλει εντέλει στην καλύτερη αντίληψη και κατανόησή του με τρόπο άμεσο και ρεαλιστικό.

Λέξεις κλειδιά: Παιχνίδι, διάλειμμα, δημοτικό σχολείο, εθνογραφία, κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, θεμελιωμένη θεωρία, οικοσυστημική προσέγγιση

Abstract

The ecology of play during primary school recess

Play during primary school recess constitutes the most important among other children's activities. The present dissertation investigates the free play during primary school recess, through listening to the speech of the children themselves. The developmental importance of play during school recess is related to the physical, cognitive, emotional and social development of the child. According to this approach, the importance of the interaction and interconnection of the socio-cultural environment and the active role of children themselves in their developmental process is recognized in the special context of the school recess. As far as play is concerned, this is viewed as a complex and contradictory concept and at the same time as an important activity with a specific meaning for the children themselves. The following research questions were explored in this particular survey: 1. What does the activity of play during primary school recess consist of? 2. What factors are connected and contribute to the formation of the game framework during primary school recess? 3. How do the different elements of the play context in the primary school recess relate to each other and co-construct it? 4. What is the meaning of playing in the primary school recess for the children themselves, from their point of view? 5. To what extent are appropriate conditions provided to support the complexity of the game during primary school recess?

An ethnographic case study was conducted in which Bronfenbrenner's 'Process-Person-Context-Time' (PPCT) research model was used to highlight all the interactions and complexities between the factors involved in the games performed during school recess. In addition, procedures and techniques of qualitative analysis of research data were adopted, based on the methodology of grounded theory, aiming at the in-depth understanding of the phenomenon under investigation. The research was conducted during the school year 2015-2016 in a public primary school in Athens, in a suburb of middle class of socio-economic class, with a capacity of about three hundred students and twenty-five teachers. The following research techniques were used: Seven-month participatory field observation during the two major recess slots in the school playground involving informal interviews and discussions in the field of research, twelve focus groups of six to nine boys and girls, a total of 82 students, aged

6 to 12 years old, eight one-on-one interviews with 4 boys and 4 girls and twenty one-on-one interviews with full-time teachers (16 women and 5 men).

From the analysis of the data four main (descriptive) categories - axes emerged which seemed to globally capture what recess play is as well as what it means for primary school children: 1) The determinants of the act of play at recess: variety of games, participating players, spectators, teachers on duty, material infrastructure-space, school rules 2) The main phases of the games process: beginning, development, end 3) The importance of play for children: interaction and friendship, freedom in choosing and making decisions, personal satisfaction and children's active role in the meaning making process, intense feelings and struggle and 4) The necessary conditions for ensuring children's satisfaction from play: man-made, material, institutional, moral framework.

These categories -constitute the ecology of the primary school recess, which can be summarized as follows: the recess in primary schoolyard is a compound framework for building the complexity of the game, through the implementation of which children give meaning to their world, actively negotiating the socio-cultural environment of the school, especially when the conditions are supportive to play by adults. The ecology of play is related to the construction of complex relationships with the material and the human environment and finally with both the satisfaction of children and physical, cognitive, emotional and social development.

As it turned out in the present research, in the school yard the complex, multidimensional, dynamic and often contradictory character of the play emerges, which is difficult to interpret in terms of order and regularity, as an exclusively spontaneous and romantic activity. Its capture in terms of different dimensions and parameters, perfectly connected to the social and cultural contexts, ultimately contributes a better perception and understanding through a realistic process.

Keywords: Play, recess, primary school, ethnography, socio-cultural approach, grounded theory, ecosystem approach

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ως εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση άκουσα πολλές φορές τα παιδιά να με ρωτούν με λαχτάρα «Τι παιχνίδια έχουμε σήμερα στο μάθημα;», «Κυρία πότε θα παίζουμε;», «Κυρία μας δίνετε το σχοινάκι να παίζουμε στο διάλειμμα;», να παραπονιούνται απογοητευμένα «Δεν προλάβαμε να παίζουμε πολύ», «Δεν έχουμε γήπεδο να παίζουμε», «Είμαστε τιμωρία και δεν παίζουμε», να έρχονται κλαίγοντας και να λένε «Μας πήραν τη μπάλα», «Δε με παίζουν» και κυρίως να βλέπω σε καθημερινή βάση τα παιδιά με το χτύπημα του κουδουνιού για διάλειμμα να ξεχύνονται από όλες τις τάξεις στο προαύλιο του σχολείου ξεκινώντας τις αγαπημένες τους δραστηριότητες, στις οποίες εμφανή πρωτιά κατέχει το παιχνίδι. Οι προσωπικές αυτές εμπειρίες που δείχνουν την ανάγκη, την αγάπη, αλλά και τις δυσκολίες των παιδιών για το παιχνίδι, αποτέλεσαν μια πρώτη πηγή έμπνευσης για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, ώστε να διερευνηθεί και να κατανοηθεί εις βάθος ο πολύπλοκος χαρακτήρας του κατά το διάλειμμα του δημοτικού σχολείου.

Η τεκμηρίωση της αναγκαιότητας διεξαγωγής μιας τέτοιας έρευνας έχει αφετηρία κυρίως στον σύγχρονο επιστημονικό παιδαγωγικό λόγο για την ερμηνεία και κατανόηση του παιδικού παιχνιδιού και κατ' επέκταση του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου. Το παιχνίδι στο ιδιαίτερο αυτό πλαίσιο έχει υποστηριχθεί πως αποτελεί την κυριότερη δραστηριότητα των παιδιών (Blatchford, 1998a) που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή τους (Blatchford, 2001· Jordan, 2003). Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις προσπαθούν, ως αντίλογος στις αντίστοιχες παραδοσιακές αναπτυξιακές και κοινωνιολογικές, να αναδείξουν και να διαφωτίσουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του, την πολυπλοκότητα, την αντιφατικότητα, τη ρευστότητα και τη μεταβλητότά του (Fleer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011) στο πλαίσιο σύγχρονων θεωρήσεων της παιδικής ηλικίας (James & Prout, 1990· James, Jenks & Prout 1998). Οι θεωρητικές αυτές τάσεις υπογραμμίζουν την παραδοχή ότι το παιχνίδι επηρεάζεται βαθύτατα από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται (Vygotsky, 1991, 1994, 2000), ενώ αμφισβητούν τον καθολικά ευχάριστο και αυθόρμητο χαρακτήρα του μέσα από τον εντοπισμό και την κριτική ζητημάτων εξουσίας,

ανισότητας, αδικιών, αποκλεισμού και περιθωριοποίησης που είναι δυνατόν να ελλοχεύουν κατά το παιδικό παιχνίδι (Fleer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011). Παράλληλα, αναγνωρίζουν τον ενεργητικό ρόλο των παιδιών στον έλεγχο της ίδιας τους της ζωής (Corsaro, 2011· James & Prout, 1990· Tanakidou & Avgitidou, 2016) και προτάσσουν και την ανάγκη για ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών, έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες κοινωνικής δικαιοσύνης, για την υποστήριξη του πολυδιάστατου χαρακτήρα του και της παραγωγής μάθησης μέσω αυτού (Fleer, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011).

Οι σύγχρονες αυτές θεωρητικές οπτικές υπογραμμίζουν επιτακτικά την ανάγκη για διερεύνηση του παιδικού παιχνιδιού, μέσα στα επιμέρους πλαίσια όπου αυτό λαμβάνει χώρα, μέσω της εξέτασης και ανάδειξης της διαρκούς αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος (Bronfenbrenner, 1992· Faulkner & Woodhead, 1999· Hughes & Noppe, 1991· Schaffer, 1996), με τρόπο που να εξασφαλίζεται παράλληλα η δυνατότητα ακρόασης του παιδικού λόγου και της ερμηνείας τους για τον κόσμο όπου ζουν και παίζουν (Αυγητίδου, 2014· Corsaro, 2011· Faulkner & Woodhead, 1999· Fleer, 2018). Αυτό υποστηρίζουν πως μπορεί να επιτευχθεί με ερευνητικές μελέτες ερμηνευτικής προσέγγισης που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το κάθε άτομο διαχειρίζεται και νοηματοδοτεί το περιβάλλον όπου διαβιεί (Cohen & Manion, 1994).

Ωστόσο, τέτοιου είδους ποιοτικές έρευνες που να διερευνούν αποκλειστικά το παιχνίδι στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου βάσει των αντίστοιχων σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων, αναδεικνύοντας παράλληλα τις ευκαιρίες που δημιουργεί για σημαντικές αναπτυξιακές κατακτήσεις είναι περιορισμένες. Ως εκ τούτου κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας εθνογραφικής έρευνας βάσει μιας κοινωνικο-πολιτισμικής οπτικής για τη διερεύνηση του ελεύθερου παιχνιδιού στην ιδιαίτερη συνθήκη του διαλείμματος του δημοτικού σχολείου, μέσα από την ανάδειξη της φωνής των ίδιων των παιδιών και τη διερεύνηση της δυναμικής των

σχέσεων του παιχνιδιού με τα ποικίλα περιβαλλοντικά πλαίσια στα οποία εντάσσεται.

Η παρούσα μελέτη διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο της διατριβής περιλαμβάνει την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα της έρευνας βιβλιογραφίας. Το κεφάλαιο ξεκινά με την κριτική παρουσίαση των βασικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων του παιχνιδιού, εστιάζοντας κυρίως στις πιο σύγχρονες, όπου έχει τις βάσεις της και η θεωρητική αφετηρία της διατριβής. Ακολουθεί η παρουσίαση της προβληματικής γύρω από το σχολικό διάλειμμα, ως ένα ιδιαίτερο πλαίσιο ελεύθερου παιχνιδιού και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών, με την ανάδειξη των δυο αντίστοιχων κυρίαρχων θέσεων στον χώρο της εκπαίδευσης: τη ρομαντική και την επικριτική. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μία ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με το ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα και ιδιαίτερα μελετών που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών για το παιχνίδι, την υλικοτεχνική υποδομή του αύλειου χώρου, καθώς και του σχετικό θεσμικό πλαίσιο ως σημαντικών παραμέτρων που συνδέονται με το παιχνίδι στο σχολικό διάλειμμα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας. Το κεφάλαιο παρουσιάζει το αντικείμενο πραγμάτευσης της μελέτης, μέσα από τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της. Ακολούθως παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας που βασίζεται στην εθνογραφία, ενώ παράλληλα γίνεται η παράθεση των ερευνητικών εργαλείων συλλογής δεδομένων, καθώς και των διαδικασιών ανάλυσής τους. Παράλληλα αναπτύσσεται και τεκμηριώνεται η λειτουργία της οικοσυστημικής/βιοοικολογικής θεώρησης του Urie Bronfenbrenner στην παρούσα έρευνα, καθώς και του μοντέλου PPCT στο πλαίσιο του μεθοδολογικού σχεδιασμού της έρευνας. Επίσης, αναδεικνύονται ζητήματα πρακτικής φύσης ως προς την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και τέλος, συζητούνται θέματα αναστοχασμού αναφορικά με τις επιμέρους σχέσεις μου στο πεδίο, καθώς και τρόποι εξασφάλισης της δεοντολογίας της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας με βάση την ανάλυση δεδομένων που προτείνει η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία. Η παρουσίαση δομείται με βάση τέσσερις θεματικές («κατηγορίες-άξονες»), με τις σχετικές υποκατηγορίες τους, οι οποίες προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας. Οι κύριες θεματικές ή κατηγορίες-άξονες που αναλύονται είναι οι ακόλουθες: 1) Οι προσδιοριστικοί παράγοντες του παιχνιδιού στο διάλειμμα 2) Η διαδικασία υλοποίησης του παιχνιδιού 3) Η σημασία του παιχνιδιού για τα ίδια τα παιδιά και 4) Οι απαραίτητες προϋποθέσεις για εξασφάλιση ικανοποίησης των παιδιών από τα παιχνίδια. Το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση της προκύπτουσας τελικής κεντρικής κατηγορίας της έρευνας, και επομένως του βασικού θεωρητικού ευρήματος.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας, όπου τα πορίσματα που προέκυψαν συζητούνται εκ νέου σε σχέση με την οικοσυστημική/βιοοικολογική θεώρηση. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάπτυξη των μεθοδολογικών περιορισμών της έρευνας, ενώ παρουσιάζονται και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

Τη διατριβή τέλος πλαισιώνουν τα Παραρτήματα που αφορούν στους οδηγούς συνέντευξης, στα έντυπα συγκατάθεσης για τη συμμετοχή στην έρευνα, στους κώδικες, κατηγορίες και υποκατηγορίες της ανοικτής κωδικοποίησης, στις κατηγορίες και υποκατηγορίες της κατ' άξονα κωδικοποίησης, στην κάτοψη του σχολείου που διερευνήθηκε, καθώς και στην περιγραφή των παιχνιδιών που παρατηρήθηκαν στο πεδίο.

Είναι αλήθεια πως η μακρόχρονη αυτή ερευνητική προσπάθεια δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή κάποιων ανθρώπων. Για τον λόγο αυτό θα ήθελα κατ' αρχάς να ευχαριστήσω θερμά και να εκφράσω τη μεγάλη μου ευγνωμοσύνη στην υπεύθυνη καθηγήτρια Καλλιρρόη Παπαδοπούλου για την αμέριστη στήριξη, την ενθάρρυνση, την επιστημονική της καθοδήγηση, την καλοπροαίρετη κριτική και την υπομονή που επέδειξε απέναντί μου καθ' όλη την

διάρκεια υλοποίησης της διδακτορικής διατριβής. Οι γνώσεις και η εμπειρία της γύρω από το παιδικό παιχνίδι ήταν καταλυτικότετος παράγοντας ολοκλήρωσης της προσπάθειας αυτής. Την ευχαριστώ από καρδιάς για τη στάση, την παρουσία, τη συμπαράσταση και την αρωγή της όλα αυτά τα χρόνια.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια Κλειώ Γκουγκουλή για τις καθοριστικές για την εξέλιξη και τεκμηρίωση της παρούσας έρευνας επιστημονικές της συμβουλές, την ανεκτίμητη υποστήριξή της και την παρότρυνσή της για ολοκλήρωση της προσπάθειας αυτής. Οι γνώσεις της στον τομέα της ανθρωπολογίας της παιδικής ηλικίας και του παιχνιδιού ήταν πολύ σημαντικές για την εξέλιξη και την ολοκλήρωση της διατριβής. Αναμφίβολα οι προτάσεις της ως προς τη βιβλιογραφία και οι διορθώσεις της διέδρυναν την οπτική μου γύρω από το παιχνίδι, συντελώντας καθοριστικά στην αποπεράτωση της προσπάθειας.

Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια Μαρία Σφυρόερα, μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής, για την υποστήριξη και συμβολή της στην πραγματοποίηση της διατριβής. Η συνεισφορά της στα αρχικά στάδια της πορείας αυτής, αλλά και η ανατροφοδότησή της όποτε χρειάστηκε ήταν σημαντικές για την υλοποίηση της διατριβής.

Επίσης, δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω θερμά και να μην νιώθω βαθιά ευγνωμοσύνη για την καθηγήτρια Δέσποινα Παπούδη, που ήταν επιβλέπουσα καθηγήτρια κατά την έναρξη της διατριβής. Το παρόν εγχείρημα δεν θα μπορούσε να ξεκινήσει αν δεν με είχε εμπιστευτεί και δεν μου είχε δώσει αυτή τη δυνατότητα. Την ευχαριστώ θερμά γιατί με στήριξε αμέριστα με τις συμβουλές και την καθοδήγησή της στα αρχικά βήματα της διατριβής, αλλά και όποτε τη χρειάστηκα στην πορεία της έρευνας.

Φυσικά είμαι βαθιά ευγνώμων στους συμμετέχοντες στην έρευνα, μαθητές-μαθήτριες και εκπαιδευτικούς του σχολείου που διερευνήθηκε, οι οποίοι με

εμπιστεύτηκαν και δέχτηκαν αφενός την παρουσία μου στο πεδίο της έρευνας και αφετέρου να μου μιλήσουν ανοιχτά για τα θέματα που προέκυψαν.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τους γονείς μου για την ανεπιφύλακτη και ανιδιοτελή τους αγάπη, στήριξη, παρακίνηση και ενθάρρυνση.

Τέλος, τίποτε δεν θα μπορούσε να είχε πραγματοποιηθεί αν δεν είχα τη στήριξη της οικογένειάς μου. Του συντρόφου και συζύγου μου Παναγιώτη Θεοδωρικάκου που ενθάρρυνε την προσπάθειά μου, στάθηκε δίπλα μου στις δυσκολίες και με αισιοδοξία με ενίσχυε και με παρότρυνε διαρκώς να την ολοκληρώσω. Και φυσικά των λατρεμένων μας κοριτσιών Βασιλικής και Γεωργίας για την κατανόηση, την υπομονή, την έμπνευση και την ανοχή που έδειξαν όλα αυτά τα χρόνια που αναπόφευκτα στερήθηκαν τον μεταξύ μας χρόνο.

1. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Το πρώτο κεφάλαιο της διατριβής περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πρόκειται για την κριτική παρουσίαση θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων, που σχετίζονται με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, ώστε να αναδειχθεί η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της.

Το κεφάλαιο ξεκινά με την παρουσίαση των βασικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων του παιχνιδιού, με την έμφαση να δίνεται κυρίως στις πιο σύγχρονες, οι οποίες στις μέρες μας καταλαμβάνουν όλο και περισσότερο έδαφος στην κουβέντα για την κατανόηση του παιχνιδιού και κατ' επέκταση, του παιχνιδιού στο διάλειμμα του σχολείου. Παράλληλα, τεκμηριώνεται και η θεωρητική αφετηρία της παρούσας έρευνας, η οποία εντοπίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση, που προέρχεται από το ευρύτερο πεδίο των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων για την ερμηνεία και κατανόηση του παιδικού παιχνιδιού.

Ακολουθεί η παρουσίαση της προβληματικής γύρω από το σχολικό διάλειμμα, ως ένα ιδιαίτερο πλαίσιο ελεύθερου παιχνιδιού και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών, με την ανάδειξη των δυο αντίστοιχων κυρίαρχων θέσεων στον χώρο των εκπαιδευτικών: την ρομαντική και την επικριτική. Εν συνεχεία γίνεται η ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας με την παρουσίαση τόσο ανθρωπολογικών/κοινωνιολογικών – εθνογραφικών ερευνών, όσο και ερευνών από την πλευρά της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Στη συνέχεια, ως σημαντικές παράμετροι που συνδέονται με το παιχνίδι στο σχολικό διάλειμμα, το οποίο βρίσκεται και στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος της παρούσας διατριβής, αναδεικνύονται οι σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών, η υλικοτεχνική υποδομή του αύλειου χώρου, καθώς και το σχετικό θεσμικό πλαίσιο.

Το κεφάλαιο κλείνει με τη σύνοψη της όλης προβληματικής γύρω από το παιχνίδι και ειδικότερα το παιχνίδι στο σχολικό διάλειμμα, όπως προέκυψε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και εν τέλει με την ανάδειξη και την τεκμηρίωση της αναγκαιότητας για μια νέα σχετική έρευνα.

1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού

Είναι αλήθεια πως ιστορικά έχει διατυπωθεί πληθώρα θεωριών αναφορικά με το παιχνίδι των παιδιών, οι οποίες προσεγγίζοντάς το είτε άμεσα και αποκλειστικά, είτε μέσα από μια ευρύτερη οπτική για το παιδί και την παιδική ηλικία, έχουν διαμορφώσει τη σκέψη μας σχετικά με τη φύση και την πολυπλοκότητά του (Ellis, 1973· Frost, Wortham & Reifel, 2012· Levy, 1978· Sutton-Smith, 1997). Πρόκειται για βιολογικές, ψυχαναλυτικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, ανθρωπολογικές και παιδαγωγικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες, κάθε μια από τη σκοπιά της, αναζητούν τον τρόπο προσδιορισμού του παιχνιδιού, τι σημαίνει και γιατί παίζουν οι άνθρωποι, συμβάλλουν στην κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει το παιχνίδι στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και προσφέρουν το σκεπτικό και τη διαχείριση της ποικιλόμορφης σχέσης του με τη μάθηση (Fleer, 2018· Rubin, Fein & Vandenberg 1983. Verenikina, Harris & Lysaght, 2003).

Η διεπιστημονικότητα αυτή των προσεγγίσεων αντικατοπτρίζει την συνθετότητα και πολυπλοκότητα του παιχνιδιού το οποίο, σύμφωνα με τον Brian Sutton-Smith ως έννοια χαρακτηρίζεται από ασάφεια και δυσκολία απόδοσης ενός ορισμού που να ανταποκρίνεται σε όλες τις πτυχές και σε κάθε μορφή του. Συνοψίζοντας και συνθέτοντας μια πληθώρα μελετών για το παιχνίδι, ο Brian Sutton-Smith (1997) στο βιβλίο του *The Ambiguity of Play (Η Αμφισημία του Παιχνιδιού)* συνδέει την ασάφεια αυτή στον προσδιορισμό και την κατανόηση του παιχνιδιού με κάποιες κυρίαρχες «ρητορικές» ή οπτικές κατανόησης και ερμηνείας του, οι οποίες διαμορφώνονται στο πλαίσιο γενικότερων θεωρητικών ρευμάτων, πολιτισμικών πεποιθήσεων και αξιών και βρίσκονται πίσω από τις διαφορετικές θεωρίες για το παιχνίδι. Επηρεάζουν έτσι τις μορφές παιχνιδιού που αναδεικνύονται και τους όρους συζήτησής τους. Οι «ρητορικές» αυτές περιλαμβάνουν:

- το παιχνίδι ως εξέλιξη (εστιάζει στην αναπτυξιακή λειτουργία και στις αναπτυξιακές πτυχές του παιχνιδιού παιδιών και ζώων, με το πρόταγμα ότι τα παιδιά και τα ζώα προσαρμόζονται και εξελίσσονται μέσω του παιχνιδιού)
- το παιχνίδι ως «τύχη»/ «μοίρα» (τονίζει τον έλεγχο του παιχνιδιού από δυνάμεις έξω από το άτομο, διευκρινίζοντας την απουσία αυτονομίας και ελεύθερης επιλογής)

- το παιχνίδι ως δύναμη (αφορά στον αθλητισμό, στους αγώνες και στα σπορ)
- το παιχνίδι ως ταυτότητα (αφορά στην επιβεβαίωση, τη διατήρηση και την προώθηση της κοινωνικής ταυτότητας των παικτών, μέσω της παράδοσης του παιχνιδιού στα πανηγύρια και τις γιορτές της κοινότητας)
- το παιχνίδι ως φαντασία (εστιάζει στη φαντασία, την ευελιξία, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα του παιχνιδιού ανθρώπων, αλλά και ζώων)
- το παιχνίδι ως εαυτός (αφορά στις μοναχικές δραστηριότητες, όπως τα χόμπι ή κάποιες ατομικές δραστηριότητες ακραίας επικινδυνότητας και συνεπώς εστιάζει στο παιχνίδι ως μορφή χαλάρωσης και απόδρασης από την καθημερινότητα).
- το παιχνίδι ως επιπολαιότητα (εστιάζει στο παιχνίδι ως δραστηριότητες αδράνειας και ανοησίας, που εκφράζουν διαμαρτυρία στις κοινωνικές και πολιτισμικές επιταγές της καθημερινότητας).

Κατά τον Sutton-Smith (1997), η μελέτη του παιχνιδιού των παιδιών σε μεγάλο βαθμό κυριαρχήθηκε από την ρητορική της εξέλιξης, κάτι που εκφράζεται μέσα από την έμφαση των θεωριών για το παιχνίδι, παρά τις διαφορές τους, στα αναπτυξιακά επιτεύγματα που υποκινούνται από το παιχνίδι, τα οποία όμως δεν αποτελούν παιχνίδι. Ο προβληματισμός αυτός σχετικά με την κατανόηση του παιχνιδιού των παιδιών αποτυπώνεται γενικότερα στην τάση που διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια, όπου τονίζεται η αναγκαιότητα μετακίνησης από την κυρίαρχη πρόσληψη του παιχνιδιού βάσει ενιαίων και οικουμενικών χαρακτηριστικών, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι ως ελεύθερο, ευχάριστο, αναπτυξιακά κατάλληλο και επωφελές, προς μια οπτική που επιτρέπει να αναγνωριστούν οι πολλές και συχνά αντιφατικές ή αντικρουόμενες διαστάσεις του, ακόμα και εκείνες που δεν εξυπηρετούν ξεκάθαρα κάποια αναπτυξιακή ανάγκη ή δεν συνδέονται με τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο (Fleer, 2018· Henricks, 2014).

Σκοπός της ακόλουθης ενότητας είναι η ανάδειξη της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού μέσα από την παρουσίαση των κυριότερων θεωριών που έχουν διατυπωθεί. Πρόκειται για θεωρίες που έχουν ασκήσει τη δική τους επιρροή, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στην κατανόηση της φύσης του παιχνιδιού και στη

διαμόρφωση διαφορετικών οπτικών βάσει των οποίων προσεγγίζεται και νοηματοδοτείται.

Η παρουσίαση των θεωριών γίνεται σε υποενότητες, οι οποίες ακολουθούν μια όσο το δυνατόν περισσότερο ιστορική - χρονολογική πορεία ξεκινώντας από τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και φτάνοντας μέχρι τις μέρες μας. Ξεκινάει με τις λεγόμενες κλασικές θεωρίες (τέλη 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα), οι οποίες προσέγγισαν το παιχνίδι με βιολογικούς όρους και αναζήτησαν τις κινητήριες δυνάμεις του παιδικού παιχνιδιού μέσα από την ανάδειξη των φυσιολογικών και ενστικτωδών λειτουργιών του (Verenikina, Harris & Lysaght, 2003). Ακολουθούν οι προσεγγίσεις που προέβαλαν τις παιδαγωγικές δυνατότητες του παιχνιδιού και συγκεκριμένα του Froebel κατά τον 19^ο αιώνα, στα πλαίσια του κινήματος μελέτης του παιδιού, καθώς και των Montessori και Dewey στις αρχές του 20ου αιώνα (Henricks, 2014· Platz & Arellano, 2011· Torkildsen, 2005· Vankúš, 2005). Στη συνέχεια μέσω της παρουσίασης των προσεγγίσεων των Huizinga και Caillois, αναδεικνύεται το παιχνίδι ως πολιτισμικό φαινόμενο στις αρχές και τα μέσα του 20ου αιώνα (Frost, Wortham & Reifel, 2012· Schwartzman, 1976).

Κατόπιν γίνεται λόγος για τις αναπτυξιακές προσεγγίσεις του παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένων και των θέσεων των θεωρητικών της ψυχανάλυσης, που αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως φυσική δραστηριότητα με οικουμενική διάσταση και εσωτερικό κίνητρο, ενώ οι μορφές και η πολυπλοκότητά του προσδιορίζονται κατά κύριο λόγο από την ηλικία, το αναπτυξιακό στάδιο και τις υποκείμενες γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες, οι οποίες εκφράζονται στο παιχνίδι και προάγονται μέσα από αυτό. Στον αντίλογο, οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες και η κριτική-φεμινιστική οπτική του παιχνιδιού, υπογραμμίζουν την κατανόησή του ως μιας εγγενώς πολιτισμικής, κοινωνικής και πολιτικής δραστηριότητας όπου το κίνητρο, τα χαρακτηριστικά, η μορφή και η σημασία του σχετίζεται με τις εμπειρίες και τις σχέσεις των εμπλεκόμενων σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Ως αποτέλεσμα, τα χαρακτηριστικά και η πολυπλοκότητα στο παιχνίδι δεν προσεγγίζονται ούτε αναμένονται ανάλογα με αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών όπως η ηλικία για παράδειγμα, αλλά συνδέονται με τη δράση των παιδιών καθώς αυτά παίζουν σε συγκεκριμένα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Fleer, 2018).

Κατά κάποιον τρόπο αντίστοιχη είναι η αντιπαράθεση μεταξύ των κλασικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων και των θεωριών που τις αμφισβήτησαν, όπως η Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας, που αμφισβήτησε εκτός από τις κοινωνιολογικές και όλες τις κλασικές θεωρίες, καθώς και η θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro (Henricks, 2014· Jenks, 1982· Sluss, 2014· Verenikina, Harris & Lysaght, 2003). Οι πρώτες προέταξαν μια στατική αντίληψη για το παιχνίδι, τονίζοντας τη βασική κοινωνικοποιητική λειτουργία του και τη σπουδαιότητά του στην διαίωσιση και τη λειτουργία του εκάστοτε κοινωνικού συστήματος συνολικά, καθώς μέσω αυτού τα παιδιά ξεπερνούν την «ατέλειά» τους και τον «μη κοινωνικό» χαρακτήρα τους και προσαρμόζονται στον ενήλικο κόσμο (Corsaro, 2011· James & Prout, 1990· Jenks, 1982). Στον αντίποδα των προσεγγίσεων αυτών, οι αντίστοιχες πιο σύγχρονες κοινωνιολογικές, διέκριναν και ανέδειξαν κατά το παιδικό παιχνίδι τον ενεργητικό ρόλο των παιδιών στην ερμηνεία, ανασυγκρότηση και διαπραγμάτευση του κόσμου των ενηλίκων (Henricks, 2014· James, Jenks & Prout 1998· Sluss, 2014). Ακολούθως, παρουσιάζονται οι τάσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής, για τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών, οι οποίες αναδεικνύουν και την ανάγκη για αντίστοιχο ενεργητικό ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή (Fleer, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011). Τέλος, ως προσεγγίσεις που έδωσαν νέα ώθηση στη μελέτη του παιδικού παιχνιδιού συζητούνται οι πλαισιακές, οι οποίες προέταξαν τη διερεύνησή του μέσα στα πολύπλοκα πλαίσια ανάπτυξης του παιδιού, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και τις επιμέρους διαπλαισιακές αλληλεπιδράσεις (Bronfenbrenner, 1976, 1977, 1979· Hughes & Noppe, 1991· Tudge & Hogan, 2005).

Ας σημειωθεί πως στην ανασκόπηση που ακολουθεί, δεν συζητούνται όλες οι θεωρίες στον ίδιο βαθμό. Έμφαση δίνεται στις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις οι οποίες προσφέρονται για μια πιο «προβληματοποιημένη» προσέγγιση και κατανόηση του παιχνιδιού και, κατ' επέκταση, του παιχνιδιού στο διάλειμμα του σχολείου (Birbili, 2016· Gaskins, Haight & Lancy, 2007· Pellegrini, 2011· Wood, 2014).

1.1.1 Οι κλασικές θεωρίες του παιχνιδιού

Οι κλασικές θεωρίες του παιχνιδιού, οι οποίες παρουσιάζονται ακολούθως είναι των Spencer, Lazarus, Patrick, Groos και Hall. Πρόκειται για θεωρίες που, ναί μεν δεν χρησιμοποιούνται πλέον αυτοτελείς, ωστόσο διαστάσεις τους απαντώνται στις πιο σύγχρονες θεωρίες για το παιχνίδι (Fleer, 2018· Verenikina, Harris & Lysaght, 2003).

Ο Herbert Spencer, ως θεωρητικός των ενστίκτων του 19^{ου} αιώνα, που πίστευε πως κάθε άνθρωπος, αλλά και ζώο ενεργεί ενστικτωδώς, ανέπτυξε τη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι είναι μια ανεξέλεγκτη δραστηριότητα του οργανισμού, η οποία λαμβάνει χώρα στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Mellou, 1994· Spencer, 1873, όπ.αναφ. στο Bulle, 2008· Takhvar, 1988). Με δεδομένο ότι τα παιδιά είναι απαλλαγμένα από την καθημερινή εργασία των ενηλίκων και την αντίστοιχη κατανάλωση ενέργειας για την εξασφάλιση της διαβίωσής τους, βιώνουν μια σημαντική συσσώρευση εναπομένουσας ενέργειας, η οποία ζητά την εκτόνωσή της, προκειμένου να διασφαλιστεί η κανονικότητα στην ενεργειακή ισορροπία του οργανισμού τους. Έτσι, η απελευθέρωση αυτής της ενέργειας έρχεται μέσω της δραστηριότητας του παιχνιδιού, το οποίο λειτουργεί σαν βαλβίδα εκτόνωσής της. Στα μεν ανώτερα ζωικά είδη η ενέργεια αυτή είναι μεγάλη και ο χρόνος του παιχνιδιού είναι πολύς, ενώ στα κατώτερα είδη, περίσσεια ενέργειας και χρόνος παιχνιδιού περιορίζονται, καθώς απαιτείται κατανάλωση ενέργειας για την ικανοποίηση πρωταρχικών αναγκών του οργανισμού (Sluss, 2014· Takhvar, 1988).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας είναι καταρχάς πως δεν υπάρχει ερευνητική τεκμηρίωση των ισχυρισμών της. Επιπλέον, με την υποστήριξη της θέσης ότι τα παιδιά παίζουν μέχρι του σημείου εξαντλήσεως των ενεργειακών τους αποθεμάτων, οπότε και σταματούν, η θεωρία αδυνατεί να εξηγήσει το γεγονός ότι τα παιδιά, ακόμη και εντελώς εξαντλημένα και με τη συσσωρευμένη τους ενέργεια απελευθερωμένη μπορεί να συνεχίσουν να παίζουν ή να καταπιαστούν με κάποια νέα παιγνιώδη δραστηριότητα. Τέλος, δεν εξηγούνται τα μη κινητικά, στατικά παιχνίδια που δεν απαιτούν ιδιαίτερη ενέργεια, αλλά ούτε και το γιατί παίζουν οι ενήλικες (Δημητριάδη & Μπάκας, 2013· Sluss, 2014· Takhvar, 1988).

Στον αντίποδα της παραπάνω θεωρίας της πλεονάζουσας ενέργειας βρίσκεται η θεωρία της αναψυχής ή χαλάρωσης (Relaxation Theory), η οποία προτάθηκε τον

19^ο αιώνα από τον Moritz Lazarus, με βασική θέση τη διατύπωση ότι το παιχνίδι είναι αναγκαίο προκειμένου να αναζωογονηθεί η ανθρώπινη νόηση (Sluss, 2014). Ο Lazarus (1883, όπ. αναφ. στο van Gils, 2007) βλέπει το παιχνίδι ως μια ψυχαγωγική δραστηριότητα, η οποία εξυπηρετεί την ανάγκη αποκατάστασης και ανανέωσης ενός ατόμου, που έχει προηγουμένως καταναλώσει ενέργεια σε φυσική ή πνευματική δραστηριότητα, παρέχοντας τη δυνατότητα για ανάκτηση της χαμένης στην εργασία ενέργειας. Επέκταση της δουλειάς του Lazarus επήλθε από τον George Thomas White Patrick (1916), ο οποίος διακρίνει στο παιχνίδι τον ρόλο ξεκούρασης, που είναι αναγκαία για το άτομο μετά από έντονη διανοητική δουλειά, ειδικά στη βιομηχανική κοινωνία, όπου η σύγχρονη απασχόληση αποστραγγίζει τα ενεργειακά αποθέματα των ανθρώπων. Και οι δυο αυτές θεωρίες που βλέπουν κινητήρια δύναμη του παιχνιδιού το ενεργειακό έλλειμμα του ατόμου, έχουν δεχτεί κριτική καθώς αφενός δεν έχουν τεκμηριωθεί ερευνητικά και αφετέρου, δεν ερμηνεύουν το γεγονός ότι παίζουν και άτομα τα οποία δεν ασχολούνται με πνευματική εργασία, αλλά με χειρωνακτική και φυσικά παίζουν τα παιδιά ακόμα και όταν δεν είναι κουρασμένα (Sluss, 2014).

Μια άλλη κλασική θεωρία του παιχνιδιού η οποία διαφέρει από τη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας στο γεγονός ότι συνδέει το παιχνίδι με τη μάθηση (Mellou, 1994), είναι η θεωρία της εξάσκησης ή προάσκησης (Pre-Exercise Theory) του Karl Groos. Ο Groos (1898, 1901) αφού μελέτησε το παιχνίδι πρώτα στα ζώα και κατόπιν στους ανθρώπους, διαπίστωσε πως το παιδικό παιχνίδι λειτουργεί προσαρμοστικά, καθώς δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εξασκηθούν σε δραστηριότητες που συναντώνται στην ενήλικη ζωή, μέσα από την αναπαραγωγή και την εκτέλεση ρόλων των ενηλίκων. Έτσι, παίζοντας τα παιδιά εξασκούν σωματικές και πνευματικές ικανότητες απαραίτητες για τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής και καθίστανται μέσα από τη σοβαρή δραστηριότητα του παιχνιδιού έτοιμα για την ενηλικίωση και το μέλλον (Saracho, 2012· Verenikina, Harris & Lysaght, 2003). Επίσης, ο Groos (1901) ανέπτυξε ένα σύστημα κατηγοριοποίησης των μορφών και των λειτουργιών των παιχνιδιών, πιστεύοντας παράλληλα πως το παιχνίδι των παιδιών αλλάζει καθώς αυτά αναπτύσσονται. Ωστόσο, η βασική κριτική που έχει δεχτεί η θεωρία έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν γίνεται πάντα να εξασκούνται σε δραστηριότητες ενηλίκων, καθώς δεν είναι σε θέση να τις γνωρίζουν εκ των προτέρων, μιας και δεν γνωρίζουν το μέλλον (Sluss, 2014).

Η τέταρτη από τις πιο βασικές κλασικές θεωρητικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού είναι η θεωρία της ανακεφαλαίωσης (Recapitulation Theory) του Stanley Hall, ο οποίος ενδιαφερόμενος για την παιδική ανάπτυξη και την εξελικτική ψυχολογία, είδε την παιδική ηλικία ως τον συνδετικό κρίκο μεταξύ ζώων και ενήλικων ανθρώπων (Hall, 1906, όπ.αν. στο Salkind, 2005· Mellou, 1994· Sluss, 2014). Ο Hall στηριζόμενος στην εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου (Darwin, 1872), υποστήριξε πως μέσω του παιχνιδιού το παιδί ξαναζεί το εξελικτικό του παρελθόν. Καθώς περνά μεγαλώνοντας από το ένα είδος παιχνιδιού στο άλλο, αλλάζει παιγνιώδη συμπεριφορά, σύμφωνα με τα εξελικτικά στάδια του ανθρώπινου είδους και συγκεκριμένα το στάδιο του ζώου (αναρρίχηση και αιώρηση), του άγριου (κυνηγητό), το νομαδικό στάδιο (παιγνιώδης ενασχόληση με κατοικίδια), το γεωργικό στάδιο (κούκλες ή παιχνίδι άμμου) και το φυλετικό στάδιο (ομαδικά παιχνίδια) (Hall, 1916). Παράλληλα, εστιάζοντας στα ένστικτα, η θεωρία υποστηρίζει πως παίζοντας, το παιδί εκφράζει τα πρωτόγονα ένστικτά του οδηγώντας στην σταδιακή αποδυνάμωσή τους. Πρόκειται για μια καθαρτική διαδικασία που οδηγεί στην απελευθέρωση των ατόμων από ένστικτα που είναι ακατάλληλα για την ενήλικη ζωή στη σύγχρονη κοινωνία (Mellou, 1994· Verenikina, Harris & Lysaght, 2003· Saracho & Spodek, 2003· Takhvar, 1988). Η βασική κριτική όμως που έχει ασκηθεί στη θεωρία της ανακεφαλαίωσης είναι πως δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να τεκμηριώνουν τους ισχυρισμούς περί εξελικτικών σταδίων του παιχνιδιού, καθώς δεν συμβαίνει όλα τα παιδιά να παίζουν και να περνούν από όλα τα αναφερόμενα στάδια (Sluss, 2014).

Οι κλασικές αυτές θεωρίες που παρουσιάστηκαν παραπάνω, είτε βλέπουν το παιχνίδι ως μέσο ενεργειακής ρύθμισης (θεωρία πλεονάζουσας ενέργειας, θεωρία αναψυχής ή χαλάρωσης), είτε το εξηγούν από την άποψη του ενστίκτου (θεωρία εξάσκησης ή προάσκησης, θεωρία ανακεφαλαίωσης), θεωρούνται ανεπαρκείς και ξεπερασμένες σήμερα, κυρίως γιατί διατυπώνουν περισσότερο φιλοσοφικές αρχές, χωρίς την απαιτούμενη ερευνητική τεκμηρίωσή τους (Ellis, 1973· Mellou, 1994). Ωστόσο, δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι αποτέλεσαν το έναυσμα για να εξεταστεί εις βάθος το παιδικό παιχνίδι από φιλοσόφους, θεωρητικούς και ερευνητές, θέτοντας παράλληλα τα θεμέλια για τη διατύπωση των αντίστοιχων σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων (Verenikina, Harris & Lysaght, 2003) και τη διαμόρφωση μοντέλων

παιχνιδιού που έχουν καθοδηγήσει τους παιδαγωγούς της προσχολικής και σχολικής ηλικίας ως τις μέρες μας (Fleer, 2018).

1.1.2 Το κίνημα μελέτης του παιδιού του 19ου αι. και το παιχνίδι στην παιδαγωγική σκέψη στις αρχές του 20ου αιώνα

Τόσο κατά τον 19^ο αιώνα, στα πλαίσια του κινήματος μελέτης του παιδιού, όπου έγινε προσπάθεια για καθιέρωση των επιστημονικών μεθόδων της ψυχολογίας στην παιδαγωγική (Davidson & Benjamin, 1987), όσο και στις αρχές του 20ου αιώνα, εκφράστηκαν πεποιθήσεις αναφορικά με το παιχνίδι που ανέδειξαν τον ρόλο του στην εκπαίδευση του παιδιού. Ως θέσεις που συνδέονται με μια παιδαγωγική οπτική για το παιχνίδι, παρουσιάζονται ακολούθως, οι αντίστοιχες του Froebel και κατόπιν των Montessori και Dewey.

Τον 19^ο αιώνα, στα πλαίσια του κινήματος μελέτης του παιδιού, ο θεωρητικός της εκπαίδευσης των παιδιών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία Friedrich Froebel (1782-1852), μίλησε για την αυτοέκφραση των παιδιών μέσω των παιχνιδιών. Επηρέαστηκε από τις απόψεις του υπέρμαχου της καθολικής εκπαίδευσης, χωρίς αποκλεισμούς για τα παιδιά χαμηλών οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων που είχαν πληγεί ιδιαίτερα από τη βιομηχανική επανάσταση στα αστικά κέντρα, πατέρα της εποπτικής διδασκαλίας και υποστηρικτή της ιδέας ότι το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Ο Froebel υποστήριξε πως τα παιδιά πρέπει να έρχονται σε επαφή περνώντας χρόνο μαζί στο δημιουργικό παιχνίδι, το οποίο αποτελεί την εξωτερική της εσωτερικής τους ζωής. Η εκπαιδευτική του προσέγγιση χαρακτηρίζεται από τα λεγόμενα *δώρα* του, από μια σειρά δηλαδή ξύλινων γεωμετρικών στερεών σωμάτων (κύβος, παραλληλεπίπεδο, πυραμίδα κλπ), τα οποία ως παιχνίδια ωθούν τα παιδιά σε αυτοδιαχειριζόμενη προσέγγιση του υλικού κόσμου και από διάφορες δραστηριότητες, όπως η χαρτοκοπτική, η ζωγραφική, η ραπτική και άλλες, μέσω των οποίων εκφράζεται το παιδί και υποστηρίζεται παιγνιωδώς η μάθησή του. Με αυτόν τον συνδυασμό επιστημονικής γνώσης και αισθητηριακής εμπειρίας σε οργανωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, τελικά τα

παιδιά, είναι δυνατό να καταλάβουν τον εαυτό τους, αλλά και τον κόσμο γύρω τους (Frost, Wortham & Reifel, 2012· Henricks, 2014· Torkildsen, 2005).

Η Maria Montessori (1870-1952), στρατευμένη στην υποστήριξη των μη προνομιούχων παιδιών, ξεκίνησε την εφαρμογή των παιδαγωγικών της μεθόδων σε παιδιά με αναπηρίες και κατόπιν σε υγιή παιδιά εγκαταλελειμμένα ή φτωχά. Αν και δεν ασχολήθηκε άμεσα και αποκλειστικά με το παιχνίδι, ωστόσο στα πλαίσια της ενασχόλησής της με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη, είδε το παιχνίδι ως την εργασία του παιδιού και ανέδειξε τις πολλαπλές εκπαιδευτικές του δυνατότητες. Στο σύστημα εκπαίδευσής της, τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίζουν μέσω μιας πρακτικής προσέγγισης των καθημερινών εργαλείων που είναι σημαντικά στη ζωή των ενηλίκων (για παράδειγμα σφυριά, πιάτα, φούρνοι), με τρόπο που να διαχειρίζονται τις αναγκαίες δεξιότητες της ενήλικης ζωής, με αυτοεκπαίδευση και εξερεύνηση. Η διδακτική της λοιπόν θεωρία στοχεύει μέσω τέτοιου είδους πρακτικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη της ανεξαρτησίας και της γνωστικής ικανότητας των παιδιών. Ξεκάθαρα η Montessori, αντί για τα παιχνίδια στα οποία τα παιδιά υποδύονται ρόλους με τη φαντασία τους, πρόκρινε την αυτοκαθοδηγούμενη δραστηριότητα των παιδιών με αντικείμενα του πολιτισμού, όπου ανήκουν. Οι εκπαιδευτικοί τέλος, όπως πρότεινε, οφείλουν να συνεργάζονται με το παιδί και να του εξασφαλίζουν την ελευθερία για εξερεύνηση, καθώς και τον απαιτούμενο χρόνο εκμάθησης του κόσμου, βάσει του ιδιαίτερου ρυθμού κάθε παιδιού (Καρακατσάνη, 2008· Henricks, 2014· Torkildsen, 2005).

Ο John Dewey (1859–1952), οι απόψεις του οποίου εξακολουθούν να ασκούν επίδραση στην ακαδημαϊκή και επιστημονική σκέψη ως σήμερα, είδε την εκπαίδευση σαν την ίδια τη ζωή και όχι σαν την προετοιμασία για τη ζωή. Υπογραμμίζοντας το αδιαίρετο θεωρίας και πράξης, διαμόρφωσε μια νέα αντιφορμαλιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία βασικούς της άξονες είχε τη σύνδεση σχολείου και ζωής και την ανάδειξη του μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας (Dewey, 1956, όπ.αν. στο Pring, 2014). Στα πλαίσια αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης, υποστήριξε πως τα παιχνίδια αποτελούν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο για την καλλιέργεια των παιδιών και την πολύπλευρη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Vankúš, 2005). Επίσης, υπογράμμισε την αναγκαιότητα της βιωματικής μάθησης και ανέδειξε την άποψη πως τα παιδιά πρέπει να έχουν ενεργητικό ρόλο στο παιχνίδι τους (Beatty,

2017). Παράλληλα, τόνισε την αξία της προσφοράς στα παιδιά πολλών και διαφορετικών εμπειριών, οι οποίες θα τους δίνουν τη δυνατότητα να μάθουν μέσω του παιχνιδιού, στα πλαίσια μιας μακροχρόνιας δια βίου διαδικασίας (Platz & Arellano, 2011).

Οι παραπάνω θεωρητικοί παρά τις διαφοροποιήσεις τους εστίασαν στην παιδαγωγική διάσταση του παιχνιδιού, προβάλλοντας τις ποικίλες εκπαιδευτικές του δυνατότητες. Προκρίνοντας, ο Froebel με το επαναστατικό εκπαιδευτικό του σύστημα τα προτεινόμενα δώρα και τις δραστηριότητές του, η Montessori με το δομημένο εκπαιδευτικό της περιβάλλον την αυτοκαθοδηγούμενη ενασχόληση των παιδιών με αντικείμενα του πολιτισμού ως παιχνίδια και ο Dewey την ενεργητική εμπλοκή του παιδιού στο παιχνίδι του στα πλαίσια βιωματικής μάθησης, υπογράμμισαν εν τέλει την σημασία της συνεισφοράς του παιχνιδιού στην επίτευξη ποικίλων μαθησιακών στόχων (Henricks, 2014· Platz & Arellano, 2011· Torkildsen, 2005· Vankúš, 2005).

1.1.3. Το παιχνίδι ως πολιτισμικό φαινόμενο στα μέσα του 20^{ου} αιώνα: Huizinga και Caillois

Στις αρχές και τα μέσα του 20ου αιώνα οι πεποιθήσεις αναφορικά με το παιχνίδι παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις και διχογνωμίες ως προς τη φύση και τον ρόλο του στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση του παιδιού (Frost, Wortham & Reifel, 2012). Στο πλαίσιο αυτό μετά την αναφορά που έγινε στις προσεγγίσεις που εστίασαν στον παιδαγωγικό ρόλο του παιχνιδιού, παρουσιάζονται ακολούθως οι προσεγγίσεις των Huizinga και Caillois, σύμφωνα με τις οποίες το παιχνίδι αναδείχτηκε ως πολιτισμικό φαινόμενο.

Από μια διαφορετική οπτική γωνία ο Johan Huizinga, στο σπουδαίο έργο του *Homo Ludens (Ο Παίζων Άνθρωπος)* (Huizinga, 1955) εξέθεσε την έννοια του παιχνιδιού ως πολιτισμικό φαινόμενο, θέτοντας παράλληλα τα θεμέλια για μια ανθρωπολογική θεώρηση του παιχνιδιού (Schwartzman, 1976). Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά στοιχεία του παιχνιδιού, το είδε ως μια ελεύθερη δραστηριότητα, πλημμυρισμένη από συναισθήματα έντασης και χαράς, η οποία δεν είναι συνήθης ή

πραγματική ζωή, καθώς κάθε άνθρωπος-παίκτης έχει απόλυτη επίγνωση του ότι, όταν παίζει, ό,τι γίνεται, γίνεται στα ψέματα και στα αστεία. Ωστόσο, το παιχνίδι εκτυλίσσεται με απόλυτη σοβαρότητα, απορρόφηση και αφοσίωση των εμπλεκομένων παικτών. Είναι μια δραστηριότητα ανιδιοτελής και παίζεται εντός ορισμένων χρονικών και τοπικών ορίων, διαγράφοντας τη δική του πορεία, έχοντας το δικό του νόημα και τους δικούς του κανόνες στα πλαίσια μιας απόλυτης και ιδιόρρυθμης τάξης. Επίσης, για τον Huizinga το παιχνίδι βοηθά στο σχηματισμό κοινωνικών ομάδων, μιας κοινότητας παιχνιδιού που παρατείνεται και μετά τη λήξη του και που περιβάλλεται από μια ατμόσφαιρα μυστικότητας, υπογραμμίζοντας τη διαφορά της από τον υπόλοιπο κόσμο. Τέλος, ο Huizinga διακρίνει δύο όψεις στο παιχνίδι. Στη μία αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως αγώνα για να κερδηθεί κάτι, διακρίνοντας μια αδιάρρηκτη ενότητα ανάμεσα στο παιχνίδι και στη μάχη, ενώ στη δεύτερη αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως παράσταση, ως πέρασμα από την πραγματικότητα σε κάτι άλλο που απεικονίζει.

Ωστόσο, ο Roger Caillois (2001) στο έργο του *Les jeux et les hommes (Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι)* του 1958, ασχολούμενος με την ανάδειξη της πολιτισμικής διάστασης του παιχνιδιού στην κοινωνία, επεξεργάστηκε την οπτική του Huizinga, για την οποία υποστήριξε πως περιορίζεται τονίζοντας μόνο τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα του παιχνιδιού. Διευρύνοντας λοιπόν αυτή τη θέση, ανέπτυξε ένα σύστημα ταξινόμησης των παιχνιδιών με βάση τα κριτήρια του ανταγωνισμού, του τυχαίου, της προσποίησης και του ιλίγγου, ορίζοντας τις τέσσερις βασικές του κατηγορίες αντιστοίχως: Ανταγωνισμός (Agon), Τυχαίο (Alea), Προσποίηση (Mimicry) και Ίλιγγος (Ilinx). Αξιοσημείωτα δε είναι τα στοιχεία *paidia* και *ludus* που διακρίνει ο Caillois στα παιχνίδια, δηλαδή στο ένα άκρο την αταξία ή αλλιώς την πρωταρχική δύναμη αυτοσχεδιασμού και ευθυμίας που τα διακρίνει (*paidia*) και στο άλλο την έφεση για άσκοπη δυσκολία (*ludus*), η οποία προκύπτει με την επινόηση κανόνων και την υποχρεωτική και πεισματική υποταγή σε αυτούς. Τέλος, ο Caillois είδε το παιχνίδι – και σε αυτό το σημείο παρουσιάζει κοινά σημεία με τον Huizinga - ως μια δραστηριότητα ελεύθερη, διαχωρισμένη σε σαφή χωροχρονικά όρια, αβέβαιη ως προς το αποτέλεσμα της, μη παραγωγική, μυθοπλαστική και ρυθμισμένη από δικούς της κανόνες και συμβάσεις (Caillois, 2001).

Αναμφισβήτητα και οι δυο παραπάνω μελετητές είδαν το παιχνίδι ως πολιτισμικό φαινόμενο. Καταρχάς ο Huizinga (1955) υποστήριξε στο έργο του *Homo Ludens (Ο Παίζων Άνθρωπος)* πως ο πολιτισμός γεννιέται από την έμφυτη στον άνθρωπο τάση να παίζει και πως οι διάφορες πολιτισμικές μορφές, από το δίκαιο και την φιλοσοφία ως την ποίηση και την τέχνη, μπορούν να κατανοηθούν ως εκδηλώσεις ή μεταμορφώσεις της θεμελιώδους ορμής προς το παιχνίδι. Από την πλευρά του ο Caillois (2001) υποστήριξε πως τα παιχνίδια εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους πολιτισμούς στους οποίους ασκούνται, επηρεάζοντας τις προτιμήσεις τους, διαιωνίζοντας τα έθιμά τους και αντανakλώντας τις πεποιθήσεις τους. Στο σημείο αυτό έγκειται και η σημαντική διάσταση στις προσεγγίσεις των παραπάνω μελετητών, καθώς, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις τους, τόσο ο Huizinga όσο και ο Caillois ανέδειξαν την πολιτισμική διάσταση του παιχνιδιού, θεωρώντας το ως ουσιαστικό στοιχείο κάθε μορφής πολιτισμού (Frost, Wortham & Reifel, 2012).

1.1.4 Οι αναπτυξιακές προσεγγίσεις του παιχνιδιού

Με επίκεντρο διαφορετικό από τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του παιχνιδιού ή την αντιμετώπισή του ως πολιτισμικό φαινόμενο, οι ονομαζόμενες αναπτυξιακές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως αυθόρμητη, ελεύθερη, φυσική, ευχάριστη και αθώα παιδική δραστηριότητα και το συνδέουν με τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών (Fleer, 2018· Saracho, 2012· Sluss, 2014). Ως αντιπροσωπευτικές αυτής της προσέγγισης, παρουσιάζονται παρακάτω οι θέσεις του Piaget για το παιχνίδι, καθώς και οι σχετικές θεωρίες της Parten και της Smilansky. Παράλληλα, συζητιέται και μια πιο θεραπευτική αντιμετώπιση του παιχνιδιού υπό την οπτική της ψυχαναλυτικής προσέγγισης, με την παρουσίαση των σχετικών θέσεων των Freud και Erikson.

Ο Jean Piaget, συνέδεσε το παιχνίδι με τη γνωστική-εξελικτική θεωρία του για την ανάπτυξη των παιδιών και έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στις ονομαζόμενες αναπτυξιακές προσεγγίσεις που διατυπώθηκαν για το παιδικό παιχνίδι (Fleer, 2018). Ο Piaget (1962) υποστήριξε πως το παιχνίδι αντικατοπτρίζει το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά ταυτόχρονα παίζει σημαντικό ρόλο στη ίδια αυτή γνωστική ανάπτυξη. Υπό μια κονστρουβιστική, όπως την ονομάζει

οπτική, είδε τα παιδιά να κατακτούν τη γνώση μέσω της επενέργειας και της αντίδρασης στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον όπου ζουν και συγκεκριμένα μέσω της εξισορρόπησης των δυο βασικών διαδικασιών κατάκτησης της γνώσης: της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Η μεν αφομοίωση είναι η διαδικασία κατά την οποία το παιδί ενσωματώνει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος στα προϋπάρχοντα νοητικά του σχήματα, ενώ η συμμόρφωση είναι η διαδικασία κατά την οποία τα προϋπάρχοντα αυτά σχήματα, τροποποιούνται και προσαρμόζονται στα νέα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Το παιδί λοιπόν και στο παιχνίδι του, με τις δυο αυτές διαδικασίες επιτυγχάνει την απαραίτητη για την αναπτυξιακή του πορεία, προσαρμογή του στο περιβάλλον.

Ο Piaget διέκρινε τρεις μορφές παιχνιδιού, οι οποίες υποστήριξε πως συνάδουν με τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης και τις αντίστοιχες με κάθε στάδιο ικανότητες. Οι μορφές αυτής της κατηγοριοποίησης είναι το αισθησιοκινητικό παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες (Faulkner & Woodhead, 1999· Fler, 2018· Frost, Wortham & Reifel, 2012· Sluss, 2014).

Το πρώτο, το αισθησιοκινητικό κατά τον Piaget συναντάται στα πρώτα δυο χρόνια της ζωής του ανθρώπου και αντιστοιχεί στην αισθησιοκινητική περίοδο ανάπτυξης του παιδιού. Σε αυτό, το παιδί επαναλαμβάνει διαρκώς μια ενέργεια με τη χρήση ή όχι αντικειμένων, όπως για παράδειγμα η αιώρηση στην κούνια ή το γέμισμα, άδειασμα και πάλι γέμισμα ενός κουτιού με αντικείμενα. Ερχόμενο σε επαφή με τα αντικείμενα το παιδί γνωρίζει τα χαρακτηριστικά τους και δημιουργεί ακολούθως σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος. Έτσι, με τη συνοδεία μιας αίσθησης απόλαυσης, το ενδιαφέρον πια του παιδιού μεταφέρεται από το αντικείμενο στην πράξη (για παράδειγμα από τη κουκλάκι στην επαναλαμβανόμενη ρίψη του από το κρεβάτι στο πάτωμα). Είναι η εποχή, κατά την οποία το παιδί αντιλαμβάνεται όσα ακριβώς γίνονται αντιληπτά από τις αισθήσεις του και εστιάζεται στην επεξεργασία των σχημάτων δράσης, δηλαδή των οργανωμένων ακολουθιών πράξεων ή συμπεριφοράς (Bozema, 2007· Frost, Wortham & Reifel, 2012· Sluss, 2014).

Το δεύτερο είδος παιχνιδιού, το συμβολικό παιχνίδι, αντιστοιχεί στην προεγνωσιολογική περίοδο ανάπτυξης του παιδιού (2-7 ετών). Σε αυτό το παιδί φαντάζεται κάτι που δεν υφίσταται στη δεδομένη στιγμή που παίζει και υπάρχει

εκδήλωση συμβολικών ενεργειών, όπως για παράδειγμα όταν φαντάζεται πως είναι γάτα ή γιατρός. Πρόκειται για την περίοδο κατά την οποία η χρήση της γλώσσας, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αναπαριστά αντικείμενα του περιβάλλοντος με εικόνες και λέξεις, ενισχύοντάς του την ικανότητα συμβολισμού και εσωτερικών αναπαραστάσεων, ενώ παράλληλα η σκέψη και η επικοινωνία του παραμένει ακόμα εγωκεντρική. Έτσι, προκύπτει το συμβολικό παιχνίδι, στο οποίο με την ενεργοποίηση της αναπαράστασης, της μνήμης και της φαντασίας τα παιδιά αποδίδουν σε μία πράξη ή ένα αντικείμενο διαφορετικό νόημα από αυτό που ισχύει στην πραγματικότητα. Μπορεί να γίνει επομένως το παιδί να κάνει την τσατσάρα στα χέρια του κουτάλα μαγειρικής ή σπαθί ή μικρόφωνο παριστάνοντας αντιστοίχως πως μαγειρεύει ή πολεμάει ή τραγουδάει (Bozena, 2007· Faulkner & Woodhead, 1999· Flee, 2018· Frost, Wortham & Reifel, 2012· Μετοχιανάκη, 2008).

Το τρίτο είδος παιχνιδιού, το παιχνίδι κανόνων, ξεκινά κατά την περίοδο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (7-12 ετών) και γίνεται πιο εξελιγμένο κατά την περίοδο των τυπικών λογικών ενεργειών (12 ετών και άνω) (Sluss, 2014). Το παιχνίδι πια πραγματοποιείται μεταξύ δυο ή περισσότερων παικτών, όπως οι αθλοπαιδιές, τα επιτραπέζια ή το κρυφτό. Στην πρώτη φάση αυτής της περιόδου παρατηρείται κατάργηση της εγωκεντρικής επικοινωνίας, ενώ παράλληλα το παιδί μπορεί να σκέφτεται λογικά και να λαμβάνει υπόψη του στην κατάταξη αντικειμένων διαφορετικές παραμέτρους όπως το ύψος, το βάρος, το σχήμα ή το μέγεθος. Κατά συνέπεια παίζονται παιχνίδια που έχουν σταθερούς και προκαθορισμένους κανόνες και στα οποία απαιτείται τα παιδιά να μπορούν να δεχτούν κανόνες που σχετίζονται με το μοίρασμα, τη νίκη ή την ήττα, τη ματαίωση ικανοποίησης επιθυμιών. Στη δεύτερη φάση της τρίτης περιόδου, μετά δηλαδή τα δώδεκα χρόνια, κατακτάται πια η αφηρημένη σκέψη, με τη βελτίωση της ικανότητας για κατανόηση και ερμηνεία. Τα παιδιά είναι σε θέση πια να κάνουν συλλογισμούς, υποθέσεις, να ασκούν κριτική και να σκέφτονται αφηρημένα θέματα ιδεολογίας και ηθικής. Έτσι, μπορούν και τροποποιούν συνειδητά τους κανόνες των παραδοσιακών παιχνιδιών, ενώ επινοούν ουσιαστικά τα δικά τους παιχνίδια συγκροτώντας και οργανώνοντας τις δικές τους ομάδες (Bozena, 2007· Frost, Wortham & Reifel, 2012· Sluss, 2014).

Παρά τη συνεισφορά του Piaget στην προσέγγιση του παιχνιδιού, αρκετές είναι οι ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί για τη θεωρητική του προσέγγιση. Καταρχάς, μεθοδολογικά έχει αμφισβητηθεί η καθολική γενίκευση των αποτελεσμάτων των παρατηρήσεων που έκανε στα παιδιά του, ενώ αυτά έπαιζαν στο συγκεκριμένο, μεγαλοαστικό, οικογενειακό τους πλαίσιο στη Γενεύη, τη δεκαετία του '50 και τα οποία τον οδήγησαν στη διατύπωση που έκανε για τους τρεις τύπους παιχνιδιού (Santer, Griffiths & Goodall, 2007). Το ίδιο σκεπτικό αμφισβήτησης έχει και η γενίκευση των αποτελεσμάτων από το σύνολο του ερευνητικού του έργου που αφορά μελέτες και άλλων παιδιών, όλων στην Ελβετία. Όμως μέσω αυτής της γενίκευσης ο Piaget δεν είδε ως πρωταγωνιστή της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των παιδιών το κοινωνικό ή το πολιτισμικό περιβάλλον, αλλά κυρίως είδε το φυσικό περιβάλλον (Cutter-Mackenzie, Edwards, Moore, & Boyd, 2014). Επιπλέον, κριτική έχει ασκηθεί στο γεγονός ότι συνδέοντας ο Piaget τους τύπους παιχνιδιού που διέκρινε, με τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, καθιστά κάποια είδη παιχνιδιού κατώτερα έναντι άλλων (Santer, Griffiths & Goodall, 2007). Η συστηματική δε παρατήρηση που κάνουν οι ερευνητές βάσει αυτής της κατηγοριοποίησης του παιχνιδιού λειτουργεί κανονιστικά, χωρίς να επιτρέπει τη διείσδυση στην πραγματική σημασία που έχουν αυτές οι κατηγορίες για τα ίδια τα παιδιά (Αυγητίδου, 2001· Cutter-Mackenzie, Edwards, Moore, & Boyd, 2014· Μακρυνιώτη, 2003· Santer, Griffiths & Goodall, 2007).

Στοιχεία της γνωστικής-εξελικτικής θεωρίας του Piaget για το παιχνίδι είναι εμφανή στις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας για το παιδικό παιχνίδι, οι οποίες διαμόρφωσαν μετέπειτα την παιδαγωγική σκέψη και πρακτική για την προσχολική και σχολική ηλικία στη ρομαντική βάση του ελεύθερου, ευχάριστου και αναπτυξιακά κατάλληλου παιχνιδιού. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται οι σχετικές θεωρίες της Parten και της Smilansky, που συνδυάζουν θεωρία με έρευνα και έχουν βασικό σημείο τομής το γεγονός ότι συνδέουν το παιχνίδι με καθορισμένα-στάδια ανάπτυξης των παιδιών (Fleer, 2018· Saracho, 2012· Sluss, 2014).

Η Mildred Parten (1902-1970) ασχολήθηκε με το παιχνίδι των μικρών παιδιών και ήταν από τους πρώτους μελετητές που πραγματοποίησαν εκτεταμένες σχετικές έρευνες. Διατύπωσε στη θεωρία της έξι στάδια κοινωνικού παιχνιδιού, υποστηρίζοντας πως η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία επιτυγχάνεται μέσα

από το παιχνίδι, συνδέεται με την ευρύτερη ανάπτυξή τους (Parten, 1932, όπ.αναφ. στο Xu, 2010). Παρά το γεγονός ότι η θεωρία της διατυπώθηκε το 1932, αναφορές στην κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών που πρότεινε, η οποία υιοθετεί στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συναντώνται ακόμη και σήμερα στο έργο εκπαιδευτικών κυρίως προσχολικής ηλικίας (Fleer, 2018). Σύμφωνα με την οπτική της, στο πρώτο στάδιο (0-2 ετών) που αποτελεί σημαντικό στάδιο προετοιμασίας για μελλοντική εξερεύνηση και ανάπτυξη, το παιδί βρίσκεται κοντά στην περιοχή του παιχνιδιού, ενώ μοιάζει να μην παίζει. Δεύτερο στάδιο (2-2,5 ετών) αποτελεί το παιχνίδι του θεατή στο οποίο παρατηρεί άλλους να παίζουν. Το μοναχικό παιχνίδι, στο οποίο το παιδί δείχνει να μην ενδιαφέρεται ή να μην γνωρίζει τι κάνουν οι άλλοι γύρω του αποτελεί το τρίτο στάδιο (2,5-3 ετών), όπου παίζει μόνο του. Στο τέταρτο στάδιο (3-3,5 ετών) παρατηρείται το παράλληλο παιχνίδι, όπου το παιδί βρίσκεται στο ίδιο χωρικό πλαίσιο με άλλα παιδιά, αλλά παίζει τη δική του φανταστική κατάσταση. Επόμενο στάδιο (3,5-4 ετών) αποτελεί το συντροφικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά συμμετέχουν στο ίδιο παιχνίδι, χωρίς ωστόσο να ορίζουν κανόνες ή να έχουν κάποιο καθορισμένο σχέδιο παιχνιδιού. Ανώτερο δε στάδιο στην κατηγοριοποίηση της Parten αποτελεί το συνεργατικό παιχνίδι (4 και άνω ετών) στο οποίο τα παιδιά συνεργάζονται προς ένα κοινό στόχο.

Η Sara Smilansky επικεντρώθηκε στο πώς τα παιδιά μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού. Επιπλέον, σύνδεσε το παιχνίδι με την μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία και ανέδειξε την κοινωνικοδραματική πτυχή του και τη σχέση του με τη μάθηση (Smilansky, 1968,1990). Επανεξετάζοντας την ταξινόμηση των παιχνιδιών του Piaget την εμπλούτισε με το κατασκευαστικό παιχνίδι (constructive play), στο οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν αντικείμενα προκειμένου να κατασκευάσουν ή να δημιουργήσουν κάτι. Έτσι, στη θεωρία της για το παιχνίδι διέκρινε συνολικά τέσσερα στάδια, τα οποία θεωρεί πως αντικατοπτρίζουν τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Πρόκειται για το λειτουργικό παιχνίδι, όπου το παιδί κάνοντας απλές μυϊκές κινήσεις ανακαλύπτει τα όρια των δυνατοτήτων του, αλλά και τη χρήση των αντικειμένων που το περιβάλλουν, το κατασκευαστικό παιχνίδι στο οποίο το παιδί, στα πλαίσια ανώτερου επιπέδου νόησης δημιουργεί και ταυτόχρονα εκφράζεται μέσα από τα δημιουργήματά του, το δραματικό όπου το παιδί μαζί με άλλα παιδιά αναπαριστούν συμβολικά και με δημιουργικό τρόπο τον ενήλικο κόσμο και τέλος τα παιχνίδια με

κανόνες, στα οποία ως ανώτερο εξελικτικά είδος παιχνιδιού το παιδί συμπεριφέρεται και κινείται εντός προκαθορισμένων και κοινώς αποδεκτών ορίων.

Από την παραπάνω παρουσίαση της γνωστικής-εξελικτικής θεωρίας του Pagiet και των αναπτυξιακών θεωριών της Parten και της Smilansky για το παιχνίδι, καθίσταται εμφανές πως η αναπτυξιακή θεώρηση του παιχνιδιού υιοθετεί καταρχάς μια ρομαντική οπτική για το παιχνίδι, αντιμετωπίζοντάς το ως αυθόρμητη, ελεύθερη, φυσική, ευχάριστη και αθώα παιδική δραστηριότητα, που εκδηλώνεται από εσωτερικά κίνητρα (Fleer, 2018· James, Jenks & Prout 1998· Saracho, 2012· Sluss, 2014). Επιπλέον, με δεδομένο ότι ουσιαστικά συνδέουν το παιχνίδι με τα στάδια ανάπτυξης, ξεκινώντας από κάποιες μορφές λειτουργικού παιχνιδιού ή παιχνιδιού με αντικείμενα και καταλήγοντας σε παιχνίδι με κανόνες, προτάσσουν την άποψη πως για κάθε παιδί αναμένεται να εμφανιστούν συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού, βάσει του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται (Bateson, 2011· Burghardt, 2011). Αυτή ακριβώς όμως η θέση είναι που έχει δεχτεί έντονη κριτική, γιατί όπως υποστηρίζουν πιο σύγχρονοι θεωρητικοί και ερευνητές δεν είναι δυνατόν αυτά τα στάδια να έχουν παγκόσμια ισχύ διαχρονικά για όλους τους πολιτισμούς (Fleer, 2018). Πρόκειται για θέση που αναδεικνύεται σε εθνογραφικές-ανθρωπολογικές έρευνες, οι οποίες έχουν καταδείξει πως παιδιά διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να παίζουν με πολύ διαφορετικό τρόπο από αυτόν που υπαγορεύουν τα στάδια παιχνιδιού των αναπτυξιακών θεωριών (Göncü & Gaskins, 2011). Ακόμα και στις διαπολιτισμικές έρευνες που επιβεβαιώνεται η παρουσία διαφορετικών κατηγοριών παιχνιδιού, δεν αποδεικνύεται υποχρεωτικά η αντιστοιχία τους με συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο ανάπτυξης των παιδιών (Gaskins & Goncu, 1992· Whiting & Edwards, 1988). Παράλληλα, είναι φανερό πως στα πλαίσια των περισσότερων αναπτυξιακών θεωριών υποτιμάται ή περιορίζεται ο ρόλος του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι τους (Αυγητίδου, 2001).

Μέσα σε αυτή τη γενικότερη οπτική των θεωρητικών της ανάπτυξης για το παιχνίδι, θα μπορούσαμε να συζητήσουμε και την αντιμετώπιση του παιχνιδιού από την ψυχαναλυτική προσέγγιση. Στην ψυχαναλυτική οπτική, αν και δεν διατυπώνεται συγκεκριμένη θεωρία για το παιχνίδι, συγκροτείται η βάση για μια πιο θεραπευτική αντιμετώπιση του παιχνιδιού μέσα από την έμφαση στη σημασία του για την

έκφραση, την επεξεργασία αλλά και την αναζήτηση κυριαρχίας και ελέγχου αγχογόνων συναισθημάτων, συμπεριφορών και βιωμάτων (Fleer, 2018 ·Goleman, 1995· Klein, 1955 ·Sluss, 2014). Ακολούθως, γίνεται η παρουσίαση των σχετικών θέσεων των Freud και Erikson.

Στο πλαίσιο της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Sigmund Freud (1961, 1964 όπ.αν. στο Matson, 2013), το παιχνίδι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, μέσω της καθαρτικής του λειτουργίας, ενώ παράλληλα λειτουργεί και ως μέσο διάγνωσης, αλλά και θεραπείας της συμπεριφοράς των παιδιών. Αυτή τη θεραπευτική διάσταση του παιχνιδιού ανέδειξαν ιδιαίτερος η Melanie Klein (1955) και η Anna Freud (1965, όπ.αναφ. στο Geissman & Geissmann, 1998), ως σημαντικοί εκπρόσωποι της παιγνιοθεραπείας (play therapy) και μαθητές του Freud. Πιο συγκεκριμένα, στην ψυχαναλυτική θεωρία το παιχνίδι αποτελεί το πλαίσιο όπου τα παιδιά μπορούν ελεύθερα να εκφράσουν τις όποιες καταπιεσμένες επιθυμίες τους, αλλά και τις ανικανοποίητες ανάγκες τους. Κι εδώ ακριβώς έγκειται και η ιδιαίτερη αξία του παιχνιδιού, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να εκδηλώσουν αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές, που δε θα ήταν επιτρεπτό να εκφραστούν στην καθημερινότητα. Μέσα από την έκφραση και την επανάληψη κατά το παιχνίδι δυσάρεστων για τα παιδιά καταστάσεων, όπως τραυματικών εμπειριών ή επιθετικών συμπεριφορών, καθώς και με την εξωτερίκευση συναισθημάτων που βαραίνουν τα παιδιά, όπως άγχος ή φόβος, τους δίνεται η δυνατότητα να κυριαρχήσουν πάνω σε αυτά. Έτσι, εμπλεκόμενο το παιδί στο ασφαλές πλαίσιο του παιχνιδιού, μπορεί να οδηγηθεί μετά τον έλεγχο αυτών των μη αποδεκτών συμπεριφορών και συναισθημάτων, σε ενεργητική αντικατάστασή τους με αντίστοιχα θετικά (Αυγητίδου, 2001· Frost, Wortham & Reifel, 2012).

Ο Erik Erikson, διατηρώντας την ψυχαναλυτική οπτική για το παιχνίδι επέκτεινε την άποψη του Freud αποδίδοντας στο παιχνίδι πέρα από την αμυντική διάσταση και τη διάσταση της συνεισφοράς του στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού (Erikson 1993, 1977). Ο Erikson έδωσε έμφαση στην αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μεταξύ του παιδιού και του υλικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, βλέποντας το παιχνίδι σαν μια προσπάθεια συγχρονισμού των σωματικών και των κοινωνικών λειτουργιών με τον εαυτό (Ερικσον, 1990). Το παιχνίδι για τον Erikson συνδυάζει τις πτυχές του παρελθόντος,

την εκπροσώπηση και αναθεώρηση του παρόντος και την αναμονή του μέλλοντος, ενώ οι δραματοποιήσεις που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις όποιες αντιθέσεις και συγκρούσεις παρουσιάζονται σε κάθε στάδιο της ζωής τους (Erikson 1993, 1977).

Η ανάδειξη του παιχνιδιού ως ευεργετικού παράγοντα για την συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, θέτοντας τα θεμέλια για τη θεραπεία μέσω του παιχνιδιού, οδήγησε στη χρησιμοποίησή του ως μέσο διαχείρισης του τραύματος και συναισθηματικής θεραπείας (Goleman, 1995· Klein, 1955 Sluss, 2014). Ωστόσο, όπως υπογραμμίζει η Schwartzman (1978), καθώς σ' αυτό το πνεύμα, το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως φορέας έκφρασης άλλων συμπεριφορών του παιδιού και δεν εξετάζεται αυτοτελώς, η προσέγγισή του ως συμβολικού τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων, καταπιεσμένων επιθυμιών, αναγκών, συναισθημάτων ή τραυματικών εμπειριών, δρα περιοριστικά στην κατανόησή του.

1.1.5 Κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις

Μία διαφορετική πρόταση για τη διερεύνηση της σχέσης του παιχνιδιού με την ανάπτυξη των παιδιών, διατυπώνεται στα πλαίσια της θεωρίας του Lev Vygotsky, ο οποίος θεωρείται προπάτορας της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης της ανάπτυξης των παιδιών. Σύμφωνα με την πολιτισμική-ιστορική του θεωρία (Vygotsky 1991, 1994, 2000) οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες που σχετίζονται με τη μάθηση και χαρακτηρίζουν αποκλειστικά τα ανθρώπινα όντα, διαμορφώνονται κοινωνικά, μεταδίδονται πολιτισμικά και ουσιαστικά αναπτύσσονται με τη διαμεσολάβηση των διάφορων συμβολικών συστημάτων (ιδίως της γλώσσας) και των ποικίλων πολιτισμικών εργαλείων. Όταν τα παιδιά παίζουν, ερχόμενα σε επαφή με το κοινωνικό και υλικό τους περιβάλλον, χρησιμοποιούν, προσαρμόζουν, μετασχηματίζουν και επεκτείνουν καταλλήλως αυτά τα πολιτισμικά εργαλεία, σε μια προσπάθεια αλλαγής του περιβάλλοντος αυτού, ενισχύοντας έτσι τις ανώτερες νοητικές τους λειτουργίες και εν τέλει συμβάλλοντας στη γνωστική τους ανάπτυξη. Η θεωρία του για το παιχνίδι επομένως ξεκινά με αφετηρία το γεγονός ότι το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα της

γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου και οι κοινωνικές συναλλαγές το βασικό μέσο απόκτησης γνωστικών δεξιοτήτων.

Αναγνώρισε επομένως ο Vygotsky τη σημαντικότητα του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος και το ρόλο που παίζουν τα επιμέρους ιστορικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και βιολογικά πλαίσιά του στην ανάπτυξη του ατόμου, τόσο μέσω της αλληλεπίδρασής του με καθένα από αυτά ξεχωριστά, όσο και μέσω πιο πολύπλοκων και σύνθετων αλληλεπιδράσεων μεταξύ του ατόμου και όλων των πλαισίων (Hughes & Norpe, 1991· Παπαδοπούλου, 2009· Πετρογιάννης, 2003· Πετρογιάννης, 2010· Tudge & Hogan, 2005).

Ο Vygotsky επιπλέον εισήγαγε στη θεώρησή του την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA), η οποία ουσιαστικά είναι η απόσταση ανάμεσα στο επίπεδο ανάπτυξης που μπορούν να επιτύχουν μόνα τους τα παιδιά και στο ανώτερο δυνητικό επίπεδο, στο οποίο μπορούν να φτάσουν εάν έχουν την βοήθεια ενηλίκων ή τη συνεργασία πιο έμπειρων συνομηλίκων (Vygotsky, 2000). Παίζοντας λοιπόν τα παιδιά, λειτουργούν μέσα σε μια Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, καθώς στα πλαίσια της παιγνιώδους κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους ή και με ενηλίκους και στην προσπάθεια αλλαγής του κοινωνικού και υλικού περιβάλλοντός τους, τους δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία να εμφανίσουν μοναδικές ικανότητες και δεξιότητες, μέσα από τη χρήση, την εκμάθηση και τη μεταμόρφωση των διάφορων πολιτισμικών συμβόλων και εργαλείων. Ο Vygotsky (2000), με την εισαγωγή της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης έδωσε στο παιχνίδι κοινωνικό νόημα αντιμετωπίζοντάς το ως κοινωνική αλληλεπίδραση που ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξελιχθεί σε γνωστικό επίπεδο.

Ενισχυτικά σε αυτή την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky, ο Jerome Bruner (Bruner, 1972· Bruner, Jolly & Sylva, 1976), διατύπωσε σχετικά με τον ρόλο του ενηλίκου στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, τον όρο της *σκαλωσιάς* (scaffolding), ο οποίος εκφράζει την παροχή υποστήριξης και βοήθειας στο παιδί από τον ενήλικο, προκειμένου να επιτύχει ένα στόχο, που διαφορετικά δεν θα κατάφερνε. Έτσι, υπογράμμισε πως οι ενήλικες μπορούν βοηθώντας τα παιδιά βάσει της ανάπτυξης των ικανοτήτων τους και στο βαθμό που το έχουν ανάγκη, να διευρύνουν και να υποστηρίξουν τις παιγνιώδεις δραστηριότητές τους με τη χρήση

για παράδειγμα λέξεων, κινήσεων, με την προβολή λύσεων ή προτύπων, συμβάλλοντας έτσι, κατ' επέκταση στην περαιτέρω αναπτυξιακή τους πορεία.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο εξάλλου, γίνεται φανερό και η σημαντικότητα της αναγνώρισης και της υποστήριξης του παιχνιδιού από το κοινωνικό του πλαίσιο και ιδίως από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορεί το παιδί να δεχτεί τα μέγιστα δυνατά του οφέλη στη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξής του. Τα κύρια χαρακτηριστικά δε του παιχνιδιού τα οποία, όπως υποστήριξε ο Vygotsky συντελούν σε αυτή την κατεύθυνση είναι η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης, η ανάληψη ρόλων και η διαπραγμάτευση μια σειράς κανόνων (Bodrova & Leong, 2007). Για τον Vygotsky (1977) το κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού δεν είναι η χαρά που αποκομίζει το παιδί από το παιχνίδι, αλλά η φανταστική κατάσταση την οποία δημιουργεί καθώς παίζει, ικανοποιώντας κάποιες ανάγκες του, ικανοποιώντας απραγματοποίητες επιθυμίες του. Τα παιδικά παιχνίδια εμπεριέχουν τόσο το φανταστικό στοιχείο, όσο και τους κανόνες. Ο Vygotsky βλέπει στα παιχνίδια της προσχολικής ηλικίας ορατή την φανταστική κατάσταση και παράλληλα την μη ορατή ύπαρξη κανόνων συμπεριφοράς, ενώ στα παιχνίδια σχολικής ηλικίας φανερούς τους κανόνες και μη ορατή την φανταστική κατάσταση. Η μετάβαση δε από τα πρώτα στα δεύτερα παιχνίδια, ουσιαστικά αποτυπώνει και την εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού.

Όταν τα παιδιά παίζουν και δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση, προχωρούν πέρα από τους περιορισμούς των αντικειμένων και των καταστάσεων που θέτει το άμεσο περιβάλλον τους, επιτυγχάνοντας σταδιακά τον διαχωρισμό ανάμεσα στην άμεση αντίληψη των αντικειμένων και του νοήματος που αποδίδουν σε αυτά, βάσει των ιδιαίτερων επιθυμιών και αναγκών τους. Το παιδί παίζοντας, μέσω δηλαδή της δράσης του, εξωτερικεύει τις εσωτερικές διαδικασίες της φαντασίας, της ερμηνείας και της επιθυμίας. Δημιουργώντας μια φανταστική κατάσταση στο παιχνίδι του αντικαθιστά μια πράξη με κάποια άλλη, ένα αντικείμενο με κάποιο άλλο, μέσω της κίνησης στο πεδίο του νοήματος. Με αυτόν τον τρόπο αποδεσμεύεται η σκέψη από το συγκεκριμένο και θέτονται οι βάσεις για την ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης, ως ανώτερης διανοητικής λειτουργίας (Vygotsky, 1994, 1977).

Είναι φανερό πως οι αντιλήψεις αυτές του Vygotsky για το παιχνίδι παρουσιάζουν διαφορές από τις αντίστοιχες του Piaget (Αυγητίδου, 2001· Faulkner &

Woodhead, 1999· Παπαδοπούλου, 2009· Saracho & Spodek, 1995· Vygotsky, 2000). Πιο συγκεκριμένα, ο Vygotsky αναγνωρίζει τον ρόλο του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου ως βασικού παράγοντα που επηρεάζει το παιχνίδι των παιδιών. Επιπλέον δίνει έμφαση στην αφαιρετική σκέψη που μπορεί να αποκτήσουν τα παιδιά μέσα από τη νοηματοδότηση αντικειμένων, βάσει των επιθυμιών και των αναγκών τους στα πλαίσια των φανταστικών καταστάσεων που δημιουργούν στο παιχνίδι. Οι τύποι δε του παιχνιδιού που διέκρινε ο Piaget, αντίστοιχοι των σταδίων της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, αμφισβητούνται ουσιαστικά από τον Vygotsky, καθώς υποστήριξε πως αφενός δεν υπάρχουν παιχνίδια χωρίς κανόνες και αφετέρου, δεν υπάρχουν παιχνίδια που δεν εμπεριέχουν φανταστική κατάσταση. Τέλος, ο Vygotsky τόνισε την ενεργητική εμπλοκή του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης, μέσα από τις προσπάθειες που καταβάλει στο παιχνίδι για την αλλαγή του κοινωνικού και υλικού περιβάλλοντός του, χρησιμοποιώντας και προσαρμόζοντας βάσει ατομικών ενδιαφερόντων, επιθυμιών και επιπέδου ανάπτυξης, τα διάφορα πολιτισμικά εργαλεία.

Αν και για δεκαετίες, η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky, δεν ήταν διαθέσιμη σε ψυχολόγους εκτός της Σοβιετικής Ένωσης, όταν τελικά έγινε διεθνώς γνωστή μετά τη δεκαετία του 70, άσκησε και εξακολουθεί και ασκεί ως σήμερα καθοριστική επίδραση στη μελέτη της παιδικής ηλικίας και της διαδικασίας της μάθησης, αναδεικνύοντας τον κυρίαρχο ρόλο του παιχνιδιού, της ανάπτυξης της φαντασίας και της ενισχυτικής δράσης των εκπαιδευτικών σε αυτή (Cutter-Mackenzie et al., 2014).

Την επίδραση της θεωρίας του Vygotsky βλέπουμε στις κοινωνικο-πολιτισμικές απόψεις για το παιδικό παιχνίδι που έχουν διατυπωθεί από πιο σύγχρονους εκπροσώπους της προσέγγισης αυτής. Ο Göncü (1999) για παράδειγμα, μαζί με συνεργάτες του (Göncü & Gaskins, 2011· Göncü, Jain & Tuermer, 2007) έχει υποστηρίξει πως το παιχνίδι αποτελεί μια μορφή πολιτισμικής έκφρασης και μόνο ως τέτοιο μπορεί να γίνει εις βάθος αντιληπτό και κατανοητό. Υπογραμμίζουν λοιπόν οι παραπάνω μελετητές πως το παιχνίδι διαφέρει από κουλτούρα σε κουλτούρα, εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών κάθε πολιτισμικού περιβάλλοντος και των αντίστοιχων ευθυνών που έχουν αναλάβει τα παιδιά στα πλαίσια των περιβαλλόντων αυτών, ανάλογα με τις ικανότητες που σχετίζονται με την ηλικία τους. Παίζοντας, τα παιδιά

δραματοποιούν τον κοινωνικό και πολιτισμικό κόσμο όπου ανήκουν, με τρόπο που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες στις οποίες διαβιούν.

Παράλληλα, οι σύγχρονοι ερευνητές Göncü, Jain & Tuermer (2007) υποστηρίζουν ότι είναι επιτακτική η ανάγκη της διερεύνησης των απόψεων των παιδιών από ποικίλες κουλτούρες, προκειμένου να αναδειχτεί το είδος και τα νοήματα που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά στο παιχνίδι τους, καθώς και ο ορισμός και η εφαρμογή των παιχνιδιών στα πλαίσια των ιδιαίτερων και διαφορετικών κουλτουρών (Göncü, 1999). Αυτή δε η προσέγγιση του παιχνιδιού ως πολιτισμική έκφραση, αναδεικνύει την πολυπλοκότητά του, σε αντίθεση με την όποια στατική και καθολική προσέγγισή του. Πρόκειται για άποψη την οποία ενστερνίζεται και η Rogoff (2011), η οποία διαβλέπει παράλληλα πως και ευρύτερα ο ρόλος του ίδιου του πολιτισμού στη ζωή του παιδιού μπορεί να γίνει πιο κατανοητός, όταν μελετάται ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά συμμετέχουν στο παιχνίδι, ως πολιτισμική πρακτική. Κοινός παρονομαστής στην προσέγγιση των παραπάνω μελετητών είναι το γεγονός ότι εστιάζουν στο παιχνίδι των παιδιών ως μορφή μαθητείας στα τοπικά αξιακά συστήματα.

Αναμφίβολα, όπως υπογραμμίζει και η Fleeer (2018), οι κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω ανέδειξαν με έμφαση τον πολύπλοκο, πολιτισμικά δομημένο και θεσπισμένο χαρακτήρα του παιδικού παιχνιδιού, το κίνητρο του οποίου δεν εδράζει στη φύση του παιδιού, αλλά μέσα στο πολύπλευρο περιβάλλον όπου ζει και δραστηριοποιείται. Το παιχνίδι χωρίς να προκύπτει με φυσικό τρόπο από το παιδί και χωρίς να ακολουθεί μια εκτυλισσόμενη αναπτυξιακή τροχιά, αναδύεται ως πολιτισμική κατασκευή αποτελώντας μια μορφή πολιτισμικής έκφρασης. Νοηματοδοτείται εντός της εκάστοτε πολιτισμικής κοινότητας, αποτελώντας μια έννοια δυναμική, που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη. Κατά συνέπεια οι κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις προβάλλουν την ανάγκη κατανόησης του παιχνιδιού σε σχέση με τις πολιτισμικές κοινότητες όπου λαμβάνει χώρα, καθώς σε καμιά περίπτωση η έννοια του παιχνιδιού δεν αποτυπώνει ένα οικουμενικό μήνυμα, αλλά αντιθέτως καθορίζεται πολιτισμικά (Grieshaber & McArdle, 2011· Pellegrini, 2011).

1.1.6 Κριτική- φεμινιστική προσέγγιση

Εκτός από τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, μια διαφορετική από αυτή των αναπτυξιακών θεωριών προσέγγιση για το παιχνίδι έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο της κριτικής-φεμινιστικής θεωρίας, η οποία επίσης υιοθετεί μια θεώρηση του παιχνιδιού ως πολιτισμική έκφραση. Βασική της θέση αποτελεί αφενός η υιοθέτηση μιας κριτικής ματιάς απέναντι στο παιχνίδι διαβλέποντας ζητήματα εξουσίας και ανισότητας στις σχέσεις των παιδιών ενόσω παίζουν και αφετέρου, η τάση εξασφάλισης των κατάλληλων περιβαλλόντων για τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή όλων των παιδιών στο παιχνίδι και την ανάπτυξή του βάσει των επιθυμιών τους και των ορίων της φαντασίας τους. Στην προσέγγιση αυτή οποιαδήποτε μορφή αποκλεισμού, αποδυνάμωσης, αλλά και δημιουργίας στερεοτύπων τα οποία σχετίζονται με στοιχεία της ευρύτερης κουλτούρας της οικογένειας ή της κοινότητας στην οποία ανήκει το παιδί και που μπορεί να προκύπτουν κατά το παιχνίδι του, τίθενται υπό αμφισβήτηση με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση περισσότερης δικαιοσύνης για όλους (Fleer, 2018).

Οι θεωρητικοί της φεμινιστικής θεώρησης του παιχνιδιού δίνουν μεγάλη προτεραιότητα και σημασία στην κοινωνική δικαιοσύνη βλέποντας το παιχνίδι από την πλευρά του ίδιου του παιδιού. Συγκεκριμένα, η Ailwood (2010) αμφισβητεί τη θέση που έχει το παιδί στο παιχνίδι του, ως αποτέλεσμα δικής του επιλογής ή των συμπαικτών του, προκειμένου να αναδειχτούν και κατόπιν να καταπολεμηθούν συνθήκες που τυχόν οδηγούν σε καταστάσεις και αισθήματα αποκλεισμού. Παρομοίως, η Blaise (2010) αμφισβητώντας τις καθολικές παραδοχές και τις βεβαιότητες σχετικά με την πορεία και τα αποτελέσματα του παιχνιδιού, υποστηρίζει πως το παιχνίδι, που είναι γεμάτο από σχέσεις εξουσίας, ενισχύει ή αποδυναμώνει τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών που προκύπτουν από τον βιωμένο κόσμο τους και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους σχετικά με θέματα ταυτότητας του φύλου, σεξουαλικότητας και γενικότερα με όλες τις μορφές αρρενωπότητας και θηλυκότητας. Τέλος, οι Grieshaber & McArdle (2011) αντιμετωπίζουν κριτικά τη ρομαντική εικόνα του παιδικού παιχνιδιού που το παρουσιάζει ως αποκλειστικά αθώο και διασκεδαστικό, υποστηρίζουν πως μπορεί να αποτελεί και επικίνδυνη υπόθεση,

ενώ παράλληλα διαβλέπουν σε αυτό μια πολιτική διάσταση και μια δεοντολογία που το διέπει.

Αξιοσημείωτο είναι πως η φεμινιστική θεώρηση καλεί τους εκπαιδευτικούς, αφού παρατηρήσουν και εντοπίσουν τις ανισότητες, τα φαινόμενα αποκλεισμού, αποδυνάμωσης ή και τη δημιουργία στερεοτύπων κατά το παιχνίδι, αντιδρώντας καταλυτικά σε αυτά να κινηθούν στην κατεύθυνση της επίτευξης κοινωνικής δικαιοσύνης. Ωστόσο, όπως υπογραμμίζει η Ailwood (2010) οι εκπαιδευτικοί, ιδίως προσχολικής ηλικίας, αν και είναι σημαντικό να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στο παιχνίδι, δεν πρέπει να τους διαφεύγει το γεγονός ότι στην προσπάθεια να υιοθετηθεί ένα συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού που να είναι αποδεκτό, δίκαιο και θεμιτό, υπάρχει το ενδεχόμενο χειραγώγησης της παιδικής ηλικίας μέσα σε κανονιστικά πλαίσια.

Η συνεισφορά της φεμινιστικής θεώρησης του παιχνιδιού στον χώρο της εκπαίδευσης, είναι διττή. Καταρχάς υπό την οπτική της θεώρησης αυτής γίνεται αντιληπτό και αναδεικνύεται πως το παιχνίδι μπορεί να έχει και τη σκοτεινή πλευρά του, κατά την οποία, χωρίς να είναι τόσο αθώο ή ηθικό όσο θα ήθελαν οι ενήλικες, να καταστρατηγούνται οι κοινωνικοί κανόνες από κάποιους συμμετέχοντες, αλλά και να παρουσιάζονται εκφάνσεις σκληρότητας, αδικίας ή δυσαρέσκειας για κάποιους παίκτες (Fleer, 2018· Hengicks, 2010· Schousboe, 2013). Επιπλέον, η κριτική ή φεμινιστική οπτική δεν δέχεται τα δίπολα τύπου «αγόρια – κορίτσια», «δυνατοί – αδύναμοι», «καλοί – κακοί», που εμφανίζονται στον κόσμο του παιχνιδιού, θεωρώντας τα προβληματικά. Υιοθετώντας την άποψη πως το παιχνίδι και το κίνητρο για παιχνίδι είναι πολιτισμικά προϊόντα, αναγνωρίζει πως κατά τη διάρκειά του, δύναται να ενισχυθούν ή και να αμφισβητηθούν στερεοτυπικές κοινωνικές κατασκευές για την ταυτότητα του φύλου, τη σεξουαλικότητα, τον έμφυλο λόγο, την εθνότητα και τις κοινωνικά αποδεκτές νόρμες ρύθμισης της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας (Blaise, 2010· Fleer, 2018). Επικρίνοντας οποιαδήποτε τέτοια μορφή δημιουργίας στερεοτύπων, καθώς και οποιαδήποτε μορφή αποδυνάμωσης ή αποκλεισμού που τυχόν προκύπτει κατά το παιχνίδι των παιδιών, η προσέγγιση αυτή προτρέπει στην κριτική αντιμετώπιση της θέσης που «λαμβάνει» ή «δίνεται» σε έναν παίκτη στο παιχνίδι (Ailwood, 2010). Κι εδώ εντοπίζεται ο δεύτερος πόλος της συνεισφοράς της φεμινιστικής θεώρησης του παιχνιδιού στον χώρο της εκπαίδευσης,

καθώς μετά την αναγνώριση μορφών αποκλεισμού, περιθωριοποίησης, αποδυνάμωσης και διαιώνισης στερεότυπων που ενδεχομένως παρουσιάζονται κατά το παιδικό παιχνίδι προτρέπουν στην επακόλουθη αντίδραση των εκπαιδευτικών. Αντίδραση που ξεκινώντας από την αμφισβήτηση πιθανών τέτοιων περιπτώσεων που προκαλούν αισθήματα αδικίας, θα στοχεύει εντέλει στην διασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής κοινωνικής δικαιοσύνης για όλους (Blaise, 2010· Fleeer, 2018).

Αυτό δε που αναδεικνύεται συμπερασματικά τόσο από την φεμινιστική θεώρηση του παιχνιδιού, όσο και από τις κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις είναι πως σε αντίθεση με την αναπτυξιακή οπτική, οι προσεγγίσεις αυτές αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως κοινωνικο-πολιτισμική δραστηριότητα, το κίνητρο της οποίας βρίσκεται στις καταστάσεις που το γεννούν. Η έμφαση δεν δίνεται πια στα οικουμενικά του χαρακτηριστικά και στα στάδια που ακολουθεί, αλλά στο πώς γίνεται κατανοητό ως κάτι το πολύπλοκο, το σύνθετο, αλλά και το γεμάτο παράδοξα και αντιφάσεις. Η πολυπλοκότητά του δε αυτή που συγκροτείται βάσει συγκεκριμένων τύπων δράσεων που βιώνουν τα παιδιά, δύναται να αναδειχθεί και να γίνει κατανοητή όταν το παιχνίδι μελετάται στα ιδιαίτερα πλαίσια όπου συντελείται με παράλληλη διερεύνηση και παρουσίαση του αντίστοιχου λόγου και της ερμηνείας των ίδιων των παιδιών (Ailwood 2010· Blaise, 2010· Fleeer, 2018· Göncü, 1999· Grieshaber & McArdle, 2011· Pellegrini, 2011).

1.1.7 Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Παρόμοιες θεωρητικές αντιπαραθέσεις με αυτές που παρουσιάστηκαν παραπάνω σε σχέση με την αναπτυξιακή οπτική του παιχνιδιού, εντοπίζονται και σε σχέση με τις κλασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι, οι οποίες στην πορεία αμφισβητήθηκαν καταρχάς με την εμφάνιση της Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας. Ακολούθως συζητούνται αφενός οι κλασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και αφετέρου, η Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας και η θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro που τις αμφισβήτησαν.

1.1.7.1 *Το παιχνίδι στις κλασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*

Μέχρι τη δεκαετία του '80, η ίδια στατική αντίληψη για το παιχνίδι που διατυπωνόταν από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας, συναντάται, ξεκινώντας βέβαια από διαφορετική αφετηρία, και στις κλασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Για την αναπτυξιακή ψυχολογία τα παιδιά μέχρι σε αυτή την περίοδο, θεωρούνται «ατελή» και «ανώριμα», τα οποία πρέπει εξελικτικά να οδηγηθούν στην λογική του ενηλίκου (Jenks, 1982· James & Prout, 1990). Αντιστοίχως, στις θεωρίες κοινωνικοποίησης τα παιδιά τοποθετούνται στα όρια της κοινωνίας συγκριτικά με τους ενήλικες, ενώ μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης ως «ατελή» και «μη κοινωνικά» όντα, προσαρμόζονται στο κοινωνικό περιβάλλον των ενηλίκων (Corsaro, 2011· James & Prout, 1990· Jenks, 1982). Κλασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που κατέχουν σημαντικό κομμάτι στον λόγο για την ερμηνεία του παιχνιδιού και που παρουσιάζονται ακολούθως είναι του Parsons και του Mead.

Υποστηρικτές της κλασικής λειτουργιστικής θεωρίας κοινωνικοποίησης του Talcott Parsons (1951), είδαν το παιχνίδι ως ένα βασικό μέσο για τη διαιώνιση του εκάστοτε κοινωνικού γίνεσθαι, ως μια λειτουργική δραστηριότητα για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής, συνολικής λειτουργίας του κοινωνικού συστήματος. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του παιχνιδιού, επιτυγχάνεται καθώς τα παιδιά δομούν το παιχνίδι τους, επιλέγοντας τη θεματολογία και τους ρόλους τους σε αυτό, με τρόπο σύμφωνο με τους κοινωνικούς θεσμούς, τις αξίες, τις θέσεις και τους κοινωνικούς ρόλους που απορρέουν από αυτούς. Ο μηχανισμός εσωτερίκευσης λοιπόν των δραστηριοτήτων των ενηλίκων και κατ' επέκταση της ζητούμενης συντήρησης της καθεστηκιάς τάξης πραγμάτων, επιτυγχάνεται έμμεσα, όταν τα παιδιά μιμούνται στο παιχνίδι τους σκηνές και ρόλους της καθημερινότητας των ενηλίκων. Όμως έτσι, και στο σημείο αυτό διαφαίνεται και το ευάλωτο σημείο της κλασικής αυτής κοινωνιολογικής θεωρίας, τα παιδιά αντιμετωπίζονται εγγενώς ενηλικοκεντρικά, δεν αναγνωρίζεται πως μετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της πραγματικότητας, αλλά μόνο στην παθητική αποδοχή του πολιτισμού και των καθολικών εννοιών του (James & Prout, 1990· James, Jenks & Prout, 1998· Jenks, 1996).

Η δεύτερη κλασική κοινωνιολογική προσέγγιση προέρχεται από τον George Herbert Mead (1934), ο οποίος υπογράμμισε την ενεργή φύση της ανθρώπινης

συμπεριφοράς, υποστηρίζοντας πως ο νους, ο εαυτός και η κοινωνία αναδύονται παράλληλα κατά την κοινωνική διαδικασία σε περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Για τον Mead το παιχνίδι είναι σημαντικός παράγοντας συγκρότησης του εαυτού ως κοινωνικό προϊόν, καθώς όταν τα παιδιά παίζουν, στα πλαίσια των φανταστικών ρόλων τους παίρνουν τη θέση του άλλου και ουσιαστικά αναστοχάζονται, από την πλευρά της οπτικής του άλλου, προκειμένου να προσάψουν νοήματα στον εαυτό. Βλέπει λοιπόν ο Mead στα παιδιά, έναν βαθμό ενεργητικότητας κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης τους, μέσα από τις ερμηνείες του ρόλου του άλλου, γεγονός το οποίο όμως δεν καταφέρνει να τον διαφοροποιήσει πλήρως από την παθητικότητα που προσδίδει ο Parsons στη διαδικασία συγκρότησης του εαυτού. Και αυτό, γιατί παραβλέπει την δυναμική ερμηνεία, κατανόηση και διαπραγμάτευση του κόσμου από τα παιδιά, υπογραμμίζοντας απ' την άλλη, ως ζητούμενο γι' αυτά την απόκτηση των επιθυμητών κοινωνικών δεξιοτήτων των ενηλίκων (Αυγητίδου, 2001· James , Jenks & Prout, 1998· Μακρυγιώτη, 1997).

Όπως υπογραμμίζει ο Jenks (1982), στις παραπάνω κοινωνιολογικές προσεγγίσεις αφενός το παιδί αντιμετωπίζεται ως διαφορετικό και ιδιαίτερο και αφετέρου, αυτή η ιδιαιτερότητα και η διαφορετικότητα μπορεί να ερμηνευτεί με όρους ευταξίας και καθολικότητας. Επιπλέον, υιοθετείται σ' αυτές ένας παθητικός ρόλος για το παιδί. Τα στοιχεία όμως αυτά της ευταξίας, της καθολικότητας και της παθητικότητας άρχισαν σταδιακά να αμφισβητούνται, μετά τη δεκαετία του '80, καθιστώντας επιτακτικό το αίτημα για αναθεώρηση των παραδοσιακών κοινωνιολογικών θεωρήσεων στη μελέτη της παιδικής ηλικίας. Την ανάγκη αυτή εξέφρασε η Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας και η θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro που ακολούθησαν.

1.1.7.2 *Η Νέα Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*

Η ανάγκη διαφοροποίησης των σύγχρονων κοινωνιολόγων από την λογική της παθητικότητας των κλασικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας, οδήγησε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 στο διεπιστημονικό ρεύμα που έγινε γνωστό ως «Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας» με κύριους εκφραστές τους Allison James και Alan Prout (James & Prout, 1990). Σύμφωνα με τους μελετητές που ασπάζονται τις θέσεις της Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής

Ηλικίας, η παιδική ηλικία, η οποία δεν είναι μοναδική και καθολική, αντιμετωπίζεται ως κοινωνική κατασκευή, που μεταβάλλεται ιστορικοκοινωνικά και όχι ως ένα χρονικό στάδιο πριν την ενηλικίωση. Τα δε παιδιά αντιμετωπίζονται ως δρώντα πρόσωπα, τα οποία μετέχουν ενεργά σε όλο το εύρος της κοινωνικής ζωής, χωρίς να γίνονται παθητικοί αποδέκτες των μηνυμάτων των ενηλίκων. Αυτό που υιοθετείται και προτείνεται είναι πως, χωρίς να παύουν να επηρεάζονται από το ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι, συμμετέχουν ενεργητικά στον πολιτισμό που ανήκουν και στην ενήλικη κουλτούρα του, μέσα από διαδικασίες κατανόησης, αναπαραγωγής, αλλά και διαπραγμάτευσης και μεταμόρφωσής τους. Αυτή η ενεργητική δράση των παιδιών αναδεικνύεται στο παιχνίδι τους, η μελέτη του οποίου υπό το πρίσμα των κοινωνικών τους σχέσεων και της παιδικής τους κουλτούρας, καθιστά αντιληπτή τη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά προσεγγίζουν, αναπαράγουν και διαμορφώνουν ενεργητικά, με έναν δικό τους τρόπο, διάφορους κοινωνικούς ρόλους και συνεπώς την πραγματικότητα (Αυγητίδου, 2001· Γκουγκουλή, 2001· Τσίγκρα, 2001).

Επιπλέον, η Allison James (1993), εστιάζει το ενδιαφέρον της στο νόημα που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά στο παιχνίδι τους. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, θεωρεί προβληματικούς τους καθολικούς ορισμούς του παιχνιδιού. Το παιχνίδι για τη James, σε κάθε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, αποτελεί πλαίσιο, όπου τα παιδιά διεξάγουν τις κοινωνικές τους υποθέσεις, όπου έρχονται αντιμέτωπα και δίνουν το δικό τους νόημα σε ποικίλα κοινωνικά θέματα, σχέσεις, αξίες και κανόνες. Υπό αυτή την έννοια, το παιχνίδι όχι μόνο δεν είναι μια επιτόλαιη δραστηριότητα, αλλά απεναντίας αποτελεί μια σοβαρή κοινωνική δραστηριότητα για τα παιδιά, μέσω της οποίας διαπραγματεύονται τον πολιτισμό των ενηλίκων. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δε, που ενέχονται στο παιδικό παιχνίδι, είναι δυνατόν σύμφωνα με την James να γίνουν κατανοητές με τη χρήση της εθνογραφικής μεθόδου στα πλαίσια μιας ανθρωπολογικής προσέγγισης, που στηρίζεται στη μακροχρόνια παρακολούθηση των συμμετεχόντων παιδιών.

Το αξιοσημείωτο είναι, όπως επισημαίνουν και οι James, Jenks και Prout (1998), υιοθετώντας το θεωρητικό ρεύμα του κονστρουκτιβισμού πως η παιδική ηλικία αντιμετωπίζεται πια ως κοινωνική κατασκευή και τα παιδιά ως κοινωνικοί δρώντες, που διαμορφώνουν, αλλά και διαμορφώνονται από τις ποικίλες περιστάσεις.

Η αντιμετώπιση των παιδιών ως ρυθμιστών της ζωής τους είναι καθοριστικής σημασίας σε αυτή την οπτική, καθώς ανοίγει τον δρόμο για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά συγκροτούν απόψεις, εμπειρίες, αλλά και γνώση, συμμετέχοντας στα δρώμενα της καθημερινότητας του πολιτισμού που ανήκουν. Βασικός δε τομέας στον οποίο εκδηλώνεται αυτή η ενσυνείδητη δράση των παιδιών (agency) είναι το παιχνίδι, που θεωρείται επικοινωνιακό φαινόμενο, στο οποίο τα παιδιά λαμβάνουν μέρος ενεργητικά. Παίζοντας τα παιδιά, τους δίνεται η δυνατότητα μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους να ελέγξουν τη συμπεριφορά και τη σκέψη τους, να σκεφτούν, να δράσουν, να εκφραστούν, να διαπραγματευτούν τους κανόνες του παιχνιδιού βάσει των επιδιώξεών τους και των αναγκών της ομάδας, ελέγχοντας κατά συνέπεια έτσι και την ίδια τη ζωή τους. (Γκουγκουλή, 2001· James, 1993· Schwartzman, 1977· Tanakidou, & Avgitidou, 2016· Wood, 2014).

1.1.7.3 Η θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro

Ο ενεργητικός ρόλος των παιδιών στην ερμηνεία, ανασυγκρότηση και διαπραγμάτευση του πολιτισμού όπου ανήκουν, όπως προτάθηκε με τη Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας, αναδείχτηκε και από τον William Corsaro, ο οποίος διατύπωσε τη θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής (1992, 2011). Ο Corsaro πρότεινε τον όρο ερμηνευτική αναπαραγωγή (interpretive reproduction) προκειμένου να αναδείξει τον καινοτόμο και δημιουργικό τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν τα παιδιά στην κοινωνία και στον πολιτισμό, τόσο τον δικό τους, όσο και των ενηλίκων. Τα παιδιά αναγνωρίζεται πως δεν εσωτερικοποιούν απλώς την κοινωνία και τον πολιτισμό, όπως υποστηρίχθηκε από τις κλασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, αλλά πως συμβάλλουν τόσο στη διατήρηση, όσο και στην αλλαγή τους. Αφενός, αξιοποιούν τις πληροφορίες που τους παρέχονται από τον κόσμο των ενηλίκων για την αντιμετώπιση των δικών τους, ιδιαίτερων ανησυχιών και αφετέρου, στα πλαίσια της κουλτούρας των συνομηλίκων που δημιουργούν σε όλη τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας, ερμηνεύουν τις συμπεριφορές και τις αξίες του κόσμου των ενηλίκων και αναπαράγουν και επεκτείνουν την ενήλικη κουλτούρα (Corsaro, 2011, 2012).

Για τον Corsaro (2011) η καθημερινή εμπλοκή των παιδιών και των προέφηβων στην κουλτούρα των ομηλικών τους είναι μεγάλης σημασίας, γιατί κατά τη διάρκειά της παρέχεται η δυνατότητα για διαπραγμάτευση και εξερεύνηση ποικίλων θεμάτων που αφορούν στη συγκρότηση και στην ανάπτυξη της φιλίας, στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας και στην αυτοπροβολή, στη διαχείριση των σχέσεών τους με το άλλο φύλο και τους ενήλικες. Το παιχνίδι (οργανωμένο ή μη) αποτελεί ένα τέτοιο πλαίσιο με την ιδιαίτερη κουλτούρα του, όπου τα παιδιά μπορούν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στην ομάδα των συνομηλικών, αλλά και των ενηλίκων. Σε αυτό το πλαίσιο του παιχνιδιού είναι δυνατό να εντοπιστούν τα στοιχεία εκείνα που ορίζουν τις κουλτούρες των ομηλικών και που δεν είναι σύμφωνα με τον Corsaro (2011) άλλα από τις ρουτίνες, τα αντικείμενα, τις αξίες και τις ανησυχίες που παράγουν και μοιράζονται μεταξύ τους τα παιδιά.

Η θεωρία του Corsaro, ουσιαστικά συμμερίζεται τις κοινωνικοπολιτισμικές απόψεις του Vygotsky, αφενός για την ερμηνεία από τα παιδιά της ενήλικης κουλτούρας, μέσω της κατάκτησης και της χρήσης της γλώσσας και άλλων πολιτισμικών εργαλείων που διαμορφώνονται ιστορικοπολιτισμικά και αφετέρου, για την επαναδημιουργία από τα παιδιά στην καθημερινή εμπλοκή τους με τις ομάδες των ομηλικών και στο παιχνίδι τους, ενός πολιτισμού που περιλαμβάνει τη γνώση γενεών και γενεών (Cutter-Mackenzie et al., 2014).

1.1.8 Το παιχνίδι υπό το πρίσμα των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων

Όσον αφορά στις τάσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής, για τον ρόλο των παιχνιδιών στην εκπαίδευση των παιδιών, αυτές είναι δυο, όπως επισημαίνει η Αυγητίδου (2001· Avgitidou, 2016). Η πρώτη σχετίζεται με την αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hakkarainen, 2006· Samuelsson, & Carlsson, 2008). Παρατηρήσεις της διαδικασίας του παιχνιδιού μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια ρεαλιστικών συνθηκών, έχουν αποδείξει τη συσχέτιση της μάθησης με το παιχνίδι, καθώς το παιχνίδι προωθεί τη μάθηση, παρέχοντας στα παιδιά πολλαπλές ευκαιρίες για δράση. Σε αυτή την κατεύθυνση, ιδιαίτερα σημαντική

είναι η έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση των εκπαιδευτικών, με στόχο τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων που έχουν τα παιδιά να κατασκευάσουν τον δικό τους κόσμο στο παιχνίδι, με τη βοήθεια της φαντασίας τους. Η δεύτερη τάση σχετίζεται με την αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού ως σημαντικής συλλογικής δραστηριότητας, στην οποία συμμετέχοντας τα παιδιά, συμβάλλουν ως ενεργοί πολίτες στον κόσμο όπου ζουν (Fleer, 2018). Στα πλαίσια αυτής της τάσης, τα παιδιά, με αναγνωρισμένο το δικαίωμά τους για ορισμό του εαυτού τους και των άλλων, ως ενεργητικοί δρώντες και ταυτόχρονα συμμετέχοντας στην κοινωνική δράση στα πλαίσια του παιχνιδιού, όπως παρατηρείται άλλωστε και σε εθνογραφικές έρευνες παιχνιδιού ή κοινωνικών σχέσεων μεταξύ ομηλικών, διαπραγματεύονται τον ενήλικο κόσμο στο παρόν, μέσα από την κατανόηση, την κατασκευή και την ανακατασκευή του.

Όπως γίνεται αντιληπτό επομένως, η σύγχρονη παιδαγωγική αντλεί στοιχεία από την πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση, την κριτική – φεμινιστική, τις προσεγγίσεις που πηγάζουν από τη Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας, καθώς τη θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro και προτάσσει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών προκειμένου να το ενισχύσουν. Με δεδομένο ότι το παιχνίδι συντελεί στη μάθηση και η μάθηση στην ανάπτυξη του παιδικού παιχνιδιού, σε αντίθεση με τους υποστηρικτές των αναπτυξιακών θεωριών που συστήνουν στους εκπαιδευτικούς να μην εμπλέκονται στο παιχνίδι των μαθητών τους, οι παραπάνω προσεγγίσεις θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες για την υποστήριξη της πολυπλοκότητάς του και την προαγωγή της μάθησης μέσω αυτού. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός καλείται αφενός να εντοπίσει τον τρόπο που τα παιδιά διαπραγματεύονται ενεργά τους κοινωνικούς ρόλους και κανόνες και αφετέρου, να σταθεί κριτικά απέναντι σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, σε διακρίσεις, σε εξουσιαστικές σχέσεις και σε δημιουργία στερεότυπων που μπορεί να λάβουν χώρα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αντιδρώντας καταλυτικά στην κατεύθυνση της εξασφάλισης κοινωνικής δικαιοσύνης και της άρσης συναισθημάτων αποκλεισμού (Fleer, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011).

Αξιοσημείωτη δε είναι η συνεισφορά της σύγχρονης παιδαγωγικής στη συζήτηση για το παιδικό παιχνίδι, καθώς αναγνωρίζει την αξία της ανάδειξης της οπτικής των παιδιών σχετικά με το τι σημαίνει το παιχνίδι για τα ίδια. Βάσει λοιπόν αυτής της παιδαγωγικής καλούνται – όπως θα δούμε παρακάτω- οι εκπαιδευτικοί σε ενεργητικό και δυναμικό ρόλο ως προς την προώθηση της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού και της στήριξής του προς όφελος των ίδιων των παιδιών (Guss,2011· Wood, 2010). Πρόκειται ουσιαστικά όπως υπογραμμίζει και η Fleeer (2018) για μια παιδαγωγική του παιχνιδιού που διαπραγματεύονται και οικοδομούν από κοινού εκπαιδευτικοί και παιδιά και η οποία δύναται εντέλει να διαχειριστεί προς όφελος των δευτέρων την πολυδιάστατη σχέση του με τη μάθηση και την ανάπτυξη.

1.1.9 Πλαισιακές προσεγγίσεις

Πριν τη σύνοψη της θεωρητικής ανασκόπησης κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση των πλαισιακών προσεγγίσεων, οι οποίες, αν και δεν έχουν διατυπώσει συγκεκριμένη θεωρία για το παιχνίδι, εντούτοις, όπως αναδεικνύεται στη συνέχεια της υποενότητας, έδωσαν μια νέα προοπτική στη μελέτη και κατανόηση του παιδικού παιχνιδιού.

Από την ανάγκη της αναπτυξιακής ψυχολογίας για διερεύνηση της αναπτυξιακής διαδικασίας του ατόμου μέσα στα διαφορετικά πλαίσια όπου αυτή συντελείται, προέκυψαν οι λεγόμενες πλαισιακές θεωρήσεις (contextual approaches), που έχουν τις ρίζες της εμφάνισής τους στα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Πρόκειται για θεωρίες, που τονίζουν τη σημασία του πολιτισμικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του ατόμου και υπογραμμίζουν τη σημασία και το ρόλο των πλαισίων μέσα στα οποία αυτή συντελείται. Έτσι, αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα αυτών των πλαισίων ανάπτυξης (π.χ. ιστορικά, πολιτισμικά, κοινωνικά, βιολογικά), τους τρόπους πραγματοποίησης της ανάπτυξης στο εσωτερικό των επιμέρους πλαισίων, καθώς και τις πολύπλοκες διαπλαισιακές αλληλεπιδράσεις (Hughes & Noppe, 1991· Πετρογιάννης, 2003· Πετρογιάννης, 2010· Tudge & Hogan, 2005).

Είναι γεγονός πως οι πλαισιακές προσεγγίσεις, αρκετές από τις θέσεις των οποίων έχουν ερείσματα στη θεωρία του Vygotsky (2000) που παρουσιάστηκε παραπάνω, έχουν στο επίκεντρο της μελέτης τους το παιδί, του οποίου η ανάπτυξη θεωρείται πως προκύπτει μέσω των διαρκών δυναμικών αλληλεπιδράσεων του διαρκώς αναπτυσσόμενου οργανισμού του και του διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Παράλληλα, θεωρούν πως οι αλλαγές σε άτομο και περιβάλλον ακολουθούν μια διά βίου αμφίδρομη σχέση, καθώς οι συντελούμενες αλλαγές στο ένα προκαλούν αλλαγές και στο άλλο (Hughes & Norpe, 1991). Οι πλαισιακές λοιπόν θεωρήσεις δίνουν μια νέα ώθηση στην μελέτη του παιδικού παιχνιδιού, ως κυρίαρχη δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας, επιχειρώντας τη διερεύνησή του μέσα στα πλαίσια όπου λαμβάνει χώρα και τα οποία διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού, μέσα από διαρκείς μεταξύ τους διαδικασίες διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης.

Από τις σύγχρονες θεωρήσεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας που ανήκουν στις πλαισιακές προσεγγίσεις είναι η οικοσυστημική/βιοοικολογική θεώρηση του Urie Bronfenbrenner (1979,1992), η οποία διαμορφώθηκε σταδιακά από τα μέσα της δεκαετίας του '70 έως το 2000. Πρόκειται για θεώρηση που επιχειρεί να γεφυρώσει τη δυστική αντίληψη για το άτομο και το περιβάλλον, υιοθετώντας την αντίληψη πως η ανθρώπινη ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσω των δυναμικών αλληλεπιδράσεων του ατόμου που συνεχώς αναπτύσσεται και των ποικίλων πλαισίων ανάπτυξης που συνεχώς μεταβάλλονται (Πετρογιάννης, 2003).

Κεντρικό άξονα επομένως της θεώρησης αυτής αποτελεί η άποψη ότι η ανάπτυξη του ατόμου προκύπτει μέσα από τις διαρκείς αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις, μεταξύ αυτού και των πολυπρόσωπων εγγύτερων ή πιο απομακρυσμένων κοινωνικών πλαισίων/συστημάτων στα οποία συμμετέχει (Bronfenbrenner, 1977, 1979). Ο Bronfenbrenner (1976, σ. 11-12) ορίζει ως πλαίσιο (context) το χώρο *«εντός του οποίου τα δρώντα πρόσωπα συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους (π.χ. γονέας, δάσκαλος, μαθητής κτλ.), για συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Οι παράγοντες χώρος, χρόνος, δραστηριότητα και ρόλος συνιστούν τα στοιχεία του πλαισίου»* .

Διατύπωσε λοιπόν ο Bronfenbrenner (1976, 1977, 1979) τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων για την ανθρώπινη ανάπτυξη συνδυάζοντας τον οικολογικό με τον συστημικό προσανατολισμό, καθώς αφενός, μια συστημική προσέγγιση χρειάζεται να εκτιμήσει τους οικολογικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες και αφετέρου μια οικολογική προσέγγιση υποχρεωτικά εμπεριέχει μια διαδραστική-συστημική θεώρηση των φαινομένων (Πετρογιάννης, 2010). Η οικολογία για τον Bronfenbrenner (1975) παραπέμπει στην προσαρμογή του αναπτυσσόμενου ατόμου στο περιβάλλον του, ενώ η ανάπτυξη υποδηλώνει τη σταδιακή αλλαγή της σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον του στη διάρκεια του χρόνου. Ο Bronfenbrenner (1977) λοιπόν υποστήριξε πως για να γίνει κατανοητή η ανθρώπινη ανάπτυξη δεν αρκεί μόνο η άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του ενός ή του άλλου μέρους μιας δυαδικής σχέσης ατόμων. Επιπλέον, απαιτείται η εξέταση των πολυσύνθετων ανθρώπινων συστημάτων αλληλεπίδρασης, όχι μόνο σε ένα πλαίσιο, αλλά λαμβάνοντας υπόψη και αυτές τις πλευρές του περιβάλλοντος που είναι πέρα από την άμεσα ελεγχόμενη από το άτομο κατάσταση.

Το οικολογικό μοντέλο του ο Bronfenbrenner το παρουσίασε στις πρώτες δημοσιεύσεις του (1977, 1979) μέσα από κάποιες προτάσεις, ορισμούς και υποθέσεις που βοηθούν στη μελέτη της διά βίου ανθρώπινης ανάπτυξης. Καταρχάς, βασικό ανθρώπινο στοιχείο όλων των μονάδων ή των συστημάτων κατά την οικοσυστημική αντίληψη αποτελεί το παιδί (Πετρογιάννης, 2003). Υποστηρίζει λοιπόν ο Bronfenbrenner (1979) ότι πρωταρχικός παράγοντας για την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού είναι η συμμετοχή του σε δραστηριότητες με έναν ή περισσότερους ενήλικες, οι οποίοι αγαπούν και υποστηρίζουν το παιδί σταθερά και ει δυνατόν διά βίου. Μέσα δε από τέτοιους δεσμούς κι από την προοδευτική διαπροσωπική αλληλεπίδραση ευνοείται η ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, ο Bronfenbrenner (1979) τόνισε πως η ύπαρξη συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών πλαισίων (π.χ. οικογένειας, σχολείου, εργασίας γονέων ή κοινότητας) βοηθούν τις αναπτυξιακές δυνατότητες στο εσωτερικό των επιμέρους πλαισίων. Επιπρόσθετα, για την κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού απαιτείται η μελέτη των ευρύτερων πολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών και ιστορικών πλαισίων, στα οποία ενσωματώνονται η οικογένεια, οι συνομήλικοι, το σχολείο, η γειτονιά κτλ (Bronfenbrenner, 1990).

Η αρχική διατύπωση της θεωρίας του Bronfenbrenner μετεξελίχθηκε στο ονομαζόμενο βιοοικολογικό μοντέλο (Bronfenbrenner, 1992) στο οποίο η έμφαση δεν αποδίδεται αποκλειστικά στα πλαίσια ανάπτυξης, αλλά διακρίνεται η συμβολή των προσώπων που μετέχουν στα πλαίσια αυτά και των ιδιαίτερων και ποικίλων χαρακτηριστικών τους, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα. Οι αλληλεπιδράσεις δε αυτές, ονομαζόμενες «εγγύτερες διεργασίες» (proximal processes), λειτουργούν ως καθοριστικής σημασίας μηχανές ανάπτυξης του ατόμου, καθώς μπορεί να το οδηγήσουν είτε σε επαρκή απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, είτε όμως και σε δυσλειτουργία (Bronfenbrenner & Ceci, 1994· Bronfenbrenner & Evans 2000· Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, χωρίς να μπορεί να ειπωθεί πως υπάρχει συγκεκριμένη διατύπωση πλαισιακής θεωρίας για το παιχνίδι, ωστόσο οι πλαισιακές θεωρήσεις τονίζουν τη σημασία του πολιτισμικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του ατόμου και υπογραμμίζουν τη σημασία και το ρόλο των πλαισίων μέσα στα οποία αυτή συντελείται, δίνουν αναμφίβολα μια νέα προοπτική στην μελέτη του παιδικού παιχνιδιού. Αναγνωρίζοντας το παιχνίδι ως κυρίαρχη δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας, προτάσσουν τη διερεύνησή του μέσα στα σημαντικότερα για την παιδική ανάπτυξη πλαίσια όπου λαμβάνει χώρα, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις διαρκείς μεταξύ τους διαδικασίες διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης. Έτσι λοιπόν και στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, όπως παρουσιάζεται και τεκμηριώνεται στη συνέχεια της διατριβής, αφετηρία αποτελεί η βιοοικολογική θεώρηση του Bronfenbrenner (1992) και ερευνητικό οδηγό το μοντέλο «διεργασίας-προσώπου-πλαισίου-χρόνου» («Process-Person-Context-Time» - PPCT) που πρότεινε. Το μοντέλο αυτό λαμβάνει υπόψη στοιχεία του αναπτυσσόμενου προσώπου, των διεργασιών αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος, των πλαισίων μέσα στα οποία συντελείται η ανάπτυξη, καθώς και του ατομικού αναπτυξιακού, αλλά και ιστορικού χρόνου. Τα συστατικά δε στοιχεία του μοντέλου PPCT εκθέτονται αναλυτικά σε επόμενη ενότητα.

1.1.10 Σύνοψη θεωρητικής ανασκόπησης

Στις προηγούμενες υποενότητες παρουσιάστηκαν οι βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι (Σχήμα 1), όπως αυτές πηγάζουν από τις αντίστοιχες προσεγγίσεις για το παιδί και την παιδική ηλικία. Αναμφίβολα, όλες οι θεωρίες που πραγματεύονται την ανθρώπινη ανάπτυξη, ξεκινώντας από διαφορετικά σημεία και έχοντας παράλληλα διαφορετική εστίαση έχουν συμβάλει αποφασιστικά στην κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού και επιπλέον, σε θέματα και δράσεις παρέμβασης, στήριξης και εκπαίδευσής του (Miller, 1993· Thomas, 1996· Πετρογιάννης, 2003). Είναι δε γεγονός πως υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις στη μελέτη του παιδιού και της παιδικής ηλικίας, ανάλογα με τον τρόπο που οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται τα συναφή θέματα (Clark, 2005).

Οι θεωρίες που παρουσιάστηκαν με αφετηρία τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα είναι καταρχάς οι κλασικές θεωρίες του παιχνιδιού και συγκεκριμένα της πλεονάζουσας ενέργειας του Spencer, της αναψυχής ή χαλάρωσης των Lazarus και Patrick, της εξάσκησης ή προάσκησης του Groos και της ανακεφαλαίωσης του Hall. Οι θεωρίες αυτές που προσέγγισαν το παιχνίδι υπό την οπτική της βιολογίας, της φυσιολογίας και των ενστίκτων, αν και στις μέρες μας θεωρούνται ανεπαρκείς και δεν συναντώνται αυτοτελείς γιατί στερούνται ερευνητικής τεκμηρίωσης, ωστόσο, αφενός έθεσαν τα θεμέλια για την περαιτέρω μελέτη του παιδικού παιχνιδιού και αφετέρου, στοιχεία τους ενυπάρχουν στις σύγχρονες θεωρίες για το παιχνίδι (Ellis, 1973· Flee, 2018· Mellou, 1994· Verenikina, Harris & Lysaght, 2003).

Η δεύτερη κατηγορία θεωριών που παρουσιάστηκαν, αφορούν στην ανάδειξη του σημαντικού ρόλου του παιχνιδιού στην εκπαίδευση του παιδιού. Πρόκειται για την προσέγγιση του σχετιζόμενου με το κίνημα μελέτης του παιδιού του 19^{ου} αιώνα Froebel, καθώς και τους κυριότερους εκφραστές των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του παιχνιδιού στις αρχές του 20ου αιώνα Montessori και Dewey. Οι παιδαγωγοί αυτοί ανέδειξαν στις επαναστατικές εκπαιδευτικές τους προτάσεις τις ποικίλες εκπαιδευτικές δυνατότητες του παιχνιδιού (Henricks, 2014· Platz & Arellano, 2011· Torkildsen, 2005· Vankúš, 2005).

Στις αρχές και τα μέσα του 20ου αιώνα παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχετικές με το παιχνίδι πεποιθήσεις και την εμπλοκή του στην αναπτυξιακή και εκπαιδευτική πορεία του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, μετά την

ανάδειξη του παιδαγωγικού ρόλου του παιχνιδιού με τις θέσεις των Froebel, Montessori και Dewey, παρουσιάστηκαν οι προσεγγίσεις των Huizinga και Caillois, οι οποίοι ανέδειξαν το παιχνίδι ως πολιτισμικό φαινόμενο, θεωρώντας το βασικό στοιχείο κάθε μορφής πολιτισμού (Frost, Wortham & Reifel, 2012). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρά τις διαφοροποιήσεις τους οι θεωρητικοί της περιόδου αυτής, υπογράμμισαν την ανάγκη για εξασφάλιση ερευνητικής τεκμηρίωσης σε ότι αφορά στη μελέτη των παιδιών και του παιχνιδιού τους, αλλά και συνολικά της κοινωνίας (Frost, Wortham & Reifel, 2012).

Εν συνεχεία, συζητήθηκε η αναπτυξιακή θεώρηση του παιχνιδιού, με παρουσίαση αρχικά της γνωστικής-εξελικτικής θεωρίας του Piaget, στοιχεία της οποίας καθοδήγησαν την παιδαγωγική σκέψη και τη σχετική με το παιχνίδι πρακτική για δεκαετίες και συναντώνται στις κλασικές αναπτυξιακές προσεγγίσεις που διατυπώθηκαν μετέπειτα για το παιδικό παιχνίδι (Fleer, 2018· Sluss, 2014). Αφού κατόπιν έγινε λόγος για τις κλασικές αναπτυξιακές προσεγγίσεις της Parten και της Smilansky, στη γενικότερη αυτή οπτική των θεωρητικών της ανάπτυξης για το παιχνίδι, συζητήθηκε και η αντιμετώπιση του παιχνιδιού από τους ψυχαναλυτές Freud και Erikson, οι οποίοι περιλαμβάνοντάς το στις θέσεις τους, έθεσαν τα θεμέλια για μια πιο θεραπευτική προσέγγιση του παιχνιδιού (Fleer, 2018· Goleman, 1995· Klein, 1955· Sluss, 2014).

Στην πορεία της θεωρητικής αυτής ανασκόπησης αναδείχτηκαν εν συνεχεία οι κλασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις με ενδεικτική αναφορά σε αυτές του Parsons και του Mead. Όπως υπογραμμίστηκε, τόσο οι κλασικές κοινωνιολογικές, όσο άλλωστε και οι αναπτυξιακές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται από την υιοθέτηση μιας στατικής οπτικής για το παιχνίδι (Henricks, 2014· Jenks, 1982· Sluss, 2014· Verenikina, Harris & Lysaght, 2003). Οι μεν αναπτυξιακές θεωρίες στο σύνολό τους ουσιαστικά παρουσιάζουν ρομαντικά το παιχνίδι, ως ελεύθερη, φυσική και ευχάριστη δραστηριότητα που ορμώμενη από εσωτερικά κίνητρα, ακολουθεί στάδια ηλικιακής ανάπτυξης με καθολική χωροχρονικά ισχύ (Bateson, 2011· Burghardt, 2011) και οι δε κοινωνιολογικές ως μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών, που καλούνται ως «ατελή» και «μη κοινωνικά» όντα, να προσαρμοστούν στο κοινωνικό περιβάλλον των ενηλίκων (Corsaro, 2011· James & Prout, 1990· Jenks, 1982). Η προσπάθεια δε ερμηνείας με όρους ευταξίας και καθολικότητας του «ιδιαιτέρου» και

«διαφορετικού» παιδιού σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής του δράσης, και συνεπώς και κατά την ενασχόλησή του με το παιχνίδι, απαντάται και στις δυο αυτές παραδοσιακές προσεγγίσεις.

Αν και αυτές οι προσεγγίσεις άσκησαν μεγάλη επίδραση κυρίως στις εκπαιδευτικές πρακτικές στο άμεσο παρελθόν, μετά τη δεκαετία του '80, εμφανίστηκε επιτακτικό το αίτημα για αναθεώρησή τους όσον αφορά στη μελέτη της παιδικής ηλικίας, καθώς εντονότατη είναι η κριτική που ασκήθηκε στην ερμηνεία της που βασίζεται σε όρους ευταξίας και καθολικότητας (Fleer, 2018· Jenks, 1982). Η κριτική αναδείκνυε επιπλέον, την ανεπάρκεια και την αδυναμία των παραδοσιακών αυτών προσεγγίσεων να καταφέρνουν να δουν ολιστικά και όλες τις διαστάσεις του παιχνιδιού, με τρόπο που να αποκαλύπτεται η πολυπλοκότητά του, το εύρος, η μεταβλητότητά του, αλλά και ο άναρχος και χαοτικός χαρακτήρας του. Και αυτό γιατί παρουσιάζουν ουσιαστικά μια ρομαντική οπτική του παιχνιδιού, η οποία δεν επιτρέπει την κριτική προσέγγιση και την ανάδειξη των διαφορετικών διαστάσεών του, που καταδεικνύουν το παιχνίδι ως πεδίο αντιφάσεων (Fleer, 2018· Jenks, 1982· Sutton-Smith, 1997). Την ανάγκη αυτή για την αναθεώρησή τους εξέφρασαν οι πιο σύγχρονες θεωρίες, «μετα-αναπτυξιακές» όπως τις ονομάζει η Fleer (2018, σ.173), που ακολούθησαν και αποτελούν σημαντικό σημείο αναφοράς σήμερα στη μελέτη της παιδικής ηλικίας και του παιδικού παιχνιδιού.

Τη θεωρητική ανασκόπηση λοιπόν της παρούσας μελέτης ολοκληρώνουν θεωρητικές αντιλήψεις για το παιδί και το παιχνίδι, αντιμετωπίζοντας το παιχνίδι ως δραστηριότητα των παιδιών με ιδιαίτερο νόημα για τα ίδια και ως καίριο ζήτημα των διεπιστημονικών ερευνητικών αναζητήσεων της παιδικής ηλικίας στις μέρες μας. Οι αντιλήψεις αυτές συγκροτούνται από τον λόγο των κοινωνικο-πολιτισμικών και πλαισιακών προσεγγίσεων, της κριτικής – φεμινιστικής οπτικής, της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, της θεωρίας της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro, καθώς και τις των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Κάθε μια από τις επιμέρους αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως αναδείχτηκε και στις προηγούμενες υποενότητες κατά την παρουσίασή τους, έχει συμβάλει από τη σκοπιά της στη σχετική συζήτηση και ερμηνεία των συναφών θεμάτων για το παιδί και το παιχνίδι του, ενώ στο σύνολό τους έχουν συγκροτήσει στις μέρες μας τον πιο ισχυρό

σχετικό επιστημονικό λόγο (Fleer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011· James & Prout, 1990).

Οι σύγχρονες αυτές θεωρίες έρχονται να καλύψουν το κενό των παραδοσιακών αναπτυξιακών και κοινωνιολογικών προσεγγίσεων του παιδικού παιχνιδιού και να φωτίσουν και να αναδείξουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του, την πολυπλοκότητά του, τη ρευστότητά του, τη μεταβλητότητά του, με την υιοθέτηση μιας οπτικής που αναγνωρίζει τον άναρχο, χαοτικό και αντιφατικό χαρακτήρα του. Βασικό τους στοιχείο καταρχάς, όπως προτάσσει και η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, αποτελεί η αναγνώριση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος ως αφετηρία για την κατανόηση της ανάπτυξης του ανθρώπου, καθώς και των κοινωνικών συναλλαγών και αλληλεπιδράσεων ως καταλυτικό μέσο για την επίτευξή της. Το παιχνίδι υπό αυτή την έννοια προκύπτει πρωτίστως από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα (Vygotsky, 1991, 1994, 2000). Γι' αυτό άλλωστε, προτάσσεται η σύνδεσή του με τα πολιτισμικά και κοινωνικά συμφραζόμενα και η διερεύνησή του εντός των πλαισίων όπου λαμβάνει χώρα (Fleer, 2018· Göncü & Gaskins, 2011· Göncü, Jain & Tuermer, 2007· Gougoulis, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011· Pellegrini, 2011), ενώ κρίνεται σημαντική η ανάδειξη των πολλαπλών και σύνθετων αλληλοσυνδέσεων και αλληλεπιδράσεων που περιλαμβάνουν το παιδί που παίζει και τα πλαίσια στα οποία άμεσα ή έμμεσα μετέχει και επιδρούν στο παιχνίδι του (Bronfenbrenner, 1992).

Στις θεωρήσεις αυτές του παιχνιδιού επομένως, αμφισβητείται η οικουμενικότητα και καθολικότητα των μορφών και των τρόπων του παιχνιδιού και δημιουργείται χώρος για την υιοθέτηση μιας πιο σύνθετης αλλά και κριτικής οπτικής, η οποία αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως διαδικασία που χαρακτηρίζεται από παράδοξα και αντιφάσεις (π.χ. ευχαρίστηση- απογοήτευση, αυτοδιάθεση-αυτοέλεγχος, αυθορμητισμός-στρατηγική), καθώς και ως διαδικασία κατά την οποία εντοπίζονται αλλά και αμφισβητούνται ζητήματα εξουσίας και ανισότητας στις σχέσεις των παιδιών που παίζουν, μορφές αποκλεισμού, περιθωριοποίησης, αποδυνάμωσης ή και δημιουργίας στερεοτύπων που ενδέχεται να παρουσιάζονται κατά το παιδικό παιχνίδι (Fleer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011). Επιπλέον, στις θεωρήσεις αυτές τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως δρώντα πρόσωπα που, όπως χαρακτηριστικά αποδείχτηκε με τη Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας, μετέχουν ενεργά σε

όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής τους. Τα παιδιά δεν εσωτερικοποιούν απλώς κοινωνία και πολιτισμό, όπως παραδοσιακά έχει υποστηριχθεί, αλλά συμβάλλουν τόσο στη διατήρηση, όσο και στην αλλαγή τους. Τονίζεται δε η σπουδαιότητα της καθημερινής εμπλοκής παιδιών και εφήβων στην κουλτούρα των συνομηλίκων τους, κάτι το οποίο γίνεται με το παιχνίδι, όπου τους παρέχεται η δυνατότητα διαπραγμάτευσης και εξερεύνησης ποικίλων θεμάτων, χρησιμοποιώντας όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν ο Vygotsky και ο Corsaro τα ιστορικοπολιτισμικά διαμορφωμένα πολιτισμικά στοιχεία, με κυριότερο τη γλώσσα και επαναδημιουργώντας εντέλει τον πολιτισμό (Corsaro, 2011· Cutter-Mackenzie et al., 2014). Αποτελεί επομένως το παιχνίδι βασική δραστηριότητα εκδήλωσης αυτής της ενεργούς, συμμετοχής των παιδιών στην κοινωνία και τον πολιτισμό όπου ζουν, αυτής της ενεργούς, ενσυνείδητης δράσης τους (agency), όπου αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους μπορούν να ελέγξουν τη σκέψη, τη συμπεριφορά και την έκφρασή τους, ελέγχοντας έτσι την ίδια τους τη ζωή (James & Prout, 1990· Tanakidou, & Avgitidou, 2016).

Στον αντίποδα λοιπόν των κλασικών αναπτυξιακών και κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, οι πιο σύγχρονες αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων και την αξία του ως σημαντική συλλογική δραστηριότητα, κατά την οποία τα παιδιά ως ενεργοί πολίτες διαπραγματεύονται τον ενήλικο κόσμο και πολιτισμό κατανοώντας, κατασκευάζοντας και ανακατασκευάζοντας τον. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών, προκειμένου να το ενισχύσουν, δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες υποστήριξης της πολυπλοκότητάς του και παραγωγής μάθησης μέσω αυτού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται παράλληλα να σταθούν κριτικά απέναντι στις σκοτεινές πλευρές του παιχνιδιού που ενδεχομένως κρύβουν ζητήματα εξουσίας και ανισοτήτων και να αντιδράσουν αποφασιστικά στην κατεύθυνση της εξασφάλισης κοινωνικής δικαιοσύνης και της άρσης συναισθημάτων αποκλεισμού για όλα τα παιδιά (Fleer, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011).

Οι αντίστοιχες δε έρευνες μελετούν το παιχνίδι στα ιδιαίτερα πλαίσια όπου μετέχει το παιδί, βασικό ανάμεσα στα οποία είναι το σχολικό, λαμβάνοντας υπόψη ευρύτερες και ποικίλες επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι επιρροές αυτές

όμως δεν αντιμετωπίζονται με τη μορφή της αιτιότητας, αλλά όπως υπογραμμίζουν ο Schaffer (1996) και οι Faulkner και Woodhead (1999), μέσω της οπτικής της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος. Πρόκειται για οπτική που αναγνωρίζει τον περιορισμό του περιβάλλοντος από τη δραστηριότητα και τη δεκτικότητα του παιδιού και η οποία εν τέλει επηρεάζει μεταξύ άλλων και τα παιχνίδια των παιδιών.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί πως οι νέες αυτές αντιλήψεις συνοδεύονται και από ένα νέο όραμα για τα δικαιώματα των παιδιών, το οποίο εκφράστηκε μέσω των αρχών της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που ψηφίστηκε από τον ΟΗΕ το 1989. Οι αρχές αυτές διακηρύσσουν το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους σχετικά με οποιοδήποτε θέμα τα αφορά και επομένως θα πρέπει για το σκοπό αυτό να τους δίνεται η δυνατότητα να ακούγεται η φωνή τους (UNCRC, 1989).

Βάσει λοιπόν των σύγχρονων αυτών τάσεων περιγραφής, κατανόησης και ερμηνείας της παιδικής ηλικίας και της εξέλιξης των παιδιών, η ματιά και οι υποχρεώσεις της ακαδημαϊκής έρευνας στρέφονται στην επανεξέταση, τόσο του τρόπου με τον οποίο γίνονται αντιληπτά τα παιδιά, όσο και του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται κατά την ερευνητική διαδικασία (Faulkner & Woodhead, 1999). Το παιχνίδι δε των παιδιών αναγνωρίζεται πια ως μια καθημερινή και ιδιαίτερα σημαντική δραστηριότητα με συγκεκριμένη νοηματοδότηση για τα ίδια (Αυγητίδου, 2014), ενώ κατά τη διερεύνησή του, τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να εκφράσουν και να αναδείξουν τη δική τους ερμηνεία για τον κόσμο όπου ζουν και όπου λαμβάνει χώρα το παιχνίδι τους.

Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο της θεωρητικής ανασκόπησης που προηγήθηκε, καθώς και την ιδιαίτερη συμβολή κάθε θεωρίας στην προσέγγιση, ερμηνεία και κατανόηση του παιδικού παιχνιδιού, στην παρούσα μελέτη υιοθετούνται οι ευρύτερες θέσεις των πιο σύγχρονων θεωριών που βρίσκονται στον αντίποδα των παραδοσιακών αναπτυξιακών και κοινωνιολογικών θεωριών. Πρόκειται για προσεγγίσεις οι οποίες έχουν εκτενώς αναλυθεί στις προηγούμενες ενότητες και κατέχουν στις μέρες μας πρωτεύουσα θέση στην επιστημονική διαπραγμάτευση του θέματος του παιδικού παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα υιοθετείται κυρίως μια

κοινωνικο-πολιτισμική οπτική, που αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως πολύπλοκη και σύνθετη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε ποικίλα και πολυδιάστατα επίπεδα, της οποίας τα βασικά χαρακτηριστικά συνοψίζονται ακολούθως (Αυγητίδου, 2014· Bronfenbrenner, 1979, 1992· Corsaro, 2011· Flear, 2018· Faulkner & Woodhead, 1999· Schaffer, 1996· Tanakidou, & Avgitidou, 2016· Vygotsky, 2000· Wood, 2014):

1. Αναγνωρίζεται η σημαντικότητα τόσο του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος, όσο και του ενεργού ρόλου του παιδιού στην ίδια του την εξέλιξη, μέσα από μια διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος.

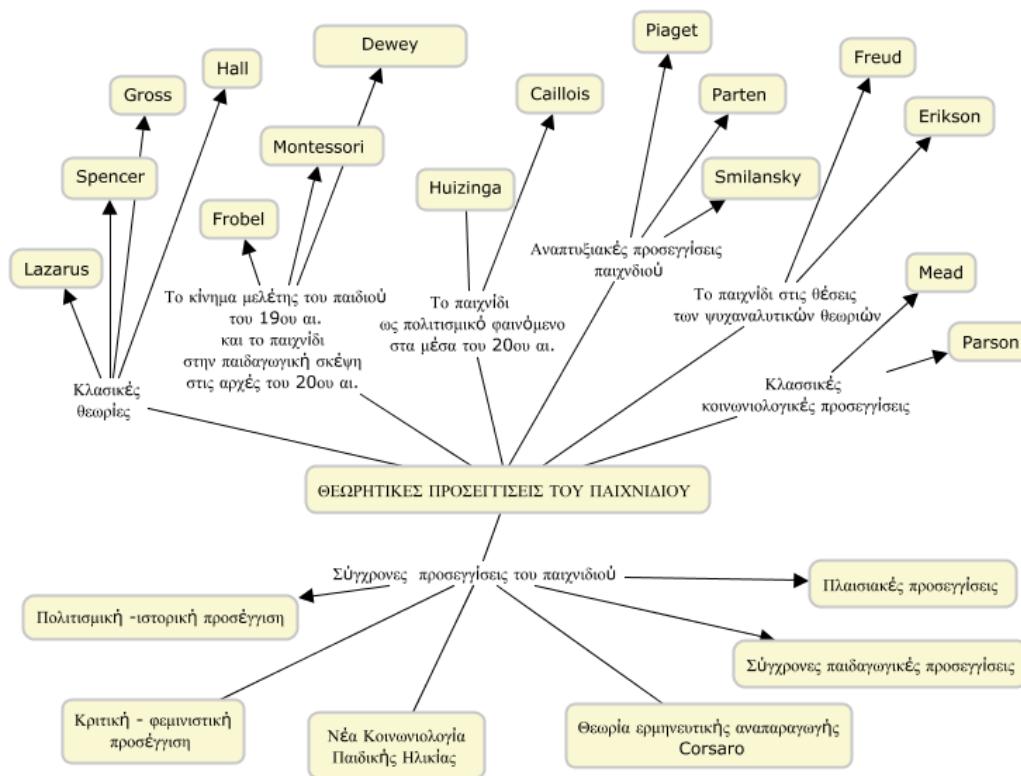
2. Το παιχνίδι θεωρείται πως είναι πολύπλοκη, αντιφατική, σύνθετη και πολιτισμικά δομημένη δραστηριότητα, κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί, βάσει των βιωμένων εμπειριών επαναπροσδιορίζει το νόημα αντικειμένων και πράξεων.

3. Το παιδί στο πλαίσιο του παιχνιδιού συμμετέχει ενεργητικά στον ενήλικο κόσμο, τον νοηματοδοτεί και τον διαπραγματεύεται, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη διατήρηση και αλλαγή της κοινωνίας και του πολιτισμού όπου ανήκει, στα πλαίσια μιας ενσυνείδητης δράσης (agency). Έχει νόημα επομένως να ακούγεται η φωνή των ίδιων των παιδιών και να αναδεικνύεται η οπτική τους ώστε να γίνεται κατανοητή η δική τους ερμηνεία για τον κόσμο όπου ζουν και παίζουν.

4. Το παιχνίδι των παιδιών μελετάται στα ιδιαίτερα πλαίσια όπου συντελείται λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές παραμέτρους που το διαμορφώνουν άμεσα ή έμμεσα.

Μια θεώρηση του παιχνιδιού βασισμένη στα παραπάνω σημεία μπορεί να φωτίσει την πολυπλοκότητά του και τη σημασία του για την ανάπτυξη των παιδιών μέσα σε ένα σημαντικό κοινωνικό πλαίσιο, όπως το σχολικό διάλειμμα, θέμα το οποίο πραγματεύεται η παρούσα έρευνα (Gaskins, Haight & Lancy, 2007· Pellegrini, 2011). Επομένως, θεωρητική αφητηρία για την έρευνα αυτή αποτελούν οι ευρύτερες θέσεις των πιο σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων για την ερμηνεία και κατανόηση του παιδικού παιχνιδιού και κυρίως της κοινωνικοπολιτισμικής θεώρησης, οι οποίες συμπυκνώνονται στα παραπάνω τέσσερα σημεία. Επιπλέον, με

δεδομένο ότι αυτή η θεωρητική οπτική αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως εγγενώς πολιτισμική δραστηριότητα που πρέπει να μελετηθεί σε συγκεκριμένα πλαίσια, η βιοοικολογική θεώρηση του Bronfenbrenner (1992) θεωρείται πως μπορεί να βοηθήσει στην κατεύθυνση της διερεύνησης αυτής. Ειδικότερα δε κατάλληλο θεωρείται το ερευνητικό μοντέλο «διεργασίας-προσώπου-πλαισίου-χρόνου» («Process-Person-Context-Time» - PPCT), το οποίο αναλύεται εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο και μπορεί να βοηθήσει στην ανάδειξη όλων των αλληλεπιδράσεων και των διεργασιών που συντελούνται μεταξύ των παραγόντων που εμπλέκονται στο παιχνίδι στο διάλειμμα. Έτσι, η διερεύνηση της δυναμικής των σχέσεων των παιδιών με τα ποικίλα επιμέρους περιβαλλοντικά πλαίσια όπου ανήκουν, αναμένεται να αναδείξει παράλληλα τους πολλαπλούς συσχετισμούς μεταξύ ατομικών, διαπροσωπικών, κοινωνικο-πολιτισμικών και ιστορικών παραγόντων (Πετρογιάννης, 2010· Tudge et al., 1999).



Σχήμα 1: Θεωρητικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού

1.2 Το παιχνίδι στο ιδιαίτερο πλαίσιο του διαλείμματος του δημοτικού σχολείου

Μετά την ανάλυση των θεωρητικών προσεγγίσεων του παιχνιδιού με έμφαση στις σύγχρονες οπτικές για το παιδί και την παιδική ηλικία, ακολουθεί στην παρούσα ενότητα η παρουσίαση του σχολικού διαλείμματος και των ρητορικών γύρω από αυτό, ως ένα ιδιαίτερο πλαίσιο παιχνιδιού και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών.

Είναι αλήθεια πως η αυλή του σχολείου συγκροτεί ένα πολύ ειδικό περιβάλλον για τις ανεπίσημες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Ανάμεσα δε στις λειτουργίες του σχολείου που λαμβάνουν χώρα στον αύλειο χώρο, σημαντικότερη είναι το διάλειμμα, ενώ το παιχνίδι που έχει συνδεθεί με τη σωματική, τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, αποτελεί την κυριότερη δραστηριότητα των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο διάλειμμα (Baines & Blatchford, 2011· Blatchford, 1998a· Faulkner & Woodhead, 1999· Ματσαγγούρας, 2004· Pellegrini, 2005). Στα παιχνίδια του διαλείμματος, τα οποία αποτελούν ουσιαστικά το χωροχρονικό πλαίσιο, όπου τα παιδιά δοκιμάζουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αποκτούν κοινωνική αντίληψη, έχει υποστηριχθεί πως αναπτύσσονται κοινές εμπειρίες, οι οποίες συγκροτούν τον πυρήνα δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων στην παιδική ηλικία (Blatchford, 1998a· Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Η σημασία λοιπόν του διαλείμματος έγκειται αφενός στο γεγονός ότι καλύπτει ένα σημαντικό μέρος του χρόνου παραμονής των μαθητών στο σχολείο (Blatchford & Sharp, 1994· Casey, 2003· James, 1993· James, Jenks & Prout, 1998,) και αφετέρου στο ότι προσφέρει δυνατότητες ελεύθερης επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και ανάπτυξης μορφών κοινωνικού παιχνιδιού, σε μια εποχή μάλιστα, όπου οι ευκαιρίες ελεύθερου παιχνιδιού στα αστικά κέντρα έχουν σχεδόν εξαφανιστεί, τόσο λόγω έλλειψης χώρων (Γερμανός, 1993· Ματσαγγούρας, 2004), όσο και λόγω των γενικότερων σύνθετων οικονομικοκοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών της

τελευταίας εικοσαετίας, όπως για παράδειγμα η έμφαση της σύγχρονης δυτικής κοινωνίας στην ασφάλεια και την αποφυγή ρίσκου (Elkind, 2007· Gill, 2007). Όπως εξάλλου χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν οι Baines και Blatchford (2011), ακριβώς μέσω της μελέτης αυτών των παιγνιωδών παιδικών δραστηριοτήτων και των αλληλεπιδράσεων των συνομηλίκων, όπως αυτές διαμορφώνονται στα καθημερινά τους πλαίσια, είναι δυνατό να γίνει κατανοητή η κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών.

Η σχετική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Blatchford, 1994· Blatchford, 1998a· Blatchford & Baines, 2010· Couper, 2010· Faulkner & Woodhead, 1999· Pellegrini, 1995 · Pellegrini & Blatchford, 2002), αναδεικνύει πως τις τελευταίες δεκαετίες επικρατούν δυο κυρίαρχες θέσεις στο χώρο των εκπαιδευτικών για το σχολικό διάλειμμα και κατ' επέκταση για το ελεύθερο παιχνίδι που λαμβάνει χώρα σε αυτό:

α) η ρομαντική, που αναγνωρίζει τις θετικές επιπτώσεις του διαλείμματος, οι οποίες σχετίζονται με την ιδιαίτερη κουλτούρα των συνομηλίκων και την ταυτόχρονη αίσθηση απομάκρυνσης από τους ενήλικες, με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στα πλαίσια της ελεύθερης επικοινωνίας του διαλείμματος, με τη συμβολή στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, με τη συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσω του παιχνιδιού στο διάλειμμα και με το γεγονός ότι τον κυρίαρχο ρόλο στον έλεγχο των παιχνιδιών κατέχουν αποκλειστικά τα παιδιά.

β) η επικριτική οπτική, η οποία διαβλέπει τις αρνητικές επιπτώσεις του διαλείμματος που σχετίζονται με τον αυξημένο κίνδυνο εκφοβισμού (bullying) και τις αρνητικές συνέπειες σε θύμα και θύτη, με το προβληματικό περιεχόμενο της κουλτούρας των συνομηλίκων που μπορεί να δυσχεράνει την κοινωνικοποίηση και την ομαλή μετάβαση στην εφηβεία, καθώς και με τον περιορισμό του ωφέλιμου χρόνου μάθησης.

Όπως δε αναδεικνύεται στις επόμενες υποενότητες με την αναλυτικότερη παρουσίαση των δυο αυτών οπτικών, η προσέγγιση του παιχνιδιού στο πλαίσιό τους, ενέχει ουσιαστικά την έννοια του ευχάριστου, οικουμενικού και αναπτυξιακά κατάλληλου παιχνιδιού, χωρίς να αφήνεται το περιθώριο για την προβληματοποίησή του ή τον φωτισμό της σκοτεινής πλευράς του, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στα πλαίσια των πιο σύγχρονων θεωριών (Fleer, 2018· Osgood, Sark, & de Rijke, 2017).

1.2.1 Ρομαντική οπτική

Σύμφωνα με τη ρομαντική άποψη, την οποία υιοθετούν επί παραδείγματι ερευνητές όπως η Bronwyn Davies (1982) και ο James Youniss (1980), αλλά και ο Andy Sluckin (1981) σύμφωνα με την κατάταξη των Faulkner και Woodhead (1999), το ελεύθερο παιχνίδι, τα αστεία και οι τελετουργίες της σχολικής αυλής που χαρακτηρίζουν τις κουλτούρες των παιδιών, αντιμετωπίζονται σε αντιστοιχία με το «φυλετικό παιδί» («the tribal child») που βλέπουν οι James, Jenks και Prout (1998) ως μία από τις κυρίαρχες έννοιες στη θεωρητική συζήτηση για την κατανόηση του παιδιού. Συγκεκριμένα, θεωρείται πως τα στοιχεία αυτά από τις κουλτούρες των παιδιών, επιτρέπουν να δημιουργηθεί μια αίσθηση αυτονομίας και αποστασιοποίησης από τους ενήλικους αναδεικνύοντας παράλληλα τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των ίδιων των παιδιών. Και αυτό, γιατί η ώρα του διαλείμματος είναι η μόνη μη ελεγχόμενη ώρα, κατά την οποία οι μαθητές καθορίζουν ελεύθερα τα πρόσωπα με τα οποία θα επικοινωνήσουν, αλλά και τη μορφή της επικοινωνίας. Έτσι, μέσα σε αυτό το πλαίσιο της γνήσιας και ελεύθερης επικοινωνίας δίνεται η δυνατότητα να δοκιμαστούν και να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Παράλληλα, οι κουλτούρες των συνομηλίκων παρέχουν ασφαλή περιβάλλοντα μέσα στα οποία, μέσω του μεγάλου εύρους των παιχνιδιών και των τελετουργιών, εμπεδώνονται κοινωνικές αξίες, στάσεις και πρακτικές της ευρύτερης κοινωνίας των ενηλίκων, συμβάλλοντας έτσι στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Bishop & Curtis, 2001· Ματσαγγούρας, 2004· Pellegrini, 1995· Sutton-Smith, 1997· Sluckin, 1981).

Υπό αυτή δε την οπτική, τα παιχνίδια, το πέρασμα των οποίων από γενιά σε γενιά γίνεται αποκλειστικά με προφορικό τρόπο κυρίως μέσω των ίδιων των παιδιών χωρίς τη βοήθεια των ενηλίκων, θεωρούνται ισχυρά μέσα διαμόρφωσης αναπαραγωγής και μεταβολής των έμφυλων σχέσεων, εφόσον τα κορίτσια ενδέχεται να χρησιμοποιούν τα παιχνίδια ως μέσο ενδυνάμωσης απέναντι στα αγόρια (Grugeon, 1991). Παράλληλα, σύμφωνα με την ίδια οπτική, στους τόπους των παιχνιδιών όπου υπάρχει ελευθερία της παιδικής έκφρασης (Opie, 1993· Opie & Opie, 1969) και στους οποίους διακρίνεται ένας κόσμος κανόνων και τελετουργιών που με την πάροδο των χρόνων παραμένουν σχετικά σταθερά, τον κυρίαρχο ρόλο στον

έλεγχο των παιχνιδιών πιστεύεται πως κατέχουν αποκλειστικά τα παιδιά, ενώ οι ενήλικες δεν παίζουν κάποιο χρήσιμο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία (Opie & Opie, 1969· Sluckin, 1989). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η ρομαντική αυτή άποψη επιτρέπει στους μελετητές του παιχνιδιού να στρέψουν την προσοχή τους στην κουλτούρα των παιδιών και στα παιδιά ως ενεργούς δρώντες, σε βαθμό μάλιστα που οι James & Prout (1990) εξυμνούν το έργο των Opie ως προάγγελο της Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας.

Επιπλέον, οι υποστηρικτές της ρομαντικής άποψης αναγνωρίζουν σαφώς πως το παιχνίδι συνδέεται με τη σωματική, τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Γερμανός, 2004· Newstead, 2010). Έτσι, θεωρούν πως το παιχνίδι στο περιβάλλον της σχολικής αυλής κατά τη διάρκεια του διαλείμματος προσφέρει δυνατότητες για βελτίωση της φυσικής υγείας των μαθητών (Ridgers et al., 2007), της πνευματικής τους υγείας (Blatchford & Baines, 2006) και της απόδοσής τους στην τάξη (Pellegrini & Davis, 1993), καθώς και της συνολικής προσαρμογής τους στο σχολείο (Blatchford & Baines, 2010). Επίσης, θεωρούν πως σημαντικές ευκαιρίες για απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων παρέχονται κατά τη διαχείριση των δυσκολιών στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών ή την αντιμετώπιση των μεταξύ τους συγκρούσεων στη διάρκεια του παιχνιδιού (Adams, 1993· Butler & Weatherall, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, οι Pellegrini και Blatchford (2002) υπογραμμίζουν πως το διάλειμμα και τα παιχνίδια στη διάρκειά του, αποτελούν μια από τις λιγότες ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο να αλληλεπιδράσουν με τους δικούς τους όρους με τους συνομηλίκους τους, να μάθουν, να εξασκήσουν και να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες. Μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο του παιχνιδιού, χτίζονται τα θεμέλια για επακόλουθες κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο (Bateson, 1976· Blatchford, 1998b), καθιστώντας το παιχνίδι στο διάλειμμα βασικό περιβάλλον στο οποίο δημιουργούνται και αναπτύσσονται οι φιλίες (Davies, 1982). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά μέσω των παιχνιδιών και της γλώσσας στον προαύλιο χώρο του σχολείου, να συνειδητοποιήσουν το φύλο τους, ενώ επιπλέον για τα κορίτσια οι δραστηριότητες της αυλής αποτελούν και μια μορφή ενίσχυσης απέναντι στα αγόρια (Blatchford,

1998a). Παράλληλα, τα πειράγματα και οι συγκρούσεις των μαθητών καθώς παίζουν στο διάλειμμα διευκολύνουν τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους, γιατί μπορούν να παίξουν και θετικό ρόλο στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, καθώς αποτελούν και τρόπους διαπραγμάτευσης και αναζήτησης επίλυσης των διαφορών τους. Εξάλλου, έχει υποστηριχθεί ότι πολλά πειράγματα, αλλά και παρατσούκλια, χρησιμοποιούνται συχνά μεταξύ φίλων και κατά το παιχνίδι, ως μέρος καθημερινών αστείων, όχι με σκοπό να βλάψουν, αλλά τελικά βοηθώντας να οριστούν τα όρια και να καθοριστούν και να ενισχυθούν οι φιλίες (Blatchford, 1998a· Troyna & Hatcher, 1992).

Αυτό που αναδεικνύεται στη ρομαντική ρητορική είναι πως η αντίληψη αυτή για το σχολικό διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, έχει τις ρίζες της στην υιοθέτηση μιας επίσης ρομαντικής άποψης για το παιχνίδι με έμφαση στα οικουμενικά χαρακτηριστικά του. Πρόκειται για προσέγγιση που κληρονομήθηκε από τις αναπτυξιακές θεωρίες σχετικά με το φυσικό, οικουμενικό, ελεύθερο, ευχάριστο, διαχρονικό, ουδέτερο και αναπτυξιακά κατάλληλο παιχνίδι (Fleer, 2018· Osgood, Sark & de Rijke, 2017· Rose, 1999), η οποία εστιάζει κυρίως στη «φωτεινή» πλευρά του παιχνιδιού περιορίζοντας την προβληματοποίησή του (Taylor, 2013). Με αυτόν τον τρόπο όμως δεν επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόηση του παιχνιδιού στο διάλειμμα, ως πεδίο αντιφάσεων, καθώς περιορίζεται η ανάδειξη και της «σκοτεινής» πλευράς του, που σχετίζεται με την αταξία και την πιθανή υπονόμηση και παραβίαση των κοινωνικών κανόνων του ενήλικου κόσμου (Fleer, 2018· Henricks, 2010, 2011· Sutton- Smith, 1997).

1.2.2 Η επικριτική οπτική: το παιχνίδι ως πρόβλημα

Στον αντίποδα της ρομαντικής άποψης βρίσκεται η επικριτική οπτική, οι υποστηρικτές της οποίας, όπως για παράδειγμα οι Dan Olweus (1993), Elinor Kelly (1988, 1994) και Barry Troyna και Richard Hatcher (1992), διαβλέπουν τις αρνητικές επιπτώσεις του διαλείμματος, κυρίως στη βία που αναπτύσσεται κατά την ώρα αυτή μεταξύ των μαθητών. Αρκετοί παιδαγωγοί έχουν επισημάνει και προσπαθήσει να αναδείξουν τη βίαιη συμπεριφορά, το πείραγμα, την επιθετικότητα και τις έντονες διαμάχες μεταξύ συνομηλίκων, τόσο από την πλευρά του θύτη, όσο και από την

πλευρά του θύματος (Olweus, 1993· Towers, 1997). Οι προσπάθειες δε αυτές, σε συνδυασμό και με την αναπτυσσόμενη μελέτη τα τελευταία χρόνια της έκτασης του «εκφοβισμού» (bullying) στα σχολεία και του κακού που μπορεί να προξενεί στα θύματα είναι τόσο εκτεταμένες που, όπως υπογραμμίζει ο Blatchford (1998a), τελικά η επικρατούσα άποψη για τη συμπεριφορά των παιδιών στο διάλειμμα και κατ' επέκταση για το παιχνίδι τους σε αυτό, φαίνεται να είναι αρνητική.

Αυτή όμως η αρνητική άποψη για τη συμπεριφορά των παιδιών στο διάλειμμα ενισχύεται, σύμφωνα πάντα με τους υποστηρικτές της επικριτικής οπτικής και από το γεγονός ότι θεωρούν πως το ίδιο το περιεχόμενο της κουλτούρας των συνομηλίκων είναι προβληματικό. Το ζήτημα αυτό, όσον αφορά στα μικρά παιδιά σχετίζεται με την παρακμή των παραδοσιακών (θεωρούμενων ως εποικοδομητικών) παιχνιδιών, όπως το κουτσό ή το σκοινάκι, σε συνδυασμό με την διαμόρφωση και τον επηρεασμό της παιδικής συμπεριφοράς από άλλα σύγχρονα μέσα (θεωρούμενα ως επιβλαβή), όπως η τηλεόραση ή τα βιντεοπαιχνίδια. Όσον αφορά στα μεγαλύτερα παιδιά, το ζήτημα στα μάτια των υποστηρικτών της επικριτικής οπτικής σχετίζεται με το γεγονός ότι πιστεύουν πως η διαμόρφωση της επιμέρους κουλτούρας τους γίνεται με αξίες, ενδιαφέροντα και συμπεριφορές, οι οποίες αμφισβητούν και υποσκάπτουν τις κυρίαρχες κουλτούρες των ενηλίκων. Ωστόσο, σε συνθήκες αγεφύρωτου χάσματος μεταξύ κουλτούρας ενηλίκων και νέων, δε μπορεί η αυλή του σχολείου να λειτουργήσει ως περιβάλλον προληπτικής κοινωνικοποίησης και ως βοηθός στη μετάβασή τους από την εφηβεία στην ενηλικίωση (Faulkner & Woodhead, 1999).

Πέρα βέβαια από τις απόψεις για την αρνητική συμπεριφορά των παιδιών στο διάλειμμα, στα πλαίσια της ίδιας οπτικής, έχει υποστηριχθεί πως τα σχολικά διαλείμματα δημιουργούν και επιπλέον προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου. Και αυτό γιατί θεωρούνται τροχοπέδη στην ανταπόκριση των αυξανόμενων απαιτήσεων των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς διακόπτουν αυθαίρετα και απότομα τη σχολική εργασία, περιορίζοντας χρονικά τον ωφέλιμο χρόνο του μαθήματος (Ματσαγγούρας, 2004· Pellegrini, 1995). Χαρακτηριστικές είναι οι αρνητικές συνέπειες στα διαλείμματα των παιδιών, καθώς και σε διάφορες ψυχαγωγικές δραστηριότητες στο σχολείο ως αποτέλεσμα του αμφιλεγόμενου νόμου No Child Left Behind Act (NCLB) που υπογράφηκε το 2002 από τον πρόεδρο George Bush στις ΗΠΑ. Προκειμένου τα σχολεία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις

του νόμου για αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, για την εξασφάλιση περισσότερου χρόνου για τα μαθήματα, οδηγήθηκαν στη μείωση του χρόνου των διαλειμμάτων ή και στην κατάργησή τους (Klein, 2015).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι και στο πλαίσιο της επικριτικής οπτικής υιοθετείται μια καθολική και οικουμενική αντίληψη για το παιχνίδι κατά τη διάρκειά του. Το συμπέρασμα αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι οι όποιες αρνητικές όψεις του παιχνιδιού στο διάλειμμα, αφενός εντοπίζονται σε σχέση με το τι πρέπει να ισχύει καθολικά για το παιχνίδι και το τι είναι αποδεκτό και αναπτυξιακά κατάλληλο και αφετέρου, πηγάζουν από τη μη αμφισβήτηση καθολικών παραδοχών και δογμάτων σχετικά με την πορεία και τα αποτελέσματα του παιχνιδιού (Fleer, 2018). Έτσι, υιοθετείται μια αρνητική αντίληψη για το παιχνίδι, είτε γιατί δεν επικρατούν στη σχολική αυλή οικουμενικώς αποδεκτά και αναμενόμενα από αναπτυξιακής άποψης παιχνίδια, όπως τα παραδοσιακά, είτε γιατί υπογραμμίζονται μόνο οι αρνητικές επιπτώσεις του διαλείμματος και του παιχνιδιού σε αυτό, τόσο ως προς την κοινωνικοποιητική τους λειτουργία, όσο και ως προς τη λειτουργία του σχολείου (Blatchford, 1998a· Faulkner & Woodhead, 1999· Pellegrini, 1995). Αφενός λοιπόν δεν προσεγγίζεται η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού ως πολιτισμικά δομημένου προϊόντος και αφετέρου, ενώ επισημαίνονται θέματα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης, αυτά οδηγούν στη δαιμονοποίηση του παιχνιδιού στο διάλειμμα και όχι στην εξασφάλιση συνθηκών κατάλληλων για την επεξεργασία θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης (Ailwood, 2010).

1.2.3 Προεκτάσεις της ρομαντικής και επικριτικής οπτικής για το παιχνίδι στο διάλειμμα

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι παραπάνω δυο αντιτιθέμενες απόψεις που παρουσιάστηκαν –ρομαντική και επικριτική– έχουν σημαντικές επιπτώσεις, τόσο στον τρόπο διαχείρισης του διαλείμματος από το σχολείο, όσο και στις δραστηριότητες των παιδιών κατά τη διάρκειά του. Οδηγούν δε σε μια σύγκρουση ανάμεσα στην αναγκαιότητα αυξημένου ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών αφενός και την παροχή ευκαιριών που ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία τους αφετέρου

(Blatchford, 1998a; Couper, 2010). Συγκεκριμένα, μελέτες έδειξαν πως τα σχολεία και φυσικά το επιβλέπον προσωπικό ακολουθεί μια από τις δυο προσεγγίσεις: ή διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των παιδιών και το σχολικό περιβάλλον με τρόπο περιοριστικό και στόχο να κρατήσουν τα παιδιά ασφαλή από τραυματισμούς και κρούσματα βίας ή επικεντρώνονται στη διαμόρφωση του αύλειου χώρου, έτσι ώστε να τον μετατρέψουν σε ένα ενδιαφέρον και γεμάτο προκλήσεις περιβάλλον, όπου τα παιδιά θα μπορούν μόνα τους να διευθύνουν το δικό τους παιχνίδι (Couper, 2010). Μπορεί λοιπόν να διακρίνει κανείς, όπως επισημαίνει και ο Blatchford (2001), την «παρεμβατική» άποψη, η οποία προτείνει μια πιο προσεκτική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στο διάλειμμα, αλλά και των αλλαγών στο περιβάλλον του αύλειου χώρου, καθώς και τη «μη παρεμβατική» η οποία, υποστηρίζει πως οι ενήλικες δεν είναι δυνατό να επηρεάσουν καθόλου τις δραστηριότητες διασκέδασης των παιδιών, ακόμα και αν έχουν καλές προθέσεις.

Βέβαια και οι δυο αυτές απόψεις, οι οποίες ουσιαστικά αποδέχονται την ύπαρξη μιας παιδικής κουλτούρας διαφορετικής, ακόμα και αντιτιθέμενης σε σχέση με τον πολιτισμό και τους κανόνες που λειτουργούν μέσα στο σχολείο, παρουσιάζουν αδύναμα σημεία. Η μεν παρεμβατική, η οποία φαίνεται να ενισχύεται διαρκώς, ρισκάρει την καταπάτηση των ελευθεριών των μαθητών, αλλά και τα πιθανά οφέλη από τις ελεύθερες δραστηριότητες τους και το παιχνίδι στο διάλειμμα: η δε μη παρεμβατική, κινδυνεύει να επιτρέψει την ανάπτυξη και τη δημιουργία μιας αντισχολικής κουλτούρας με επιπτώσεις για τη διδασκαλία στο σχολείο (Blatchford, 1998a, 1998b). Οι πρακτικές αυτές δεν συνάδουν με τις προτάσεις των σύγχρονων μεταδομιστικών θεωριών για το παιχνίδι που υποστηρίζουν εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι του προαύλιου χώρου, με τρόπο που να οδηγεί στον εντοπισμό κοινωνικά κατασκευασμένων φαινομένων ανισότητας και αδικίας που ενδεχομένως υπάρχουν μέσα στο παιχνίδι, στην επακόλουθη αμφισβήτηση τους και τελικά στην εξασφάλιση συνθηκών μεγαλύτερης δικαιοσύνης για όλα τα παιδιά, όπως για παράδειγμα εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης για όλους στο χώρο και τα αντικείμενα του παιχνιδιού στο διάλειμμα (Fleer 2018, Giugni 2011).

1.3 Ερευνητικές προσεγγίσεις για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό.

Μετά την παρουσίαση των βασικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων του παιχνιδιού που προηγήθηκαν, την τεκμηρίωση της θεωρητικής αφετηρίας της παρούσας έρευνας, καθώς και την παρουσίαση της προβληματικής γύρω από το σχολικό διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, ακολουθεί στη συνέχεια η ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας. Απώτερο στόχο αποτελεί η ανάδειξη τόσο των σημείων που έχουν καλυφθεί ερευνητικά, όσο και των σημείων που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Οι έως τώρα σχετικές με το σχολικό διάλειμμα ερευνητικές προσεγγίσεις, στις οποίες το παιχνίδι έχει κεντρική, αλλά όχι πάντα αποκλειστική θέση, μπορούν να ενταχθούν σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει κοινωνιολογικές/ λαογραφικές /ανθρωπολογικές – εθνογραφικές ποιοτικές έρευνες, ενώ η δεύτερη έρευνες από τη σκοπιά της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Ακολουθώντας παρουσιάζονται αρχικά έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο και εν συνεχεία παρουσιάζονται σχετικές έρευνες του ελλαδικού χώρου.

1.3.1 Διεθνείς έρευνες

♦Έρευνες κοινωνιολογικές/λαογραφικές/ανθρωπολογικές – εθνογραφικές

Όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία, αυτή περιλαμβάνει κοινωνιολογικές/ λαογραφικές /ανθρωπολογικές – εθνογραφικές ποιοτικές έρευνες διερεύνησης της κουλτούρας των συνομηλίκων (Armitage, 2001· Beresin, 2014· Curtis, 2001· Factor, 2004· Grugeon, 2001· James, 1993· Sluckin, 1981· Sutton-Smith, 1990), όπως αυτή εμφανίζεται στο κοινωνικό πλαίσιο της αυλής του σχολείου και γενικότερα στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεων και των δραστηριοτήτων των παιδιών στο διάλειμμα. Στις έρευνες αυτές διαπιστώνονται: (α) η διαφορετική κουλτούρα της σχολικής αυλής με δικές της δομές και τους δικούς της κανόνες, (β) η διαφορετική κουλτούρα αγοριών – κοριτσιών, (γ) φαινόμενα συγκρούσεων, παρενοχλήσεων και προσπαθειών κυριαρχίας, αλλά και συνθήκες ομαλής κοινωνικοποίησης, βάσει των κανόνων των

ενηλίκων. Ας σημειωθεί πως στις ερευνητικές αναφορές που ακολουθούν εντάσσονται και κάποιες έρευνες που δεν έχουν μελετήσει το παιχνίδι στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, αλλά σε άλλα πλαίσια, σε άλλους χώρους παιχνιδιού, όπως η παιδική χαρά (Opie & Opie, 1969), χώροι παιχνιδιού της γειτονιάς (Goodwin, 1990) ή το νηπιαγωγείο (Corsaro, 1981a). Ωστόσο, αυτές οι έρευνες κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν, γιατί η συμβολή τους στη μελέτη της παιδικής κουλτούρας του παιχνιδιού θεωρείται σημαντικότερη (Bishop & Factor, 2019· Faulkner & Woodhead, 1999).

Στις παραπάνω μελέτες, το παιχνίδι έχει διερευνηθεί σε παιδικές χαρές, δρόμους ή σχολεία με τη χρήση ερευνητικών τεχνικών, όπως η συμμετοχική παρατήρηση, η μη δομημένη συνέντευξη (Creswell, 2012· Denzin, 1997· Hammersley & Atkinson, 2007· Smith, 2011) και η εθνογραφική παρατήρηση στο πεδίο, συχνά και σε συνδυασμό με ανάλυση λόγου (Goodwin, 2001· Evaldsson, 1993), επιτυγχάνοντας την σε βάθος κατανόηση της έννοιας και της εμπειρίας του παιχνιδιού (Aydt & Corsaro, 2003).

Η παρουσίαση των ερευνών που ακολουθεί ξεκινά με τις λαογραφικές, ανάμεσα στις οποίες εξέχουσα θέση κατέχει η δουλειά των Iona και Peter Opie, η οποία παρουσιάζεται στο κλασικό τους βιβλίο “Children’s Games in Street and Playgrounds” (Opie & Opie, 1969). Πρόκειται για την πιο συναρπαστική και την πιο ευρέως διαδεδομένη μελέτη του παιχνιδιού εξωτερικού χώρου, η οποία αν και δεν αφορά άμεσα στο παιχνίδι στο διάλειμμα, ωστόσο κρίνεται χρήσιμη η παρουσίασή της εδώ για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής. Κι αυτό γιατί η συνεισφορά των συγκεκριμένων πολυγραφότατων ερευνητών που προσέγγισαν λαογραφικά το ομαδικό παιδικό παιχνίδι, θεωρείται ανεκτίμητη από την ακαδημαϊκή κοινότητα και επαγγελματίες του χώρου, για την αμφισβήτηση, από το κλασικό τους κίβλας βιβλίο, της εικόνας των παιδιών ως γεμάτων άγνοια και αδυναμία (Bishop & Factor, 2019).

Πρόκειται για έρευνα με στοιχεία εθνογραφίας, κατά την οποία παρατήρησαν παιδιά στο παιχνίδι τους στο δρόμο, στην παιδική χαρά και την εξοχή, κατέγραψαν

και ανέλυσαν τα παιχνίδια και τη γλώσσα, αλλά και το προφίλ της κουλτούρας του παιδικού παιχνιδιού από την οπτική των ίδιων των παιδιών¹. Διαπίστωσαν, πως τα παιχνίδια περνούν από γενιά σε γενιά αποκλειστικά με προφορικό τρόπο, μέσω των ίδιων των παιδιών. Υιοθέτησαν μια ρομαντική οπτική για το παιχνίδι, καθώς ανέδειξαν πως η παιδική χαρά αποτελεί έναν ευχάριστο κόσμο σχετικά σταθερών κανόνων και τελετουργιών, όπου τον κυρίαρχο ρόλο στον έλεγχο των παιδιών κατέχουν αποκλειστικά τα ίδια τα παιδιά, ενώ οι ενήλικες δεν μπορούν καθόλου να επηρεάσουν τις δραστηριότητες διασκέδασης των παιδιών, ακόμα και αν έχουν τις αγαθότερες των προθέσεων. Όμως η έρευνα των Opies αφενός δεν περιελάμβανε τη μελέτη των παιδικών παιχνιδιών σε περιβάλλοντα σχολείου και αφετέρου, αν κι έδειξαν πως η λειτουργία του παιδικού παιχνιδιού είναι κυρίως κοινωνική, εντούτοις εστίασαν ουσιαστικά στις τελετουργικές και λαογραφικές όψεις της παιδικής κουλτούρας.

Στη λαογραφική μελέτη της, η Mavis Curtis (2001) διερεύνησε την προέλευση των δραστηριοτήτων του παιχνιδιού, την ποικιλία τους και τον τρόπο μετάδοσής τους, καθώς και τον βαθμό στον οποίο μπορεί η πολιτισμική ταυτότητα να τα επηρεάσει. Στη συγκριτική της έρευνα που πραγματοποίησε σε 243 οκτάχρονα παιδιά, 9 δημοτικών σχολείων της Αγγλίας, κάνοντας φιλικές συζητήσεις σε ομάδες μαζί τους, απέδειξε πως τα παιδιά της ίδιας πόλης, του ίδιου σχολείου ή και της ίδιας τάξης, παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς την ποικιλία των παιχνιδιών που παίζουν στην αυλή του σχολείου. Η Curtis υπογράμμισε πως σημαντικότερος παράγοντας μετάδοσης της γνώσης και της παράδοσης που αφορά στα παιχνίδια και τα στιχουργήματά τους, αποτελεί όχι μόνο το σχολικό προαύλιο, αλλά και οι εξωσχολικοί χώροι όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με συγγενικούς και φιλικούς κύκλους τους. Είναι λοιπόν οι σημαντικοί αυτοί «άλλοι» για την Curtis, που αποτελούν πολύτιμη πηγή μετάδοσης αυτών των προφορικών παραδόσεων, καθιστώντας το σχολικό προαύλιο σημαντική, αλλά όχι μοναδική πηγή μετάδοσης πληροφοριών.

¹ Πέρα από τις παρατηρήσεις, για τη συγγραφή των έργων των Opie «The Lore and Language of Schoolchildren» (1959) και «Children's Games in Street and Playground» (1969), υπολογίζεται ότι συγκεντρώθηκαν και μέσω αλληλογραφίας πληροφορίες από 20.000 άτομα σε διάστημα τριαντακονταετίας (περίπου 1950-1980).

Εξάλλου, εξετάζοντας τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος Recess Access σε εννέα δημοτικά σχολεία της Φιλαδέλφειας, το οποίο περιελάμβανε τη δωρεάν παροχή παραδοσιακών υλικών για τον σχολικό προαύλιο χώρο όπως κιμωλία, μπάλες, σχοινάκια και στεφάνια, η Anna Beresin (2014) πραγματοποίησε σχετική λαογραφική έρευνα. Στην έρευνά της προσπάθησε να αποκαλύψει το τι παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμά τους, καθώς και το τι αισθάνονται κατά το παιχνίδι τους σε αυτό, μέσα από τη συλλογή δεκάδων σχετικών με το διάλειμμα ζωγραφιών και φωτογραφιών των παιδιών των σχολείων αυτών. Καταρχάς φάνηκε πως στα σχολεία της έρευνας υπήρχε εκτεταμένος φόβος των ενηλίκων για το παιχνίδι που οδήγησε σε περιορισμούς του διαλείμματος και του παιχνιδιού προκειμένου να αποφευχθεί το «χάος» στην αυλή και οι τραυματισμοί των παιδιών. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ξεκάθαρα πως τα υλικά του Recess Access έγιναν με μεγάλο ενθουσιασμό δεκτά από τα παιδιά, σε βαθμό που σύμφωνα με την περιγραφή της Beresin (2014, σ.79) μόλις τα παιδιά ήρθαν σε επαφή μαζί τους υπήρξε μια «έκρηξη κίνησης» και μέσα σε λίγα λεπτά το προαύλιο μετατράπηκε σε πανηγύρι δραστηριοτήτων. Φάνηκε επομένως πως τα παιδιά αξιοποίησαν και ενθουσιάστηκαν με τις ευκαιρίες και τα υλικά που τους δόθηκαν, αποδεικνύοντας παράλληλα τη μεγάλη μετασχηματιστική δύναμη των απλών υλικών του προγράμματος και κυρίως της κιμωλίας στα χέρια τους.

Επίσης, η Beresin (2011) σε διαχρονική εθνογραφική μελέτη της στα πλαίσια παρουσίασης της παιδικής λαογραφίας και των συγκρούσεών της, διερεύνησε μέσω δεκάδων συνεντεύξεων και παρατηρήσεων περίπου χιλίων παιδιών την ιστορία του διαλείμματος και το παιδικό παιχνίδι σε ένα δημόσιο πολυφυλετικό σχολείο εργατικής τάξης στη Φιλαδέλφεια μεταξύ 1991 και 2004. Ανέδειξε πως σε αντίθεση με τον πλούτο των λαϊκών παραδόσεων των παιδιών, οι ενήλικες παρανοούν την πολυπλοκότητα του παιδικού παιχνιδιού και οδηγούν τα παιδιά να αντιστέκονται στους περιορισμούς και τις απαγορεύσεις που τους θέτουν, παρακάμπτοντας την επιτήρησή τους στο διάλειμμα. Έτσι, τα παιδιά στις ιδιαίτερες συνθήκες του πλαισίου που βρίσκονται δημιουργούν ιστορίες, ποιήματα, τραγούδια και παιχνίδια, διαπραγματεύονται ενεργά στοιχεία του παιχνιδιού τους, του χώρου και των αντικειμένων που χρησιμοποιούν, καθώς και των σχέσεων που δημιουργούν,

ανακτώντας εντέλει τον έλεγχο της κατάστασης του διαλείμματος και των παιχνιδιών σε αυτό. Η Beresin εκφράζοντας την ανησυχία της για την αύξηση των περιορισμών στο σχολικό διάλειμμα, λόγω του ενήλικου φόβου για την ύπαρξη επικινδυνότητας και βίας σε αυτό, θεωρεί πως τα παιδιά έτσι δυσκολεύονται να μάθουν πώς να σχηματίζουν φιλίες και κοινωνικά δίκτυα, καθώς και να διαχειρίζονται τις μεταξύ τους συγκρούσεις. Με αυτό τον τρόπο όμως ουσιαστικά τα παιδιά στερούνται τη δυνατότητα της κοινωνικοποίησής τους μέσω των συγκρούσεων που δίνουν στην αυλή του σχολείου.

Μετά τις λαογραφικές έρευνες ακολουθεί η παρουσίαση των ερευνών που σχετίζονται με τη μελέτη της κουλτούρας της σχολικής αυλής, καθώς και των παιδιών που παίζουν στο διάλειμμα. Η αρχή γίνεται με τον Sutton-Smith (1990), ο οποίος προσπαθώντας να σκιαγραφήσει την πολιτισμική σημασία του παιχνιδιού στη ζωή του ανθρώπου, εφάρμοσε εθνογραφική προσέγγιση και διερεύνησε το συγκεκριμένο χαρακτήρα της αυλής του δημοτικού σχολείου, βλέποντάς τη σαν ένα πλαίσιο όπου βιώνεται μια μοναδική αίσθηση γιορτής από τα παιδιά. Διακρίνοντας τις πιθανές θετικές επιδράσεις του διαλείμματος στους μαθητές, συμπέρανε πως υπάρχει μια σημαντικότερη κουλτούρα που αφορά στο παιχνίδι της αυλής του σχολείου με τα ιδιαίτερα της στοιχεία όπου τα παιδιά συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν, όπως ακριβώς υπάρχει και μια κουλτούρα της σχολικής τάξης με τα δικά της στοιχεία. Βλέποντας πως το διάλειμμα μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στους μαθητές, τονίζει χαρακτηριστικά:

« Η γιορτή στη σχολική αυλή είναι ένα από τα λίγα μέρη, όπου η επιτήρηση μπορεί να είναι από απόσταση και λιγότερο ενοχλητική, έτσι ώστε τα δικαιώματα των παιδιών να μπορούν να διασφαλίζονται παράλληλα με την έγνοια των ενηλίκων για την ασφάλειά τους. Το σχολικό προαύλιο εξακολουθεί να προσφέρει τη μόνη εγγυημένη γιορτή στη ζωή των παιδιών» (Sutton-Smith, 1990, p. 6).

Επιπλέον, σημαντικές εθνογραφικές μελέτες πραγματοποίησαν ο Corsaro (1997) και η Evaldsson (Evaldsson 1993· Evaldsson & Corsaro, 1998) για τη διερεύνηση της συμμετοχής των παιδιών σε παιχνίδια προσποίησης σε νηπιαγωγείο στην Ιταλία και σε παιχνίδια με κανόνες σε πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε δημοτικό σχολείο στη Σουηδία, μετά τη λήξη του υποχρεωτικού ωραρίου. Κατέληξαν πως τα

παιχνίδια που δημιουργούν τα παιδιά αποτελούν μέρος της διαδικασίας της «ερμηνευτικής αναπαραγωγής» στη ζωή τους, σύμφωνα και με τον όρο που εισήγαγε ο Corsaro (1992), δηλαδή του ευφάνταστου και καινοτόμου τρόπου με τον οποίο τα παιδιά συμβάλλουν στη διατήρηση και την αλλαγή του δικού τους πολιτισμού και του πολιτισμού των ενηλίκων. Συμπέραναν λοιπόν ο Corsaro και η Evaldsson πως παίζοντας τα παιδιά και στις δυο περιπτώσεις, χρησιμοποιούν και αναπτύσσουν πολλαπλές επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ παράλληλα συμμετέχουν συλλογικά και επεκτείνουν τόσο τον πολιτισμό των συνομηλίκων, όσο και τον πολιτισμό του ενήλικου κόσμου στον οποίο διαβιούν.

Εξάλλου, στην εθνογραφική μελέτη της η Willett (2015) διερεύνησε σε πολύγλωσσο, πολυεθνικό σχολείο του Λονδίνου πώς οι καταναλωτικές αναφορές των μέσων μαζικής ενημέρωσης βρίσκουν τόπο ύπαρξης στα παιχνίδια της σχολικής αυλής και πώς η ενήλικη καταναλωτική κουλτούρα που προβάλλουν σχετίζεται με την παιδική κουλτούρα του παιχνιδιού. Τα εμπειρικά της δεδομένα τα συνέλεξε μέσω παρατηρήσεων, βίντεο και συνεντεύξεων με τα παιδιά. Κατέληξε πως, σε αντίθεση με την επικρατούσα ανησυχία για την εμπορευματοποίηση της παιδικής ηλικίας και το ρομαντικό αφήγημα για παιδιά που έχουν κλειστεί στην οθόνη του υπολογιστή έχοντας πάψει να σκαρφαλώνουν στα δέντρα, στη σχολική αυλή η καταναλωτική κουλτούρα δημιουργείται μέσω της συμμετοχής των παιδιών και των ενεργών διαπραγματευτικών διαδικασιών που ακολουθούν. Απαύγασμα της έρευνάς της είναι το γεγονός πως η παιδική καταναλωτική κουλτούρα δημιουργείται από την ενεργή επεξεργασία, προσαρμογή και αποδοχή των οποιονδήποτε πολιτιστικών ερεθισμάτων από τα παιδιά, κατά το παιχνίδι τους στη σχολική αυλή.

Παράλληλα, την αρνητική όψη της κουλτούρας της σχολικής αυλής και το μεγάλο βαθμό στον οποίο κάποια παιδιά περνούν ανυπόφορα εκεί, ανέδειξαν οι Troyna και Hatcher (1992). Εξετάζοντας τις σχέσεις λευκών και μαύρων μαθητών σε τρία δημοτικά βρετανικά σχολεία πραγματοποίησαν συμμετοχικές παρατηρήσεις και μη δομημένες συνεντεύξεις με παιδιά και από τις δυο αυτές ομάδες, στα πλαίσια μελετών περίπτωσης σχετικά με τις εμπειρίες τους για το ρατσισμό. Μέσα από αυτές

κατέλειξαν πως οι κουλτούρες συνομηλίκων μπορούν να υποστηρίξουν το φυλετικό πείραγμα στα πλαίσια μιας προσπάθειας για επικράτηση.

Επίσης, ανθρωπολογική εθνογραφική μελέτη , που ανέδειξε τις αρνητικές όψεις της κουλτούρας της σχολικής αυλής, ήταν και αυτή της Kelly (1988), η οποία διερευνώντας τις εκδηλώσεις της ρατσιστικής συμπεριφοράς από τους μαθητές στη σχολική αυλή, τόσο στο διάλειμμα γενικότερα, όσο και ειδικότερα στο παιχνίδι, διαπίστωσε πως ακούγονται ρατσιστικά παρατσούκλια. Επιπρόσθετα, πάνω από τα δυο τρίτα των μαθητών ανέφεραν πως έχουν υποστεί εκφοβισμό από συμμαθητές τους που προέρχονται από διαφορετική φυλή από τη δική τους. Επιπλέον, διαπίστωσε διερευνώντας και τις εκδηλώσεις της σεξιστικής συμπεριφοράς πως η σχολική αυλή πέρα από ένας χώρος εκδήλωσης φυλετικής, μπορεί να είναι και ένας χώρος σεξουαλικής παρενόχλησης (Kelly , 1994).

Μια άλλη κατηγορία ερευνών που προέκυψε από την ερευνητική ανασκόπηση είναι αυτές που εστιάζουν στις κοινωνικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στο σχολείο τους. Εστιασμένη στην αυλή του σχολείου είναι η μελέτη του ψυχολόγου Sluckin (1981), ο οποίος επεκτείνοντας τη δουλειά των Opies, πραγματοποίησε εθνογραφική έρευνα σε μαθητές 5 έως 9 ετών και διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποφεύγουν τη βία στη σχολική αυλή. Παρατηρώντας τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις των παιδιών στο προαύλιο του σχολείου, πολλές από τις οποίες εκδηλώνονται κατά το παιχνίδι τους, κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά παράγουν διαρκώς κοινωνικές λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζονται μπροστά τους. Λύσεις που απαιτούν λεπτές κοινωνικές δεξιότητες, απαραίτητες για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή. Για παράδειγμα τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα επιτρεπτά όρια μέσα στα οποία μπορούν να πειράζουν ο ένας τον άλλον, χωρίς να παρεξηγούνται και τα οποία εξαρτώνται από τη σχέση μεταξύ των δύο. Έτσι, καταλαβαίνουν πως μόνο μεταξύ φίλων κάποια πειράγματα επιτρέπονται και δεν οδηγούν σε παρεξηγήσεις ή και συγκρούσεις. Σημειώνει δε ο Sluckin πως οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο σχολικό προαύλιο με τους συνομηλίκους, μοιάζουν με αυτές που χρησιμοποιούν οι ενήλικες και μπορούν να θεωρηθούν ως

μέρος της διαδικασίας ωρίμανσής τους. Βλέπει επομένως θετικά το πλαίσιο του σχολικού προαυλίου, ως χώρο μαθητείας στην ενήλικη κουλτούρα και κοινωνικοποίησης βάσει των κανόνων της.

Επίσης, εθνογραφική μελέτη της σχολικής ζωής, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και στο προαύλιο αποτελεί η έρευνα της Davies (1982) σε μαθητές 10-11 χρονών σε σχολείο της Αυστραλίας, μέσω συμμετοχικής παρατήρησης και μη δομημένων συνεντεύξεων. Συσχέτισε το παιχνίδι και τη φιλία των παιδιών υποστηρίζοντας πως στο παιχνίδι χτίζεται ένα μεγάλο μέρος των κοινών αντιλήψεων των συνομηλίκων, οι οποίες είναι βασικές σε κάθε φιλική σχέση. Η ίδια η φύση του παιχνιδιού αποτελεί κίνητρο προσέλκυσης των παιδιών, βοηθώντας έτσι το σχηματισμό φιλικών σχέσεων και επομένως παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να μοιράζονται κοινή κουλτούρα συνομηλίκων.

Μια ακόμα ενδιαφέρουσα σχετική εθνογραφική μελέτη, είναι η διερεύνηση της παιδικής φιλίας στο νηπιαγωγείο του Corsaro (1981a), μέσα από την διερεύνηση των παιχνιδιών και των πολλαπλών αλληλεπιδράσεων των νηπίων. Ο Corsaro εισχώρησε στον κόσμο του παιδιού μελετώντας επί ένα χρόνο την κουλτούρα των συνομηλίκων σε μια τάξη νηπιαγωγείου μέσω της επιτόπιας συμμετοχικής παρατήρησης των αλληλεπιδράσεων των συνομηλίκων. Αναδεικνύοντας την ευθραυστότητα της κοινωνικής οργάνωσης αυτών των αλληλεπιδράσεων διαπίστωσε πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας (3-5 χρόνων) μπορούν να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις επιδεικνύοντας χαρακτηριστικά όπως η οικειότητα, η προσέγγιση, η εκμυστήρευση και το μοίρασμα.

Επιπλέον, η ανθρωπολόγος Goodwin (1985, 1990) έδειξε ενδιαφέρον για το πώς οι άνθρωποι χτίζουν τους γνωστικούς και κοινωνικούς τους κόσμους, μέσω της χρήσης της γλώσσας κατά την αλληλεπίδραση τους σε διάφορα πλαίσια. Θέλοντας να ξεφύγει από τις συνήθεις μελέτες που μέχρι τότε είχαν γίνει σε παιδιά λευκά από την Αμερική, μεσαίων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων πραγματοποίησε εθνογραφική έρευνα σε Αφροαμερικανίδες και Λατίνες μαθήτριες στην Αμερική, με στόχο να διερευνήσει άμεσα στο πεδίο τις κοινωνικές

αλληλεπιδράσεις και τον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών όταν παίζουν, κάνουν κουτσό, πηδάνε το σχοινάκι, συζητάνε για τις φίλιες τους ή οποιοδήποτε άλλο θέμα της καθημερινότητάς τους. Η Goodwin (1985) διαπίστωσε χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικά μέσα για την παρατήρηση των παιδιών, πως αυτά όταν διασκεδάζουν και παίζουν διαπραγματεύονται προφορικά, λογομαχούν και συγκρούονται, αναπτύσσοντας τις κοινωνικές τους ταυτότητες και οργανώνοντας τη ζωή τους σε ομάδες. Επίσης επεκτείνοντας την έρευνά της το 1990 για τη διασκέδαση και το παιχνίδι στην προεφηβεία πάλι σε παιδιά αφροαμερικάνικης καταγωγής, αλλά σε χώρους της γειτονιάς, ανέδειξε το σημαντικό ρόλο των συγκρούσεων στην οργάνωση των δραστηριοτήτων των συνομηλίκων. Η σημαντικότητα της ανάλυσης της Goodwin έγκειται στο γεγονός ότι και στις αλληλεπιδράσεις στις ομάδες των κοριτσιών συνήθως υπάρχουν συγκρούσεις, ίσως πιο έμμεσης μορφής από ότι αυτές των αγοριών και επιπλέον, τόνισε την αναγκαιότητα της συγκριτικής μελέτης προκειμένου να τεκμηριωθούν οι κοινωνιοπολιτισμικές διαφορές στις προεφηβικές κουλτούρες (Goodwin, 1990).

Εκτός από την Goodwin, η Evaldsson (1993) έχει να επιδείξει μια από τις καλύτερες εργασίες σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών ως υπαρκτής δραστηριότητας, ως δραστηριότητας δηλαδή που πραγματώνεται σε πραγματικό περιβάλλον, με πραγματικά παιδιά, τα οποία αλληλεπιδρούν συχνά μεταξύ τους (Corsaro, 1997). Η Evaldsson μελέτησε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών ηλικίας 6 έως 10 ετών κατά το παιχνίδι τους σε δυο διαφορετικά προγράμματα που υπάρχουν στη Σουηδία για μετά το σχολείο. Διαπίστωσε μέσω της παρατήρησης του πραγματικού παιχνιδιού πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας παίζοντας βόλους ή σχοινάκι αφενός ανέπτυσαν ορισμένες σωματικές, επικοινωνιακές και διανοητικές ικανότητες και αφετέρου, έβρισκαν στο παιχνίδι τους ένα πεδίο, όπου μπορούσαν να εκφράσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τα συναισθήματά τους, καθώς και τις όποιες αβεβαιότητές τους σχετικά με τα δυο φύλα.

Σημαντικές έχουν αναδειχτεί και οι έρευνες που εστιάζουν στο ζήτημα της κατανόησης των κοινωνικών ταυτοτήτων των παιδιών. Η Barrie Thorne (1993) μελέτησε επί μήνες σε δυο δημοτικά σχολεία της Βόρειας Αμερικής μαθητές και

μαθήτριες της τετάρτης και πέμπτης τάξης, στις καθημερινές δραστηριότητές τους στο προαύλιο και σε άλλους χώρους του σχολείου προσπαθώντας να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά κατασκευάζουν και βιώνουν το φύλο στο σχολείο. Έχοντας μια φεμινιστική θεωρητική αφετηρία και βλέποντας τα παιδιά ως ενεργητικούς δρώντες, διερεύνησε το παιχνίδι των δυο φύλων, υποστηρίζοντας πως το φύλο και οι έμφυλες δραστηριότητες είναι κοινωνικές κατασκευές. Διέκρινε στην έρευνά της τόσο περιστατικά που επιβεβαίωναν την επικρατούσα άποψη για την διχοτόμηση των φύλων, η οποία σύμφωνα με την ερευνήτρια ενισχύεται από τους μηχανισμούς διαχωρισμού των φύλων βάσει των κανόνων του επίσημου σχολικού συστήματος και στα οποία τα παιδιά κινούνταν στα κοινωνικά διαμορφωμένα έμφυλα όρια, όσο όμως και περιπτώσεις στις οποίες κορίτσια και αγόρια δεν διαχωρίζονταν στο παιχνίδι τους στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας. Η Thorne υποστήριξε πως το φύλο είναι κοινωνική κατασκευή και πως η διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα καθορίζεται από την αδιάκοπη αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων όπως η ηλικία, η κοινωνική τάξη, η φυλή, η εθνικότητα και η θρησκεία. Τέλος, είδε στους εκπαιδευτικούς τη δύναμη να βοηθήσουν μέσα από την ενίσχυση της αξίας της συνεργασίας, στην κατεύθυνση της αμφισβήτησης στερεοτύπων, της άρσης των αδικιών και της εξασφάλισης ισότητας και δικαιοσύνης για όλα τα παιδιά.

Επίσης, η σύνδεση του παιδικού παιχνιδιού με την κατανόηση των κοινωνικών ταυτοτήτων των παιδιών επιχειρήθηκε από την Alison James (1993) στα πλαίσια της ερευνητικής διερεύνησης των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά διαμορφώνουν, διαπραγματεύονται και διαχειρίζονται τις κοινωνικές ταυτότητες του Εαυτού και των άλλων. Η James πραγματοποίησε εθνογραφική έρευνα με επιτόπια παρατήρηση της καθημερινής σχολικής ζωής παιδιών ηλικίας 4 έως 9 ετών, σε μεγάλο σχολείο της Αγγλίας, καθώς και με συζητήσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Με επίκεντρο την οπτική των παιδιών είδε το παιχνίδι ως διαδικασία συγκρότησης και διαπραγμάτευσης της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας. Αλληλεπιδρώντας τα παιδιά μεταξύ τους στο οργανωμένο παιχνίδι, έρχονται σε επαφή με κοινωνικούς ρόλους της ενήλικης ζωής, στους οποίους όμως εφαρμόζουν ενεργητικά τους δικούς τους όρους, μαθαίνουν για το κοινωνικό φύλο και διαχειρίζονται την έμφυλη ταυτότητά τους, ενώ παράλληλα κατασκευάζουν και

διαπραγματεύονται κανόνες εξουσίας και κύρους. Τα παιδιά παίζοντας βρίσκουν τρόπους να επικοινωνούν μεταξύ τους, να συσχετίζονται, να διαχειρίζονται τα έμφυλα στερεότυπα που παράγονται στην ευρύτερη κοινωνία (οικογένεια, σχολείο, τηλεόραση, εμπόριο) και τις σχέσεις εξουσίας και εντέλει να κοινωνικοποιούνται. Αξιοσημείωτο για τη James είναι πως οι αναπαραστάσεις που έχουν τα παιδιά για έννοιες όπως η φιλία, τα φύλα ή η παιδική ηλικία, από τη μια μεριά επηρεάζονται από τις επιταγές του ευρύτερου κοινωνικού κόσμου στον οποίο δραστηριοποιούνται, αλλά από την άλλη τα παιδιά είναι ικανά να τις διαχειρίζονται στα πλαίσια της κουλτούρας της παιδικής ηλικίας, βιώνοντας την κοινωνικοποίησή τους και αποκτώντας κοινωνική ταυτότητα.

♦Έρευνες αναπτυξιακής ψυχολογίας

Πέρα όμως από τις κοινωνιολογικές/ λαογραφικές /ανθρωπολογικές – εθνογραφικές ποιοτικές έρευνες, το παιχνίδι στο διάλειμμα έχει μελετηθεί και υπό το πρίσμα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, με ενδιαφέρον κυρίως στις αναπτυξιακές παραμέτρους που προσδιορίζουν το παιχνίδι (π.χ. ηλικία, φύλο) καθώς και στις συνέπειές του για τα παιδιά. Η έμφαση δίνεται πρωτίστως στα χαρακτηριστικά των σχέσεων των συνομηλίκων που αναπτύσσονται κατά το παιχνίδι στο διάλειμμα, αλλά και στη σύνδεση του παιχνιδιού με χαρακτηριστικά του εαυτού (π.χ. απορριφθέντες, δημοφιλείς μαθητές). Στις έρευνες αυτές - που είναι περιορισμένες σε αριθμό και βασισμένες κυρίως σε ποσοτικές μεθόδους συλλογής στοιχείων (Blatchford & Baines, 2006· Boulton 1992· Pellegrini 1995· Rusby, Taylor & Johnson-Shelton, 2006· Youniss, 1980), διαπιστώνεται: (α) ότι το διάλειμμα και ιδιαιτέρως τα παιχνίδια που λαμβάνουν χώρα σε αυτό, αποτελούν βασικά πλαίσια στα οποία δημιουργούνται και αναπτύσσονται σχέσεις συνομηλίκων και φιλίες, β) ότι υπάρχει μια αλληλοσύνδεση ανάμεσα στα παιχνίδια στα διαλείμματα, στις φιλίες των παιδιών και στα κοινωνικά δίκτυα στο σχολείο (γ) ότι η επικρατούσα άποψη των ενηλίκων για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό είναι αρνητική, κυρίως λόγω φαινομένων εκφοβισμού και (δ) ότι η στάση των μαθητών απέναντι στο παιχνίδι κατά το διάλειμμα είναι γενικώς θετική.

Όπως διαπιστώνεται δε από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, οι περισσότερες από τις έρευνες αναπτυξιακής ψυχολογίας που χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, προσπαθούν με αφετηρία μια αντικειμενιστική οπτική του κοινωνικού κόσμου (Cohen & Manion, 1994), να ανακαλύψουν φυσικούς και καθολικούς νόμους, βάσει των οποίων ρυθμίζεται, τόσο η ατομική, όσο και η κοινωνική συμπεριφορά (Tudge, Brown, & Freitas, 2011). Αυτό συνδέεται με τη γενικότερη έμφαση στην αναπτυξιακή ψυχολογία για την αναζήτηση των οικουμενικών διαστάσεων της ανάπτυξης του παιδιού, στο πλαίσιο μιας αντικειμενικής πραγματικότητας.

Παρά την παραπάνω γενικότερη τάση της αναπτυξιακής ψυχολογίας, δεν μπορεί να παραληφθεί το γεγονός ότι και στους κόλπους της τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται μια τάση για μελέτη και ερμηνεία της ανάπτυξης των παιδιών εντός των πλαισίων στα οποία αυτή συντελείται και των δραστηριοτήτων με τις οποίες συνδέεται (Bronfenbrenner, 1990· Tudge et al., 1999). Όσον αφορά στις θεωρητικές προοπτικές για τη μελέτη του παιχνιδιού οι Baines και Blatchford (2011) υποστηρίζουν πως μια παισιακή προσέγγιση είναι κατάλληλη για την κατανόηση του ρόλου του παιχνιδιού στην αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού. Ήδη στις μελέτες των Blatchford, Pellegrini, Baines και Kentaro (Blatchford & Baines, 2006· Blatchford, Pellegrini, Baines & Kentaro, 2002), το πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται το παιχνίδι και άλλες δραστηριότητες του διαλείμματος λαμβάνεται υπόψη.

Ωστόσο και αυτές οι μελέτες τείνουν να συντηρούν την παλαιότερη τάση για την κατανόηση της ανάπτυξης, στο βαθμό που στην πλειοψηφία τους, πλην λιγοστών περιπτώσεων που χρησιμοποιούν πολυμεθοδολογική προσέγγιση για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (Blatchford, 1998b· Blatchford, Pellegrini, Baines & Kentaro, 2002), εμμένουν στη χρήση ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων. Χρησιμοποιούν τη δομημένη ή τυπική παρατήρηση των δραστηριοτήτων των παιδιών στην αυλή, αλλά και τα δομημένα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αυτές όμως οι μέθοδοι σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994) δεν μπορούν από μόνες τους να οδηγήσουν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα πρόσωπα δημιουργούν, αλλάζουν και κατανοούν τον κόσμο όπου βρίσκονται και κυρίως δεν

αναδεικνύεται επαρκώς η οπτική των ίδιων των παιδιών για την κοινωνική πραγματικότητα και τη δράση τους μέσα σε αυτή (Beck, 1979· Cohen & Manion, 1994).

Η παρουσίαση των ερευνών αναπτυξιακής ψυχολογίας ξεκινά με έρευνες καθαρά ποσοτικού χαρακτήρα και προχωρώντας καταλήγει στις έρευνες που χρησιμοποιούν πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, σε διαχρονική ποσοτική έρευνα για το διάλειμμα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι Blatchford και Baines (2006) προσπάθησαν να διερευνήσουν τις αλλαγές στο διάλειμμα στην Αγγλία και Ουαλία τη δεκαετία 1995-2005. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από ερωτηματολόγια σε βοηθητικό προσωπικό, δασκάλους, διευθυντές και παιδιά αφορούσαν στα κύρια χαρακτηριστικά του διαλείμματος, όπως διάρκεια, επίβλεψη, προβλήματα συμπεριφοράς. Τα κύρια σημεία που αναδείχτηκαν ήταν η τάση συρρίκνωσης του χρόνου των διαλειμμάτων, η θετική άποψη των παιδιών για το διάλειμμα, η ευκαιρία για κίνηση, φυσική δραστηριότητα και κοινωνικοποίηση ως ο κυριότερος παράγοντας σημαντικότητας του διαλείμματος στο δημοτικό, ενώ υπογραμμίστηκε η κακή συμπεριφορά κάποιων παιδιών ως το βασικότερο πρόβλημα του διαλείμματος. Ωστόσο, λείπει από την έρευνα η ανάδειξη του νοήματος που αποδίδεται από τα ίδια τα παιδιά στη δραστηριότητα του παιχνιδιού του διαλείμματος, μέσα από την εκτενή ακρόαση του λόγου και των απόψεών τους.

Εξάλλου, ο Boulton (2005), χρησιμοποιώντας ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους μελέτησε σε 75 παιδιά ηλικίας 8-9 ετών τις ταυτόχρονες και διαχρονικές (διάρκειας 6 μηνών) συσχετίσεις μεταξύ των κοινωνικών δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεών τους κατά το διάλειμμα, με την αυτοαντίληψη των παιδιών. Κατέληξε πως το διάλειμμα παρέχει ένα σημαντικό πλαίσιο, όπου οι εμπειρίες των παιδιών (συμπεριλαμβανομένου και του παιχνιδιού) σε αυτό, μπορούν να επηρεάσουν την αντίληψη που έχουν για την κοινωνική θέση που κατέχουν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Έτσι, για παράδειγμα παράγοντες όπως το μέγεθος, η δομή και η σταθερότητα της ομάδας των συνομηλίκων επηρεάζει τη φύση των αλληλεπιδράσεων και την αυτοεκτίμηση και κοινωνική ανάπτυξη παιδιών.

Επίσης, οι Pellegrini, Blatchford, Kato και Baines (2004) σε διαχρονική ποσοτική μελέτη των παιχνιδιών με κανόνες στην αυλή του δημοτικού σχολείου, σε Αμερική και Αγγλία στη διάρκεια του πρώτου έτους, προσπάθησαν να δουν την επίδραση τους στην κοινωνική προσαρμογή και στη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Τα παιχνίδια αυτά αποτελούσαν την κυρίαρχη ενασχόληση των παιδιών (κυρίως αγοριών) και στις δυο χώρες και περισσότερο στην Αμερική. Η πολυπλοκότητα των παιχνιδιών αυξήθηκε κυρίως στα αγόρια και των δυο χωρών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Υποστηρίχθηκε (μέσα από τα αποτελέσματα στο δείγμα των παιδιών της Αμερικής) πως τα παιχνίδια με κανόνες συντελούν ένα σημαντικό αναπτυξιακό έργο στα παιδιά αυτής της ηλικίας, ενώ η ικανότητα των μαθητών σε αυτά επηρεάζει τόσο τη σχολική, όσο και την κοινωνική τους προσαρμογή.

Παράλληλα, στα πλαίσια αποκλειστικά ποσοτικής έρευνας με ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, οι Rusby, Taylor και Johnson-Shelton (2006) αξιολόγησαν τα χαρακτηριστικά του σχολικού προαυλίου και συγκεκριμένα την ποιότητα της εποπτείας-επιτήρησης από τους ενήλικες και τα φυσικά χαρακτηριστικά του χώρου, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών της πρώτης τάξης ως προς την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό. Η έρευνα έδειξε πως ένας συνδυασμός ενεργητικής εποπτείας, ποιοτικής διεύθυνσης και παροχής ειδικών επαίνων για την αναμενόμενη συμπεριφορά, συνδέονται με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (επιθετικότητα και εκφοβισμός) στην αυλή του σχολείου.

Άλλη σημαντική μελέτη είναι η διαχρονική, μικρής διάρκειας, ενός έτους, των Blatchford, Baines και Pellegrini (2003), κατά την οποία εξετάστηκαν οι δραστηριότητες και οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο διάλειμμα. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε συγκεκριμένα στις αλλαγές των δραστηριοτήτων στη διάρκεια του σχολικού έτους, καθώς και στη σύνθεση των ομάδων των συνομηλίκων βάσει φύλου και καταγωγής. Ο κύριος όγκος των δεδομένων συλλέχθηκε βάσει προεπιλεγμένων κατηγοριών, από τη συστηματική παρατήρηση 129 μαθητών, ηλικίας 7-8 ετών και καταδείχθηκε πως η αλληλεπίδραση των συνομηλίκων ήταν το κυρίαρχο στοιχείο

του διαλείμματος, πως τα παιχνίδια με μπάλα αυξάνονταν με το πέρασμα του έτους, ενώ τα παιχνίδια κυνηγητού μειώνονταν. Επίσης, διαπιστώθηκε πως η επιθετικότητα ήταν πιο έντονη και εμφανής στην διάρκεια ενεργητικών, δραστήριων παιχνιδιών και στη διάρκεια της συζήτησης, αλλά όχι στα παιχνίδια με μπάλα. Τα δίκτυα παιχνιδιού στα αγόρια ήταν μεγαλύτερα από αυτά των κοριτσιών και παράλληλα δεν φάνηκε διαχωρισμός βάσει εθνότητας στις ομάδες του προαυλίου του σχολείου.

Από τις πρώτες πιο σημαντικές ψυχολογικές έρευνες στον τομέα του διαλείμματος στο σχολείο είναι η διαχρονική έρευνα του Blatchford (1998b) που διεξήχθη στην Αγγλία (πότε και ποια χρονική περίοδο καλύπτει;) σε παιδιά ηλικίας 7, 11 και 16 ετών για την κατανόηση των εμπειριών, των δραστηριοτήτων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεών τους, συμπεριλαμβανομένου και του παιχνιδιού, καθώς και των συνεπειών τους στη διοίκηση και στις πολιτικές του σχολείου. Θεωρήθηκε σημαντική η οπτική των ίδιων των παιδιών για τα θέματα αυτά και ο κύριος όγκος των δεδομένων συλλέχθηκε με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Ο Blatchford τονίζει τον κίνδυνο που απορρέει από την επικριτική οπτική του διαλείμματος, η οποία τείνει να περιορίσει το σεβασμό στην ατομικότητα και την αυτονομία των παιδιών, καθώς και να δυσκολέψει την πορεία προς την ανεξαρτησία τους, προκειμένου να εξασφαλιστεί η προστασία των παιδιών και ο έλεγχος της συμπεριφοράς τους. Διαπίστωσε πάντως πως η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών εκφράζει γενικώς μια θετική άποψη για το διάλειμμα, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μερικά παιδιά κατά την διάρκειά του. Πρόκειται για δυσκολίες που αφορούν σε προβλήματα ενοχλητικής και βίαιης συμπεριφοράς μαθητών, αλλά και σε προβλήματα ποιότητας της αυλής και των υπολοίπων ανοικτών χώρων του σχολείου.

Στο ίδιο πνεύμα το κοινωνικό περιβάλλον των παιχνιδιών με κανόνες στο δημοτικό σχολείο μελέτησαν οι Blatchford, Pellegrini, Baines και Kentaro (2002) σε διαχρονική έρευνα σε παιδιά που ξεκίνησαν την πρώτη δημοτικού σε σχολείο της Αγγλίας (για τρία χρόνια) και σε σχολείο της Μινεάπολης της Αμερικής (για ένα χρόνο), με χρήση πολυμεθοδολογικής προσέγγισης για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Οι ερευνητές ανέδειξαν πως μια εστιασμένη μελέτη του

κοινωνικού πλαισίου, της προέλευσης και της ανάπτυξης των παιχνιδιών στην αυλή του σχολείου, θα μπορούσε να συμβάλει στην κατανόηση των ευρύτερων πτυχών των σχέσεων των συνομηλίκων, καθώς και στην εφαρμογή κατάλληλων πολιτικών σχετικά με το διάλειμμα στο σχολείο. Εν κατακλείδι τόνισαν πως τα παιχνίδια και οι σχέσεις συνομηλίκων είναι παράγοντες πολύ στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους, λόγω της σημαντικότητάς τους στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, αναφορικά με την απόκτηση κοινωνικών ικανοτήτων.

1.3.2 Οι έρευνες στον ελλαδικό χώρο

Μετά την παρουσίαση των παραπάνω διεθνών ερευνητικών μελετών, τόσο ανθρωπολογικών/κοινωνιολογικών – εθνογραφικών, όσο και ερευνών από την πλευρά της αναπτυξιακής ψυχολογίας για τον αύλειο χώρο, το διάλειμμα και τις δραστηριότητες των παιδιών σε αυτό, ακολουθεί η ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας που αφορά στον Ελλαδικό χώρο, στην οποία διακρίνονται ελάχιστες προσπάθειες προσέγγισης του θέματος. Οι λιγιστές έρευνες εμμέσως διερευνούν τη συμπεριφορά, τις κοινωνικές σχέσεις και τις δραστηριότητες των μαθητών του δημοτικού σχολείου κατά το σχολικό διάλειμμα αναδεικνύοντας κυρίως τις διαστάσεις του φαινομένου βίας στα ελληνικά σχολεία (Αρτινοπούλου, 2010) ή μελετούν το παιδικό παιχνίδι στους χώρους γενικότερα του νηπιαγωγείου σε σχέση με την εγκαθίδρυση και τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και τη συνεργατική μάθηση (Αυγητίδου, 2001).

Ποσοτική έρευνα των Zachoroulou, Trevlas και Tsikriki (2004) διερεύνησε τις διαφορές του φύλου στην παιχνιδώδη συμπεριφορά των παιδιών και διαπίστωσε πως τα αγόρια επιδεικνύουν περισσότερο αυθορμητισμό στη φυσική δραστηριότητα, περισσότερη χαρά και αίσθηση του χιούμορ από ότι τα κορίτσια. Σε συναφή ποσοτική έρευνα, κατά την αξιολόγηση της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον έχει αναδειχτεί πως τα παιδιά του δημοτικού σχολείου είναι τα περισσότερα φυσικά δραστήρια, ενώ τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας

αρχίζουν να μειώνονται στο γυμνάσιο και σε όλη τη διάρκεια του λυκείου (Τσουλφά και συν., 2008).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά με ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους πως οι Έλληνες μαθητές έχουν ολοένα και λιγότερο ελεύθερο χρόνο στην καθημερινότητά τους, γεγονός που παράλληλα αναδεικνύει τη σημαντικότητα του διαλείμματος, ως ουσιαστικά μια από τις λιγοστές ευκαιρίες για ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών (Θωΐδης, 2000). Αξίζει δε να αναφερθεί η ενδιαφέρουσα προσπάθεια που έγινε στη Θεσσαλονίκη για τον παιδαγωγικό επανασχεδιασμό και την εκπαιδευτική αξιοποίηση του υπαίθριου σχολικού χώρου στα πλαίσια προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης το 2000 και συγκεκριμένα στα πλαίσια της Σχολικής Πολυεταιρικής Εθνικής Σύμπραξης των Προγραμμάτων Κινητικότητας του ΕΠΕΑΕΚ του Υπουργείου Παιδείας. Παρουσιάστηκαν λοιπόν δυνατότητες κατάλληλου σχεδιασμού της σχολικής αυλής, ώστε να λειτουργεί ως μέσο στήριξης μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που διευκολύνει την ανάπτυξη δημοκρατικών παιδαγωγικών σχέσεων και καθιστά την μάθηση μια ευχάριστη διαδικασία.

Όσον αφορά στις εθνογραφικές έρευνες στην αυλή του δημοτικού σχολείου ενδιαφέρον παρουσιάζει μελέτη για τις αναπαραστάσεις του φύλου των Φρειδερίκου και Φολερού (2009), οι οποίες μελέτησαν τα παιχνίδια που παίζονταν στην αυλή του σχολείου (για δυο σχολικές χρονιές) από τις μαθήτριες, κατά την ώρα του διαλείμματος και συγκεκριμένα την ερμηνεία που έδωσαν οι συμμετέχουσες στο εκάστοτε παιχνίδι τους. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθήτριες ηλικίας οκτώ έως έντεκα ετών, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν μελέτησαν και το παιχνίδι των αγοριών, μιας και αγόρια και κορίτσια έρχονταν διαρκώς σε επικοινωνία στην αυλή του σχολείου. Η επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση συμπληρώθηκε και από ανεπίσημες συζητήσεις με τα κορίτσια, αλλά και με εκπαιδευτικούς του σχολείου. Βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι πως το παιχνίδι στο προαύλιο του σχολείου αποτελεί το πλαίσιο, όπου αποκαλύπτονται οι ψυχοκοινωνικές διαδικασίες συγκρότησης του φύλου, καθώς και το πλαίσιο όπου τα κορίτσια μαθητεύουν τόσο στην προσαρμογή, όσο και στην αμφισβήτηση.

Σημαντική τέλος, είναι η έρευνα της Γκουγκουλή (Gougoulis, 2003), η οποία στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής μελέτησε εθνογραφικά την κουλτούρα του παιδικού παιχνιδιού, με έμφαση στις σημαντικότερες όψεις του χώρου, των αντικειμένων (αθύρματα) και των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τον κοινωνικό κόσμο. Το παιχνίδι εξετάστηκε σε τρία διαφορετικά πλαίσια της Παλαιάς Φώκαιας και συγκεκριμένα στο σχολείο κατά το διάλειμμα, στο σπίτι και στη γειτονιά. Στο σχολείο ενδιαφέρον εύρημα αποτέλεσε το γεγονός ότι στο σχολικό προαύλιο της Φώκαιας δεν παρουσιάζεται η κάθετη έμφυλη διχοτόμηση που έχει παρατηρηθεί σε έρευνες του παιχνιδιού σε μεγάλα σχολεία σε αστικά περιβάλλοντα, καθώς και η διαπίστωση ότι για τα κορίτσια το προαύλιο κατά το παιχνίδι τους χρησιμοποιείται ως παράγοντας ενδυνάμωσης της θέσης τους και αλλαγής των παραδοσιακών ιδεολογιών περί φύλου. Επίσης, στη γειτονιά προέκυψε πως αλληλεπιδρώντας τα παιδιά κατά το παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους, ιδιοποιούνται τον χώρο, τον αμφισβητούν, κατασκευάζοντας, μετασχηματίζοντας και αναπαράγοντας τα υφιστάμενα κοινωνικά και χωροχρονικά όρια. Επιπλέον, όπως αναδείχτηκε τα παιδιά παίζοντας στο σπίτι τους με τη χρήση βιομηχανικών παιχνιδιών μέσω της προσποίησης, κατασκευάζουν, αναπαράγουν και τροποποιούν ενεργά τις κυρίαρχες αξίες της τοπικής, αλλά και ευρύτερης κοινωνίας. Έτσι, σύμφωνα με την ερευνήτρια τα παιδιά παίζοντας με τα βιομηχανικά παιχνίδια, λειτουργούν ως ενεργητικοί δρώντες που πέρα από τα μηνύματα των κατασκευαστών τους, μετέχουν και τα ίδια από την πλευρά τους στη νοηματοδότηση των παιχνιδιών αυτών.

1.3.3 Σύνοψη ερευνητικών προσεγγίσεων

Στην παρούσα ενότητα έγινε η προσπάθεια ανασκόπησης της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, με την παρουσίαση τόσο κοινωνιολογικών/λαογραφικών/ανθρωπολογικών – εθνογραφικών ερευνών, όσο και ερευνών από την πλευρά της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία ερευνών, οι οποίες είναι ερμηνευτικού τύπου, διαπιστώθηκε πως λίγες από αυτές τις έρευνες μελετούν αποκλειστικά το παιχνίδι στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου (Beresin, 2011,2014 · Curtis, 2001 · Goodwin, 1985 · Evaldsson, 1993· Willett, 2015). Οι υπόλοιπες ενδιαφέρουσες κατά τ' άλλα έρευνες, είτε μελετούν το παιχνίδι σε άλλους χώρους παιχνιδιού εκτός σχολείου, όπως για παράδειγμα των

Οριες (1969), είτε το μελετούν ενταγμένο στο γενικότερο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της σχολικής αυλής, όπως για παράδειγμα του Sutton-Smith (1990).

Όσον αφορά στις έρευνες της αναπτυξιακής ψυχολογίας που παρουσιάστηκαν, διαπιστώθηκε καταρχάς πως είναι βασισμένες κυρίως σε ποσοτικές μεθόδους συλλογής στοιχείων (Blatchford & Baines, 2006· Boulton 1992· Pellegrini 1995· Rusby, Taylor & Johnson-Shelton, 2006· Youniss, 1980) και προσπαθούν έχοντας μια αντικειμενιστική οπτική του κόσμου να εξάγουν καθολικής ισχύος συμπεράσματα για το παιδικό παιχνίδι. Ακόμα όμως και οι έρευνες που έχουν στραφεί στην αναγνώριση της σημαντικότητας του πλαισίου όπου πραγματοποιείται το παιχνίδι και άλλες δραστηριότητες του διαλείμματος (Blatchford & Baines, 2006· Blatchford, Pellegrini, Baines & Kentaro, 2002), δεν καταφέρνουν να ξεφύγουν από την παλαιότερη τάση της αναπτυξιακής ψυχολογίας, καθώς στην πλειοψηφία τους, πλην λιγοστών περιπτώσεων που χρησιμοποιούν πολυμεθοδολογική προσέγγιση για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (για παράδειγμα Blatchford, Pellegrini, Baines & Kentaro, 2002), εμμένουν στη χρήση ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων (Blatchford, Baines & Pellegrini, 2003). Με αυτές τις μεθόδους όμως δεν διευκολύνεται η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά διαπραγματεύονται τον κόσμο όπου βρίσκονται και κυρίως δεν αναδεικνύεται επαρκώς η οπτική τους για την κοινωνική πραγματικότητα και τη δράση τους μέσα σε αυτή (Beck, 1979· Cohen & Manion, 1994).

Τέλος, πέρα από λιγοστές έρευνες που διερευνούν το παιχνίδι σε πραγματικό πλαίσιο σχολικού προαυλίου (Gougoulis, 2003· Φρειδερίκου & Φολερού, 2009), εμφανής είναι η ελλιπής διερεύνηση του θέματος στον Ελλαδικό χώρο

Αυτό που προκύπτει επομένως, είναι πως είναι περιορισμένη η διερεύνηση του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, ως κεντρικό θέμα μελέτης, σε πραγματικές συνθήκες στο πλαίσιο της σχολικής αυλής, υπό το πρίσμα μιας ερμηνευτικής ματιάς ποιοτικής έρευνας, καθοδηγούμενης από τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι, το παιδί και την παιδική ηλικία γενικότερα.

Κάτι τέτοιο δε σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994), θα μπορούσε να δια φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο στην προκειμένη περίπτωση τα παιδιά διαπραγματεύονται τον κόσμο στον οποίο βρίσκονται και δρουν, τον δημιουργούν, τον αλλάζουν και τον κατανοούν.

Στη συνέχεια, ως σημαντικές παράμετροι που συνδέονται με το παιχνίδι στο σχολικό διάλειμμα, το οποίο βρίσκεται και στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος της παρούσας διατριβής, αναδεικνύονται οι σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών, η υλικοτεχνική υποδομή του αύλειου χώρου, καθώς και το σχετικό θεσμικό πλαίσιο.

1.4. Παράμετροι που συνδέονται με το παιχνίδι στο διάλειμμα

Όπως αναδεικνύεται στις πλαισιακές προσεγγίσεις, τα καθημερινά πλαίσια/περιβάλλοντα, όπου μετέχει και ζει για κάποιο χρονικό διάστημα το αναπτυσσόμενο άτομο αποτελούν μικροσυστήματα, τα οποία συνθέτονται τόσο από κοινωνικά, όσο και από φυσικά/υλικά στοιχεία (Bronfenbrenner, 1979· Πετρογιάννης, 2003). Το σχολείο συνολικά ως μικροσύστημα, αλλά και το μικρότερο πλαίσιο της σχολικής αυλής και του σχολικού διαλείμματος σε αυτή (Pellegrini & Blatchford, 2002· Baines, Blatchford & Kutnick, 2003), αποτελούνται αντιστοίχως από τις δυο κύριες αυτές κατηγορίες έμψυχων και άψυχων στοιχείων.

Στη συνέχεια, ως σημαντικές παράμετροι που συνδέονται με το παιχνίδι στο σχολικό διάλειμμα, το οποίο βρίσκεται και στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος της παρούσας διατριβής, θα αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών για το σχολικό διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, η υλικοτεχνική υποδομή του αύλειου χώρου, καθώς και το σχετικό θεσμικό πλαίσιο. Τόσο δε οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι μεταξύ τους σχέσεις, όσο και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, το θεσμικό πλαίσιο και οι κανονισμοί λειτουργίας του, έχουν αναφερθεί αντιστοίχως από τον Πετρογιάννη (2003) ως κοινωνικά και φυσικά/στοιχεία του σχολικού μικροσυστήματος.

1.4.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό

Η κατανόηση των πεποιθήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το παιδικό παιχνίδι και κατ' επέκταση και για το παιχνίδι στο διάλειμμα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθούν. Υπό αυτό το πρίσμα, τα όρια κάθε εκπαιδευτικού σε σχέση με το παιδικό παιχνίδι, ο τρόπος που το αντιλαμβάνεται, το κατανοεί και το προσεγγίζει, οι πρακτικές ενίσχυσης, περιορισμού ή και απαγόρευσης του, το είδος της πιθανής εμπλοκής σε αυτό, ορίζονται από τις σχετικές απόψεις που έχει, οι οποίες εντέλει πηγάζουν τόσο από τη γενικότερη φιλοσοφία και τις αρχές για την παιδαγωγική και την ανάπτυξη των παιδιών, όσο και από τις ευρύτερες επικρατούσες κατά εποχή κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες (Chancellor, 2013· Fleeer, 2018· van Oers, 2015). Έτσι, η κατά κύριο λόγο θετική και λιγότερο παρεμβατική τάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό διάλειμμα που παρατηρείται σε πολλές από τις μελέτες της δεκαετίας του 1980-1990, έναντι της αντίστοιχης αρνητικής και σαφώς πιο περιοριστικής τάσης των μελετών των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα (Blatchford, 1994), μπορεί να συσχετιστεί με τις συνθήκες ζωής, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά στην πρώτη περίπτωση είχαν περισσότερες ευκαιρίες ελεύθερου παιχνιδιού, ενώ στη δεύτερη η εμπειρία των παιδιών στο παιχνίδι και η διαχείριση των καταστάσεων που προκύπτουν σε αυτό είναι σαφώς πιο περιορισμένες.

Η κυρίαρχη αρνητική άποψη που έχουν υποστηρίζει αρκετοί μελετητές ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, αποδίδεται κυρίως στην ανησυχία που πηγάζει από την πεποίθηση για ύπαρξη συσχέτισης των δραστηριοτήτων του διαλείμματος με φαινόμενα κακής συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική αυλή (Blatchford 1989· Blatchford & Baines, 2006· Boulton 1992· Pellegrini 1995· Youniss, 1980). Αν και, όπως τονίζει ο Evans (2001), η αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι πως η πιο ανησυχητική μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο εκφοβισμός, ωστόσο οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως γενικά οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών για την επικράτηση στον προαύλιο χώρο είναι συχνές, ενώ μεγάλη ανησυχία και άγχος πηγάζει και από τον κίνδυνο για τον τραυματισμό των μαθητών λόγω ατυχημάτων και συμμετοχής τους σε επικίνδυνα παιχνίδια. Η επικρατούσα δε αυτή αντίληψη των ενηλίκων για το διάλειμμα και τη

συμπεριφορά των παιδιών σε αυτό, κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πως είναι υποχρεωμένοι κατά το καθήκον της εφημερίας τους στο διάλειμμα να είναι πολύ προσεκτικοί για την αποφυγή τέτοιων φαινομένων (Evans, 2003).

Ο Άγγλος, σημαντικότερος μελετητής του σχολικού διαλείμματος Peter Blatchford έχει διαπιστώσει ερευνητικά πως το προσωπικό του σχολείου που έχει την ευθύνη της εποπτείας των παιδιών στο διάλειμμα και που ας σημειωθεί πως δεν είναι μόνο εκπαιδευτικοί, υιοθετούν μια κριτική στάση απέναντι στη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του (Blatchford, 1998 b). Όπως έχει αναδείξει, οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την χαμηλή ποιότητα του παιχνιδιού στο προαύλιο του σχολείου, την έλλειψη δημιουργικότητας που διακρίνουν σε αυτό, την παρακμή των παραδοσιακών παιχνιδιών, την επικράτηση αγορίστικων παιχνιδιών επίδειξης σωματικής δύναμης, την επικράτηση των αγοριών στον χώρο και για το γεγονός ότι υπάρχουν παιδιά που τεμπελιάζουν άσκοπα στο διάλειμμα (Blatchford, 1989). Επίσης, έχει διαπιστώσει ερευνητικά πως οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό που εποπτεύει τα παιδιά στο διάλειμμα ανησυχούν για τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά το διάλειμμα λόγω του λιγοστού χώρου σε σχέση με την πληθώρα των μαθητών (Blatchford, 1994), για την έλλειψη του σεβασμού προς την εξουσία του σχολείου, αλλά και προς τον περιβάλλοντα χώρο (Blatchford & Sumpner 1998). Για όλα τα προβλήματα αυτά, οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως δυσκολεύονται στη εξασφάλιση της πειθαρχίας των μαθητών (Blatchford, 1994), ενώ κάποιοι ανησυχούν και για τα προβλήματα και την ένταση που μεταφέρονται από τη σχολική αυλή κατά το διάλειμμα, μέσα στην ώρα του μαθήματος το οποίο και δυσχεραίνουν (Blatchford, 1989).

Οι αναπαραστάσεις αυτές των εκπαιδευτικών, αλλά και ευρύτερα της ενήλικης σχολικής κοινότητας απέναντι στο διάλειμμα, οδήγησαν σε πρακτικές περιορισμού του, στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, στην Αμερική και στην Αυστραλία, προκειμένου να αποφευχθούν οι αρνητικές όψεις της συμπεριφοράς των παιδιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους σε αυτό (Blatchford, 1998a· Blatchford & Sumpner, 1998· Mulryan-Kyne, 2014· Pellegrini, 1995). Η πολιτική περιορισμού του χρόνου των διαλειμμάτων, αλλά και η πιο εντατική και αυστηρή εποπτεία των παιδιών κατά τη διάρκειά τους, είχε επιπτώσεις και στους εκπαιδευτικούς αφού εντατικοποίησε τις

εφημερίες στο διάλειμμα αλλά και περιορίσει τη διάρκεια της ανάπαυλας μεταξύ μαθημάτων. Σύμφωνα όμως με τους Blatchford (1998a) και Pellegrini (1995), όσον αφορά στην Αγγλία και Αμερική, παρά το γεγονός ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είχαν μικρότερα διαλείμματα ξεκούρασης, φαίνεται να προτιμούν τη νέα κατάσταση, γιατί απαλλάσσονται από το βάρος της διαχείρισης των συγκρούσεων των μαθητών στο διάλειμμα.

Παράλληλα, ο Evans (1990) διαπίστωσε σε έρευνα ευρείας κλίμακας σε δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας με ζητούμενο τη διερεύνηση της στάσης και του ρόλου των εκπαιδευτικών αναφορικά με το καθήκον της εφημερίας κατά το σχολικό διάλειμμα, πως οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το εν λόγω καθήκον καταρχάς ως αναγκαστική, αλλά ανεπιθύμητη υποχρέωση. Επίσης, τονίστηκε πως οι δάσκαλοι νιώθουν απροετοίμαστοι για την ανάληψη αυτού του ρόλου της εποπτείας των δραστηριοτήτων των παιδιών στο διάλειμμα, μεταξύ των οποίων είναι και το παιχνίδι. Επιπλέον, επισημάνθηκε πως αντιλαμβάνονται ως τεράστιο το βάρος των παράλληλων και πολλαπλών υποχρεώσεων που συνεπάγεται η εφημερία αυτή, καθώς άλλοτε χρειάζεται να κάνουν τον αστυνόμο ή τον δικηγόρο και άλλοτε τον ψυχολόγο, τον νοσοκόμο ή τον κοινωνικό λειτουργό. Τα παραπάνω διαπίστωσε ερευνητικά ο Evans και σε μετέπειτα έρευνά του (Evans, 2003), όπου διαφάνηκε επίσης πως οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνοντας ρόλο αστυνόμευσης των παιδιών στο διάλειμμα, στερούνται τη δυνατότητα για την ανάπτυξη θετικών και επικοινωνιακών σχέσεων με τα παιδιά.

Είναι αλήθεια πως στην Αυστραλία, οι αντιλήψεις και η πολιτική των σχολείων απέναντι στο διάλειμμα, δεν ακολούθησε στον ίδιο βαθμό την αρνητική στάση που εκδηλώθηκε στα σχολεία της Αγγλίας και της Αμερικής και η οποία έχει περιγραφεί από τον Pellegrini (2008). Σε έρευνα της Chancellor (2007) σε δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βλέπουν τα εκπαιδευτικά οφέλη του διαλείμματος, είτε υπό την έννοια της θεωρίας της πλεονάζουσας ενέργειας του Spencer (1873), είτε ως βοηθητικό παράγοντα στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Mellou, 1994· Takhvar, 1988). Σε μετέπειτα δε έρευνα της ίδιας ερευνήτριας (Chancellor, 2013) πάλι σε δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών και της διαχείρισης των προαύλιων χώρων, αναδείχτηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βλέπουν

το σχολικό προαύλιο ως χώρο όπου μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες αλλά και περιβαλλοντικές ευαισθησίες. Όμως σε καμιά από τις δυο αυτές έρευνες της Chancellor δεν συνδέουν οι εκπαιδευτικοί άμεσα το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα με τη μάθηση και την ευημερία τους.

Τέλος, σε έρευνα της Brock (2009) που έγινε στην Αγγλία προέκυψε πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και εν δυνάμει εκπαιδευτικοί εφημερίας, υιοθετούν μια άποψη γενικότερα για το παιχνίδι στο σχολείο, στην οποία διακρίνεται η φιλοσοφία της καθολικά ευχάριστης λειτουργίας του. Συγκεκριμένα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί βλέπουν το παιδικό παιχνίδι ως διασκέδαση, ως δραστηριότητα που δίνει νόημα στη μάθηση, την οποία και προάγει ποικιλοτρόπως. Παράλληλα υποστηρίζουν πως τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση παίζοντας, να μάθουν μέσα από τα λάθη τους, ενώ είναι καλύτερο για τη διαδικασία της μάθησης τα παιδιά να επιλέγουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού.

Όσον αφορά στον Ελλαδικό χώρο, οι λιγοστές προσπάθειες διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι στο διάλειμμα προέρχονται από μεταπτυχιακές διπλωματικές εργασίες. Συγκεκριμένα σε έρευνα του Τσιάμαλου (2006) σε δημοτικό σχολείο του νομού Φθιώτιδας για τη διερεύνηση της σημασίας που έχει το ελεύθερο παιχνίδι στο σχολικό προαύλιο, στην ανάπτυξη του παιδιού, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να παραμένουν ως επί το πλείστον παρατηρητές του παιχνιδιού των παιδιών στο διάλειμμά τους, ακόμα και θεατές στους καβγάδες τους, και να μην επεμβαίνουν, εκτός από τις περιπτώσεις που τους το ζητάνε τα παιδιά ή που οι καβγάδες γίνονται ανεξέλεγκτοι. Επίσης, σε έρευνα της Κουντούρη (2008) σε Δημοτικό Σχολείο της Καλλιθέας για τη διερεύνηση των ειδών και του περιεχομένου των παιχνιδιών που παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα, καθώς και των πεποιθήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στον ρόλο τους ως εφημερεύοντες, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις δύσκολες καταστάσεις στο διάλειμμα και να βοηθούν με συμβουλές και ηθική υποστήριξη τους μαθητές.

Είναι αλήθεια, όπως φάνηκε από την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, πως η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αφορά κυρίως

στις αντιλήψεις τους γενικά για το σχολικό διάλειμμα. Στις λίγες έρευνες που αφορούν ειδικά στις αντιλήψεις τους σχετικά με το παιχνίδι στο διάλειμμα, αυτό που αναδεικνύεται βάσει των παραπάνω ερευνών είναι πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, είτε βλέπουν θετικά, είτε αρνητικά το παιχνίδι στο διάλειμμα, υιοθετούν γι' αυτό μια οικουμενικώς αποδεκτή και αναμενόμενη από αναπτυξιακής άποψης θεώρηση. Και αυτό γιατί, είτε τείνουν να στρέφονται στη ρομαντική, είτε στην επικριτική οπτική σύμφωνα με τον διαχωρισμό του Blatchford (1994), θεωρούν πως το παιχνίδι ως μια φυσική και οικουμενική δραστηριότητα του παιδιού είναι ή πρέπει να είναι ελεύθερο, ευχάριστο και αναπτυξιακά κατάλληλο (Fleer, 2018· Osgood, Sark, & de Rijke, 2017· Rose, 1999).

1.4.2 Οι απόψεις των μαθητών για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για το παιδικό παιχνίδι, οι οποίες συνάδουν και με τις αρχές της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που ψηφίστηκε από τον ΟΗΕ το 1989, αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους σχετικά με οποιοδήποτε θέμα τα αφορά και επομένως καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για προβολή της δικής τους φωνής και ερμηνείας σχετικά με τον κόσμο όπου μετέχουν, ζουν και δραστηριοποιούνται (Corsaro, 2011· Fleer, 2018· Faulkner & Woodhead, 1999· Schaffer, 1996· Tanakidou, & Avgitidou, 2016· UNCRC, 1989).

Όσον αφορά στο παιχνίδι, έχει υποστηριχθεί πως η μελέτη του υπό την οπτική των παιδιών αναδεικνύει τις διαφορές που υφίστανται στον τρόπο αντίληψής του, μεταξύ αυτών και των ενηλίκων (Howard & McInnes, 2011). Επιπλέον, όπως υποστηρίζουν οι David και Powell (2005) ακούγοντας τις σκέψεις των παιδιών είναι δυνατόν να κατανοηθούν σε βάθος ό,τι τα ενδιαφέρει και παράλληλα να γίνει αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνουν το περιβάλλον όπου διαβιούν και ενεργοποιούνται. Έτσι, μπορεί να αναδειχθούν τα σημεία όπου εστιάζουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους, τα υλικά και οι προϋποθέσεις που χρειάζονται για να παίξουν, αλλά και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσουν με όσους παίζουν. Υπό το πρίσμα αυτό εξετάζονται ακολούθως οι αντιλήψεις των παιδιών, τόσο για το διάλειμμα γενικά, όσο και ειδικότερα για το παιχνίδι στο διάλειμμα. Υπογραμμίζεται

ωστόσο πως ο κύριος όγκος της ερευνητικής βιβλιογραφίας αφορά πρωτίστως το σχολικό διάλειμμα και δευτερευόντως το παιχνίδι σε αυτό.

Αυτό που έχει διαπιστωθεί ερευνητικά είναι πως η στάση των παιδιών απέναντι στο διάλειμμα και στο παιχνίδι κατά τη διάρκειά του είναι γενικώς θετική (Blatchford & Baines, 2006· Boulton 1992· Pellegrini 1995· Youniss, 1980). Πιο συγκεκριμένα ο Blatchford (1998b) κατά τη διαχρονική διερεύνηση, μεταξύ άλλων, των απόψεων των Άγγλων μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το σχολικό τους διάλειμμα, αλλά και το παιχνίδι σε αυτό, διαπίστωσε πως η κυρίαρχη αντίληψη των μαθητών είναι θετική. Διαπίστωσε πως το διάλειμμα, παρά τον μεταβαλλόμενο χαρακτήρα του από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχει συνολικά σημαντική αξία για τους μαθητές, καθώς όλοι θεωρούν πως μέσω αυτού τους δίνεται η δυνατότητα για κοινωνικές σχέσεις με τους φίλους τους, αλλά και για ανάπαυλα από τα μαθήματα. Επιπλέον, για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου είναι σημαντική η ευκαιρία που έχουν για συμμετοχή σε οργανωμένα παιχνίδια, ενώ για τα μεγαλύτερα είναι σημαντική η ευκαιρία για ανεξαρτησία από τους ενήλικους.

Η θετική άποψη των παιδιών σχετικά με το διάλειμμα τους και τις δραστηριότητες τους σε αυτό, μεταξύ των οποίων είναι και το παιχνίδι, έχει τεκμηριωθεί και από άλλους ερευνητές. Ο Evans (1996) διερευνώντας την άποψη των παιδιών στην Αυστραλία για το σχολικό τους διάλειμμα, επιβεβαίωσε την θετική τους εικόνα γι' αυτό, καθώς στα πλαίσιά του βρίσκουν την ευκαιρία για άσκηση, για παιχνίδι, για ξεκούραση και για κοινωνικές επαφές μεταξύ φίλων. Οι δε Blatchford και Baines (2006) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα στην Αγγλία, όπου τα κορίτσια χαιρόνταν πρωτίστως κατά το διάλειμμα την ευκαιρία αλληλεπίδρασης με τους φίλους τους, ενώ όλα τα παιδιά απολάμβαναν τα παιχνίδια και τη σωματική τους άσκηση σε αυτό. Αλλά και οι Darmody, Smyth και Doherty (2010) σε μελέτη τους για τον σχεδιασμό των δημοτικών σχολείων του μέλλοντος στο Ιρλανδικό πλαίσιο, ανέδειξαν τον προαύλιο χώρο του σχολείου ως αγαπημένο τόπο των παιδιών, τον οποίο συνδέουν με ευκαιρίες για διασκέδαση και χαλάρωση.

Ωστόσο, έχουν διαπιστωθεί ερευνητικά και προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια γενικά του διαλείμματός τους, αλλά και πιο ειδικά

κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους σε αυτό. Ο Blatchford (1998b) για παράδειγμα ανέδειξε πως μερικά παιδιά αντιμετωπίζουν ορισμένα προβλήματα, τα οποία σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών έχουν να κάνουν με θέματα ενοχλητικής και βίαιης συμπεριφοράς κάποιων μαθητών. Παράλληλα δεν λείπουν και οι δυσκολίες υλοποίησης του παιχνιδιού τους, οι οποίες προκύπτουν από την ποιότητα της αυλής ή την έλλειψη επαρκούς προαύλιου χώρου. Σε άλλη δε έρευνα του Blatchford (1994) υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών που ανέφεραν ως στρεσογόνο την εμπειρία του διαλείμματος, λόγω των πειραγμάτων και των κοροϊδευτικών ονομάτων με τα οποία άλλοι συμμαθητές τους τους αποκαλούν.

Εξάλλου, κατά τη διερεύνηση των Pearce και Bailey (2011) του προαύλιου σχολικού χώρου και του διαθέσιμου χρόνου για παιχνίδι κατά το διάλειμμα σε δημοτικό σχολείο του Λονδίνου, αναδείχτηκε από τις απόψεις των ίδιων των παιδιών, η πιο προβληματική πλευρά του παιχνιδιού, καθώς τα κορίτσια αισθάνονταν την ενόχληση, τον περιορισμό, ακόμα και τον αποκλεισμό τους από την επιβολή των αγοριών στο χώρο και τη μονοπώλησή του από αυτά. Αντιστοίχως ο Evans (1996) στην Αυστραλία διέκρινε πως κορίτσια δημοτικού σχολείου ανησυχούσαν ιδιαίτερα για την κυριαρχία του χώρου και του εξοπλισμού της σχολικής αυλής κατά το διάλειμμα, ώστε να μπορούν απρόσκοπτα να παίζουν. Μάλιστα σε έρευνα των Blatchford, Creeser και Mooney (1990) σε δημοτικό σχολείο της Αγγλίας περίπου τα μισά εντεκάχρονα κορίτσια προτιμούσαν για τους παραπάνω λόγους να μένουν μέσα κατά το διάλειμμα ή τουλάχιστον για ένα μέρος του, εύρημα ωστόσο που δεν συνάδει με αντίστοιχο της Grugeon (2001), η οποία στα τέλη της δεκαετίας το 1990, διαπίστωσε σε βρετανικά σχολεία τη διεκδίκηση από τα κορίτσια του κεντρικού χώρου της σχολικής αυλής για χορευτικά παιχνίδια εμπνευσμένα από το ποπ συγκρότημα Spice Girls, στο πλαίσιο της ανάπτυξης της έννοιας του «girl power»² στη βρετανική μουσική σκηνή. Εξάλλου, το πρόβλημα του λιγοστού χώρου, η αφιλόξενη και επικίνδυνη για ατυχήματα επιφάνεια του προαύλιου χώρου, καθώς και η έλλειψη εξοπλισμού παιχνιδιού έχει αναφερθεί και από αγόρια και από κορίτσια Ιρλανδικών σχολείων στη μελέτη των Darmody, Smyth και Doherty (2010) ως ανασταλτικοί παράγοντες για το παιχνίδι τους στο διάλειμμα. Το σημείο δε αυτό της

² Το σύνθημα “girl power” αποτελεί έκφραση και ενθάρρυνση της χειραφέτησης, της ανεξαρτησίας, της αυτοπεποίθησης και της δύναμης των γυναικών, το οποίο παρουσιάστηκε ως σύνθημα πρώτη φορά το 1991 στη δουλειά του αμερικανικού πανκ μουσικού συγκροτήματος Bikini Kill, με τον τίτλο Girl Power.

ελλιπούς και προβληματικής υλικοτεχνικής υποδομής, ως αιτία δυσκολιών των σχέσεων των παιδιών και του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα υιοθετείται και από εκπαιδευτικούς (Blatchford, 1994).

Οι παραπάνω προβληματικές καταστάσεις που επηρεάζουν το παιχνίδι των παιδιών στο προαύλιο του σχολείου τους, έχουν αναδείξει την ανάγκη των παιδιών για υποστήριξη του παιχνιδιού τους από τους ενήλικες. Συγκεκριμένα στην έρευνα των Pearce και Bailey (2011) εκφράστηκε η ανάγκη των παιδιών και των δυο φύλων δημοτικού σχολείου της Αγγλίας για κάποια μορφή διαιτησίας από τους εφημερεύοντες του διαλείμματος. Επειδή τα παιδιά δεν ευχαριστούνται το παιχνίδι τους όταν παρατηρούνται φαινόμενα αποκλεισμού, ανισότητας ή και παραβίασης των κανόνων του, εκφράζουν την ανάγκη για παρέμβαση των εκπαιδευτικών τους με την ανάληψη ρόλου κριτή ή διαιτητή, ώστε τελικά να μπορέσουν να το υλοποιήσουν με επιθυμητό γι' αυτά τρόπο. Τα πορίσματα αυτά συνάδουν με τις τάσεις της σύγχρονης θεώρησης του παιχνιδιού, οι οποίες προτάσσουν την ενεργό ανάμειξη των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών, έτσι ώστε να άρουν πιθανές περιπτώσεις αποκλεισμού, περιθωριοποίησης και ανισότητας κατά την υλοποίησή του (Ailwood, 2010· Flee, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011).

Τέλος, αξιοσημείωτος είναι ο διαφορετικός τρόπος νοηματοδότησης πτυχών του διαλείμματος και του παιχνιδιού σε αυτό από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς τους, που έχει καταγραφεί ερευνητικά και που εν τέλει τεκμηριώνει και την ανάγκη για διερεύνηση των συναφών θεμάτων, μέσα από την ανάδειξη της οπτικής των παιδιών. Στη μελέτη περίπτωσης της Thomson (2007) για παράδειγμα, όπου διερευνήθηκε η εμπειρία των παιδιών κατά τις δραστηριότητές τους στον προαύλιο χώρο τριών δημοτικών σχολείων της Αγγλίας, διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί, έχοντας καλές προθέσεις, έκαναν παρεμβάσεις στο σχολικό προαύλιο προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα φιλόξενο, δίκαιο και ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά κατά το παιχνίδι τους στο διάλειμμα. Ωστόσο, όπως φάνηκε στην έρευνα, αυτές οι παρεμβάσεις δεν ήταν οι ζητούμενες για τα παιδιά, τα οποία, αν και αναγνώριζαν τις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών τους, εντούτοις τις είδαν αρνητικά, γιατί λειτουργούσαν περιοριστικά ως προς τις ευκαιρίες τους για ελεύθερη δράση και εξερεύνηση του περιβάλλοντος κατά το παιχνίδι τους.

Άλλο τέτοιο παράδειγμα διάστασης απόψεων και ερμηνείας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών έχει καταγραφεί ερευνητικά και από τον Blatchford (1998 b) στην Αγγλία, σχετικά με το πείραγμα, ως μορφή συμπεριφοράς κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών στο σχολικό διάλειμμα. Πιο συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί πως, ενώ το πείραγμα πράγματι υφίσταται ως συμπεριφορά που ενίοτε αναστατώνει σημαντικά κάποια παιδιά, με δυσμενείς συνέπειες για την σχολική και συναισθηματική τους πρόοδο, εντούτοις ένα μεγάλο μέρος του πειράγματος, ενώ θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς επιβλαβές, δεν συμβαίνει το ίδιο και με τους μαθητές. Και αυτό γιατί σύμφωνα με τους μαθητές αποτελεί απλώς μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ φίλων στα πλαίσια καθημερινών αστεϊσμών, ελλείπει κακής πρόθεσης.

Αντιστοίχως, ο Peter Smith και οι συνάδελφοί του (Smith et al, 1992) προσπαθώντας να διερευνήσουν τα όρια μεταξύ του παιγνιώδους τσακωμού (του ψευτοπαλέματος) και κυνηγητού από τη μια μεριά και του πραγματικού τσακωμού στο παιδικό παιχνίδι από την άλλη, πραγματοποίησαν μελέτη στην Αγγλία και την Ιταλία σε παιδιά ηλικίας 5, 8 και 11 ετών. Θέλησαν να αναδείξουν την θέση των ίδιων των παιδιών μέσα από τη συλλογή ερωτηματολογίων. Η διαπίστωση ήταν πως και στις δυο χώρες περίπου τα μισά παιδιά αρέσκονταν στο ψευτοπάλεμα και περισσότερο από τα τρία τέταρτα των παιδιών απολάμβαναν το κυνηγητό. Πάντως τα παιδιά ανέδειξαν ως παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε πραγματικό τσακωμό, το ενδεχόμενο ενός τραυματισμού ιδίως όταν προκαλείται από συμπαίκτη που δεν θεωρείται ο καλύτερος φίλος. Επίσης, οι αγαθές προθέσεις και οι καλές σχέσεις μεταξύ των παικτών βοηθούν στην αποφυγή μετατροπής του παιγνιώδους τσακωμού και του κυνηγητού σε αληθινή σύγκρουση.

Από την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως οι περισσότερες μελέτες αφορούν κυρίως στις απόψεις των παιδιών για το σχολικό τους διάλειμμα, μέσα από τις οποίες έχουν αναδειχτεί και οι απόψεις τους για το παιχνίδι σε αυτό, ως δραστηριότητα του διαλείμματος, κυρίως του δημοτικού σχολείου. Φαίνεται καταρχάς πως η πλειοψηφία των παιδιών έχει μια θετική στάση απέναντι τόσο στο διάλειμμα, όσο και στο παιχνίδι σε αυτό. Ωστόσο, δεν λείπουν και οι περιπτώσεις που ουσιαστικά παρουσιάζουν τις προβληματικές όψεις της σχολικής αυλής και των δραστηριοτήτων των παιδιών εκεί. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί την

αρνητική στάση κάποιων παιδιών απέναντί τους και εντέλει καθιστά αναγκαία σύμφωνα με τα παιδιά, την παρέμβαση των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη του παιχνιδιού τους, σε συνθήκες δικαιοσύνης και άρσης των όποιων αποκλεισμών.

1.4.3 Υλικοτεχνική υποδομή του προαύλιου χώρου

Το παιδικό παιχνίδι λαμβάνει χώρα κάθε φορά σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο (Γερμανός 2004). Ένα τέτοιο πλαίσιο αποτελεί και το σχολικό προαύλιο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Στο προαύλιο του σχολείου οι μαθητές περνούν το 25% της ημερήσιας σχολικής ζωής τους (Bell & Dymont, 2006), ενώ οι μαθητές του δημοτικού σχολείου αναπτύσσουν σε αυτό το 50% της ημερήσιας φυσικής δραστηριότητάς τους (Tudor-Locke, Lee, Morgan, Beighle, & Pangrazi, 2006).

Το παιδί αναπτύσσει μια ιδιαίτερη σχέση με το χώρο όπου παίζει και ο οποίος περιλαμβάνει ποικίλα υλικά και πολιτισμικά στοιχεία. Αυτά αφενός μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς αντιληπτικών ερεθισμάτων για τα παιδιά βάσει των εμπειριών και των βιωμάτων τους (Colven, 1990) και αφετέρου, ως πεδίο δραστηριοτήτων, όπου το παιδί παράλληλα με το παιχνίδι του σκέφτεται, αλληλεπιδρά και αυτενεργεί (Γερμανός, 1993, 1997, 2004). Σε αυτές δε τις δυο λειτουργίες του χώρου διαβλέπει ο Γερμανός (1993,1997,2004) την παιδαγωγική ποιότητά του, καθώς θεωρεί πως η αλληλεπίδραση του παιδιού με το ποικίλο περιβάλλον του ενισχύεται απ' τα διαρκή νέα ερεθίσματα και τις δραστηριότητες που πηγάζουν από τον χώρο.

Ως υλικά στοιχεία του παιδικού παιχνιδιού και επομένως και της σχολικής αυλής αναγνωρίζονται οι όποιες κατασκευές (π.χ. πέργκολες), τα κτίσματα (π.χ. αίθουσες), οι διαμορφώσεις του χώρου (π.χ. παρτέρια, πλακόστρωση), τα διάφορα αθύρματα, καθώς και το σώμα του ίδιου του παιδιού, αλλά και των άλλων παιδιών και ενηλίκων (Γερμανός 2004). Το σώμα δε του παιδιού στις φαινομενολογικές προσεγγίσεις του χώρου διαντιδρά με τον χώρο και ταυτόχρονα αποτελεί το μέσο με

το οποίο προσλαμβάνεται η εγγεγραμμένη στον χώρο κουλτούρα (Tilley, 2012). Στον κόσμο του παιχνιδιού, η φαντασία και η προσωπικότητα του παιδιού μεταλλάσσει σημειολογικά τον χώρο, μετατρέποντάς τον σε τόπο, μέσω διαδικασιών συμβολικής και προσωρινής αλλαγής των υλικών του στοιχείων, προσαρμόζοντάς την πραγματικότητα στα μέτρα του (Γερμανός 1993, 2004) . Πρόκειται σύμφωνα με τη Μπότσογλου (2001, 2010), για δυναμική διαπραγμάτευση και δημιουργική χρήση του υλικού χώρου του παιχνιδιού από τα παιδιά, η παιδαγωγική ποιότητα του οποίου προϋποθέτει μια παιδοκεντρική άποψη, ως προς τον σχεδιασμό και τη χρήση του. Παράλληλα όμως, η παιδαγωγική του ποιότητα εξαρτάται συνολικά από τους χρήστες του, παιδιά και ενήλικες, καθώς, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά για τους παιχνιδότοπους και τις παιχνιδοκατασκευές, τα παιδιά μπορούν και βρίσκουν τρόπους να δημιουργούν τις δραστηριότητες που επιθυμούν, ιδίως όταν οι ενήλικοι δρουν υποστηρικτικά, ενθαρρυντικά και επικουρικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Είναι αλήθεια πως τα περισσότερα σχολικά προαύλια στις μέρες μας, ιδιαίτερα στα σχολεία των αστικών κέντρων του δυτικού κόσμου, μοιάζουν μεταξύ τους, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, με κυρίαρχο χρησιμοποιούμενο υλικό το τσιμέντο (Danks - Gamson, 2014). Έτσι, και ελληνικά σχολεία, όπως επισημαίνουν οι Παπαϊωάννου, Σακοβέλη και Λάζαρης (2015) παρουσιάζουν παρεμφερή εικόνα με το μπετό να πρωταγωνιστεί ως δομικό υλικό, καθιστώντας τους αύλειους χώρους των σχολείων στην πλειοψηφία τους αδιάφορους, αφιλόξενους, στερούμενους αισθητικής αξίας, βιολογικής αξίας με την εξασφάλιση ζωτικού χώρου για ελεύθερη κίνηση και εκπαιδευτικής αξίας για τους μαθητές. Εξάλλου, η ανησυχία για εκδηλώσεις αντικοινωνικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών στο διάλειμμα, έχει οδηγήσει στην κατασκευή σύγχρονων σχολικών συγκροτημάτων με χαρακτηριστικό τον μειωμένο αύλειο χώρο³ και επακόλουθο αντιστοίχως μειωμένες ευκαιρίες για μη δομημένες παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως επισημαίνει για σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας η Asthana (2007).

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φωνές που τα τελευταία χρόνια επιχειρηματολογούν υπέρ της αναπτυξιακής αξίας για τα παιδιά των προαύλιων

³ Για την Ελλάδα, σύμφωνα με τον ΟΣΚ (Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων), από τον οποίο έχει κατασκευαστεί η πλειονότητα των σημερινών ελληνικών σχολείων, προκειμένου να καλυφθούν οι λειτουργίες του διαλείμματος προτείνεται από το 1982, 5-7 τμ σχολικής αυλής ανά μαθητή δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων (Σαμπάνης Μ., Σαμπάνης Π., Σταμάτης & Κόνσολας, 2010).

σχολικών χώρων και συνακόλουθα διατυπώνουν ποικίλες προτάσεις για την κατασκευή ή την αναμόρφωσή τους σε ευέλικτα περιβάλλοντα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών (Malek, 2012). Σημαντική είναι η τάση που προωθεί στο πνεύμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τις «πράσινες» σχολικές αυλές, εξαιτίας της ανάγκης για κατανόηση και συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Σύμφωνα με αυτή, ο σχεδιασμός των σχολικών αυλών περιλαμβάνει τη δημιουργία χώρων με παρουσία φυσικού τοπίου, με χρήση ποικίλων υλικών όπως είναι τα δέντρα, οι ανθόκηποι, οι λαχανόκηποι και οι λιμνούλες, τα οποία πέρα από την συμβολή στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών (Gardner, & Boyd, 2012), αποτελούν παράλληλα ένα πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να παρατηρήσουν, να σκεφτούν, να εκφραστούν, να δράσουν, να παίξουν, να δημιουργήσουν, να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν και να αυτενεργήσουν (Dyment & Bell, 2007).

Τέτοιου είδους παρεμβάσεις έχουν ξεκινήσει διεθνώς από τη δεκαετία του 70 και του 80 στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία, τον Καναδά, την Αγγλία και τη Νέα Ζηλανδία με θετικές επιδράσεις στη φυσική, κοινωνική και πνευματική υγεία και ανάπτυξη των παιδιών (Bell & Dyment, 2006· Malone & Tranter, 2003). Στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε η περιβαλλοντική εκπαίδευση το 1991 (Ν 1946/1991), όπου ενώ γίνονται προσπάθειες δράσεων μέσω προγραμμάτων όπως «Ο κήπος της αειφορίας», «Ο σχολικός κήπος των χρωμάτων και αρωμάτων», «Ο σχολικός κήπος» και άλλα, ωστόσο τα ελληνικά σχολικά προαύλια στο σύνολό τους παραμένουν στη συμβατική, τσιμεντένια μορφή (Παπαϊωάννου κ.συν., 2015).

Μια άλλη σημαντική τάση που αφορά στα σχολικά προαύλια σχετίζεται με το συμπέρασμα που έχει διεξαχθεί από πολλούς ερευνητές, ότι ο περιορισμένος χώρος, όπως άλλωστε και ο περιορισμένος χρόνος, που έχουν στη διάθεσή τους τα παιδιά για να παίξουν, έχει μερίδιο ευθύνης για συγκρούσεις, αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις παιδιών από το παιχνίδι, για απογοητεύσεις και εμφάνιση ανισοτήτων στην αυλή του σχολείου (Fleer, 2018). Το παραπάνω πόρισμα σε συνδυασμό με τις θέσεις της κριτικής –φεμινιστικής θεωρίας, η οποία υιοθετεί κριτική ματιά αμφισβήτησης απέναντι σε τέτοια ζητήματα εξουσίας, ανισότητας, αποκλεισμού ή αποδυνάμωσης που τυχόν εντοπίζονται στο παιδικό παιχνίδι (Fleer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011) και επομένως και στην αυλή του σχολείου κατά

το διάλειμμα όπου παίζουν τα παιδιά, έχει διαμορφώσει την τάση για υποστήριξη του παιχνιδιού από τους ενήλικες. Σκοπό της τάσης αυτής αποτελεί η εξασφάλιση επαρκούς χώρου παιχνιδιού για όλους, όπως και χρόνου άλλωστε, που να συμβάλει στην εξάλειψη αυτών των δυσάρεστων φαινομένων (Pearce & Bailey, 2011).

Τονίζοντας δε οι David και Powell (2005) τη σημαντικότητα της ακρόασης από τους ενήλικες των αναγκών των παιδιών αναφορικά με το παιχνίδι τους, σύμφωνα και με την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, προτείνουν να ακούγεται η φωνή τους και να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις τους, για τον σχεδιασμό των σχολικών αυλών. Μόνο έτσι μπορεί να επιτευχθεί η επιθυμητή βαθύτερη κατανόηση, μεταξύ άλλων και του τι θέλουν τα παιδιά από πλευράς χώρου, αντικειμένου και υλικών για να παίζουν, να δράσουν, να εκφραστούν, να αυτενεργήσουν.

Εξάλλου, σημαντική σε σχέση με τους προαύλιους σχολικούς χώρους είναι και η τάση σχεδιασμού τους, με τρόπο που να διευκολύνεται και να ενισχύεται η φυσική δραστηριότητα των μαθητών. Η φυσική δραστηριότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα προτεραιότητας για την εξασφάλιση της υγείας των παιδιών και των εφήβων, και αυτό γιατί η έλλειψή της έχει συνδεθεί άμεσα με υψηλά ποσοστά παιδικής παχυσαρκίας, διαβήτη τύπου II, διαταραχές του ύπνου και καρδιολογικών νοσημάτων (Booth et al., 2003· Daniels, 2005· Παπαϊωάννου κ.συν., 2014). Το σχολικό διάλειμμα έχει αναχθεί σε σημαντικό παράγοντα που μπορεί να συμβάλει θετικά στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών και εφήβων (Mota et al., 2005· Vincent & Pangrazi, 2002). Ως πεδίο λοιπόν αυξημένης φυσικής δραστηριοποίησης του παιδιού μπορεί να λειτουργήσει το ενθαρρυντικό και κατάλληλα διαμορφωμένο προαύλιο (Davison & Lawson, 2006· Rivkin, 1997), με στοιχεία ευρυχωρίας, οικολογικής ταυτότητας και επαρκούς αθλητικού και άλλου εξοπλισμού. Παρεμβάσεις αυτού του τύπου στο χώρο και τα υλικά της σχολικής αυλής έχει υποστηριχθεί πως είναι πολύ σημαντικές για την αύξηση της συμμετοχής των κοριτσιών σε πιο δραστήρια από κινητικής άποψης παιχνίδια, καθώς έχει ερευνητικά διαπιστωθεί πως στη διάρκεια του διαλείμματος είναι κινητικά λιγότερο δραστήρια από ό,τι τα αγόρια (Ridgers et al. 2012· Stanley et al. 2012). Παράλληλα, τέτοιες κινήσεις δεν λειτουργούν μόνο στο πνεύμα της κριτικής-φεμινιστικής οπτικής για άρση των ανισοτήτων και των αποκλεισμών των παιδιών κατά το παιχνίδι τους (Fleer, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011), αλλά είναι σύμφωνες τόσο

με τις επιταγές των διεθνών οργανισμών υγείας (DHPAHIP, 2004· USDHHS, 2000), όσο και με τις εκφρασμένες ανάγκες των παιδιών για παιχνίδι και αθλοπαιδιές στην αυλή του σχολείου τους (Dyment, Bell & Lucas, 2009· Hyndman et al., 2012).

Αυτό που προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση του χώρου του παιχνιδιού και επομένως και της σχολικής αυλής και των υλικών στοιχείων της κατά το διάλειμμα είναι η ανάδειξη της παιδαγωγικής διάστασής τους. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τον συγκεκριμένο χώρο, οι δραστηριότητές τους στα πλαίσιά του, όπως και η αλληλεπίδραση των παιδιών με τα ποικίλα ερεθίσματα που δέχονται από τα υλικά και πολιτισμικά στοιχεία του χώρου επηρεάζουν ποικίλες πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών. Οι σύγχρονες επομένως παιδαγωγικές και αρχιτεκτονικές τάσεις, αφουγκραζόμενες τις φωνές των παιδιών για ανάγκη υποστήριξης και διευκόλυνσης του παιχνιδιού τους, προτείνουν σχεδιαστικές παρεμβάσεις και κατάλληλο σχεδιασμό των σχολικών αυλών με υλικά φιλικά προς το περιβάλλον, με εξασφάλιση χώρου παιχνιδιού για όλους, με υλικά παιχνιδιού που θέλουν τα παιδιά και με πολλαπλά ερεθίσματα για φυσική δραστηριότητα.

1.4.4 Το θεσμικό πλαίσιο για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό

Η εκπαιδευτική πολιτική που καθορίζει τα θέματα που σχετίζονται με το σχολικό διάλειμμα χαράσσεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, τόσο από το Υπουργείο Παιδείας κάθε χώρας, όσο και από την εκάστοτε σχολική μονάδα. Για την Ελλάδα συγκεκριμένα το Υπουργείο Παιδείας είναι αυτό που καταρχάς σε κεντρικό επίπεδο συντάσσει τον κανονισμό λειτουργίας των σχολικών μονάδων όλων των σχολείων της χώρας, ενώ δίνει τη δυνατότητα και στους συλλόγους διδασκόντων των σχολικών μονάδων να αποφασίσουν για κάποια επιμέρους θέματα, πάντα όμως σύμφωνα με τους νόμους του κράτους. Όσον αφορά στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, οι μοναδικές προβλέψεις που υπάρχουν από το κράτος για το σχολικό διάλειμμα αφορούν στη διάρκειά του, στην εφημερία των εκπαιδευτικών και την επιτήρηση των μαθητών σ' αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, τη σχολική χρονιά 2015-2016 (χρονιά πραγματοποίησης της έρευνας της παρούσας διατριβής) η εφημερία-επιτήρηση των μαθητών καθορίζεται από τις ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου του αρμόδιου υπουργείου, σύμφωνα με το άρθρο 13, παρ. 2 του Π.Δ. 201/1998 (ΦΕΚ 161/1998, τ.Α'), τις με αριθμ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139/2006, τ.Β'), Φ.12/520/61575/Γ1/30-5-2011 (ΦΕΚ 1327/2011, τ.Β') και Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340/2002, τ.Β') Υπουργικές Αποφάσεις και τη με αριθμ. πρωτ. Φ.350/12/59201/Δ1/7-5-2008 εγκύκλιο του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.(Υπουργείου Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων). Σε όλα αυτά τα κείμενα δεν γίνεται καμιά αναφορά στην παιδαγωγική προσέγγιση του διαλείμματος και επομένως ούτε και του παιχνιδιού σε αυτό, ενώ η μοναδική μέριμνα που λαμβάνεται είναι για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των εφημερευόντων εκπαιδευτικών με κύριο στόχο την εξασφάλιση της ασφάλειας των μαθητών. Συγκεκριμένα για τα ΕΑΕΠ σχολεία (Ολοήμερα Δημοτικά με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) το ΦΕΚ 1340/2002, τ.Β' ορίζει στο άρθρο 36:

«Καθήκοντα και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών διδασκόντων:

18. Αναλαμβάνουν καθήκοντα εφημερευόντων, έχουν την ευθύνη της επιτήρησης και της προστασίας των μαθητών και επιμελούνται την καθαριότητα των σχολικών χώρων και ό,τι άλλο σχετίζεται με την υγιεινή και την ασφάλειά τους.»

Επίσης στο ΦΕΚ 161/1998, τ.Α', στο άρθρο 13 ορίζεται για τους εφημερευόντες και την επιτήρηση των μαθητών

«2.α. Με πράξη του συλλόγου διδασκόντων ορίζονται οι εφημερευόντες και καθορίζονται οι αρμοδιότητές τους..... Κατά τη σύνταξη των κανόνων εφημερίας δίνεται προτεραιότητα στην επιτήρηση και τη μέριμνα για την προστασία και τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών, τον έλεγχο της καθαριότητας των σχολικών χώρων και σε ότι έχει σχέση με την υγιεινή και την ασφάλειά τους.

δ. Ο αριθμός των εφημερευόντων ορίζεται από τον σύλλογο διδασκόντων. Για τον ορισμό του λαμβάνεται υπόψη η οργανικότητα του σχολείου, ο αριθμός των μαθητών, η έκταση και η ιδιομορφία του σχολικού χώρου, ώστε να εξασφαλίζεται η ασφαλής επιτήρηση των μαθητών.»

Ωστόσο στο ίδιο πνεύμα κινείται και το τελευταίο Π.Δ. 79/2017 που κατήργησε στις μέρες μας το Π.Δ. 201/1998 ορίζοντας στο άρθρο 12 για την εφημερία στον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου:

«1. Η εφημερία αφορά την επιτήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της προσέλευσης και της αποχώρησής τους από το σχολείο, την ώρα των διαλειμμάτων, της σίτισης στο ολόημερο πρόγραμμα, τη μέριμνα για την προστασία και τη σωματική ακεραιότητά τους, τον έλεγχο καθαριότητας των σχολικών χώρων και οτιδήποτε έχει σχέση με την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών.

2. Η οργάνωση της εφημερίας σε κάθε σχολείο συμπεριλαμβάνεται σε πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων στο οποίο ρυθμίζονται ζητήματα που αφορούν τους σχολικούς χώρους που επιτηρούνται, τον αριθμό των εφημερευόντων εκπαιδευτικών, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους, την εφημερία κατά τη διάρκεια του ολόημερου προγράμματος ή όταν επικρατούν δυσμενείς καιρικές συνθήκες. Για τη ρύθμιση των ζητημάτων αυτών και ειδικότερα για τον ορισμό του αριθμού των εφημερευόντων εκπαιδευτικών λαμβάνονται υπόψη η οργανικότητα του σχολείου, ο αριθμός των μαθητών, η έκταση και η ιδιομορφία του σχολικού χώρου και εν γένει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου.»

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω νομικές διατάξεις ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας ασχολείται ουσιαστικά με διεκπεραιωτικά θέματα σχετικά με την οργάνωση της εφημερίας, του τύπου «ποιος εκπαιδευτικός θα επιτηρήσει συγκεκριμένο χώρο του σχολείου σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή», ενώ τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών στοχεύουν στην καλή υγιεινή και ασφάλεια των μαθητών. Επίσης, δεν προβλέπεται από τα παραπάνω ΦΕΚ να γίνει λόγος στο σύλλογο διδασκόντων -αν και δεν απαγορεύεται- για παιδαγωγικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στο διάλειμμα ή πιο συγκεκριμένα κατά το παιχνίδι σε αυτό.

Εξάλλου, ένα άλλο θέμα που καθορίζεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας εκτός από την εφημερία είναι και η χρονική διάρκεια των διαλειμμάτων. Έτσι σύμφωνα με τα Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο

Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1327/2011, τ.Β', ορίζονται τα ακόλουθα:

«B.1.Καθορίζουμε το αναμορφωμένο διδακτικό ωράριο και ωρολόγιο πρόγραμμα των 961 Ολοήμερων δημοτικών σχολείων, τα οποία θα λειτουργήσουν από το σχολικό έτος 2011–2012 με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ):

1. Διδακτικό Ωράριο Πρωινής Λειτουργίας

07.00 – 07.15 (15') Υποδοχή μαθητών

07.15 – 08.00 (45') Πρωινή προαιρετική ζώνη

08.00 – 08.10 (10') Υποδοχή μαθητών

08.10 – 09:40 (90') 1η διδακτική περίοδος

09:40 – 10:00 (20') διάλειμμα

10:00 – 11:30 (90') 2η διδακτική περίοδος

11:30– 11:45 (15') διάλειμμα

11:45 – 12:25 (40') 5η διδακτική ώρα

12:25 – 12:35 (10') διάλειμμα

12.35– 13:15 (40') 6η διδακτική ώρα

13:15– 13:25 (10') διάλειμμα

13:25 – 14:00 (35') 7η διδακτική ώρα (Λήξη υποχρεωτικού προγράμματος)

14:00 – 14:05 (5')

Διάλειμμα – Αποχώρηση μαθητών του υποχρεωτικού προγράμματος

14:05 – 14:40 (35') φαγητό– χαλάρωση

14:40 – 14:50 (10') διάλειμμα

14:50 – 15:30 (40') 8η διδακτική ώρα

15:30 – 15:40 (10') Διάλειμμα

15:40 – 16:15 (35') 9η διδακτική ώρα (Λήξη ολοήμερου προγράμματος)

Η έναρξη του υποχρεωτικού προγράμματος είναι στις 8: 10 και η λήξη στις 14:00 για όλες τις τάξεις.»

Άρα, η συνολική διάρκεια των διαλειμμάτων για το σύνολο των μαθητών που παρακολουθούν το υποχρεωτικό πρόγραμμα είναι 55 λεπτά, ενώ η διάρκεια των μαθημάτων είναι 295 λεπτά (σχεδόν 5 ώρες).

Εξάλλου, στο τελευταίο Π.Δ. 79/2017 που κατήργησε το Π.Δ. 201/1998 ορίζεται στο άρθρο 11 «το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και η κατανομή τάξεων Δημοτικού Σχολείου» στον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας με λειτουργικότητα από 4/θέσια και άνω. Σε αυτό, η συνολική διάρκεια των διαλειμμάτων για το σύνολο των μαθητών που παρακολουθούν το υποχρεωτικό πρόγραμμα είναι 45 λεπτά, ενώ η διάρκεια των μαθημάτων είναι 255 λεπτά (σχεδόν 4,25 ώρες), που αντιστοιχεί σε μια μείωση της συνολικής χρονικής διάρκειας των διαλειμμάτων σε σχέση με τη διάρκεια των μαθημάτων, της τάξης περίπου του 0,5%.

Όπως προκύπτει επομένως από την παραπάνω παρουσίαση του σχετικού νομοθετικού πλαισίου, δεν προβλέπεται τίποτα που να σχετίζεται άμεσα με το παιχνίδι στο διάλειμμα στο δημοτικό σχολείο. Αλλά και ως προς το διάλειμμα συνολικά, σε κεντρικό επίπεδο αυτό που προβλέπεται είναι η χρονική διάρκεια των διαλειμμάτων, η οποία παρουσιάζει μια μικρή μείωση στις μέρες μας και η στοχοθέτηση της εφημερίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο υγιεινής και ασφάλειας των μαθητών. Από εκεί και πέρα η κάθε σχολική μονάδα έχει την υποχρέωση να κανονίσει τον τεχνικό τρόπο που γίνεται η εφημερία σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου. Ωστόσο, αυτό που συνάδει είναι πως ο νόμος δεν προβλέπει (χωρίς βέβαια και να απαγορεύει) τις όποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν στη διάρκεια του διαλείμματος και κατά το παιχνίδι των μαθητών στο προαύλιο, ως απόφαση του συλλόγου διδασκόντων της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

1.5 Σύνοψη προβληματικής και αναγκαιότητα νέας έρευνας

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η σύνοψη όλης της προηγούμενης προβληματικής γύρω από το παιχνίδι και ειδικότερα το παιχνίδι στο σχολικό διάλειμμα, όπως προέκυψε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και εν τέλει η ανάδειξη και η τεκμηρίωση της αναγκαιότητας για μια νέα σχετική έρευνα.

Ξεκινώντας λοιπόν από το διάλειμμα του δημοτικού σχολείου δεν μπορούμε παρά να μείνουμε στην διαπίστωση πως σε αυτό, η κυριότερη δραστηριότητα των παιδιών του δημοτικού σχολείου είναι το παιχνίδι (Blatchford, 1998a). Πρόκειται για

μια δραστηριότητα ελεύθερη, μια γεμάτη νόημα διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά συν-δημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους τους (Αυγητίδου, 2001· Caillois, 1991). Το παιχνίδι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη, εξελίσσεται παράλληλα με τις κατακτήσεις του παιδιού σε γνωστικό, γλωσσικό, συναισθηματικό και επικοινωνιακό επίπεδο, ενώ παράλληλα θέτει τις βάσεις για την περαιτέρω αναπτυξιακή του πορεία (Blatchford, 1998a· Jordan, 2003· Ματσαγούρας, 2004).

Οι σύγχρονες δε θεωρητικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού, ως αντίλογος στις παραδοσιακές αναπτυξιακές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, προσπαθούν να αναδείξουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του, την πολυπλοκότητα, τη ρευστότητα και τη μεταβλητότά του (Fleer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011· James, Jenks, & Prout, 1998). Ο σύγχρονος λόγος για το παιχνίδι συγκροτείται από την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, τις πλαισιακές προσεγγίσεις, τις θέσεις της κριτικής – φεμινιστικής οπτικής, τις θέσεις της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, τη θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro, καθώς και από τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Βασικό σημείο σε αυτή την προσπάθεια προσέγγισης του θέματος αποτελεί η αναγνώριση του γεγονότος ότι το παιχνίδι επηρεάζεται βαθύτατα από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται (Vygotsky, 1991, 1994, 2000). Επιπλέον, αμφισβητείται ο καθολικός, ευχάριστος και αυθόρμητος χαρακτήρας του παιχνιδιού μέσα από τον εντοπισμό και την κριτική ζητημάτων εξουσίας, ανισότητας, αδικιών, αποκλεισμού και περιθωριοποίησης που είναι δυνατόν να ελλοχεύουν κατά το παιδικό παιχνίδι (Fleer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011). Παράλληλα, αναγνωρίζεται ο ενεργητικός ρόλος των παιδιών στον έλεγχο της ίδιας τους της ζωής, καθώς γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά, χωρίς να εσωτερικοποιούν απλώς κοινωνία και πολιτισμό, συμβάλλουν τόσο στη διατήρηση, όσο και στην αλλαγή τους (Corsaro, 2011· James & Prout, 1990· Tanakidou, & Avgitidou, 2016). Τέλος, προτάσσεται η ανάγκη για ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών, έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες κοινωνικής δικαιοσύνης, για την υποστήριξη του πολυδιάστατου χαρακτήρα του και της παραγωγής μάθησης μέσω αυτού (Fleer, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011).

Σε ερευνητικό δε επίπεδο, οι σύγχρονες αυτές θεωρητικές οπτικές υπογραμμίζουν επιτακτικά την ανάγκη για διερεύνηση του παιδικού παιχνιδιού ως μια σημαντική καθημερινή δραστηριότητα με συγκεκριμένη νοηματοδότηση για τα ίδια τα παιδιά, με τρόπο που να τους εξασφαλίζεται η δυνατότητα να ακούγεται η φωνή τους (Αυγητίδου, 2014· Corsaro, 2011· Faulkner & Woodhead, 1999· Fler, 2018). Επίσης, οι όποιες σχετικές ερευνητικές προσπάθειες είναι, σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές, απαραίτητο να διεξάγονται μέσα στα επιμέρους πλαίσια όπου το παιχνίδι λαμβάνει χώρα, μέσω της εξέτασης και ανάδειξης της διαρκούς αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος (Bronfenbrenner, 1992· Faulkner & Woodhead, 1999· Hughes & Noppe, 1991· Schaffer, 1996).

Ωστόσο, η ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας ανέδειξε πως είναι περιορισμένη η ως τώρα διερεύνηση του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη τις βασικές θέσεις των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων για το παιχνίδι, να στοχεύει αποκλειστικά στη διερεύνηση του ελεύθερου παιχνιδιού σε πραγματικό περιβάλλον σχολικού διαλείμματος αναδεικνύοντας τις ευκαιρίες που δημιουργεί για σημαντικές αναπτυξιακές κατακτήσεις και παράλληλα να κάνει χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, στα πλαίσια ερμηνευτικής προσέγγισης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα, όπως επισημαίνουν οι Cohen και Manion (1994) κατανόησης του τρόπου με τον οποίο το κάθε άτομο δημιουργεί, αλλάζει και κατανοεί τον κόσμο όπου διαβίει .

Ενδιαφέρον επομένως παρουσιάζει νέα έρευνα μελέτης του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, με την υιοθέτηση μιας κοινωνικο-πολιτισμικής οπτικής. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή αναγνωρίζεται η σημαντικότητα του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος και του ενεργού ρόλου του ίδιου παιδιού στην εξέλιξή του, μέσα από τη διαρκή μεταξύ τους αλληλεπίδραση, αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα και η αντιφατικότητα του παιχνιδιού, η ενεργητική συμμετοχή στον ενήλικο κόσμο του παιδιού που παίζει, η ανάγκη για ενεργή δράση των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της εξασφάλισης της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού σε συνθήκες δικαιοσύνης για όλα τα παιδιά και

τέλος, αναγνωρίζεται η ανάγκη για ακρόαση της φωνής των παιδιών και ανάδειξης της ερμηνείας τους για τον κόσμο όπου ζουν και παίζουν (Αυγητίδου, 2014· Bronfenbrenner, 1979, 1992· Corsaro, 2011· Fleeer, 2018· Faulkner & Woodhead, 1999· Schaffer, 1996· Tanakidou & Avgitidou, 2016· Vygotsky, 2000· Wood, 2014).

Η θεωρητική αυτή προσέγγιση είναι δυνατόν να φωτίσει τον πολυεπίπεδο και πολυσύνθετο χαρακτήρα του παιχνιδιού στο συγκεκριμένο πλαίσιο του διαλείμματος του δημοτικού σχολείου, αναδεικνύοντας το νόημα που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά σε αυτό. Απαραίτητη θεωρείται για τη συγκεκριμένη έρευνα η υιοθέτηση μιας ερμηνευτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, ενώ από τις ποικίλες ποιοτικές ερευνητικές διαδικασίες επιλέγεται για τη διεξαγωγή της η εθνογραφία, η οποία μελετά τη ζωή, τις δραστηριότητες και τις εμπειρίες των ανθρώπων χρησιμοποιώντας ιδιαίτερος την παρατήρηση σε καθημερινές, πραγματικές συνθήκες (Denzin, 1997· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010· Willis & Trondman, 2000). Παράλληλα, βοηθητικά στην κατεύθυνση αυτή επιλέγεται η χρήση του ερευνητικού μοντέλου «διεργασίας-προσώπου-πλαισίου-χρόνου» («Process-Person-Context-Time» - PPCT) της βιοοικολογικής θεώρησης του Bronfenbrenner (1992), με την πεποίθηση ότι μπορεί, όπως αναλύεται σε επόμενη ενότητα, να αναδείξει το σύνολο των αλληλεπιδράσεων και των πολλαπλών συσχετισμών μεταξύ ατομικών, διαπροσωπικών, κοινωνικο-πολιτισμικών και ιστορικών παραγόντων που εμπλέκονται στο παιχνίδι στο διάλειμμα (Πετρογιάννης, 2010· Tudge et al., 1999).

Όσον αφορά στα ευρήματα και συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας, αξιωματικά σημειωθεί πως προσδοκάται να συμβάλουν στον προβληματισμό και την καλύτερη κατανόηση του ρόλου του σχολικού διαλείμματος και του παιχνιδιού που αναπτύσσεται σ' αυτό, συνδέοντας το με σημαντικούς αναπτυξιακούς στόχους και επιτεύγματα της παιδικής ηλικίας, όπως οι κοινωνικές σχέσεις. Η προτεινόμενη έρευνα εμπλουτίζει τα υπάρχοντα δεδομένα τόσο θεωρητικά, όσο και ερευνητικά, υιοθετώντας μια σύγχρονη αναπτυξιακή οπτική και εφαρμόζοντας ποιοτική μεθοδολογία. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αυτής της μελέτης είναι σημαντικά για την Ελλάδα, όπου οι σχετικές ερευνητικές προσπάθειες είναι περιορισμένες. Τα αποτελέσματα όμως της συγκεκριμένης προσέγγισης έχουν σημασία και για τη διεθνή βιβλιογραφία, τοποθετώντας την κατανόηση του παιχνιδιού στο διάλειμμα σε

συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.

Επιπλέον, τα ευρήματά της είναι δυνατόν να χρησιμεύσουν σε εκπαιδευτικές μονάδες, αλλά και στις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές (διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ) και να συμβάλουν προς την κατεύθυνση της λήψης πρωτοβουλιών και δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών για την εξασφάλιση της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού για όλα τα παιδιά σε συνθήκες δικαιοσύνης. επίσης, είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, σχετικά με το θέμα του διαλείμματος και της κατάλληλης λειτουργίας του. Τέλος, μπορούν να αποτελέσουν ερεθίσματα για τη διαμόρφωση σχετικών μαθημάτων στο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων.

Μετά την ανάδειξη της προβληματικής γύρω από το παιχνίδι και ειδικότερα από το παιχνίδι στο ιδιαίτερο πλαίσιο του διαλείμματος, που πραγματοποιήθηκε στο παρόν κεφάλαιο «Ανασκόπηση βιβλιογραφίας» και την επακόλουθη τεκμηρίωση της αναγκαιότητας για μια νέα σχετική έρευνα, στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται τα συστατικά στοιχεία του ερευνητικού σχεδιασμού.

2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να αναλυθεί το πλαίσιο σχεδιασμού της παρούσας ποιοτικής μελέτης, συνδέοντας μεταξύ τους τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη θεωρητική αφετηρία της έρευνας, τη μεθοδολογική προσέγγιση, τις δειγματοληπτικές στρατηγικές, τις μεθόδους παραγωγής και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού, καθώς και τα ζητήματα αναστοχαστικότητας και δεοντολογίας.

Το παρόν κεφάλαιο ξεκινά με την παρουσίαση του αντικείμενου πραγμάτευσης της παρούσας έρευνας, μέσα από τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της. Εν συνεχεία αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, με την αιτιολόγηση της μεθοδολογικής προσέγγισης που υιοθετείται και συγκεκριμένα της εθνογραφίας. Παράλληλα, τεκμηριώνεται η θεωρητική πλαισίωση της διερεύνησης του θέματος από την οικοσυστημική/βιοοικολογική προσέγγιση του Urie Bronfenbrenner, και αναλύεται το ερευνητικό μοντέλο PPCT της θεώρησής του, ώστε να αιτιολογηθεί η επιλογή του ως ερευνητικός οδηγός στην παρούσα μελέτη. Αιτιολογούνται τα ποικίλα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, καθώς και η επιλογή και χρησιμοποίηση των διαδικασιών ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων βάσει της μεθοδολογίας της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (ΕΘΘ) (grounded theory). Επιπλέον, συζητούνται μια σειρά από αποφάσεις σε σχέση με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και συγκεκριμένα το επιλεγθέν σχολείο, τους συμμετέχοντες στην παρατήρηση, τα συμμετέχοντα παιδιά στις ομάδες εστίασης και τις ατομικές συνεντεύξεις, αλλά και τους εκπαιδευτικούς από τους οποίους πάρθηκε συνέντευξη. Επίσης, παρουσιάζονται ζητήματα πρακτικής φύσης ως προς την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και τέλος, παραθέτονται θέματα αναστοχασμού αναφορικά με τις επιμέρους σχέσεις μου στο πεδίο, καθώς και τρόποι εξασφάλισης της δεοντολογίας της έρευνας.

2.1 Σκοπός έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Κύριος σκοπός της παρούσας εθνογραφικής έρευνας είναι η μελέτη του παιχνιδιού των παιδιών στην ιδιαίτερη συνθήκη του διαλείμματος του δημοτικού σχολείου, μέσα από την ανάδειξη της φωνής των ίδιων των παιδιών και τη

διερεύνηση της δυναμικής των σχέσεων του παιχνιδιού με τα ποικίλα περιβαλλοντικά πλαίσια στα οποία εντάσσεται.

Με τον όρο παιχνίδι (play) εννοείται κάθε δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στο προαύλιο του σχολείου, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, η οποία επιλέγεται ελεύθερα από τους μαθητές, με δική τους πρωτοβουλία, και αναγνωρίζεται ως παιχνίδι από τα ίδια τα παιδιά (Bateson, 1972· Garvey, 1991· Φρειδερίκου & Φολερού, 2009· Winnicott, 1979).

Η εθνογραφική έρευνα χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μιας γενικής θεματικής περιοχής, όπου τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα καθορίζονται και τυποποιούνται μέσω μιας διαδραστικής και δυναμικής διαδικασίας συλλογής του ποιοτικού υλικού και της ανάλυσης των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003). Στην παρούσα μελέτη τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Σε τι συνίσταται η δραστηριότητα του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου;
 - α. Τι παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου;
 - β. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου;

2. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου;
 - α. Ποια είναι τα κοινωνικά στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου;
 - β. Ποια είναι τα φυσικά στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου;

3. Πώς συνδέονται μεταξύ τους τα διαφορετικά στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου και το συνδιαμορφώνουν;

α. Ποιες οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών που παίζουν, με τα επιμέρους στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου;

β. Πώς επηρεάζουν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των επιμέρους στοιχείων του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου τη διαμόρφωσή του;

4. Ποιο είναι το νόημα του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου για τα ίδια τα παιδιά, σύμφωνα με την οπτική τους;

α. Γιατί παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου;

β. Ποια η σημασία που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά στο παιχνίδι του διαλείμματος του δημοτικού σχολείου;

5. Σε ποιο βαθμό εξασφαλίζονται συνθήκες υποστήριξης της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου;

α. Ποιες είναι οι ανάγκες των παιδιών, σύμφωνα με την οπτική τους, για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου;

β. Με ποιους τρόπους μπορεί να στηριχτεί το παιχνίδι στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου προς όφελος των παιδιών;

2.2 Η λειτουργία της οικοσυστημικής/βιοοικολογικής θεώρησης του Urie Bronfenbrenner στην παρούσα έρευνα και το ερευνητικό μοντέλο PPCT

Πριν γίνει η παρουσίαση της εθνογραφίας ως κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της διατριβής, κρίνεται αναγκαίο στο σημείο αυτό να τεκμηριωθεί η θεωρητική πλαισίωση της διερεύνησης του θέματος από την οικοσυστημική/βιοοικολογική προσέγγιση του Urie Bronfenbrenner, να παρουσιαστεί αναλυτικά το ερευνητικό μοντέλο PPCT της θεώρησής του και να αιτιολογηθεί η επιλογή του ως ερευνητικός οδηγός στην παρούσα μελέτη.

Στην ενότητα των θεωρητικών προσεγγίσεων του παιχνιδιού παρουσιάστηκαν τα βασικά σημεία της οικοσυστημικής/βιοοικολογικής θεώρησης του Urie Bronfenbrenner για την ανθρώπινη ανάπτυξη. Είναι αλήθεια πως η απήχηση της θεώρησης αυτής στη μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού, αποδεικνύεται από το γεγονός ότι υιοθετήθηκε από ερευνητές ποικίλων επιστημονικών πεδίων, όπως της ψυχολογίας, της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της εκπαίδευσης και της γλωσσολογίας, στρέφοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον στην εξέταση των κοινωνιοψυχολογικών φαινομένων, μέσω της συνεξέτασης, τόσο των όσων συντελούνται στο άμεσο περιβάλλον του ατόμου, όσο και των δυνάμεων του ευρύτερου κοινωνικού του περιβάλλοντος, με τις αντίστοιχες πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις του, στα πλαίσια μια διαχρονικής προοπτικής (Πετρογιάννης, 2003).

Όσον αφορά στις θεωρητικές προοπτικές για τη μελέτη ειδικότερα του παιχνιδιού, οι Baines & Blatchford (2011) υποστηρίζουν πως μια οικολογική προσέγγιση είναι κατάλληλη για την κατανόηση του ρόλου του παιχνιδιού και του παιχνιδιού με κανόνες στην αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού. Και αυτό γιατί όπως τονίζουν, η ανάδειξη των βαθύτερων πτυχών της κοινωνικής και ψυχολογικής ανάπτυξης των παιδιών, των σχέσεων μεταξύ συμμαθητών και της απόκτησης δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο αυτές προκύπτουν στην καθημερινότητα κατά τις παιγνιώδεις δραστηριότητες των παιδιών, στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, αλλά και στις αλληλεπιδράσεις με τα ποικίλα στοιχεία του σχολείου πλαισίου. Στη βάση της βιοοικολογικής θεώρησης του Bronfenbrenner (1992), η οποία τοποθετεί το άτομο στο κέντρο μιας σειράς πλαισίων ξεκινώντας από τα, εγγύτερα προς το άτομο, μικροσυστήματα (π.χ. σχολείο, οικογένεια) και καταλήγοντας σε πιο απομακρυσμένα, ως προς την αμεσότητα της αλληλεπίδρασης με τα άτομα, πλαίσια (π.χ. πολιτικό σύστημα, νόμοι, ιδεολογίες), έχει τονιστεί η σημασία μικρότερων πλαισίων που υπάρχουν μέσα σε μικροσυστήματα (π.χ. τάξη, αυλή σχολείου) καθώς και ακόμα μικρότερες ομάδες (π.χ. επίσημες ή ανεπίσημες ομάδες συνομηλίκων) στις οποίες εμπλέκεται το άτομο (Pellegrini & Blatchford, 2002; Baines, Blatchford & Kutnick, 2003).

Είναι δεδομένο ότι για τον Bronfenbrenner (1979) το αναπτυσσόμενο άτομο θεωρείται ως η κεντρική μονάδα της συστημικής του προσέγγισης, τοποθετημένο στο κέντρο τεσσάρων συστημικών επιπέδων (μικροσύστημα, μεσοσύστημα,

εξωσύστημα, μακροσύστημα). Ωστόσο, στην πλαισιακή προσέγγιση η έρευνα μπορεί να εστιάζεται σε μια δραστηριότητα ή μια συμπεριφορά, η οποία τίθεται στο κέντρο των συμβολικά διατεταγμένων σε ομόκεντρους κύκλους, διαφορετικών επιπέδων του πλαισίου (Πετρογιάννης, 2003). Για την παρούσα έρευνα, κεντρική μονάδα εστίασης θεωρείται το παιχνίδι που παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, ενώ η διερεύνησή του στη βάση πλέγματος παραμέτρων (ατομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών, κλπ.) που αλληλεπιδρούν και συνθέτουν τις διαφορετικές εκφάνσεις του είναι σημαντική για την ανάδειξη και την κατανόηση της πολυπλοκότητάς του και της σημασίας του. Ως εκ τούτου, η υιοθέτηση της βιοοικολογικής προσέγγισης του Bronfenbrenner και ειδικότερα του ερευνητικού μοντέλου «διεργασίας-προσώπου-πλαισίου-χρόνου» (PPCT), που παρουσιάζεται ακολούθως, ως πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, θεωρείται πρόσφορη για μια συνδυαστική διερεύνηση των ποικίλων στοιχείων (αναπτυσσόμενο πρόσωπο, διεργασίες αλληλεπίδρασης, πλαίσια που επηρεάζουν την ανάπτυξη, ιστορικός και ατομικός αναπτυξιακός χρόνος) που εμπλέκονται στο παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα.

Τα συστατικά στοιχεία του μοντέλου PPCT:

- Διεργασία

Θεμέλιο του μοντέλου PPCT αποτελούν οι εγγύτατες διεργασίες (proximal processes), δηλαδή οι μηχανισμοί αλληλεπίδρασης μεταξύ του αναπτυσσόμενου βιοψυχολογικού ανθρώπινου οργανισμού και του περιβάλλοντος (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Οι εγγύτατες διεργασίες λειτουργώντας ως μηχανές ανάπτυξης μπορούν να οδηγήσουν το άτομο είτε στην επαρκή απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, είτε όμως και σε προβληματικές καταστάσεις. Τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν ανάλογα με τη διάρκεια, τη συχνότητα, την περιοδικότητα, τη χρονική στιγμή και την ένταση που έχει η έκθεση του ατόμου που αναπτύσσεται στις εγγύτατες διεργασίες που βιώνει (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Οι εγγύτατες διεργασίες επηρεάζονται με ιδιαίτερο και μοναδικό τρόπο από τα πολύπλευρα εξελισσόμενα άτομα, γεγονός το οποίο αποδεικνύει παράλληλα και τον ενεργό ρόλο που διαδραματίζουν στην προσωπική τους ανάπτυξη. Έτσι, η ανάπτυξη που προκύπτει από τις εγγύτατες διεργασίες, εξαρτάται από τα βιολογικά και ψυχολογικά

χαρακτηριστικά του ατόμου, από τα ποικίλα περιβάλλοντα – εγγύτερα και ευρύτερα – όπου λαμβάνουν χώρα οι διάφορες διεργασίες, από τις κοινωνικές συνέχειες (σταθερότητα) και αλλαγές που συντελούνται σε μια διά βίου πορεία του ατόμου, από την τρέχουσα ιστορική περίοδο όπου ζει το άτομο, καθώς και από τον τύπο των υπό μελέτη αναπτυξιακών αποτελεσμάτων (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Επομένως, όσο το δυνατόν περισσότεροι από τους παραπάνω παράγοντες είναι καλό να λαμβάνονται υπόψη στα πλαίσια κάθε μελέτης που αφορά στην ανθρώπινη ανάπτυξη, προκειμένου να αποκαλύπτονται σημαντικότερες πληροφορίες, μιας και εντός της αναπτυξιακής διαδικασίας εμπεριέχεται η σχέση κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, καθώς και η μεταβίβαση αξιών από γενιά σε γενιά (Bronfenbrenner, 1988, 1995β).

- Πρόσωπο

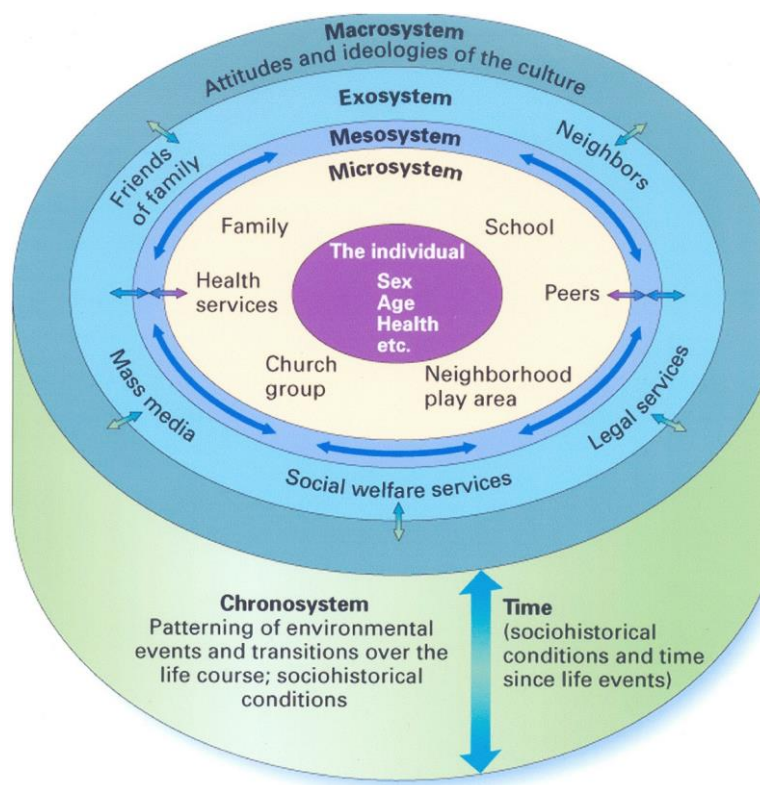
Στα πλαίσια του μοντέλου PPCT ο Bronfenbrenner (1992, 1993) θεωρεί το πρόσωπο ως ενεργό αναπτυξιακό φορέα, το οποίο περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που έχει το άτομο και τα οποία το συνοδεύουν σε κάθε περίπτωση. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι αναπτυξιακά – υποκινούμενα χαρακτηριστικά του ατόμου (π.χ. κίνητρα, στόχοι, ιδιοσυγκρασία, επίπεδο δραστηριότητας), τα οποία επηρεάζουν τόσο τον τρόπο βίωσης του πλαισίου από το αναπτυσσόμενο άτομο, όσο και τον τύπο των πλαισίων στα οποία συμμετέχει. Επίσης, μπορεί να είναι και χαρακτηριστικά προσωπικών ερεθισμάτων του ατόμου (π.χ. το φύλο, το χρώμα του δέρματος, η εμφάνιση), που ασφαλώς και επηρεάζουν τον τρόπο που οι άλλοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν το αναπτυσσόμενο άτομο και διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντί του.

Βέβαια, αν και ο Bronfenbrenner στο βιοοικολογικό του μοντέλο (1992,1993) δίνει μεγάλη έμφαση στο άτομο και στο ρόλο των χαρακτηριστικών του για την εξέλιξη της αναπτυξιακής του πορείας, εντούτοις, το θεωρεί απλώς ως φορέα ανάπτυξης και όχι ως συγκεκριμένο σύστημα. Αξίζει λοιπόν να υπογραμμιστεί πως κάποιοι άλλοι θεωρητικοί της οικοσυστημικής προσέγγισης βλέπουν στα πλαίσια αναπτυξιακών ερευνών το άτομο ως ένα ακόμα σύστημα, όπως για παράδειγμα στα

πλαίσια του οντογενετικού μοντέλου ή στην πρόταση του ενδοσυστήματος (Πετρογιάννης, 2003) .

- Πλαίσιο

Ο Bronfenbrenner (1979) ορίζοντας το αναπτυσσόμενο άτομο ως την κεντρική μονάδα της συστημικής προσέγγισης, το τοποθετεί στο κέντρο τεσσάρων συστημικών επιπέδων (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα), τα οποία είναι ιεραρχικά και επάλληλα διατεταγμένα, ενώ το καθένα από αυτά είναι ενσωματωμένο στο αμέσως επόμενο του. Έτσι, η οικολογική πραγματικότητα μπορεί να απεικονιστεί γραφικά ως ακολούθως:



Σχήμα 2: Το βιοοικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (πρωτότυπο στο Myers, 2011)

Φυσικά, αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις τόσο μεταξύ των μελών κάθε επιμέρους συστημικού επιπέδου, όσο και μεταξύ των μελών όλων των επιπέδων (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Έτσι, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των υποσυστημάτων, ενώ το αναπτυσσόμενο άτομο δε δέχεται μόνο παθητικά την επιρροή των άλλων, αλλά ενεργεί, δρα κι επηρεάζει και αυτό τα μέλη ή τα στοιχεία του περιβάλλοντος με τα οποία έρχεται σε επαφή άμεσα ή έμμεσα. Τα στοιχεία δε αυτά κάθε συστημικού επιπέδου, μπορούν να είναι είτε δομικά χαρακτηριστικά, δηλαδή σχετικώς στατικά χαρακτηριστικά (π.χ. αριθμός μαθητών ανά δάσκαλο για το σχολείο), είτε χαρακτηριστικά της διεργασίας ή των λειτουργικών σχέσεων, δηλαδή πιο δυναμικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (π.χ. η ποιότητα της σχέσης του μαθητή με το δάσκαλο στο σχολείο). Αξιοσημείωτο επιπλέον είναι για την οικοσυστημική προσέγγιση πως συνολικά το σύστημα δεν είναι στατικό, αλλά μεταβάλλεται δυναμικά με την πάροδο του χρόνου (χρονοσύστημα) (Bronfenbrenner, 1992). Πρόκειται για αλλαγή που για τον Bronfenbrenner, (1986) αφορά τόσο στη διάβιου ανθρώπινη ανάπτυξη, όσο και στην επίδραση που ασκείται στην ανάπτυξη του ατόμου από τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια του χρόνου στα περιβάλλοντα όπου ζει το άτομο.

Μικροσύστημα: Το πρώτο σύστημα στη σειρά αυτών των συστημικών επιπέδων του Bronfenbrenner (1979) είναι το μικροσύστημα. Μικροσυστήματα είναι όλα τα καθημερινά πλαίσια (περιβάλλοντα) στα οποία συμμετέχει και βιώνει άμεσα στη διάρκεια κάποιας χρονικής περιόδου το αναπτυσσόμενο άτομο. Σε κάθε δεδομένο πλαίσιο που αποτελείται από κοινωνικά (π.χ. γονείς, αδέρφια, συμμαθητές) και από φυσικά στοιχεία (π.χ. σπίτι, σχολείο, παιδότοπος), το άτομο που αναπτύσσεται βιώνει ένα σχήμα δραστηριοτήτων, ρόλων και διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι σημαντικό δε για τον Bronfenbrenner (1995β) στα κοινωνικά στοιχεία του μικροσυστήματος να εντοπίζουν κάθε φορά οι ερευνητές τους «σημαντικούς άλλους» στη ζωή των παιδιών που μελετώνται, καθώς αυτοί οι «σημαντικοί άλλοι» και τα δικά τους μικροσυστήματα αλληλεπιδρούν αμφίδρομα με τα παιδιά επηρεάζοντας σημαντικότερα την αναπτυξιακή τους πορεία. Επιπλέον, στα πλαίσια του μικροσυστήματος, οι εγγύτατες διεργασίες που είναι πρόσωπο με πρόσωπο, αμφίδρομες και αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών κάθε πλαισίου προάγουν ή δυσχεραίνουν την αναπτυξιακή διαδικασία του ατόμου αποτελώντας

ουσιαστικά τις επιδράσεις πρώτης τάξης στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Bronfenbrenner, (1977). Αξίζει να σημειωθεί πως λόγω της έντασης αυτών των διεργασιών τα μικροσυστήματα παίζουν τον καθοριστικότερο ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου, ενώ παράλληλα προδιαγράφουν και την μελλοντική του πορεία πιο πολύ από κάθε άλλο υποσύστημα (Πετρογιάννης, 2003).

Από τα πιο σημαντικά δε μικροσυστήματα στη ζωή του παιδιού είναι η οικογένεια και το σχολείο, καθώς είναι κοινώς παραδεκτό, τόσο από κοινωνιολογικής, όσο και από ψυχολογικής άποψης πως αυτά αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού (Corsaro, 2011· Νόβα-Καλτσούνη, 2000· Schaffer, 1996). Αναφορικά με την οικογένεια είναι γεγονός πως η δομή της, η γονεϊκή συμπεριφορά και η επίδρασή της στη διαμόρφωση του οικογενειακού συναισθηματικού κλίματος, οι τρόποι επιβολής πειθαρχίας και άσκησης ελέγχου αποτελούν παράγοντες καθοριστικούς για την ατομική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Παράλληλα, το ίδιο το παιδί με την ιδιοσυγκρασία του και τα ιδιαίτερα του χαρακτηριστικά επηρεάζει τη διαμόρφωση του συνολικού μικροσυστήματος της οικογένειας, καθώς τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά του επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά του, όσο και τη συμπεριφορά των γονέων του απέναντί του και επομένως και την έκβαση της αναπτυξιακής του πορείας (Πετρογιάννης, 2003).

Το σχολείο εξάλλου, επηρεάζει και αυτό, ως μικροσύστημα, σημαντικότερα την ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, τόσο με τα κοινωνικά του στοιχεία (ανθρωπογενές περιβάλλον), όσο και με τα υλικά του (υλικοτεχνική υποδομή, ωρολόγιο πρόγραμμα, κανόνες ασφαλείας και ευρύτερης λειτουργίας σχολείου, αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής κ.α.). Αξιοσημείωτο επίσης είναι πως τα μικροσυστήματα αυτά (οικογένεια – σχολείο) επηρεάζονται μεταξύ τους, καθώς για παράδειγμα προβλήματα στις σχέσεις γονέων και παιδιού μπορεί να έχουν συνέπειες στη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο (Μαυρογιάννης, 2006). Επιπλέον, όπως υπογραμμίζει και ο Πετρογιάννης (2003), ειδικότερα για την κατανόηση του ρόλου του σχολείου στην ανάπτυξη των παιδιών είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη οι δομικοί παράγοντες που αφορούν στην οργάνωση του σχολείου, το πλαίσιο διδασκαλίας και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως η οικογένεια και

το σχολείο αποτελούν σημαντικότερα μικροσυστήματα στα οποία κινείται το παιδί, δεχόμενο βέβαια ταυτοχρόνως και πολλαπλές επιδράσεις από άλλα συστήματα στα οποία είναι μέλος.

Μεσοσύστημα: Μεσοσύστημα σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1977) είναι οι αμοιβαίες σχέσεις ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα πλαίσια, στα οποία λαμβάνει ενεργά μέρος το αναπτυσσόμενο άτομο. Πρόκειται δηλαδή για παράδειγμα, για τις σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί ανάμεσα στο σπίτι του, στο σχολείο, στον αθλητικό σύλλογο, στις παρέες των συνομηλίκων, στη γειτονιά. Το μεσοσύστημα λοιπόν είναι ένα σύστημα διασυνδέσεων μεταξύ των επιμέρους μικροσυστημάτων, όπου λαμβάνει χώρα η ανάπτυξη και που αντιπροσωπεύει ουσιαστικά «την αμοιβαιότητα και την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των ατόμων και των διαφορετικών περιβαλλόντων στα οποία συμμετέχουν και τα οποία βιώνουν» (Πετρογιάννης, 2003, σ.122). Όσο δε μεγαλύτερη επάρκεια σύνδεσης υπάρχει μεταξύ των μικροσυστημάτων, μέσω των σχέσεων που αναπτύσσουν τα μέλη τους και όσο πιο στενή είναι η διασύνδεση των μικροσυστημάτων στα οποία λαμβάνει μέρος το αναπτυσσόμενο άτομο, τόσο πιο ενισχυτικά δρα το μεσοσύστημα στην αναπτυξιακή του διαδικασία (Πετρογιάννης, 2003).

Οι διασυνδέσεις αυτές μεταξύ των πλαισίων μπορεί να είναι είτε άμεσες, όπου το άτομο συμμετέχει το ίδιο σε δυο ή περισσότερα πλαίσια, όπως για παράδειγμα όταν το παιδί συμμετέχει στο πλαίσιο του σπιτιού και του σχολείου, είτε έμμεσες, όταν για παράδειγμα οι γονείς επικοινωνούν με το δάσκαλο του παιδιού τους για θέματα που το αφορούν (Bronfenbrenner, 1979). Αποτελούν δηλαδή για τον Bronfenbrenner (1977, 1979, 1992) οι διασυνδέσεις αυτές μεταξύ των πλαισίων, με τη διακίνηση μηνυμάτων και πληροφοριών που αφορούν στους συμμετέχοντες στα πλαίσια, τις επιδράσεις δεύτερης τάξης στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Βέβαια η απουσία σύγκρουσης αξιών και στόχων μεταξύ των πλαισίων στα οποία συμμετέχει το αναπτυσσόμενο άτομο, η από κοινού συμμετοχή ενηλίκων και άλλων συνομηλίκων σε όλα τα πλαίσια, η ουσιαστική διαπλαισιακή επικοινωνία και αλληλεπίδραση, η ύπαρξη ποικίλων, κατάλληλων, συμπληρωματικών και υποστηρικτικών πλαισίων, καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτά, αποτελούν βασικότερους παράγοντες ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας των επιδράσεων δεύτερης τάξης και των μεσοσυστημικών τους πλαισίων, στην ανάπτυξη των παιδιών (Bronfenbrenner,

1979, 1992· Πετρογιάννης, 2003). Όπως δε υπογραμμίζει και ο Πετρογιάννης (2003), η μελέτη των μεσοσυστημάτων είναι βασική για την κατανόηση της συμβολής και του ρόλου των ποικίλων οικολογικών παραγόντων στην αναπτυξιακή διαδικασία του ατόμου.

Εξωσύστημα: Εξωσύστημα σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση (Bronfenbrenner, 1977, 1979) είναι ένα ή περισσότερα πλαίσια στα οποία δεν υπάρχει άμεση συμμετοχή του αναπτυσσόμενου ατόμου, αλλά πάραυτα διάφορα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα σε αυτά επιδρούν εμμέσως σε ό,τι συμβαίνει στα μικροσυστήματα, όπου συμμετέχει ενεργά το εν λόγω άτομο. Πρόκειται δηλαδή για πλαίσια στα οποία, αν και δε συμμετέχει άμεσα το αναπτυσσόμενο άτομο, εν τούτοις επηρεάζεται σημαντικά απ' αυτά, καθώς επιδρούν σε διάφορα μέρη των μικροσυστημάτων του, σχηματίζοντας ουσιαστικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα μικροσυστήματα και οι διασυνδέσεις τους (μεσοσύστημα). Έτσι, αν και το μικρό παιδί δε συμμετέχει στις αποφάσεις που λαμβάνονται στα πλαίσια της διεύθυνσης εκπαίδευσης για θέματα λειτουργίας των δημοτικών σχολείων, παρόλα αυτά η ζωή του στο μικροσύστημα του σχολείου, αλλά και στο μικροσύστημα της οικογένειάς του επηρεάζεται εμμέσως από αυτές τις αποφάσεις. Αποφάσεις για παράδειγμα που αφορούν στη διεύρυνση ή την κατάργηση του ολοήμερου σχολείου επηρεάζουν τη ζωή του παιδιού σ' αυτό, ενώ αντιστοίχως επηρεάζεται και το μικροσύστημα του σπιτιού του παιδιού (ώρα αποχώρησης του παιδιού από το σχολείο, επαρκής ή όχι μελέτη του παιδιού στο σχολείο κτλ).

Είναι χαρακτηριστικό δε, όπως υπογραμμίζει ο Πετρογιάννης (2003), πως για την οικοσυστημική προσέγγιση, η σημαντικότητα του εξωσυστήματος έγκειται στο γεγονός ότι οι δομές του υποστηρίζουν το μεσοσύστημα, τις τόσο δηλαδή σημαντικές για την ανάπτυξη του παιδιού αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων του. Οι δομές λοιπόν του εξωσυστήματος (π.χ. διευθύνσεις εκπαίδευσης, υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης) ασκούν σημαντικότερες επιδράσεις στις σχέσεις, τόσο μεταξύ των μικροσυστημάτων, όσο και μεταξύ των μελών διαφόρων μικροσυστημάτων. Γι' αυτό, καταλήγει ο Πετρογιάννης (2003), είναι απαραίτητο στο εξωσυστημικό επίπεδο να διερευνηθούν οι επιδράσεις τρίτης τάξης, που ασκούνται στο αναπτυσσόμενο άτομο από τα πιο μακρινά επίπεδα του περιβάλλοντός του και οι οποίες ουσιαστικά είναι εκδηλώσεις των διεργασιών που

γίνονται σε ανώτερα και πιο σύνθετα επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης. Βέβαια, για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι απαραίτητη η ανάδειξη της σχέσης μεταξύ των όσων συμβαίνουν στις εξωσυστημικές δομές και των διεργασιών του μικροσυστήματος του αναπτυσσόμενου ατόμου και κατ' επέκταση και των αλλαγών που προκαλούνται στο άτομο.

Μακροσύστημα: Μακροσύστημα σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner (1977,1979, 1993) είναι οι κυρίαρχες αξίες, τα ήθη, οι πεποιθήσεις, οι κοινές παραδόσεις, καθώς και οι πρακτικές μιας συγκεκριμένης κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας ανθρώπων. Τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία, τα οποία επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται για θέματα κοινωνικής, οικονομικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, στα πλαίσια του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού συνόλου στο οποίο μεγαλώνει το άτομο (Belsky, 1984), ενώ ταυτοχρόνως καθορίζουν και τη φύση, αλλά και τη λειτουργία των μικροσυστημικών, των μεσοσυστημικών και των εξωσυστημικών δομών Bronfenbrenner (1979). Για παράδειγμα η πολιτική που ακολουθεί κάθε κράτος στα θέματα παιδικής μέριμνας σχετίζεται με το σύνολο των κυρίαρχων αξιών και των αντιλήψεων για το πώς πρέπει να λειτουργεί η κοινωνία, για το ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος στη φροντίδα του παιδιού και κατ' επέκταση οι σχετικές πολιτικές και οικονομικές αποφάσεις που λαμβάνονται σε κυβερνητικό επίπεδο επηρεάζουν την υποστήριξη που παρέχεται στην οικογένεια και ασφαλώς τις συνθήκες ζωής και ανάπτυξης του παιδιού.

Το μακροσύστημα λοιπόν αφορά στη συνολική οργάνωση κάθε κοινωνίας και στην κουλτούρα που τη χαρακτηρίζει, ενώ αντιπροσωπευτικά παραδείγματα μακροσυστημικών δομών αποτελούν η κυβερνητική πολιτική που εφαρμόζεται σε ποικίλους κοινωνικούς τομείς (σύστημα υγείας, πρόνοιας και κοινωνικών ασφαλίσεων, εκπαίδευση κτλ), οι κοινωνικές νόρμες (π.χ. οι πεποιθήσεις για το διαζύγιο), η θρησκεία (π.χ. παραδοχές και αξίες) , καθώς και το οικονομικό επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνίας (Πετρογιάννης, 2003). Εξαιτίας λοιπόν της μεγάλης επίδρασης που ασκείται από το μακροσύστημα σε όλα τα υπόλοιπα επίπεδα του κοινωνικού συστήματος, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη, προκειμένου να μελετηθεί η ανάπτυξη ενός ατόμου, να μελετηθεί παράλληλα και η συνολική αναπτυξιακή του πορεία στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο. Και αυτό, γιατί οι οποιοσδήποτε αλλαγές ή διαφορές στο μακροσυστημικό επίπεδο, στο γενικό δηλαδή

πολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσουν αντίστοιχες αλλαγές στα μικροσυστήματα (οικογένεια, συμμαθητές, γειτονιά) επηρεάζοντας αλυσιδωτά και την ανάπτυξη του παιδιού (Bronfenbrenner 1992· Πετρογιάννης, 2003).

- Χρόνος

Το χρονοσύστημα για το Bronfenbrenner (1986) αντικατοπτρίζει τη δυναμική της αλλαγής όλων των επιμέρους συστημικών επιπέδων (μικροσυστήματος, μεσοσυστήματος, εξωσυστήματος, μακροσυστήματος). Αυτό σημαίνει πως ο χρόνος ως τελευταία διάσταση του θεωρητικού μοντέλου PPCT νοείται όχι μόνο στο ατομικό αναπτυξιακό επίπεδο, αλλά και στο ιστορικό επίπεδο. Το χρονοσύστημα λοιπόν του Bronfenbrenner δεν αναφέρεται μόνο στη διά βίου ανάπτυξη του ανθρώπου, αλλά και στις συνέπειες που έχουν για το αναπτυσσόμενο άτομο, οι αλλαγές που συντελούνται στη διάρκεια του χρόνου, σε όλα τα συστημικά επίπεδα με τα οποία σχετίζεται. Ωστόσο, στην οικοσυστημική προσέγγιση τονίζεται ο ενεργός ρόλος του ατόμου στην ανάπτυξή του, καθώς, εκτός από τις αλλαγές που προέρχονται από τις εξωτερικές επιδράσεις που συντελούνται με την πάροδο του χρόνου (π.χ. πόλεμος, αλλά και διαζύγιο) υπάρχουν και αλλαγές που προκύπτουν από τον ίδιο τον οργανισμό που αλληλεπιδρά κι επηρεάζει τα πλαίσια με τα οποία σχετίζεται άμεσα. Έτσι, η σημασία του χρόνου αφορά «την ιστορικότητα των δομών της εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας (σε συλλογικό επίπεδο) και την εξελικτική/αναπτυξιακή πορεία των ατόμων της (σε ατομικό επίπεδο)» (Πετρογιάννης, 2003, σ. 191).

Αξίζει να σημειωθεί δε πως σημαντικές για την ανάπτυξη του ανθρώπου είναι σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1992, 1995α) οι οικολογικές μεταβάσεις, οι οποίες αποτελούν τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου στους ρόλους, στις δραστηριότητες, στις σχέσεις και στα επιμέρους συστήματα στα οποία συμμετέχει (π.χ. είσοδος παιδιού στο σχολείο, αποφοίτηση, στρατιωτική θητεία, γάμος κτλ). Οι μεταβάσεις αυτές μπορεί να είναι είτε κανονιστικού τύπου (π.χ. σχολικές μεταβάσεις), είτε μη κανονιστικού τύπου (π.χ. διαζύγιο, θάνατος αγαπημένου προσώπου) (Bronfenbrenner, 1986) και ενώ από τη μια μεριά δημιουργούν συνθήκες για περαιτέρω ανάπτυξη, ταυτοχρόνως από την άλλη δημιουργούνται από την ίδια την αναπτυξιακή πορεία και διαδικασία του ατόμου (Bronfenbrenner, 1979). Επειδή δε οι μεταβάσεις γίνονται σε όλη τη διάρκεια

της ζωής του ανθρώπου, ο Bronfenbrenner (1977) τονίζει πως η διά βίου προοπτική είναι βασική για την κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου.

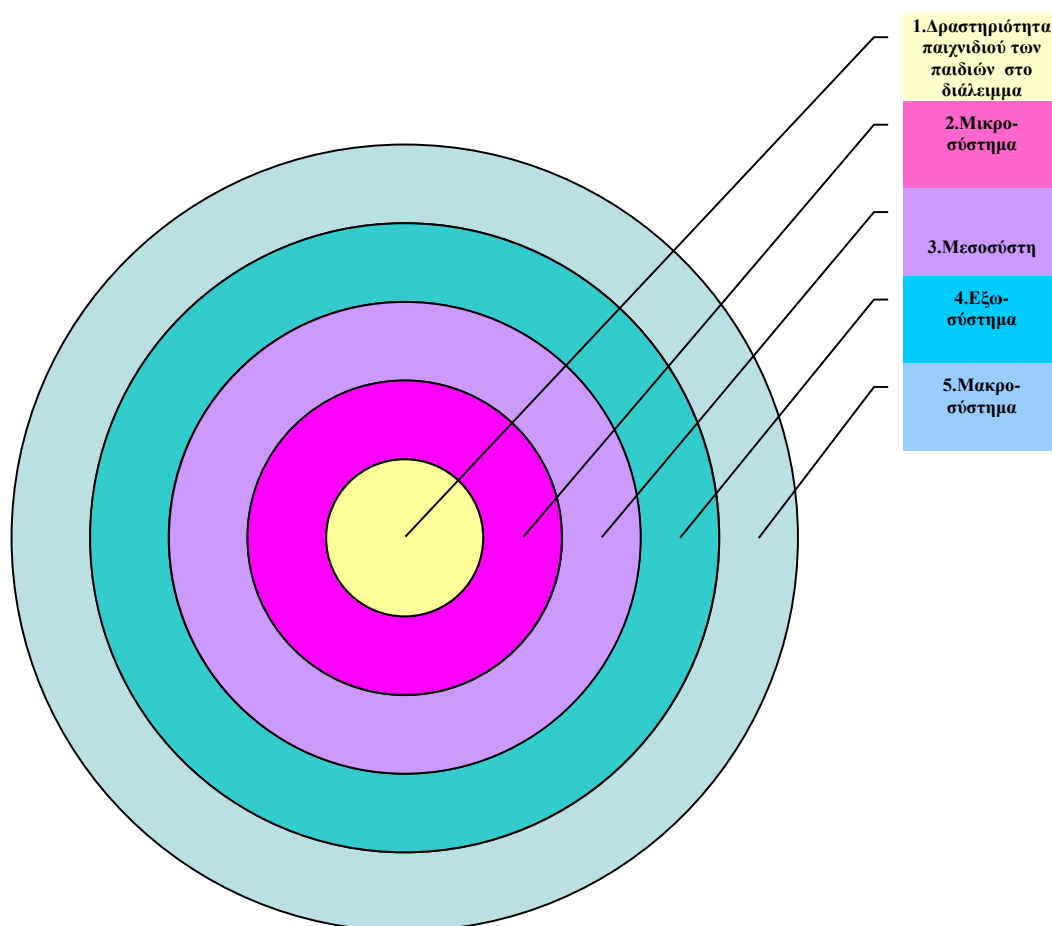
Έχοντας παρουσιάσει λοιπόν το ερευνητικό μοντέλο «διεργασίας-προσώπου-πλαισίου-χρόνου» (PPCT) ως οδηγό της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, η διερεύνηση του παιχνιδιού που παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου ως δραστηριότητα των αναπτυσσόμενων μαθητών επιχειρείται στην παρούσα έρευνα μέσα από την αναζήτηση και την ανάδειξη ενός πλέγματος παραγόντων που επιδρούν στη δυναμική των σχέσεων των μαθητών με τα περιβαλλοντικά πλαίσια όπου ανήκουν. Η έρευνα αυτή καταρχάς ασχολείται με το μικροσύστημα του σχολείου. Όπως υπογραμμίζει και ο Πετρογιάννης (2003) τα μικροσυστήματα αφενός αποτελούν το κύριο ενδιαφέρον των περισσότερων ερευνητών, καθώς διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στην αναπτυξιακή διαδικασία του ατόμου, μιας και η ένταση των αναπτυσσόμενων διεργασιών που συντελούνται εντός τους, επηρεάζει την μετέπειτα πορεία του περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο υποσύστημα και αφετέρου παρέχουν τη δυνατότητα βαθύτερης διερεύνησης. Ωστόσο, βάσει της προσέγγισης του Bronfenbrenner και της υιοθέτησης του ερευνητικού μοντέλου «διεργασίας-προσώπου-πλαισίου-χρόνου» η ερευνητική ματιά αναζητά στην παρούσα μελέτη κατά τη δραστηριότητα του παιδικού παιχνιδιού στο διάλειμμα, στοιχεία και συσχετισμούς που αναπτύσσονται μεταξύ του αναπτυσσόμενου προσώπου, των διεργασιών αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του, των πλαισίων μέσα στα οποία συντελείται η ανάπτυξη, καθώς και του ατομικού αναπτυξιακού, αλλά και ιστορικού χρόνου.

Ακόμα πιο συγκεκριμένα δε, στην παρούσα μελέτη στις διεργασίες αναζητούνται οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου, μεταξύ των παιδιών και των ποικίλων, εγγύτερων και ευρύτερων περιβαλλόντων που εμπλέκονται στη δραστηριότητα του παιχνιδιού και τα οποία παρουσιάζονται ακολούθως στα στοιχεία του πλαισίου.

Στα πρόσωπα αντιστοιχούν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που άμεσα (όπως κατά τις εφημερίες) ή έμμεσα (κατά τη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων) εμπλέκονται στη δραστηριότητα του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Σε σχέση με τα παιδιά, θα αναζητηθεί η σύνδεση με το παιχνίδι χαρακτηριστικών όπως

ηλικία, φύλο ή εθνότητα, καθώς και η σημασία των αναγκών, των επιθυμιών, των κινήτρων, των στόχων και των απόψεών τους για τη διαμόρφωση, την εξέλιξη και το νόημα του παιχνιδιού. Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, θα αναζητηθεί η συμμετοχή παραμέτρων όπως οι αντιλήψεις για το παιχνίδι και οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν κατά την εφημερία τους στο διάλειμμα, απέναντι στους τρόπους που εκτυλίσσεται και νοηματοδοτείται από τα παιδιά το παιχνίδι.

Το σύνολο των στοιχείων των διαφορετικών επιπέδων του πλαισίου που αναζητούνται κατά την παρούσα πλαισιακή προσέγγιση, απεικονίζονται συμβολικά στο Σχήμα 3 ως διατεταγμένοι ομόκεντροι κύκλοι, με επίκεντρο εστίασης τη δραστηριότητα του παιχνιδιού που παίζουν τα παιδιά του δημοτικού σχολείου κατά το διάλειμά τους, στον προαύλιο χώρο.



Σχήμα 3: Πλαίσιο

Το σύνολο των στοιχείων των διαφορετικών επιπέδων του πλαισίου που αναζητούνται κατά την παρούσα πλαισιακή προσέγγιση

1. Μικροσύστημα: Αύλειος χώρος (ως το τοπολογικό πλαίσιο του παιχνιδιού, που περιλαμβάνει τα υλικά στοιχεία του χώρου), ομάδες συνομηλίκων, εκπαιδευτικοί.

2. Μεσοσύστημα: Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των επιμέρους μικροσυστημάτων (αύλειος χώρος ↔ ομάδες συνομηλίκων, ομάδες συνομηλίκων ↔ εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί ↔ αύλειος χώρος).

3. Εξωσύστημα: Νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στο διάλειμμα, φίλοι της οικογένειας, γειτονιά.

4. Μακροσύστημα: Αντιλήψεις που αφορούν στην παιδική ηλικία, στο παιχνίδι, στο διάλειμμα και στο παιχνίδι στο διάλειμμα και που επηρεάζουν τις αντίστοιχες πρακτικές που αφορούν στο παιχνίδι στο διάλειμμα (αντιλήψεις εκπαιδευτικών, πολιτείας)

Τέλος, στον χρόνο αντιστοιχεί αφενός η ηλικία των συμμετεχόντων παιδιών και αφετέρου ο ιστορικός χρόνος - περίοδος κατά τον οποίο πραγματοποιείται η έρευνα. Στην πρώτη διάσταση αντιστοιχούν όψεις του φαινομένου του παιχνιδιού που συνδέονται με την ηλικία των παιδιών. Για τη δεύτερη και ευρύτερη διάσταση του χρόνου, στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν εξωτερικές αλλαγές που πιθανόν συντελούνται στο χρονικό διάστημα πραγματοποίησης της έρευνας στα επιμέρους συστημικά επίπεδα με τα οποία σχετίζονται τα παιδιά (π.χ. αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο διαλείμματος ή αλλαγές στην προσωπική ζωή των παιδιών, όπως πιθανώς αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των γονέων) και οι οποίες εντέλει επιδρούν επάνω τους. Τέλος, στην προσέγγιση αυτή η ερευνητική ματιά αναζητά τους τρόπους με τους οποίους η χρονική διάρκεια του διαλείμματος λειτουργεί ως ένα όριο του μικροσυστήματος του παιχνιδιού στο διάλειμμα, επηρεάζοντας τη δυναμική αλληλεπίδραση των παιδιών με τα επιμέρους στοιχεία του μικροσυστήματος αυτού, κατά το παιχνίδι τους στην αυλή του σχολείου.

2.3 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

2.3.1 Ποιοτική έρευνα – εθνογραφική προσέγγιση

Η παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου της παρούσας μελέτης ξεκινά με την αιτιολόγηση της μεθοδολογικής προσέγγισης που υιοθετείται. Είναι αλήθεια πως η εκπαιδευτική έρευνα έχει επηρεαστεί από τις δυο ανταγωνιζόμενες οπτικές των κοινωνικών επιστημών, τις θετικιστικές και τις αντι-θετικιστικές, οι οποίες αντιπροσωπεύουν ουσιαστικά διαφορετικούς τρόπους θέασης και ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας και περιγράφονται αντιστοίχως από τους Cohen και Manion (1994, p. 62) με τους όρους «κανονιστικό» και «ερμηνευτικό» παράδειγμα. Σύμφωνα λοιπόν με το κανονιστικό παράδειγμα θεωρείται πως βασικοί κανόνες διέπουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και ως εκ τούτου η διερεύνησή της οφείλει να γίνεται με τη χρήση των μεθόδων των φυσικών επιστημών. Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα το ενδιαφέρον εντοπίζεται στο ίδιο το άτομο, στη δράση του και στην προσπάθεια κατανόησης της υποκειμενικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας (Cohen & Manion, 1994). Ακολούθως, η προσπάθεια κατανόησης των κοινωνικών φαινομένων, διαδικασιών και διεργασιών, γίνεται κυρίως μέσα από το βλέμμα των ατομικών και των κοινωνικών υποκειμένων εστιάζοντας στον πολύπλοκο και πολύπλευρο χαρακτήρα της κοινωνικής εμπειρίας (Ιωσηφίδης, 2003).

Η παρούσα λοιπόν ερευνητική μελέτη που πραγματεύεται την εις βάθος διερεύνηση του παιχνιδιού των μαθητών, στα πλαίσια του σχολικού διαλείμματος, έχει να κάνει με θέματα ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, συμπεριφοράς και σχέσεων, καθώς και με έκφραση απόψεων και συναισθημάτων. Έτσι, θεωρείται κατάλληλη και επομένως υιοθετείται η ερμηνευτική μεθοδολογική προσέγγιση, μιας και στο σχολικό περιβάλλον και στην υφιστάμενη ανθρώπινη αλληλεπίδραση η επιτυχία της μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθορίζεται από το γεγονός ότι:

«η τεράστια πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης και η ακαθόριστη και μη απτή ποιότητα των κοινωνικών φαινομένων αντιτίθεται πασιφανώς στην τάξη και την κανονικότητα του φυσικού κόσμου» (Cohen & Manion, 1994, p. 26-27).

Παράλληλα, στην συγκεκριμένη διατριβή, με αφετηρία την παραδοχή ότι η κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας δε διέπεται από γενικούς νόμους, ούτε χαρακτηρίζεται από θεμελιώδεις κανονικότητες, αλλά μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τον τρόπο που την βλέπουν και την αντιλαμβάνονται διαφορετικοί άνθρωποι που εν τέλει διαμορφώνουν και τη δράση τους μέσα σε αυτή (Beck, 1979·

Cohen & Manion, 1994), θεωρούνται κατάλληλες οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Πρόκειται για ερευνητικές μεθόδους που δίνουν έμφαση στη διερεύνηση της φύσης κάθε ιδιαίτερου εκπαιδευτικού φαινομένου, χρησιμοποιούν μη δομημένα δεδομένα, εξετάζουν εξονυχιστικά μόνο ένα μικρό αριθμό περιπτώσεων και αναλύουν τα δεδομένα βάσει της ξεκάθαρης ερμηνείας της σημασίας και του σκοπού των ανθρώπινων ενεργειών. Επιπλέον, έχουν στόχο αξιοποιώντας τη ματιά, την αντίληψη και την εμπειρία των κοινωνικών υποκειμένων, αποφεύγοντας τις *a priori* κρίσεις και απαντώντας κατά κύριο λόγο στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» να περιγράψουν, να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν κοινωνικά φαινόμενα, διαδικασίες και συμπεριφορές, που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν (Bird et al, 1996· Creswell, 2012· Ιωσηφίδης, 2001· Ιωσηφίδης, 2003· Mason, 2002).

Εξάλλου, πολλοί και σημαντικοί είναι και οι λόγοι για τους οποίους ένας ερευνητής προσφεύγει στην ποιοτική έρευνα. Καταρχάς, ο ερευνητής δε μένει σε αποσπασματική, αφαιρετική και στατική μελέτη του φαινομένου που τον ενδιαφέρει, αλλά επιδιώκει να διερευνήσει την ιδιαιτερότητά του και να εκπονήσει μια εις βάθος και λεπτομερή μελέτη και κατανόηση των επιμέρους στοιχείων του. Έτσι, χωρίς να εγκλωβίζεται σε μια αποπλαισιωμένη οπτική μέσω εργαστηριακών πειραμάτων, προσπαθεί να επιτύχει μια ολιστική και πλαισιοθετημένη προσέγγιση του υπό μελέτη φαινομένου. Παράλληλα, ξεφεύγοντας από την απρόσωπη και αφαιρετική γλώσσα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων στοχεύει στην περιγραφή της εμπειρίας των υποκειμένων, μέσω της υιοθέτησης ενός αφηγηματικού ύφους, πλούσιου σε εκφραστικούς όρους. Και φυσικά για την επιτυχία του σκοπού του ο ερευνητής συλλέγει πλήθος ερευνητικών δεδομένων στο πεδίο της έρευνας διαθέτοντας αρκετό χρόνο και μέσα, ώστε να προσεγγίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την πολύπλευρη, πολύπλοκη, δυναμική και ολιστική εικόνα του υπό μελέτη φαινομένου (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

Από τις ποικίλες δε ποιοτικές ερευνητικές διαδικασίες επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας η εθνογραφία, μια εμπειρική δηλαδή μέθοδος των κοινωνικών επιστημών, η οποία μελετά τη ζωή, τις δραστηριότητες και τις εμπειρίες των ανθρώπων χρησιμοποιώντας ιδιαίτερος την παρατήρηση (Denzin, 1997· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010· Willis & Trondman, 2000). Πρόκειται ουσιαστικά για τη

«συστηματική ερευνητική προσέγγιση ακέραιων κοινωνικών σκηνών και ομάδων, που έχει σκοπό την αναλυτική περιγραφή των τρόπων που τα δρώντα πρόσωπα δημιουργούν τα κοινωνικά φαινόμενα της ομάδας τους μέσα από το νόημα που αποκτά γι' αυτά η κοινωνική ζωή τους και ο κόσμος τους» (Πηγιάκη, 1988, σ. 55).

Στα πλαίσια λοιπόν ενός εθνογραφικού σχεδιασμού περιγράφονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα αναπτυσσόμενα στο πέρασμα του χρόνου κοινά σχήματα συμπεριφοράς, πεποιθήσεων και γλώσσας μιας ομάδας, η οποία έχει κοινή κουλτούρα (Creswell, 2012), κοινά δηλαδή στοιχεία συμπεριφοράς και πεποιθήσεων (LeCompte, Preissle & Tesch, 1993). Ο εθνογράφος λοιπόν παρατηρεί τη συμπεριφορά των μελών της κοινωνικής ομάδας για την οποία ενδιαφέρεται και προσπαθεί, στηρίζοντας την περιγραφή του κυρίως στην προσωπική του παρατήρηση στο πεδίο της έρευνας, αλλά και στις διάφορες ανεπίσημες συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτό, να διεισδύσει στο βαθύτερο νόημα αυτής της συμπεριφοράς (Πηγιάκη, 1988· Spradley, 1980).

Οι ρίζες της εκπαιδευτικής εθνογραφίας ξεκινούν από την πολιτισμική ανθρωπολογία των αρχών του 20^{ου} αιώνα, με ιδιαίτερος σημαντική την επίδραση των μελετών της ανθρωπολόγου Margaret Mead (1928) επάνω στην ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων στην Πολυνησία. Στη συνέχεια δε, στη δεκαετία του 1960-1970, με τη διερεύνηση της κοινωνικοποίησης των παιδιών στα πλαίσια των βιομηχανικά αναπτυγμένων και μη αναπτυγμένων χωρών μέσω εθνογραφικών ερευνών κοινωνικών ανθρωπολόγων και κοινωνικών ψυχολόγων που συγκέντρωναν δεδομένα από επιτόπιες παρατηρήσεις και συνεντεύξεις, άρχισε να φαίνεται πως η συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία μπορεί να έχει χρήσιμα και ενδιαφέροντα αποτελέσματα και κατά τη μελέτη των σύγχρονων, δυτικών, αστικού τύπου κοινωνιών (Creswell, 2012· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Έτσι, σταδιακά οι εθνογράφοι έφτασαν στον χώρο της εκπαίδευσης να προσπαθούν να διερευνήσουν θέματα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις πολυποίκιλες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων), τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια αυτής της αλληλεπίδρασης, καθώς και τις προσωπικές εμπειρίες των παραπάνω υποκειμένων (Goetz & LeCompte, 1984).

Στις εθνογραφικές μελέτες παρατηρούνται συνήθως τα περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Creswell, 2012· Denzin, 1997· Hammersley & Atkinson, 2007· Πηγιάκη, 1988):

1. Η έρευνα πραγματοποιείται στο πεδίο (in the field), όπου λαμβάνει χώρα το φαινόμενο που διερευνάται. Έτσι, η μελέτη των ανθρώπινων ενεργειών στην εθνογραφία λαμβάνει υπόψη τόσο το κοινωνικό γεγονός, όσο και την όλη κοινωνική σκηνή, τα καθημερινά περιβάλλοντα στα οποία συντελείται.
2. Τα στοιχεία συλλέγονται κατά τη διάρκεια της έρευνας μέσω μιας ποικιλίας ερευνητικών τεχνικών, με κυριότερες τη συμμετοχική παρατήρηση και τη μη δομημένη συνέντευξη.
3. Η συλλογή των δεδομένων της εθνογραφικής έρευνας είναι κυρίως αδόμητη, με την έννοια ότι αφενός δεν ακολουθείται ένας σταθερός και λεπτομερής αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός και αφετέρου, οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία των ανθρώπινων λεγομένων και πράξεων δεν είναι προκαθορισμένες, αλλά προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ανάλυσης δεδομένων.
4. Η εθνογραφική μελέτη εστιάζεται βασικά σε μερικές περιπτώσεις, συνήθως μικρής κλίμακας, ίσως σε ένα μεμονωμένο πλαίσιο ή μια ομάδα ατόμων, προκειμένου να επιτευχθεί η σε βάθος μελέτη.
5. Η ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει την πολλαπλή ερμηνεία των ανθρώπινων πράξεων και θεσμικών πρακτικών, καθώς και την ανάδειξη του τρόπου λειτουργίας των πραγμάτων, μέσα στο πολιτισμικό τους πλαίσιο. Το παράγωγο δε της εθνογραφικής έρευνας είναι κυρίως λεκτικές περιγραφές, εξηγήσεις και θεωρίες.
6. Οι εθνογράφοι κάνουν ερμηνείες και γράφουν εν τέλει την αναφορά τους αναστοχαστικά, δηλαδή τοποθετώντας τους εαυτούς τους μέσα στην αναφορά και προσδιορίζοντας τη θέση ή την άποψή τους. Παράλληλα, τα εξαγόμενα συμπεράσματά τους είναι πολλές φορές δοκιμαστικά και προσωρινά οδηγώντας σε νέα ερωτήματα για απάντηση.

Από την παρουσίαση των παραπάνω χαρακτηριστικών των εθνογραφικών μελετών, προκύπτει η καταλληλότητα της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου, με

δεδομένο ότι επιλέγεται για τη συγκεκριμένη μελέτη η υιοθέτηση μιας κοινωνικο-πολιτισμικής οπτικής. Και αυτό γιατί η μελέτη του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου βάσει αυτής της σύγχρονης θεώρησης εξυπηρετείται από το γεγονός ότι η εθνογραφία ως ποιοτική μέθοδος, δίνει τη δυνατότητα να ακουστεί η φωνή των παιδιών και να αναδειχτεί η ερμηνεία που δίνουν για τον κόσμο που ζουν και παίζουν. Παράλληλα, με την εθνογραφία, καθώς η έρευνα πραγματοποιείται στο πεδίο όπου λαμβάνει χώρα το παιχνίδι των παιδιών, λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο συντελείται και με το οποίο αλληλεπιδρούν τα παιδιά που παίζουν (Denzin, 1997· Willis & Trondman, 2000).

Ανάμεσα δε στα διάφορα είδη εθνογραφιών που υπάρχουν στις μέρες μας επιλέγεται για τη συγκεκριμένη διατριβή η περιπτωσιολογική μελέτη (case study) ή όπως ορίζεται από την Αυγητίδου (1997, σ. 68) η «εθνογραφική μελέτη περίπτωσης», η οποία είναι μια σε βάθος διερεύνηση ενός οριοθετημένου από άποψη χρόνου, τόπου ή και φυσικών ορίων συστήματος, όπως για παράδειγμα μιας δραστηριότητας, ενός γεγονότος, μιας διαδικασίας ή κάποιων ατόμων (Creswell, 2007· Creswell, 2012). Όσον αφορά στα εκπαιδευτικά φαινόμενα οι Cohen & Manion (1994) υποστηρίζουν πως οι ερμηνευτικές, υποκειμενικές τους διαστάσεις διερευνώνται καλύτερα μέσω της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης, όπου ο ερευνητής ως επί το πλείστον παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μια μονάδας, ενός δηλαδή παιδιού, μιας παρέας, μιας τάξης σχολείου, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Εξάλλου, μια περίπτωση μπορεί να μελετηθεί από τους ποιοτικούς ερευνητές, επειδή από μόνη της έχει αξία και δεν είναι συνηθισμένη (εγγενής περίπτωση), επειδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα του ζητήματος για το οποίο ενδιαφέρεται μια ποιοτική μελέτη (οργανική περίπτωση) ή επειδή αποτελεί μια από πολλές περιπτώσεις που συγκρίνεται με άλλες για την καλύτερη εξασφάλιση μιας βαθύτερης εικόνας ενός ζητήματος (συλλογική περιπτωσιολογική μελέτη) (Creswell, 2012· Stake, 2000). Παρά το γεγονός ότι η μελέτη περίπτωσης έχει δεχτεί κριτική κυρίως για την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της, λόγω των μη αντιπροσωπευτικών δειγμάτων της, εντούτοις η μεγάλη αξία της βρίσκεται στην κατάκτηση της βαθιάς γνώσης και της κατανόησης των ιδιαίτερων συνθηκών, που καθορίζουν το υπό μελέτη φαινόμενο (Αυγητίδου, 1997· Stenhouse, 1980), καθορίζοντας έτσι και την οικολογική εγκυρότητα της έρευνας (Bronfenbrenner 1979).

Μετά την παρουσίαση και την αιτιολόγηση επιλογής της ερευνητικής μεθόδου της παρούσας έρευνας, κρίνεται απαραίτητο στο σημείο αυτό να τεκμηριωθεί το γεγονός ότι η εθνογραφική μελέτη περίπτωσης συνάδει και με την επιλογή του ερευνητικού μοντέλου της οικοσυστημικής/βιοοικολογικής θεωρίας του Urie Bronfenbrenner (1992), που ανήκει στις πλαίσιακές προσεγγίσεις. Σε μεθοδολογικό επίπεδο οι προσεγγίσεις αυτές απαιτούν τη χρήση οικολογικών μεθόδων που δεν παραποιούν τη φυσική κατάσταση των συνθηκών ζωής των υπό μελέτη ατόμων, ούτε και τα διαχωρίζουν τεχνητά από τα πλαίσια όπου ζουν, δραστηριοποιούνται και αναπτύσσονται (Tudge et al., 1999). Έτσι, όταν πρόκειται να διερευνηθεί θέμα ή φαινόμενο που σχετίζεται με την ανάπτυξη του ατόμου είναι σημαντικό να ερευνηθούν σε βάθος οι σχετικές αντιλήψεις των μελών της ομάδας στα οποία εστιάζει ο ερευνητής, ώστε να ληφθούν υπόψη τόσο η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας, όσο και οι ποικίλες νοηματοδοτήσεις της από τα άτομα αυτά. Παράλληλα απαιτείται και η κατανόηση των ίδιων των δραστηριοτήτων και των αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς και των στοιχείων του πλαισίου ή των πλαισίων στα οποία συμμετέχουν. Οι παραπάνω αναγκαιότητες οδηγούν στη χρήση μιας ποικιλίας ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων, με κύρια την παρατήρηση (για την καταγραφή της καθημερινής ζωής των συμμετεχόντων, των δραστηριοτήτων τους, του τρόπου εμπλοκής τους σε αυτές ή τους ρόλους που υιοθετούνται), αλλά και τη συνέντευξη (για την κατανόηση των αντιλήψεων, των στάσεων, των πεποιθήσεων, των γνώμων των συμμετεχόντων) (Jessor et al., 1996· Tudge, 2008). Σε αυτή λοιπόν την κατεύθυνση οι εθνογραφικές προσεγγίσεις, οι οποίες στηρίζονται κυρίως στη συμμετοχική παρατήρηση και τη συνέντευξη μπορούν να μελετήσουν σε βάθος θέματα που σχετίζονται με τη μελέτη των παιδιών και την ανάπτυξή τους, αναδεικνύοντας παράλληλα τους πολλαπλούς συσχετισμούς μεταξύ ατομικών, διαπροσωπικών, κοινωνικοπολιτισμικών και ιστορικών παραγόντων (Πετρογιάννης, 2010· Tudge et al., 1999).

2.3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε μια ποικιλία ερευνητικών τεχνικών και συγκεκριμένα η τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης, των άτυπων συνεντεύξεων-συζητήσεων στο πεδίο της έρευνας κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, των ομάδων

εστίασης (focus groups), αλλά και των ατομικών συνεντεύξεων (Creswell, 2012· Denzin, 1997· Hammersley & Atkinson, 2007· Πηγιάκη, 1988). Η χρήση όλων των παραπάνω διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων συλλογής δεδομένων, δηλαδή η πραγματοποίηση τριγωνοποίησης των δεδομένων, συμβάλλει στην εξασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας (Cohen & Manion, 1994· Robson, 2007). Επιπλέον, την αποφυγή της μονομέρειας και της ελλιπούς σύλληψης του κοινωνικού φαινομένου εξασφάλισε και η ερευνητική προσέγγιση ποικίλων προσώπων και ομάδων (παιδιών, εκπαιδευτικών) (Cohen, Manion & Morrison, 2011· Πηγιάκη, 1988).

Το κυριότερο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης από το οποίο συλλέχθηκε και ο μεγαλύτερος όγκος των δεδομένων είναι η συμμετοχική παρατήρηση και οι άτυπες συζητήσεις που διεξήχθησαν με τους συμμετέχοντες στο πεδίο της έρευνας. Με τη συμμετοχική παρατήρηση ο εθνογράφος, παίρνει μέρος στα γεγονότα που παρατηρεί, διατηρεί δηλαδή ένα βαθμό συμμετοχικότητας στην παρατηρούμενη σκηνή, ενώ μπορεί να συλλέξει λεπτομερή δεδομένα παρατηρώντας και συζητώντας άτυπα με τους συμμετέχοντες στη σκηνή, οι οποίοι γνωρίζουν για τον λόγο παρουσίας του εκεί και για τον σκοπό της έρευνάς του (Faulkner et al., 1999· Hammersley & Atkinson, 2007· Πηγιάκη, 1988).

Είναι γενικώς αποδεκτό στο χώρο της εθνογραφικής έρευνας πως η κατάκτηση της εθνογραφικής γνώσης και κατανόησης είναι μια κυκλική διαδικασία, η οποία προκύπτει από την εις βάθος εισχώρηση στο κοινωνικό φαινόμενο. Προκειμένου δε να διεισδύσει ο εθνογράφος στο βαθύτερο νόημα της συμπεριφοράς μιας κοινωνικής ομάδας, αφενός στηρίζεται στην προσωπική του παρατήρηση στο χώρο της έρευνας εστιασμένη στο φυσικό, στο ανθρώπινο, καθώς και στο χρονικό πλαίσιο του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και αφετέρου στις ανεπίσημες συζητήσεις που είτε ακούει, είτε διεξάγει ο ίδιος με τα άτομα που μελετά, εντελώς φυσικά, καθώς ο ίδιος είναι παρών και συμμετέχων στα γεγονότα. Παρεμβαίνει δηλαδή ο ερευνητής στην κοινωνική σκηνή για να θέσει ερωτήσεις, είτε στη διάρκεια μιας κοινής συζήτησης που έχουν τα δρώντα πρόσωπα, είτε στη διάρκεια της κατ' ιδίαν συζήτησης με κάποιο μέλος της ομάδας που μελετάται (Πηγιάκη, 1988· Spradley, 1980). Ωστόσο, στην εθνογραφία ο ερευνητής οφείλει να είναι ευέλικτος και έτοιμος να αναπροσαρμόσει τη διαδικασία εντοπισμού των σκηνών, με γνώμονα

πάντα τη δυνατότητα που του παρέχουν για την αποτελεσματικότερη προώθηση των ερευνητικών του στόχων (Hammersley & Atkinson, 2007· Spradley, 1980).

Βάσει των ρόλων που αναπτύσσει ο εθνογράφος στο πεδίο, η σχέση μεταξύ παρατήρησης και συμμετοχικότητας του εθνογράφου στις δραστηριότητες των συμμετεχόντων παρουσιάζει διαβαθμίσεις. Τέσσερα είναι τα είδη της συμμετοχικής παρατήρησης ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο συμμετέχει στις δραστηριότητες αυτές ο ερευνητής, καθώς παρατηρεί στο πεδίο (Burgess, 1982· Hammersley & Atkinson, 1983· Κασίμης & Νέλλας, 2014· Πηγιάκη, 1988). Το πρώτο είναι *ο πλήρως συμμετέχων* (complete participant) ο οποίος αποκρύπτοντας την ερευνητική του ιδιότητα στους συμμετέχοντες, ενσωματώνεται πλήρως στη σκηνή μαζί τους. Το δεύτερο είδος είναι *ο πλήρως παρατηρητής* (complete observer), ο οποίος δεν γνωστοποιεί την ταυτότητά του και δεν εμπλέκεται καθόλου στις δραστηριότητες των δρώντων προσώπων, παρατηρώντας μόνο τη σκηνή. Τρίτο είδος είναι *ο συμμετέχων ως παρατηρητής* (participant as observer) ο οποίος αποκαλύπτει τον ρόλο και τις προθέσεις του συμμετέχοντα ταυτόχρονα στις δραστηριότητες των συμμετεχόντων. Και τέταρτο είδος αποτελεί *ο παρατηρητής ως συμμετέχων* (observer as participant), ο οποίος αποκαλύπτει την ερευνητική ταυτότητά του, παρευρίσκεται στις δραστηριότητες των συμμετεχόντων, χωρίς όμως να συμμετέχει ουσιαστικά σ' αυτές, καθώς η έμφαση του ρόλου του δίνεται στην παρατήρηση. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε κατά προσέγγιση το τέταρτο είδος παρατηρητή και συγκεκριμένα ο παρατηρητής ως συμμετέχων, όπου όμως δεν είχα καμία άλλη ανάμειξη στο παιχνίδι των παιδιών, από την παρατήρηση που έκανα σε συνδυασμό με τις ερωτήσεις που διατύπωνα στους συμμετέχοντες στο πεδίο.

Πέρα όμως από τη συμμετοχική παρατήρηση και τις άτυπες συζητήσεις με τους συμμετέχοντες στο πεδίο, στην παρούσα έρευνα, ως ερευνητική τεχνική χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον οι ομάδες εστίασης (focus group) με μαθητές και η ατομική συνέντευξη με εκπαιδευτικούς και μαθητές, όταν κλήθηκαν τα δρώντα πρόσωπα σε συνέντευξη, γνωστοποιώντας τους το σκοπό της περαιτέρω άντλησης χρήσιμων πληροφοριών για την έρευνα (Creswell, 2012· Denzin, 1997· Fetterman, 2010· Hammersley & Atkinson, 2007· Πηγιάκη, 1988).

Όσον αφορά στους μαθητές, χρησιμοποιήθηκαν πρώτα οι ομάδες εστίασης, ως πλούσια πηγή συλλογής εθνογραφικού υλικού, καθώς δίνουν τη δυνατότητα να παρατηρηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινωνικής σκηνής, αλλά και η αντιπαράθεση των απόψεών τους. Με τις ομάδες εστίασης και την παρουσία πολλών μελών της ομάδας στο ρόλο δημόσιου κριτή αποτρέπεται από τη μια μεριά η παραποίηση της αλήθειας, αλλά από την άλλη πιθανολογείται οι συμμετέχοντες να επηρεαστούν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να ξεφύγουν από τις πραγματικές προσωπικές τους αντιλήψεις (Creswell, 2012· Fetterman, 2010· Hammersley & Atkinson, 2007). Το όποιο δε κενό προέκυψε μετά τις ομάδες εστίασης έγινε προσπάθεια να καλυφθεί με τις ατομικές συνεντεύξεις με τα παιδιά. Οι ατομικές συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένου τύπου, καθώς η περαιτέρω διερεύνηση των θεμάτων που έμειναν ασαφή μετά την πραγματοποίηση των ομάδων εστίασης, έγινε στη βάση ημιδομημένου συνόλου ερωτήσεων ανοικτού τύπου, προκειμένου να φωτιστούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των μαθητών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Cohen & Manion, 1994· Faulkner et al., 1999· Ιωσηφίδης, 2003· Roulston, 2010).

Ως προς τους εκπαιδευτικούς θεωρήθηκε κατάλληλη και επαρκής μόνο η ατομική συνέντευξη, όπου μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης λόγω της προσωπικής μου γνωριμίας και οικειότητας με τους συναδέλφους μόνιμους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μπόρεσαν να εξεταστούν σε βάθος τα σχετικά θέματα (Faulkner et al., 1999). Επιλέχθηκε και σε αυτή την περίπτωση, όπως και στις ατομικές συνεντεύξεις με τα παιδιά, ο τύπος ημιδομημένης συνέντευξης με τη χρησιμοποίηση κάποιων προκαθορισμένων ερωτήσεων ανοικτού τύπου, με την πεποίθηση πως η μέθοδος αυτή, αποτελεί την καλύτερη επιλογή για τη συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών σχετικά τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το υπό διερεύνηση θέμα (Cohen & Manion, 1994· Faulkner et al., 1999· Ιωσηφίδης, 2003· Roulston, 2010).

2.3.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν διαδικασίες και τεχνικές ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων βάσει της μεθοδολογίας της εμπειρικά

θεμελιωμένης θεωρίας (ΕΘΘ) (grounded theory), η οποία προτάθηκε από τους Strauss και Glaser στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1965 (Glaser & Strauss, 1965· Glaser & Strauss, 1967). Πρόκειται για ιδιαίτερα δημοφιλή πρόταση ποιοτικής ανάλυσης που στηρίζεται, μέσω της δημιουργίας διαδοχικών σταδίων κωδικοποίησης των δεδομένων, στη διαδικασία κατασκευής θεωρητικών κατηγοριών και υποθέσεων και αποσκοπεί στην παραγωγή θεωρίας «μέσου βεληνεκούς», σύμφωνα και με την ορολογία του Merton (1968) (Τσιώλης, 2014). Οι θεωρίες «μέσου βεληνεκούς», οι οποίες λέγονται έτσι γιατί είναι θεωρίες που αφορούν σε συγκεκριμένα μόνο τμήματα της κοινωνίας (Merton, 1968), δομούνται σταδιακά σε όλη την διάρκεια της εμπειρικής έρευνας, μέσα από μια διαρκή αλληλοτροφοδότηση της ανάλυσης και της παραγωγής των δεδομένων (Strauss & Corbin, 1998a). Η όλη διαδικασία διέπεται δε από μια απαγωγική λογική που συνδυάζει με δημιουργικό τρόπο, νέα, ενδιαφέροντα εμπειρικά δεδομένα, με προϋπάρχουσες θεωρητικές γνώσεις του ερευνητή. Τα δεδομένα των διαφορετικών εξεταζόμενων περιπτώσεων τεμαχίζονται και εν συνεχεία αυτά τα αποσπάσματα οργανώνονται με γνώμονα ένα κοινό σύστημα κατηγοριών – κωδίκων, το οποίο διαμορφώνεται σταδιακά (Mason, 2002).

Τα τρία βασικά είδοποιά χαρακτηριστικά της ΕΘΘ, τα οποία ακολουθήθηκαν και στην παρούσα έρευνα, είναι, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις και ευελιξίες στον τρόπο εφαρμογής τους, τα ακόλουθα:

- η εφαρμογή της κωδικοποίησης ως διαδικασίας εννοιολόγησης και θεωρητικοποίησης,
- η θεωρητική δειγματοληψία (Patton, 2002), ως στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας, όπου αναζητούνται περιπτώσεις οι οποίες πιστεύεται πως συνεισφέρουν στην ανάπτυξη τόσο των εμπειρικά θεμελιωμένων κατηγοριών, όσο και των διαφοροποιήσεών τους,
- η μέθοδος της διαρκούς σύγκρισης που λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και στην οποία βασίζεται η κατασκευή εννοιών, μέσα από τη σύγκριση των δεδομένων μεταξύ τους, αλλά και των διαμορφούμενων κατηγοριών και ιδιοτήτων τους με τα δεδομένα αυτά (Τσιώλης, 2014).

Ακολούθως, αναλύονται τα τρία αυτά χαρακτηριστικά της ΕΘΘ, με την κωδικοποίηση και την διαρκή σύγκριση να παρουσιάζονται ταυτόχρονα, καθώς η δεύτερη ενυπάρχει σε όλη τη διαδικασία της πρώτης.

Καταρχάς, στην ποιοτική έρευνα, προκειμένου να γίνει αναλυτική επεξεργασία του μεγάλου όγκου των παραγόμενων δεδομένων είναι απαραίτητη η αποτελεσματική διαχείρισή τους. Αυτή περιλαμβάνει την οργάνωση, κατάταξη και ταξινόμηση των δεδομένων, σύμφωνα με ένα σύστημα κριτηρίων. Έτσι, πρώτα τα δεδομένα καταχωρούνται σε σύνολα, με κριτήρια, είτε το είδος τους (π.χ. παρατηρήσεις, άτυπες συζητήσεις, ομάδες εστίασης, ατομική συνέντευξη με παιδιά ή ατομική συνέντευξη με εκπαιδευτικούς), είτε τη θεματολογία τους (π.χ. σκηνή παιχνιδιού μικρών παιδιών, σκηνή παιχνιδιού με μπάλα ή έναρξη παιχνιδιού), είτε τον χρόνο συλλογής τους (π.χ. παιχνίδια βροχερών ημερών ή παιχνίδια μεγάλου διαλείμματος), είτε ακόμα και με συνδυαστική εφαρμογή των κριτηρίων (π.χ. σκηνή παιχνιδιού προσποίησης μεγάλων παιδιών ή απόψεις κοριτσιών για υλικοτεχνική υποδομή). Η καταλογογράφηση των δεδομένων προϋποθέτει ασφαλώς και επαρκές σύστημα ανάκτησής τους, ώστε να εντοπίζονται εύκολα συγκεκριμένα δεδομένα, σύμφωνα με τα κριτήρια αναζήτησής τους. Σε αυτή την κατεύθυνση βοηθά η χρήση Η.Υ., με την οποία γίνεται ηλεκτρονική κατάταξη και ανάκτηση των δεδομένων βάσει επιλεγμένων κριτηρίων (Mason, 2002· Πηγιάκη, 1998· Τσιώλης, 2014).

Για την οικοδόμηση μιας εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας σχετικά με το εκάστοτε αντικείμενο που ερευνάται, απαιτείται η μετάβαση από όλα αυτά τα δεδομένα σε θεωρητικές έννοιες και κατηγορίες, μέσω της διαδικασίας της κωδικοποίησης, όπου τα δεδομένα αρχικά τεμαχίζονται, τους δίδεται όνομα, ταξινομούνται, εννοιολογούνται και εντέλει ενσωματώνονται μέσα σε ένα θεωρητικό πλαίσιο (Strauss & Corbin, 1998b). Η κωδικοποίηση, που σύμφωνα με την ΕΘΘ είναι από τα πρώτα της στάδια μια ερμηνευτική διαδικασία, επιδιώκει μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων, με τον μηχανισμό της διαρκούς σύγκρισης την ανάπτυξη κατηγοριών, την αποσαφήνισή τους με τον προσδιορισμό ιδιοτήτων και διαστάσεών τους, αλλά και την ανάδειξη των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ τους. Έτσι, η πολυπλοκότητα των δεδομένων περιορίζεται, τα δεδομένα αναπλαισιώνονται

ακολουθώντας μια δυναμική και ευέλικτη διαδικασία, όπου ο ερευνητής με αφετηρία τα συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα, προχωρά πέρα από μια περιγραφική απόδοσή τους στη θεωρητική κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου αναδεικνύοντας ταυτόχρονα καινούργιες πτυχές του (Τσιώλης, 2014).

Η κωδικοποίηση κατά τους Strauss και Corbin (1998b) διακρίνεται σε τρία στάδια:

- στην ανοικτή κωδικοποίηση,
- στην κατ' άξονα κωδικοποίηση και
- στην επιλεκτική κωδικοποίηση.

Πιο αναλυτικά, στην ανοικτή κωδικοποίηση, δηλαδή στο πρώτο στάδιο της κωδικοποίησης, τα εμπειρικά δεδομένα αναλύονται εντατικά και μικροσκοπικά, ώστε να παραχθούν έννοιες σε μια πρώτη μορφή, η οποία ασφαλώς δεν είναι και η τελική. Το κείμενο λοιπόν από τα εμπειρικά δεδομένα (π.χ. απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη ή περιγραφικές σημειώσεις από παρατήρηση πεδίου) τεμαχίζεται σε ευδιάκριτα τμήματα, σε καθένα από τα οποία αποδίδεται ένας κώδικας, ένας δηλαδή εννοιολογικός προσδιορισμός (έννοια) που ονοματίζει το συγκεκριμένο φαινόμενο, το οποίο αναδεικνύεται από τα εμπειρικά δεδομένα στα μάτια του ερευνητή. Με τη συστηματική αυτή διαδικασία, «μικροανάλυση» κατά τους Strauss και Corbin (1998b), που βασίζεται στην τεχνική της διαρκούς σύγκρισης, δηλαδή στην ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των πραγμάτων (Dey, 1999), παράγονται οι αρχικές κατηγορίες ως έννοιες υψηλής αφάιρεσης, όπου μπορούν να ενσωματωθούν περισσότερες έννοιες χαμηλότερης αφάιρεσης, μειώνοντας περαιτέρω έτσι και την πληθώρα τους, που παράχθηκε κατά την πρώτη φάση της κωδικοποίησης. Επίσης, παράγονται οι ιδιότητες (χαρακτηριστικά της κατηγορίας) και οι διαστάσεις των κατηγοριών (το εύρος δηλαδή των τιμών, όπου μπορεί να κυμανθεί η ιδιότητα μιας κατηγορίας), αλλά και οι αρχικές υποθέσεις για τις συσχετίσεις μεταξύ κατηγοριών, ιδιοτήτων και διαστάσεών τους (Strauss & Corbin, 1998b· Τσιώλης, 2014).

Ο προσδιορισμός των ιδιοτήτων και των διαστάσεων των κατηγοριών, αφενός συγκεκριμενοποιεί την κάθε κατηγορία και την διαφοροποιεί από τις άλλες και αφετέρου αναδεικνύει τις ποικιλίες, τις διαφοροποιήσεις και τις διακυμάνσεις εντός της ίδιας κατηγορίας οδηγώντας στη δημιουργία υποκατηγοριών. Η διαδικασία αυτή

του τεμαχισμού των δεδομένων και της απόδοσης κωδίκων, η οποία εξελικτικά είναι δυνατόν να αλλάζει στην πορεία, εμπεριέχει μια πρώτη ερμηνεία από την πλευρά του ερευνητή. Όλες οι σχετικές σκέψεις του ερευνητή καταγράφονται από την αρχή της αναλυτικής διαδικασίας σε υπομνήματα (memos) με τη μορφή ενός εσωτερικού διαλόγου του ερευνητή με τα δεδομένα των σημειώσεών του, ώστε να αναδειχτούν συγκεκριμένα φαινόμενα, με τις ιδιότητές τους και να κατανοηθεί η μεταξύ τους σχέση. Πρόκειται δηλαδή για μια διαλογική σχέση του ερευνητή και των δεδομένων του, όπου αξιοποιούνται δημιουργικά οι προγενέστεροι θεωρητικοί προϋδεασμοί του (Strauss & Corbin, 1998b· Πηγιάκη, 1988· Τσιώλης, 2014).

Σημαντικότατο στοιχείο που ανακύπτει κατά την ανοικτή κωδικοποίηση είναι ότι μέσα από τον προσδιορισμό των κατηγοριών, των ιδιοτήτων και των διαστάσεών τους, αναδεικνύονται και συνδυασμοί αυτών των χαρακτηριστικών, που έχουν θεωρητικό ενδιαφέρον και οδηγούν σε αναζήτηση από τον ερευνητή αντίστοιχων περιπτώσεων για περαιτέρω διερεύνηση (θεωρητική δειγματοληψία) (Kelle, 1992· Patton, 2002). Ας σημειωθεί δε πως, καθώς η διαδικασία της ανοικτής κωδικοποίησης πραγματοποιείται παράλληλα με την συλλογή των δεδομένων της έρευνας, στοιχεία που ανακύπτουν από αυτή τη διαδικασία αξιοποιούνται προκειμένου να αλλάξουν και τα όποια εργαλεία παραγωγής των δεδομένων (π.χ. οδηγός συνέντευξης, θέματα προς παρατήρηση) (Τσιώλης, 2014). Τέλος, οι Strauss και Corbin (1998b) υπογραμμίζουν πως, λόγω του μεγάλου όγκου των ποιοτικών δεδομένων και της επίπονης χρονοβόρας διαδικασίας μικροανάλυσής τους, είναι πρακτικά αδύνατο να εφαρμοστεί η μικροανάλυση αυτή σε όλο το συλλεχθέν υλικό. Ωστόσο, οφείλει να γίνεται στα αρχικά αποσπάσματα του κειμένου για την παραγωγή των πρώτων κατηγοριών και των μεταξύ τους σχέσεων, σε αποσπάσματα που χρησιμεύουν στην επικύρωση και ενίσχυση των κατηγοριών αυτών και των συσχετίσεών τους, όταν καινούργια ευρήματα αναδεικνύονται τα οποία απαιτούν επικύρωση ή και διαφοροποίηση και τέλος, όταν η προηγούμενη ανάλυση επιδέχεται αναθεώρησης ή όταν είναι δυνατό να δημιουργηθούν και άλλες νέες κατηγορίες (Strauss & Corbin, 1998b· Τσιώλης, 2014).

Η κατ' άξονα κωδικοποίηση αποτελεί το δεύτερο στάδιο της κωδικοποίησης, όπου στοχεύεται ο εμπλουτισμός και η συστηματική ανάπτυξη των κατηγοριών που έχουν παραχθεί κατά την αρχική ανάλυση του εμπειρικού υλικού στη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης, μέσω πιο ακριβούς προσδιορισμού των ιδιοτήτων, των διαστάσεών τους, αλλά και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των κατηγοριών και των υποκατηγοριών τους. Στην κατ' άξονα κωδικοποίηση οι κατηγορίες οργανώνονται γύρω από λίγους βασικούς θεωρητικούς άξονες, από κατηγορίες – άξονες δηλαδή. Γύρω από αυτές μπορούν να οργανωθούν οι περισσότερες από τις άλλες κατηγορίες, ώστε η όλη διάρθρωση των κατηγοριών να γίνεται ιεραρχικά με την οργάνωσή τους σε κεντρικές κατηγορίες και υποκατηγορίες. Οι κεντρικές αυτές κατηγορίες – άξονες, θα αποτελέσουν και τους πυλώνες της διαμορφούμενης θεωρίας (Strauss & Corbin, 1998b· Τσιώλης, 2014).

Στη φάση αυτή, προκειμένου να αναδειχτούν οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών μέσα από τον προσδιορισμό των ιδιοτήτων και των διαστάσεών τους, γίνεται συστηματικότερη προσπάθεια από ό,τι είχε ήδη ξεκινήσει στην ανοικτή κωδικοποίηση, με την προτεινόμενη από τους Strauss και Corbin (1998b) χρήση του παραδείγματος κωδικοποίησης. Πρόκειται για ένα σύστημα τύπων και σχημάτων συσχέτισης, βάσει του οποίου δύναται να εξηγηθεί το εξεταζόμενο φαινόμενο με την ανάδειξη των συνθηκών εμφάνισής του, των δράσεων και διαδράσεων που το εξελίσσουν, καθώς και των συνεπειών του. Βεβαίως, όπως τονίζεται από τους Strauss και Corbin (1998b) τόσο το παράδειγμα κωδικοποίησης, όσο και η ΕΘΘ δεν πρέπει να εφαρμόζονται άκαμπτα και τυφλά, αλλά να προσαρμόζονται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του ερευνητή και του ερευνούμενου θέματος. Επιπλέον, στην κατ' άξονα κωδικοποίηση μπορεί να αναδιατυπωθούν προσωρινές έννοιες που έχουν δοθεί για την αναπαράσταση ενός φαινομένου ή πτυχών του, καθώς γίνεται περαιτέρω επεξεργασία των κατηγοριών. Τέλος, χρήσιμη είναι σε αυτή τη φάση η χρησιμοποίηση διαγραμμάτων που θα απεικονίζουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ των κατηγοριών, αλλά και τις ιδιότητες και διαστάσεις τους (Τσιώλης, 2014).

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο στην ανάλυση δεδομένων σύμφωνα με τη μεθοδολογία της ΕΘΘ είναι η επιλεκτική κωδικοποίηση, όπου ολοκληρώνεται πια η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, η οποία σαν συνεκτικό θεωρητικό σχήμα αποτυπώνει

τις βασικές κατηγορίες και το σύνολο των παραγόμενων σχέσεων, προκειμένου να εξηγηθεί το εξεταζόμενο φαινόμενο. Για την οικοδόμηση της θεωρίας αυτής είναι αναγκαίο κατά τους Strauss και Corbin (1998b) να επιλεγθεί σε αυτό το στάδιο μια κεντρική κατηγορία, γύρω από την οποία θα οργανωθούν οι υπόλοιπες έννοιες και κατηγορίες και εν τέλει να κατασκευαστεί μια μεστή παρουσίαση των βασικών θεωρητικών πορισμάτων της έρευνας. Πρόκειται για μια κατηγορία που κατά τον Ιωσηφίδη (2006) βοηθά στην ερμηνεία του εξεταζόμενου φαινομένου της έρευνας, απαντώντας παράλληλα ικανοποιητικά στα ερευνητικά ερωτήματα

Πέρα από την εφαρμογή της κωδικοποίησης και τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης που γίνεται στα πλαίσιά της, το τρίτο βασικό ειδοποιό χαρακτηριστικό της ΕΘΘ, είναι η θεωρητική δειγματοληψία, η οποία αποτελεί μια στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας, δηλαδή μια στρατηγική δειγματοληψίας στην οποία οι περιπτώσεις επιλέγονται λόγω του γεγονότος ότι τα χαρακτηριστικά τους εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας βάσει των κριτηρίων που θέτει ο εκάστοτε ερευνητής (Patton, 2002· Τσιώλης, 2014). Πρόκειται δηλαδή για περιπτώσεις που θεωρείται πως έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των εμπειρικά θεμελιωμένων κατηγοριών, αλλά και των διαφοροποιήσεών τους και εντέλει στην παραγωγή της θεωρίας.

Κατά τους Strauss και Corbin (1998b) ο όρος της αντιπροσωπευτικότητας σχετίζεται με τον βαθμό που οι έννοιες που παράγονται, αλλά και οι διαφοροποιήσεις τους καλύπτουν όλες τις πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου στο πεδίο της έρευνας. Καθώς οι έννοιες και οι υποθέσεις που διαμορφώνονται συγκροτούν σταδιακά την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, οι περιπτώσεις που επιλέγονται στοχεύουν στην πύκνωση, αλλά και τη διαφοροποίησή τους. Έτσι, ο ερευνητής, χωρίς να έχει καθορίσει πριν την έναρξη διεξαγωγής της έρευνας τα κριτήρια της δειγματοληψίας, επιλέγει κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας εκείνα τα πεδία, τις σκηνές και τους ανθρώπους, που μπορούν να του εξασφαλίσουν την αποσαφήνιση των διαμορφούμενων κατηγοριών, καθώς και την ανάδειξη νέων όψεων του υπό μελέτη φαινομένου (Τσιώλης, 2014).

Η διαδικασία της θεωρητικής δειγματοληψίας είναι «σωρευτική» όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Τσιώλης (2014, σ.129). Σύμφωνα με τα ερευνητικά

ερωτήματα, τη θεωρητική ευαισθησία του ερευνητή και λαμβάνοντας υπόψη πρακτικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα η ευκολία εντοπισμού περιπτώσεων, επιλέγονται οι αρχικές περιπτώσεις για μελέτη. Με την δημιουργία των πρώτων προσωρινών εννοιών τίθεται σε εφαρμογή και η στρατηγική της θεωρητικής δειγματοληψίας, προκειμένου στα πλαίσια της ανοικτής κωδικοποίησης να παραχθούν περισσότερες κατηγορίες. Όσο προχωρά η διαδικασία της ανοικτής κωδικοποίησης αναζητούνται περιπτώσεις με στόχο τη θεωρητική πύκνωση, την ανάπτυξη κεντρικών κατηγοριών και των υποκατηγοριών τους, το συσχετισμό τους με άλλες κατηγορίες και την ανάδειξη του φάσματος διακύμανσής τους. Επίσης, κατά την επιλεκτική κωδικοποίηση η θεωρητική δειγματοληψία αναζητά περιπτώσεις και δεδομένα για τον κορεσμό των θεωρητικών κατηγοριών και την ολοκλήρωση της θεμελιωμένης θεωρίας (Strauss & Corbin, 1998b).

Συνοπτικά λοιπόν, τα χαρακτηριστικά στοιχεία της θεωρητικής δειγματοληψίας, όπως τα παρουσιάζει ο Τσιώλης (2014, σ. 131) είναι τα ακόλουθα :

« Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος δεν είναι προσδιορισμένα από την αρχή της ερευνητικής διαδικασίας. Διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Ο αριθμός των περιπτώσεων δεν είναι εκ των προτέρων γνωστός.

Η δειγματοληψία λαμβάνει χώρα σε διαφορετικές χρονικές φάσεις και παράλληλα με τη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων.

Η δειγματοληψία λαμβάνει τέλος όταν επιτευχθεί ο θεωρητικός κορεσμός.»

Οι παραπάνω διαδικασίες και οι τεχνικές ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, σύμφωνα με τη μεθοδολογία της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας είναι γεγονός πως προστατεύουν την ποιοτική έρευνα από μεθοδολογικές αυθαιρεσίες που πηγάζουν από την αποκλειστική χρήση της εφευρετικότητας, επινοητικότητας και φαντασίας του ερευνητή. Ωστόσο, είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό πως δεν πρόκειται σε καμία περίπτωση για άκαμπτες προτάσεις-μονόδρομο, αλλά για επιστημονικά διαμορφωμένο μεθοδολογικό οδηγό που δεν παρεμποδίζει την ευελιξία και την δυναμική της όλης ποιοτικής έρευνας, καθώς και την πορεία της στο απρόβλεπτο.

2.3.4 Συμμετέχοντες στην έρευνα

2.3.4.1 Σχολείο

Πρώτη απόφαση όσον αφορά τη δειγματοληψία της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η επιλογή του δημοτικού σχολείου που αποτέλεσε τη μελέτη περίπτωσης της έρευνας. Ως αντικείμενο μελέτης επιλέχθηκε δημοτικό σχολείο της Α΄ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών, στο οποίο εργάζομαι ως εκπαιδευτικός και ως εκ τούτου αφενός διευκολύνθηκε η πρόσβασή μου σε αυτό και αφετέρου, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας σχεδόν σε καθημερινή βάση. Πρόκειται για δωδεκαθέσιο σχολείο Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ), δυναμικότητας περίπου τριακοσίων μαθητών και είκοσι πέντε εκπαιδευτικών (μόνιμοι και αναπληρωτές σε αναλογία 21/4).

2.3.4.2 Συμμετέχοντες στην παρατήρηση

Ο κάθε εθνογράφος καλείται να πάρει αποφάσεις σχετικά με το πότε και πού θα γίνει η παρατήρηση, σε ποιον θα μιλήσει, από ποιον ή ποιους θα πάρει συνέντευξη, τι θα ρωτήσει, τι θα καταγράψει και πώς. Δηλαδή ποιο θα αποτελέσει τελικά το δείγμα της έρευνας, από τα στοιχεία που είναι διαθέσιμα στην περίπτωση. Τρεις είναι οι διαστάσεις που σύμφωνα με τους Hammersley και Atkinson (2007) απαιτείται από τους εθνογράφους να λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη διαδικασία της δειγματοληψίας: ο χρόνος, τα δρώντα άτομα και το κοινωνικά κατασκευασμένο πλαίσιο.

Όσον αφορά στην σημαντικότητα του πρώτου παράγοντα, του χρόνου, αυτό που αναδεικνύεται είναι πως, καθώς οι στάσεις και οι ενέργειες των δρώντων προσώπων συχνά ποικίλουν αξιοσημείωτα σε διαφορετικές στιγμές, κατά την οργάνωση της δειγματοληψίας πρέπει να ληφθεί υπόψη το συνηθισμένο, αλλά και το ασυνήθιστο και το έκτακτο. Στη συγκεκριμένη λοιπόν έρευνα εξετάζοντας και παρατηρώντας τα παιδιά στο παιχνίδι τους κατά τη διάρκεια ενός σχεδόν ολόκληρου

σχολικού έτους, στο πρώτο και το τελευταίο διάλειμμα της μέρας, λήφθηκαν υπόψη διάφορα δεδομένα του χρόνου (διάλειμμα στην αρχή, στο τέλος της μέρας, διάλειμμα σε όλες τις χρονικές περιόδους της σχολικής χρονιάς).

Ως προς τον δεύτερο παράγοντα, δηλαδή τα ίδια τα δρώντα άτομα, χρειάστηκε να παρθούν στην συγκεκριμένη μελέτη σχετικές δειγματοληπτικές αποφάσεις αναφορικά με την παρατήρηση, αλλά και τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν. Όσον αφορά στην παρατήρηση, δυνητικά συμμετέχοντες ήταν μαθητές και μαθήτριες του σχολείου όλων των τάξεων, τριακόσιοι στο σύνολο. Ωστόσο σε κάθε παρατήρηση συμμετέχοντα ήταν τα παιδιά που λάμβαναν μέρος είτε ως παίκτες, είτε ως θεατές στη σκηνή παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν και οι εμπλεκόμενοι στη σκηνή μόνιμοι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί (πέντε άντρες και δεκαέξι γυναίκες). Εάν σε μια σκηνή παιχνιδιού συμμετείχαν κάποια από τα ελάχιστα παιδιά (δεκατρία στο σύνολό τους) για τα οποία δεν υπήρχε έγκριση από τους γονείς ή κηδεμόνες τους για συμμετοχή στην έρευνα, τότε δεν την παρατηρούσα. Με δεδομένο δε ότι στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε ως τεχνική ανάλυσης δεδομένων, η μεθοδολογία της θεμελιωμένης θεωρίας, ακολούθως υιοθετήθηκε η θεωρητική δειγματοληψία που αποτελεί μια στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας (Patton, 2002· Τσιώλης, 2014). Σύμφωνα με αυτή την στρατηγική αναζητήθηκαν, όπως αναλύεται στο κεφάλαιο «*Ερευνητική διαδικασία*», περιπτώσεις-σκηνές παιχνιδιού, οι οποίες θα συνεισέφεραν σύμφωνα με την κρίση μου στην ανάπτυξη τόσο των εμπειρικά θεμελιωμένων κατηγοριών, όσο και των διαφοροποιήσεών τους.

Τέλος, η τρίτη διάσταση που, σύμφωνα με τους Hammersley και Atkinson (2007), οφείλεται να λαμβάνεται υπόψη στη δειγματοληψία, αφορά αυτό που στην εθνογραφία αναφέρεται ως κοινωνικά κατασκευασμένο πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει ανθρώπους σε δράση. Καλείται λοιπόν ο εθνογράφος να παρακολουθήσει συγκεκριμένους συμμετέχοντες, καθώς μετακινούνται διαχρονικά ανάμεσα σε διαφορετικά πλαίσια που διαμορφώνουν την καθημερινότητά τους (McDonald, 2005). Έτσι στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν παιδιά και εκπαιδευτικοί που συγκροτούσαν ένα πλαίσιο παιχνιδιού, όχι στατικά σε ένα σημείο, αλλά μετακινούμενα και εμπλεκόμενα και σε άλλα παρόμοια πλαίσια, τα οποία

σαφώς δεν ήταν αποκομμένα από το ευρύτερο φυσικό και χρονικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, όταν ξεκινούσε η παρατήρηση μιας σκηνής παιχνιδιού κάποιων μαθητών και μαθητριών σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο της αυλής, αυτή συνεχιζόταν ακόμα και αν οι μαθητές/τριες μετακινούνταν σε άλλο μέρος πιο μακρινό, αν εισχωρούσαν στην παρέα τους και άλλοι ή αν κάποιοι αποχωρούσαν.

2.3.4.3 Συμμετέχοντα παιδιά στις ομάδες εστίασης

Δειγματοληπτικές αποφάσεις ωστόσο έπρεπε να παρθούν και αναφορικά με τις ομάδες εστίασης (ΟΕ). Στη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δώδεκα ομάδες εστίασης, με συνολικά 82 μαθητές και μαθήτριες όλων των τάξεων του σχολείου (Α έως ΣΤ). Κάθε ομάδα περιελάμβανε έξι με εννέα αγόρια και κορίτσια, που ήταν συμμαθητές στο ίδιο τμήμα. Οι μαθητές των ομάδων αυτών επιλέχθηκαν βάσει του γεγονότος ότι είχα παρατηρήσει στο πεδίο τους προηγούμενους μήνες, πως έπαιζαν μαζί στο διάλειμμα και συγκροτούσαν συχνά σκηνές παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου.

Αρχικά δηλαδή, η σύνθεση των ομάδων εστίασης, η οποία αποτυπώνεται στον Πίνακα 1⁴, προέκυψε με βάση τον τύπο της σκόπιμης δειγματοληψίας. Σύμφωνα με τη σκόπιμη δειγματοληψία, όπως επισημαίνουν οι Creswell (2012), Palinkas et al (2015) και Patton (2002), ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα, στρέφεται σκόπιμα σε εκείνους τους συμμετέχοντες, που κατά την κρίση του θα του εξασφαλίσουν τις πιο πλούσιες πληροφορίες. Από τις στρατηγικές δε της σκόπιμης δειγματοληψίας επιλέχθηκε η μεικτή με συνδυασμό των στρατηγικών του «κριτηρίου» (criterion) (Palinkas et al, 2015· Patton, 2002) και της «μέγιστης διακύμανσης» (maximum variation) (Creswell, 2012· Palinkas et al, 2015· Patton, 2002). Βάσει της στρατηγικής του «κριτηρίου» επιλέχθηκαν ομάδες παιδιών που έπαιζαν μαζί στο διάλειμμα, καθώς αυτό εξασφάλιζε πως διέθεταν γνώση, αλλά και εμπειρία για το κοινό παιχνίδι που εκτυλισσόταν στο διάλειμμα. Η στρατηγική της «μέγιστης διακύμανσης» οδήγησε στην επιλογή παιδιών με βάση το χαρακτηριστικό της ηλικίας. Στόχος της επιλογής της στρατηγικής του «κριτηρίου» ήταν να δοθεί έμφαση στην ομοιότητα (παιδιά που συγκροτούν ομάδες παιχνιδιού), ενώ της στρατηγικής της «μέγιστης διακύμανσης»

⁴ Στον Πίνακα 1, οι ομάδες εστίασης (ΟΕ) αφορούν στα τμήματα Α, Β1, Γ1, Γ2, Δ1, Δ2, Ε1, Ε2, ΣΤ1, ΣΤ2 και ΣΤ3 και αντιστοίχως αποτυπώνονται ως ΟΕ_Α, ΟΕ_{Β1}, ΟΕ_{Γ1}, ΟΕ_{Γ2}, ΟΕ_{Δ1}, ΟΕ_{Δ2}, ΟΕ_{Ε1}, ΟΕ_{Ε2}, ΟΕ_{ΣΤ1}, ΟΕ_{ΣΤ2}, ΟΕ_{ΣΤ3}.

ήταν η εξασφάλιση της διαφοράς (μαθητές όλων των τάξεων - άρα όλων των ηλικιών του δημοτικού σχολείου) (Prompona, Parouidi & Papadopoulou, 2019).

Πίνακας 1: Ομάδες εστίασης (ΟΕ)

Ομάδα εστίασης (ΟΕ)	Τάξη ομάδας	Τμήμα ομάδας	Αγόρια (n=42)	Κορίτσια (n=40)
ΟΕ _A	A	A	3	5
ΟΕ _{B1}	B	B1	4	3
ΟΕ _{Γ1}	Γ	Γ1	3	4
ΟΕ _{Γ2}	Γ	Γ2	3	3
ΟΕ _{Δ1}	Δ	Δ1	6	3
ΟΕ _{Δ2}	Δ	Δ2	2	5
ΟΕ _{E1}	E	E1	6	2
ΟΕ _{E2}	E	E2		7
ΟΕ _{ΣΤ1}	ΣΤ	ΣΤ1	5	3
ΟΕ _{ΣΤ2}	ΣΤ	ΣΤ2	5	3
ΟΕ _{ΣΤ3}	ΣΤ	ΣΤ3	5	2

2.3.4.4 Συμμετέχοντα παιδιά στις ατομικές συνεντεύξεις

Χρειάστηκε περαιτέρω να πραγματοποιηθούν συμπληρωματικά και οκτώ ατομικές συνεντεύξεις με παιδιά, τέσσερα κορίτσια και τέσσερα αγόρια (Πίνακας 2), ως προσπάθεια βαθύτερης διερεύνησης και αποσαφήνισης θεμάτων που έμειναν ανεξήγητα στο πεδίο της παρατήρησης, αλλά και στις ομάδες εστίασης. Μετά δηλαδή τις παρατηρήσεις, αλλά και τις συνεντεύξεις αισθάνθηκα πως χρειαζόταν να επιμείνω περισσότερο στην ανάδειξη της οπτικής αυτών των παιδιών για κάποια ζητήματα. Αυτό προέκυψε είτε γιατί λόγω έλλειψης χρόνου στο πεδίο δεν κατάφερα να παρατηρήσω ή να διαλευκάνω κάποια ζητήματα τα οποία έμειναν σκοτεινά, είτε γιατί κατά τις συνεντεύξεις παρατήρησα πως αυτά τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να αποκαλύψουν την οπτική τους παρουσία των υπολοίπων συμμαθητών τους. Έτσι επανήλθα σε αυτά τα παιδιά για βαθύτερη διερεύνηση μέσω της ατομικής συνέντευξης.

Πίνακας 2: Ατομικές συνεντεύξεις με παιδιά

ΤΜΗΜΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ
Ε2	1	1
Α2	1	
ΣΤ3	1	2
Δ1		1
ΣΤ2	1	
ΣΥΝΟΛΟ	4	4

2.3.4.5 Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε συνεντεύξεις

Ως προς τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, δειγματοληψία δεν χρειάστηκε, γιατί στόχος ήταν να παρθεί ατομική συνέντευξη από όλους τους μόνιμους εκπαιδευτικούς του σχολείου, κάτι το οποίο έγινε τελικά. Πρόκειται, όπως αποτυπώνεται και στον ακόλουθο Πίνακα 3 για πέντε άντρες και δεκαέξι γυναίκες, εκ των οποίων δεκαεπτά ήταν δάσκαλοι και δασκάλες, ενώ τέσσερις ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Ας σημειωθεί πως άλλοι τέσσερις αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του σχολείου, δεν κλήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, γιατί ανέλαβαν υπηρεσία στο σχολείο μετά την έναρξη της έρευνας.

Πίνακας 3: Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΝΤΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
ΔΑΣΚΑΛΟΙ -ΕΣ	3	14
ΕΚΠ/ΚΟΙ ΑΓΓΛΙΚΩΝ		2
ΕΚΠ/ΚΟΙ Φ. ΑΓΩΓΗΣ	1	
ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	1	
ΣΥΝΟΛΟ	5	16

2.3.5 Ερευνητική διαδικασία

2.3.5.1. Το συγκεκριμένο σχολείο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2015-2016 σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Αθήνας, σε προάστιο μεσαίας οικονομικοκοινωνικής τάξης, με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)⁵ δυναμικότητας περίπου τριακοσίων μαθητών και είκοσι πέντε εκπαιδευτικών. Πρόκειται για δημοτικά σχολεία συνήθως δωδεκαθέσια, δηλαδή έξι τάξεων, με ένα ή δυο τμήματα σε κάθε τάξη. Η έναρξη του υποχρεωτικού προγράμματος γίνεται στις 8:10 και η λήξη στις 2μμ για όλες τις τάξεις, ενώ προβλέπεται και επιπλέον προαιρετικό πρόγραμμα μελέτης και ποικίλων δραστηριοτήτων έως τις 4. Στον συνολικό χρόνο λειτουργίας του υποχρεωτικού προγράμματος του σχολείου, όπως έχει παρουσιαστεί και με την παρουσίαση του Ωρολογίου Προγράμματος των ΕΑΕΠ σχολείων (ενότητα «4.4.4 Το θεσμικό πλαίσιο για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό»), περιλαμβάνονται τέσσερα διαλείμματα που διαρκούν συνολικά 55 λεπτά.

Στο συγκεκριμένο σχολείο της Αττικής όπου έγινε η έρευνα, εργάζομαι ως μόνιμος εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής. Ο χώρος της αυλής στον οποίο τα παιδιά κάνουν διάλειμμα περιλαμβάνει, όπως φαίνεται και στο σχέδιο κάτοψης του σχολείου που παρατίθεται στο Παράρτημα 8, δυο προαύλια, ένα μπροστά από το γυμναστήριο του σχολείου κι ένα πίσω από αυτό. Στο μπροστινό προαύλιο που έχει μέτωπο στις τάξεις, υπάρχει ένα γήπεδο μπάσκετ, παράλληλά του υπάρχει ένας επιπλέον χώρος με ασφαλτόστρωση, κάθετα σε αυτούς τους χώρους μια επιπλέον, λίγο υπερυψωμένη ορθογώνια έκταση με μωσαϊκό, δυο υπόστεγα (ένα μπροστά από τις τάξεις κι ένα μπροστά από το κυλικείο), ένα μικρό επιπλέον προαύλιο τσιμέντινο, που καλύπτεται στο μεγαλύτερο μέρος του από λαχανόκηπο κι ένα υπόστεγο μπροστά στην είσοδο του σχολείου, δεξιά του οποίου υπάρχει το γραφείο των δασκάλων. Στο πίσω προαύλιο πέρα από ένα γήπεδο μπάσκετ υπάρχουν και δυο πολυόργανα παιδικής χαράς (μια τσουλήθρα κι ένα μονόζυγο), τα οποία ο σύλλογος διδασκόντων έχει ζητήσει από τον δήμο να απομακρύνει από τον χώρο, επικαλούμενος ελλιπή συντήρηση και επικινδυνότητα. Το πίσω προαύλιο

⁵ Τα ΕΑΕΠ καταργήθηκαν με το Π.Δ. 79/2017 και μετονομάστηκαν σε Ενιαίου Τύπου Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία.

περιμετρικά έχει παρτέρια με χώμα και κάποιους θάμνους. Ανάμεσα δε στα δυο προαύλια βρίσκονται πεζούλια για ανάπαυλα, οι βρύσες και μερικά ψηλά φυλλοβόλα δέντρα. Συνολικά στο σχολείο υπάρχουν πέντε παγκάκια, δυο στο μπροστινό προαύλιο, δυο πίσω κι ένα στην είσοδο. Το δάπεδο πέρα από τη διαγράμμιση των γηπέδων μπάσκετ έχει συνολικά διαγραμμισμένα επτά γήπεδα φόρσκουερ (Four square)⁶ στο μπροστινό και τρία στο πίσω προαύλιο, ενώ μπροστά υπάρχουν και κάποια επιδαπέδια παιχνίδια (κουτσό, φιδάκι, τουίστερ). Το υλικό του δαπέδου της αυλής είναι εκτός από τα γήπεδα μπάσκετ τσιμεντένιο ή με μωσαϊκό.

Ως προς τον τρόπο επίβλεψης των μαθητών, αυτός έχει καθοριστεί βάσει απόφασης συλλόγου διδασκόντων και προβλέπει την καθημερινή εφημερία τριών εκπαιδευτικών, έναν για κάθε τομέα εφημερίας: τον όροφο όπου βρίσκονται οι τάξεις του πρώτου ορόφου, το μπροστινό και το πίσω προαύλιο. Η εφημερία δηλαδή γίνεται σε τομείς. Οι εκπαιδευτικοί εφημερίας κάθε εβδομάδα αλλάζουν τομέα εκ περιτροπής. Επίσης, σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, τα παιδιά μετά το χτύπημα του κουδουνιού για διάλειμμα, επιτρέπεται να βρίσκονται στο μπροστινό και το πίσω προαύλιο, ενώ απαγορεύεται να πηγαίνουν στο υπόστεγο της εισόδου μπροστά από το γραφείο, να χρησιμοποιούν την τσουλήθρα και το μονόζυγο, να πηγαίνουν στα σκαλιά, στον όροφο και στις τάξεις, οι οποίες κλειδώνονται στο διάλειμμα, αλλά και να παραμένουν για πολύ χρόνο στις τουαλέτες. Τις βροχερές μέρες τα παιδιά μένουν κάτω από όλα τα υπόστεγα. Τα παιδιά επιτρέπεται να παίζουν με ελαφριές πλαστικές μπάλες στο διάλειμμα (αερόμπαλες), εκτός από τις μέρες που βρέχει, τις οποίες ή τις φέρνουν από το σπίτι τους ή παίρνουν τη μια μπάλα που διαθέτει το σχολείο για κάθε τμήμα. Οι μπάλες του σχολείου φυλάσσονται στο γραφείο διδασκόντων, ενώ αν χαθούν δεν αντικαθίστανται από το σχολείο, παρά μόνο από τα ίδια τα παιδιά του κάθε τμήματος. Κάθε τμήμα έχει οριστεί από τους γυμναστές του σχολείου να έχει το δικό του γήπεδο φόρσκουερ, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως δεν έχει το δικαίωμα να βρεθεί και σε άλλο, με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών που παίζουν στο γήπεδο. Γήπεδα φόρσκουερ προβλέπονται για τα τμήματα της Γ, Δ, Ε και ΣΤ τάξης, καθώς και ένα γήπεδο για τις τάξεις Α και Β. Με το χτύπημα του κουδουνιού που σηματοδοτεί το τέλος κάθε διαλείμματος, τα παιδιά

⁶ Four square (φόρσκουερ): αθλοπαιδιά (παιχνίδι μπάλα) που παίζεται ανάμεσα σε τουλάχιστον τέσσερις παίκτες σε ένα τετράγωνο γήπεδο χωρισμένο σε τεταρτημόρια.

συγκεντρώνονται στη γραμμή τους, από όπου τα παραλαμβάνει ο εκπαιδευτικός που έχει μάθημα μαζί τους και τα συνοδεύει στην τάξη.

2.3.5.2. Πιλοτική έρευνα

Αφού εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, αλλά και η ενημέρωση και η συναίνεση σχεδόν όλων των κηδεμόνων των παιδιών (πλην δεκατριών) (Παράρτημα 4), των εκπαιδευτικών (Παράρτημα 5) και των ίδιων των μαθητών του σχολείου προφορικά, πραγματοποιήθηκε αρχικά μια πιλοτική έρευνα, τον Οκτώβριο του 2015. Με την προκαταρκτική έρευνα, αφενός, όπως υποστηρίζει ο Ιωσηφίδης (2003) διευκολύνεται ο προσδιορισμός της ερευνητικής θεματικής και αφετέρου, σύμφωνα με την Πηγιάκη (1998) είναι δυνατό να εντοπιστεί και η ομάδα ή οι ομάδες των δρώντων προσώπων του υπό μελέτη φαινομένου, οι οποίες όμως, μπορούν και να ανασκευαστούν στην πορεία ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν για μεγαλύτερη εμβάθυνση στο κοινωνικό φαινόμενο.

Η πιλοτική αυτή έρευνα διήρκησε έναν μήνα. Περιελάμβανε συμμετοχική παρατήρηση σκηνών παιχνιδιού των μαθητών και άτυπες συνεντεύξεις-συζητήσεις μαζί τους στο πεδίο της έρευνας κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Πραγματοποιήθηκαν σχεδόν καθημερινές παρατηρήσεις σε όλα τα διαλείμματα, εκτός από τη μέρα της εβδομάδας που είχα η ίδια εφημερία, με στόχο την ανάδειξη προβλημάτων που ήταν δυνατόν να προκύψουν κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της κύριας έρευνας στο πεδίο της σχολικής αυλής. Επιπλέον, με το ίδιο σκεπτικό, πραγματοποιήθηκε ατομική συνέντευξη με μια δασκάλα και ομάδα εστίασης με 7 μαθητές του Ε2 τμήματος.

Είναι αλήθεια πως η προκαταρκτική έρευνα μου έδωσε τη δυνατότητα να παρακολουθήσω τα παιχνίδια των παιδιών στο διάλειμμα με άλλη οπτική από αυτή που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχα ως εφημερεύουσα εκπαιδευτικός, να εξοικειωθώ με τον ρόλο μου ως συμμετοχική παρατηρήτρια και παράλληλα οι μαθητές να με δουν και να με συνηθίσουν στο προαύλιο του σχολείου, στα πλαίσια του παραπάνω ρόλου, με το μπλοκάκι σημειώσεων στο χέρι.

Η προσέγγιση των σκηνών παιχνιδιού γινόταν με πρόθεση να γίνουν αντιληπτά και να καταγραφεί οτιδήποτε σχετίζεται με τα ερωτήματα της έρευνας (φυσικά και κοινωνικά στοιχεία του πλαισίου, διάλογοι και αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, αλλά και των εφημερευόντων εκπαιδευτικών). Μετά τον πιλοτικό μήνα παρατηρήσεων αφενός δόθηκε η δυνατότητα να διατυπωθούν σαφέστερα τα ερευνητικά ερωτήματα και αφετέρου να καταγράφονται γρήγορα στο σημειωματάριό μου όσα περισσότερα σχετικά δεδομένα εντόπιζα. Πέρα από την εξοικείωση με την τεχνική της παρατήρησης που απέκτησα, αντιλήφθηκα πως το να παρατηρώ σε κάθε διάλειμμα το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα, ήταν όχι μόνο πολύ κουραστικό παράλληλα με τις υποχρεώσεις μου ως εκπαιδευτικός, αλλά δημιουργούσε επιπρόσθετα και τεράστιο όγκο δεδομένων, πιθανώς μη διαχειρίσιμο. Έτσι, αποφάσισα στην κύρια έρευνα να κάνω παρατηρήσεις μόνο σε δυο διαλείμματα, στο πρώτο και το τελευταίο. Επίσης, εξοικειώθηκα με την καθημερινή συστηματική εξέταση και κατηγοριοποίηση του υλικού τόσο για την αποφυγή συσσώρευσης υπέρογκου ακατέργαστου υλικού δεδομένων αλλά και σύμφωνα με την επιλεγμένη μεθοδολογική προσέγγιση. Οι δε συνεντεύξεις με τα παιδιά και τη συνάδελφο εκπαιδευτικό μου έδωσαν τη δυνατότητα να ξεπεράσω την όποια αμηχανία μπορεί να είχα αρχικά και τελικά με άνεση να επιταχύνω τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

2.3.5.3 Κύρια έρευνα

α) Παρατήρηση

Ακολούθως, ως εθνογράφος ξεκίνησα τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας τον Νοέμβριο του 2015, η οποία διήρκεσε συνολικά επτά μήνες, έως και τον Μάιο του 2016, με βασικό ερευνητικό εργαλείο τη συμμετοχική παρατήρηση των σκηνών ελεύθερου παιχνιδιού στο προαύλιο του σχολείου. Οι παρατηρήσεις της έρευνας γίνονταν σχεδόν σε καθημερινή βάση⁷, σε δύο διαλείμματα του πρωινού ωραρίου και συγκεκριμένα στο πρώτο διάλειμμα διάρκειας είκοσι λεπτών και στο τελευταίο διάρκειας δέκα λεπτών. Για τη συγκεκριμένη εθνογραφική έρευνα επέλεξα τον ρόλο του «παρατηρητή ως συμμετέχοντα (observer as participant)» (Hammersley & Atkinson, 2007; LeCompte, Preissle & Tesch 1993). Σύμφωνα με αυτόν η έμφαση

⁷ Οι παρατηρήσεις γίνονταν τις μέρες που δεν είχα η ίδια εφημερία στο σχολείο, δηλαδή τις τέσσερις από τις πέντε ημέρες της εβδομάδας.

δόθηκε στη συμμετοχή, μέσω της οποίας αναπτύχθηκαν περαιτέρω σχέσεις με τα δρώοντα πρόσωπα. Διευκολύνθηκε έτσι η συλλογή λεπτομερών δεδομένων, χωρίς να αποκρυσταλλώνεται το γεγονός ότι ο λόγος της παρουσίας μου στη σκηνή ήταν η εξυπηρέτηση των στόχων της έρευνας.

Αν και στόχος σε κάθε εθνογραφική έρευνα είναι να αναδειχτούν μη προκαθορισμένα θέματα και να αντληθούν πληροφορίες και δεδομένα σε βάθος, σίγουρο είναι πως ο εθνογράφος δεν μπορεί να τα παρατηρεί όλα. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τους αρχικούς ερευνητικούς προβληματισμούς και ερωτήματα της παρούσας διατριβής, αναζητήθηκαν όψεις του υπό διερεύνηση θέματος, στις οποίες εμβάθυνα και οι οποίες συνέβαλαν στο να αναδείξουν το υλικό, ανθρώπινο και χρονικό πλαίσιο της κοινωνικής σκηνής. Παράλληλα, με δεδομένη την υιοθέτηση του ερευνητικού μοντέλου «διεργασίας-προσώπου-πλαισίου-χρόνου» (PPCT) ως οδηγό στη συγκεκριμένη έρευνα, προσεγγίζοντας τη σκηνή, οι άξονες που είχα σκοπό να διερευνηθούν ήταν, πέρα από τα περιγραφικά στοιχεία της ίδιας της δραστηριότητας του παιχνιδιού, τα ανακλύπτοντα στοιχεία των διαφορετικών επιπέδων του πλαισίου της συγκεκριμένης δραστηριότητας στον προαύλιο χώρο. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθούσα να εντοπίσω και να καταγράψω δεδομένα που σχετίζονταν με τα φυσικά/υλικά στοιχεία της σκηνής, όπως κτιριακές εγκαταστάσεις, υλικοτεχνική υποδομή του αύλειου χώρου ή χρησιμοποιούμενο στο παιχνίδι υλικό, τα εμπλεκόμενα κοινωνικά στοιχεία, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά που συμμετείχαν στη σκηνή, καθώς και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, στοιχεία του νομοθετικού πλαισίου, αλλά και ευρύτερες αντιλήψεις που σχετίζονταν με τη σκηνή του παιχνιδιού.

Από την αρχή προσπάθησα να δημιουργήσω ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τα παιδιά ώστε, αφενός να μπορέσουν να παίξουν ελεύθερα ανεξάρτητα από την παρουσία μου και αφετέρου να δεχτούν σε ένα κλίμα ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης να μιλήσουν για οτιδήποτε χρειάστηκε στην πορεία της έρευνας, τόσο στις άτυπες συζητήσεις στο πεδίο, όσο και μετέπειτα στις ομάδες εστίασης. Έτσι, για κάθε σκηνή παιχνιδιού που ήθελα να παρατηρήσω ζητούσα καταρχάς την άδεια από τα παιδιά. Επιπλέον τα διαβεβαίωνα πως σε αυτή την περίπτωση ενδιαφερόμουν για το παιχνίδι τους και πως εκείνη την ώρα δεν είχα τον ρόλο του εφημερεύοντος εκπαιδευτικού. Γι' αυτό άλλωστε κρατούσα και σημειώσεις στο μπλοκάκι μου. Το γεγονός δε, ότι ως

εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής του σχολείου γνώριζα όλα τα παιδιά και βρισκόμουν καθημερινά στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διδασκαλία του μαθήματός μου, έκανε τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα με την παρουσία μου στο πεδίο της αυλής του σχολείου.

Στις πρώτες εβδομάδες παρατηρώντας τμηματικά τον προαύλιο χώρο του σχολείου, εντόπιζα μια σκηνή παιχνιδιού, με μαθητές και ενδεχομένως εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Αυτή τη σκηνή την παρατηρούσα για όλη τη διάρκειά της κατά το διάλειμμα, από λίγα λεπτά, έως και όλο το διάλειμμα, όσο δηλαδή ήταν και η διάρκεια ζωής της. Έτσι παρατηρούνταν, μια σκηνή ανά διάλειμμα ή και δεύτερη αν η διάρκεια της πρώτης ήταν πολύ μικρή. Ας σημειωθεί πως ακολουθούσα τη σκηνή και επομένως τα δρώντα άτομα, σε όποια τμήματα του προαυλίου αυτά πήγαιναν. Τα μέρη του προαυλίου στα οποία νοερώς το είχα χωρίσει ήταν δυο, το μπροστινό και το πίσω προαύλιο. Στις πρώτες εβδομάδες των παρατηρήσεων, ξεκινούσα σε κάθε διάλειμμα την παρατήρηση εκ περιτροπής από το μπροστινό και το πίσω τμήμα. Επίσης, κυκλικά, κάθε μέρα της εβδομάδας η παρατήρηση σε αυτές τις πρώτες εβδομάδες ξεκινούσε από διαφορετικό τμήμα της αυλής του σχολείου. Σε περίπτωση που σε κάποιο υπό επίβλεψη τμήμα του προαυλίου εκτυλίσσονταν παραπάνω από ένα στιγμιότυπα παιχνιδιού, επιλεγόταν διαδοχικά σκηνή παιχνιδιού αγοριών, κοριτσιών ή μεικτή και ηλικιών από τα μικρότερα στα μεγαλύτερα παιδιά. Το σκεπτικό μου στην αρχή της εθνογραφικής παρατήρησης ήταν μέχρι να αναζητηθούν στοχευμένες περιπτώσεις-σκηνές παιχνιδιού βάσει των πρώτων κατηγοριών που θα προέκυπταν, να έχω καταφέρει να παρατηρήσω όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά τις εκτυλισσόμενες στο προαύλιο σκηνές παιχνιδιού.

Είναι αλήθεια πως στην εθνογραφία ο ερευνητής οφείλει να είναι ευέλικτος και έτοιμος να αναπροσαρμόσει τη διαδικασία εντοπισμού των σκηνών, με γνώμονα πάντα τη δυνατότητα που του παρέχουν για την αποτελεσματικότερη προώθηση των ερευνητικών του στόχων (Hammersley & Atkinson, 2007· Spradley, 1980). Παράλληλα, για τη συγκεκριμένη έρευνα είχαν επιλεγεί διαδικασίες και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, βάσει της μεθοδολογίας της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (ΕΘΘ) (grounded theory) (Glaser & Strauss, 1965· Glaser &

Strauss, 1967) και επομένως ως στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας ακολούθως υιοθετήθηκε η θεωρητική δειγματοληψία (Patton, 2002· Τσιώλης, 2014), που παρουσιάστηκε εκτενώς στο κεφάλαιο «Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων». Τα παραπάνω αυτά γεγονότα οδήγησαν σε μια διαρκή αναστοχαστική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία, μετά τις πρώτες εβδομάδες όπου διαμορφώνονταν οι κατηγορίες των δεδομένων, άρχισαν να αναζητούνται περιπτώσεις-σκηνές παιχνιδιού, οι οποίες ήταν δυνατόν σύμφωνα με την κρίση μου να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη, τόσο των εμπειρικά θεμελιωμένων κατηγοριών, όσο και των διαφοροποιήσεών τους. Στην πορεία λοιπόν των παρατηρήσεων προσέγγιζα πια στοχευμένα σκηνές παιχνιδιού, προκειμένου να επιτευχθεί η απαιτούμενη εμβάθυνση στο κοινωνικό φαινόμενο (Πηγιάκη, 1988). Για παράδειγμα όταν δημιουργήθηκε η κατηγορία «*Διανομή ρόλων σε παιχνίδια προσποίησης*», στη συνέχεια αναζήτησα στην αυλή περιπτώσεις παιχνιδιών προσποίησης, ώστε να εμβαθύνω στον τρόπο που διανέμονται οι ρόλοι των παιδιών σε τέτοιου είδους παιχνίδια.

Εξάλλου, με τη βοήθεια της εθνογραφικής ανεπίσημης συζήτησης στο πεδίο εξηγήθηκε και τέθηκε σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ό,τι είδα και αντιλήφθηκα κατά την παρατήρηση. Η αφορμή για τις άτυπες συζητήσεις στο πεδίο δινόταν από την παρατηρούμενη σκηνή παιχνιδιού και σκοπό είχαν την συμπλήρωση της σκηνής με επιπλέον στοιχεία, σκέψεις, διευκρινίσεις και ερμηνείες των παιδιών ή και των εκπαιδευτικών. Οι άτυπες αυτές συζητήσεις διεξάγονταν στη διάρκεια του διαλείμματος και ενόσω συμμετείχαν τα εν λόγω παιδιά στη σκηνή. Διατύπωνα κάποιες ερωτήσεις και ζητούσα τη γνώμη τους για ό,τι μπορούσε να φωτίσει τα στοιχεία του πλαισίου της σκηνής. Επίσης, όταν χτυπούσε το κουδούνι για να μπουν τα παιδιά για μάθημα, έβρισκα την ευκαιρία στη διαδρομή προς τις αίθουσες να συζητήσω εν τάχει σχετικά θέματα ιδιαίτερος με κάποια παιδιά. Με τους εκπαιδευτικούς ή συζητούσαμε ανεπίσημα κατά τη διάρκεια της σκηνής του παιχνιδιού ή και κάποια άλλη στιγμή που πιθανώς βρίσκαμε την ευκαιρία στη διάρκεια της μέρας, σε κάποιον άλλο χώρο του σχολείου.

Στη διάρκεια διεξαγωγής των παρατηρήσεων της έρευνας, κρατήθηκαν επιτόπιες σημειώσεις πεδίου (fieldnotes) με χαρτί και μολύβι, τόσο για όσα παρατηρούσα η ίδια, όσο και για τις άτυπες συζητήσεις που γίνονταν στο διάλειμμα

με τους εμπλεκόμενους στη σκηνή του παιχνιδιού. Στόχος των σημειώσεων αυτών ήταν να απεικονιστούν περιγραφικά, λεπτομερώς και με ακρίβεια τα συμβάντα και το πλαίσιο στο οποίο έγιναν (Hammersley & Atkinson, 2007· Πηγιάκη, 1988). Στο τέλος της παρατήρησης, σημειώνονταν με την πρώτη ευκαιρία μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου, όσες σημειώσεις δεν κατέστη δυνατό να σημειωθούν επί τόπου. Η εθνογραφική περιγραφή περιελάμβανε αυτολεξεί συζητήσεις και διαλόγους, στοιχεία του πλαισίου (τόπος, χρόνος, πρόσωπα, γεγονότα, αλληλεπιδράσεις, συνθήκες κλπ), καθώς και αναστοχασμό και αυτοκριτική, με σκέψεις και ερμηνείες μου αναφορικά με τα γεγονότα της σκηνής, τις πιθανές παραλήψεις μου, την ανάγκη για περαιτέρω και βαθύτερη διερεύνηση των φαινομένων. Μετά την συγκέντρωση του υλικού γινόταν επί καθημερινής βάσης συστηματική κατηγοριοποίησή του, η οποία αφορούσε τόσο σε ό,τι είχε από την αρχή επιλεγεί για μελέτη, όσο και σε ό,τι καινούργιο προέκυπτε και δεν είχε προβλεφθεί. Οι προκύπτουσες δε κατηγορίες, όπως άλλωστε παρουσιάζεται στην επόμενη υποενότητα όπου παρουσιάζεται η αναλυτική διαδικασία στην πράξη, αναθεωρούνταν και αναπροσαρμόζονταν ανάλογα με τα προκύπτοντα κάθε φορά στοιχεία (Κεδράκα, 2008· Πηγιάκη, 1988).

Αναμφισβήτητα, κατά την πολύμηνη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας στο πεδίο, βίωσα πληθώρα έντονων θετικών συναισθημάτων. Δεν ήταν λίγες οι φορές που τα παιδιά με καλούσαν από μόνα τους για να παρατηρήσω το παιχνίδι τους, μου έδιναν με δική τους πρωτοβουλία διάφορες πληροφορίες σχετικά με τα παιχνίδια τους, ακόμα και όταν δεν διεξήγαγα εκείνη τη στιγμή παρατήρηση στο πεδίο. Επίσης, δεν ήταν λίγες οι φορές που τα παιδιά, μετά από μια παρατήρηση και ενώ είχε χτυπήσει το κουδούνι, μαζεύονταν γύρω μου και συνέχιζαν τις ανεπίσημες συζητήσεις στο πεδίο, χωρίς να θέλουν να αποχωρήσουν, εκδηλώνοντας μια βαθιά επιθυμία να μιλήσουν και άλλο για το παιχνίδι τους. Πρόκειται για στιγμές που δείχνουν ξεκάθαρα πως τα παιδιά χαίρονταν τη διαδικασία και μάλιστα αποζητούσαν την ευκαιρία που τους δινόταν για έκφραση, σχετικά με θέμα που τα αφορά.

Βέβαια υπήρξαν και κάποιες στιγμές κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στην αυλή του σχολείου που ένιωσα να συγκρούονται οι ρόλοι εκπαιδευτικού και ερευνήτριας. Η δυσκολία αυτή, όπως αναλύεται εκτενέστερα στο κεφάλαιο 2.4 που αφορά στις «Αναστοχαστικές σκέψεις για τις σχέσεις και τους ρόλους στο πεδίο της

έρευνας», ξεπεράστηκαν με την υπερίσχυση του εκπαιδευτικού μου ρόλου αποκλειστικά για τις περιπτώσεις που υπήρχε κατά την κρίση μου κίνδυνος για τη σωματική υγεία των παιδιών.

Τέλος, δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί η μεγάλη σωματική κόπωσή μου στη διάρκεια του σχολικού έτους που διεξήχθη η έρευνα, καθώς ήταν απαραίτητο στον εργασιακό μου χρόνο, παράλληλα με τις διδακτικές μου υποχρεώσεις, να εργάζομαι καθημερινά με μηδενική ανάπαυλα επάνω στην έρευνα συλλέγοντας και καταγράφοντας ερευνητικό υλικό.

β) Ομάδες εστίασης με τα παιδιά⁸

Κατά τους τελευταίους μήνες της παρατήρησης και συγκεκριμένα το χρονικό διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2016 πραγματοποιήθηκαν οι ομάδες εστίασης με μαθητές και μαθήτριες, προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητά θέματα σχετικά με το παιχνίδι τους σε συνθήκη που επέτρεπε να παρατηρηθεί η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, καθώς και η αντιπαράθεση των απόψεών τους, στην προσπάθειά τους να συζητήσουν βάσει των ερωτημάτων που τίθονταν (Creswell 2012· Fetterman 2010· Hammersley & Atkinson 2007).

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά δώδεκα ομάδες εστίασης, με επιλεγμένα παιδιά από ίδια τμήματα, τα οποία όπως είχα παρατηρήσει τους προηγούμενους μήνες στο πεδίο, έπαιζαν μαζί στο διάλειμμα και συγκροτούσαν συχνά σκηνές παιχνιδιού στο προαύλιο του σχολείου. Η διεξαγωγή των ομάδων εστίασης, οι οποίες διήρκεσαν από μία, έως μιάμιση ώρα, έγινε στον χώρο του σχολείου, όπου και ηχογραφήθηκαν με τη χρήση μαγνητοφώνου, κατόπιν συναινέσεως των παιδιών αλλά και προηγουμένως των κηδεμόνων τους, για την όσο το δυνατόν πιστότερη συλλογή υλικού (Ιωσηφίδης, 2003). Οι συνεντεύξεις ήρθαν χρονικά, μετά την πραγματοποίηση συμμετοχικής παρατήρησης στο πεδίο για μήνες. Τα παιδιά επομένως που συμμετείχαν στις ομάδες, είχαν ήδη γνώση για την έρευνα που είχε ξεκινήσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς στο σχολείο τους κι έτσι, όταν τους

⁸ Μέρος της παρούσας διατριβής που αφορά στις ομάδες εστίασης με τα παιδιά δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Education 3-13 - International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* (Prompona, Papoudi & Papadopoulou, 2019).

ζήτησα να πάρουν μέρος στις ομάδες εστίασης, ώστε να μιλήσουν σχετικά με το παιχνίδι τους στο σχολικό διάλειμμα, δέχτηκαν όλα. Εξαιρεση αποτέλεσε ένα κοριτσάκι της Α τάξης, για το οποίο ενώ υπήρχε συγκατάθεση από τους γονείς, όταν το ρώτησα αν θέλει να συμμετέχει, απάντησε αρνητικά και αποχώρησε. Θεώρησα δε σημαντικό να διαβεβαιώσω τα παιδιά πως ό,τι θα ειπωνόταν στη διάρκεια των συνεντεύξεων, θα έμενε εντελώς μεταξύ μας και δεν θα είχε καμιά αρνητική συνέπεια απέναντί τους.

Αξιοσημείωτο επίσης είναι, πως μετά την αμηχανία των πρώτων λεπτών στις ομάδες εστίασης και την επακόλουθη εξοικείωση των παιδιών με τη διαδικασία, η κουβέντα κινήθηκε σε ένα κλίμα οικειότητας, εμπιστοσύνης και άνεσης, όπου τα παιδιά φάνηκε πως με χαρά μιλούσαν για το θέμα. Μάλιστα, στο τέλος των συζητήσεων, πολύ συχνά τα παιδιά εξέφρασαν την χαρά και την ικανοποίηση που αισθάνθηκαν, καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα να μιλήσουν για ενδιαφέροντα ζητήματά τους και να εκθέσουν τις δικές τους απόψεις. Είναι αλήθεια πως ούτε μια φορά δεν υπήρξε που να μην δείξουν απογοήτευση για τη λήξη της συζήτησης. Πρότειναν δε να υπάρχουν σε καθημερινή βάση τέτοιες συζητήσεις ώστε να μπορούν να εκφράζονται, γιατί όπως χαρακτηριστικά τόνισε μαθήτριά της Ε τάξης *«σπάνια κάποιος μεγάλος ενδιαφέρεται να ακούσει τη γνώμη μας»*.

Λαμβάνοντας υπόψη όπως και στην περίπτωση της παρατήρησης στο πεδίο, τα ερευνητικά ερωτήματα και την πρόθεση στα πλαίσια της παρούσας έρευνας να αναδειχτεί το κοινωνικό πλαίσιο του παιχνιδιού στο διάλειμμα μέσα από τις αντιλήψεις των παιδιών, οι ημιδομημένοι άξονες στους οποίους κινήθηκαν οι συζητήσεις, αφορούσαν καταρχάς στα βασικά ερωτήματα της έρευνας, έτσι όπως αυτά διατυπώθηκαν σε μια πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Η συζήτηση λοιπόν κινήθηκε ευέλικτα γύρω από τον άξονα ενός ημιδομημένου συνόλου ερωτήσεων, ο οποίος αποτέλεσε αφορμή για περαιτέρω κουβέντα και ανταλλαγή θέσεων και απόψεων μεταξύ των μαθητών των ομάδων (Roulston, 2010). Τρεις ήταν οι ομάδες ερωτήσεων που περιελάμβανε ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης που ακολουθήθηκε (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1), οι οποίες συγκροτήθηκαν για την εξυπηρέτηση αντιστοίχως τριών επιμέρους στόχων. Στόχος, της πρώτης ομάδας ερωτήσεων ήταν η εισαγωγή στο θέμα και η διερεύνηση των αγαπημένων δραστηριοτήτων και παιχνιδιών των παιδιών στο διάλειμμα, της δεύτερης η διερεύνηση της

αλληλεπίδρασης και των συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα παιδιά, κατά την υλοποίηση των παιχνιδιών στο διάλειμμα και της τρίτης η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους σχολικούς κανόνες σχετικά με το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, τον ρόλο των εκπαιδευτικών και της εφημερίας τους και τον ρόλο της υλικοτεχνικής υποδομής της αυλής του σχολείου.

Ωστόσο, όσο προχωρούσε η διεξαγωγή των ομάδων εστίασης, οι ερωτήσεις του οδηγού της ημιδομημένης συνέντευξης άλλαζαν με βάση τις προκύπτουσες κατηγορίες από την ανάλυση που πραγματοποιούσα μετά από κάθε συνέντευξη με τα παιδιά. Έτσι, τα στοιχεία που προέκυπταν από τη σχεδόν καθημερινή κατηγοριοποίηση του απομαγνητοφωνημένου υλικού, κατηύθυναν και τον οδηγό της συνέντευξης με την αναπροσαρμογή των ερωτήσεών του, ώστε να επιτευχθεί τόσο η αποσαφήνιση των κατηγοριών που διαμορφώνονταν, όσο και η ανάδειξη και εις βάθος εξέταση νέων πτυχών του υπό μελέτη φαινομένου.

γ) Ατομικές συνεντεύξεις με παιδιά

Η συλλογή των δεδομένων από την πλευρά των παιδιών ολοκληρώθηκε με λιγιστές ατομικές συνεντεύξεις διευκρινιστικού τύπου, στις περιπτώσεις που κρίθηκε αναγκαίο και οι οποίες κάλυψαν το όποιο κενό προέκυψε μετά τις ομάδες εστίασης. Σε αυτές τις συνεντεύξεις που έγιναν στον χώρο του σχολείου, σε μια διδακτική ώρα, εξασφαλίστηκαν οι προσωπικές αξιολογήσεις των συμμετεχόντων παιδιών και παράλληλα μου δόθηκε η δυνατότητα να αποσαφηνίσω και θέματα ή σημεία τα οποία είχαν μείνει αδιευκρίνιστα μετά από την πραγματοποίηση των ομάδων εστίασης. Χρειάστηκε να πραγματοποιηθούν επτά ατομικές τέτοιες συνεντεύξεις με τρία αγόρια και τέσσερα κορίτσια, από τα οποία θεώρησα πως χρειάζονται κάποιες επιπλέον πληροφορίες από αυτές που συλλέχθηκαν κατά τις ομάδες εστίασης. Υπήρξε η συναίνεση των παιδιών αυτών, τα οποία ενημερώθηκαν πως χρειάζονται αυτού του είδους τα επιπλέον στοιχεία, ενώ συμφώνησαν και στην ηχογράφηση των συνεντεύξεων με τη χρήση μαγνητοφώνου .

Οι ατομικές συνεντεύξεις κινήθηκαν καταρχάς γύρω από τον άξονα του ημιδομημένου συνόλου ερωτήσεων, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε και για τις ομάδες εστίασης όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη υποενότητα, με λίγο

παραλλαγμένες τις ερωτήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2). Τις ερωτήσεις που θεώρησα πως είχαν απαντηθεί στις ομάδες εστίασης, τις παρέβλεψα. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση δόθηκε έμφαση στην αποσαφήνιση των θεμάτων που είχαν μείνει αδιευκρίνιστα στην ομαδική συζήτηση, είτε γιατί δεν δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να μιλήσουν με στοχευμένες ερωτήσεις, είτε γιατί, όπως έκρινα απόφυγαν να εμβαθύνουν σε ένα θέμα μπροστά στους συμμαθητές τους.

δ) Ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς

Παράλληλα με τις ομάδες εστίασης με τους μαθητές, πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2016 και οι ατομικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Πέρα από το σχετικό έντυπο συγκατάθεσης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5), ενημέρωσα και προφορικά τους συναδέλφους για το πόσο σημαντική θα ήταν μια συνέντευξη μαζί τους, για την καλύτερη κατανόηση του σχολικού διαλείμματος και του παιχνιδιού που αναπτύσσεται σ' αυτό. Παράλληλα, δεσμεύτηκα και προφορικά για την εξασφάλιση της εχεμύθειας και της ανωνυμίας τους, όπως άλλωστε και της ανωνυμίας του σχολείου, ενώ τους διαβεβαίωσα πως θα συζητούσα μαζί τους οτιδήποτε θα κατέγραφα από τα λεγόμενά τους, για την τελική συγκατάθεσή τους στη χρησιμοποίηση των πληροφοριών αυτών.

Έγιναν συνολικά είκοσι μία ατομικές συνεντεύξεις με τους μόνιμους συναδέλφους του σχολείου, καθώς όλοι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκαν τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας στον σύλλογο διδασκόντων με προθυμία συμφώνησαν να πάρουν μέρος στην έρευνα. Αυτή δε η προθυμία, προφανώς σχετίζεται θετικά με το γεγονός ότι υπήρχε από χρόνια προσωπική σχέση με όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, διεξήχθησαν σε ένα δίωρο κενό του προγράμματός τους (περίπου μιάμιση συνεχόμενη ώρα), σε κάποια κενή αίθουσα του σχολείου. Όλες δε οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη χρήση μαγνητοφώνου, κατόπιν συναινέσεως των συνεντευζιαζόμενων.

Όπως στην περίπτωση των ομάδων εστίασης και των ατομικών συνεντεύξεων με τα παιδιά, έτσι κι εδώ, υπήρξε ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοικτού

τύπου, με την πεποίθηση πως σε συνθήκες αμοιβαίας εμπιστοσύνης, θα ήταν εφικτή η άντληση ποικίλων δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το σχολικό διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό. Τρεις ήταν οι ομάδες ερωτήσεων του οδηγού της ημιδομημένης συνέντευξης που ακολουθήθηκε (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3), οι οποίες δομήθηκαν για την εξυπηρέτηση αντιστοίχως τριών επιμέρους στόχων. Στόχος, της πρώτης ομάδας ερωτήσεων ήταν η εισαγωγή στο θέμα και η αναζήτηση της οπτικής που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το διάλειμμα και της αναπαράστασής τους για το παιχνίδι των παιδιών σ' αυτό. Της δεύτερης ομάδας ερωτήσεων στόχος ήταν η διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων και των συμπεριφορών που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως εκδηλώνουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι τους στο διάλειμμα. Τέλος, στόχος της τρίτης ομάδας ερωτήσεων ήταν η διερεύνηση της γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη νομοθεσία για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τους σχετικούς σχολικούς κανόνες, τον δικό τους ρόλο κατά την εφημερία τους, καθώς και τον αντίστοιχο ρόλο της υλικοτεχνικής υποδομής της αυλής του σχολείου.

Ωστόσο, όπως και στην περίπτωση των ομάδων εστίασης με τα παιδιά, έτσι και στην ατομικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, όσο προχωρούσε η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, τα στοιχεία από την καθημερινή κατηγοριοποίηση του απομαγνητοφωνημένου υλικού, αναπροσάρμοζαν τις ερωτήσεις του οδηγού της ημιδομημένης συνέντευξης, ώστε να επιτευχθεί η αποσαφήνιση των διαμορφούμενων κατηγοριών και η εις βάθος διερεύνηση των νέων όψεων του υπό μελέτη φαινομένου.

2.3.5.4 Αναλυτική διαδικασία

Βάσει της πρότασης ποιοτικής ανάλυσης της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας υπήρξε διαρκής ανατροφοδότηση της ανάλυσης και της παραγωγής δεδομένων. Και αυτό γιατί η αναλυτική διαδικασία ξεκίνησε από την πρώτη στιγμή της έρευνας, παράλληλα με τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Έτσι, κατά την ανοικτή κωδικοποίηση τα πρώτα συλλεγθέντα εμπειρικά δεδομένα που προέκυπταν από τις περιγραφικές σημειώσεις της παρατήρησης του πεδίου, τεμαχίζονταν συστηματικά σε ευδιάκριτα τμήματα και τους αποδιδόταν ένας κώδικας που χαρακτήριζε το συγκεκριμένο φαινόμενο που αναδείκνυαν. Παράδειγμα τέτοιων κωδίκων, οι οποίοι κατά την αρχική ανάλυση της ανοικτής κωδικοποίησης διαρκώς εμπλουτίζονταν, αποτελούν τα κάτωθι:

- Εφημερεύοντες δάσκαλοι
- Παροχή βοήθειας από εφημερεύοντες δασκάλους στους παίκτες
- Απουσία περιοριστικών μέτρων από εφημερεύοντες δασκάλους στους παίκτες
- Απαγορεύσεις στη διεξαγωγή παιχνιδιών
- Παντελής έλλειψη ενασχόλησης με τα παιχνίδια παιδιών.
- Αντίδραση των παικτών στις παρεμβάσεις των εφημερευόντων
- Συμμόρφωση παιδιών στις υποδείξεις εφημερευόντων
- Τα παιδιά κατανοούν την ορθότητα των εκπ. υποδείξεων
- Τα παιδιά δεν κατανοούν την ορθότητα των εκπ. υποδείξεων
- Τα παιδιά θεωρούν άδικες τις υποδείξεις εκπαιδευτικών
- Τα παιδιά θεωρούν υπερβολικές τις εκπ. υποδείξεις
- Παράβλεψη των υποδείξεων εφημερευόντων
- Τα παιδιά αναζητούν βοήθεια εφημερευόντων για την υλοποίηση παιχνιδιού τους
- Τα παιδιά ζητούν βοήθεια εφημερευόντων σε επικίνδυνες καταστάσεις
- Αντίληψη εκπαιδευτικών για χρησιμότητα ελεύθερου παιχνιδιού στο διάλειμμα
- Θετική αντίληψη εκπαιδευτικών για την αξία του παιχνιδιού στο διάλειμμα
- Αρνητική αντίληψη για την αξία του παιχνιδιού στο διάλειμμα

Ακολούθως, μέσω της τεχνικής της διαρκούς σύγκρισης οι κώδικες αυτοί, όσο προχωρούσε η ανοικτή κωδικοποίηση οδηγούσαν στην παραγωγή των αρχικών κατηγοριών, όπου μπορούσαν να ενσωματωθούν ολόένα και περισσότεροι κώδικες ώστε να μειώνεται ο αριθμός τους. Επιπλέον, στα πλαίσια ενός εσωτερικού διαλόγου

με τα δεδομένα, κατέγραφα από την αρχή της αναλυτικής διαδικασίας τις σκέψεις και τις ερμηνείες μου σε υπομνήματα, για τον προσδιορισμό αφενός των ιδιοτήτων και των διαστάσεων των κατηγοριών και αφετέρου της κατανόησης της μεταξύ τους σχέσης, οδηγώντας στη δημιουργία υποκατηγοριών. Παράδειγμα τέτοιων κατηγοριών και υποκατηγοριών που προέκυψαν από τους παραπάνω κώδικες αποτελούν τα κάτωθι:

- Οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί ως κοινωνικό στοιχείο της σκηνής του παιχνιδιού
- Στάση εφημερευόντων σύμφωνα με τα παιδιά
Υποκατηγορία: Ενισχυτική στάση
Περιοριστική στάση
Αδιάφορη στάση
- Τρόποι εκδήλωσης της στάσης εφημερευόντων σύμφωνα με τα παιδιά
Υποκατηγορία: Ενισχυτική στάση : Έλλειψη περιοριστικών τάσεων
Βοήθεια στην υλοποίηση παιχνιδιού

Παρεμβατική στάση: Απαγορεύσεις στην υλοποίηση παιχνιδιού

Αδιάφορη στάση: Μηδενική παροχή βοήθειας όταν ζητάται
- Πώς ερμηνεύουν τα παιδιά τη στάση εφημερευόντων
Υποκατηγορία: Ενισχυτική στάση : Νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί
Χαρούμενοι άνθρωποι

Παρεμβατική στάση: Έλλειψη κατανόησης παιχνιδιών
Δεν παίζουν πια λόγω ηλικίας
Φόβος για το παιχνίδι
Φόβος απώλειας εργασίας

Αδιάφορη στάση: Τεμπελιά
Προχωρημένη ηλικία
- Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αξία του παιχνιδιού στο διάλειμμα ως προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης τους
- Πώς ερμηνεύουν τα παιδιά την αντίδρασή τους στις παρεμβάσεις-υποδείξεις εφημερευόντων
Υποκατηγορία: Συμμόρφωση **Υποκατηγορία** Κατανόηση ορθότητας κανόνων
Υπακοή χωρίς κατανόηση ορθότητας κανόνων

Ανυπακοή **Υποκατηγορία:** Θεώρηση υποδείξεων ως άδικες

Θεώρηση υποδείξεων ως
υπερβολικές

- Ανάγκη των παιδιών για παρέμβαση και βοήθεια εφημερευόντων
Υποκατηγορία: Λόγω αδυναμίας υλοποίησης παιχνιδιού
Λόγω επικινδυνότητας καταστάσεων
- Η ηλικία παικτών ως προσδιοριστικός παράγων αναζήτησης βοήθειας από εφημερεύοντες
- Οι κοινωνικές δεξιότητες ως προσδιοριστικός παράγων αναζήτησης βοήθειας από τους εφημερεύοντες

Με τον ίδιο τρόπο κατά τη διαδικασία της ανοικτής κωδικοποίησης δημιουργήθηκαν σταδιακά πολλαπλές κατηγορίες και υποκατηγορίες των συλλεχθέντων δεδομένων, οι οποίες στην πορεία μπορούσαν να επικυρωθούν, διαφοροποιηθούν ή αναθεωρηθούν βάσει νέων ευρημάτων ή ακόμα και να εμπλουτιστούν με τη δημιουργία νέων κατηγοριών. Στο Παράρτημα 6 παρουσιάζονται συνολικά οι κώδικες, κατηγορίες και υποκατηγορίες της ανοικτής κωδικοποίησης.

Μετά την ανοικτή κωδικοποίηση ξεκίνησε η διαδικασία της κατ' άξονα κωδικοποίησης, κατά την οποία οι αρχικές κατηγορίες και υποκατηγορίες, εμπλουτίστηκαν, αναπτύχθηκαν περαιτέρω και προσδιορίστηκαν με μεγαλύτερη ακρίβεια, μέσω της της διαρκούς μεταξύ τους σύγκρισης, αλλά και παράλληλα με την επεξεργασία νέων ευρημάτων που προέκυπταν. Εν τέλει, μετά την εκτενέστερή τους επεξεργασία και πολυσύνθετη ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων, οι κατηγορίες και υποκατηγορίες οργανώθηκαν στο σύνολό τους γύρω από τις ακόλουθες τέσσερις κύριες (περιγραφικές) κατηγορίες-άξονες:

1. Οι προσδιοριστικοί παράγοντες του παιχνιδιού στο διάλειμμα.
2. Η διαδικασία υλοποίησης του παιχνιδιού.
3. Η σημασία του παιχνιδιού για τα ίδια τα παιδιά.

4. Απαραίτητες προϋποθέσεις για εξασφάλιση ικανοποίησης των παιδιών από τα παιχνίδια.

Συγκεντρωτικά οι κατηγορίες και υποκατηγορίες της κατ' άξονα κωδικοποίησης παρουσιάζονται στο Παράρτημα 7, όπου φαίνεται πως οι κατηγορίες και υποκατηγορίες που παρουσιάστηκαν ως παράδειγμα ανοικτής κωδικοποίησης παραπάνω, οργανώθηκαν γύρω από την 1.4 Υποκατηγορία. Τόσο δε οι διαστάσεις και οι ιδιότητες της κάθε κατηγορία της κατ' άξονα κωδικοποίησης, όσο και οι σχέσεις μεταξύ των κεντρικών κατηγοριών- αξόνων, αποτυπώθηκαν και σε διαγράμματα, για την καλύτερη δυνατή ανάδειξη και κατανόησή τους (Διάγραμμα 1, 2, 3, 4).

Το τελευταίο στάδιο της κωδικοποίησης ήταν η επιλεκτική κωδικοποίηση, όπου ολοκληρώθηκε η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία με τη διαμόρφωση μιας τελικής κεντρικής κατηγορίας. Στην κατηγορία αυτή έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν συνεκτικά οι βασικές κατηγορίες της κατ' άξονα κωδικοποίησης και ουσιαστικά επιχειρήθηκε μέσω αυτής μια μεστή απεικόνιση των κυριότερων πορισμάτων της έρευνας (Strauss & Corbin, 1998b). Προκειμένου έτσι να συμπεριληφθεί και να νοηματοδοτηθεί όλο το υλικό των πορισμάτων της έρευνας (Hammersley & Atkinson, 2007· Πηγιάκη, 1988), οδηγήθηκα σύμφωνα και με τους Glaser και Strauss (1967) στη συγκρότηση μιας κεντρικής κατηγορίας ως σύνοψη και σύνθεση των κυριότερων αναδειχθέντων πορισμάτων και κατηγοριών της αναλυτικής διαδικασίας, προκειμένου να γίνει κατανοητή η λειτουργία της συγκεκριμένης κοινωνικής σκηνής (Spradley, 1980), του παιχνιδιού στο διάλειμμα του υπό διερεύνηση σχολείου. Η συνοπτική αυτή κατηγορία, η διασύνδεση της οποίας με τις υπόλοιπες βασικές κατηγορίες και υποκατηγορίες παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 5, είναι η ακόλουθη:

Το προαύλιο στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου αποτελεί ένα σύνθετο πλαίσιο οικοδόμησης της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού, μέσω της υλοποίησης του οποίου τα παιδιά νοηματοδοτούν τον κόσμο τους διαπραγματευόμενα ενεργητικά το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου, ιδίως όταν οι συνθήκες είναι υποστηρικτικές για το παιχνίδι από τους ενήλικες. Η οικολογία του παιχνιδιού

συνδέεται με την οικοδόμηση πολύπλοκων σχέσεων με το υλικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον και εντέλει τόσο με την ικανοποίηση των παιδιών, όσο και με τη δημιουργία ευκαιριών για ψυχοσωματική, κοινωνική και νοητική τους ανάπτυξη.

Η τελική κεντρική αυτή κατηγορία που αποτελεί ουσιαστικά μια σύνθεση των κυριότερων όψεων του υπό μελέτη φαινομένου αναλύεται διεξοδικά στην ενότητα με την παρουσίαση των πορισμάτων της έρευνας.

2.3.5.5 Συγγραφή έρευνας

Κατά τη συγγραφή του εθνογραφικού κειμένου ο εθνογράφος προσπαθεί ώστε η πληθώρα του συλλεχθέντος ερευνητικού υλικού να παρουσιαστεί με τρόπο που να αναδεικνύονται τα φαινόμενα της έρευνας, το κοινωνικό πλαίσιο, η μεταξύ τους πολύπλοκη σχέση και εν τέλει η θεωρία που διαμορφώθηκε από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Ως προς την τεχνική συγγραφής του εθνογραφικού κειμένου, αυτή είναι δυνατό να στηριχτεί επάνω στην αναλυτική διαδικασία και τις ευρύτερες κατηγορίες που έχουν διαμορφωθεί. Ωστόσο, δεν υπάρχει κανόνας για το ακριβές σημείο της αναλυτικής διαδικασίας, από το οποίο ο κάθε εθνογράφος θα χρησιμοποιήσει τις κατηγορίες ως βάση για την σύνταξη των ενοτήτων του εθνογραφικού κειμένου (Goetz & LeCompte, 1984· Hammersley & Atkinson, 2007· Πηγιάκη, 1988).

Στη συγκεκριμένη έρευνα κύριο σώμα της εθνογραφίας αποτέλεσαν οι πραγματικά ογκώδεις σημειώσεις από τις παρατηρήσεις του πεδίου και οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Από τα στάδια της κωδικοποίησης της αναλυτικής διαδικασίας, θεώρησα καταλληλότερο για τη συγγραφή των ενοτήτων του κειμένου, αυτό της κατ' άξονα κωδικοποίησης. Έτσι ως κεντρικό κορμό επέλεξα τις σχετικές τέσσερις βασικές κεντρικές κατηγορίες-άξονες, οι οποίες αποτέλεσαν και τις τέσσερις ενότητες του κεφαλαίου με την παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, υπό τη μορφή ενός μεστού εθνογραφικού κειμένου. Η επιλογή αυτή έγινε γιατί οι συγκεκριμένες κατηγορίες αφενός περικλείουν μέσα τους όλη τη διαδικασία της ανοικτής κωδικοποίησης και αφετέρου είναι ένα βήμα πριν την παραγωγή της θεμελιωμένης θεωρίας. Τέλος, κάθε

κατηγορία, υποκατηγορία και μεταξύ τους συσχετισμός τεκμηριώνεται από την παράθεση περιγραφών από το πεδίο, καθώς και αυτούσιων διαλόγων με τα παιδιά - μιας και στόχος της έρευνας ήταν να αναδειχτούν οι απόψεις των ίδιων των παιδιών και να ακουστούν οι φωνές τους- αλλά και με τους εκπαιδευτικούς.

2.4 Εκπαιδευτικός ή ερευνήτρια; Αναστοχαστικές σκέψεις για τις σχέσεις και τους ρόλους στο πεδίο της έρευνας

Ζητούμενο στην έρευνα πεδίου είναι η αποδοχή του ερευνητή από τους συμμετέχοντες και η ανάπτυξη εποικοδομητικών σχέσεων εμπιστοσύνης μαζί τους (Ball, 1990), προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή ποιότητα, αλλά και ποσότητα του εθνογραφικού υλικού που συλλέγεται (Πηγιάκη, 1988). Βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη τέτοια αποδοχή είναι η διαρκής διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεων που αναπτύσσει ο ερευνητής με τους συμμετέχοντες της έρευνας (Burgess, 2002). Στην περίπτωση δε που ο ερευνητής σχετίζεται άμεσα ή προέρχεται από τον χώρο τον οποίο μελετά, η ποικιλομορφία των θέσεων που κατέχει με την αντιστοιχία των ρόλων του, καθορίζουν και την πολυπλοκότητα των σχέσεών του στο πεδίο.

Η ισορροπία των σχέσεων και των ρόλων στο πεδίο ως αναγκαία συνθήκη για την ανάδειξη της οπτικής των συμμετεχόντων έχει υποστηριχθεί πως μπορεί να επιτευχθεί με την διακριτική διαχείριση του οικείου εργασιακού περιβάλλοντος και του ξένου ερευνητικού πεδίου (Geertz, 1983), στο πλαίσιο προσεκτικών και μετρημένων κινήσεων και στρατηγικών από πλευράς ερευνητή, κατόπιν διαρκούς αναστοχασμού και ενδοσκόπησης (Ball, 1990· Τσίγκρα, 2003). Στη συγκεκριμένη έρευνα και καθ' όλη τη διάρκειά της, είχα πλήρη επίγνωση του γεγονότος ότι, όσο και αν πρόθεσή μου ήταν η ανάδειξη της οπτικής των παιδιών, δεν παύει ανάμεσα στον λόγο τους και στην αναπαράστασή του να διαμεσολαβούσε ο ρόλος μου ως ερευνήτριας. Όπως υπογραμμίζει η Αυγητίδου (2006), τόσο η επιλεκτική καταγραφή, όσο και η ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων, επηρεάζει την παρουσίαση στα κείμενα, όσων λένε ή πράττουν τα παιδιά. Έτσι, δεν είναι δυνατό να υποστηριχθεί πως ό,τι παρουσιάζεται στα ερευνητικά ευρήματα είναι η ίδια η πραγματικότητα, αλλά η κατανόησή μου γι' αυτή και εντέλει η κατασκευή μιας εκδοχής της παιδικής

ηλικίας, ως αναπλαισίωση της φωνής των παιδιών από την οπτική μου (James, Jenks & Prout, 1998).

Εξάλλου, όταν εισήλθα στο πεδίο, δεν εισήλθα ως *tabula rasa*, αλλά έφερα μαζί μου ποικίλες γνώσεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες. Ενστερνιζόμενη τις σύγχρονες αντιλήψεις περιγραφής, κατανόησης και ερμηνείας της παιδικής ηλικίας και του παιδικού παιχνιδιού, είδα τα παιδιά ως ενεργητικούς δρώντες των οποίων ο λόγος με ενδιέφερε να ακουστεί. Ο εθνογράφος κατά τους Hammersley και Atkinson (2007) είναι σημαντικό να έχει επίγνωση των προσωπικών του προκαταλήψεων, ώστε να μπορεί να αποστασιοποιηθεί από αυτές προκειμένου να αποκαλύψει και να αναδείξει την αλήθεια των συμμετεχόντων. Χωρίς λοιπόν να αποποιηθώ κι έχοντας διαρκή επίγνωση της ύπαρξης της θεωρητικής μου αφετηρίας προσπάθησα σε όλη τη διάρκεια της έρευνας να πλησιάζω στο μέτρο του δυνατού τα κοινωνικά φαινόμενα με τρόπο που να μην σκιάζονται από προσωπικές αντιλήψεις.

Στην παρούσα έρευνα ως εργαζόμενη επί σειρά ετών στο υπό μελέτη δημοτικό σχολείο, πέρα από εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής των μαθητών, ήμουν ταυτόχρονα και συνάδελφος των εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά και ερευνήτρια. Ως προς την εθνογραφική έρευνα με παιδιά έχει υποστηριχθεί πως ο εθνογράφος είναι δυνατό να υιοθετήσει διάφορους ρόλους στο πεδίο. Μπορεί για παράδειγμα σύμφωνα με τους Fine και Sandstrom (1988) να υιοθετηθεί ο ρόλος του ενήλικα φίλου από τον οποίο απουσιάζει η εξουσιαστική ισχύς απέναντι στα παιδιά, μπορεί να υιοθετηθεί ο ρόλος ερευνητή που ως ίσος στέκεται μεταξύ των παιδιών (Mandell, 1988) ή μπορεί να υιοθετηθεί μια φιλική στάση με απουσία από πλευράς ερευνητή οποιωνδήποτε διαιτητικών ή προστατευτικών παρεμβάσεων απέναντι σε αυτά (Corsaro, 1981b). Ωστόσο, ως προς τη σχέση του εκπαιδευτικού ερευνητή με τους μαθητές του, αναγνωρίζεται η σχέση εξουσίας των ενηλίκων προς τα παιδιά (Αυγητίδου, 2002). Όπως εμφατικά επισημαίνουν οι Graue και Walsh (1998), δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως είναι δυνατόν η σχέση αυτή να χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα, καθώς σε αυτή ενυπάρχουν ήδη δομημένες ιεραρχικές και εξουσιαστικές σχέσεις, που εδρεύουν στην ηλικιακή διαφορά μεταξύ των δυο και οι οποίες σκιαγραφούν την ανισότητα ενηλίκου-παιδιού.

Όσα λοιπόν εκπαιδευτικός με ρόλο εξουσίας στο σχολείο απέναντι στους μαθητές μου, που ταυτόχρονα ήταν και συμμετέχοντες στην έρευνα, ζητούσα παράλληλα να γίνω αποδεκτή στο πεδίο με μια δεύτερη ιδιότητα, αυτή της ερευνήτριας. Μέσα λοιπόν στην ίδια μέρα, στον ίδιο χώρο, αλλά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, είχα διαφορετικούς ρόλους. Άλλοτε λειτουργούσα ως ερευνήτρια και άλλοτε ως εκπαιδευτικός. Όπως έχουν επισημάνει οι Corsaro (1985) και Corsaro και Molinari (2000) τα παιδιά αν δεν εμπιστευτούν τον ερευνητή που μελετά το παιχνίδι τους, κρατούν τις αποστάσεις τους και δεν επιτρέπουν να αποκαλυφθεί η πολύτιμη γνώση τους, είτε σταματώντας να μιλούν όταν ο ερευνητής πλησιάζει, είτε απαντώντας μονολεκτικά όταν τους απευθύνει ερωτήσεις. Για το απαραίτητο χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές και για τη διαχείριση της πολυπλοκότητας του ρόλου μου στο πεδίο, καταρχήν προσπάθησα να εξηγήσω στα παιδιά τη διακριτότητα των ρόλων μου και κυρίως το γεγονός ότι όταν ήμουν στην αυλή με το σημειωματάριο παρατηρήσεων στο χέρι, ήμουν η ερευνήτρια με αποκλειστικό ενδιαφέρον το παιχνίδι τους και τις σχετικές τους απόψεις και όχι η εκπαιδευτικός που μπορεί να λειτουργήσει παρεμβατικά, ανατροφοδοτικά ή και πειθαρχικά (Αυγητίδου, 2002).

Επιπρόσθετα, κύριος καταλύτης στο χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά γνώριζαν τις προσπάθειες ενίσχυσης του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα που είχα καταβάλει ως εκπαιδευτικός, τόσο με την δημιουργία επιδαπέδιων παιχνιδιών, όσο και με την οργάνωση του συστήματος με τις επιτρεπόμενες μπάλες⁹ για το παιχνίδι τους στο διάλειμμα¹⁰. Από αυτή την άποψη

⁹ Το σύστημα με τις επιτρεπόμενες μπάλες περιγράφεται στην υποενότητα 2.3.5.1 της *Ερευνητικής διαδικασίας*

¹⁰ Τα παιδιά γνώριζαν τις σχετικές μου πρωτοβουλίες, που είχαν οδηγήσει με τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων του σχολείου στον σχεδιασμό δέκα γηπέδων φόρσκουερ, δυο επιδαπέδιων παιχνιδιών κουτσό και ενός τουίστερ. Επιπλέον, γνώριζαν πως παράλληλα με τον σχεδιασμό των επιδαπέδιων γηπέδων επιτράπηκε για πρώτη φορά στο σχολείο η ελαφριά πλαστική μπάλα (αερόμπαλα). Το νέο καθεστώς με τα παιχνίδια στην αυλή ίσχυαν από το σχολικό έτος 2013-2014, δυο δηλαδή χρόνια πριν τη διεξαγωγή της έρευνας. Μέχρι τότε οι μπάλες απαγορεύονταν στο σχολείο με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, ενώ δεν υπήρχαν και τα παραπάνω επιδαπέδια γήπεδα και παιχνίδια. Η ενημέρωση για τους νέους κανόνες για το παιχνίδι στο διάλειμμα έγινε από εμένα σε κάθε τμήμα, τόσο για τις μπάλες (το σχολείο διέθετε για το κάθε τμήμα μόνο μία μπάλα, χωρίς να απαγορεύεται σε όποιο παιδί θέλει να φέρνει τη δική του αερόμπαλα), όσο και για τα γήπεδα (σε ποιο γήπεδο θα παίζει κάθε τμήμα). Έτσι, τα παιδιά θεωρούσαν άτυπα πως ήμουν υπεύθυνη για οτιδήποτε χρειαζόνταν στην αυλή σχετικά με τις μπάλες και τα γήπεδα. Παράλληλα, πριν εφαρμοστούν οι νέοι κανόνες για το παιχνίδι στο διάλειμμα στην αυλή του σχολείου, δίδαξα σε όλα τα τμήματα της Γ,Δ,Ε,ΣΤ τάξης το παιχνίδι φόρσκουερ, ώστε να μπορούν να το παίξουν, ενώ στην Α και Β δίδαξα τον τρόπο που παίζεται το κουτσό. Αναφορά έγινε σε όλες τις τάξεις και για το τουίστερ, το οποίο γνώριζαν πολλά παιδιά από το ομώνυμο επιτραπέζιο παιχνίδι. Έτσι,

αισθανόμουν πως, αν και δεν γινόταν να γίνω φίλη των παιδιών, εντούτοις ήμουν για αυτά ένας ενήλικος που ανεξάρτητα από τη θέση εξουσίας που είχα, μπορούσαν να με εμπιστευτούν, να παίζουν αυθόρμητα παρά την παρατήρησή μου και να μιλήσουν ανοικτά για τα θέματα της έρευνας. Επιπλέον, η μεγάλη (επτάμηνη) διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας στο πεδίο, ενίσχυσε περαιτέρω τη σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά (Knupfer, 1996) λόγω των ποικίλων αλληλεπιδράσεων που προέκυψαν μεταξύ μας, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα. Τέλος, ιδιαίτερα βοηθητικός παράγοντας αποδείχτηκε το γεγονός ότι λόγω της φύσης του μαθήματος που διδάσκω, γνώριζα όλα τα παιδιά του σχολείου κι έτσι τον ρόλο του «βασικού πληροφορητή» στο πεδίο, που διαφωτίζει σχέσεις, συμπεριφορές και εμπλεκόμενους παράγοντες στη σχολική πράξη είχα αναλάβει εκ των πραγμάτων η ίδια (Burgess, 2002).

Παράλληλα, παρόλο που ήμουν ερευνήτρια του παιχνιδιού των παιδιών στο διάλειμμα του σχολείου τους, γνώριζα πως από τη θέση μου ως εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής των παιδιών είχα αναπόφευκτα επιδράσει στο παιχνίδι τους με ποικίλους τρόπους. Αρκετά από τα παιχνίδια της αυλής τα παιδιά τα είχαν διδαχθεί στο μάθημα της φυσικής αγωγής (αμπάριζα, μήλα, ψαράκι ψαράκι βάτραχος, σκοινάκι, παιχνίδια καλαθοσφαίρισης, ποδόσφαιρο, βόλεϊ, φόρσκουερ), χωρίς βέβαια αυτό να αποκλείει το γεγονός ότι πιθανώς τα είχαν συναντήσει και αλλού. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο διδάχτηκαν τα παιδιά όλα τα παιχνίδια και κυρίως τις αθλοπαιδιές, χωρίς έμφυλες διακρίσεις, ενθάρρυνε ένα συγκεκριμένο έθος στα παιχνίδια της αυλής, με τα αγόρια και τα κορίτσια να μπορούν να παίζουν από κοινού, τόσο τα παραδοσιακά θεωρούμενα «αγορίστικα» παιχνίδια (ποδόσφαιρο), όσο και τα αντίστοιχα «κοριτσίστικα» (σχοινάκι).

Ωστόσο, υπήρξαν κάποιες δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, οι οποίες σχετίζονταν με τη σύγκρουση του ρόλου μου ως ερευνήτρια που διεξήγαγα την έρευνα στο σχολείο και προσπαθούσα να εξασφαλίσω κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας με τα παιδιά και του ρόλου που παράλληλα είχα ως εκπαιδευτικός του σχολείου με συγκεκριμένες υποχρεώσεις. Έτσι, υπήρξαν φορές που ενώ παρατηρούσα τα παιδιά στο παιχνίδι τους, αντιλαμβανόμουν πως εκείνη τη στιγμή

συχνά τα παιδιά απευθύνονταν σε εμένα για να τους δώσω λύση σε προβλήματα έλλειψης γηπέδων ή μπάλας, αλλά και διευκρινήσεις σχετικά με το φόρσκουερ και τον τρόπο που παίζεται.

γινόταν κάτι το οποίο ήταν αντίθετο με τους κανόνες του σχολείου. Στο δίλημμα λοιπόν ερευνήτρια ή εκπαιδευτικός, επέλεξα να διακόπτω την παρατήρηση μόνο στις περιπτώσεις που κατά την κρίση μου υπήρχε κίνδυνος για τη σωματική υγεία των παιδιών. Αντιθέτως, στις υπόλοιπες περιπτώσεις παραβίασης των σχολικών κανόνων υπερίσχυε ο ρόλος της ερευνήτριας και άφηνα να εξελιχθεί η σκηνή χωρίς τις δικές μου παρεμβάσεις.

Σημαντικό κομμάτι των σχέσεών μου στο πεδίο ήταν αυτό με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός ότι γνωριζόμασταν από χρόνια, ασφαλώς και διευκόλυνε την αποδοχή μου ως ερευνήτρια από τους ενήλικες συμμετέχοντες. Απόδειξη αποτελεί το γεγονός ότι όλοι ανεξαρτήτως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν πρόθυμα στην παράκλησή μου για συμμετοχή τους στην έρευνα. Ωστόσο, δεν μπορούσα να μη λάβω υπόψη το γεγονός ότι ως προσωπικό πρόβλημα των μελών της κοινωνικής σκηνής εμφανίζεται ο φόβος των συμμετεχόντων για έκθεσή τους τόσο απέναντι στα υπόλοιπα μέλη της σκηνής, όσο και απέναντι στην ιεραρχία και εξουσία (Πηγιάκη, 1988· Wallis, όπ.αναφ. στο Bell & Newby, 1977).

Είναι αλήθεια πως υπήρξαν στιγμές σε κάποιες συνεντεύξεις με τους συναδέλφους, κατά τις οποίες αισθάνθηκα πως διακατέχονταν από αυτό το άγχος της έκθεσής τους στα μάτια μου. Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση εκπαιδευτικού που την προηγούμενη ημέρα από την προγραμματισμένη μας συνέντευξη μου ζήτησε να ενημερωθεί για το περιεχόμενο των ερωτήσεών μου, προκειμένου να προετοιμαστεί σχετικά. Η αντιμετώπιση τέτοιου είδους ανησυχιών που δυσκόλευαν τη σχέση αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ μας, στηρίχτηκε στο σύνολο των ηθικών αρχών που προτείνει ο Spradley (1980) βασιζόμενος στις αντίστοιχες Αρχές Επαγγελματικής Ευθύνης του συμβουλίου της Αμερικανικής Ανθρωπολογικής Εταιρίας του 1971 (Πηγιάκη, 1988). Σύμφωνα με αυτές ο εθνογράφος απαιτείται να διακατέχεται από αίσθημα ευθύνης απέναντι στους συμμετέχοντες και να εξασφαλίζει σε αυτούς τη διαβεβαίωση πως οι πράξεις και τα λόγια τους γίνονται αποδεκτά ως κοινωνικές εκδηλώσεις με την παντελή απουσία οποιασδήποτε κρίσης. Έτσι λοιπόν, διαβεβαίωσα τους συναδέλφους πως σε καμιά περίπτωση δεν αξιολογούνται και πως υπάρχει απόλυτη εχεμύθεια σχετικά με ό,τι θα ειπωθεί μεταξύ μας. Με αυτόν τον τρόπο οι λιγοστές περιπτώσεις ανησυχίας και καχυποψίας με τον καιρό κάμφθηκαν κι έδωσαν τη θέση τους σε κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας.

Οι παραπάνω αναστοχαστικές λειτουργίες που λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια της πολύμηνης έρευνας στο πεδίο και που αφορούσαν στη θεωρητική μου αφετηρία και στις σχέσεις μου τόσο με τα παιδιά, όσο και με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, βοήθησαν στην εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής ειλικρινούς αλληλεπίδρασης στο πεδίο, ώστε εντέλει να αναδειχθούν με ευκρίνεια τα κοινωνικά φαινόμενα στο πεδίο.

2.5 Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας

Σημαντικά θέματα στην όλη ερευνητική διαδικασία αποτελούν τα ζητήματα δεοντολογίας. Καταρχάς, εξασφαλίστηκε η άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά την κατάθεση των απαραίτητων και προβλεπόμενων παραστατικών. Επιπλέον, λήφθηκε μέριμνα για ενημέρωση και τη συναίνεση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, καθώς και των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών του σχολείου που επίσης συμμετείχαν στην έρευνα, μέσω μιας επιστολής που τους απεστάλη και τους ζητήθηκε να υπογράψουν (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 και 5). Ο στόχος της επιστολής αυτής ήταν να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών τον σκοπό της έρευνας, την όλη ερευνητική διαδικασία στην οποία ενήλικοι και ανήλικοι συμμετέχοντες επρόκειτο να εμπλακούν, τους λόγους για τους οποίους ήταν απαραίτητη η συμμετοχή τους, τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους, τη δυνατότητα αποχώρησης των συμμετεχόντων σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της έρευνας και επιπλέον τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα και της προστασίας, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων τους. Παράλληλα, στην επιστολή κατέστη σαφής η ανάγκη για μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, προκειμένου να μπορώ ως ερευνήτρια στον περιορισμένο χρόνο που είχα, να συλλέξω αξιόπιστα τις πληροφορίες που ήθελα, κατευθύνοντας απερίσπαστα τη συζήτηση, χωρίς το άγχος της κράτησης χειρόγραφων σημειώσεων. Η προστασία και η ανωνυμία δε των αντίστοιχων αρχείων

που θα προέκυπταν από τις συνεντεύξεις, εξασφαλίστηκαν και με σχετική υπεύθυνη δήλωσή μου του Ν. 1599/1986 για τη χρήση και διαχείρισή τους.

Βέβαια, παράλληλα με την επιστολή της γονικής συναίνεσης και σύμφωνα με το πνεύμα της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, κρίθηκε αναγκαία η ενημέρωση των μαθητών για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας, η διαβεβαίωσή τους για διασφάλιση της ανωνυμίας τους και του εμπιστευτικού χαρακτήρα των δεδομένων, για τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και τη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της. Αυτά τα ζητήματα δεοντολογίας που πρέπει να διέπουν μια έρευνα, η οποία μάλιστα απευθύνεται σε παιδιά, συνάδουν και με μια σειρά σχετικών κανόνων που έχουν προτείνει οι Cohen και Manion (1994), Faulkner et al., (1999) και Nias (1988).

Έτσι, για να είμαι ειλικρινής απέναντι σε μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικούς σχετικά με τα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα και χωρίς παράλληλα να φορτίζονται με προκατάληψη οι πληροφορίες που επρόκειτο να δοθούν, πριν την έναρξη των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων ενημέρωσα τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς για την κεντρική ιδέα της έρευνας και την πρόθεσή μου να τους ανακοινώσω συμπεράσματα της όλης ερευνητικής διαδικασίας μόλις αυτή ολοκληρωνόταν. Στους εκπαιδευτικούς τα πράγματα μπορούσαν να είναι πιο ξεκάθαρα, αλλά εδώ ιδιαίτερη προσοχή έπρεπε να δοθεί στην εξασφάλιση της εχεμύθειας και της ανωνυμίας, μιας και ήμουν εκπαιδευτικός του υπό μελέτη σχολείου. Πέρα από την τήρηση της ανωνυμίας σχολείου και δασκάλων, επιπλέον συζητήθηκε με τους συμμετέχοντες στην έρευνα τι έχει καταγραφεί από τα λεγόμενά τους και πώς προτίθεμαι να τα χρησιμοποιήσω, ώστε τελικά να δοθεί η συγκατάθεσή τους για τη χρήση των πληροφοριών αυτών. Ας σημειωθεί δε πως, εάν κάποιος εκπαιδευτικός δε ήθελε να πάρει μέρος στην έρευνα, τότε δεν θα παρατηρούνταν και οι σκηνές παιχνιδιού στις οποίες θα εμπλεκόταν κατά την εφημερία του, κάτι το οποίο όμως δεν χρειάστηκε να γίνει.

Όσον αφορά στους μαθητές, καταρχάς βασική προϋπόθεση αποτέλεσε η οικειοθελής συμμετοχή τους (Faulkner et al., 1999), όχι μόνο στις συνεντεύξεις,

αλλά και στην έρευνα συνολικά. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά είχαν το δικαίωμα να μη θέλουν να πάρουν μέρος στην έρευνα τόσο στις παρατηρήσεις στην αυλή, όσο και μετέπειτα στις συνεντεύξεις, γεγονός το οποίο αμέσως θα γινόταν σεβαστό σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας και αν συνέβαινε κάτι τέτοιο. Εάν δε κάποιοι γονείς δεν ήθελαν τα παιδιά τους να συμμετέχουν στην έρευνα ή εάν κάποια παιδιά δε ήθελαν τα ίδια να παρατηρηθούν ή να δώσουν συνέντευξη, τότε δεν παρατηρήθηκαν σκηνές παιχνιδιού στις οποίες συμμετείχαν αυτά τα παιδιά, ούτε φυσικά πάρθηκε συνέντευξη από αυτά. Ασφαλώς αυτό το δικαίωμα διασφαλιζόταν σε οποιαδήποτε φάση της ερευνητικής διαδικασίας και αν ήθελαν να αποχωρήσουν. Αξιοσημείωτο ωστόσο, είναι το γεγονός πως ελάχιστοι ήταν οι γονείς και τα παιδιά που δεν ήθελαν να πάρουν μέρος στην έρευνα, αποτέλεσμα στο οποίο συνέβαλε η οικειότητα και η γνωριμία που είχαν μαζί μου ως πρόσωπο της σχολικής κοινότητας.

Τέλος, στο πνεύμα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, υπήρξε μέριμνα ώστε η έρευνα να διεξαχθεί σε συνεννόηση και με τη συνεργασία του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Έχοντας ως αυτό το σημείο της διατριβής μετά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει στο παραπάνω κεφάλαιο το πλαίσιο σχεδιασμού της παρούσας έρευνας, μέσα από την παράθεση, την τεκμηρίωση και τη σύνδεση ποικίλων επιμέρους μεθοδολογικών ζητημάτων, ακολουθεί εν συνεχεία το κεφάλαιο με την παρουσίαση των πορισμάτων που προέκυψαν από την πραγματοποίηση της έρευνας αυτής.

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας, μετά την ανάλυσή τους βάσει της μεθοδολογίας της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας και την κωδικοποίησή τους στα αντίστοιχα τρία στάδια (ανοικτή, κατ' άξονα και επιλεκτική κωδικοποίηση). Η παρουσίαση ακολουθεί τη δομή τεσσάρων κύριων κατηγοριών-αξόνων, με τις σχετικές υποκατηγορίες τους, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας κατά την κατ' άξονα κωδικοποίηση τους. Σε αυτές τις κατηγορίες εντοπίζονται και οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, οι οποίες συζητούνται περαιτέρω και στην ενότητα «Συζήτηση-Συμπεράσματα» της έρευνας. Καθώς ξεδιπλώνονται και παρουσιάζονται οι κατηγορίες, αναδεικνύεται όλο και περισσότερο και ο μεταξύ τους συσχετισμός, τόσο συνολικά των κατηγοριών, όσο και των επιμέρους υποκατηγοριών, με τρόπο που οδηγεί στο τέλος της ενότητας στην παρουσίαση της προκύπτουσας τελικής κεντρικής κατηγορίας της έρευνας. Το σύνολο δε των ευρημάτων, υπό τη μορφή εθνογραφικού κειμένου πλαισιώνονται με αντίστοιχα αποσπάσματα από περιγραφές του πεδίου, καθώς και διαλόγων με τους συμμετέχοντες της έρευνας. Ας σημειωθεί πως οι συμμετέχοντες αναφέρονται όλοι με ψευδώνυμα, για την διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

3.1. Οι προσδιοριστικοί παράγοντες του παιχνιδιού στο διάλειμμα.

Ο Πετρογιάννης (2003) με αφετηρία την οικοσυστημική/βιοοικολογική θεώρηση του Bronfenbrenner βλέπει το σχολείο ως ένα μικροσύστημα το οποίο δημιουργείται από την αλληλεξάρτηση όλων των πτυχών της σχολικής ζωής, ενώ οι δυο βασικές κατηγορίες που το αποτελούν είναι τα κοινωνικά και τα φυσικά (ή υλικά) στοιχεία του. Στα κοινωνικά στοιχεία του μικροσυστήματος αυτού συγκαταλέγει το έμπυχο υλικό του σχολείου (μαθητές, εκπαιδευτικούς και μεταξύ τους σχέσεις), ενώ στα φυσικά/υλικά στοιχεία τις κτιριακές εγκαταστάσεις, το ωρολόγιο πρόγραμμα, την εκπαιδευτική πολιτική σε τοπικό ή κεντρικό επίπεδο, καθώς και τις συνθήκες εργασίας.¹¹ Από τις παρατηρήσεις δε στο πεδίο της έρευνας, αλλά και από τις

¹¹ Ας σημειωθεί πως ο Latour (2005) με τη Θεωρία Δικτύου Δρώντων (Actor Network Theory – ANT) που εισήγαγε για τη μελέτη και ανάλυση διαφόρων κοινωνικών συστημάτων, θεωρεί πως τόσο οι άνθρωποι, όσο και τα αντικείμενα, τόσο δηλαδή τα ανθρώπινα, όσο και τα μη-ανθρώπινα όντα, έχουν

συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς, αναδείχτηκαν ως συνιστώσες του πλαισίου του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή του συγκεκριμένου σχολείου οι συμμετέχοντες παίκτες, οι θεατές, οι εφημερεύοντες (κοινωνικά στοιχεία), καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή και οι κανόνες του σχολείου ως επίσημο νομικό πλαίσιο ή ως αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων (φυσικά στοιχεία). Τα παραπάνω παρουσιάζονται με βασικό άξονα την ανάλυση της δραστηριότητας του παιχνιδιού που παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, ως κεντρική μονάδα εστίασης της παρούσας πλαισιακής μελέτης. Συγκεκριμένα:

3.1.1 Τα παιχνίδια.

Από τις παρατηρήσεις στο πεδίο της έρευνας προέκυψε πως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή του συγκεκριμένου σχολείου εκτυλίσσονταν παράλληλα ποικίλες σκηνές παιχνιδιού. Αρχικά, ήταν δύσκολος ο εντοπισμός και η διάκριση της κάθε σκηνής παιχνιδιού που λάμβανε χώρα στο προαύλιο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Η πρώτη εικόνα ήταν συνήθως πολύ συγκεχυμένη, καθώς τα παιδιά βρίσκονταν σε διαρκή κίνηση εμπλεκόμενα το ένα στον χώρο όπου παιζόταν το παιχνίδι του άλλου. Ο χαοτικός αυτός χαρακτήρας της αυλής έχει αναφερθεί ως πρώτη αίσθηση στο πεδίο και από άλλους εθνογράφους (Gougoulis, 2003· James 1993· Opie, 1993· Thorne, 1993· Φρειδερίκου & Φολερού, 2009). Ωστόσο στην πορεία, η ματιά μου γινόταν ολοένα και πιο διεισδυτική καταφέροντας να εντοπίσει τα παιχνίδια που παίζονταν στο προαύλιο, καθώς, όπως επισημάνθηκε και από τον Sluckin (1981), μπόρεσα να διακρίνω την «τάξη» που επικρατούσε μέσα σε αυτό το φαινομενικό χάος.

Στο χώρο του μπροστινού γηπέδου μπάσκετ, στο 1^ο διάλειμμα παίζουν παράλληλα παιδιά του Ε1 αμπάριζα, του Γ1 μπάσκετ στη μια μπασκέτα, του Γ3 φόρσκουερ, ενώ μια τετραμελής παρέα του Β1 παίζει κνηγητό. Ταυτόχρονα με όλες αυτές τις σκηνές παιχνιδιού που λαμβάνουν χώρα, άλλα παιδιά διασχίζουν το προαύλιο περπατώντας ή τρέχοντας, μετακινούμενα σε άλλους χώρους.

Παρατήρηση πεδίου

την ίδια αξία, από τη στιγμή που μετέχουν από κοινού σε δίκτυα χωρίς αρμούς, προκρίνοντας τον συμμετρικό μεταξύ τους συσχετισμό.

Αναμφίβολα, η μεγάλη ποικιλία των παιχνιδιών που παρατηρούνταν στην αυλή του σχολείου, δεν θα μπορούσε να οδηγήσει σε ταξινόμηση και κατηγοριοποίησή τους, χωρίς την χρήση ενός αντίστοιχου συστήματος ταξινόμησης. Ο Caillois (2001) μέσα από μια κοινωνιολογική οπτική των παιχνιδιών πρότεινε μια κατηγοριοποίησή τους, με βάση τα κριτήρια του ανταγωνισμού, του τυχαίου, της προσποίησης και του ίλιγγου, ορίζοντας τις τέσσερις βασικές του κατηγορίες αντιστοίχως Agon (Ανταγωνισμός), Alea (Τυχαίο), Mimicry (Προσποίηση) και Pinx (Ίλιγγος). Αξιοσημείωτα δε είναι τα στοιχεία *paidia* και *ludus* που διακρίνει ο Caillois στα παιχνίδια, δηλαδή στο ένα άκρο την αταξία ή αλλιώς την πρωταρχική δύναμη αυτοσχεδιασμού και ευθυμίας που τα διακρίνει (*paidia*) και στο άλλο την έφεση για άσκοπη δυσκολία (*ludus*), η οποία προκύπτει με την επινόηση κανόνων και την υποχρεωτική και πεισματική υποταγή σε αυτούς.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών. Αν και ο Caillois έχει δεχτεί κριτική για το γεγονός ότι ήταν πολύ κατηγορηματικός στη σύλληψη του παιχνιδιού και των ταξινομήσεών του, στις οποίες δεν ταιριάζουν όλα τα παιχνίδια (Ehrman, 1968), ωστόσο κατέληξα στην κατηγοριοποίησή του, γιατί καταρχάς καμιά κατάταξη δεν μπορεί να θεωρηθεί τέλεια, καθώς όπως επισημαίνουν και οι Bishop και Curtis (2001) πάντα υπάρχουν παιχνίδια που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Επιπλέον, δέχτηκα τη θέση του Georges Dumézil, ο οποίος τη χαρακτήρισε «άψογη» (Caillois, 2001, p. 15) γιατί παρουσιάζει ως βασικό της προτέρημα το γεγονός ότι αντιμετωπίζει το παιχνίδι στο σύνολό του, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για περαιτέρω πραγμάτευση του θέματος. Με βάση λοιπόν τις κατηγορίες του Caillois τα παιχνίδια που παρατηρήθηκαν να παίζονται από τους μαθητές στο συγκεκριμένο σχολείο ταξινομούνται ως ακολούθως (Πίνακας 4):

- Agon (Ανταγωνισμός): Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται παιχνίδια που εμπεριέχουν το στοιχείο του ανταγωνισμού και στα οποία το ζητούμενο είναι να βγει νικητής, υπό τεχνητές συνθήκες ισότητας ευκαιριών. Συγκεκριμένα, οι αθλοπαιδιές (ποδόσφαιρο, μπάσκετ, βόλεϊ, φόρσκουερ¹²), τα λεγόμενα παραδοσιακά παιχνίδια

¹² Αθλοπαιδιά που παίζεται με τουλάχιστον τέσσερις παίκτες και μια μπάλα, σε ένα επιδαπέδιο τετράγωνο περίπου 3Χ3, χωρισμένο σε τέσσερα τεταρτημόρια.

(Κλιάφα & Βαλάση, 2009) (κυνηγητό, κρυφτό, αμπάριζα, μήλα, κρυφτοκυνηγητό, σκοινάκι), διάφορα αυτοσχέδια παιχνίδια κινητικών επιδεξιότητων με ή χωρίς τη χρήση αντικειμένων (πετάω-πιάνω το μπαλάκι, ένα- δυο- τρία- πήδα).

Στο χώρο του πίσω προαύλιου, στο 1^ο διάλειμμα, μαθητές του ΣΤ3 παίζουν φόρσκουερ. Παραδίπλα αγόρια από το ΣΤ1 παίζουν ποδόσφαιρο, ενώ οι συμμαθήτριές τους Αιμιλία και Παρασκευή παρακολουθούν ως θεατές τη σκηνή ποδοσφαίρου. Στο χώρο του γηπέδου μπάσκετ μαθητές του Ε1 παίζουν «μονό»¹³ στη μια μπασκέτα. Με το χτύπημα του κουδουνιού πλησιάζω την Αιμιλία και την Παρασκευή και τις ρωτάω:

Ερευνήτρια: Κορίτσια σας είδα ότι παρακολουθούσατε το ποδόσφαιρο που έπαιζαν οι συμμαθητές σας. Εσείς δεν θέλατε να παίξετε;

Αιμιλία: Κυρία, εμάς μας αρέσει το βόλεϊ, αλλά ξέχασα να φέρω σήμερα τη μπάλα.

Παρασκευή: Εμείς συνήθως παίζουμε βόλεϊ.

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Ποια παιχνίδια σας αρέσει να παίξετε στο διάλειμμα;

Αλέξανδρος: Εμένα μου αρέσει το κυνηγητό και το κρυφτό.

ΟΕΒ2

Ερευνήτρια: Τι σας αρέσει να παίξετε στο διάλειμμα;

Μάνια: Εμένα μου αρέσουν πολύ τα μήλα και το κρυφτοκυνηγητό¹⁴.

ΟΕΔ2

Στο πεζούλι έξω από την τραπεζαρία, στο τελευταίο διάλειμμα, παρατηρώ τη Δωροθέα και τον Γρηγόρη από το Δ3 να περπατούν επάνω στο πεζούλι. Η Δωροθέα μετράει αργά «ένα, δύο, τρία, τέσσερα» και ξαφνικά, λέγοντας «πήδα», πηδάνε κάτω.

Δωροθέα: Πόντος! 3-1!

Γρηγόρης: Έλα ξανά.

Μετρά ο Γρηγόρης αυτή τη φορά και στο «επτά» λέει «πήδα» και πηδούν.

Δωροθέα: (γελώντας και χτυπώντας στην πλάτη τον Γρηγόρη) Πρώτη! 4-1!

¹³ Παραλλαγή παιχνιδιού μπάσκετ, που παίζεται σε μια μπασκέτα.

¹⁴ Συνδυασμός κυνηγητού και κρυφτού

Γρηγόρης: (χαμογελώντας, αλλά έχοντας ταυτόχρονα και μια έκφραση απογοήτευσης) Έλα ρε... Πάλι.

Ενώ παίζουν τους ρωτάω: Παιδιά θέλετε να μου πείτε πώς ακριβώς παίζεται αυτό το παιχνίδι;

Δωροθέα: Εγώ το σκέφτηκα. Μετρώ μέχρι το δέκα. Και κάπου λέμε «πήδα». Όποιος πηδήξει πρώτος, κερδίζει. Μετά μετράει ο Γρηγόρης.

Ερευνήτρια: Και πώς το έχετε ονομάσει αυτό το παιχνίδι;

Γιώργος: « Ένα-δύο-τρία, πήδα».

Παρατήρηση πεδίου

Στο μπροστινό προαύλιο, στο τελευταίο διάλειμμα, ο Ζαχαρίας και η Ελισάβετ από το ΣΤ παίζουν με ένα πλαστικό μπαλάκι. Ο Ζαχαρίας το πετάει από μακριά στον τοίχο και κατόπιν το πιάνει. Όταν δεν καταφέρνει να το πιάσει, το παίρνει η Ελισάβετ και κάνει το ίδιο. Έτσι συνεχίζεται το παιχνίδι τους.

Ερευνήτρια: Θέλετε να μου πείτε τι παίζετε;

Ζαχαρίας: Πετάω και πιάνω το μπαλάκι.

Ερευνήτρια: Και ποιος είναι ο στόχος του παιχνιδιού;

Ζαχαρίας: Τίποτα... Να μπορούμε να το πιάνουμε και να το πετάμε, όλο και πιο μακριά.

Ερευνήτρια: Βγάζετε και νικητή;

Ζαχαρίας: Νικάς όταν παίρνεις τη σειρά του άλλου. Δεν παίρνουμε και μετάλλιο.

Παρατήρηση πεδίου

• Alea (Τυχαίο): Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα παιχνίδια όπου ο κύριος παράγοντας της νίκης είναι η τύχη και επομένως ζητούμενό τους δεν είναι τόσο να νικήσει ο παίκτης τον αντίπαλο, όσο την τύχη. Συγκεκριμένα, τέτοιου είδους παιχνίδια που παρατηρήθηκαν είναι επιτραπέζια παιχνίδια (UNO¹⁵), παιχνίδια με κάρτες ή τάπες. Ωστόσο, στα παιχνίδια αυτά, σε κάποιο βαθμό, μπορεί κανείς να πει πως συνδυάζεται ο Agon με την Alea και πως τα παιχνίδια αυτά έχουν στοιχεία και

¹⁵ Επιτραπέζιο παιχνίδι με κάρτες.

από τις συγκεκριμένες δυο κατηγορίες. Εντέλει, θεωρώντας πως ο παράγοντας τύχη υπερτερεί σε αυτά, τα κατέταξα στην κατηγορία Alea (Τυχαίο).¹⁶

Ερευνήτρια: Τι σας αρέσει να παίζετε στο διάλειμμα;

Αντιγόνη: Εμένα κρυφτοκονηγητό και το UNO.

Ερευνήτρια: Το επιτραπέζιο εννοείς;

Αντιγόνη: Ναι.

ΟΕΔ2

Παρατηρώ στο πεζούλι έξω από την τραπεζαρία, στο τελευταίο διάλειμμα, τον Γεράσιμο και τον Φώτη από το Δ1 να παίζουν με κάρτες, που έχουν επάνω φιγούρες αυτοκινήτων.

Ερευνήτρια: Θέλετε να μου πείτε τι παίζετε;

Γεράσιμος: Κάρτες.

Ερευνήτρια: Δηλαδή;

Γεράσιμος: Τις ρίχνουμε και όποιος έχει ... να για παράδειγμα αυτό το νούμερο πιο μεγάλο κερδίζει την κάρτα.

Ερευνήτρια: Και τι τα κάνετε όλες αυτές τις κάρτες;

Φώτης: Συλλογή.

Παρατήρηση πεδίου

• Mimicry (Προσποίηση): Εδώ εντάσσονται τα παιχνίδια στα οποία, στα πλαίσια μυθοπλασίας, το υποκείμενο ξεχνάει, αλλάζει, αποποιείται τη δική του προσωπικότητα καθώς παίζει, υποκρινόμενο πως είναι κάποιος άλλος. Παιχνίδια τέτοιου είδους που παρατηρήθηκαν στο πεδίο είναι η οικογένεια, οι κατάσκοποι, τα βαμπίρ και οι άνθρωποι, τα ζόμπι, το μαγαζάκι, η μαγειρική, οι μάχες, οι διαγωνισμοί ταλέντων χορού στο πρότυπο επίκαιρων σχετικών τηλεοπτικών εκπομπών, η αναπαράσταση ηλεκτρονικών παιχνιδιών.

¹⁶ Το παιχνίδι «τάπεξ», η περιγραφή του οποίου βρίσκεται στο Παράρτημα 9, αποτελεί μια πτυχή της δυσκολίας κατάταξης των παιχνιδιών, βάσει του σχήματος του Caillouis. Το σχήμα αυτό αδυνατεί να λάβει πλήρως υπόψη τις λεπτές αποχρώσεις των παιχνιδιών. Αν και κατέταξα το συγκεκριμένο παιχνίδι στην κατηγορία Alea (Τυχαίο) λόγω του στοιχείου του ρίσκου και της τύχης που εμπεριέχει, εν τούτοις δεν μπορεί να μην αναγνωριστεί το γεγονός ότι ενυπάρχει παράλληλα σε αυτό και το στοιχείο του ανταγωνισμού, η στρατηγική, αλλά και η επιδεξιότητα στη λεπτή κινητικότητα.

Για δεύτερη συνεχόμενη μέρα παρατηρώ τα παιδιά του ΣΤ1 (τρία αγόρια και τέσσερα κορίτσια) να παίζουν στο 1^ο διάλειμμα, στο χώρο έξω από το κυλικείο, ένα παιχνίδι, στο οποίο απ' ότι καταλαβαίνω είναι δυο ομάδες, αντικριστά και στο οποίο προσπαθεί η κάθε μία να τραβήξει παιδιά της άλλης στο χώρο της. Με το χτύπημα του κουδουνιού πλησιάζω τον Μάκη.

Ερευνήτρια: Μάκη θέλεις να μου πεις τι παίζατε;

Μάκης: (γελώντας) Βαμπίρ και άνθρωποι.

Ερευνήτρια: Δηλαδή; Δεν το γνωρίζω αυτό το παιχνίδι. Πώς παίζεται;

Μάκης: Εμείς είμαστε βαμπίρ, οι άλλοι άνθρωποι. Και αν τους φέρουμε στο σπίτι μας τους κάνουμε βαμπίρ.

Παρεμβαίνει και η Σωτηρία, η οποία ακούει την κουβέντα μας.

Σωτηρία: Είναι τέλειο!

Ερευνήτρια: Τι άλλο σας αρέσει να παίζετε;

Σωτηρία: Ζόμπι (κάνει μορφασμό «ζόμπι» και γελάνε), κατάσκοπους... Ε, και άλλα.

Η ώρα έχει περάσει και πρέπει να μπούμε στις τάξεις, οπότε η κουβέντα σταματά.

Παρατήρηση πεδίου.

Ερευνήτρια: Ποια παιχνίδια σας αρέσει να παίζετε στο διάλειμμα;

Ηλέκτρα: Εμένα μου αρέσει να κάνουμε χορούς, διαγωνισμούς. Με κριτική επιτροπή.

Βιργινία: Εμένα μου αρέσει οικογένεια και ...

Ελευθερία: Το μαγαζάκι.

Βιργινία: Ναι!

Ελευθερία: Κάνουμε πως έχουμε μαγαζάκι.

Βιργινία: Και όταν μαγειρεύουμε με τα χόματα.

OEB2

Στο πίσω προαύλιο, στο παρτέρι με τα χόματα, στο τελευταίο διάλειμμα, παρατηρώ τον Θέμη και τον Χάρη από το Β1 να κάνουν κάποιες παραστατικές κινήσεις με τα χέρια τους και με το σώμα. Μου φαίνεται ότι παίζουν. Πλησιάζω.

Ερευνήτρια: Παιδιά παίζετε κάτι τώρα;

Κοιτιούνται.

Θέμης: Είναι για κάτι video games.

Χάρης: Minecrafts.

Ερευνήτρια: Και πώς ακριβώς το παίζεται;

Θέμης: Φτιάχνουμε πολιτείες σαν το ηλεκτρονικό.

Χάρης: Κάνουμε αυτό που κάνουμε και στο ηλεκτρονικό.

Παρατήρηση πεδίου.

Στον χώρο έξω από το κυλικείο, στο 1^ο διάλειμμα, παρατηρώ τέσσερα αγόρια από το Α1 να παίζουν, παριστάνοντας τους μαχητές. Πλησιάζω πιο κοντά.

Ερευνήτρια: Μπορώ να δω τι παίζετε;

Ο Νίκανδρος με θεατρικό ύφος, κινήσεις και ήχους πολεμιστή απαντά: Παίζουμε πόλεμο.

Ορμάει ο Άρης, πέφτει επάνω στον Νίκανδρο και συνεχίζουν την πάλη.

Παρατήρηση πεδίου.

• Πιηκ (Ίλιγγος): Εδώ κατατάσσονται τα παιχνίδια που βασίζονται στην επιδίωξη του ηδονικού πανικού που μπορεί να προκαλέσει ο ίλιγγος, μέσα από μια απόπειρα στιγμιαίας καταστροφής της σταθερότητας της αντίληψης. Τέτοια παιχνίδια που παρατηρήθηκαν στο πεδίο είναι η σβούρα με το σώμα, η κατρακύλα (βαρελάκια) στο μωσαϊκό μετά φόρας, η τσουλήθρα σε μήκος μετά φόρας, τα ακροβατικά και το «σημαδεύοντας με τη μπάλα».

Ερευνήτρια: Θέλετε να μου πείτε τι σας αρέσει να παίζετε στο διάλειμμα;

Στέλλα: Ακροβατικά.

Δώρα: Ακροβατικά και αμπάριζα.

ΟΕΔ2

Στον χώρο έξω από το κυλικείο, στο 1^ο διάλειμμα, παρατηρώ τρία αγόρια από το Α1 να παίρνουν φόρα και να κάνουν τσουλήθρα στο έδαφος. Ξεκαρδίζονται στα γέλια.

Ερευνήτρια: Δεν πονάτε;

Λευτέρης: (γελώντας) Όχι παίζουμε.

Παρατήρηση πεδίου.

Στο τελευταίο διάλειμμα, στον χώρο μπροστά από το γυμναστήριο, παρατηρώ τον Σάκη και τη Λουκία από το Γ3 να γυρίζουν γύρω γύρω από τον κατακόρυφο άξονα του σώματός τους, με τα χέρια στην έκταση, κάνοντας τις σβούρες. Τους βλέπω στο τέλος να τρεκλίζουν και να πέφτουν κάτω γελώντας.

Παρατήρηση πεδίου.

Στον χώρο έξω από την είσοδο του γυμναστηρίου, στο υπόστεγο, μαθητές και μαθήτριες του ΣΤ1 στέκονται στον τοίχο, ενώ ο Μάκης κλωτσάει από απόσταση περίπου δέκα μέτρων με δύναμη τη μπάλα προσπαθώντας να τους πετύχει. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να αποφύγουν τη μπάλα, η οποία αν τους πετύχει είμαι σίγουρη πως θα τους πονέσει. Πλησιάζει η κ. Δάφνη και τους σταματάει το παιχνίδι.

κ. Δάφνη: Σταματήστε το αυτό το πράγμα. Θα χτυπήσετε στο τέλος.

Μάκης (γελώντας): Δεν θα τους χτυπήσω κυρία.

Χτυπάει το κουδούνι και χωρίς να προλάβουν να μιλήσουν περισσότερο, φεύγουν για τη γραμμή τους. Πλησιάζω τον Μάκη.

Ερευνήτρια: Μάκη θες να μου πεις τι ήταν αυτό που παίζατε;

Μάκης: Βόμβα.

Ερευνήτρια: Βόμβα είναι η μπάλα;

Μάκης: Ναι και δεν πρέπει να σε πετύχει.

Ερευνήτρια: Καλά δεν πονάει αυτό το παιχνίδι;

Μάκης: Όχι πολύ, έχει πλάκα. Αερόμπαλα είναι.

Πίνακας 4: Κατηγοριοποίηση παρατηρούμενων παιχνιδιών σύμφωνα με την πρόταση ταξινόμησης του Caillois¹⁷

Agon Ανταγωνισμός	Alea Τυχαίο	Mimicry Προσποίηση	Ilinx Ύλιγγος
<ul style="list-style-type: none"> • Αθλοπαιδιές (ποδόσφαιρο, μπάσκετ, βόλεϊ, φόρσκουερ) • Παραδοσιακά παιχνίδια (κυνηγητό, κρυφτό, αμπάριζα, μήλα, κρυφτοκυνηγητό, κουτσό, σκοινάκι, ψαράκι-ψαράκι-βάτραχος) • Διάφορα αυτοσχέδια παιχνίδια κινητικών επιδεξιότητων με ή χωρίς τη χρήση αντικειμένων (πετάω-πιάνω το μπαλάκι, ένα- δυο- τρία-πήδα). 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιτραπέζια παιχνίδια (UNO) • Παιχνίδια με κάρτες • Τάπες. 	<ul style="list-style-type: none"> • Οικογένεια • Κατάσκοποι • Βαμπίρ και άνθρωποι • Ζόμπι • Μαγαζάκι • Μαγειρική • Μάχες • Dancing with the stars • Minecraft. 	<ul style="list-style-type: none"> • Σβούρα • Βαρελάκι • Τσουλήθρα με φόρα • Ακροβατικά • Τουίστερ • Βόμβα

Η ποικιλία του είδους των παιχνιδιών που παρατηρήθηκαν έχουν αναφερθεί και σε άλλες μελέτες που διερεύνησαν το τι παίζουν τα παιδιά στο σχολείο (Blatchford, 1998a; Curtis, 2001) ή γενικότερα στους χώρους παιχνιδιού (Opie & Opie, 1969; Opie, 1993). Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι πως στο συγκεκριμένο σχολείο, δεν εντοπίστηκαν καθόλου από την κατηγοριοποίηση που προτείνεται από τους Bishop και Curtis (2001, σ.14-15) παιχνίδια τραγουδιού (singing games), δηλαδή παιχνίδια που έχουν κίνηση σε συνδυασμό με τραγούδι ή παλαμάκια.

Ως προς τη διαφοροποίηση των παιχνιδιών ανάλογα με την ηλικία και το φύλο σε άλλες σχετικές μελέτες έχουν παρατηρηθεί, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις στα επιμέρους παιχνίδια, κάποιες τάσεις στα είδη των παιχνιδιών που προτιμούν τα παιδιά στην αυλή του σχολείου βάσει της ηλικίας και του φύλου τους. (Blatchford et al,

¹⁷ Η περιγραφή των παιχνιδιών που παρατηρήθηκαν στο πεδίο γίνεται στο Παράρτημα 9.

2003· Gougoulis, 2003· James, 1993· Pellegrini et al, 2004). Στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά όλων των ηλικιών εμπλέκονται σε όλα τα είδη παιχνιδιών, χωρίς να αποκλείεται κανένα είδος από τις επιλογές τους. Ωστόσο διαμορφώνονται καποιες προτιμήσεις που σχετίζονται με το φύλο και την ηλικία, ως χαρακτηριστικό προσωπικών ερεθισμάτων του αναπτυσσόμενου ατόμου για τον πρώτο παράγοντα και ως μια διάσταση του χρόνου για τον δεύτερο, σύμφωνα με το μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993). Στο συγκεκριμένο σχολείο, όπως θα δούμε παρακάτω, τα κορίτσια παρουσιάζουν μια συχνότερη σε σχέση με τα αγόρια προτίμηση σε κάποια παιχνίδια, όπως άλλωστε και τα μικρά παιδιά σε σχέση με τα μεγαλύτερα. Πρόκειται για παρατήρηση όμως, που σε καμία περίπτωση δεν έχει αναπτυξιακή οπτική οδηγώντας στη διάκριση και την προσδοκία, ότι το φύλο ή η ηλικία ορίζουν αυστηρά την επιλογή του είδους των παιχνιδιών στο διάλειμμα.

Συγκεκριμένα από παρατηρήσεις και συζητήσεις με τα παιδιά της Α και της Β δημοτικού διαπιστώθηκε πως τα μικρότερα παιδιά προτιμούν πιο συχνά να παίζουν φανταστικά παιχνίδια με ρόλους (πχ οικογένεια ή γιατρός) και τα λεγόμενα παραδοσιακά παιχνίδια (πχ κυνηγητό, κρυφτό και ψαράκι, ψαράκι, βάτραχος), χωρίς όμως να λείπουν και οι αθλοπαιδιές (ποδόσφαιρο), αλλά σε μικρότερο βαθμό. Τα δεδομένα για τα παιχνίδια των παιδιών Γ και Δ τάξης, ανέδειξαν πως ο ρόλος των αθλοπαιδιών (κυρίως του ποδοσφαίρου, της καλαθοσφαίρισης και του φόρσκουερ) ενισχύεται, παράλληλα με την προτίμηση φανταστικών παιχνιδιών με ρόλους (πχ ζόμπι), παραδοσιακών (πχ μήλα), επιτραπέζιων και αυτοσχέδιων παιχνιδιών κινητικών επιδεξιότητων με ή χωρίς τη χρήση αντικειμένων. Στα παιδιά δε των μεγάλων τάξεων (Ε-ΣΤ), κυριαρχούν όλες οι αθλοπαιδιές, ενώ πολύ συχνά προτιμώνται παραδοσιακά κινητικά παιχνίδια (πχ αμπάριζα, κρυφτοκυνηγητό) και λιγότερο κάποια πολύπλοκα και σύνθετα φανταστικά παιχνίδια (πχ κατάσκοποι δακάλων).

Πιο συγκεκριμένα, όπως προέκυψε τα μικρότερα παιδιά παίζουν πιο κλασικά παιχνίδια ρόλων, εκτός από την περίπτωση των κατασκόπων που ελκεί τα παιδιά όλων των ηλικιών και των δύο φύλων, ίσως επειδή είναι ένα παιχνίδι συμβολικής αντιστροφής, με την έννοια ότι δίνει στα παιδιά τη δύναμη να ελέγξουν «κατασκοπεύοντας» τους φορείς της εξουσίας και του κοινωνικού ελέγχου στο σχολείο, δηλ. τους διδάσκοντες (βλ. και Gougoulis 1999). Τα κινητικά παιχνίδια με

δομή «ένας εναντίον όλων» (κρυφτό, κυνηγητό) επίσης προτιμώνται από τα μικρότερα παιδιά και των δύο φύλων, ενώ το ομαδικό κινητικό παιχνίδι της αμπάριζας και το σύνθετο κρυφτοκυνηγητό προτιμώνται από τα μεγαλύτερα αγόρια και κορίτσια, όπως και το ανταγωνιστικό παιχνίδι φανταστικών ρόλων «βαμπίρ», το οποίο παίζεται και από τα δύο φύλα, αλλά συχνότερα με πρωτοβουλία των κοριτσιών. Το ποδόσφαιρο είναι δημοφιλές στα περισσότερα αγόρια ανεξάρτητα από ηλικία, αλλά παίζεται και από κάποια μεγαλύτερα κορίτσια, τα οποία όμως δείχνουν να προτιμούν πιο συχνά άλλα παιχνίδια με μπάλα όπως βόλεϊ, μπάσκετ και φόρσκουερ. Έμφυλες διαφορές στις προτιμήσεις παρατηρούνται στα παιχνίδια προσποίησης/φαντασίας των μικρότερων παιδιών με τα κορίτσια να προτιμούν συχνότερα τα παιχνίδια «οικογένεια» και «μαγαζάκι», ενώ τα αγόρια το παιχνίδι «μάχες». Παρεμφερείς τάσεις στις προτιμήσεις παιχνιδιών έχουν παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις στα επιμέρους παιχνίδια (Gougoulis, 2003).

Ερευνήτρια: Είπατε πως αυτό που σας αρέσει περισσότερο να παίζετε είναι κυρίως παιχνίδια με μπάλα όπως ποδόσφαιρο, μπάσκετ, βόλεϊ. Σωστά;

Μανόλης: Όχι μόνο. Και οι κατάσκοποι είναι αγαπημένο μας και η αμπάριζα...

Ερευνήτρια: Ανέκαθεν σας άρεσαν τα παιχνίδια αυτά;

Μαριλένα: Πιο παλιά παίζαμε και άλλα. Θυμάστε στην πρώτη που παίζαμε «οικογένεια»; (ρωτάει με ενθουσιασμό)

Γελάνε όλοι.

Μαριλένα: Και «ψαράκι ψαράκι βάτραχος»¹⁸;

Συνεχίζουν τα γέλια.

Θύμιος: Όταν ήμασταν μικροί όλο τέτοια παίζαμε.

Ερευνήτρια: Παιχνίδια με μπάλα, όπως παίζετε τώρα παίζατε;

Θύμιος: Λιγάκι. Σιγά σιγά που μεγαλώναμε, αρχίζαμε ποδόσφαιρο και κόβαμε το πολύ από τα μωρουδίστικα.

ΟΕΣΤΙ

Ερευνήτρια: Θα θέλατε να μου πείτε τι σας αρέσει να παίζετε στο διάλειμμα;

¹⁸ Παραδοσιακό παιχνίδι με τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο.

Σάκης: Όλα μας αρέσουν. Όλα τα παίζουμε. Και «αμπάριζα» και «ζόμπι» και «κάρτες» και «μπάλα» και «κυνηγητά»

ΟΕΓ3

Στο μπροστινό προαύλιο, στο μεγάλο διάλειμμα, η Λέλα από τα Γ1, παίζει ποδόσφαιρο μαζί με τα περισσότερα από τα αγόρια της τμήματός της έξω από τις τάξεις. Στο τέλος του παιχνιδιού, με το χτύπημα του κουδουνιού, την πλησιάζω.

Ερευνήτρια: Λέλα, φαίνεται πως σου αρέσει πολύ το ποδόσφαιρο. γιατί σε βλέπω συχνά να παίζεις με τους συμμαθητές σου.

Λέλα: Ναι μου αρέσει πολύ.

Ερευνήτριες: Τα άλλα κορίτσια του τμήματός σου δεν παίζουν ποδόσφαιρο;

Λέλα: Παίζουν, αλλά πολύ λίγο. Τους αρέσει πιο πολύ το κυνηγητό και η αμπάριζα.

Ερευνήτρια: Εσάς που παίζατε εδώ ποδόσφαιρο δεν σας αρέσουν αυτά τα παιχνίδια;

Λέλα: Μας αρέσουν. Αλλά στα αγόρια και σε εμένα μας αρέσει πιο πολύ να παίζουμε με μπάλα. Παίζουμε και τα άλλα, αλλά προτιμάμε μπάλα.

Παρατήρηση πεδίου

Στο τελευταίο διάλειμμα, τα περισσότερα παιδιά από το ΣΤ1, αγόρια και κορίτσια, παίζουν «βαμπίρ και άνθρωποι» έξω από το κυλικείο. Η Σωτηρία διακόπτει το παιχνίδι και κατευθύνεται στο κυλικείο για να ψωνίσει. Βρίσκω την ευκαιρία και την πλησιάζω.

Ερευνήτρια: Παίζετε «βαμπίρ και άνθρωποι» από ό,τι βλέπω. Παίζετε συχνά αυτό το παιχνίδι;

Σωτηρία: Το παίζουμε. Εμείς το θέλουμε πιο πολύ, αλλά τα αγόρια θέλουν περισσότερο ποδόσφαιρο.

Ερευνήτρια: Για ποιους μιλάς όταν λες ότι το θέλετε;

Σωτηρία: Εμείς, τα κορίτσια.

Παρατήρηση πεδίου.

Εξάλλου, από την παρατήρηση στην αυλή του σχολείου, αναδείχτηκε πως χαρακτηριστικά στοιχεία των παιχνιδιών που παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα, αποτελούν οι κανόνες των παιχνιδιών, οι οποίοι σύμφωνα με τον Vygotsky (1977) εμπεριέχονται σε όλα τα παιδικά παιχνίδια, με μια λιγότερο ορατή ύπαρξη στα παιχνίδια προσχολικής ηλικίας και μια σαφώς πιο ορατή στα παιχνίδια μεγαλύτερων παιδιών. Οι κανόνες, όπως προέκυψε στην παρούσα έρευνα, ποικίλουν ως προς τη πολυπλοκότητα, καθώς και την σαφήνεια και ακρίβειά τους. Διακυμάνσεις στους κανόνες των παιχνιδιών έχουν αναφερθεί και από τους Smith (2010) και Vygotsky (2000), οι οποίοι έχουν υποστηρίξει για παράδειγμα τη μεγάλη ευελιξία τους στα έντονα κινητικά παιχνίδια (rough-and-tumble (R&T) play) και στα παιχνίδια που διακρίνονται για τη φαντασία τους (Smith, 2010· Vygotsky, 2000). Από την παρατηρούμενη δε ποικιλομορφία των κανόνων των παιχνιδιών στο διάλειμμα του συγκεκριμένου σχολείου, προκύπτει πως οι κανόνες συντάσσονται κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών στο παιχνίδι τους, με δημιουργικό τρόπο στα πλαίσια συνεχούς διαπραγμάτευσης (Marsh & Richards, 2013), κάτι το οποίο έχει χαρακτηριστεί από τους Pellegrini (2005) και Smith (2010) ως ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα για κοινωνική επιτυχία των παιδιών στην διάρκεια της παιδικής ηλικίας.

Ως προς την πολυπλοκότητα των κανόνων η έρευνα ανέδειξε παιχνίδια με απλούς κανόνες (για παράδειγμα «τα σκυλάκια»), καθώς και παιχνίδια με πιο σύνθετους κανόνες (για παράδειγμα «κατάσκοποι») που τα καθιστούν και πιο πολύπλοκα. Όπως προέκυψε για το σχολείο της έρευνας ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά επιλέγουν τα παιχνίδια τους βάσει της πολυπλοκότητας των κανόνων που έχουν, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνουν τα ίδια τους κανόνες στα παιχνίδια τους, σχετίζεται με την ηλικία τους (διάσταση του χρόνου σύμφωνα με το μοντέλο PPCT) και την αγωνιστική τους ικανότητα [ως αναπτυξιακό/υποκινούμενο χαρακτηριστικό του αναπτυσσόμενου ατόμου σύμφωνα με το ίδιο μοντέλο του Bronfenbrenner (1992, 1993)]. Όπως παρατηρήθηκε τα μικρά παιδιά επιλέγουν πιο συχνά σε σχέση με τα μεγαλύτερα να παίζουν παιχνίδια με πιο απλούς κανόνες ή και διαμορφώνουν μόνα τους τους κανόνες στα παιχνίδια τους. Ως προς την ηλικία το εύρημα αυτό δεν συνεπάγεται μια αυστηρή διάκριση μεταξύ ηλικίας και πολυπλοκότητας παιχνιδιών, αλλά περισσότερο μια συχνότητα επιλογής σε παιχνίδια με βάση την πολυπλοκότητα των κανόνων τους, καθώς υπάρχουν παιδιά όλων των ηλικιών που μπορεί να εμπλακούν και σε παιχνίδια με πιο απλούς ή πιο σύνθετους

κανόνες. Επιπλέον, όπως φάνηκε τα παιδιά με μειωμένες αγωνιστικές δεξιότητες, επιλέγουν και παίζουν παιχνίδια που απαιτούν ιδιαίτερες τέτοιες ικανότητες στην πιο απλή μορφή τους σε σχέση με τα παιδιά που έχουν αυξημένες αγωνιστικές δεξιότητες.

Στο 1^ο διάλειμμα, εντοπίζω τη Μαρίκα και τη Νότα από το Α2, να παίζουν έξω από την πόρτα της τάξης τους. Πλησιάζοντας βλέπω τη Μαρίκα όρθια να τραβάει τη Νότα από το κασκόλ της, το οποίο είναι δεμένο στη μέση της δεύτερης.

Μαρίκα: Έλα Βίνκα μου. Προχώρα.

Η Νότα περπατάει στηριζόμενη στις παλάμες και τα γόνατα.

Ερευνήτρια: Κορίτσια θέλετε να μου πείτε τι παίζετε;

Νότα: Είμαι το σκυλάκι της.

Ερευνήτρια: Και πώς ακριβώς παίζετε το παιχνίδι αυτό;

Μαρίκα: Κάνουμε πως είναι το σκυλάκι μου και τη βγάζω βόλτα.

Τα κορίτσια συνεχίζουν για όλο το διάλειμμα το παιχνίδι αυτό, με την Ματίνα να τραβάει το σκυλάκι της «Βίνκα». Όταν κουράζεται η Νότα σταματούν για λίγο και μετά συνεχίζουν.

Νότα: Κάτσε λίγο. Πονάει το γόνατό μου.

Χτυπάει κουδούνι και γρήγορα φεύγουν για τη γραμμή τους.

Παρατήρηση πεδίου.

Ερευνήτρια: Και πώς ακριβώς δηλαδή κάνετε την κατασκοπία σας;

Μάκης: Α, δεν είναι απλό. Αυτό που βλέπετε ότι εμείς απλώς πηγαίνουμε να ανεβούμε στον όροφο χωρίς να μας δείτε, δεν είναι έτσι ακριβώς.

Ερευνήτρια: Πώς ακριβώς είναι δηλαδή;

Μάκης: (Χαμογελώντας) Πίσω υπάρχει ολόκληρο σχέδιο, στρατηγική. Ποιος θα ανέβει, τότε θα κινηθεί, τι θα πει στον κύριο αν τον πιάσει.

Αργύρης: Ναι, επικοινωνούμε και με μυστικούς κωδικούς. Η μούτζα είναι «σταμάτα», γιατί έρχεται ο δάσκαλος.

Όλοι γελάνε με την εκφραστικότητα και παραστατικότητα του Αργύρη.

Μάκης: Υπάρχει και ένας στο προαύλιο που κοιτάει τον δάσκαλο και μας κάνει νοήματα να κινηθούμε αν δεν βλέπει ή να κρυφτούμε. Έχει στρατηγική το πράγμα.

Τα παιδιά γελάνε.

Στο μπροστινό προαύλιο, στο τελευταίο διάλειμμα, παρατηρώ ότι μαθητές από το Ε1 έχουν σχηματίσει δυο ομάδες και παίζουν φόρσκουερ. Από την εμπειρία που έχω ως εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής του τμήματος διαπιστώνω πως στη μια ομάδα, η οποία παίζει στο γήπεδο το Ε1 παίζουν παιδιά με αυξημένες αθλητικές και κινητικές δεξιότητες, ενώ η ομάδα που παίζει στο γήπεδο του Δ2 συγκροτείται από παιδιά που έχουν χαμηλότερες αντίστοιχες δυνατότητες. Τα δυο γήπεδα βρίσκονται κοντά, οπότε μπορώ να παρατηρώ και τα δυο παιχνίδια ευρισκόμενη στη μέση της μεταξύ τους απόστασης. Στο πρώτο γήπεδο παρατηρώ πως τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι με κεφαλιές και με τα πόδια, παραλλαγές που το καθιστούν πιο δύσκολο, σε σχέση με το δεύτερο, όπου τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι στην πιο βασική του μορφή με εύκολες μπαλιές με τα χέρια. Με το χτύπημα του κουδουνιού τα παιδιά διαλύονται και κατευθύνονται στη γραμμή. Προσεγγίζω τη Βάλια που έπαιζε στο πρώτο γήπεδο.

Ερευνήτρια: Βάλια, πώς και τα παιδιά του Ε1 παίζετε φόρσκουερ σε δυο γήπεδα και δεν παίζετε όλοι μαζί;

Βάλια: Εδώ παίζουμε πιο δύσκολα, με πόδια και κεφαλιές. Δεν το μπορούν όλοι. Είναι δύσκολο. Ε, όταν το γήπεδο του Δ2 είναι άδειο, τότε πάνε δίπλα αυτοί και παίζουν με εύκολες μπαλιές. Χωρίς καρφιά και τέτοια.

Παρατήρηση πεδίου

Όσον αφορά στη σαφήνεια και την ακρίβεια των κανόνων αναδείχτηκαν στην αυλή του σχολείου, παιχνίδια με ασαφείς και ρευστούς κανόνες, καθώς και παιχνίδια με σαφείς και ακριβείς κανόνες. Όπως παρατηρήθηκε στο συγκεκριμένο σχολείο τα μικρά παιδιά υιοθετούν με μεγαλύτερη συχνότητα πιο ασαφείς και ρευστούς κανόνες στα παιχνίδια τους, σε σχέση με τα μεγάλα παιδιά, των οποίων οι κανόνες στα παιχνίδια τους είναι εμφανώς πιο σαφείς και ακριβείς στην τήρησή τους. Επιπλέον, όπως προέκυψε τα παιδιά που διαθέτουν αυξημένη αγωνιστική επιδεξιότητα σε ένα παιχνίδι, εφαρμόζουν με σαφήνεια και ακρίβεια τους κανόνες, σε αντίθεση με τα παιδιά που δυσκολεύονται και ως συνέπεια τα παιχνίδια τους έχουν πιο ασαφείς και πιο ρευστούς κανόνες. Αναδείχτηκε επομένως η επίδραση τόσο χαρακτηριστικών του

ατόμου, όσο και διάστασης του χρόνου στις διεργασίες που συνδιαμορφώνουν τους κανόνες του παιχνιδιού και επομένως το πλαίσιο του παιχνιδιού στο διάλειμμα (Bronfenbrenner 1992, 1993).

Στο υπόστεγο έξω από τις τάξεις, στο μπροστινό προαύλιο, παρατηρώ στο τελευταίο διάλειμμα επτά αγοράκια του Α2 να κλωτσάνε ένα καπάκι από πλαστικό μπουκάλι νερό. Φαίνεται πως τα μισά περίπου παιδιά προσπαθούν να κατευθύνουν το καπάκι- μπάλα προς τη μια μεριά και τα υπόλοιπα προς την άλλη. Παρατηρώ πως κάποια παιδιά προσπαθούν να βάλουν γκολ τότε προς τη μια κατεύθυνση και τότε προς την άλλη, άλλοτε σε κενό χώρο και άλλοτε σε κάποιο παιδί που απροειδοποίητα έχει πάρει τη θέση του τερματοφύλακα, χωρίς να έχει οριστεί κάτι τέτοιο. Άλλοτε πιάνουν το καπάκι με τα χέρια και το πετάνε προς την «αντίπαλη» μεριά, όπως έκανε ο Θέμης και άλλοτε με τα πόδια. Άλλοτε επιτρέπουν κάτι τέτοιο και άλλοτε όχι.

Ερευνήτρια: Μπάμπη μου λες σε παρακαλώ τι παίζετε;

Μπάμπης: (χωρίς να σταματήσει να τρέχει) Ποδόσφαιρο.

Θέμης: Γκοοολ!

Κυριάκος: Γκοοοολ!

Πανηγυρίζουν μαζί. Παίρνει το καπάκι ο Κυριάκος και το κλωτσάει προς τη μεριά του Θωμά, με τον οποίο πριν είχαν πανηγυρίσει σαν να ήταν στην ίδια ομάδα.

Κυριάκος: Γκοοοολ!

Το παιχνίδι συνεχίζεται με εμφανή την ασάφεια των κανόνων που εφαρμόζονται σε αυτό. Χτυπάει το κουδούνι, συνεχίζουν λίγο ακόμα το παιχνίδι τους και κατευθύνονται τελικά προς τη γραμμή.

Ερευνήτρια: Θέμη πού προσπαθούσες να βάλεις γκολ; Είχατε πει ποια θα είναι τα τέρματά σας;

Θέμης: Όχι.

Κυριάκος: Εμάς ήταν αυτό (μου δείχνει τη μια μεριά).

Ερευνήτρια: Όμως εσύ πανηγύρισες ένα γκολ που έβαλες από την άλλη, από ό,τι είδα, σωστά;

Κυριάκος: Ε, καλά, δεν πειράζει.

Ερευνήτρια: Επιτρέπεται να πιάνετε τη μπάλα με τα χέρια;

Θέμης: Ναι.

Κυριάκος: Τι λες; Όχι.

Θέμης: Ε, καμιά φορά ναι.

Έρχεται η δασκάλα της τάξης να πάρει τα παιδιά για μάθημα κι εμένα μου έρχονται στον νου, οι μαθητές του ΣΤ1 που παίζουν συνήθως ποδόσφαιρο στο πίσω προαύλιο κι εφαρμόζουν ξεκάθαρα τους κανόνες του ποδοσφαίρου, σαν να παρακολουθεί κανείς επίσημο αγώνα ακαδημιών ποδοσφαίρου.

Παρατήρηση πεδίου.

Στο μπροστινό προαύλιο, στο 1^ο διάλειμμα, παρατηρώ δυο ζευγάρια παιδιών από το Δ1 να παίζουν παράλληλα στην ίδια μπασκέτα με δυο αερόμπαλες, από ένα μονό παιχνίδι το κάθε ζευγάρι. Το ένα ζευγάρι είναι η Ξανθή εναντίον του Φώτη (παιδιά που παρακολουθούν εξωσχολική δραστηριότητα μπάσκετ) και το άλλο είναι ο Γρηγόρης και ο Νάσος οι οποίοι δεν πηγαίνουν μπάσκετ και εμφανώς έχουν ελλιπή αγωνιστική επιδεξιότητα στο συγκεκριμένο άθλημα. Διαπιστώνω πως η Ξανθή και ο Φώτης, τηρούν τους βασικούς κανόνες της αθλοπαιδιάς, ενώ ο Γρηγόρης και ο Νάσος όχι.

Ερευνήτρια: Γιατί παίζετε ξεχωριστά μονά και δεν παίζετε μαζί;

Φώτης: Δεν μπορούμε να παίζουμε με αυτούς.

Ξανθή: Κυρία εμείς ξέρουμε μπάσκετ, αυτοί όλο φάουλ και βήματα κάνουν.

Νάσος: Δεν κάνουμε όλο βήματα.

Φώτης: Ναι καλά, όταν παίρνεις τη μπάλα και περπατάς τι κάνεις; Βόλτα;

Νάσος: Μια φορά έγινε.

Ξανθή: Τι μια φορά, όλο αυτό κάνει.

Νάσος: Ε, καμιά φορά δεν μπορώ να σταματάω «κόκαλο» (σημείωση ερευνήτριας: εννοεί χωρίς να κάνει βήματα).

Παρατήρηση πεδίου

Αξιοσημείωτο δε είναι πως από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προέκυψε πως στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται πως τα παιδιά παίζουν ποικίλα παιχνίδια στην αυλή του σχολείου. Ωστόσο, αναδείχτηκε πως κανείς εκπαιδευτικός δεν πιστεύει, ούτε αναφέρει στις συνεντεύξεις πως τα μεγάλα παιδιά παίζουν παιχνίδια που περικλείουν την προσποίηση, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει, καθώς τόσο από την παρατήρηση, όσο και από τις ομάδες εστίασης με τα παιδιά προέκυψε πως από τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών της Ε και ΣΤ τάξης είναι για παράδειγμα «η κατασκοπεία» ή «τα βαμπίρ και οι άνθρωποι». Επίσης, δυο εκπαιδευτικοί πιστεύουν μετά βεβαιότητας και προς απογοήτευσή τους, πως τα

παραδοσιακά παιχνίδια έχουν εκλείψει. Όμως, αυτό δεν αληθεύει καθώς τα παιδιά όλων των ηλικιών παίζουν παραδοσιακά παιχνίδια, όπως «μήλα», «αμπάριζα», «κυνηγητό» ή «κρυφτό». Φαίνεται λοιπόν πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αφενός παρουσιάζονται επηρεασμένοι ως προς την αναπαράσταση που έχουν για τα παιχνίδια που παρατηρούνται στις ηλικιακές κατηγορίες των μαθητών τους, από τις κλασικές αναπτυξιακές θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες τα παιχνίδια προσποίησης φθίνουν στα μεγάλα παιδιά (Faulkner & Woodhead, 1999· Fleeer, 2018· Frost, Wortham & Reifel, 2012· Sluss, 2014) και αφετέρου ενστερνίζονται την επικρατούσα άποψη στον χώρο των εκπαιδευτικών για παρακμή των παραδοσιακών (θεωρούμενων ως εποικοδομητικών) παιχνιδιών (Blatchford, 1998b· Bishop & Curtis, M, 2001· Faulkner & Woodhead, 1999).

Ωστόσο, παρά την ισχύ της παραπάνω παρατήρησης, θα ήταν λάθος ο ισχυρισμός ότι δεν έχει επέλθει καμιά μεταβολή στο παραδοσιακό παιχνίδι των παιδιών του συγκεκριμένου σχολείου, σε σχέση με τα παραδοσιακά παιχνίδια που ήταν δημοφιλή σε ελληνικές τοπικές κοινωνίες του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα (μέχρι το 1980 περίπου), όπως παιχνίδια με αντικείμενα (π.χ. σβούρες), παιχνίδια κανόνων (π.χ. μαντηλάκι) ή παιχνίδια με έντονο αφηγηματικό στοιχείο (π.χ. πινακωτή) (Γκουγκουλή, 2000α). Και αυτό γιατί, όπως επισημαίνει η Γκουγκουλή (2000α), καθώς τα παραδοσιακά παιχνίδια αποτελούν κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές, δεν παραμένουν αμετάβλητα στο χρόνο. Άλλα εγκαταλείπονται και άλλα αναπροσαρμόζονται και μετατρέπονται σε «νέες παραδόσεις», σύμφωνα με τις νέες προσλαμβάνουσες και συνθήκες ζωής των παιδιών.

Ερευνήτρια: *Έχεις προσέξει τι παιχνίδια παίζουν συνήθως τα παιδιά στο διάλειμμα;*

κ. Καίτη: *Μπάλα παίζουν, τι άλλο. Όλο μπάλα. Τίποτα άλλο. Α, κάρτες και ένα, δυο επιδαπέδια παιχνίδια.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Καίτη (11/5/2016)

κ. Χαρά: *Τα παιδιά σήμερα δεν παίζουν παραδοσιακά παιχνίδια. Έχει εκλείψει το παραδοσιακό παιχνίδι.*

Ερευνήτρια: *Θες να πεις πως δεν έχεις παρατηρήσει τέτοιου είδους παιχνίδια να παίζονται στην αυλή του σχολείου μας;*

κ. Χαρά: *Όχι, δεν έχω δει. Δεν νομίζω ότι τα γνωρίζουν τα παιχνίδια αυτά.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Χαρά (7/4/2016)

Συμπερασματικά λοιπόν, όπως προέκυψε για τα παιχνίδια του διαλείμματος του συγκεκριμένου σχολείου, αγόρια και κορίτσια αρέσκονται σε παιχνίδια όλων των κατηγοριών της ταξινόμησης του Caillois (2001) (Agon , Alea, Mimicry και Plix), ενώ είναι εμφανής, αφενός η αταξία (paidia) και αφετέρου, η έφεση για άσκοπη δυσκολία (ludus) που τα διακρίνει, στοιχεία στα οποία σαφώς επιδρούν η ηλικία και το επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας των παιδιών. Συνοπτικά τα κύρια ευρήματα για τα είδη των προτιμώμενων παιχνιδιών και τις τάσεις στα παιχνίδια που προτιμούν τα παιδιά με βάση την ηλικία και το φύλο τους αποτυπώνονται στον Πίνακα 5. Επιπλέον, στον Πίνακα 6 αποτυπώνονται τα ευρήματα για τους κανόνες των παιχνιδιών και τη διάκρισή τους βάσει πολυπλοκότητας και σαφήνειας/ακρίβειάς τους.

**Πίνακας 5: Οι προτιμήσεις στα είδη παιχνιδιών
και οι τάσεις στα παιχνίδια που προτιμούν τα παιδιά
με βάση την ηλικία κα το φύλο τους.**

		Φύλο	
		Κορίτσια	Αγόρια
Ηλικία	Α-Β-Γ Τάξη	<p>Παραδοσιακά παιχνίδια (κυνηγητό, κρυφτό)</p> <p>Παιχνίδια φαντασίας και ρόλων (οικογένεια, κατάσκοποι, μαγαζάκι, ζόμπι)</p> <p>Παιχνίδια με μπάλα [φόρσκουερ ή ποδόσφαιρο(σπανίως)]</p>	<p>Παραδοσιακά παιχνίδια (κυνηγητό, κρυφτό)</p> <p>Φανταστικά παιχνίδια με ρόλους (μάχες, κατάσκοποι, ζόμπι)</p> <p>Παιχνίδια με μπάλα (ποδόσφαιρο)</p>
	Δ-Ε-ΣΤ Τάξη	<p>Παιχνίδια με μπάλα, κυρίως βόλεϊ, μπάσκετ, φόρσκουερ και σπανιότερα ποδόσφαιρο</p> <p>Παραδοσιακά παιχνίδια (αμπάριζα, κρυφτοκυνηγητό)</p> <p>Κάποια φανταστικά παιχνίδια ρόλων (βαμπίρ και άνθρωποι, κατάσκοποι)</p>	<p>Παιχνίδια με μπάλα (κυρίως ποδόσφαιρο και μπάσκετ)</p> <p>Κάποια παραδοσιακά (αμπάριζα, κρυφτοκυνηγητό)</p> <p>Κάποια φανταστικά παιχνίδια ρόλων (βαμπίρ και άνθρωποι, κατάσκοποι).</p>

Πίνακας 6: Κανόνες των παιχνιδιών

Κανόνες (διάκριση βάσει:)			
Πολυπλοκότητας		Ακρίβειας / Σαφήνειας	
Απλοί κανόνες	Σύνθετοι κανόνες	Ακριβείς / Σαφείς	Ρευστοί/ Ασαφείς
<ul style="list-style-type: none">• Κανόνες εμπεριέχονται λίγο έως πολύ σε όλα τα παρατηρούμενα παιχνίδια• Τα παιδιά εμπλέκονται κατά το παιχνίδι τους σε διαδικασίες ενεργητικής και δημιουργικής σύνταξης και διαπραγμάτευσης των κανόνων των παιχνιδιών τους, επιλέγοντας ή και διαμορφώνοντας κανόνες στα παιχνίδια τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους.			

3.1.2 Συμμετέχοντες παίκτες

Τον βασικότερο πυρήνα του πλαισίου του παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου αποτελούν τα ίδια τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτό. Όπως παρατηρήθηκε στο πεδίο, «δομικά χαρακτηριστικά» (Πετρογιάννης, 2003, σ. 85), δηλαδή λιγότερο ή περισσότερο στατικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παιδιών ως βασικού πυρήνα της σκηνής παιχνιδιού, αποτελούν ο αριθμός, το φύλο και η ηλικία τους.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των παιχνιδιών είναι σύμφωνα με τους Baines και Blatchford (2011) και Boulton (1992) το γεγονός ότι ως κοινωνικές δραστηριότητες διεξάγονται σε μικρές, μεγάλες ή και πολύ μεγάλες ομάδες παικτών. Ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων παιδιών, διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα πως η σκηνή του παιχνιδιού μπορεί να απαρτίζεται από δυο παιδιά (ολιγομελείς ομάδες συμμετεχόντων), έως και ολόκληρο τμήμα ή ακόμα και περισσότερα παιδιά, όταν για παράδειγμα παίζουν δυο τμήματα μαζί (πολυπληθείς ομάδες συμμετεχόντων). Προσδιοριστικοί παράγοντες του αριθμού των συμμετεχόντων παικτών, όπως προέκυψε αποτελεί καταρχάς το είδος και τα

χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Η Gougoulis (2003, σ. 293) έχει μιλήσει για τα λεγόμενα «δημοκρατικά» ως προς τη δομή τους παιχνίδια, τα οποία μπορεί να συμπεριλάβουν μεγάλο αριθμό παικτών χωρίς ιδιαίτερα τελετουργικά πρόσβασης. Όπως προέκυψε στο πεδίο της παρούσας έρευνας, ένα παιχνίδι φαντασίας μπορεί να συμπεριλάβει ένα πολυπληθές ανοικτό σύνολο παικτών, με καθένα παιδί να υιοθετεί και έναν ρόλο, ενώ μια αθλοπαιδιά όπως το «μονό» μπάσκετ έχει περιορισμένο, πιο κλειστό αριθμό παικτών, ο οποίος δεν είναι δυνατόν να αυξάνεται συνέχεια.

Στο μπροστινό προαύλιο, έξω από το κυλικείο στο πρώτο διάλειμμα, δεκατρία παιδιά από το ΣΤ1, παίζουν το παιχνίδι «βαμπίρ και άνθρωποι». Πρόκειται για έξι αγόρια και επτά κορίτσια. Ο Θύμιος και ο Μάκης παρακολουθούν το παιχνίδι από κοντά τρώγοντας το κολατσιό τους. Τελειώνοντας το φαγητό τους, μπαίνουν και αυτοί στο παιχνίδι, παίρνοντας θέση στην πλευρά των βαμπίρ.

Παρατήρηση πεδίου

Στη μια μπασκέτα του μπροστινού γηπέδου, στο τελευταίο διάλειμμα, έξι παιδιά του Ε1, πέντε αγόρια και ένα κορίτσι, παίζουν «μονό». Πλησιάζουν ο Χάρης και ο Σωτήρης από το ίδιο τμήμα.

Χάρης: Να παίζουμε;

Γρηγόρης: Δεν γίνεται. Παίζουμε «three on three»¹⁹.

Παρατήρηση πεδίου

Όπως προέκυψε, ο αριθμός των παιδιών που θα παίξουν σε ένα παιχνίδι καθορίζεται και από τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών που εμπλέκονται σε αυτό, γεγονός που αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο των μεταξύ τους διεργασιών-αλληλεπιδράσεων σύμφωνα με το μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993), που συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Οι Blatchford και Baines (2006) επισημαίνουν τη σημαντικότητα των φιλικών σχέσεων στη συγκρότηση ομάδων παιχνιδιού στο σχολικό προαύλιο, καθώς το παιχνίδι σε αυτό αποτελεί μια από τις λιγιστές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση που έχουν μεταξύ τους, ενώ οι Gougoulis (2003) και Opie (1993) έχουν επισημάνει την από κοινού

¹⁹ Τρεις εναντίον τριών

συμμετοχή συγγενών σε παιχνίδια της σχολικής αυλής. Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε πως στο παιχνίδι συμμετέχει κατά κύριο λόγο ένα σύνολο παιδιών που σχετίζονται μεταξύ τους, που αποτελούν παρέα και εκτός παιχνιδιού, με λιγότερο ή περισσότερο ισχυρούς μεταξύ τους δεσμούς. Συνήθως τέτοιες παρέες είναι αριθμητικά υποσύνολα των τμημάτων των τάξεων στα οποία φοιτούν τα παιδιά. Ωστόσο, στο σύνολο των παιδιών που παίζουν ένα παιχνίδι, είναι δυνατό να μετέχουν και παιδιά που, αν και δεν πηγαίνουν στο ίδιο τμήμα, έχουν φιλικές ή και συγγενικές σχέσεις, με κάποιο από τα παιδιά της βασικής παρέας. Το παιχνίδι μπορεί να γίνει ακόμα πιο πολυπληθές όταν παίζεται μεταξύ δυο ομάδων από διαφορετικά τμήματα.

Στο πίσω προαύλιο, στο παρτέρι με τα χρώματα, στο τελευταίο διάλειμμα, παρατηρώ τον Θέμη και τον Χάρη από το Β1, να παίζουν από ό,τι μου είπαν Minecraft.

Ερευνήτρια: Με πόσα παιδιά παίζεται αυτό το παιχνίδι;

Θέμης: Με πόσα; Δεν ξέρω, εμείς το παίζουμε οι δυο μας.

Ερευνήτρια: Γιατί παίζετε οι δυο σας;

Θέμης: Ε, παίζουμε εμείς οι δυο που είμαστε φίλοι.

Παρατήρηση πεδίου

Στο μπροστινό προαύλιο, στο τελευταίο διάλειμμα, έντεκα παιδιά από το Ε1 παίζουν αμπάριζα. Επιπλέον, παίζει μαζί τους και ο Σάκης από το Γ3. Η Βάλια είναι στη φυλακή πιασμένη. Την πλησιάζω.

Ερευνήτρια: Βάλια, ποιοι παίζετε αμπάριζα;

Βάλια: Εμείς κυρία, το Ε1.

Ερευνήτρια: Και ο Σάκης;

Βάλια: Α, παίζει και αυτός. Ε, επειδή είναι αδελφός της Ερατώ.

Παρατήρηση πεδίου

Στο πίσω προαύλιο, στο τελευταίο διάλειμμα, παίζουν ποδόσφαιρο δώδεκα παιδιά από το Ε1, εναντίον δεκατριών παιδιών του Ε2. Σε μια στιγμή ο Νώντας βρίσκεται δίπλα μου και δένει τα κορδόνια του. Βρίσκω την ευκαιρία και τον ρωτάω.

Ερευνήτρια: Νώντα πολλά παιδιά δεν παίζετε σήμερα ποδόσφαιρο;

Νώντας: Ναι έχουμε αγώνα, Ε1- Ε2.

Παρατήρηση πεδίου

Επίσης, τον αριθμό του παικτών παιχνιδιού καθορίζει και ο λεγόμενος ενεργός χρόνος συμμετοχής των παιδιών στα παιχνίδια (Διγγελίδης κ.συν., 2006, σ. 24), δηλαδή ο χρόνος που κάθε παιδί ενεργά μπορεί να παίξει στο παιχνίδι (διάσταση του χρόνου του μοντέλου PPCT, του Bronfenbrenner (1992, 1993)). Έτσι, αν ο μεγάλος αριθμός των παιδιών περιορίζει τον χρόνο που παίζουν τα παιδιά, τότε το παιχνίδι παίζεται από ολιγομελείς ομάδες, ενώ αν ο χρόνος αυτός μένει ανεπηρέαστος, τότε ο αριθμός των παιδιών μπορεί να είναι και μεγαλύτερος, όπως συμβαίνει στα λεγόμενα «δημοκρατικά» παιχνίδια κατά την Gougoulis (2003, σ. 293).

Στη μια μπασκέτα του μπροστινού γηπέδου, στο τελευταίο διάλειμμα, έξι παιδιά του Ε1, πέντε αγόρια και ένα κορίτσι, παίζουν «μονό και συγκεκριμένα, όπως είπε ο Γρηγόρης παίζουν «three on three», δηλαδή τρεις παίκτες εναντίον τριών. Παρατήρησα πως ο Γρηγόρης δεν επέτρεψε στον Χάρη και τον Σωτήρη από το τμήμα τους να παίζουν μαζί τους με την αιτιολογία ότι παίζουν «three on three». Μετά τον χτύπο του παιχνιδιού και ενώ οι παίκτες κατευθύνονται στη γραμμή για να μπουν στις τάξεις, πλησιάζω τον Γρηγόρη.

Ερευνήτρια: Γρηγόρη, θες να μου πεις σε παρακαλώ, γιατί δεν επέτρεψες στον Χάρη και τον Σωτήρη να παίζουν μαζί σας;

Γρηγόρης: Μα παίζαμε τρεις με τρεις.

Ερευνήτρια: Δεν θα μπορούσατε να παίζετε τέσσερις με τέσσερις, ώστε να μπορέσουν να παίζουν κι αυτά τα παιδιά;

Γρηγόρης: Ε, κυρία, μετά γινόμαστε πολλοί. Είμαστε «μπουλούκι» και δεν παίρνεις μπάλα.

Παρατήρηση πεδίου

Στο πίσω προαύλιο, στο τελευταίο διάλειμμα, παρατηρώ δέκα παιδιά από το Γ1 να παίζουν «τα μήλα». Παρατηρώ πως στην πορεία του διαλείμματος έρχεται και μπαίνει στο παιχνίδι αρχικά ο Μπάμπης και λίγο αργότερα ο Περικλής επίσης από το Γ1. Ο Μπάμπης μπαίνει στο παιχνίδι λέγοντας απλά «παίζω», ενώ ο Περικλής εισέρχεται στο παιχνίδι χωρίς να πει τίποτα. Έξω στα «μήλα» είναι η Ευγενία και η Αντιγόνη από το Γ1. Σε μια προσπάθεια του Λάμπρου να επιστρέψει τη μπάλα στην Ευγενία, την κλωτσάει και η μπάλα φεύγει έξω από τα κάγκελα. Τα παιδιά μαζεύονται στα κάγκελα περιμένοντας να εμφανιστεί κάποιος περαστικός και να τους επιστρέψει

τη μπάλα μέσα στο σχολείο. Όσο τα παιδιά βρίσκονται σε αυτή την αναμονή βρίσκω την ευκαιρία και πλησιάζω την Ευγενία.

Ερευνήτρια: Ευγενία πόσα παιδιά μπορείτε να παίζετε μπάλα;

Ευγενία: Όσα να 'ναι.

Ερευνήτρια: Μπορείτε δηλαδή να παίζετε και πολλά παιδιά;

Ευγενία: Ναι αμέ. Έχει πλάκα. Όποιος θέλει μπαίνει. Αλλά από τμήμα μας.

Παρατήρηση πεδίου

Ως προς το φύλο παρατηρήθηκε πως τη σκηνή του παιχνιδιού μπορεί να απαρτίζουν μόνο αγόρια ή μόνο κορίτσια ή αγόρια και κορίτσια μαζί σε μεικτές ομάδες. Αν και η επικρατούσα άποψη είναι αυτή του φυλετικού διαχωρισμού στη σχολική αυλή (Ackerley, 2003· Blatchford et al., 2003· Corsaro, 2011), ωστόσο η Thorne (1993) διακρίνοντας στην έρευνά της τόσο περιστατικά που την επιβεβαιώνουν, όσο όμως και περιστατικά μεικτών ομάδων παιχνιδιού, επισήμανε πως οι ρυθμίσεις του σχολείου μπορεί να επιτείνουν αυτό τον διαχωρισμό (Thomson 2005). Στο σχολείο της παρούσας έρευνας δεν υπήρχε κανένας κανόνας για διαχωρισμό των φύλων στο διάλειμμα και όπως προέκυψε ο παράγοντας «φύλο» στη σύνθεση των ομάδων σχετίζεται με το είδος το παιχνιδιού, στο βαθμό που αυτό αποτελεί προτίμηση ιδιαίτερη για τα αγόρια ή τα κορίτσια. Επιπλέον, όπως αναδείχτηκε τα παιδιά θα παίξουν με άλλα του ίδιου ή και του άλλου φύλου, όταν οι μεταξύ τους σχέσεις είναι καλές, όταν υπάρχουν κοινά ενδιαφέροντα (Aydt & Corsaro, 2003) και όταν βρίσκονται σε παρόμοιο επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας, για τα παιχνίδια στα οποία αυτή απαιτείται. Στο στοιχείο επομένως του πλαισίου του παιχνιδιού που αφορά στη σύνθεση των ομάδων του σχολείου ως προς το φύλο εντοπίζεται η αλληλεπίδραση τόσο κανονιστικών ρυθμίσεων του σχολείου (εξωσύστημα), όσο και αναπτυξιακών/υποκινούμενων χαρακτηριστικών των παιδιών σύμφωνα και με το μοντέλο PPCT, του Bronfenbrenner (1992, 1993).

Στο τελευταίο διάλειμμα, στο μπροστινό προαύλιο, στο διάδρομο που βρίσκεται κοντά στο λύκειο τέσσερα κορίτσια από το Δ2 τοποθετημένα σε κύκλο παίζουν βόλεϊ ανταλλάσσοντας πάσες μεταξύ τους. Φαίνεται πως έχουν ένα καλό επίπεδο τεχνικής κατάρτισης.

Ερευνήτρια: Κορίτσια παίζετε συχνά βόλεϊ;

Αντιγόνη: Αν έχουμε μπάλα παίζουμε.

Ερευνήτρια: Βλέπω ότι είστε μόνο κορίτσια. Αγόρια δεν παίζουν μαζί σας;

Αντιγόνη: Τα αγόρια δεν παίζουν βόλεϊ. Λένε πως είναι κοριτσίστικο.

Μάνια: Μόνο ο Γρηγόρης παίζει μαζί μας. Μόνο σε αυτόν αρέσει από τα αγόρια το βόλεϊ.

Αντιγόνη: Και παίζει και καλά. Ξέρει, δεν μας το χαλάει.

Ερευνήτρια: Εάν δεν έπαιξε καλά θα παίζατε μαζί του;

Αντιγόνη: Ε, κυρία... στο βόλεϊ πρέπει να ξέρεις...

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Σε όλους δηλαδή αρέσει να παίζετε «κατάσκοπους»;

Όλοι μαζί: Ναι!

Ερευνήτρια: Από ό,τι έχω δει στο διάλειμμα παίζετε συχνά αγόρια και κορίτσια μαζί. Όπως και στο «ζόμπι και άνθρωποι».

Τα παιδιά γελάνε.

Μανόλης: «Βαμπίρ και άνθρωποι» κυρία, όχι «ζόμπι και άνθρωποι».

Μάκης: Εμείς παίζουμε πολλές φορές όλοι μαζί. Είμαστε δεμένοι.

ΟΕΣΤΙ

Ενδιαφέρον εύρημα είναι το γεγονός ότι υπήρχαν τμήματα που αρέσκονταν κυρίως να παίζουν σε μεικτές ομάδες και άλλα ίδιας τάξης που προτιμούσαν τον διαχωρισμό των φύλων στο παιχνίδι τους. Για παράδειγμα τα αγόρια του ΣΤ2 προτιμούσαν να παίζουν μόνο τους ποδόσφαιρο, ενώ τα αγόρια του ΣΤ1 έπαιζαν μαζί με τα κορίτσια του τμήματός τους τα παιχνίδια «βαμπίρ και άνθρωποι» ή «κατάσκοποι». Αυτή η ποικιλομορφία στο μικροεπίπεδο κάθε τάξης του σχολείου (Curtis, 2001) δείχνει πως η προτίμηση των παιδιών έχει να κάνει με τις ιδιαιτερότητες κάθε ομάδας παιχνιδιού και τους υφιστάμενους δεσμούς μεταξύ των μελών της, ενώ παράλληλα ενισχύει τη θέση ότι ο παρατηρούμενος διαχωρισμός των φύλων δεν αποτελεί καθολικό φαινόμενο βασισμένο αυστηρά σε βιολογικά ή γνωστικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, αλλά είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης στις εκάστοτε παιδικές κουλτούρες (Aydt & Corsaro, 2003).

Τέλος, ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων παιδιών αναδείχτηκε πως τα παιδιά που συμμετέχουν σε μια σκηνή παιχνιδιού είναι συνήθως συνομήλικοι,

προερχόμενοι από το ίδιο τμήμα. Ο παράγοντας «ηλικία» στη σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων παιδιών, (διάσταση του χρόνου του μοντέλου PPCT, του Bronfenbrenner (1992, 1993)) συνδέεται με την ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι συνομηλικοί (διεργασίες), με τα κοινά ενδιαφέροντά τους, αλλά και το παρόμοιο επίπεδο ικανοτήτων που διαθέτουν (αναπτυξιακά/υποκινούμενα χαρακτηριστικά του ατόμου). Αν και δεν λείπουν και οι λιγοστές περιπτώσεις που στην ομάδα συνομηλίκων παρατηρήθηκαν και λιγοστά παιδιά άλλων ηλικιών, εντούτοις στο προαύλιο του σχολείου παίζουν κυρίως συνομηλικοί, σε αντίθεση με ότι συμβαίνει σε άλλα πλαίσια παιχνιδιού εκτός σχολείου, όπως στη γειτονιά ή στο σπίτι, όπου τα παιδιά παίζουν σε μεικτές ηλικιακές ομάδες (James, 1993· Thorne 1993). Αυτή την κατεύθυνση που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα ευνοεί και η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (εξωσύστημα) που προβλέπει παιδιά ίδιας ηλικίας να φοιτούν στην ίδια τάξη (James, 1993· Stone & Lozon, 2004).

Στο πίσω προαύλιο, στο κηπάριο, η Γιούλη και η Θεανώ από το Α1 «μαγειρεύουν» με τα χρώματα, τα φύλλα και το νερό που κουβαλούν μέσα σε ένα σακουλάκι από τσουρέκι. Παραδίπλα, στο γήπεδο φόρσκουερ πέντε αγόρια από το ΣΤ3 παίζουν φόρσκουερ με τα πόδια, ενώ σε όλο τον χώρο, όλα σχεδόν τα παιδιά του τμήματος Ε1, αγόρια και κορίτσια μαζί παίζουν κρυφτοκνηγητό. Την προηγούμενη μέρα δε, τα ίδια παιδιά του Ε1 είχε παρατηρηθεί να παίζουν και με παιδιά από το Ε2 το ίδιο παιχνίδι απαρτίζοντας μια σκηνή παιχνιδιού περίπου τριάντα παιδιών. Είναι φανερό στα μάτια μου ότι στην κάθε σκηνή παιχνιδιού συμμετέχουν παιδιά συνομήλικα.

Παρατήρηση πεδίου

Βάλια: Όταν έρχονται στο φόρσκουερ μας μικρά ή και εκτάκια, δεν τους αφήνουμε.

Ερευνήτρια: Γιατί;

Βάλια: Γιατί κυρία, τα μικρά κάνουν μωρουδίστικα και οι μεγάλοι κάνουν τους μάγκες.

ΟΕΕ₁

Ως προς τη σύνθεση των ομάδων που περιλαμβάνουν και παίκτες άλλων ηλικιών, ο παράγοντας «ηλικία» συνδέεται με οικογενειακές ή φιλικές σχέσεις που πιθανώς υπάρχουν με κάποια από τα παιδιά που συγκροτούν το βασικό σώμα μιας

παρέας παικτών (διεργασίες με στοιχεία του εξωσυστήματος του PPCT). Επίσης, ομάδες με παιδιά διαφορετικών ηλικιών παρατηρήθηκαν σε περιπτώσεις εξασφάλισης απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο των διεργασιών-αλληλεπιδράσεων μεταξύ των επιμέρους μικροσυστημάτων στο προαύλιο του σχολείου [παιδιά – σχολικό προαύλιο (μεσοσύστημα σύμφωνα με το PPCT)].

Στο μπροστινό προαύλιο, στο 1^ο διάλειμμα, τέσσερα κορίτσια και δυο αγόρια από το Ε2, παίζουν φόρσκουερ στο γήπεδό τους. Μαζί τους παίζει και ο Λευτέρης από το Β1. Ο Λευτέρης είναι αδελφός της Νικολέτας από το Ε2. Πλησιάζω την Νικολέτα που περιμένει στη σειρά για να μπει ξανά στο παιχνίδι.

Ερευνήτρια: Νικολέτα βλέπω ότι μαζί σας παίζει σήμερα και ο Λευτέρης. Άλλα παιδιά εκτός από τον Λευτέρη παίζουν κατά καιρούς μαζί σας φόρσκουερ στο γήπεδό σας.

Νικολέτα: Όχι, ο Λευτέρης παίζει γιατί είναι αδελφός μου.

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Παντελή σε είχα δει μια μέρα στην αυλή να παίζεις ποδόσφαιρο με τα παιδάκια της Α τάξης. Αν δεν κάνω λάθος ήταν μαζί σου και ο Φώτης. Σου αρέσει να παίζεις με τα πρωτάκια;

Παντελής: Εκείνη τη μέρα, δεν είχαμε μπάλα, την είχε ρίξει ο Άγγελος στο γυμνάσιο και δεν είχαμε τι να παίζουμε.

Ερευνήτρια: Δηλαδή, αν είχατε μπάλα τι θα κάνατε;

Παντελής: Ε, δεν θα πηγαίναμε.

ΟΕΔ₁

Όπως αναδεικνύεται λοιπόν τόσο από το πεδίο, όσο και από τις ομάδες εστίασης, η σκηνή παιχνιδιού στο διάλειμμα του συγκεκριμένου δημοτικού σχολείου έχει ως βασικό της πυρήνα τους συμμετέχοντες παίκτες, το σύνολο δηλαδή των παιδιών που παίζουν το παιχνίδι και τα οποία μπορεί να απαρτίζουν διμελείς ή πολυπληθέστερες ομάδες, να σχηματίζουν μεικτές ομάδες ως προς το φύλο ή αμιγώς αγοριών ή κοριτσιών, να σχηματίζουν ομάδες από συνομήλικα παιδιά και σπανιότερα και από λιγοστά παιδιά άλλων ηλικιών. Τα ίδια ακριβώς χωρίς

διαφοροποιήσεις προκύπτουν για τους συμμετέχοντες παίκτες και από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Ερευνήτρια: Έχεις ποτέ προσέξει πώς είναι συγκροτημένες οι ομάδες των παιδιών που παίζουν;

κ. Ελπίδα: Ου, όλα μπορείς να τα δεις. Βασικά παίζουν παιδιά το ίδιου τμήματος μαζί. Και από εκεί και πέρα βλέπεις ποικιλίες. Παίζουν σε ζευγαράκια, παίζουν ολόκληρες τάξεις μαζί. Αν δεις ποδόσφαιρο θα δεις κυρίως αγόρια, αλλά παίζουν και μαικτά.

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Ελπίδα (13/4/2016)

Συνοπτικά τα δομικά χαρακτηριστικά αριθμός, φύλο και ηλικία (Πετρογιάννης, 2003), του βασικού παράγοντα της σκηής παιχνιδιού «συμμετέχοντες παίκτες», καθώς και οι προσδιοριστικοί τους παράγοντες (είδος και χαρακτηριστικά παιχνιδιού, είδος σχέσεων μεταξύ των παικτών, χρόνος πραγματικού παιχνιδιού, ενδιαφέροντα των παικτών, αγωνιστική επιδεξιότητα και ικανότητές τους, εξασφάλιση υλικότεχνικής υποδομής) όπως αναδείχτηκαν από τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7: Οι συμμετέχοντες παίκτες ως βασικός πυρήνας της κάθε σκηνής παιχνιδιού

Αριθμός παικτών	Προσδιοριστικοί παράγοντες αριθμού παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> ▪Είδος και χαρακτηριστικά παιχνιδιού
Ολιγομελείς ομάδες συμμετεχόντων		<ul style="list-style-type: none"> ▪Οι σχέσεις μεταξύ των παικτών
Πολυπληθείς ομάδες συμμετεχόντων		<ul style="list-style-type: none"> ▪Ο χρόνος πραγματικού παιχνιδιού
Φύλο παικτών	Προσδιοριστικοί παράγοντες φύλου παικτών	<ul style="list-style-type: none"> ▪Είδος και χαρακτηριστικά παιχνιδιού
Μόνο αγόρια		<ul style="list-style-type: none"> ▪Οι σχέσεις μεταξύ των παικτών
Μόνο κορίτσια		<ul style="list-style-type: none"> ▪Κοινά ενδιαφέροντα παικτών
Αγόρια και κορίτσια μαζί		<ul style="list-style-type: none"> ▪Αγωνιστική επιδεξιότητα παικτών
Ηλικία παικτών	Προσδιοριστικοί παράγοντες ηλικίας παικτών	Προσδιοριστικοί παράγοντες ομάδων συνομηλίκων
Συνομήλικοι συμμετέχοντες		<ul style="list-style-type: none"> ▪Υπαρξη κοινωνικών σχέσεων ▪Κοινά ενδιαφέροντα ▪Παρόμοιες ικανότητες
Συμμετέχοντες διαφορετικών ηλικιών		Προσδιοριστικοί παράγοντες ομάδων παικτών μεικτών ηλικιών
		<ul style="list-style-type: none"> ▪Οικογενειακές ή φιλικές σχέσεις σε συνδυασμό με: ▪ Εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής

3.1.3 Θεατές

Αν και οι θεατές σε μια σκηνή παιχνιδιού αποτελούν ένα από τα κοινωνικά της στοιχεία, εντούτοις δεν υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα για την επίδρασή τους στην επιτέλεση του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου. Μία από τις λιγοστές μελέτες που διερευνούν τον παράγοντα «θεατές» είναι η διαχρονική του Blatchford (1998b) στην οποία υπογράμμισε τη δύναμη της επίδρασης των θεατών επάνω στους παίκτες των οποίων το παιχνίδι παρακολουθούν, αλλά και την πιθανή αύξηση της έντασης και των τσακωμών σε αυτό με τη στάση που κρατούν. Μια δεύτερη μελέτη είναι της Gougoulis (2003), η οποία ανάδειξε τις συμμαχίες που μπορεί να δημιουργηθούν από τα παιδιά-θεατές σκηνής ποδοσφαίρου του υπό μελέτη σχολικού προαύλιου της Φώκαιας και που μπορεί να οδηγήσουν σε χαοτική ατμόσφαιρα ή διακοπή του παιχνιδιού μετά από ενήλικη παρέμβαση.

Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προέκυψε πως σε κάποιες σκηνές παιχνιδιού υπάρχουν και μαθητές – θεατές, οι οποίοι δεν συμμετέχουν παίζοντας, ωστόσο απαρτίζουν συνιστώσα του πλαισίου της σκηνής. Εντοπίστηκαν περιπτώσεις στις οποίες φαινόταν πως οι μαθητές – παίκτες είχαν μια θετική στάση απέναντι στους θεατές χαμογελώντας τους, ανταλλάσσοντας μαζί τους σχόλια για το παιχνίδι, όπως «*πω ρε, το είδες;*», κάνοντας και αφιερώσεις των γκολ («*για σένα*») ή τρέχοντας προς τους θεατές σηκώνοντας την μπλούζα τους προς αυτούς με τη χαρακτηριστική κίνηση των επαγγελματιών ποδοσφαιριστών, όταν βάζουν γκολ και κατευθύνονται στις κερκίδες. Αναδείχτηκαν επίσης, περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν υπήρχε καμιά εμφανής αλληλεπίδραση μεταξύ θεατών και παικτών, δίνοντας την εντύπωση πως οι παίκτες δεν επηρεάζονται καθόλου από την ύπαρξη τους. Τέλος, υπήρχαν και περιπτώσεις, όπου η δυσαρέσκεια των παικτών από την παρουσία των θεατών ήταν εμφανής και η οποία εκφραζόταν λεκτικά («*δίνε του*», «*φύγε, τζους*», «*κόφτο*») ή ακόμα και με μικροσυγκρούσεις (σπρωξιές), με στόχο την απομάκρυνσή τους.

Με την περαιτέρω διερεύνηση κατά τις ομάδες εστίασης αναδείχτηκαν και οι λόγοι για τους οποίους οι θεατές άλλοτε έχουν θετική επίδραση επάνω στα παιδιά που παίζουν, άλλοτε αρνητική και άλλοτε μηδενική. Εμφανής λόγος για την επιθυμία κάποιων παιδιών για ύπαρξη θεατών στο παιχνίδι τους, υπήρξε η αύξηση της απόδοσής τους, γιατί όπως ισχυρίστηκαν ενισχύονται, ενθαρρύνονται από αυτούς να

παίζουν καλύτερα. Ακόμα και όταν οι θεατές τους αποδοκιμάζουν, αν και εκνευρίζονται περισσότερο, υπάρχουν παιδιά που τους θέλουν, γιατί παίζουν καλύτερα προσπαθώντας να τους πάρουν με το μέρος τους.

Ερευνήτρια: *Πώς σας φαίνεται όταν εσείς παίζετε στο διάλειμμα και άλλα παιδιά σας παρακολουθούν ως θεατές;*

.....

Ερευνήτρια: *Χάρη, θες να πεις κάτι;*

Χάρης: *Κάνουμε τους καλούς.*

Ερευνήτρια: *Σας βοηθάνε δηλαδή να γίνεστε καλύτεροι στο παιχνίδι σας;*

Γρηγόρης: *Εμένα με ενθαρρύνουν.*

Ερευνήτρια: *Ακόμα και αν σας αποδοκιμάζουν;*

Ευθύμης: *Και αντίπαλοι να είναι θα κάνω το καλύτερο για να τους αλλάξω ομάδα.*

Ερευνήτρια: *Σε κάνουν δηλαδή να βάζεις τα δυνατά σου;*

Ευθύμης: *Ναι.*

Χάρης: *Ναι.*

ΟΕΕ1

Επίσης, από τις ομάδες εστίασης κατέστη φανερό πως, για κάποιους μαθητές ο λόγος για τον οποίο η ύπαρξη των θεατών ασκεί μηδενική επίδραση επάνω τους είναι το γεγονός ότι το ενδιαφέρον τους για το παιχνίδι είναι τόσο μεγάλο, ώστε η παρουσία των θεατών τους αφήνει ως επί τω πλείστον αδιάφορους.

Ερευνήτρια: *Πώς σας φαίνεται όταν εσείς παίζετε στο διάλειμμα και άλλα παιδιά σας παρακολουθούν ως θεατές;*

Βάλια: *Βασικά μου είναι αδιάφορο.*

Ερευνήτρια: *Δεν σε νοιάζει καθόλου, δεν σε επηρεάζουν σε τίποτα;*

Βάλια: *Καθόλου, τίποτα.*

Αντώνης: *Κι εμένα δεν με ενοχλούν καθόλου. Αδιάφορο τελείως.*

Ερευνήτρια: *Γιατί συμβαίνει αυτό; Γιατί δεν σας επηρεάζουν καθόλου;*

Βάλια: *Είμαστε cool!*

Ερευνήτρια: *Τι σημαίνει cool για εσένα;*

Βάλια: *Cool ... Άνετοι. Δεν μας νοιάζουν. Σαν να μην υπάρχουν. Έχουμε το νου μας στο παιχνίδι.*

OEE₁

Εξάλλου, τόσο από τις παρατηρήσεις στο πεδίο, όσο και με την περαιτέρω διερεύνηση κατά τις ομάδες εστίασης, αναδείχτηκε πως οι λόγοι για τους οποίους κάποια παιδιά δεν θέλουν την παρουσία θεατών και επιθυμούν να βρίσκονται μόνο με τους φίλους τους στο παιχνίδι, είναι είτε γιατί θεωρούν πως μειώνεται η απόδοσή τους, επειδή ενοχλούνται από τις αποδοκμασίες, τις κοροϊδίες ή τις βρισιές των θεατών που συμπεριφέρονται άσχημα, είτε γιατί δεν θέλουν να εκτεθούν στα μάτια των θεατών, επειδή πιστεύουν πως δεν είναι καλοί παίκτες, λόγοι οι οποίοι έχουν αναφερθεί και από τον Blatchford (1998 b).

Στο πίσω προαύλιο, στο 1^ο διάλειμμα, τα αγόρια του ΣΤ2 παίζουν ποδόσφαιρο μεταξύ τους. Σε παρακείμενο πεζούλι κάθεται ο Φώτης και ο Μάνος από το Δ1 και παρακολουθούν το παιχνίδι. Ο Φώτης και ο Μάνος ως θεατές, αντιδρούν στις διάφορες φάσεις του παιχνιδιού φωναχτά και σχολιάζουν. Ο Βλαδίμηρος χάνει μια καλή ευκαιρία για γκολ.

Φώτης : Τι κάνει ρε ο άσχετος;

Ο Βλαδίμηρος του ρίχνει μια άγρια ματιά και του λέει: δίνε του.

Κανείς άλλος δεν αντιδρά και το παιχνίδι συνεχίζεται ήρεμα με τους δυο θεατές να παραμένουν στην σκηνή. Στους θεατές έρχεται και ο Κυριάκος από το Δ2. Προκύπτει αμφισβητούμενη φάση μεταξύ του Λάμπρου και του Μπάμπη. Τα δυο παιδιά διαφωνούν υποστηρίζοντας το καθένα την άποψή του για το αν είναι γκολ ή άουτ.

Παρεμβαίνει ο Διομήδης, συμπαίκτης του Λάμπρου και λέει: έλα δώσ' του το. Ήταν γκολ. Το είδα.

Λάμπρος: Έλα ρε...

Συμφωνεί , αλλά φαίνεται έτοιμος να βάλει τα κλάματα.

Κυριάκος (κοροϊδευτικά) : κλάψε, κλάψε.

Λάμπρος: Τι θες ρε; Κόφτο.

Ο Κυριάκος συνεχίζει την κοροϊδία, ενώ ο Λάμπρος κατευθύνεται απειλητικά προς το μέρος του.

Τον σπρώχνει και του λέει: Εξαφανίσου.

Το παιχνίδι συνεχίζεται. Ο Κυριάκος κάθε φορά που ο Λάμπρος παίρνει την μπάλα λέει ρυθμικά «Κλάψε , κλαψιάρη, κλάψε, κλαψιάρη». Ο Λάμπρος φανερά εκνευρισμένος συνεχίζει το παιχνίδι μέχρι που χτυπάει κουδούνι.

Πλησιάζω τον Κυριάκο ενώ πηγαίνει προς την γραμμή και τον ρωτάω:

Ερευνήτρια: Σου αρέσει να παρακολουθείς τα παιδιά του ΣΤ2 να παίζουν ποδόσφαιρο;

Κυριάκος: Ναι

Ερευνήτρια: Αν κατάλαβα καλά, κοροϊδεύεις τον Λάμπρο;

Κυριάκος: Ναι, τον κλαψιάρη.

Ερευνήτρια: Γιατί το έκανες αυτό;

Κυριάκος: Έχει πλάκα, να τον βλέπω να κάνει έτσι.

Πλησιάζω και τον Λάμπρο στη γραμμή.

Ερευνήτρια: Λάμπρο είδα πως υπήρχε μια ένταση με τον Κυριάκο όταν έπαιζες στο διάλειμμα.

Λάμπρος: Κυρία είναι σπαστικός. Όλο κοροϊδεύει.

Ερευνήτρια: Θα προτιμούσες να μην παρακολουθούσε το παιχνίδι;

Λάμπρος: Ε, ναι. Με νευριάζει, δεν μπορώ να παίζω.

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Πώς σας φαίνεται όταν εσείς παίζετε στο διάλειμμα και άλλα παιδιά σας παρακολουθούν σαν θεατές;

Αναστασία: Δεν μου αρέσει. Είναι λες και

Λάκης: Ντρέπεται.

Ερευνήτρια: Ντρέπεσαι Αναστασία;

Αναστασία: Ε, ναι και ντρέπομαι.

Ερευνήτρια: Προτιμάς δηλαδή να παίζεις μόνη με τους φίλους σου;

Αναστασία: Ναι, με τους φίλους είναι αλλιώς.

Λάκης: Δεν σε νοιάζει αν δεν ξέρεις καλά και κάνεις λάθη.

Ερευνήτρια: Εσένα Λάκη πώς σου φαίνεται το να υπάρχουν θεατές στο παιχνίδι σου;

Λάκης: Εμένα δεν μου αρέσει, γιατί μπορεί να βρίζουν, μας φωνάζουν, μας ενοχλούν.

Από τις παρατηρήσεις στο πεδίο, αλλά και από τις ομάδες εστίασης προέκυψε πως οι προσδιοριστικοί παράγοντες του είδους της επίδρασης που ασκούν οι θεατές στα παιδιά που παίζουν είναι η στάση των θεατών, καθώς και το επίπεδο της αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων των παικτών.

Ως προς τη στάση των θεατών και το είδος της επίδρασης που ασκούν στους μαθητές που παίζουν προέκυψε πως για να θεωρούν οι τελευταίοι θετική την επίδρασή τους και να θέλουν την παρουσία τους στο παιχνίδι τους, πρέπει αυτοί να επιδεικνύουν ευγενική συμπεριφορά (επιδοκιμαστική ή ακόμα και αποδοκιμαστική), χωρίς να χρησιμοποιούν λεκτική βία (υποτιμητικά σχόλια, κοροϊδία, βρισιές). Αλλιώς θεωρούν αρνητική την επίδρασή τους και προτιμούν να μην υπάρχουν θεατές. Ακόμα και παιδιά που θεωρούν πως δεν επηρεάζονται εύκολα από την παρουσία των θεατών, φάνηκε πως δεν ανέχονται ακραία άσχημες συμπεριφορές.

Ως προς το επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας των παικτών και το είδος της επίδρασης που ασκούν οι θεατές σε αυτά, προέκυψε πως παιδιά με υψηλό επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων επιθυμούν την παρουσία θεατών στο παιχνίδι τους, καθώς τη θεωρούν θετική, θεωρούν πως δρα ενισχυτικά στην απόδοσή τους, ενώ παιδιά που αισθάνονται πως έχουν χαμηλό επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων στο παιχνίδι που παίζουν, βλέπουν αρνητική την επίδραση από τους θεατές, δεν επιθυμούν την παρουσία τους και δεν θέλουν να εκτεθούν στα μάτια άλλων, πλην των συμπαικτών τους. Επίσης, κάποια παιδιά με υψηλό επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων είναι δυνατό να μην ενδιαφέρονται καθόλου για την ύπαρξη των θεατών, καθώς το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται αποκλειστικά στο παίξιμο του παιχνιδιού.

Ερευνήτρια: *Σας αρέσει όταν εσείς παίζετε στο διάλειμμα και άλλα παιδιά σας παρακολουθούν σαν θεατές;*

Αιμιλία: *Εάν είναι να μας κοροϊδεύουν όχι. Αν μας σχολιάζουν όχι. Με τίποτα.*

Βλαδίμηρος: *Ούτε εμένα.*

Διομήδης: *Εμένα μου αρέσει να με βλέπουν.*

Βλαδίμηρος: *Στον Διομήδη αρέσει, γιατί πηγαίνει ποδόσφαιρο τόσα χρόνια και είναι ο καλύτερος. Σε εμένα που δεν μου αρέσει, δεν μου αρέσει γιατί δεν είμαι καλός και δεν θέλω να με βλέπουνε.*

Ερευνήτρια: *Θες να πεις πως όταν νιώθεις πως είσαι πολύ καλός στο παιχνίδι, τότε θες θεατές;*

Βλαδίμηρος: *Ναι και όταν κάποιος δεν είναι πολύ καλός, δεν θέλει. Γιατί να θέλει;*

ΟΕΣΤ₂

Ερευνήτρια: *Πώς σας φαίνεται όταν εσείς παίζετε στο διάλειμμα και άλλα παιδιά σας παρακολουθούν σαν θεατές;*

Βάλια: *Βασικά μου είναι αδιάφορο.*

.....

Αντώνης: *Κι εμένα δεν με ενοχλούν καθόλου. Αδιάφορο τελείως.*

.....

Αντώνης: *Δεν πάει να γίνεται χαμός, εμείς τη δουλειά μας. Τι να μας κάνουν στους παικταράδες (γέλια).*

Ερευνήτρια: *Σε περίπτωση που οι θεατές συμπεριφέρονται πολύ άσχημα, για παράδειγμα βρίζουν, πάλι δεν σας επηρεάζουν καθόλου;*

Βάλια: *Μόνο αν είναι κάτι πολύ άσχημα. Κακές βρισιές και τέτοια.*

Αντώνης: *Καλά, αν είναι κάποιος απαράδεκτος...Όχι ότι παθαίνω κάτι, αλλά δεν θέλω να τον ακούω.*

Βάλια: *Αυτό.*

ΟΕΕ₁

Από την περαιτέρω συσχέτιση των μορφών επίδρασης των θεατών (θετική, αρνητική, μηδενική) και των προσδιοριστικών παραγόντων της επίδρασης αυτής (στάση θεατών, επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων των παικτών) προκύπτει πως υπάρχουν παιδιά που επιθυμούν την παρουσία θεατών γιατί αισθάνονται πως αυξάνουν την απόδοσή τους, παιδιά που δεν θέλουν θεατές γιατί βιώνουν άσχημα συναισθήματα με την παρουσία τους ή που τους είναι αδιάφορη η παρουσία τους, γιατί δεν επηρεάζονται καθόλου. Πάντως, παρουσία θεατών

επιζητάται μόνο όταν οι θεατές επιδεικνύουν ευγενική συμπεριφορά, ακόμα και αν υποστηρίζουν άλλους παίκτες. Ωστόσο, αναδείχτηκε πως όσα παιδιά επιθυμούν την παρουσία θεατών και τους βλέπουν ως κίνητρο για αυξημένη απόδοση, αισθάνονται αυτοπεποίθηση για την απόδοσή τους και θεωρούν πως έχουν υψηλό επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων, ενώ αντιθέτως τα παιδιά που δεν θέλουν θεατές στο παιχνίδι τους δεν αισθάνονται σιγουριά για τον εαυτό τους και καθώς πιστεύουν πως έχουν χαμηλό επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων, δεν θέλουν να εκτεθούν στα μάτια άλλων, πλην των συμπαικτών τους. Οι διεργασίες-αλληλεπιδράσεις επομένως μεταξύ των παικτών και των θεατών, οι οποίες επιδρούν στη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα, επηρεάζονται όπως φάνηκε ιδιαίτερος από τα αναπτυξιακά/υποκινούμενα χαρακτηριστικά των παιδιών, σύμφωνα και με το μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993)

Αξιοσημείωτο δε είναι πως από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προέκυψε πως στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται πως το παιχνίδι μπορεί να επηρεαστεί θετικά ή αρνητικά από την παρουσία παιδιών – θεατών. Είναι πιθανό λοιπόν να βελτιωθεί η επίδοση των παικτών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, όταν κυρίως φίλοι τους, τους εμπυγχώνουν, τους ενθαρρύνουν, τους καθοδηγούν στην προσπάθεια καλύτερης απόδοσης ή και νίκης. Όμως είναι δυνατόν να προκληθεί και εκνευρισμός, διαμάχες ή αρνητικά συναισθήματα στους παίκτες, ακόμα και να σταματήσει το παιχνίδι, αν οι θεατές επιδεικνύοντας αγενή συμπεριφορά (γιουχαΐσματα, βρισιές, κοροϊδίες) αποδοκιμάσουν τους παίκτες με τους οποίους δεν έχουν καλές σχέσεις, δυναμιτίζοντας έτσι το παιχνίδι.

Ερευνήτρια: *Ποια πιστεύεις πως είναι η επίδραση των παιδιών-θεατών στην εξέλιξη ενός παιχνιδιού στο διάλειμμα;*

κ. Τούλα: *Εξαρτάται από τη στάση των θεατών. Είναι αδιάφοροι, περαστικοί; Η είναι θεατές εμπυγχωτές με θετική επίδραση; Η και αρνητική, όταν είναι επικριτικοί.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Τούλα (11/4/2016)

Ερευνήτρια: *Ποια πιστεύεις πως είναι η επίδραση των παιδιών-θεατών στην εξέλιξη ενός παιχνιδιού στο διάλειμμα;*

κ. Χαρά: *Παίζουν κάποιο ρόλο στο να ενισχύουν τον ανταγωνισμό και την ένταση. Το αν είναι θετική ή αρνητική η επίδραση εξαρτάται από την ομάδα που παίζει και από το ποιος είναι ο θεατής. Αν είναι φίλοι τους μπορεί να είναι διασκεδαστικό και θετικό. Αν όμως για παράδειγμα θεατής είναι ο Κυριάκος (σημ. ερευνήτριας: μαθητής που συχνά επιδεικνύει αγένεια και επιθετικότητα στους συμμαθητές του) θα δυναμιτίσει την κατάσταση.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Χαρά (7/4/2016)

Συνοπτικά, τα είδη της επίδρασης των θεατών του παιχνιδιού (θετική, αρνητική, μηδενική) ως βασικός πυρήνας της σκηνής παιχνιδιού, καθώς και οι προσδιοριστικοί παράγοντες αυτής (στάση θεατών, επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων των παικτών) όπως αναδείχτηκαν από το πεδίο της έρευνας, από τις ομάδες εστίασης με τους μαθητές, αλλά και από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται στον Πίνακα 8. Ακολούθως στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται εκτενέστερα η συσχέτιση αυτών των μορφών επίδρασης των θεατών με τους αντίστοιχους προσδιοριστικούς παράγοντες της επίδρασης αυτής (στάση θεατών, επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων των παικτών).

Πίνακας 8: Οι θεατές ως κοινωνικό στοιχείο της σκηνής παιχνιδιού

Είδη επίδρασης θεατών	Θετική επίδραση	Προσδιοριστικοί παράγοντες επίδρασης θεατών	Στάση θεατών
	Αρνητική επίδραση		Επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων παικτών
	Μηδενική επίδραση		

Πίνακας 9: Συσχέτιση μορφών επίδρασης των θεατών και προσδιοριστικών παραγόντων της επίδρασης αυτής

		Στάση θεατών	
		Ευγενική	Αγενής
Επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων παικτών	Υψηλό	Θετική / μηδενική επίδραση στους παίκτες	Αρνητική επίδραση
	Χαμηλό	Θετική /αρνητική επίδραση	Αρνητική επίδραση

3.1.4 Εφημερεύοντες

Πέρα από τα παιδιά, παίκτες ή θεατές, άλλο σημαντικό κοινωνικό στοιχείο ως συνιστώσα του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή του συγκεκριμένου σχολείου, όπως αναδείχτηκε από τις παρατηρήσεις στο πεδίο της έρευνας, αποτελούν οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι φάνηκε να κρατούν ποικίλες στάσεις απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών κατά το διάλειμμα. Στο σχολείο της παρούσας έρευνας η εφημερία γινόταν αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και όχι από άλλο βοηθητικό προσωπικό, όπως για παράδειγμα γίνεται σε σχολεία της Αγγλίας (Blatchford, 1998 b). Έχει υποστηριχθεί από μελετητές του παιδικού παιχνιδιού (Chancellor, 2013· Fleeer, 2018· van Oers, 2015) πως οι πρακτικές που ακολουθεί κάθε εκπαιδευτικός ως προς αυτό, ενισχύοντάς το, περιορίζοντας ή και απαγορεύοντάς το, απορρέουν από τη σχετική θεωρητική του αφετηρία, από τον τρόπο που το αντιλαμβάνεται, το κατανοεί και το προσεγγίζει και εντέλει από την ευρύτερη τοποθέτησή του σε θέματα παιδαγωγικής και ανάπτυξης των παιδιών. Από τα ερευνητικά δεδομένα του σχολείου της έρευνας προέκυψε πως άλλοι

εκπαιδευτικοί φάνηκε να κρατούν μια στάση επιεική - ενισχυτική του παιχνιδιού, άλλοι αυστηρή-απαγορευτική στο παιχνίδι και άλλοι αδιάφορη ως προς το παιχνίδι των μαθητών στο διάλειμμα. Ας σημειωθεί ότι αυτό που κυρίως έχει καταγραφεί στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία είναι πως η εφημερία χαρακτηρίζεται από αυξημένη τάση ελέγχου και περιορισμού των ελευθεριών των παιδιών κατά το διάλειμά τους και κατ' επέκταση και κατά το παιχνίδι τους σ' αυτό, βάσει και της επικρατέστερης αντίληψης στην Αγγλία, την Αμερική και λιγότερο στην Αυστραλία για τον αρνητικό χαρακτήρα του διαλείμματος (Blatchford, 1998a· Evans, 2003· Margo et al, 2006· Pellegrini, 1995). Αποτελούν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί συνιστώσα του ενήλικου μηχανισμού ελέγχου της σχολικής αυλής (Thomson 2005).

Κατά το 1^ο διάλειμμα, στο μπροστινό προαύλιο, παιδιά του Γ2 ξεκινούν και ανταλλάσσουν ήρεμα και σχεδόν στατικά πάσες ποδοσφαίρου με την ελαφριά αερόμπαλα της Λέλας, τρώγοντας παράλληλα το κολατσιό τους. Μια μπαλιά ξεφεύγει και πηγαίνει στην πλάτη της κ. Καίτης. Είμαι σίγουρη πως η μπαλιά αυτή δεν είναι δυνατό να πόνεσε την εκπαιδευτικό, γιατί κλωτσήθηκε με ελαφριά μπάλα και μικρή δύναμη. Ευθύς η κ. Καίτη μαζεύει τη μπάλα των παιδιών, απαγορεύοντας το παιχνίδι τους, παρά τις διαμαρτυρίες και την εμφανή δυσαρέσκεια των παιδιών. Αμέσως μου έρχεται στη μνήμη αντίστοιχη φάση που είχε συμβεί πριν λίγο καιρό με την κ. Θεανώ και με παιδιά της ΣΤ1 που έπαιζαν ποδόσφαιρο στο πίσω προαύλιο. Αν και η μπαλιά τους ήταν πιο δυνατή και την είχε βρει στο στήθος, η κ. Θεανώ τους επέστρεψε τη μπάλα και συνέχισαν το παιχνίδι τους.

Παρατήρηση πεδίου

Τα παιδιά του Γ3 παίζουν φόρσκουερ στο γήπεδό τους, ενώ λίγο πιο πέρα ο δάσκαλος εφημερίας κ. Φώτης, στέκεται όρθιος, κοιτάζοντας τον χώρο στο μπροστινό προαύλιο. Ο Λάκης κάνει μια μπαλιά στον Σάκη, ο οποίος τη χάνει και καλείται να βγει έξω από το παιχνίδι σύμφωνα με τους κανονισμούς του και να πάει τελευταίος στη σειρά. Ο Σάκης όμως δεν το παραδέχεται, αρνείται να βγει και ακολουθεί ένταση και τσακωμός.

Λάκης: Τέλειωνε, φύγε.

Σάκης: Όχι, επανάληψη.

Λάκης: Τι επανάληψη ρε, βγες.

Λουκία: Χάνουμε χρόνο, τελειωνε.

Ο Σάκης εκνευρισμένος κλωτσά την μπάλα και η μπάλα πηγαίνει στο ταρατσάκι, πάνω από το διάδρομο, μπροστά στο κυλικείο. Η Αναστασία πλησιάζει τον εφημερεύοντα δάσκαλο, ο οποίος ήταν ακριβώς δίπλα στο συμβάν και του ζητά βοήθεια. Ο δάσκαλος κάτι της λέει που όμως δεν ακούω και με ένα νεύμα την προτρέπει να πάει πιο πέρα. Πλησιάζω την Αναστασία μετά το χτύπημα του κουδουνιού.

Ερευνήτρια: Αναστασία, θα ήθελες να μου πεις τι είπες στον κύριο Φώτη;

Αναστασία: Του είπα να διώξει τον Σάκη από το παιχνίδι, γιατί μας το χαλάει και να μας αφήσει να πάμε να πάρουμε την μπάλα.

Ερευνήτρια: Και τι σου είπε ο κύριος;

Αναστασία: Τίποτα. Βρείτε τα, μου είπε.

Αργότερα στο γραφείο ρωτάω τον εφημερεύοντα δάσκαλο για το συμβάν.

Ερευνήτρια: Τι σε ήθελε η Αναστασία στο διάλειμμα, μπροστά στο φόρσκουερ;

κ. Φώτης: Τίποτα ιδιαίτερο, παιδιά... Τσακωθήκανε...

Ερευνήτρια: Και τι ζητούσε;

κ. Φώτης: Οο, ζαλάδα. Ούτε κατάλαβα. Άστα να τα βρούνε.

Παρατήρηση πεδίου

Η ποικιλία αυτή στη στάση που κρατούν οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα, αναδείχτηκε και από τις ομάδες εστίασης, καθώς στα μάτια των παιδιών υπάρχουν εφημερεύοντες που κρατούν μια στάση, η οποία ενισχύει το παιχνίδι τους, μιας και, αφενός δεν εκδηλώνει περιοριστικές τάσεις απέναντί του και αφετέρου, βοηθά στην πλήρη υλοποίησή του. Επίσης, στα μάτια των παιδιών διακρίνονται εφημερεύοντες με αυστηρή στάση απέναντι στο παιχνίδι τους και συχνά απαγορευτική ως προς αυτό. Τέλος, αναδείχτηκαν από τα παιδιά και κάποιοι εφημερεύοντες, οι οποίοι δεν ασχολούνται καθόλου με το παιχνίδι τους, σε σημείο που τα παιδιά θεωρούν αυτή τη στάση αδιάφορη.

Αργύρης: Κάθε εφημερεύοντας είναι διαφορετικός χαρακτήρας. Βλέπουμε ξέρω εγώ τον κύριο Χρήστο, όπου άμα μας δει να παίζουμε ποδόσφαιρο και να γίνει ένας τσακωμός, λέει «σας παίρνω τη μπάλα γιατί τσακώνεστε». Κάποιος άλλος θα πει «να το

λύσουμε», κάποιιοι είναι πολύ υπερπροστατευτικοί και κάποιιοι άλλοι δεν είναι και κάποιιοι άλλοι «ούτε καν». Κάποιιοι δάσκαλοιο χτυπάει το κουδοόνοι και θέλοιο να κάνοιο την τελευταία φάση, θα μας πουν «ή μαζεύετε την μπάλα ή σας την παίρνω», κάποιιοι άλλοι εφημερευόντες λένε «κάντε την τελευταία φάση», κάποιιοι φεύγουν κατευθείαν για τη γραμμή.

ΟΕΣΤ₁

Εξάλλοιο, με περαιτέρω διερεύνηση στα πλαίσια των ομάδων εστίασης με τους μαθητές, αναδείχτηκε πως στα μάτια των παιδιών η ποικιλία των στάσεων των εφημερευόντων, αφενός εκφράζεται με συγκεκριμένη συμπεριφορά των εφημερευόντων απέναντι στο παιχνίδι τους και αφετέρου, επιδέχεται διάφορες ερμηνείες από την πλευρά των παιδιών.

Έτσι, η ενισχυτική για το παιχνίδι στάση, η οποία είναι η μόνη που χαροποιεί και ικανοποιεί τα παιδιά, εκφράζεται είτε με την απουσία λήψης περιοριστικών μέτρων από την πλευρά των δασκάλων, είτε με παροχή βοήθειας για την υλοποίησή του (εξασφάλιση αθλητικού υλικού, θετική ανταπόκριση στην επίκληση για βοήθεια για επίλυση διαφορών και συγκρούσεων) και οφείλεται σύμφωνα με τα παιδιά στο γεγονός ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι χαρούμενοι άνθρωποι ή και νεαρής ηλικίας.

Στέλλα: *Η κυρία μας είναι πολύ καλή κυρία. Είναι μικρούλα, της αρέσουν τα παιχνίδια, να παίζοιο. Παίζοιο μήλα όλοιο μαζί, είναι πολύ χαρούμενη κυρία.*

ΟΕΔ₂

Καλλιόπη: *Η κυρία Αλεξία μας βοηθά πολύ. Μας έχει πάρει και μπάλα για να παίζοιο στο διάλειμμα. Και ασχολείται μαζί μας. Συζητάιο, λύνοιο τις διαφορές μας.*

ΟΕΔ₁

Η παρεμβατική – απαγορευτική συμπεριφορά των εφημερευόντων, η οποία σαφώς στεναχωρεί και απογοητεύει τους μαθητές, εκφράζεται σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών με διαρκείς απαγορεύσεις υλοποίησης του παιχνιδιού και αποδίδεται από τα παιδιά στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν κατανοούν τα παιχνίδια, είναι μεγάλοι σε ηλικία, δεν παίζοιο πια στη ζωή τους και έχουν ξεχάσει το

πώς είναι το να παίζεις, φοβούνται το παιχνίδι ή πιθανώς φοβούνται μη χάσουν και τη δουλειά τους.

Ερευνήτρια: Συμβαίνει συχνά οι εφημερεύοντες δάσκαλοι να σας σταματάνε ένα παιχνίδι;

Περικλής: Ου!

Λέλα: Η κυρία Καίτη δεν μας αφήνει το πρωί να παίζουμε μπάλα. Εμείς ερχόμαστε πρωί να παίζουμε λίγο μέχρι την προσευχή και αν μας δει, μας την παίρνει αμέσως. Ή και πριν την πάρουμε λέει πως θα μας την πάρει για όλη τη μέρα, αν μας δει να τη βγάλουμε.

Ερευνήτρια: Γιατί πιστεύετε πως γίνεται αυτό;

Περικλής: Δεν καταλαβαίνουν τα παιχνίδια. Δεν καταλαβαίνουν πώς παίζουμε. Είναι γέροι (γέλια από όλα τα παιδιά).

Ερευνήτρια: Και τι έχουν οι γέροι που δεν έχουν τα παιδιά;

Μαργαρίτα: Ακούστε, είχα δει μια ταινία. Που ήταν με ένα παιδάκι, με έναν Αϊ Βασίλη. Ο Αϊ Βασίλης του είχε δώσει ένα κουδουνάκι, το έβαλε αυτό στην τσέπη του, ενώ η τσέπη του ήταν τρύπια. Αυτουνού (σημ. ερευνήτριας: του παιδιού) του έπεσε. Μετά γύρισε σπίτι του.

Περικλής: Α, το 'χω δει αυτό. Το μαγικό εξπρές.

Ευγενία: Κι εγώ το έχω δει αυτό!

Μαργαρίτα: Και πήγε να δει την τσέπη του και ήταν τρύπια και έμαχνε το κουδουνάκι και του είχε βάλει ο Αϊ Βασίλης ένα δώρο και άκουγε το κουδουνάκι και το έδωσε στους γονείς του. Και λένε, αφού δεν ακούω κάτι, συγγνώμη αγάπη μου, αλλά το κουδουνάκι σου έχει χαλάσει. Τα παιδιά μόνο το καταλάβαιναν το κουδουνάκι, ενώ οι μεγάλοι δεν μπορούσαν να ακούσουν.

Ερευνήτρια: Γιατί πιστεύετε πως οι μεγάλοι δεν καταλαβαίνουν αυτό που καταλαβαίνουν τα παιδιά;

Αντιγόνη: Γιατί οι μεγάλοι δεν καταλαβαίνουν τίποτα και τους τα λένε τα παιδιά και τους τα λένε τα παιδιά και πάλι, Χριστό δεν έχουν καταλάβει, τίποτα.

Ακούγονται γέλια από όλους.

Μαργαρίτα: Γιατί εμείς είμαστε ακόμα παιδιά.

Αντιγόνη: Γιατί νομίζουν πως είναι πιο έξυπνοι και δεν ασχολούνται τόσο πολύ με τα παιχνίδια, τα έχουν παρατήσει. Δεν παίζουν πια.

Ερευνήτρια: Σας έχει συμβεί οι εφημερεύοντες δάσκαλοι να σας σταματάνε ένα παιχνίδι;

Βάλια: Ναι. Όποτε έχει εφημερία η κυρία Καίτη, λέμε ωχ.

Ερευνήτρια: Γιατί;

Βάλια: Γιατί δεν μας αφήνει να παίζουμε.

Ερευνήτρια: Βρίσκεις κάποιο λόγο σε αυτό;

Βάλια: Είναι που δεν καταλαβαίνει πώς είναι να παίζεις. Εμείς ερχόμαστε στο κρύο και θέλουμε να τρέξουμε για να ζεσταθούμε. Παίζαμε κνηνητό. Μας φώναζε: «δεν τρέχουμε στο κρύο». Έχει να παίζει χρόνια και δεν θυμάται πώς είναι να παίζεις. Νομίζει πως είμαστε όλοι σαν και αυτή και κρυώνουμε.

ΟΕΕ₁

Ερευνήτρια: Σας έχω δει στο διάλειμμα, στο υπόστεγο μπροστά από το κυλικείο, που παίζετε ένα παιχνίδι, το οποίο στην αρχή δεν το πολυκαταλάβαινα. Το βαμπίρ και άνθρωποι.

Ακούγονται γέλια από όλους.

Σωτηρία: Βαμπίρ και άνθρωποι!

Ερευνήτρια: Μερικές φορές, εμένα τουλάχιστον, αυτό το παιχνίδι μου έχει φανεί πως είναι επικίνδυνο να χτυπήσετε. Εσείς τι πιστεύετε, είναι όντως επικίνδυνο;

Μάκης: Τι επικίνδυνο κυρία; Μια χαρά είναι. Το ελέγχουμε. Όλοι οι δάσκαλοι αυτό λένε. Σταματήστε, θα χτυπήσετε (αλλάζει κοροϊδευτικά τη φωνή του και ακούγονται γέλια από την ομάδα).

Ερευνήτρια: Γιατί πιστεύετε πως οι δάσκαλοι έχουμε αυτή την εντύπωση; Ότι δηλαδή μας φαίνεται επικίνδυνο, ενώ εσείς δεν το θεωρείτε επικίνδυνο;

Μάκης: Γιατί οι μεγάλοι φοβούνται το παιχνίδι. Δεν το γνωρίζουν και το τρέμουν. Οι δάσκαλοι τρέμουν και τη σκιά τους (γέλια από την ομάδα).

.....

Θύμιος: Κυρία οι δάσκαλοι φοβούνται μην χτυπήσουμε και γίνει φασαρία και χάσουν τη δουλειά τους.

Μάκης: Και γι' αυτό λένε, ας το σταματήσουμε να έχουμε το κεφάλι μας ήσυχο.

ΟΕΣΤ₁

Εξάλλου, η αδιάφορη στάση κάποιων εκπαιδευτικών απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών, έτσι όπως την εκλαμβάνουν αυτά, εκδηλώνεται με την παντελή έλλειψη ενασχόλησης μαζί τους, ακόμα και όταν τους ζητηθεί κάποια βοήθεια εκ μέρους τους. Κάτι τέτοιο δυσαρεστεί τα παιδιά και το ερμηνεύουν ως απόδειξη του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί βαριούνται, καθώς επίσης και ότι είναι μεγάλοι σε ηλικία και συνεπώς δεν έχουν διάθεση να ασχοληθούν με τα παιχνίδια.

Περικλής: *Και άλλοι δάσκαλοι κοιμούνται. Πας, τους λες έγινε αυτό, ζητάς βοήθεια και σου λένε «πες το στο δάσκαλό σου». Και ο δάσκαλός σου λέει πες το στον εφημερεύοντα. Ούτε που δίνουν σημασία.*

Ερευνήτρια: *Τι βοήθεια μπορεί να ζητήσεις από τους εφημερεύοντες και να μην σου δώσουν σημασία δηλαδή;*

Περικλής: *Ε, για παράδειγμα να πω πως μας ενοχλούν κάποια παιδιά συνέχεια και δεν μπορούμε να παίξουμε. Μια μέρα ο Παντελής από την Δ, μας κλώτσησε τη μπάλα στο Λύκειο. Το είπα στον κύριο Φώτη και μου είπε «κι εγώ τι να σου κάνω, βρείτε τα».*

Ερευνήτρια: *Εσύ τι περίμενες να κάνει ο εφημερεύων εκείνη τη στιγμή;*

Περικλής: *Να τον μαλώσει, να του πει να φέρει αύριο μια δική του μπάλα. Όχι να μην κάνει τίποτα.*

Ερευνήτρια: *Γιατί πιστεύεις πως κάποιοι δάσκαλοι δεν ασχολούνται όσο θα ήθελες με θέματα που σχετίζονται με το παιχνίδι σας;*

Αντώνης: *Γιατί βαριούνται (γέλια). Σκέφτονται, πού να τρέχω τώρα, γέρος άνθρωπος (γέλια).*

Περικλής: *Ο ένας δάσκαλος μας στέλνει στον άλλον. Ούτε που έρχονται να δουν τι έχει συμβεί.*

OEE₁

Από τις συνεντεύξεις δε με τους εκπαιδευτικούς προέκυψε πως, ως προς τη στάση που κρατούν απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πως εμπλέκονται ιδιαίτερος στα παιχνίδια των παιδιών, καθώς πιστεύουν πως το παιχνίδι είναι ένας χώρος κυρίως για τα παιδιά και μάλιστα ιδιαίτερα ωφέλιμος για αυτά (Opie, 1993· Opie & Opie, 1969· Sluckin, 1981). Ωστόσο, παραδέχονται πως παρεμβαίνουν, άλλος πιο άμεσα, άλλος πιο αργά, είτε

απαγορεύοντας επικίνδυνα παιχνίδια, είτε σταματώντας άλλα, όταν πια η υλοποίηση του παιχνιδιού οδηγεί σε έντονη και επικίνδυνη σωματική ή λεκτική βία ή όταν βλέπουν πως παίζεται κάποιο επικίνδυνο για τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών παιχνίδι. Πεποίθησή τους όμως αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά είναι καλό να «τα βρίσκουν μόνα τους» (συνέντευξη με εκπαιδευτικό κ. Θεανώ), να λύνουν τις διαφορές και να ξεπερνούν τις δυσκολίες και τις συγκρούσεις τους χωρίς τη βοήθεια των ενηλίκων. Έτσι, συχνά αφήνουν το περιθώριο στα παιδιά να λύσουν μόνα τους τις ήπιες, σύμφωνα με την κρίση τους διενέξεις, κάτι το οποίο όμως εκλαμβάνεται κάποιες φορές από τα παιδιά ως αδιαφορία. Αξιοσημείωτη είναι η παραδοχή μιας εκπαιδευτικού, η οποία δήλωσε ιδιαίτερος παρεμβατική στο παιχνίδι τους, ιδίως όταν αυτά παίζουν μπάλα, την οποία και σταματά με το παραμικρό, καθώς θεωρεί πως στο ελεύθερο παιχνίδι δεν κατακτούνται αξίες, συνεπώς απαιτείται διαιτησία και καθοδήγηση από δασκάλους. Από τη συγκριτική δε μελέτη των κατηγοριών της στάσης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και των αντιλήψεων που έχουν για το ελεύθερο παιχνίδι και τη χρησιμότητά του στο διάλειμμα, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί που διαβλέπουν ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία στο ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα, λειτουργούν λιγότερο παρεμβατικά και περισσότερο ενισχυτικά σε αυτό (Beresin, 2014· Couper, 2010), σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν διακρίνουν σημαντικά οφέλη από το είδος αυτό του παιχνιδιού (Olweus, 1993· Kelly, 1988, 1994· Troyna & Hatcher, 1992). Επιπλέον, από τη συγκριτική μελέτη των κατηγοριών της στάσης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και της εικόνας που έχουν για την παιδική ηλικία, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν την παιδική ηλικία ως μειονεκτική ή ελλειμματική λειτουργούν πιο παρεμβατικά απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που βλέπουν τα παιδιά ως ικανά και δρώντα πρόσωπα σύμφωνα και με τις αρχές της Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας (James & Prout, 1990). Αυτό ωστόσο που διαφάνηκε στην έρευνα και το οποίο έχει επισημανθεί και στην σχετική ερευνητική βιβλιογραφία είναι αφενός πως οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι θεωρητικές προσεγγίσεις τους για το παιδικό παιχνίδι, την ανάπτυξη των παιδιών και την παιδική ηλικία, έχοντας αφετηρία τις ευτύστες αντίστοιχες αντιλήψεις, επηρεάζουν τις πρακτικές τους κατά την εφημερία τους (Chancellor, 2013· Flee, 2018· van Oers, 2015) και αφετέρου πως το σχολικό προαύλιο αποτελεί ένα πεδίο ελέγχου των παιδιών από τους ενήλικες (Bishop & Curtis, 2001· Thomson, 2005). Αναδεικνύεται επομένως η σημαντικότητα των διεργασιών-αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ευρύτερων

αντιλήψεων για την παιδική ηλικία και το παιδικό παιχνίδι, ως στοιχεία του μακροσυστήματος στο μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993) και των επιμέρους σχετικών αντιλήψεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και πρακτικών που ακολουθούν ως εφημερεύοντες (μικροσύστημα)

Ερευνήτρια: *Κατά τη διάρκεια της εφημερίας σου, τι στάση κρατάς απέναντι στα παιχνίδια των παιδιών στο διάλειμμα;*

κ. Δάφνη: *Κοίτα , ξέρω πως το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά, ιδίως στις μέρες μας που και ελεύθερο χρόνο δεν έχουν, αλλά και πού να παίζουν δεν ξέρουν. Όμως το βασικό εδώ είναι η ασφάλειά τους. Οπότε, καταρχάς αν δω οτιδήποτε επικίνδυνο παρεμβαίνω, το σταματάω για να μην χτυπήσουν. Από εκεί και πέρα δεν θα έλεγα παρεμβαίνω ιδιαίτερα στα παιχνίδια τους. Σίγουρα όχι για το πώς θα παίζουν, γιατί δεν ξέρω και τους κανόνες τους. Αν τσακώνονται , αλλά δεν χτυπιούνται, δεν παρεμβαίνω. Μόνο αν μου ζητήσει κάποιο βοήθεια. Πιστεύω πως τα παιδιά μπορούν καλύτερα να τα βρουν μόνα τους. Αν είναι ασήμαντο το θέμα, κάνω πως δίνω σημασία, το καθησυχάζω το παιδί, λέω θα μιλήσω στον άλλο εμπλεκόμενο και το αφήνω αν είναι για του ψύλλου το πήδημα. Να αισθανθεί όμως ότι το προσέχω. Πρέπει να μάθουν μόνα τους να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Δάφνη (6/4/2016)

Ερευνήτρια: *Κατά τη διάρκεια της εφημερίας σου, τι στάση κρατάς απέναντι στα παιχνίδια των παιδιών στο διάλειμμα;*

κ. Φιλώ: *Αχ , τα παιχνίδια.... Είμαι αυστηρή , δηλαδή κάτι να δω ότι δεν πάει καλά τα σταματάω. Τους παίρνω τη μπάλα, γίνομαι κακιά (γέλια). Δεν πιστεύω πως έτσι που αφήνουμε τα παιχνίδια κερδίζουν τα παιδιά κάτι.*

Ερευνήτρια: *Δηλαδή , τι ακριβώς εννοείς; Τι είναι αυτό που δεν σου αρέσει;*

κ. Καίτη: *Αυτή η μανία με τη μπάλα, βρε παιδί μου, για εμένα δεν έχει αξία. Λείπει ο στόχος από το παιχνίδι. Όλοι κνηγούν μια μπάλα , άλλοι τα καταφέρνουν, άλλοι όχι και στο τέλος τσακώνονται κιόλας. Για εμένα το διάλειμμα πρέπει να έχει στόχους. Από το ελεύθερο, αδόμητο παιχνίδι δεν κερδίζουν τίποτα τα παιδιά. Οι δραστηριότητες του διαλείμματος, πρέπει να μπαίνουν σε ένα πλαίσιο. Και το παιχνίδι, με τον δάσκαλο διαιτητή. Με την καθοδήγηση του δασκάλου.*

Ερευνήτρια: *Πώς θα χαρακτήριζες τη στάση που κρατάς απέναντι στα παιχνίδια των παιδιών στο διάλειμμα;*

κ. Ελπίδα: *Χαλαρή θα έλεγα. Δεν είμαι αυστηρή. Μια χαρά πιστεύω πως τα καταφέρνουν.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Ελπίδα (13/4/2016)

κ. Δάφνη: *Για παράδειγμα ο χώρος κάτω από τις σκάλες είναι πολύ επικίνδυνος για να σπάσουν το κεφάλι τους. Και η κατηφόρα πίσω. Όταν τους πέφτει η μπάλα και πάνε να την πιάσουν, τρέμω να μην γλιστρήσουν και σκοτωθούν τόσο απότομη που είναι. Γλιστράει πολύ.*

Ερευνήτρια: *Όταν βλέπεις εκεί παιδιά να παίζουν πώς αντιδράς;*

κ. Δάφνη: *Τους το κόβω αμέσως. Δεν το καταλαβαίνουν, αλλά είναι πολύ επικίνδυνο.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Δάφνη (6/4/2016)

Ένα θέμα που αναδείχτηκε στο πεδίο και το οποίο σχετίζεται με την επιτήρηση των παιδιών στο διάλειμμα είναι η αντίδρασή τους στις υποδείξεις των εφημερευόντων εκπαιδευτικών. Πρόκειται για διεργασίες – αλληλεπιδράσεις μεταξύ των επιμέρους μικροσυστημάτων [μεσοσύστημα, κατά το μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993)] εφημερευόντων και παιδιών στην αυλή του σχολείου, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Όπως επισημαίνει ο Meire (2007) αν και τα παιδιά είναι σχετικά αδύναμα απέναντι στον έλεγχο και τον περιορισμό της συμπεριφοράς και των κινήσεών τους από τους ενήλικες στο προαύλιο του σχολείου τους, εντούτοις παρουσιάζουν και κάποιες τεχνικές αντίστασης κινούμενα στα όρια των ενήλικων υποδείξεων (για παράδειγμα κρύβονται σε απαγορευμένα σημεία της αυλής ή κλωτσούν τη μπάλα σε αυτά για να βρουν την ευκαιρία να τα προσεγγίσουν). Τόσο από την παρατήρηση στο πεδίο, όσο και από την περαιτέρω διερεύνηση κατά τις ομάδες εστίασης με τους μαθητές, αναδείχτηκε στην παρούσα έρευνα πως οι αντιδράσεις των παιδιών στις παρεμβάσεις

– υποδείξεις των εφημερευόντων ποικίλουν. Τα παιδιά άλλοτε αποδέχονται τις υποδείξεις των εφημερευόντων και συμμορφώνονται σε αυτές, ακόμα και αν δεν τις κατανοούν και άλλοτε πάλι τις παραβλέπουν, επειδή τις θεωρούν άδικες και υπερβολικές, αντιστεκόμενα παράλληλα στην εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για αυτά.

Γιάννα: *Εγώ κυρία, όταν κάνω κάτι κακό, το καταλαβαίνω και δεν το ξανακάνω. Μια μέρα ρίχναμε με τον Νίκανδρο πετρούλες στα κάγκελα και κατά λάθος χτυπήσαμε ένα αμάξι. Και ήρθε ο κύριος και μας μάλωσε. Ήταν πολύ κακό.*

Ερευνήτρια: *Εσείς γιατί ρίχνατε πετρούλες;*

Νίκανδρος: *Κάναμε αγώνες, ποιος θα ρίξει πιο μακριά.*

Γιάννα: *Δεν θέλαμε να χτυπήσουμε το αμάξι. Και μας είπε ο κύριος διευθυντής να μην ξαναπάμε στα κάγκελα.*

ΟΕΒ₁

Ερευνήτρια: *Όταν οι εφημερεύοντες παρεμβαίνουν στο παιχνίδι σας και σας κάνουν κάποιες παρατηρήσεις, εσείς πώς αντιδράτε;*

Δώρα: *Όταν είμαι με τη Στέλλα και κάνουμε κάποια ακροβατικά δύσκολα και μας φωνάζουν να μη χτυπήσουμε, εγώ τους βρίζω από μέσα μου, που δεν μας αφήνουν να παίζουμε (γέλια).*

Ερευνήτρια: *Και τι κάνετε τελικά;*

Δώρα: *Σταματάμε, αλλά βρίζουμε (ξανά γέλια).*

Ερευνήτρια: *Εσείς δεν πιστεύετε πως κάνετε κάτι επικίνδυνο;*

Στέλλα: *Όχι βέβαια.*

ΟΕΔ₂

Ερευνήτρια: *Όταν κάποιος δάσκαλος που είναι εφημερία σας δει για παράδειγμα να τσακώνεστε στο ποδόσφαιρο και σας πάρει την μπάλα, εσείς μετά τι κάνετε, πώς αντιδράτε;*

Θύμιος: *Κυρία είναι άδικο να μας παίρνουν τη μπάλα επειδή τσακωνόμαστε λίγο. Ποιος δεν τσακώνεται όταν παίζει; Ψάχνουμε να βρούμε άλλη μπάλα. Ή πάμε σε*

κανένα μικρό που τρώει τoστ με αλουμινόχαρτο, του λέμε να δούμε λίγο, παίρνουμε το αλουμινόχαρτό του, το κάνουμε μπάλα και συνεχίζουμε (ακούγονται γέλια).

Ερευνήτρια: *Μια μέρα που σας είχε φέρει η κυρία Ελευθερία στο γραφείο στον διευθυντή, επειδή σας είχε δει να μπαίνετε από το παράθυρο της τάξης και να παίρνετε τη μπάλα, γιατί το κάνατε αυτό;*

Μάκης: *Μας είχαν βάλει τιμωρία όλη την εβδομάδα χωρίς μπάλα. Έλεος! Όλη την εβδομάδα; Ε, και πήγαμε κι εμείς να την πάρουμε (γέλια).*

Ερευνήτρια: *Τι είχατε κάνει και μπήκατε τιμωρία όλη την εβδομάδα;*

Μάκης: *Κάναμε σουτάκια μπροστά από το κυλικείο.*

Ερευνήτρια: *Και γι' αυτό σας πήραν τη μπάλα για όλη την εβδομάδα;*

Αργύρης: *Η κυρία Ελευθερία μας την πήρε γιατί κλωτσούσαμε δυνατά.*

Σωτηρία: *Έλα, πες την αλήθεια... και την έφαγε ένα τριτάκι στο κεφάλι.*

Αργύρης: *Τι λες μωρέ, κατά λάθος έγινε. Δεν το ήθελε κανείς αυτό. Όχι όμως και όλη την εβδομάδα τη μπάλα.*

ΟΕΣΤ₁

Ερευνήτρια: *Εχθές είδα τον κ.Γεράσιμο που σε έδιωξε από τα μονόζυγα. Δεν γνωρίζεις τον κανονισμό του σχολείου που λέει ότι δεν επιτρέπεται να πηγαίνετε στα μονόζυγα;*

Αντιγόνη: *Καλά τώρα...Εγώ όποτε βρίσκω ευκαιρία κάνω μονόζυγο. Και ας απαγορεύεται.*

Ερευνήτρια: *Γιατί το κάνεις αυτό, ενώ ξέρεις τον κανονισμό του σχολείου;*

Αντιγόνη: *Γιατί; Τι θα πάθω δηλαδή αν κρεμαστώ; Κουλή είμαι; Γιατί για κουλούς μας περνάτε και δεν μας αφήνετε.*

ΟΕΔ₂

Όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, σαφώς θεωρούν πως οι υποδείξεις κατά τις παρεμβάσεις τους στο παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα, είναι αντικειμενικές και δίκαιες και προς όφελος των παιδιών. Όπως είπαν οι περισσότεροι κουβεντιάζουν μαζί τους, διερευνούν την κατάσταση, συμβουλεύουν, κουβεντιάζουν στην τάξη, κουβεντιάζουν με τον δάσκαλο των εμπλεκομένων, σταματούν το παιχνίδι για λίγο μέχρι να ηρεμήσει η κατάσταση και σε ακραίες περιπτώσεις ενημερώνεται ο διευθυντής. Επίσης, οι όποιες παραβλέψεις των υποδείξεών τους, ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως απόρροια του

γεγονότος ότι τα παιδιά δεν έχουν μάθει να ακολουθούν κανόνες. Από τη συγκριτική μελέτη όμως των κατηγοριών αυτών (παρεμβάσεις – υποδείξεις των εκπαιδευτικών και αντίδραση σε αυτές από τα παιδιά), όπως προκύπτουν από τις παρατηρήσεις και τις ομάδες εστίασης με τα παιδιά, φαίνεται πως για τα παιδιά οι υποδείξεις δεν είναι πάντα δίκαιες και αντικειμενικές, γεγονός που συχνά οδηγεί και στην παράβλεψη τους. Στο σημείο αυτό επομένως εντοπίζεται διαφορετικός τρόπος νοηματοδότησης από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς τους αναφορικά με πτυχές της εφημερίας του διαλείμματος και συγκεκριμένα όσον αφορά στις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών, καθώς και τις αντίστοιχες αντιδράσεις των δεύτερων (Thomson, 2007).

Ερευνήτρια: Όταν χρειάζεται να παρέμβεις στο παιχνίδι κάποιων παιδιών επειδή κρίνεις πως υπάρχει ανάγκη, τι ακριβώς κάνεις;

κ. Γιάννα: Παρεμβαίνω σε συγκρούσεις για να επιλύσω διαμάχη, αν έρθουν και μου πουν πως τους ενοχλούν, τους πειράζουν, τους κοροϊδεύουν και σίγουρα όταν κάποιος βρίσκεται σε κίνδυνο. Αν και έχω απόλυτη εμπιστοσύνη στον ορθολογισμό των παιδιών και τη δικαιοσύνη τους, κάποιες φορές η δεμένη ομάδα κάνει κάποια παιδιά να μην σκέφτονται δίκαια, να υποστηρίζουν τις αδικίες. Τότε παρεμβαίνω ώστε να σκεφτούν δίκαια και λογικά.

Ερευνήτρια: Έχεις επιλέξει να σταματήσεις κάποιο παιχνίδι επειδή έκρινες πως τελικά δεν καταφέρνουν να σκεφτούν όπως είπες δίκαια και λογικά;

κ. Γιάννα: Ναι έχει τύχει και αυτό, να πάρω τη μπάλα.

Ερευνήτρια: Και πώς αντιδρούν τα παιδιά σε αυτή την εξέλιξη;

κ. Γιάννα: Όλα είναι θέμα ορίων και κανόνων που ακολουθούνται. Τα παιδιά που έχουν μάθει να κινούνται μέσα σε όρια, συμμορφώνονται, το δέχονται. Σε διαφορετική περίπτωση υπάρχει δυσκολία.

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Γιάννα (18/4/2016)

Επίσης, τόσο από τις παρατηρήσεις, όσο και από τις ομάδες εστίασης προέκυψε πως τα παιδιά αποζητούν την παρέμβαση των εφημερευόντων μόνο στις περιπτώσεις κατά τις οποίες παίζοντας αισθάνονται επικινδυνότητα (Blatchford, 1998 b· Blatchford & Baines, 2006) ή παρουσιάζουν αδυναμίες στην υλοποίηση του παιχνιδιού τους (Pearce & Bailey, 2011). Μάλιστα, μέσα από περαιτέρω διερεύνηση των περιπτώσεων αυτών προέκυψε πως βοήθεια λόγω τέτοιων αδυναμιών, μπορεί να

χρειαστούν σε μεγαλύτερη συχνότητα ή μικρά παιδιά [διάσταση του χρόνου στο μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993)] ή παιδιά με ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες (αναπτυξιακά/υποκινούμενα χαρακτηριστικά τους), κάτι το οποίο πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Εξάλλου, το εύρημα δε αυτό που γίνεται πιο εμφανές και στην πορεία της παρουσίασης των πορισμάτων της έρευνας, αναδεικνύει την ανάγκη των παιδιών για ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση εξασφάλισης κατάλληλων συνθηκών ενίσχυσης του παιχνιδιού στο διάλειμμα, καθώς και ίσων ευκαιριών στο παιχνίδι για όλα τα παιδιά (Fleer, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011).

Ερευνήτρια: *Θέλετε ποτέ τη βοήθεια των δασκάλων που κάνουν εφημερία στο παιχνίδι σας;*

Ματίνα: *Ναι αμέ, όταν οι μεγάλοι έρχονται και μας παίρνουν τη μπάλα. Μας χαλάνε το παιχνίδι μας.*

ΟΕΑ

Ερευνήτρια: *Υπάρχουν περιπτώσεις που θέλετε οι εφημερεύοντες δάσκαλοι να παρέμβουν στο παιχνίδι σας; Που νιώθετε την ανάγκη να σας βοηθήσουν σε κάτι;*

Χαρίλαος: *Άμα χτυπάμε.*

Αναστασία: *Εγώ θα ήθελα να υπήρχε ένα δάσκαλος στο διάλειμμα να μας βοηθάει. Να διαλέγαμε παιχνίδι, να χωρίζουμε ομάδες, να κάνει τον διαιτητή.*

Ερευνήτρια: *Αυτά δεν μπορείτε να τα κάνετε μόνοι σας;*

Αναστασία: *Ε, όχι πάντα. Δεν είναι πολύ εύκολο.*

Ερευνήτρια: *Σου φαίνεται δηλαδή Αναστασία δύσκολο το να οργανώσετε το παιχνίδι σας;*

Αναστασία: *Ναι και χάνουμε πολύ χρόνο.*

Ερευνήτρια: *Γιατί πιστεύεις πως δεν τα καταφέρνετε καλά σε αυτό;*

Αναστασία: *Ε, ο καθένας λέει τα δικά του. Δεν συμφωνούμε, τσακωνόμαστε. Μέχρι να αποφασίσουμε έχει τελειώσει το διάλειμμα.*

Σάκης: *Εγώ δεν θέλω. Αμέσως ξεκινάμε. Καλά τα κάνουμε μόνοι μας.*

ΟΕΓ₂

Ερευνήτρια: *Έχει τύχει παιδιά να σου ζητούν βοήθεια για το παιχνίδι τους;*

κ. Δάφνη: *Ναι. Ασφαλώς. Όταν έχουν χτυπήσει, όταν δεν τα βρίσκουν μεταξύ τους.*

Ερευνήτρια: *Συνήθως ποια παιδιά ζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι τους;*

κ. Δάφνη: *Ε, σίγουρα τα μικρούλια. Ακόμα δεν έχουν την ωριμότητα να διαχειριστούν τις καταστάσεις του παιχνιδιού. Αλλά βλέπεις και παιδιά που δεν έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες να μην τα καταφέρνουν και να ζητούν βοήθεια. Όταν δεν έχουν μάθει να υποχωρούν, να μοιράζονται, να κερδίζουν, να χάνουν. Ε, εκεί υπάρχει θέμα.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Δάφνη (6/4/2016)

Στον Πίνακα 10 που ακολουθεί περιγράφονται συνοπτικά τα είδη των στάσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα, οι τρόποι που εκδηλώνονται αυτές οι στάσεις, καθώς και η αντίστοιχη ερμηνεία τους, πάντα σύμφωνα με την οπτική των μαθητών. Εν συνέχεια στον Πίνακα 11 αποτυπώνεται η στάση που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως υιοθετούν απέναντι στο παιχνίδι του διαλείμματος, σε συνδυασμό με τις ευρύτερες αντιλήψεις που φάνηκε πως υιοθετούν απέναντι στη χρησιμότητα του ελεύθερου παιχνιδιού στο διάλειμμα, καθώς και σε σχέση με την εικόνα που φάνηκε πως έχουν για την παιδική ηλικία. Επιπλέον, στον Πίνακα 12 αποτυπώνεται η συμμόρφωση των παιδιών στις υποδείξεις των εφημερευόντων εκπαιδευτικών ή η παράβλεψη τους, καθώς και οι λόγοι που ενεργοποιούν την αντίδρασή τους αυτή, τόσο από την οπτική των παιδιών, όσο και των εκπαιδευτικών. Τέλος, στον Πίνακα 13 αποτυπώνονται οι περιπτώσεις κατά τις οποίες τα μικρά παιδιά, καθώς και τα παιδιά με ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες, αποζητούν την παρέμβαση των εφημερευόντων στο παιχνίδι τους, όπως αναδείχτηκε από τα δεδομένα της έρευνας, τα προερχόμενα από παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 10: Οι εφημερεύοντες ως συστατικό στοιχείο του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα

(Οπτική των μαθητών)

Είδη στάσεων	Εκδήλωση στάσης	Ερμηνεία της στάσης από τα παιδιά
Ενισχυτική στάση →	Έλλειψη περιοριστικών τάσεων Βοήθεια στην υλοποίηση του παιχνιδιού Παροχή υλικών Ανταπόκριση σε αίτημα για διαιτησία	Νέοι άνθρωποι Χαρούμενοι χαρακτήρες
Παρεμβατική στάση →	Απαγορεύσεις στην υλοποίηση του παιχνιδιού	Έλλειψη κατανόησης των παιχνιδιών Ηλικιωμένοι με απομάκρυνση από παιγνιώδεις δραστηριότητες Φόβος για το παιχνίδι Φόβος απώλειας εργασίας
Αδιάφορη στάση →	Μηδενική παροχή βοήθειας όταν τους ζητηθεί	Τεμπελιά Προχωρημένη ηλικία

Πίνακας 11: Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στο παιχνίδι στο διάλειμμα και αντιλήψεις τους

Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στο παιχνίδι του διαλείμματος → (Οπτική των εκπαιδευτικών)		Ενισχυτική στάση
		Παρεμβατική στάση
Σχέση αντίληψης εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα του ελεύθερου παιχνιδιού στο διάλειμμα και στάσης που υιοθετούν απέναντι σε αυτό		
Αντίληψη	Θετική για την αξία του ελεύθερου παιχνιδιού	Στάση που υιοθετούν Ενισχυτική στάση Παρεμβατική στάση
	Αρνητική για την αξία του ελεύθερου παιχνιδιού	Άκρως παρεμβατική στάση
Σχέση εικόνας εκπαιδευτικών για την παιδική ηλικία και στάσης που υιοθετούν απέναντι στο παιχνίδι του διαλείμματος		
Αντίληψη	Τα παιδιά ως ικανά και δρώντα πρόσωπα	Στάση που υιοθετούν Ενισχυτική στάση
	Μειονεκτική/Ελλειμματική	Παρεμβατική στάση

Πίνακας 12: Αντιδράσεις των παιδιών στις παρεμβάσεις – υποδείξεις των εφημερευόντων

Οπτική των παιδιών	
Συμμόρφωση στις υποδείξεις →	Με κατανόηση της ορθότητας των υποδείξεων
	Χωρίς κατανόηση της ορθότητας των υποδείξεων
Παράβλεψη των υποδείξεων των εφημερευόντων →	Λόγω θεώρησης των υποδείξεων ως άδικων
	Λόγω θεώρησης των υποδείξεων ως υπερβολικών
	Ως αντίσταση στην εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά
Οπτική των εκπαιδευτικών	
Συμμόρφωση στις πάντα δίκαιες (κατά τους εκπαιδευτικούς) παρεμβάσεις- υποδείξεις →	Με κατανόηση από τα παιδιά
Παράβλεψη των υποδείξεων των εφημερευόντων →	Λόγω αδυναμίας τήρησης κανόνων από πλευράς παιδιών

Πίνακας 13: Παιδιά αποζητούν την παρέμβαση εφημερευόντων

Σε περιπτώσεις →	Αδυναμίας υλοποίησης παιχνιδιού	Με μεγαλύτερη συχνότητα ζητείται βοήθεια από:	
		Μικρά παιδιά	Παιδιά με μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες
Επικινδυνότητας καταστάσεων			

3.1.5 Υλικοτεχνική υποδομή - χώρος

Από τις παρατηρήσεις δε στο πεδίο της έρευνας, αλλά και από τις συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς, αναδείχτηκε πως πέρα από τα κοινωνικά στοιχεία του μικροσυστήματος του σχολείου, που αποτελούν συνιστώσες του πλαισίου του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή του συγκεκριμένου σχολείου (συμμετέχοντες παίκτες, θεατές, εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί και μεταξύ τους σχέσεις), στα φυσικά/υλικά στοιχεία ανήκει η υλικοτεχνική υποδομή του συγκεκριμένου σχολείου, ο χώρος-τόπος δηλαδή του πλαισίου του παιχνιδιού. Αυτός ο χώρος έχει υποστηριχθεί πως έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία (Γερμανός, 1993, 1997, 2004) καθώς, αφενός παρέχει ποικίλα αντιληπτικά ερεθίσματα στα παιδιά βάσει των προϋπάρχουσων εμπειριών τους (Colven, 1990) και αφετέρου, είναι ένα πεδίο δραστηριοτήτων, αλληλεπίδρασης, σκέψης και αυτενέργειας για τα παιδιά (Γερμανός, 1993, 1997, 2004).

Όπως παρατηρήθηκε, κάθε διαθέσιμη γωνιά του προαύλιου χώρου χρησιμοποιείται από τα παιδιά του συγκεκριμένου σχολείου για παιχνίδι, ακόμα και κάποιες που δεν επιτρέπεται, σύμφωνα και με ερευνητικές παρατηρήσεις της Factor (2004), βάσει των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων αναφορικά με το διάλειμμα: αποφάσεων που επιδρούν ως εξωσυστημικό στοιχείο [μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993)] στη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Πέρα από τους προβλεπόμενους, διαμορφωμένους χώρους, όπως είναι τα γήπεδα μπάσκετ ή τα επιδαπέδια παιχνίδια (φόρσκουερ, κουτσό, τουίστερ) όπου παίζουν παιδιά όλων των τάξεων, επιπλέον τα παιδιά παρατήρησα πως παίζουν και σε πολλά άλλα μέρη: στο χώρο κάτω από τις σκάλες (*κρυφτό από παιδιά του Β1*), στα χρώματα των παρτεριών (*μαγειρική με τα χρώματα από παιδιά του Β2*), στους διαδρόμους (*ζόμπι και άνθρωποι από τα παιδιά του ΣΤ1*), έξω από την πόρτα της τάξης τους (*μαγαζάκι από μαθήτριες του Β2*), πάνω στα πεζούλια (*παιχνίδια ισορροπίας από μαθητές του Γ2*) ή ακόμα και σε μέρη που δεν επιτρέπεται, όπως μέσα στις τουαλέτες (*κρυφτό από μαθητές του Α1*), πάνω στα κάγκελα που χωρίζει το δημοτικό από το νηπιαγωγείο (*παιχνίδια ισορροπίας από μαθητές του Β2*) ή στον όροφο (*κατάσκοποι από τους μαθητές του ΣΤ1*). Επίσης, τα παιδιά χρησιμοποιούν τόσο τις εγκαταστάσεις (γήπεδα, μπασκέτες) και το υλικό (μπάλες) που τους

προσφέρει ή τους επιτρέπει επίσημα το σχολείο, όσο και οτιδήποτε άλλο μπορεί να το μετασχηματίσουν (χώρο ή αντικείμενο) κατά το παιχνίδι τους, να του δώσουν το νόημα που θέλουν και εντέλει να παίξουν αυτό που θέλουν (π.χ. κρησφύγετο ο χώρος κάτω από τις σκάλες για τους μαθητές του ΣΤ1, πειρατικό καράβι ο πύργος της τσουλήθρας για μαθητές του Γ3 ή αλουμινόχαρτο διπλωμένο για μπάλα από μαθητές του ΣΤ2, σακουλάκι από τσουρέκι για σπαθί από μαθητές του Β1, χαρτομάντιλο για βεντάλια από μαθήτριά του Α2). Είναι ξεκάθαρο επομένως πως τα παιδιά διαπραγματεύονται δυναμικά τον υλικό χώρο που τους παρέχεται, μεταλλάσσοντας σημειολογικά τα δεδομένα του (Μπότσογλου, 2001, 2010), ενώ ταυτόχρονα, όπως επισημαίνει και ο Armitage (2001), διακρίνονται από ιδιαίτερη δημιουργικότητα και ευφυΐα στον τρόπο με τον οποίο, μέσα από ποικίλες διεργασίες, προσαρμόζουν το περιβάλλον του σχολικής αυλής στο παιχνίδι τους και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Κατά τη διερεύνηση δε των απόψεων των μαθητών για την υλικοτεχνική υποδομή και το χώρο του σχολείου τους, αναδείχτηκε κατά τις ομάδες εστίασης πως τα μεγάλα κυρίως παιδιά διακρίνουν, όπως φαίνεται μέσα από τα λεγόμενά τους, κάποια πλεονεκτήματα του προαύλιου χώρου του σχολείου, τα οποία συγκριτικά με άλλα σχολεία, αποτελούν ενισχυτικούς παράγοντες του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα. Πρόκειται για την μεγάλη έκταση του προαύλιου χώρου και την ύπαρξη κάποιων γηπέδων αθλοπαιδιών σε αυτά.

Σωτήρης: Από όσα δημοτικά σχολεία ξέρω, αυτό εδώ είναι το μεγαλύτερο. Γιατί εγώ, της ξαδέλφης μου που είναι στην Ηλιούπολη, έχει μόνο ένα προαύλιο.

Ευθύμης: Ναι κυρία, είναι από τα καλύτερα δημοτικά σχολεία που ξέρω.

Λία: Αυτό που είπε ο Σωτήρης, είχα πάει σε ένα ιδιωτικό και είχε μόνο ένα προαύλιο.

Σωτήρης: Όμως κυρία, εντάξει, το σχολείο μας έχει δυο προαύλια, είναι μεγάλο σε σχέση με άλλα σχολεία. Εντάξει, είμαστε τυχεροί, αλλά δεν σημαίνει πως δεν θέλουμε και παραπάνω.

ΟΕΕΙ

Ερευνήτρια: Πώς κρίνετε τον χώρο που έχετε στο σχολείο για παιχνίδι στο διάλειμμα;

Μένιος: Έχουμε δυο γήπεδα μπάσκετ, έχουμε τα φόρσκουερ που άλλοι δεν τα 'χουν. Έχουμε χώρους, αλλά είμαστε και πάρα πολλά παιδιά.

ΟΕΣΤ3

Σύμφωνα πάντα με την οπτική των παιδιών, ως προς τα μειονεκτήματα της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, τα οποία σχετίζονται με και επηρεάζουν την υλοποίηση του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα, αναδείχτηκε πως αυτά αφορούν καταρχάς στον μη επαρκή αριθμό γηπέδων αθλοπαιδιών για όλα τα παιδιά. Αν και υπάρχουν δυο μεγάλα γήπεδα μπάσκετ, από ένα στο κάθε προαύλιο του σχολείου, τα οποία χρησιμοποιούνται και ως γήπεδα ποδοσφαίρου ή και για άλλα παιχνίδια, τα παιδιά θεωρούν πως δεν είναι αρκετά για να παίζουν όλα αυτό που επιθυμούν (αθλοπαιδιές ή και άλλα παιχνίδια). Σημαντικό όμως εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι αδικημένα ως προς την πρόσβαση στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου νιώθουν κυρίως τα κορίτσια και τα μικρά παιδιά. Η παρατήρηση αυτή, ειδικά για τα κορίτσια, έχει γίνει και από τους Blatchford, Creeser και Mooney (1990), Evans (1996) και Pearce και Bailey (2011), αναφορικά με μαθητές δημοτικών σχολείων της Αγγλίας, της Αυστραλίας και της Ιρλανδίας αντίστοιχα. Αυτή όμως η διάσταση του αποκλεισμού κάποιων παιδιών από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα, αποτυπώνει τις ανισότητες στην αυλή του σχολείου και τις επακόλουθες απογοητεύσεις των παιδιών αναδεικνύοντας παράλληλα μια συνιστώσα της σκοτεινής πλευράς του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου (Fleer, 2018; Osgood, Sark, & de Rijke, 2017). Πρόκειται για φαινόμενα εξουσίας των αγοριών έναντι των κοριτσιών ή των μεγαλύτερων έναντι των μικρότερων παιδιών, τα οποία οι υποστηρικτές της κριτικής – φεμινιστικής θεωρίας έχουν εντοπίσει και έχουν αμφισβητήσει προτάσσοντας παράλληλα την ανάγκη για εξάλειψή τους και για εξασφάλιση δικαιοσύνης για όλους (Fleer, 2018; Grieshaber & McArdle, 2011).

Σωτηρία: Δεν υπάρχει χώρος να παίζουμε βόλεϊ. Έχουν πιάσει τα αγόρια το πίσω προαύλιο με το ποδόσφαιρο, το μπροστά με το μπάσκετ κι εμείς δεν έχουμε ένα γήπεδο βόλεϊ. Πάμε να παίζουμε κάπου και μας διώχνουν γιατί παίζουν κάτι άλλο.

Ερευνήτρια: Κι έτσι εσείς σταματάτε να διεκδικείτε τους χώρους αυτούς;

Σωτηρία: *Ε, ναι τι άλλο να κάνουμε;*

Ερευνήτρια: *Και πώς νιώθετε σχετικά με αυτό;*

Σωτηρία: *Ε, κυρία είναι άδικο. Νιώθουμε αδικημένες. Εγώ «τα παίρνω», μου τη δίνει. Θυμώνω και στεναχωριέμαι μαζί.*

ΟΕΣΤ1

Ερευνήτρια: *Αφού λέτε πως σας αρέσει το μπάσκετ, πώς και δεν σας έχω δει ποτέ να παίζετε στο διάλειμμα;*

Δανιήλ: *Δεν υπάρχει μπασκέτα για εμάς. Τις πιάνουν τα μεγάλα παιδιά.*

Μένιος: *Και δεν μας αφήνουν.*

ΟΕΒ2

Επιπλέον, στα μειονεκτήματα της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου συγκαταλέγονται σύμφωνα με τα παιδιά ζητήματα ασφάλειας κατά το παιχνίδι τους, όπως το σκληρό δάπεδο και οι κακοσυντηρημένες αθλητικές εγκαταστάσεις. Επιπλέον, μειονέκτημα για τα παιδιά αποτελεί και το ζήτημα της έλλειψης αθλητικών και άλλων υλικών για παιχνίδι στο διάλειμμα (μπάλες, σκοινάκια, στεφάνια, πανιά, κορδέλες). Τέλος, ως μειονέκτημα αναφέρθηκε και το πρόβλημα του βρώμικου προαύλιου. Τα δυο πρώτα ζητήματα μειονεκτημάτων της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σύμφωνα με τα παιδιά, έχουν προκύψει ως ερευνητικά πορίσματα και από τους Blatchford (1994) και Darmody, Smyth και Doherty (2010) σε μελέτες σχολείων στην Αγγλία.

Ασημίνα: *Εμένα δεν μου αρέσει στο προαύλιο που το κάτω, όχι το κόκκινο, το άλλο...είναι πολύ σκληρό.*

Ερευνήτρια: *Ποιο άλλο εννοείς;*

Νικηφόρος: *Το τσιμέντο λέει.*

Ασημίνα: *Ναι το τσιμέντο, είναι πολύ σκληρό και άμα πέσεις χτυπάς πολύ. Και για τα πρωτάκια είναι πολύ άσχημο. Και για εμάς δηλαδή. Σήμερα έπεσε η Νότα από την Α μπροστά στη σημαία και γέμισε αίματα.*

Νικηφόρος: *Ναι κυρία, έπρεπε όλο να ήταν σαν του μπάσκετ.*

Ερευνήτρια: *Το βρίσκετε πιο μαλακό και λιγότερο επικίνδυνο δηλαδή το έδαφος που έχουμε στα γήπεδα του μπάσκετ, σε σχέση με το τσιμέντο;*

Όλοι μαζί: *Ναι.*

Ερευνήτρια: *Κι αυτό επηρεάζει τα παιχνίδια σας;*

Νικηφόρος: *Λογικό είναι. Όταν παίζουμε κυνηγητό και φοβόμαστε να μην γλιστρήσουμε και πέσουμε, τρέχουμε πιο λίγο.*

Ασημίνα: *Στη βροχή γλιστράει πιο πολύ.*

ΟΕΔ2

Ανδρέας: *Ξέρετε πόσες φορές θέλουμε να παίζουμε κάτι και δεν μπορούμε γιατί δεν έχουμε μπάλα;*

Ερευνήτρια: *Η μπάλα του τμήματός σας τι έχει γίνει;*

Ανδρέας: *Την έχουμε χάσει.*

Ερευνήτρια: *Και γιατί δεν συνεννοείστε, όπως έχουμε πει, να πάρετε όλοι μαζί μια καινούργια;*

Ανδρέας: *Είχαμε μια φορά, όμως έσκασε. Την είχε φέρει ο Δήμος.*

Δήμος: *Ναι, εγώ την είχα αγοράσει.*

Ερευνήτρια: *Και γιατί δεν το ζανακάνετε;*

Δήμος: *Δεν αναλαμβάνει κανείς. Κυρία, το σχολείο έπρεπε να μας έχει λίγες μπάλες να μπορούμε να παίζουμε, όχι να χάνουμε τα διαλείμματα έτσι.*

ΟΕΔ1

Στέλλα: *Εσείς κυρία, γιατί δεν μας δίνετε στεφάνια και σκοινάκια να παίζουμε στο διάλειμμα;*

Ερευνήτρια: *Γιατί τα χρειαζόμαστε για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.*

Στέλλα: *Ωωω, θα τα προσέχουμε. Δεν θα τα χαλάσουμε..*

Δώρα: *Ελάτε, κυρία.*

Ερευνήτρια: *Εάν δηλαδή είχατε στεφάνια και σκοινάκια θα παίζατε στο διάλειμμα με αυτά;*

Δώρα, Στέλλα: *Ναι!!! (με μια φωνή)*

ΟΕΔ2

Αναστασία: *Εμένα δεν μου αρέσει που έχει πολλά σκουπίδια κάτω.*

Ερευνήτρια: *Και πώς επηρεάζει αυτό το παιχνίδι σου Αναστασία;*

Αναστασία: *Δεν το επηρεάζει ή μάλλον ναι, δεν είναι ωραίο να παίζεις σε χώρο με σκουπίδια.*

Ερευνήτρια: *Θα το χαιρόσουν δηλαδή το παιχνίδι σου περισσότερο, αν το περιβάλλον του προαυλίου ήταν πιο καθαρό;*

Αναστασία: *Ε, ναι.*

ΟΕΓ₂

Γρηγόρης: *Οι πίσω μπασκέτες είναι χαλασμένες. Σουτάρεις και πάει όπου να 'ναι.*

Σωτήρης: *Έχει σπάσει το ταμπλό.*

Ερευνήτρια: *Σας δυσκολεύει το παιχνίδι σας αυτό;*

Γρηγόρης: *Αν είναι μόνο αυτές ελεύθερες, ειδικά όχι αυτή που είναι στο λύκειο, η άλλη, δυσκολευόμαστε πολύ να παίζουμε.*

Βάλια: *Από τη στιγμή που το ταμπλό είναι χαλασμένο, όταν σημαδεύουμε το μικρό τετραγωνάκι, την γωνία του δηλαδή, αντί να μπει μέσα όπως θα έπρεπε βγαίνει έξω και μας μπερδεύει.*

Σωτήρης: *Γιατί δεν τις φτιάχνουν;*

ΟΕΕ₁

Η σημαντικότερη δε συνέπεια της ύπαρξης αυτών των μειονεκτημάτων για τα παιδιά έγκειται στο γεγονός ότι οδηγούν στη μείωση του «πραγματικού χρόνου παιχνιδιού» (Διγγελίδης κ.συν., 2006, σ. 24) στο διάλειμμα για αυτά, φέρνοντας στην επιφάνεια την επίδραση μιας διάστασης του χρόνου στις διεργασίες που συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο του παιχνιδιού στο διάλειμμα, βάσει του μοντέλου PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993).

Ερευνήτρια: *Ως μειονεκτήματα στο προαύλιο του σχολείου μας αναφέρατε τα λιγοστά γήπεδα, το ότι δεν έχουμε μπάλες για το διάλειμμα, είπατε για τις κακοσυντηρημένες μπασκέτες. Έχετε σκεφτεί με ποιο τρόπο όλα αυτά επηρεάζουν το παιχνίδι σας στο διάλειμμα;*

Βαγγέλης: *Κυρία, χάνουμε χρόνο από το παιχνίδι μας με όλα αυτά.*

Ερευνήτρια: *Με τι τρόπο δηλαδή χάνετε χρόνο από το παιχνίδι σας;*

Βαγγέλης: *Όταν ψάχνεις να βρεις γήπεδο να παίζεις, όταν τσακώνεσαι για να πάρεις την καλή μπάσκέτα περνάει το διάλειμμα και δεν παίζεις.*

ΟΕΣΤ3

Επιπρόσθετα, τα παιδιά έχουν άποψη για το πώς επιθυμούν να είναι το προαύλιο του σχολείου τους, ώστε να μπορούν να παίζουν με τον καλύτερο δυνατό για αυτά τρόπο. Συγκεκριμένα αναδείχτηκαν μια σειρά από προτάσεις που αφορούν στην εξασφάλιση περισσότερου λειτουργικού χώρου παιχνιδιού με την απομάκρυνση του κηπάριου στο χώρο κοντά στην είσοδο του σχολείου ή των οργάνων της παιδικής χαράς, στην εξασφάλιση περισσότερων αθλητικών και άλλων υλικών για παιχνίδι στο διάλειμμα, στην ασφάλεια των παιδιών κατά το παιχνίδι τους στο διάλειμμα με την αντικατάσταση του τσιμεντένιου δαπέδου με πιο μαλακό, με την διάκριση των χώρων βάσει ηλικίας και τον εξοπλισμό τους με διαβαθμισμένης δυσκολίας εγκαταστάσεις, με τη συντήρηση των υπαρχόντων αθλητικών εγκαταστάσεων και των οργάνων παιδικής χαράς. Επίσης, υπήρξαν προτάσεις που αφορούν στον εξωραϊσμό του προαυλίου χώρου, είτε με φύτευση λουλουδιών στα υπάρχοντα παρτέρια, είτε με την καθαριότητα του χώρου, αλλά και άλλες προτάσεις για εγκαταστάσεις για τη διεξαγωγή ριψοκίνδυνων αθλημάτων (extreme sports). Όλες αυτές οι προτάσεις αναδεικνύουν το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν άποψη για τις συνθήκες διεξαγωγής του παιχνιδιού τους στο σχολείο και καθιστούν εμφανή τα σημεία στα οποία εστιάζουν την προσοχή τους αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή του προαυλίου χώρου στο σχολείο τους, αναφορικά με τα υλικά και τα αντικείμενα που χρειάζονται προκειμένου να υλοποιήσουν όπως θέλουν το παιχνίδι τους και τα οποία δείχνουν στους ενήλικες αυτό που πραγματικά τα ενδιαφέρει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους (David & Powell, 2005). Επιπλέον, τέτοιες προτάσεις των παιδιών αναφορικά με τον χώρο του παιχνιδιού τους σχολείο φανερώνουν, όπως υπογραμμίζει και ο Armitage (2001) αυτό που πραγματικά παίζουν ή θέλουν να παίζουν τα παιδιά και όχι αυτό που οι ενήλικες πιστεύουμε ότι παίζουν ή ότι πρέπει ή και πως θα μπορούσαν να παίζουν.

Νικηφόρος: *Χρειαζόμαστε πιο πολύ χώρο για τόσο μεγάλο σχολείο.*

Ερευνήτρια: Έχεις κάποια πρόταση πιο συγκεκριμένη, για το πώς μπορούμε να τον εξοικονομήσουμε αυτόν τον χώρο;

Νικηφόρος: Να φύγουν οι κούνιες. Αφού δεν μας αφήνετε να κάνουμε, τι τις θέλουμε. Και ο κήπος. Είναι άχρηστος. Άμα έφευγαν αυτά θα είχαμε κι εκεί χώρο. Και δεν θα είμαστε ο ένας επάνω στον άλλο.

ΟΕΣΤ3

Αντιγόνη: Εγώ θα ήθελα να είχαμε ένα μεγάλο κουτί με σκοινάκια, στεφάνια, μπάλες, κορδέλες και άλλα τέτοια και να μπορούμε στο διάλειμμα να τα παίρνουμε και να παίζουμε.

Ευγενία: Να έχουμε και ρούχα, πανιά, καπέλα για να κάνουμε θεατρικά.

ΟΕΓ1

Γεράσιμος: Να είχαμε και έναν τοίχο για αναρρίχηση.

ΟΕΔ1

Βλαδίμηρος: Να βάλετε παρκέ για το γήπεδο μπάσκετ, γρασίδι για το ποδόσφαιρο. Και σε όλο το άλλο προαύλιο να μπει αυτό το μαλακό που είναι στο στίβο... το ροζ...

Ερευνήτρια: Εννοείς κάτι σαν ταρτάν;

Βλαδίμηρος: Ναι, για να μην χτυπάμε.

ΟΕΣΤ2

Ερευνήτρια: Έχετε σκεφτεί τι θα θέλατε να είναι διαφορετικό στην αυλή του σχολείου, ώστε να διευκολύνεται περισσότερο το παιχνίδι σας;

Ηλίας: Πρώτα θα ήθελα να είχε διαφορετικό χώρο παιχνιδιού για κάθε τμήμα και άμα έχει κούνιες ή μπάλες, να μην είναι φτιαγμένες από το ίδιο υλικό που παίζουν τα εκτάκια.

Διομήδης: Ναι, να έχουν για παράδειγμα τα μικρά το χώρο που έχει τον κήπο μπροστά δικό τους και να βάζατε εκεί κούνιες για πρωτάκια. Έτσι, όλα εκεί θα έπαιζαν και δεν θα υπήρχε κίνδυνος να φάνε καμιά μπάλα στο κεφάλι. Και να έπαιζαν εκεί και ποδόσφαιρο με αφρόμπαλα.

Ηλίας: Όπως είναι στις παιδικές χαρές. Που έχει άλλο χώρο και κούνιες για τους μεγάλους και άλλο για τα μικρά.

ΟΕΣΤ2

Ευθύμης: Θέλω να προτείνω κάτι άλλο. Να κάνουμε χώρο για την πρώτη και δεύτερα δημοτικού, ειδικό.

Ερευνήτρια: Να προφυλάσσονται εκεί;

Ευθύμης: Ναι, να έχουν και ένα χώρο με χόμα και κουβαδάκια. Για να μην φοβόμαστε να τα χτυπήσουμε.

Λία: Και θα έχουμε κι εμείς περισσότερο χώρο.

Ερευνήτρια: Θέλετε δηλαδή τα μικρά να είναι σε ξεχωριστό χώρο από εσάς;

Περικλής: Ναι, να μην είναι μέσα στα πόδια μας. Όλο περνάνε ανάμεσά μας και φοβόμαστε μην τα χτυπήσουμε. Και μας χαλάνε και το παιχνίδι, μας χτυπάνε τη μπάλα.

ΟΕΕ1

Ελευθερία: Τα μονόζυγα είναι χαλασμένα. Και επικίνδυνα. Αφού υπάρχουν πρέπει να τα φτιάξετε. Στην τσουλήθρα εξέχουν κάτι καρφιά και στο μονόζυγο λείπουν χερούλια.

Μυρσίνη: Και το ταμπλό στην πίσω μπασκέτα είναι χαλασμένο. Έτοιμο να πέσει.

ΟΕΕ2

Διαμαντής: Κυρία, γιατί δεν φυτεύουμε λουλούδια; Τόσο χόμα έχουμε.

Ερευνήτρια: Εννοείς και το κηπάκι μπροστά;

Διαμαντής: Όχι, αυτό να φύγει. Πίσω, στο χόμα που είναι ξερό. Μπορούμε να φυτέψουμε πολλά. Να έχει και κάθε τμήμα τα φυτά του.

Ερευνήτρια: Αυτό, που μου φαίνεται προσωπικά ωραία ιδέα, θα επηρέαζε με κάποιο τρόπο το παιχνίδι σας στην αυλή;

Διαμαντής: Όχι, αλλά είναι ωραίο να παίζεις σε ωραίο περιβάλλον.

Φωφώ: Και θα μπορούσαμε να είχαμε και ομάδα κηπουρικής στο διάλειμμα. Και κάποια μικρά να έπαιζαν και με τα χόματα και τα λουλούδια.

ΟΕΣΤ1

Θέμης: *Εγώ θα άλλαζα τις μουτζούρες στον τοίχο. Είναι μπλιαχ.*

ΟΕΒΙ

Μάνθος: *Εμένα θα μου άρεσε να είχαμε και ένα κατοικίδιο στο σχολείο.*

Ερευνήτρια: *Κατοικίδιο, σαν τι;*

Μάνθος: *Ένα σκυλάκι.*

Διαμαντής: *Και ποιος θα το προσέχει;*

Μάνθος: *Όλοι μας. Να έχουμε υπεύθυνη τάξη εβδομάδας. Και να κυκλοφορεί στα διαλείμματα ανάμεσά μας. Σαν φίλος μας. Να παίζουμε, να το προσέχουμε. Τόσο χώρο έχουμε.*

ΟΕΣΤΙ

Επιπλέον, αξιοσημείωτη ήταν η ανάδειξη της ανάγκης των μαθητών για διερεύνηση των αναγκών τους για το παιχνίδι τους στο διάλειμμα και αποδοχή των προτάσεών τους από τους μεγάλους.

Νικηφόρος: *Όταν ήμασταν Δ δημοτικού, κάναμε έναν κήπο. Τον έχετε δει πώς είναι ; Έχει γίνει ένα χώμα. Το οποίο περνάει όποιος θέλει και τον πατάει.*

Βαγγέλης: *Που δεν μας αφήνουν καν.*

Νικηφόρος: *Αυτό λοιπόν, δεν έπρεπε να γίνει. Ασχοληθήκαμε ένα μήνα, εντάξει κουρέψαμε τα ζιζάνια ένα μήνα, ποτίζαμε τα δέντρα με την κυρία μας. Αλλά μετά τίποτα. Δεν έπρεπε να γίνει. Άμα θέλαμε να ασχοληθούμε , να τον φτιάχναμε, αλλά τώρα, δεν έχουμε δείξει αφοσίωση στον κήπο.*

Λουκάς: *Γιατί εκεί τι θα μπορούσαμε να κάναμε;*

Νικηφόρος: *Τι τι; Τι θα μπορούσαμε να παίζαμε; Δεν μπορούσες να παίρνεις τη μπάλα σου και να κάνεις τέρματα τις κολώνες;*

Ερευνήτρια: *Είχατε ρωτηθεί για την δημιουργία του κήπου;*

Νικηφόρος: *Όχι, μας είπαν οι τετάρτες θα κάνετε λαχανόκηπο.*

Ερευνήτρια: *Θα θέλατε να είχατε ρωτηθεί για τη χρήση αυτού του χώρου;*

Νικηφόρος: *Ε, ναι θα μπορούσε να γίνει κάτι άλλο.*

Λουκάς: *Μέχρι την Δ δημοτικού, ένα χώμα ήταν , ένα τσιμέντο. Ένα τσιμέντο που δεν μας εμπόδιζε στο παιχνίδι.*

Βαγγέλης: *Κυρία, να πω κάτι;*

Ερευνήτρια: *Λέγε Βαγγέλη.*

Βαγγέλης: *Οι μεγάλοι για τίποτα δεν μας ρωτάτε. Να πείτε, τι θέλετε να έχετε στην αυλή, τι έχετε ανάγκη; Να μάθετε, αφού εμείς παίζουμε εδώ. Εμείς τη χρησιμοποιούμε την αυλή.*

Ερευνήτρια: *Θα θέλατε δηλαδή να προσπαθούμε να καταλάβουμε τις ανάγκες σας και αναλόγως να παρεμβαίνουμε στο χώρο και να κάνουμε αλλαγές;*

Όλοι μαζί: *Ναι*

ΟΕΣΤ3

Όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σχεδόν καθολική ήταν η άποψη πως το συγκεκριμένο σχολείο έχει αρκετά καλούς χώρους (έκταση προαυλίου χώρου) σε σχέση με άλλα σχολεία, για ευκαιρίες παιχνιδιού (όχι βέβαια για όλα, αλλά για πολλά είδη). Στα θετικά του στοιχεία, πέρα από το μεγάλο και ευρύχωρο προαύλιο, συγκαταλέγεται το ότι έχει παρτέρια με φυσικό χώμα, είναι επίπεδο, έχει πολλά επιδαπέδια παιχνίδια χαραγμένα, μπασκέτες, ενώ το προαύλιο μπορεί να χωριστεί σε χώρο για μικρά και σε χώρο για μεγαλύτερα παιδιά. Φυσικά θα ήταν εξαιρετική συνθήκη, να υπήρχαν και άλλοι χώροι και υποδομές, μιας και όπως ειπώθηκε «ο εχθρός του καλού είναι το καλύτερο». Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρώντας πως οι χώροι του σχολείου είναι από τους καλύτερους για τα ελληνικά δεδομένα του δημόσιου σχολείου, δεν αντιλαμβάνονται, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα των παιδιών, πως τίθεται θέμα αδικίας απέναντι στα κορίτσια και τα μικρά παιδιά, ως προς τη δυνατότητα χρήσης των υπαρχόντων υλικοτεχνικών υποδομών. Χωρίς όμως να αντιλαμβάνονται και να εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου την ύπαρξη αυτών των φαινομένων ανισότητας και αποκλεισμού για τα συγκεκριμένα παιδιά, δεν είναι δυνατό να δημιουργηθούν και οι κατάλληλες συνθήκες για την εξάλειψή τους, αλλά ούτε και να ληφθούν πρωτοβουλίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση (Fleer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011).

κ. Γεράσιμος: *Από τα λίγα σχολεία που έχουμε τόσο μεγάλους χώρους. Απορροφούνται τα τριακόσια παιδιά που έχουμε. Μακάρι βέβαια να είχαμε και άλλο χώρο, αλλά είμαστε καλά.*

Συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό κ. Γεράσιμο (10/5/2016)

Ερευνήτρια: Ποια θεωρείς θετικά και ποια αρνητικά στοιχεία στο προαύλιο του σχολείου μας, σε σχέση με το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα;

κ. Δέσποινα: Υπάρχουν πολλά καλά. Μεγάλος χώρος, μπασκέτες, φόρσκουερ.

Ως προς τα μειονεκτήματα του προαυλίου χώρου οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν κυρίως στην επικινδυνότητα κάποιων σημείων του χώρου, με επικρατέστερα τα όργανα παιδικής χαράς που υπάρχουν στο πίσω προαύλιο, τα οποία αποτελούν επιπλέον μειονέκτημα λόγω της κακοδιατήρησής τους. Ως επικίνδυνα σημεία για τα παιδιά αναφέρθηκαν επίσης ο χώρος κάτω από τις σκάλες, η κατηφόρα στο πίσω προαύλιο, τα πέτρινα πεζούλια με τις γωνίες τους. Πέρα από την επικινδυνότητα του χώρου, ειπώθηκε πως το προαύλιο είναι βρώμικο, πως κάποιες κατασκευές, όπως οι κούνιες ή ο λαχανόκηπος που έχει αδρανήσει, περιορίζουν τον ελεύθερο χώρο των παιδιών για το παιχνίδι τους, πως υπάρχει έλλειψη σκιάς και στεγάστρου για τις βροχερές μέρες, πως ο κήπος είναι μικρός (η φύτευση λουλουδιών στα υπάρχοντα παρτέρια).

Ερευνήτρια: Ποια θεωρείς θετικά και ποια αρνητικά στοιχεία στο προαύλιο του σχολείου μας, σε σχέση με το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα;

.....

κ. Δέσποινα: Δεν είναι όλα ρόδινα στην αυλή. Υπάρχουν και αρνητικά στο προαύλιο. Υπάρχουν χώροι επικίνδυνοι, οι κούνιες. Άσε που είναι και χαλασμένες.

Ερευνήτρια: Σε περίπτωση που καλοσυντηρούνταν θα ήθελες να παραμείνουν;

κ. Δέσποινα: Ακόμα και καλοσυντηρημένες να φύγουν. Σε ομάδα τρακοσίων παιδιών να φύγουν. Οι κούνιες είναι μόνο για την παιδική χαρά, με τις μαμάδες να βλέπουν τα παιδιά. Αλλά δεν είναι μόνο οι κούνιες. Γιατί τα πεζούλια τα πέτρινα με τις γωνίες τους δεν είναι επικίνδυνα;

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Δέσποινα (8/4/2016)

κ. Δάφνη: Το σχολείο έχει κάποια κρυφά σημεία.

Ερευνήτρια: Τι εννοείς κρυφά σημεία;

κ. Δάφνη: Για παράδειγμα ο χώρος κάτω από τις σκάλες είναι πολύ επικίνδυνος για να σπάσουν το κεφάλι τους. Και η κατηφόρα πίσω. Όταν τους πέφτει η μπάλα και

πάνε να την πιάσουν, τρέμω να μην γλιστρήσουν και σκοτωθούν τόσο απότομη που είναι. Γλιστράει πολύ.

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Δάφνη (6/4/2016)

Ερευνήτρια: *Και ποια κατά τη γνώμη σου είναι τα μειονεκτήματα του προαύλιου του σχολείου μας;*

κ. Ελευθερία: *Εντάξει, οι κούνιες που είναι πολύ επικίνδυνες για σχολείο. Το ότι έχουμε πολύ βρώμικο χώρο, που σε χαλάει βρε παιδί μου μόνο που το βλέπεις, όχι και να παίζουν και να κυλιούνται σε αυτό. Α, και ο κήπος.*

Ερευνήτρια: *Εννοείς τον λαχανόκηπο;*

κ. Ελευθερία: *Αυτό το άχρηστο πράγμα. Έτσι, όπως είναι δηλαδή, το μόνο που κάνει είναι να περιορίζει έναν χώρο, όπου θα μπορούσε για παράδειγμα να παίζουν τα παιδιά της πρώτης.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Ελευθερία (13/5/2016)

κ. Μένιος: *Δεν έχουμε πολύ πράσινο και λουλούδια στα παρτέρια. Τα υπάρχοντα παρτέρια. Και δεν υπάρχει και σκιά για τη ζέστη ή στέγαστρο αρκετό για τη βροχή.*

Συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό κ Μένιο (21/4/2016)

Μιας και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα αρνητικά του σχολικού προαυλίου κυρίως έχουν να κάνουν με την επικινδυνότητά τους και την απειλή της ασφάλειας των παιδιών αφενός, αλλά και την πιθανότητα να υποστούν οι ίδιοι σχετικές κυρώσεις σε περίπτωση ατυχήματος, οι βασικές τους προτάσεις διατυπώνονται με γνώμονα αυτό. Είναι διατεθειμένοι ακόμα και να περιορίσουν το παιχνίδι των παιδιών προκειμένου να διασφαλίσουν τόσο την σωματική ακεραιότητα των παιδιών, όσο και την αποφυγή επακόλουθων συνεπειών που οι ίδιοι θα είχαν από την υπηρεσία τους ή και τους γονείς των παιδιών. Πρόκειται για φόβο τον οποίο άλλωστε φάνηκε πως έχουν αντιληφθεί και τα παιδιά για τους εκπαιδευτικούς τους, ως υπαίτιο για τις απαγορευτικές παρεμβάσεις τους στο παιχνίδι τους. Το εύρημα αυτό δείχνει πως, αν και η ανάληψη του ρίσκου αποτελεί σημαντική διάσταση του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών με πολλαπλά αναπτυξιακά οφέλη (Kontopoulou, 2016), εντούτοις οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου, όπως και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε σχολείο της Αυστραλία κατά τους Bundy et al.

(2009), φοβούμενοι την ενοχοποίησή τους και την απόδοση ευθύνης από τα πιθανά ατυχήματα ριψοκίνδυνων δραστηριοτήτων των παιδιών, διστάζουν να το επιτρέψουν περιορίζοντας σημαντικά τα ελκυστικά ερεθίσματα στον προαύλιο σχολικό χώρο. Επίσης, ειπώθηκε η πρόταση για οριοθέτηση ξεχωριστού χώρου αθλοπαιδιών, ξεχωριστού χώρου παιχνιδιού μικρών – μεγάλων. Επιπλέον, θα επιθυμούσαν πιο φιλικό προς το φυσικό περιβάλλον προαύλιο με περισσότερη σκιά, χώμα αντί τσιμέντου και δέντρα. Εξάλλου, αν και θεωρείται πρόπον και σημαντικό να ρωτούνται τα παιδιά για τη διαμόρφωση του προαυλίου τους, κάτι τέτοιο ποτέ δεν γίνεται.

Ερευνήτρια: *Εάν είχες τη δυνατότητα, τι θα διαμόρφωνες διαφορετικά στο προαύλιο του σχολείου;*

κ. Χαρά: *Δεν θα είχα τσιμέντο σε όλη την αυλή, θα ήθελα στο παρτέρι έστω και ψεύτικο γκαζόν, μερικά δεντράκια, ένα σκέπαστρο να χαλαρώνουν τα παιδιά, να ξαπλώνουν να παίζουν κάποιο φανταστικό παιχνίδι. Άλλο;... (παύση). Είναι τρομερά άδικο να μην αφήνουμε τις τσουλήθρες ή τα μονόζυγα. Εμείς παίζαμε σαν παιδιά, τα είχαμε στα σχολεία και ευχαριστιόμασταν παιχνίδι. Αλλά ας μην γελιόμαστε το βασικό είναι η ασφάλεια. Φταίει ο υπερπροστατευτισμός των γονέων, αν σου συμβεί κάτι θα έχεις τεράστιο πρόβλημα. Είναι άγχος η ασφάλεια του παιδιού. Οπότε εντείνεται και ο φόβος ο δικός μας και βάζουμε την απαγόρευση.*

Ερευνήτρια: *Εάν υπήρχε η δυνατότητα, με βάση τη δική σου γνώμη, να παραμείνουν ή να απομακρυνθούν τα όργανα παιδικής χαράς από το προαύλιο, τι θέση θα έπαιρνες;*

κ. Χαρά: *Δεν ξέρω... και τα παιδιά δεν τα διαχειρίζονται τόσο εύκολα...τα όργανα. Το ένα πάει πάνω στο άλλο, υπάρχει άγνοια κινδύνου από τα παιδιά. Για παράδειγμα περπατάει ένα πρωτάκι ανέμελο, εκεί που οι άλλοι παίζουν ποδόσφαιρο. Άρα θα ψηφίσω όχι, αν και μέσα μου ξέρω πως είναι άδικο και λάθος. Ναι να φύγουν.*

Ερευνήτρια: *Η γνώμη των παιδιών θεωρείς πως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για τέτοια θέματα, όπως η διαμόρφωση του προαυλίου του σχολείου;*

κ. Χαρά: *Θα 'πρεπε. Ότι θα 'πρεπε, θα 'πρεπε. Αλλά ποτέ δεν γίνεται, ειδικά για κάτι τέτοιο. Ερχόμαστε και βλέπουμε πολλά πράγματα φτιαγμένα και ούτε εμάς δεν ρωτάνε καλά καλά. Τα παιδιά... Πολυτέλεια.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Χαρά (7/4/2016)

κ. Τούλα: *Εγώ θα χόριζα τα μικρά από τα μεγάλα παιδιά. Αυστηρά. Τα μεγάλα πίσω, τα μεγάλα μπροστά. Να μην μπλέκονται τα μεν με τα δε. Να υπάρχει ξεκάθαρος χώρος για ποδόσφαιρο και μπάσκειτ πίσω, να παίζουν τα μεγάλα και να μην φοβόμαστε μην χτυπήσει κανένα μικρό.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Τούλα (20/4/2016)

Ωστόσο, υπήρξαν και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (δυο στους είκοσι ένα) πάντα με γνώμονα την ασφάλεια των παιδιών, αλλά επιπλέον και σε συνδυασμό με την παροχή ευκαιριών για παιχνίδι στο διάλειμμα, οι οποίοι επιθυμούν να παραμείνουν τα όργανα παιδικής χαράς, αφού όμως πρώτα καλοσυντηρηθούν.

κ. Ελπίδα: *Εμένα και τα όργανα δεν με ενοχλούν. Σιγά πια φοβόμαστε και τη σκιά μας. Τίποτα δεν παθαίνουν τα παιδιά. Εμείς πώς παίζαμε δηλαδή μικροί τόσα και τόσα παιχνίδια. Δες τις μπάλες. Τις επιτρέψαμε και καλά κάναμε και τελικά πιο λίγα ατυχήματα έχουμε. Και φοβόντουσαν τότε μην χτυπήσουν, μη γίνει κανένα ατύχημα και τρέχουμε. Τα παιδιά όσο τα έχουμε στη γυάλα είναι επικίνδυνο. Όχι όταν παίζουνε.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Ελπίδα (13/4/2016)

Από τη συσχέτιση επομένως των κατηγοριών της αντίληψης για την ασφάλεια των παιδιών (τι είναι και τι δεν είναι ασφαλές) και της θέσης τους απέναντι στη διαχείριση του προαυλίου χώρου και του παιχνιδιού στο διάλειμμα προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν πιο φοβική αντίληψη για την ασφάλεια των παιδιών, προτείνουν λύσεις περιορισμού του παιχνιδιού των παιδιών προκειμένου να τη διασφαλίσουν. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται την ασφάλεια των παιδιών σε πιο ευρεία όρια, αποδεχόμενοι τη διάσταση του ρίσκου στο ελεύθερο παιχνίδι της αυλής, προτείνουν λύσεις που δίνουν περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι. Η συσχέτιση αυτή αναμφίβολα αποδεικνύει πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου και τα όριά τους αναφορικά με το παιχνίδι στο διάλειμμα, καθορίζουν και τις περιοριστικές ή τις ενισχυτικές ως προς αυτό πρακτικές τους αντίστοιχα (Chancellor, 2013· Flee, 2018· van Oers, 2015). Ο παραπάνω συσχετισμός αποτυπώνεται στον ακόλουθο Πίνακα 14.

Αναδεικνύεται επομένως ξεκάθαρα πως η προσαρμογή του περιβάλλοντος της σχολικής αυλής στο παιχνίδι των παιδιών και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους είναι αποτέλεσμα διεργασιών – αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των επιμέρους μικροσυστημάτων του σχολείου [μεσοσύστημα στο μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993)] και συγκεκριμένα του αύλειου χώρου ως το τοπολογικό πλαίσιο του παιχνιδιού που περιλαμβάνει τα υλικά στοιχεία του χώρου, των εφημερευόντων και των παιδιών που παίζουν (βάσει των χαρακτηριστικών τους ως αναπτυσσόμενα άτομα). Στη διαμόρφωση όμως του πλαισίου του παιχνιδιού κατά το διάλειμμα, πέρα από τις μεσοσυστημικές διεργασίες μεταξύ αυτών των προσδιοριστικών παραγόντων του που εντοπίζονται στο προαύλιο του σχολείου, επιδρά και η αλληλεπίδραση τους με άλλα στοιχεία ευρύτερων περιβαλλόντων, όπως είναι οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων για τη χρήση του χώρου στο διάλειμμα (εξωσύστημα), οι ευρύτερες αντιλήψεις περί ρίσκου στο παιχνίδι και ασφάλειας των παιδιών (μακροσύστημα), αλλά και ο φόβος των εκπαιδευτικών από πιθανές κυρώσεις σε περίπτωση ατυχημάτων βάσει αυστηρού νομοθετικού πλαισίου (εξωσύστημα).

Πίνακας 14: Σχέση αντίληψης εκπαιδευτικών για την ασφάλεια των παιδιών (τι είναι και τι δεν είναι ασφαλές) και της θέσης τους απέναντι στη διαχείριση του προαυλίου χώρου και του παιχνιδιού στο διάλειμμα

		Στάση που υιοθετούν
Αντίληψη	Φοβική αντίληψη σε θέματα ασφάλειας των παιδιών	Προτάσεις περιορισμού του παιχνιδιού για την ασφάλεια των παιδιών
	Αντίληψη με ρίσκο σε θέματα ασφάλειας των παιδιών	Προτάσεις για περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι

Συσχετίζοντας τις κατηγορίες των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων του προαυλίου χώρου του σχολείου, σύμφωνα τόσο με την οπτική των παιδιών, όσο και με την οπτική των εκπαιδευτικών, προέκυψε όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 15, πως κυρίως οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τα μεγαλύτερα παιδιά βλέπουν καταρχάς τα θετικά του μεγάλου προαυλίου χώρου, συγκριτικά τουλάχιστον με άλλες

σχολικές μονάδες των παρακείμενων περιοχών. Ωστόσο, τα παιδιά εμμένουν περισσότερο στα μειονεκτήματα του χώρου, τα οποία τους περιορίζουν τον πραγματικό χρόνο του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα, αν και αναφέρουν και θέματα ασφάλειας κατά το παιχνίδι τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σαφώς στα μειονεκτήματα τα οποία έχουν να κάνουν με την ελλιπή ασφάλεια των παιδιών κατά το παιχνίδι τους.

Παράλληλα, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 16, υπό αυτό το πρίσμα τα παιδιά προτείνουν και θέλουν να εισακουστούν οι προτάσεις τους κυρίως για παρεμβάσεις στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους που θα τους εξασφαλίζουν περισσότερες ευκαιρίες για ασφαλές παιχνίδι μεγαλύτερης διάρκειας. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη μεριά, βλέπουν κυρίως την αναγκαιότητα για παρεμβάσεις που θα μειώνουν τις πιθανότητες πρόκλησης ατυχημάτων κατά το παιχνίδι στο διάλειμμα και κατ' επέκταση και πιθανών κυρώσεων εις βάρος τους, ακόμα και με περιορισμό χώρων και εγκαταστάσεων που παίζουν τα παιδιά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, όπως και στην περίπτωση πτυχών της εφημερίας στο διάλειμμα, έτσι και στην περίπτωση της υλικοτεχνικής υποδομής του προαύλιου χώρου, διαφαίνονται διαστάσεις στην σχετική νοηματοδότηση από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Και αυτό γιατί, σύμφωνα και με τη μελέτη περίπτωσης της Thomson (2007) σε δημοτικά σχολεία της Αγγλίας, οι προτάσεις και εντέλει οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών για τον προαύλιο χώρο και το παιχνίδι στο διάλειμμα, παρά τις καλές τους προθέσεις, δεν είναι οι ζητούμενες και από τα παιδιά, βάσει των αναγκών και των ευκαιριών που επιζητούν για ελεύθερη δράση και αυτενέργεια στο περιβάλλον τους κατά το παιχνίδι τους.

Πίνακας 15: Αξιολόγηση υλικοτεχνικής υποδομής σύμφωνα με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς

Αξιολόγηση υλικοτεχνικής υποδομής	Οπτική παιδιών	Οπτική εκπαιδευτικών
Πλεονεκτήματα υλικοτεχνικής υποδομής	Μεγάλη έκταση προαυλίου χώρου σε σχέση με άλλα σχολεία Ύπαρξη κάποιων γηπέδων αθλοπαιδιών	Μεγάλος χώρος σε σχέση με άλλα σχολεία Ύπαρξη γηπέδων αθλοπαιδιών Ύπαρξη επιδαπέδιων παιχνιδιών Παρτέρια με φυσικό χρώμα Επίπεδο προαύλιο
Μειονεκτήματα υλικοτεχνικής υποδομής	Μη επαρκής αριθμός γηπέδων για όλα τα παιδιά (αδικημένα παρουσιάστηκαν τα κορίτσια και τα μικρά παιδιά) Σκληρό δάπεδο Έλλειψη υλικών για το παιχνίδι Βρώμικο προαύλιο Κακοσυντηρημένες εγκαταστάσεις	Ύπαρξη οργάνων παιδικής χαράς Κακοδιατηρημένες εγκαταστάσεις Ύπαρξη επικίνδυνων κρυφών σημείων Βρώμικο προαύλιο Μη λειτουργική και αποτελεσματική εκμετάλλευση της διαθέσιμης έκτασης του προαυλίου χώρου Έλλειψη σκιάς και στεγάστρου για τις βροχερές μέρες Ελλιπής φύτευση των παρτεριών
Κύριος προσδιοριστικός παράγοντας αξιολόγησης υλικοτεχνικής υποδομής	Πραγματικός χρόνος παιχνιδιού Ασφάλεια παιχνιδιού	Ασφάλεια παιδιών Αποφυγή κυρώσεων από ενδεχόμενα ατυχήματα κατά το παιχνίδι

Πίνακας 16: Προτάσεις παιδιών και εκπαιδευτικών σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου

	Προτάσεις	Κύριοι στόχοι προτάσεων
Παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Εξασφάλισης περισσότερου λειτουργικού χώρου παιχνιδιού ♦ Εξασφάλισης περισσότερων αθλητικών και άλλων υλικών για παιχνίδι στο διάλειμμα ♦ Για ασφάλεια των παιδιών κατά το παιχνίδι τους ♦ Εξωραϊσμού του προαυλίου χώρου ♦ Προτάσεις για εγκαταστάσεις για τη διεξαγωγή ριψοκίνδυνων αθλημάτων (extreme sports). ♦ Διερεύνησης των αναγκών τους για το παιχνίδι τους στο διάλειμμα και αποδοχή αυτών από τους μεγάλους. 	Ενίσχυση του παιχνιδιού και αύξηση του πραγματικού χρόνου παιχνιδιού, σε ασφαλείς για αυτά συνθήκες.
Εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Αποκλεισμού επικίνδυνων περιοχών ♦ Οριοθέτησης ξεχωριστού χώρου αθλοπαιδιών και ξεχωριστού χώρου παιχνιδιού μικρών – μεγάλων. ♦ Εξωραϊσμού του προαυλίου χώρου. 	Εξασφάλιση συνθηκών ασφαλούς παιχνιδιού και αποφυγή κυρώσεων από ενδεχόμενα ατυχήματα των παιδιών, ακόμα και με περιορισμό του παιχνιδιού

3.1.6 Κανόνες σχολείου

Πέρα από το Υπουργείο Παιδείας που καθορίζει κεντρικά τον κανονισμό λειτουργίας των σχολικών μονάδων όλων των σχολείων της χώρας, λόγο για επιμέρους κανόνες που αφορούν στο διάλειμμα του συγκεκριμένου σχολείου, σύμφωνα πάντα με τους νόμους του κράτους και τις επίσημες εγκυκλίους, έχει ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου. Όπως κατέστη φανερό από την έρευνα στο πεδίο, πρόκειται για κανόνες που, ως στοιχεία του εξωσυστήματος, σύμφωνα και με του μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993), αφορούν στη χρήση του προαυλίου χώρου, στα αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι τους, αλλά και στη συμπεριφορά τους, συμβάλλοντας έτσι στη

συνδιαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Τέτοιου είδους κανόνες που θέτουν οι ενήλικες, καθώς και η αντίστοιχη εποπτεία που ασκούν στα παιδιά κατά το διάλειμμα, επηρεάζουν άμεσα το παιδικό παιχνίδι στο πλαίσιο αυτό (Gougoulis, 2003). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί πως ενώ φέρνουν τα παιδιά σε αδύναμη θέση έναντι της ενήλικης εξουσίας (Blackford 2004· Thomson 2005), παράλληλα τους παρέχουν και δυνατότητες για αυτοσχεδιασμό και βαθμούς αυτονομίας (Thorne 1993).

Στο συγκεκριμένο σχολείο, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, σε καθημερινή βάση τα παιδιά στο σύνολό τους παίζουν κυρίως στους επιτρεπόμενους χώρους του μπροστινού και του πίσω προαυλίου, αποφεύγοντας τα απαγορευμένα σημεία, όπως τον όροφο, την κατηφόρα ή τα όργανα στο πίσω προαύλιο, το υπόστεγο και τον χώρο με το παρτέρι στο μπροστινό προαύλιο, τον χώρο κάτω από τις σκάλες. Επίσης, ως επί το πλείστον συμμορφώνονται στον κανόνα που επιτρέπει, από όργανα γυμναστικής, τη χρήση μόνο αερόμπαλας για τις αθλοπαιδιές στο διάλειμμα. Παράλληλα, είναι φανερό πως προσπαθούν να παίζουν σύμφωνα με τους επιτρεπόμενους κανόνες συμπεριφοράς, δηλαδή χωρίς λεκτική ή σωματική βία. Ωστόσο, δεν ήταν λίγες οι φορές στη διάρκεια της σχολικής μέρας, που παρατηρήθηκαν περιπτώσεις παιδιών που παραβίαζαν τους κανόνες αυτούς, ενώ οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να τα επαναφέρουν στην τάξη. Άλλοτε συμμορφώνονταν με τις υποδείξεις, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που επέστρεφαν στην ίδια συμπεριφορά, με τους εκπαιδευτικούς ή να επαναλαμβάνουν τις ίδιες παρεμβάσεις ή να τους περιορίζουν περαιτέρω το παιχνίδι τους. Πρόκειται για παραβιάσεις των κανόνων του διαλείμματος, στις οποίες η Ackerley (2003) διαβλέπει πράξεις αντίστασης από τα παιδιά και ανάληψης ενεργού ρόλου απέναντί τους.

Στο μπροστινό προαύλιο, στο πρώτο διάλειμμα, παρατηρούνται παιδιά που παίζουν φόρσκουερ (παιδιά του Γ3 και του Ε2 στα γήπεδά τους) ή ποδόσφαιρο με αερόμπαλα (του Γ2 στο τσιμέντο μπροστά στις αίθουσες) και παιδιά που παίζουν κνηγητό σε όλο τον χώρο του μπάσκετ (αγόρια και κορίτσια του Ε1). Στις τουαλέτες τρία αγόρια από το Α1 παίζουν κρυφτό, μπαινοβγαίνοντας στον συγκεκριμένο χώρο του ισογείου. Η εφημερεύουσα δασκάλα κ. Θεανώ τα αντιλαμβάνεται και πλησιάζει προς το μέρος τους. «Δεν παίζουμε στις τουαλέτες, φύγετε από εδώ. Τόσο προαύλιο

έχουμε, εδώ βρήκατε να παίζετε; Μην σας ξαναδώ εδώ». Πράγματι, τα παιδιά απομακρύνονται και φεύγουν για το πίσω προαύλιο.

Παρατήρηση πεδίου

Στο μπροστινό προαύλιο, στο πρώτο διάλειμμα, παρατηρούνται στον χώρο μπροστά από το κυλικείο αγόρια και κορίτσια από το ΣΤ1, να παίζουν «βαμπίρ και άνθρωποι». Τα παιδιά σε δυο ομάδες, τραβάνε το ένα το άλλο, με σκοπό να τα πάρουν στην πλευρά τους. Το παιχνίδι έχει πολλά σπρωξίματα, τραβήγματα, πεσίματα των παιδιών. Η εφημερεύουσα κ. Δάφνη τους σταματά λέγοντας: «παιδιά σταματήστε, θα χτυπήσετε, αλλάζτε παιχνίδι». Τα παιδιά γελούν και σταματούν. Η κ. Δάφνη απομακρύνεται και τα παιδιά αμέσως ξαναρχίζουν το παιχνίδι. Μετά από λίγα λεπτά η εφημερεύουσα επιστρέφει και επαναλαμβάνει: «τι σας είπα; Λοιπόν, τέλος, αν δεν σταματήσετε θα φύγετε για το παγκάκι». Τα παιδιά σταματούν, γελάνε και μιλάνε για λίγο μεταξύ τους. Η εφημερεύουσα μένει για λίγο στο χώρο και αυτά δεν συνεχίζουν το παιχνίδι. Δυο λεπτά αργότερα η εφημερεύουσα απομακρύνεται για άλλο σημείο της αυλής και τα παιδιά αμέσως ξαναρχίζουν το παιχνίδι, χωρίς να τα αντιληφθεί. Στη συνέχεια όμως τα βλέπει από μακριά, πλησιάζει γρήγορα και λέει: «Σας έχω προειδοποιήσει. Στο παγκάκι, γρήγορα». Δεν προλαβαίνουν να πάνε γιατί χτυπάει κουδούνι.

Παρατήρηση πεδίου

Από περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τους κανόνες του σχολείου όσον αφορά το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, κατά τις ομάδες εστίασης, προέκυψε πως οι μαθητές διακρίνουν σε κάποιους από αυτούς τους κανόνες των εκπαιδευτικών χρησιμότητα, αλλά παράλληλα σε κάποιους άλλους διακρίνουν μια σειρά από αστοχίες. Τα στοιχεία ορθότητας σύμφωνα με την κρίση τους εντοπίζονται σε θέματα ασφάλειας των παιδιών στο διάλειμμα, κάτι το οποίο όμως δεν έχει προκύψει από την ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, αλλά και σε κάποια περιθώρια ελευθερίας που έχουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι τους σε αυτό. Ας σημειωθεί πως τα παιδιά παρουσιάζονται και σε άλλες έρευνες ικανοποιημένα και ιδιαιτέρως θετικά απέναντι σε παρεμβάσεις και χειρισμούς των ενηλίκων που δημιουργούν συνθήκες μεγαλύτερης ελευθερίας ως προς την υλοποίηση του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα (Beresin, 2014).

Ερευνήτρια: *Τι γνώμη έχετε για τους κανόνες που βάζουμε εμείς οι δάσκαλοι για το διάλειμμα και το παιχνίδι σας σε αυτό;*

Ηλίας: *Κάποιοι κανόνες είναι εντάξει. Για παράδειγμα οι μπάλες ποδοσφαίρου, οι δερμάτινες που δεν μας τις επιτρέπετε, πιστεύω πως είναι σωστό, γιατί μπορεί να περνά κανένα μικρό και να το χτυπήσουμε.*

Ερευνήτρια: *Συμφωνείτε δηλαδή πως είναι σωστό για την ασφάλειά σας να επιτρέπονται μόνο οι αερόμπαλες;*

Ηλίας: *Ναι, είναι σωστό.*

Διομήδης: *Ναι.*

Ελισάβετ: *Ναι.*

ΟΕΣΤ2

Λάμπρος: *Εμένα μου αρέσει που τώρα μας αφήνετε και παίζουμε μπάλα στο διάλειμμα. Παλιά, ψάχναμε να βρούμε καπάκια για μπάλα. Τώρα είναι πολύ πιο ωραία.*

Ερευνήτρια: *Τώρα δηλαδή που επιτρέπουμε τις μπάλες στο διάλειμμα, μπορείτε και παίζεται περισσότερο;*

Λάμπρος: *Ναι.*

ΟΕΓ1

Διομήδης: *Εγώ τους βρίσκω τους κανόνες πάρα πολύ καλούς, γιατί μπορείς να παίζεις σε σχέση με το γυμνάσιο.*

Ερευνήτρια: *Έχεις υπόψη σου τι ισχύει στο γυμνάσιο;*

Διομήδης: *Απαγορεύεται στα διαλείμματα να φέρνουν μπάλες.*

ΟΕΣΤ2

Τα δε στοιχεία αστοχίας σύμφωνα με τα παιδιά εντοπίζονται στη στέρηση ελευθεριών που θα ήθελαν για το παιχνίδι τους στο διάλειμμα, στην υπερπροστατευτικότητά τους και ενίοτε στον παραλογισμό τους. Έχει αναφερθεί πως τα παιδιά δυσχεραστούνται από τη στέρηση ελευθεριών στο παιχνίδι τους στο διάλειμμα που προκύπτει από τους ενήλικους κανόνες (Blatchford, 1998 b). Πρόκειται για περιορισμούς που συχνά πηγάζουν από την τάση για αποφυγή του

ρίσκου στο παιχνίδι, προκειμένου να εξασφαλιστεί η σωματική ακεραιότητα των παιδιών (Bundy et al., 2009; Kontoroulou, 2016).

Στο πίσω προαύλιο, στο τελευταίο διάλειμμα η Ματίνα από το Α2 κρεμιέται στο μονόζυγο μαζί με τη φίλη της Αλεξάνδρα. Τις πλησιάζει η κ. Αντωνία, κάτι λέει και τα κορίτσια φεύγουν από εκεί. Πλευρίζω τα κορίτσια καθώς κατευθύνονται στο μπροστινό προαύλιο.

Ερευνήτρια: Κορίτσια σας είπε κάτι η κ. Αντωνία και φύγατε από το μονόζυγο;

Αλεξάνδρα: Είπε πως οι κανόνες λένε να μην παίζουμε εκεί.

Ερευνήτρια: Εσάς πώς σας φαίνονται οι κανόνες του σχολείου για τα παιχνίδια σας στο διάλειμμα;

Ματίνα: Μας φαίνονται χάλια. Γιατί αυτοί οι κανόνες δεν είναι ωραίοι, γιατί τα μονόζυγα...

Ερευνήτρια: Θα ήθελες να σας επιτρέπαμε να παίζετε στα μονόζυγα;

Ματίνα: Ναι, γιατί τα μονόζυγα είναι η ελευθερία των παιδιών. Τους έχουν κλεισμένους εφτά ώρες μέσα στην τάξη, για να διαβάζουνε και μετά, όταν βγαίνουνε δεν τα αφήνουνε να κάνουν λίγη γυμναστική, να παίζουν. Και όπως ξέρω, μπορεί και να βγουν τα μονόζυγα από το σχολείο μας και αυτό.... θα φύγει η ελευθερία των παιδιών.

Ερευνήτρια: Εσείς δηλαδή θέλετε να έχετε την ελευθερία να παίζετε στα μονόζυγα και στην τσουλήθρα;

Αλεξάνδρα και Ματίνα μαζί: Ναι.

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Τι γνώμη έχετε για τους κανόνες που βάζουμε εμείς οι δάσκαλοι για το διάλειμμα και το παιχνίδι σας σε αυτό;

Ασημίνα: Χάλια.

Δώρα: Δεν μπορούμε να κάνουμε μονόζυγα.

Στέλλα: Αφού τα έχουμε γιατί δεν παίζουμε;

Ερευνήτρια: Δηλαδή δεν έχετε καταλάβει γιατί απαγορεύουμε τα μονόζυγα και την τσουλήθρα;

Αντιγόνη: Ξέρουμε, μην χτυπήσουμε (κοροϊδευτικός τόνος φωνής).

Νικηφόρος: Ναι, αλλά γι' αυτό υπάρχουν εφημερεύοντες, μη χτυπήσει κανείς.

Ερευνήτρια: *Όσοι από εσάς κάνετε στο διάλειμμα τσουλήθρες ή μονόζυγα, έχετε αισθανθεί ποτέ κίνδυνο, πως κινδυνεύετε;*

Όλοι μαζί: *Όχι, καθόλου.*

Στέλλα: *Έχουμε εκπαιδευτεί για να τα κάνουμε.*

Ερευνήτρια: *Δηλαδή, αν κατάλαβα καλά θεωρείτε υπερβολή τον κανόνα να απαγορεύσουμε τα μονόζυγα για να μην χτυπήσετε;*

Όλοι μαζί: *Ναι.*

ΟΕΔ2

Βλαδίμηρος: *Κάποιοι κανόνες είναι παράλογοι. Μας λένε να μην πηγαίνουμε στις τσουλήθρες και στα μονόζυγα, αλλά τότε γιατί υπάρχουν; Παιδιά είμαστε, μας έχουν παιδική χαρά και μας λένε να μην πάμε;*

ΟΕΣΤ2

Τα παιδιά ωστόσο, παραδέχονται πως παραβιάζουν συχνά τους απαγορευτικούς κανόνες του σχολείου για τα παιχνίδια τους, γεγονός που μπορεί να έχει διπλή συνέπεια. Καταρχάς είναι δυνατό να οδηγήσει στον περιορισμό του παιχνιδιού τους με διακοπή του, με τιμωρία τους στο παγκάκι, με παραπομπή τους στον διευθυντή. Ωστόσο, μπορεί να οδηγήσει και στην άρση των περιορισμών με θεσμοθέτηση νέων κανόνων, με περισσότερους βαθμούς ελευθερίας για το παιχνίδι τους, γεγονός το οποίο δείχνει και τον ενεργό ρόλο των παιδιών στην αλλαγή και τη διαμόρφωση των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών του περιβάλλοντος στο οποίο παίζουν και διαβιούν (Corsaro, 2011· Cutter-Mackenzie et al., 2014· James & Prout, 1990· Tanakidou, & Avgitidou, 2016). Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιας αντίστασης, παρέμβασης και αυτενέργειας των παιδιών απέναντι στους απαγορευτικούς κανόνες των εκπαιδευτικών του σχολείου τους έχουν αναδειχτεί και από τη Beresin (2011) στη διαχρονική εθνογραφική της μελέτη σε δημοτικό σχολείο της Φιλαδέλφειας. Οι περιπτώσεις αυτές αναδεικνύουν άλλη μια διάσταση της ποικιλότητας των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο διάλειμμα και συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο του παιχνιδιού σε αυτό. Πρόκειται για διεργασίες τόσο μεταξύ των προσδιοριστικών παραγόντων του παιχνιδιού στο προαύλιο του σχολείου [αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων συνομηλίκων και εκπαιδευτικών (μεσοσύστημα σύμφωνα με το μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993)], αλλά και για

διεργασίες με πιο απομακρυσμένα πλαίσια, που εμπλέκονται πιο έμμεσα στη δραστηριότητα του παιχνιδιού (επίδραση κανονισμών λειτουργίας του σχολείου (εξωσύστημα), τόσο στο πού και πώς παίζουν τα παιδιά, όσο και στις αντίστοιχες παρεμβάσεις των εφημερευόντων).

Με το χτύπημα του κουδουνιού για το πρώτο διάλειμμα, βλέπω τον Θάνο και τον Κυριάκο από το Α2, να τρέχουν στο πίσω προαύλιο. Τους ακολουθώ και τους βλέπω να κάνουν μονόζυγο. Σε λίγο πλησιάζει και ο κ. Χρήστος που έχει εφημερία στο χώρο. Τους κάνει νόημα να απομακρυνθούν από εκεί και τα παιδιά όντως φεύγουν. Τους προσεγγίζω.

Ερευνήτρια: *Παιδιά αν κατάλαβα καλά, ο κ. Χρήστος σας είπε να φύγετε από το μονόζυγο. Σωστά;*

Θάνος: *Ναι.*

Ερευνήτρια: *Δεν γνωρίζετε πως απαγορεύεται στο διάλειμμα να πηγαίνετε στο μονόζυγο;*

Θάνος: *Το γνωρίζουμε.*

Κοιτάζεται με τον Κυριάκο και γελάνε.

Ερευνήτρια: *Γιατί γελάτε;*

Θάνος: *Εμείς όταν χτυπάει το κουδούνι, τρέχουμε στο μονόζυγο να κάνουμε λίγο, πριν έρθει ο δάσκαλος και μας δει. Γιατί όταν μας δει...*

Ερευνήτρια: *Όταν σας δει τι γίνεται;*

Θάνος: *Δεν επιτρέπεται. Μας διώχνει. Αλλά έχουμε κάνει λίγο (γελάει)*

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: *Είπατε πως πολλές φορές, παραβιάζετε τους κανόνες για το παιχνίδι στο διάλειμμα, προκειμένου να παίζετε. Όταν οι δάσκαλοι που εφημερεύουν σας βλέπουν να παραβιάζετε αυτούς τους κανόνες, τότε τι γίνεται, τι σας λένε;*

Καλλιόπη: *Μας σταματάνε. Άμα μας δουν στον όροφο, λένε φύγετε, κατεβείτε κάτω, δεν παίζουμε εδώ.*

Κυριάκος: *Εξαρτάται. Κάποιοι μας παίρνουν τη μπάλα και μας βάζουν και στο παγκάκι. Τιμωρία.*

Ερευνήτρια: *Έχει τύχει να έχετε μπει τιμωρία στο παγκάκι;*

Λέλα: *Εγώ δεν έχω πάει ποτέ στο παγκάκι.*

Ανδριάννα: *Ούτε κι εγώ.*

Δήμος: *Εγώ και ο Ανδρέας έχουμε πάει πολλές φορές (γελάνε).*

Ερευνήτρια: *Γιατί, τι είχατε κάνει;*

Δήμος: *Παίζαμε κατασκόπους και μπαίναμε από το παράθυρο κρυφά.*

Ερευνήτρια: *Την προηγούμενη εβδομάδα Παντελή, μετά το διάλειμμα σε είδα πως ήρθες στο γραφείο του διευθυντή με τον Φώτη και είπες πως σε είχε στείλει ο εφημερεύων δάσκαλος. Τι είχε γίνει;*

Παντελής: *Είχα τσακωθεί με τον Φώτη.*

Δήμος: *Παλεύανε κανονικά.*

Ερευνήτρια: *Γιατί τσακωθήκατε;*

Παντελής: *Γιατί έκανε όλο αντικανονικά (φάουλ) και δεν μετρούσε τα γκολ μου.*

Δήμος: *Ενώ εσύ του τα μετρούσες; (γέλια)*

Ερευνήτρια: *Θυμώσατε και πιαστήκατε στα χέρια;*

Παντελής: *Αυτός άρχισε πρώτος.*

Ερευνήτρια: *Δεν γνωρίζετε πως στο σχολείο δεν επιτρέπεται για κανένα λόγο να χτυπιέστε;*

Παντελής: *Το γνωρίζουμε. Αυτός άρχισε.*

Ερευνήτρια: *Και τι έκανε ο εφημερεύων που σας είδε;*

Παντελής: *Μας είπε να πάμε στον διευθυντή.*

Ερευνήτρια: *Και ο διευθυντής;*

Παντελής: *Μας είπε για όλη τη μέρα να μείνουμε στο παγκάκι.*

ΟΕΔΙ

Λάμπρος: *Εμένα μου αρέσει που τώρα μας αφήνετε και παίζουμε μπάλα στο διάλειμμα. Παλιά, ψάχναμε να βρούμε καπάκια για μπάλα. Τώρα είναι πολύ πιο ωραία.*

Ερευνήτρια: *Τώρα δηλαδή που επιτρέπουμε τις μπάλες στο διάλειμμα, μπορείτε και παίζεται περισσότερο;*

Λάμπρος: *Ναι.*

Ερευνήτρια: *Γιατί πιστεύετε πως παλιά δεν αφήναμε τις μπάλες στο διάλειμμα και τώρα τις αφήνουμε;*

Παναγιώτης: *Βαρεθήκατε να μαζεύετε καπάκια (γέλια).*

Ερευνήτρια: *Θες να πεις πως βαρεθήκαμε πια να σας σταματάμε το παιχνίδι «ποδόσφαιρο με καπάκια»;*

Λάμπρος: *Ναι, σκεφτήκατε αφού παίζουν με καπάκια, να τους αφήσουμε και με μπάλα.*

ΟΕΓ1

Επίσης, τα παιδιά έχουν άποψη για το πώς θα ήθελαν τους κανόνες του σχολείου αναφορικά με το παιχνίδι τους και κάνουν διάφορες προτάσεις βελτίωσής τους. Πρόκειται για προτάσεις που σχετίζονται με τον περιορισμό των απαγορεύσεων και την αύξηση των ελευθεριών του παιχνιδιού στο διάλειμμα σύμφωνα και με ευρήματα των Blatchford (1998 b) και Thomson (2007), την αύξηση της διάρκειας του διαλείμματος, όπως έχει αναδειχτεί ως ανάγκη και από τους Pellegrini και Blatchford (2002) στην Αγγλία και τον Evans (2003) στην Αυστραλία, καθώς και την κατάργηση της τιμωρίας «αποκλεισμός από το παιχνίδι».

Ερευνήτρια: *Εάν σαν δινόταν η δυνατότητα να φτιάξετε εσείς τους κανόνες για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, τι θα αλλάζατε;*

Κυριάκος: *Οι δάσκαλοι να μην είναι τόσο αυστηροί με τα παιδιά. Όταν ο Αντρέας κλωτσάει στα ψεύτικα, να μην του λένε σταμάτα.*

Καλλιόπη: *Να μην υπάρχει διευθυντής, για να μη μας πηγαίνουν.*

Παναγιώτης: *Εφημερεύοντες δάσκαλοι να μην υπάρχουν. Μόνο άμα χτυπάμε.*

Ανδριάντα: *Να επιτρέπονται τα μονόζυγα. Να βάλετε και τις κούνιες.*

ΟΕΔ1

Ερευνήτρια: *Εάν βάζατε εσείς τους κανόνες για το διάλειμμα και τα παιχνίδια σε αυτό, τι θα λέγατε;*

Θέμης: *Εγώ, θα μεγάλωνα τα διαλείμματα. Θέλουμε πιο πολύ διάλειμμα. Δεν φτάνει.*

ΟΕΒ1

Ερευνήτρια: *Εάν σαν δινόταν η δυνατότητα να φτιάξετε εσείς τους κανόνες για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, τι θα αλλάζατε;*

Βάλια: *Για τον χρόνο που μας παίρνουν από το διάλειμμα, πιστεύω πως το διάλειμμα ανήκει σε εμάς, το μάθημά τους ανήκει σε αυτούς.*

Ερευνήτρια: *Οπότε θες να πεις πως δεν πρέπει οι δάσκαλοι να σας κρατούν μέσα στην τάξη, όταν έχει χτυπήσει κουδούνι για διάλειμμα;*

Βάλια: *Ναι.*

Χάρης: *Και δεν πρέπει να μας λένε για τιμωρία δεν θα παίζεις.*

Ερευνήτρια: *Σας βάζουν τιμωρία για κάτι που έγινε στην τάξη ή για κάτι που έχει συμβεί στο διάλειμμα;*

Χάρης: *Και για τα δυο.*

Βάλια: *Και το παιχνίδι μας ανήκει, δεν είναι δίκαιο οι μεγάλοι να μας το στερούν για τιμωρία μας. Κανονικά θα 'πρεπε να απαγορευόταν να μας στερούν το παιχνίδι για τιμωρία.*

ΟΕΕΙ

Όπως προκύπτει από τον συσχετισμό των παραπάνω κατηγοριών που αφορούν στους κανόνες που θέτουν οι δάσκαλοι για το διάλειμμα και το παιχνίδι των παιδιών σε αυτό, τα παιδιά βλέπουν θετικά τους κανόνες που τους παρέχουν την αναγκαία για τα δεδομένα τους ασφάλεια. Επίσης, θετικά βλέπουν και τους κανόνες που τους δίνουν κάποιους βαθμούς ελευθερίας στο παιχνίδι τους. Ωστόσο, θεωρούν μειονέκτημα των κανόνων την περαιτέρω στέρηση της ελευθερίας του παιχνιδιού τους, η οποία στα μάτια τους φαντάζει ως υπερπροστατευτικότητα ή και παραλογισμός. Η αστοχία δε αυτή των κανόνων, όπως την αντιλαμβάνονται τα παιδιά, οδηγεί συχνά στην παραβίασή τους, με αποτέλεσμα είτε να περιορίζεται περαιτέρω το παιχνίδι τους από τους εκπαιδευτικούς, είτε όμως και να θεσμοθετούνται τελικά νέοι κανόνες προς όφελος του παιχνιδιού των παιδιών.

Ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η συζήτηση μαζί τους ανέδειξε καταρχάς πως κανείς δεν γνωρίζει με σιγουριά αν υπάρχει συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο για το παιχνίδι στο διάλειμμα. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, θεωρούν πως το διάλειμμα αφενός δεν πρέπει να στοχοθετείται από την κεντρική διοίκηση με νομοθετικό πλαίσιο, γιατί έτσι θα έχανε την ελευθερία του και αφετέρου βλέπουν σε

γενικές γραμμές τους κανόνες στους οποίους έχει συμφωνήσει ο σύλλογος διδασκόντων για το παιχνίδι στο διάλειμμα ιδανικούς, «τόσο αυστηρούς, όσο πρέπει, ώστε να μη υπάρχει πρόβλημα ασφάλειας των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα να μπορούν να παίζουν» (Συνέντευξη με εκπαιδευτικό κ. Αντωνία) και συνεπώς δεν προτείνουν ιδιαίτερες αλλαγές σε αυτούς. Σχεδόν ομόφωνα επισημαίνουν πως ο κανόνας της ελεύθερης χρήσης αερόμπαλας, είναι ιδανικός γιατί ευχαριστεί τα παιδιά δίνοντάς τους επιλογές για παιχνίδι και μειώνει και τους τσακωμούς στο σχολείο. Επισημαίνουν βέβαια κάποιοι κάποιες ενδείξεις παραλογισμού και αυστηρότητας στους κανόνες, καθώς σημειώνουν πως είναι παράλογο να έχεις μονόζυγα στο σχολείο και ταυτόχρονα να απαγορεύεις τη χρήση τους. Ωστόσο, τηρούν την απαγόρευση γιατί είναι απόφαση συλλόγου διδασκόντων, η οποία ερμηνεύεται από κάποιους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι βρίσκονται υπό καθεστώς πίεσης, καθώς υπάρχει ο φόβος των αντιδράσεων των γονέων και της διοίκησης σε περίπτωση τραυματισμών των παιδιών, με αποτέλεσμα κι αυτοί με τη σειρά τους να πιέζουν τα παιδιά, σε σημείο υπερβολικά απαγορευτικό μερικές φορές. Πρόκειται για ερμηνεία που αναδεικνύει την επίδραση της γενικότερης αντίληψης περί αποφυγής του ρίσκου στο παιχνίδι [στοιχείο του μακροσυστήματος σύμφωνα με το μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993)], στην συνδιαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Αντίστοιχες ανησυχίες των εκπαιδευτικών που οδηγούν σε πρακτικές περιορισμού του παιχνιδιού στο διάλειμμα έχουν αναδειχτεί ερευνητικά και από τους Blatchford (1998a), Blatchford και Sumpner (1998), Evans (2003), Mulryan-Kyne (2014) και Pellegrini (1995). Επιπλέον, ακούστηκαν κάποιες λιγότερες προτάσεις για άρση της απαγόρευσης της χρήσης παιχνιδιών που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι, όπως για παράδειγμα τα λούτρινα ή τα αυτοκινητάκια, κάτι το οποίο όμως θέλουν τόσο πολύ τα μικρά παιδιά.

Ερευνήτρια: Γνωρίζεις αν υπάρχει συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο που να ορίζει τους κανόνες για το παιχνίδι στο διάλειμμα;

κ. Φώτης: Νομοθετικό πλαίσιο; Για το παιχνίδι; Για το διάλειμμα ξέρω ότι υπάρχει. Για το παιχνίδι όμως δεν έχω ακούσει ποτέ κάτι.

Ερευνήτρια: Θεωρείς πως θα έπρεπε να υπήρχε;

κ. Φώτης: Σε καμιά περίπτωση. Μα αν έβαζε κανόνες το υπουργείο, τότε τι ελεύθερο παιχνίδι θα ήταν;

Συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό κ. Φώτη (15/4/2016)

Ερευνήτρια: Πώς κρίνεις τους κανόνες που έχουμε βάλει ως σύλλογος διδασκόντων για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό;

κ. Αγλαΐα : Θαυμάσιοι! Από παλιά που τα κυνηγούσαμε με τη μπάλα... Τώρα κάθε ομάδα έχει τον χώρο της. Δεν έχουμε τις επεμβάσεις που είχαμε από τους δασκάλους θέτοντας όρια και πλαίσια κουραστικά. Τώρα επέρχονται ισορροπίες με λιγότερη επιβολή ποινής.

Ερευνήτρια: Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να αλλάξεις στους κανόνες για το παιχνίδι στο διάλειμμα του σχολείου μας;

κ. Αγλαΐα: Να φέρνουν πράγματα από το σπίτι, παιχνίδια. Δεν το έχουμε ξεκαθαρίσει στους κανόνες του σχολείου. Καλό είναι να το αφήσουμε ξεκάθαρα. Τα μικρούλια χαίρονται να παίζουν με κάτι δικό τους, όχι βέβαια στο μάθημα και υπ' ευθύνη τους.

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Αγλαΐα (1/4/2016)

κ. Αλεξία: Την εποχή τη δική μου, όταν ήμουν μαθήτρια, δεν υπήρχαν απαγορεύσεις από τον δάσκαλο στο διάλειμμα. Τώρα ο δάσκαλος φοβάται να πει το όνομά του , δεν θα φοβηθεί μήπως ένα παιδί πάθει κάτι; Και του ζητηθούν ευθύνες; Τότε ήταν άλλος ο ρόλος του δασκάλου και η αξία του. Δεν υπήρχε καμιά περίπτωση, να του ζητήσει κανείς ευθύνες. Να χτυπήσει κανένα στα μονόζυγα; Τώρα θα του ζητήσει και η πολιτεία και ο γονιός. Άρα αυτό περιορίζει τον δάσκαλο και μεταφέρει αυτόν τον περιορισμό στα παιδιά. Δεν αναλαμβάνουμε και άλλα πράγματα για να έχουμε το κεφάλι μας ήσυχο. Φαντάζεσαι να πάθει ένα παιδί κάτι; Οπότε το περιορίζουμε και στο παιχνίδι του, για να μην χτυπήσει και έχουμε και όλα τα επακόλουθα.

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Αλεξία (12/5/2016)

Στο πίσω προαύλιο, στο τελευταίο διάλειμμα, η κ. Ελπίδα μόλις έχει απομακρύνει από τα μονόζυγα, μαθητές της Δ τάξης. Χτυπώντας το κουδούνι και πηγαίνοντας προς τις γραμμές την πλησιάζω και συζητάμε επάνω σε αυτό.

Ερευνήτρια: Τι ακριβώς έγινε με τα παιδιά της Δ στα μονόζυγα;

κ.Ελπίδα: Τους είπα να φύγουν. Αυτό είναι τρελό όμως. Από τη μια τους τα έχουμε εδώ και από την άλλη τους απαγορεύουμε να κάνουν. Παράλογο τελείως.

Ερευνήτρια: Διαφωνείς με την απαγόρευσή τους;

Ελπίδα: Διαφωνώ με το οξύμωρο να τα έχουμε εδώ και να τους λέμε στοπ. Αλλά ΟΚ, αφού είναι απόφαση συλλόγου, τι να κάνω. Το ακολουθώ.

Παρατήρηση πεδίου.

Ως προς την αντίδρασή τους στην παραβίαση από τα παιδιά των κανόνων του διαλείμματος που αφορούν στο παιχνίδι τους, οι εκπαιδευτικοί, έχοντας ως βασικό μέλημά τους την ασφάλεια των παιδιών στο διάλειμμα, θεωρούν όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις μαζί τους, πως θεωρούν ότι παρεμβαίνουν δίκαια, όταν νιώθουν πως απειλείται η ασφάλεια των παιδιών ή όταν πια τα πράγματα στο παιχνίδι οδηγούν σε έντονη και επικίνδυνη σωματική ή λεκτική βία. Έτσι, μια σειρά από διεργασίες μεταξύ εφημερευόντων και παιδιών που παίζουν λαμβάνουν χώρα και εντέλει επιδρούν στη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλιμακωτά παρεμβαίνουν με κουβέντα, εξηγώντας στα παιδιά την παραβίαση του κανόνα και σταματώντας την. Επίσης, είναι πιθανή και η απομάκρυνση του παιδιού από τη σκηνή του παιχνιδιού, η στέρηση δηλαδή του παιχνιδιού, κάτι το οποίο θεωρείται ως αναγκαίο κακό, σαν στέρηση προνομίων, σπάνια και μόνο σε ακραίες περιπτώσεις, όταν έχει συμβεί κάτι πάρα πολύ σοβαρό. Περαιτέρω ακολουθείται συζήτηση και ενημέρωση του δασκάλου της τάξης, του διευθυντή, του γονέα, καθώς και του σχολικού συμβούλου σε σπάνιες ακραίες περιπτώσεις.

Ερευνήτρια: Όταν βλέπεις παιδιά να παραβιάζουν τους κανόνες που ως σύλλογος διδασκόντων έχουμε θέσει για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, πώς αντιδράς;

κ. Χρήστος: Αν παραβιάσουν τους σχολικούς κανόνες του διαλείμματος, σημαίνει πως μπαίνει σε κίνδυνο η ασφάλειά τους. Τότε η παρέμβασή μας είναι άμεση. Από εκεί που κινούμαστε στις παρυφές, παρεμβαίνουμε αμέσως, γιατί εκεί δεν επηρεάζουμε το παιδί στο παιχνίδι, αλλά λειτουργούμε για την ασφάλειά του. Πρώτα κουβέντα, αν συνεχιστεί κατά συρροή, εκεί ενδεχομένως να τα τραβήξουμε στην άκρη, γιατί θέτει σε κίνδυνο τον εαυτό του και τους άλλους, γίνεται κουβέντα. Χάνεις το

παιχνίδι σου, έχεις την πρώτη αρνητική επιβράβευση, χάνεις το παιχνίδι σου ενώ θες να παίζεις.

Συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό κ. Χρήστο (14/4/2016)

Αξιοσημείωτη διαφοροποίηση προέκυψε από μια εκπαιδευτικό, η οποία θεωρεί αφενός επικίνδυνη τη χρήση μπάλας και αφετέρου πως μονοπωλεί το ενδιαφέρον των παιδιών στο διάλειμμα. Έτσι, σύμφωνα με την οπτική της δεν κάνουν άλλα πράγματα πιο σημαντικά για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων, τα οποία έπρεπε να καθοδηγούνται και να υποδεικνύονται από τους εκπαιδευτικούς, ίσως και από το νομοθετικό πλαίσιο ευρύτερα, σε συνεννόηση με γονείς και παιδιά. Ας σημειωθεί πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, αν και αποδέχεται τους κανόνες του σχολείου είναι ωστόσο, όπως δηλώνει η πιο απαγορευτική και παρεμβατική στα παιχνίδια με μπάλα κατά την εφημερία της, γεγονός που έκδηλα σχετίζεται και με την άποψή της για τη λειτουργία του διαλείμματος.

Ερευνήτρια: Πώς κρίνεις τους κανόνες που έχουμε βάλει ως σύλλογος διδασκόντων για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό;

κ. Καίτη: Εγώ διαφωνώ με τις μπάλες. Είναι γνωστό. (Γέλια). Καταρχήν όταν είναι μικρά και μεγάλα στο ίδιο προαύλιο είναι επικίνδυνο. Άλλο... Ο ρόλος του διαλείμματος θα έπρεπε να είναι επικοινωνιακός, αλληλεπίδρασης, αυτό δεν πετυχαίνεται στο σχολείο μας, γιατί υπάρχουν παιδιά που είναι μόνα τους στο χώρο, δεν έχουν βρει τη θέση τους στο «χωροδιάλειμμα» και είναι μόνα ή στη φούστα μου. Όταν παίζουν μόνο μπάλα, μένουν σε αυτό, δεν πετυχαίνονται άλλοι στόχοι.

Ερευνήτρια: Βρίσκεις λάθος δηλαδή την ελευθερία που έχουμε αφήσει στο διάλειμμα με τις αερόμπαλες;

κ. Καίτη: Η μπάλα λειτουργεί για τα παιδιά εκστασιαστικά, τρελαίνονται όπως είναι για τον καπνιστή το τσιγάρο. Με το που βγαίνουν από την τάξη παίζουν στον όροφο μπάλα. Όσοι θέλουν και παίζουν μόνο. Θα έπρεπε να μην υπήρχε ελευθερία επιλογής στα παιδιά, γιατί δεν είναι όλα τα παιδιά ώριμα να επιλέξουν κάτι. Για παράδειγμα γουστάρουν μπάλα και παίζουν μπάλα. Αλλιώς χαμένα τα παιδιά. Στο εξωτερικό υπάρχουν projects διαλείμματος, να υπάρχουν γωνιές και χώρος ανά τμήμα, για παράδειγμα θεματικά. Δεν μπορείς να αφήνεις ελευθερία επιλογής στα παιδιά, γιατί τα παιδιά χάνονται και έχουν ανάγκη την καθοδήγηση. Όσοι δεν θέλουν, μένουν θεατές

στον χώρο υποχρεωτικά. Και θες και τη συναίνεση γονέων και παιδιών σε αυτό. Δεν είναι θέμα αυστηρότητας, αλλά αποτελεσματικότητας.

Ερευνήτρια: Παρ' όλα αυτά έχουμε θέσει ως σύλλογος διδασκόντων κάποιους κανόνες για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό. Πώς αντιδράς όταν βλέπεις μαθητές να παραβιάζουν τους κανόνες αυτούς;

κ. Καίτη: Σφουρίζω, φωνάζω, απειλώ ότι θα τους πάω στον διευθυντή, αν και σπάνια γιατί κοιτάζω να το λύσω επί τόπου, αν η ένταση του μαθητή είναι τρελή. Έχω γίνει η κακιά με τις μπάλες (γέλια).

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Καίτη (11/5/2016)

Από τα παραπάνω συνοπτικά προκύπτει στον Πίνακα 17 η αποτύπωση της αξιολόγησης και της αντιμετώπισης των κανόνων του διαλείμματος και του παιχνιδιού σε αυτό από τα παιδιά. Στον επόμενο Πίνακα 18 αποτυπώνεται η αντίστοιχη από τους εκπαιδευτικούς, των οποίων οι πρακτικές, όπως φάνηκε και στην υποκατηγορία προσδιοριστικών παραγόντων του παιχνιδιού «Οι εφημερεύοντες» επηρεάζονται άμεσα από τη σχετική θεωρητική προσέγγιση που υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός σχετικά με το παιδικό παιχνίδι και ειδικότερα με το παιχνίδι στο διάλειμμα (Chancellor, 2013· Fleeer, 2018· van Oers, 2015). Επίσης, οι σχετικές προτάσεις βελτίωσης των κανόνων αυτών, που διατυπώθηκαν τόσο από τα παιδιά, όσο και από τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται συγκριτικά στον Πίνακα 19.

Πίνακας 17: Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των κανόνων από τα παιδιά

Αξιολόγηση των κανόνων από τα παιδιά ▼		Αντιμετώπιση κανόνων από τα παιδιά ▼
Εκτίμηση παιδιών▼	Αιτιολόγηση εκτίμησης ▼	
Υπαρξη χρησιμότητας των κανόνων	Προστασία της ασφάλειας κατά το παιχνίδι τους Παροχή κάποιων βαθμών ελευθερίας για το παιχνίδι	Συμμόρφωση στους κανόνες
Υπαρξη αστοχίας των κανόνων	Στέρηση περαιτέρω ελευθεριών που θα ήθελαν για το παιχνίδι τους στο διάλειμμα, εξαιτίας: •Της υπερπροστατευτικότητας των μεγάλων •Του παραλογισμού των μεγάλων	Παραβίαση κανόνων με αποτέλεσμα: •Τον περιορισμό του παιχνιδιού (με διακοπή του, με τιμωρία των παιδιών στο παγκάκι, με παραπομπή τους στον διευθυντή) •Την θεσμοθέτηση νέων κανόνων, ενισχυτικών του παιχνιδιού

Πίνακα 18: Αξιολόγηση και αντιμετώπιση της παραβίασης των κανόνων από τους εκπαιδευτικούς

Αξιολόγηση των κανόνων από τους εκπαιδευτικούς ▼		Αντιμετώπιση της παραβίασης των κανόνων από τους εκπαιδευτικούς ▼	
Εκτίμηση εκπαιδευτικών▼	Αιτιολόγηση εκτίμησης▼	Προϋποθέσεις αντίδρασης εκπαιδευτικών▼	Μορφές αντίδρασης▼
Ιδανικοί κανόνες (εκτίμηση της πλειοψηφίας)	Παρέχουν ασφάλεια Παρέχουν ελευθερία στο παιχνίδι	Επικινδυνότητα Λεκτική ή σωματική βία	Συζήτηση Στέρξη παιχνιδιού Ενημέρωση δασκάλου τάξης, διευθυντή, γονέων ή συμβούλου σε ακραίες περιπτώσεις
Αυστηροί κανόνες (εκτίμηση τριών εκπαιδευτικών)	Υπερπροστατευτικοί λόγω: •πίεσης από τους γονείς •φόβου κυρώσεων από την υπηρεσία		
Ελαστικοί κανόνες (εκτίμηση μιας εκπαιδευτικού)	Έλλειψη κεντρικής στοχοθέτησης για το διάλειμμα Επικινδυνότητα από την ελεύθερη χρήση της μπάλας		

Πίνακα 19: Προτάσεις για τους κανόνες στο διάλειμμα

Προτάσεις παιδιών για τους κανόνες στο διάλειμμα
<ul style="list-style-type: none"> •Περιορισμός των απαγορεύσεων •Αύξηση των ελευθεριών του παιχνιδιού στο διάλειμμα •Αύξηση της διάρκειας του διαλείμματος •Κατάργηση της τιμωρίας «αποκλεισμός από το παιχνίδι».
Προτάσεις εκπαιδευτικών για τους κανόνες στο διάλειμμα
<ul style="list-style-type: none"> •Να παραμείνουν ως έχουν (η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών) •Να δοθούν κάποιες περαιτέρω ελευθερίες (πρόταση τριών εκπαιδευτικών) •Να περιοριστεί ο ελεύθερος χαρακτήρας του με κεντρική στοχοθέτηση (πρόταση μιας εκπαιδευτικού)

Συμπερασματικά επομένως, όπως προκύπτει και αποτυπώνεται και στον Πίνακα 20 από τη συσχέτιση των κατηγοριών της αξιολόγησης των κανόνων που αφορούν στο παιχνίδι κατά το διάλειμμα στο συγκεκριμένο σχολείο και των προτάσεων που κάνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές για αυτούς, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις το κυρίαρχο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι η ασφάλεια των παιδιών και δευτερευόντως το παιχνίδι τους. Ως επακόλουθο σε γενικές γραμμές δεν επιθυμούν ιδιαίτερες αλλαγές στους αντίστοιχους κανόνες που θέτει ο σύλλογος διδασκόντων. Από την άλλη μεριά όμως οι μαθητές κυρίαρχο μέλημα έχουν το παιχνίδι σε ασφαλείς γι' αυτούς συνθήκες, ενώ ταυτόχρονα έχουν ανάγκη και ζητούν περισσότερες ελευθερίες για το παιχνίδι τους στο διάλειμμα. Εντοπίζεται επομένως και στο θέμα των κανόνων που αφορούν στο παιχνίδι στο διάλειμμα στο συγκεκριμένο σχολείο μια διάσταση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Blatchford, 1998 b· Thomson, 2007), όπως άλλωστε παρατηρήθηκε και αναδείχτηκε στις προηγούμενες υποενότητες και σε θέματα εφημερίας και υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου.

Πίνακας 20: Κυρίαρχη οπτική εκπαιδευτικών και μαθητών για τους κανόνες στο διάλειμμα του σχολείου και το παιχνίδι σε αυτό

Εκπαιδευτικοί	Μαθητές
Κυρίαρχο μέλημα	
1ο Ασφάλεια 2ο Παιχνίδι	1ο Παιχνίδι 2ο Ασφάλεια
Κυρίαρχη πρόταση για κανόνες	
Να μείνουν οι ίδιοι	Να δοθούν περισσότερες ελευθερίες για παιχνίδι

3.1.7. Σύνοψη 1^{ης} βασικής κατηγορίας

Όπως αναδείχτηκε στην παρουσίαση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας η πρώτη κύρια (περιγραφική) κατηγορία – άξονας που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι «Οι προσδιοριστικοί παράγοντες του παιχνιδιού στο διάλειμμα». Υποκατηγορίες αποτελούν τα παιχνίδια ως δραστηριότητα, καθώς και τα φυσικά και κοινωνικά στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου (Πετρογιάννης, 2003). Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες παίκτες, οι θεατές και οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί συνιστούν τα κοινωνικά στοιχεία του πλαισίου, ενώ η υλικοτεχνική υποδομή και οι κανόνες του σχολείου, τόσο ως επίσημο νομικό πλαίσιο, όσο και ως απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, συνιστούν αντίστοιχα τα φυσικά του στοιχεία.

Σε αυτή την πρώτη κατηγορία-άξονα εντοπίζεται επομένως και η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, καθώς, όπως φαίνεται και ακολούθως τόσο τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, όσο και τα χαρακτηριστικά του στο διάλειμμα αναδείχθηκαν σε αυτή. Όπως προέκυψε στο συγκεκριμένο σχολείο τα παιδιά παίζουν παιχνίδια όλων των κατηγοριών της ταξινόμησης του Caillois (2001) (Agon (Ανταγωνισμός), Alea (Τυχαίο), Mimicry (Προσποίηση) και Pinx (Ιλιγγος). Η ποικιλομορφία αυτή στα παρατηρούμενα παιχνίδια έχει σε γενικές γραμμές αναφερθεί και σε άλλες σχετικές μελέτες σχολείων (Blatchford, 1998a; Curtis, 2001) ή χώρων παιχνιδιού (Opie & Opie, 1969; Opie, 1993), με εξαίρεση την απουσία παιχνιδιών τραγουδιού (singing games) (Bishop & Curtis, 2001, p. 14-15). Όπως προέκυψε όλες οι ηλικίες παιδιών εμπλέκονται περισσότερο ή λιγότερο σε όλα τα είδη παιχνιδιού. Στην επιλογή τους αυτή φάνηκε πως παίζει ρόλο η ηλικία και το φύλο, ως προς στη συχνότητα επιλογής χωρίς η παρατήρηση αυτή να εντάσσεται σε μια αναπτυξιακή οπτική, που οδηγεί στη διάκριση και την προσδοκία ότι η επιλογή του είδους του παιχνιδιού ορίζεται αυστηρά από αυτούς τους παράγοντες.

Εξάλλου, ποικιλομορφία παρατηρήθηκε στους κανόνες των παιχνιδιών που παίζουν τα παιδιά στην αυλή του σχολείου της έρευνας. Πρόκειται για κανόνες,

απλούς ή σύνθετους (πολυπλοκότητα κανόνων) και κανόνες σαφείς/ακριβείς ή ασαφείς/ρευστούς (σαφήνεια/ακρίβεια κανόνων). Οι κανόνες όπως αναδείχτηκε από τα δεδομένα της έρευνας σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό εμπεριέχονται σε όλα τα παρατηρούμενα παιχνίδια (Vygotsky, 1997) αποτελώντας χαρακτηριστικά στοιχεία τους. Όπως αναδείχτηκε, τα παιδιά εμπλέκονται κατά το παιχνίδι τους σε διαδικασίες ενεργητικής και δημιουργικής σύνταξης και διαπραγμάτευσης των κανόνων των παιχνιδιών τους (Marsh & Richards, 2013· Pellegrini, 2005 · Smith, 2010), επιλέγοντας ή και διαμορφώνοντας κανόνες στα παιχνίδια τους, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ως προς τη δραστηριότητα του παιχνιδιού φάνηκε πως σύμφωνα με την κρίση τους, τα παιδιά του σχολείου τους παίζουν ποικίλα παιχνίδια στην αυλή. Ωστόσο, επηρεασμένοι σαφώς από αναπτυξιακές θεωρίες που υποστηρίζουν πως τα παιχνίδια προσποίησης φθίνουν όσο μεγαλώνουν τα παιδιά (Faulkner & Woodhead, 1999· Fleeer, 2018· Frost, Wortham & Reifel, 2012· Sluss, 2014), δεν πιστεύουν παρά τα πορίσματα που προέκυψαν στο πεδίο πως τα μεγάλα παιδιά παίζουν παιχνίδια που περικλείουν προσποίηση. Επίσης, πάλι παρά τα πορίσματα από το πεδίο της έρευνας, κάποιοι υιοθετούν λανθασμένα την επικρατούσα άποψη στο χώρο των εκπαιδευτικών για την παρακμή των παραδοσιακών παιχνιδιών (Blatchford, 1998b· Bishop & Curtis, M, 2001· Faulkner & Woodhead, 1999).

Παράλληλα, σε αυτή την πρώτη κατηγορία-άξονα εντοπίζεται και η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας που αφορά στους παράγοντες που συνιστούν το πλαίσιο του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου. Προέκυψαν στα κοινωνικά στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού αυτού σχολείου οι συμμετέχοντες παίκτες, οι θεατές και οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί, ενώ στα φυσικά στοιχεία του πλαισίου η υλικοτεχνική υποδομή και οι κανόνες του σχολείου, τόσο ως επίσημο νομικό πλαίσιο, όσο και ως απόφαση του συλλόγου διδασκόντων.

Όπως κατέστη φανερό, βασικότατος προσδιοριστικός παράγοντας του παιχνιδιού στο διάλειμμα αναδείχτηκαν οι συμμετέχοντες παίκτες που το πλαισιώνουν, με δομικά χαρακτηριστικά τους (Πετρογιάννης, 2003, σ. 85) τον

αριθμό, το φύλο και την ηλικία τους. Τα παιδιά, όπως προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας παίζουν σε ολιγομελείς ή πολυπληθείς ομάδες (Baines & Blatchford, 2011· Boulton, 1992), ανάλογα με το είδος και τα χαρακτηριστικά του κάθε παιχνιδιού (Gougoulis, 2003), ώστε να εξασφαλίζεται ο περισσότερος ενεργός χρόνος συμμετοχής των παιδιών στα παιχνίδια (Διγγελίδης κ.συν., 2006, σ. 24), καθώς και ανάλογα με τις μεταξύ τους φιλικές (Blatchford & Baines, 2006) και σπανιότερα συγγενικές σχέσεις (Opie, 1993· Gougoulis, 2003).

Επίσης τα παιδιά στο υπό μελέτη σχολείο, σε αντίθεση με την επικρατούσα άποψη για τον διαχωρισμό αγοριών και κοριτσιών στη σχολική αυλή (Ackerley, 2003· Blatchford et al., 2003· Corsaro, 2011) και με δεδομένο ότι στο συγκεκριμένο σχολείο απουσιάζουν κανονιστικές ρυθμίσεις διαχωρισμού των φύλων στο διάλειμμα (Thorne, 1993), φάνηκε πως παίζουν σε ομάδες αγοριών, κοριτσιών, αλλά και μεικτές. Οι προτιμήσεις τους αυτές στη σύνθεση της ομάδας ως προς το φύλο, εξαρτώνται από το επιλεγμένο είδος παιχνιδιού, την ποιότητα των μεταξύ τους σχέσεων, τα γενικότερα ενδιαφέροντά τους, καθώς και το επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητάς τους.

Επιπλέον, αναδείχτηκε μια ποικιλομορφία στο μικροεπίπεδο κάθε τάξης (Curtis, 2001) ως προς τον διαχωρισμό ή μη των φύλων κατά το παιχνίδι στο διάλειμμα, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες κάθε ομάδας και τους ισχύοντες δεσμούς μεταξύ των μελών της. Το γεγονός αυτό, ενισχύει τη θέση πως δεν υφίσταται καθολικό φαινόμενο διαχωρισμού των φύλων στο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου λόγω βιολογικών ή γνωστικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, αλλά πως η σύνθεση των ομάδων ως προς το φύλο είναι αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης στις εκάστοτε παιδικές κουλτούρες (Aydt & Corsaro, 2003).

Τέλος, ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων παιδιών αναδείχτηκε πως, σε αντίθεση με ό,τι παρατηρείται σε εξωσχολικούς χώρους παιχνιδιού (James, 1993· Thorne 1993), σε μια σκηνή παιχνιδιού παίζουν συνήθως συνομήλικοι προερχόμενοι από το ίδιο τμήμα. Ωστόσο, δεν λείπουν λιγιστές περιπτώσεις, κατά τις οποίες παρατηρήθηκαν και στις ομάδες συνομηλίκων να υπάρχουν ένα ή δυο παιδιά άλλων ηλικιών λόγω φιλικών ή συγγενικών σχέσεων ή ακόμη και λόγω προσπάθειας ανεύρεσης υλικού παιχνιδιού από τα μεγαλύτερα παιδιά. Η επικράτηση της

ηλικιακής ομοιομορφίας των συμμετεχόντων παικτών συνδέεται με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι συνομήλικοι, τα κοινά ενδιαφέροντά τους, το παρόμοιο επίπεδο ικανοτήτων που διαθέτουν, ενώ ενισχύεται και από την ίδια τη δομή του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος που προβλέπει οι συνομήλικοι να φοιτούν στην ίδια τάξη (James, 1993· Stone & Lozon, 2004).

Ως ένα δεύτερο κοινωνικό στοιχείο του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου αναδείχτηκαν στο πεδίο της έρευνας τόσο από μαθητές, όσο και από εκπαιδευτικούς, οι μαθητές-θεατές. Τα παιδιά αυτά χωρίς να συμμετέχουν άμεσα στο παιχνίδι παίζοντας, ωστόσο είναι δυνατό, αν δεν έχουν μηδενική επίδραση επάνω στους παίκτες και το παιχνίδι τους, να έχουν θετική ή και αρνητική (Blatchford, 1988 b), προκαλώντας όπως έχει αναδειχτεί και από τη Gougoulis (2003) φαινόμενα εκνευρισμού, διαμαχών ή και συγκρούσεων, χωρίς όμως στο σχολείο της παρούσας έρευνας να είναι τόσο έντονα ώστε να οδηγούν σε σημείο διακοπής του παιχνιδιού.

Όπως φάνηκε τα παιδιά που αισθάνονται αυτοπεποίθηση για την απόδοσή τους και για το επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων τους, επιθυμούν την παρουσία των θεατών, ακόμα και αν δεν είναι με το μέρος τους, ως κίνητρο περαιτέρω αύξησης της απόδοσής τους ή και θεωρούν παντελώς αδιάφορη την παρουσία τους, λόγω του αποκλειστικού ενδιαφέροντός τους στο παιχνίδι που παίζουν εκείνη τη στιγμή. Και στις δυο όμως περιπτώσεις ξεκάθαρα κανένα παιδί δεν θέλει να υπάρχει στο παιχνίδι του θεατής που επιδεικνύει αγενή συμπεριφορά, είτε είναι υποστηρικτική, είτε αποδοκιμαστική απέναντί του. Εξάλλου, παιδιά που δεν αισθάνονται σιγουριά για τις αγωνιστικές τους ικανότητες νιώθουν δυσάρεστα, ιδιαίτερος όταν οι θεατές συμπεριφέρονται άσχημα, θεωρούν πως εκτίθενται στα μάτια τρίτων (Blatchford, 1988 b), πως η απόδοσή τους μειώνεται περαιτέρω και συνεπώς δεν επιθυμούν την παρουσία θεατών στο παιχνίδι τους.

Οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί ως το τρίτο κοινωνικό στοιχείο του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του σχολείου παρουσιάζονται ως ενισχυτικοί-βοηθητικοί, παρεμβατικοί-απαγορευτικοί ή και αδιάφοροι στα μάτια των παιδιών ως προς το παιχνίδι τους αυτό. Τα παιδιά πιστεύουν πως οι νέοι και ευδιάθετοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ενισχυτική αντίστοιχη στάση, είτε με την απουσία

περιοριστικών τάσεων, είτε με τη βοήθεια και τα υλικά που τους παρέχουν, είτε και με την ανταπόκρισή που δείχνουν στο αίτημά τους για ανάληψη ρόλου διαιτητή στις μεταξύ τους διαφωνίες. Παράλληλα, τα παιδιά πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί που δεν κατανοούν τα παιχνίδια τους, που είναι ηλικιωμένοι και συνεπώς αποκομμένοι από την παιγνιώδη δραστηριότητα, που φοβούνται το ίδιο το παιχνίδι, αλλά και τις πιθανές επιπτώσεις του στην απώλεια της εργασίας τους, εκδηλώνουν πολλαπλές απαγορεύσεις απέναντι σε αυτό, οι οποίες λειτουργούν ως τροχοπέδη στην υλοποίησή του. Τέλος, τα παιδιά θεωρούν πως υπάρχουν και κάποιοι λιγοστοί εκπαιδευτικοί που λόγω τεμπελιάς ή προχωρημένης ηλικίας αδιαφορούν απέναντι σε αυτό.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από την άλλη μεριά θεωρούν πως αντιμετωπίζουν το παιχνίδι στο διάλειμμα είτε βοηθητικά, είτε παρεμβατικά, αλλά σε καμία περίπτωση αδιάφορα. Όποια όμως και αν είναι η αντιμετώπιση του παιχνιδιού από τους εφημερεύοντες, όπως φάνηκε σχετίζεται άμεσα με τις αντίστοιχες αντιλήψεις που έχουν για τη χρησιμότητά του και τα οφέλη του στα παιδιά, όπως έχει υποστηριχθεί και από τους (Chancellor, 2013· Fleeer, 2018· van Oers, 2015). Επιπλέον, σχετίζεται και με την εικόνα που έχουν για την παιδική ηλικία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού στο διάλειμμα λειτουργούν λιγότερο παρεμβατικά ή απαγορευτικά και περισσότερο ενισχυτικά (Beresin, 2014· Couper, 2010), σε αντίθεση με αυτούς που δεν πιστεύουν στα σημαντικά του οφέλη για τα παιδιά (Olweus, 1993· Kelly, 1988, 1994· Troyna & Hatcher, 1992) και οι οποίοι εντέλει καθιστούν με τις πρακτικές τους το σχολικό προαύλιο πεδίο ελέγχου των παιδιών από τους ενήλικες (Bishop & Curtis, 2001· Thomson, 2005). Παράλληλα όσοι εκπαιδευτικοί βλέπουν την παιδική ηλικία ως μια περίοδο ελλειμματική για τον άνθρωπο λειτουργούν πιο παρεμβατικά απέναντι στο παιχνίδι στο διάλειμμα, συγκριτικά με όσους αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ικανά και δρώντα πρόσωπα κατά τις αρχές της Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας (James & Prout, 1990).

Τα παιδιά φάνηκε πως αντιδρούν απέναντι στις παρεμβάσεις –υποδείξεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τον τρόπο που τις εκλαμβάνουν και τις ερμηνεύουν. Έτσι, απέναντι σε ορθές κατά τη γνώμη τους υποδείξεις συμμορφώνονται και υπακούουν, ενώ απέναντι σε αντίστοιχες παράλογες ή άδικες είτε συμμορφώνονται, χωρίς όμως να δέχονται την ορθότητά τους, είτε όμως και τις παραβλέπουν σε μια προσπάθεια αντίστασης απέναντι στον ενήλικο έλεγχο και στον περιορισμό των

κινήσεων και της συμπεριφοράς τους στο προαύλιο του σχολείου τους (Meire, 2007). Οι εκπαιδευτικοί δε του σχολείου που νοσηματοδοτούν διαφορετικά τις παρεμβάσεις τους στο διάλειμμα και το παιχνίδι των παιδιών από ό,τι τα ίδια, κρίνοντάς τες μόνο ως δίκαιες και αντικειμενικές, αποδίδουν την ανυπακοή των μαθητών σε αυτές αποκλειστικά σε αδυναμία τήρησης κανόνων.

Τέλος, όπως προέκυψε εκπαιδευτικοί και παιδιά συμφωνούν στην ανάγκη των δεύτερων για παρεμβάσεις και βοήθεια των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι τους σε περιπτώσεις επικίνδυνων καταστάσεων ή σε περιπτώσεις που κάποια μικρά παιδιά ή παιδιά με ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες αδυνατούν να υλοποιήσουν το παιχνίδι τους. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει και την ανάγκη παιδιών για παρεμβάσεις με χαρακτήρα ενισχυτικό και διαιτητικό απέναντι στο παιχνίδι τους (Fleer, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011).

Εκτός από την ίδια τη δραστηριότητα του παιχνιδιού και τα κοινωνικά στοιχεία του πλαισίου του στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, ως προσδιοριστικός παράγοντάς του αναδείχτηκε από τα φυσικά του στοιχεία η υλικοτεχνική υποδομή και ο χώρος του σχολείου. Όπως προέκυψε από τα δεδομένα στο πεδίο της έρευνας τα παιδιά με δημιουργικότητα και ευφυΐα (Armitage, 2001), διαπραγματεύονται δυναμικά τον υλικό χώρο της αυλής του σχολείου (Μπότσογλου, 2001, 2010), επιτρεπόμενο αλλά και απαγορευμένο, μετασχηματίζοντάς, προσαρμόζοντας και νοσηματοδοτώντας τον σύμφωνα με τα θέλω τους και με τις ανάγκες του παιχνιδιού τους, όπως έχει αναδείξει και η Factor (2004).

Τα παιδιά παρουσιάστηκαν να έχουν ξεκάθαρη άποψη ως προς τις υλικοτεχνικές συνθήκες διεξαγωγής του παιχνιδιού τους στην σχολική αυλή. Αξιολόγησαν τον διαθέσιμο χώρο και τα αντικείμενα παιχνιδιού του προαυλίου του σχολείου τους με γνώμονα πρωτίστως την εξασφάλιση του πραγματικού χρόνου παιχνιδιού τους και δευτερευόντως την ασφάλειά τους. Έτσι, στα πλεονεκτήματα, κυρίως τα μεγαλύτερα παιδιά, διέκριναν τον μεγάλο σε σχέση με άλλες κοντινές σχολικές μονάδες προαύλιο χώρο, καθώς και την ύπαρξη κάποιων γηπέδων αθλοπαιδιών.

Ωστόσο, εμφατικά ανέδειξαν ως μειονεκτήματα του χώρου την ανεπαρκή για όλα τα παιδιά υλικοτεχνική υποδομή που περιορίζει σαφώς τον χρόνο παιχνιδιού τους στο διάλειμμα, τις τεχνικές συνθήκες που πλήττουν την ασφάλεια των παιδιών κατά το παιχνίδι τους, καθώς και τα θέματα υγιεινής και καλαισθησίας του χώρου. Οι αναφερθείσες ελλείψεις και τα ζητήματα ασφάλειας που τέθηκαν έχουν προκύψει και από μελέτες σχολείων της Αγγλίας (Blatchford, 1994· Darmody, Smyth και Doherty, 2010). Αυτό που διαφάνηκε στο υπό μελέτη σχολείο και το οποίο αποτυπώνει μια συνιστώσα της σκοτεινής πλευράς του παιχνιδιού στον προαύλιο χώρο κατά το διάλειμμα των παιδιών (Fleer, 2018· Osgood, Sark, & de Rijke, 2017), είναι το γεγονός ότι αδικημένα ως προς την δυνατότητα χρήσης της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου παρουσιάστηκαν τα κορίτσια (Blatchford, Creeser & Mooney, 1990· Evans, 1996· Pearce & Bailey, 2011), αλλά και τα μικρά παιδιά. Οι ανισότητες στην αυλή του σχολείου και τα συναισθήματα απογοήτευσης που βιώνουν τα παιδιά αυτά αναδεικνύουν σχέσεις εξουσίας των αγοριών έναντι των κοριτσιών, καθώς και των μεγάλων έναντι των μικρών παιδιών, σύμφωνα και με την κριτική – φεμινιστική θεωρία (Fleer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011).

Βάσει της παραπάνω αξιολόγησης του χώρου και των υλικών παιχνιδιού στη σχολική αυλή, τα παιδιά κάνουν προτάσεις εξασφάλισης περισσότερου λειτουργικού χώρου και υλικών παιχνιδιού, αντικατάστασης επικίνδυνων υλικών με ασφαλή, καθώς και εξωραϊσμού του προαυλίου χώρου. Απώτερος σκοπός των προτεινόμενων παρεμβάσεων είναι η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου τους, προκειμένου να μπορούν να εξασφαλίσουν όσο είναι δυνατό περισσότερες ευκαιρίες για ασφαλές, μεγάλης διάρκειας παιχνίδι.

Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά αξιολογούν την υλικοτεχνική υποδομή και τον χώρο παιχνιδιού στο διάλειμμα με κριτήριο την ασφάλεια των παιδιών, αλλά και την αποφυγή κυρώσεων από ενδεχόμενα ατυχήματα κατά το παιχνίδι, όπως έχει προκύψει ερευνητικά και από τους (Bundy et al., 2009). Βασικό πλεονέκτημα του σχολείου της έρευνας θεωρούν τον μεγάλο χώρο σε σχέση με άλλα σχολεία της περιοχής της Αττικής, την ύπαρξη γηπέδων αθλοπαιδιών κι επιδαπέδιων παιχνιδιών, το επίπεδο προαύλιο και τα γύρω παρτέρια. Ωστόσο, διακρίνουν και μειονεκτήματα, τα οποία όμως σχετίζονται πρωτίστως με τις συνθήκες ελλιπούς ασφάλειας των παιδιών και τις πιθανές επακόλουθες κυρώσεις που μπορεί να υποστούν σε

περίπτωση ατυχήματος και όχι την εξασφάλιση περισσότερου χρόνου παιχνιδιού για όλα τα παιδιά, σύμφωνα με την πρωταρχική ανάγκη των δευτέρων. Αυτό επίσης που αναδείχτηκε στην έρευνα είναι πως ανάλογα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ασφάλεια των παιδιών, καθορίζεται και η θέση τους απέναντι στη διαχείριση της υλικοτεχνικής υποδομής και του χώρου παιχνιδιού στο διάλειμμα (Chancellor, 2013· Flee, 2018· van Oers, 2015). Έτσι, εκπαιδευτικοί με πιο φοβική αντίληψη για την ασφάλεια των παιδιών βλέπουν την ανάγκη για περιορισμό χώρων και εγκαταστάσεων παιχνιδιού, ώστε να αποφεύγονται ατυχήματα και πιθανές κυρώσεις εις βάρος τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται τα οφέλη της διάστασης του ρίσκου στο ελεύθερο παιχνίδι της αυλής (Kontoroulou, 2016) και οι οποίοι προσανατολίζονται σε ενισχυτικές πρακτικές εξασφάλισης περισσότερων ευκαιριών για παιχνίδι.

Αναδείχτηκε επομένως στην έρευνα διάσταση στη νοηματοδότηση του προσδιοριστικού παράγοντα της υλικοτεχνικής υποδομής και του χώρου του παιχνιδιού στο διάλειμμα μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών (Thomson, 2007). Ως αποτέλεσμα αυτού προέκυψε το γεγονός ότι αρκετές από τις ενήλικες παρεμβάσεις στο προαύλιο του σχολείου και στο παιχνίδι στο διάλειμμα απέχουν πολύ από τα πραγματικά ζητούμενα των παιδιών και τις επιθυμίες τους για ελεύθερη δράση και αυτενέργεια κατά το παιχνίδι τους. Αυτή δε η συνέπεια ενισχύει την αναγκαιότητα της ακρόασης της φωνής τους για το συγκεκριμένο θέμα που τα αφορά (Αυγητίδου, 2014· Bronfenbrenner, 1979, 1992· Corsaro, 2011· Flee, 2018· Faulkner & Woodhead, 1999· Schaffer, 1996· Tanakidou, & Avgitidou, 2016· Vygotsky, 2000· Wood, 2014).

Τέλος, όπως αναδείχτηκε από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, προσδιοριστικός παράγοντας του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα αποτελεί ως φυσικό του στοιχείο, τόσο το επίσημο θεσμικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας που καθορίζει τον κανονισμό λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων της χώρας και επομένως και του διαλείμματος σε αυτές²⁰, όσο και οι σχετικές αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου. Οι σχετικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου εναρμονισμένες με τους νόμους του κράτους και τις σχετικές επίσημες εγκυκλίους όπως προέκυψε αφορούν σε κανόνες χρήσης της υλικοτεχνικής υποδομής

²⁰ Το επίσημο θεσμικό πλαίσιο αναλύθηκε εντενώς στην υποενότητα 1.4.4 με τίτλο «Το θεσμικό πλαίσιο για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό».

του σχολείου στο διάλειμμα, καθώς και σε κανόνες συμπεριφοράς των παιδιών κατά τη διάρκεια του. Πρόκειται ουσιαστικά για κανόνες που επηρεάζουν άμεσα το παιχνίδι τους (Gougoulis, 2003).

Τα παιδιά τόσο από τις παρατηρήσεις στο πεδίο, όσο και στις ομάδες εστίασης φάνηκε πως έχουν άποψη για τους κανόνες αυτούς που επηρεάζουν σημαντικά το ελεύθερο παιχνίδι της σχολικής αυλής (Gougoulis, 2003· Thorne 1993). Καταρχήν, βλέπουν θετικά κανόνες που αφορούν στην ασφάλειά τους, κάτι το οποίο δεν έχει προκύψει από την ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας σε άλλες μελέτες. Επίσης, θετικά βλέπουν και όποιον κανόνα τους εξασφαλίζει συνθήκες μεγαλύτερης ελευθερίας στο παιχνίδι τους (Beresin, 2014). Ωστόσο, διακρίνοντας υπερπροστατευτικότητα ή και παραλογισμό στις προθέσεις των ενηλίκων, δυσαρεστούνται και βλέπουν αρνητικά κανόνες που τους στερούν την ελευθερία του παιχνιδιού τους (Blatchford, 1998 b), σε μια ενήλικη προσπάθεια για αποφυγή του ρίσκου και της πιθανών επακόλουθων τραυματισμών τους (Bundy et al., 2009· Kontopoulou, 2016).

Στον βαθμό δε που δεν αξιολογούν ως ορθούς τους κανόνες του σχολείου για το διάλειμμα, συχνά τους παραβιάζουν προκαλώντας έτσι την παρέμβαση των εκπαιδευτικών προκειμένου να συμμορφωθούν σ' αυτούς, φέρνοντας τα παιδιά σε αδύναμη θέση απέναντι στην ενήλικη εξουσία (Blackford 2004· Thomson 2005). Δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά συνεχίζουν τις παραβιάσεις των κανόνων και αντιστέκονται σε αυτούς ενεργά (Ackerley, 2003· Beresin, 2014· Thorne 1993) με αποτέλεσμα να προκαλούνται νέες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών και περαιτέρω περιορισμός του παιχνιδιού τους.

Όμως, η αντίσταση αυτή των παιδιών μπορεί να οδηγήσει και σε άρση ή αλλαγή των περιοριστικών κανόνων με θεσμοθέτηση νέων, εξασφαλίζοντας έτσι περισσότερη ελευθερία παιχνιδιού. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει και τον ενεργό ρόλο των παιδιών στη διαμόρφωση των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών του πλαισίου όπου παίζουν και δραστηριοποιούνται (Corsaro, 2011· Cutter-Mackenzie et al., 2014· James & Prout, 1990· Tanakidou, & Avgitidou, 2016).

Με βάση δε την αξιολόγηση που κάνουν τα παιδιά στους κανόνες του διαλείμματος διατύπωσαν και μια σειρά από προτάσεις για τη βελτίωσή τους, όλες στα πλαίσια ενίσχυσης του παιχνιδιού τους και της πολυπλοκότητάς του σε αυτό. Πρόκειται για προτάσεις κατάργησης ή περιορισμού των απαγορεύσεων και αύξησης των ελευθεριών του παιχνιδιού στο διάλειμμα (Blatchford, 1998 b. Thomson, 2007), καθώς και για αύξηση της χρονικής διάρκειας του διαλείμματος, όπως έχουν αναδείξει και οι Pellegrini και Blatchford (2002) στην Αγγλία και Evans (2003) στην Αυστραλία.

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, οι οποίοι δεν γνωρίζουν αν υπάρχει συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις μαζί τους, αξιολογούν καταρχάς τους κανόνες του συλλόγου διδασκόντων βάσει της θεωρητικής προσέγγισης που υιοθετούν για το παιδικό παιχνίδι και ευρύτερα για το παιχνίδι στο διάλειμμα του σχολείου (Chancellor, 2013· Fleeer, 2018). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν πως οι ενδοσχολικοί κανόνες που έχουν θεσπίσει είναι ιδανικοί χωρίς να χρειάζονται ιδιαίτερες αλλαγές, καθώς εξασφαλίζουν τη ζητούμενη ισορροπία μεταξύ ελευθερίας των παιδιών από τη μια μεριά και ασφάλειας και ελέγχου της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τις αποδεκτές νόρμες του ενήλικου κόσμου από την άλλη (Blatchford, 2001). Μια περίπτωση μόνο προέκυψε από εκπαιδευτικό που αν και αποδέχεται τους θεσπισμένους από τον σύλλογο κανόνες, ωστόσο διαφωνεί με αυτούς, τους βρίσκει ελαστικούς και ανεπαρκείς ως προς την επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων στους οποίους κατά τη γνώμη της θα έπρεπε να προσανατολίζεται το διάλειμμα, ακόμα και με σχετική θεσμοθέτηση από το Υπουργείο Παιδείας. Πιστεύει δε παράλληλα πως οι κανόνες αυτοί ευνοούν μέσω του επιτρεπόμενου παιχνιδιού στο διάλειμμα επικίνδυνες για την ασφάλεια των παιδιών, καθώς και ανούσιες αναπτυξιακά διεργασίες.

Ωστόσο, δεν έλειψαν και οι λιγοστές φωνές εκπαιδευτικών όπως έχει αναδειχτεί και από τους τους Blatchford (1998a), Blatchford και Sumpner (1998), Evans (2003), Mulryan-Kyne (2014) και Pellegrini (1995) που αναγνωρίζουν την αυστηρότητα κάποιων κανόνων, τους οποίους όμως δικαιολογούν και τελικά υιοθετούν εις βάρος της ελευθερίας των παιδιών λόγω της πίεσης που οι ίδιοι βιώνουν τόσο από τις αντιδράσεις των γονέων όσο και από την υπηρεσία τους, σε πιθανές περιπτώσεις τραυματισμού των παιδιών.

Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προασπίζονται τους κανόνες του συλλόγου διδασκόντων για το διάλειμμα με κλιμακωτές παρεμβάσεις τους σε περιπτώσεις παραβίασής τους, άλλος πιο αυστηρά και άλλος πιο ελαστικά, ανάλογα και με τις ευρύτερες παιδαγωγικές του αντιλήψεις. Έτσι, οι παρεμβάσεις κυμαίνονται από απλή κουβέντα, έως και διακοπή του παιχνιδιού τους ή και ενημέρωση γονέων, διευθυντή, σχολικού συμβούλου, όταν κρίνουν τις παραβάσεις ως ακραίες ως προς την επικινδυνότητά τους και την άσκηση βίας.

Τέλος, από τις προτάσεις που διατυπώθηκαν για το διάλειμμα από εκπαιδευτικούς και παιδιά προέκυψε άλλη μια πτυχή της διάστασης των μεταξύ τους απόψεων, ως προς τον τρόπο που τους νοηματοδοτούν (Blatchford, 1998 b Thomson, 2007). Και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί με βασικό μέλημά τους πρωτίστως την ασφάλεια των παιδιών και ακολούθως το παιχνίδι τους, διατυπώνουν ως κυρίαρχη πρόταση για τους κανόνες να μείνουν ίδιοι, ενώ τα παιδιά ζητούν μεγαλύτερη ελαστικότητα και περισσότερη ελευθερία στο προαύλιο, αφού πρώτα ενδιαφέρονται για το παιχνίδι τους και κατόπιν για την ασφάλειά τους.

Η πρώτη επομένως από τις τέσσερις βασικές κατηγορίες-άξονες που παρουσιάστηκε συγκεντρωτικά παραπάνω ανέδειξε τους επιμέρους προσδιοριστικούς παράγοντες του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, η αλληλεπίδραση των οποίων συμβάλλει στην υλοποίησή του, όπως φαίνεται και στη δεύτερη κύρια κατηγορία-άξονα που ακολουθεί.

3.2 Διαδικασία υλοποίησης του παιχνιδιού (τα τρία στάδια)

Παρατηρώντας τα παιδιά να παίζουν στην αυλή του σχολείου είναι εμφανές πως η υλοποίηση κάθε σκηνής παιχνιδιού που διαδραματίζεται περιλαμβάνει την έναρξή του, την εξέλιξη και την κατάληξή του. Οι φάσεις αυτές του παιχνιδιού, όπως αναδεικνύεται στη συνέχεια συγκροτούνται από την επίδραση και το συσχετισμό όλων των παραπάνω προσδιοριστικών παραγόντων του παιχνιδιού που παρουσιάστηκαν στην πρώτη βασική κατηγορία-άξονα της παρούσας έρευνας. Έτσι, το παιχνίδι στο διάλειμμα πραγματοποιείται στο προαύλιο του σχολείου με την

αλληλεπίδραση αυτών των κοινωνικών και φυσικών στοιχείων του μικροσυστήματος του σχολείου (Πετρογιάννης, 2003) και συγκεκριμένα των συμμετεχόντων παικτών, των θεατών και των εφημερευόντων εκπαιδευτικών από τη μια μεριά, καθώς και της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και των κανόνων της κεντρικής διοίκησης και του συλλόγου διδασκόντων. Σε αυτά δε τα στοιχεία του μικροσυστήματος του σχολείου και εντέλει στη συνδιαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα επιδρούν και στοιχεία πιο απομακρυσμένων πλαισίων [μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993)] (πχ αθλητικοί σύλλογοι στους οποίους μετέχουν τα παιδιά ή ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες ζωής κ.α.). Ακολουθεί η παρουσίαση των τριών φάσεων του παιχνιδιού και συγκεκριμένα της έναρξης, της εξέλιξης και της κατάληξής του. Πρόκειται για φάσεις κατά τις οποίες απαιτούνται (Blatchford, 2001) αλλά και αναπτύσσονται ποικίλες γνωστικές, κοινωνικές και οργανωτικές δεξιότητες, σημαντικότες για την αναπτυξιακή διαδικασία των παιδιών (Waters & Sroufe, 1983).

3.2.1 Έναρξη παιχνιδιού

Με το χτύπημα του κουδουνιού για διάλειμμα τα παιδιά βγαίνουν στο προαύλιο, άλλα ξεκινώντας αμέσως το παιχνίδι τους χωρίς ιδιαίτερες χρονοτριβές, και άλλα θέλοντας περισσότερο χρόνο για τις απαραίτητες για την διεξαγωγή του παιχνιδιού τους αποφάσεις. Σε κάθε περίπτωση πάντως, τα παιδιά για να ξεκινήσουν το παιχνίδι τους καλούνται, μέσα από ποικίλες μεταξύ τους διεργασίες, να αποφασίσουν το τι θα παίξουν, ποιοι θα το παίξουν, πώς θα συγκροτηθούν οι αντίπαλες ομάδες, πώς θα διανεμηθούν οι ρόλοι στο παιχνίδι. Οι αποφάσεις αυτές παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες στα παιδιά για εξάσκηση στην ομαδική συζήτηση, στη λήψη αποφάσεων, σε δεξιότητες συλλογιστικής και επικοινωνίας (Baines & Howe, 2010· Baines, Rubie-Davies & Blatchford, 2009· Bruner, 1972β). Ο Blatchford (1998b) έχει αναδείξει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν μέσα σε αυτές οι λεγόμενοι «παίκτες κλειδιά» (key players) οι οποίοι αποτελούν και την κινητήρια δύναμη στις αποφάσεις που λαμβάνουν τα παιδιά για την υλοποίηση του παιχνιδιού τους και οι οποίοι παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά της δημοτικότητας, της φαντασίας, της αποφασιστικότητας και της εμπειρίας στα παιχνίδια. Παράλληλα, η Goodwin (2006) έχει εντοπίσει στο παιχνίδι των κοριτσιών αντίστοιχους κεντρικούς

παίκτες που έχουν τη δυνατότητα για καθορισμό των παιδιών που συμμετέχουν ή όχι στην ομάδα του παιχνιδιού.

Κατά την παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών στο πεδίο, προσπάθησα να διερευνήσω την προέλευση της ιδέας του επιλεγμένου από τα παιδιά παιχνιδιού, αλλά και του τρόπου που τελικά λαμβάνεται η σχετική απόφαση επιλογής. Η Curtis (2001) έχει επισημάνει πως η γνώση και οι ιδέες για τα παιχνίδια που παίζονται στο σχολικό προαύλιο, εντοπίζεται τόσο μεταξύ των συμμαθητών, συνομηθίκων ή μη, όσο και στους σημαντικούς εξωσχολικούς «άλλους», συγγενείς και φίλους ή και επιβλέποντες εκπαιδευτικούς κατά τους Baines και Blatchford (2011), με τους οποίους έρχονται σε επαφή τα παιδιά. Ο Piaget (1932, όπ.αν. στο Baines & Blatchford, 2011) υποστήριξε πως τα παιδιά μαθαίνουν τα παιχνίδια τους βλέποντας άλλα παιδιά, οι Opie & Opie (1969) έχουν υπογραμμίσει πως το παιχνίδι ως μέρος της παιδικής κουλτούρας αποτελεί θέμα παράδοσης που μεταβιβάζεται από το ένα παιδί στο άλλο, ενώ η Grugeon (2001) και οι Willett et al. (2013) έχουν μιλήσει για τη δύναμη των μέσων μαζικής ενημέρωσης στην προέλευση, μετάδοση και ποικιλία των παιχνιδιών.

Από τις άτυπες συζητήσεις στο πεδίο με τους μαθητές, αλλά και από την περαιτέρω διερεύνηση κατά τις ομάδες εστίασης, προέκυψε πως οι ιδέες τους για τα παιχνίδια που θα παίξουν προέρχονται από την τηλεόραση (π.χ. το παιχνίδι κατάσκοποι, προέρχεται από το σίριαλ «παρά πέντε»), από ό,τι βλέπουν από άλλα παιδιά (π.χ. το φόρσκουερ, μαθαίνεται βλέποντας τα μεγαλύτερα παιδιά να το παίζουν), από τα εξωσχολικά ενδιαφέροντά τους (π.χ. από τις αθλητικές δραστηριότητες που πηγαίνουν), από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (π.χ. minecraft), από τη γυμναστική (π.χ. αθλοπαιδιές) ή απλώς πρόκειται για μια παγιωμένη συνήθεια («παίζουμε όλο μπάλα»). Από όπου όμως και αν προέρχεται η ιδέα του παιχνιδιού, είτε από κοντινά, είτε από πιο απομακρυσμένα πλαίσια στα οποία εμπλέκεται άμεσα ή έμμεσα το κάθε παιδί, όποιος και αν είναι ο τρόπος μετάδοσής της, αυτό που αναδείχτηκε ξεκάθαρα είναι όπως επισημαίνουν και η Beresin (2011) και οι Marsh και Richards (2013) η δημιουργικότητα με την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν τους πολιτιστικούς τους πόρους και εντέλει βάζουν τη δική τους σφραγίδα στη μορφή του παιχνιδιού που παίζουν στην αυλή του σχολείου.

Παρακολουθώ τέσσερα κορίτσια του Β2, στο πίσω προαύλιο, στο 1^ο διάλειμμα να χορεύουν.

Ερευνήτρια: Κορίτσια θέλετε να μου πείτε τι κάνετε τώρα;

Ηλέκτρα: Κάνουμε διαγωνισμό χορού. Κάνουμε τους χορευτές. Έχουμε και κριτικούς.

Ερευνήτρια: Δίνετε και βραβεία;

Ηλέκτρα: Όχι (γελώντας)

Ερευνήτρια: Και πώς σας ήρθε η ιδέα για αυτό το παιχνίδι;

Βιργινία: Από το “dancing with the stars”.

Ηλέκτρα: Αλλά όχι και ακριβώς έτσι... Εμείς το παίζουμε πιο ωραία.

Τραγουδάμε κιόλας.

Παρατήρηση πεδίου

Στο μπροστινό προαύλιο 4 αγόρια και 2 κορίτσια από το Γ2 παίζουν φόρσκουερ. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ρωτάω την Έφη, όσο περιμένει στην ουρά για να ξεκινήσει.

Ερευνήτρια: Έφη πώς έμαθες να παίζεις φόρσκουερ;

Έφη: Ε... έβλεπα τα τεταρτάκια κι έμαθα. Δεν κάνω καρφιά όμως, είναι λίγο δύσκολα.

Παρατήρηση πεδίου

Δώρα: Εμένα μου αρέσει πολύ να κάνω με τη Στέλλα ακροβατικά.

Αντιγόνη: Ναι κυρία, αυτές όλο είναι με το κεφάλι κάτω και τα πόδια στον αέρα. Κάνουν το τσίρκο (γέλια από όλους).

Δώρα: Έχω φάει κόλλημα. Μου αρέσει πάρα πολύ. Πάω και ενόργανη.

Στέλλα: Εγώ κάνω συνέχεια στην ντουλάπα του δωματίου μου (γέλια).

ΟΕΔ2

Θέμης: *Εμένα μου αρέσει να παίζω Minecraft²¹ με τον Χάρη, κρυφτό και κάτι που παίζαμε με την Αλεξία που είμαστε μια οικογένεια και υπάρχουν και κλέφτες.*

Ερευνήτρια: *Το Minecraft είναι από ηλεκτρονικό παιχνίδι;*

Θέμης: *Από το τάμπλετ.*

Νίκανδρος: *Είναι ηλεκτρονικό.*

Ερευνήτρια: *Και πώς παίζετε το Minecraft;*

Νίκανδρος: *Ε, κάνουμε πολλά. Ό,τι φανταστούμε. Δεν είναι ένα πράγμα.*

ΟΕ_{Β1}

Ματίνα: *Παίρνουμε ιδέες από τη γυμναστική. Αν μας αρέσει το συνεχίζουμε στο διάλειμμα.*

Αλεξάνδρα: *Όπως εχθές. Παίζαμε ποδόσφαιρο όλοι μαζί στην γυμναστική και μετά παίζαμε και με την μπάλα του Θάνου στο διάλειμμα. Πρώτη φορά.*

ΟΕ_Α

Με το χτύπημα του κουδουνιού βλέπω μια παρέα αγοριών του ΣΤ2 να τρέχουν για το πίσω προαύλιο, έχοντας και μια μπάλα. Τους ακολουθώ και βλέπω πως ξεκινούν να παίζουν ποδόσφαιρο. Κάποια στιγμή, ο Αχιλλέας βγαίνει από το παιχνίδι γιατί του χάλασε η σόλα του παπουτσιού και δεν μπορεί να παίζει. Τον πλησιάζω.

Ερευνήτρια: *Αχιλλέα είδα πως δεν χρονοτριβήσατε καθόλου και ξεκινήσατε αμέσως το παιχνίδι. Θες να μου πεις, όταν χτυπάει το κουδούνι, πώς ξεκινάτε το παιχνίδι σας;*

Αχιλλέας: *Αν έχουμε το γήπεδο κατευθείαν πάμε.*

Ερευνήτρια: *Και τι λέτε; Φύγαμε για ποδόσφαιρο; Παίζουμε ποδόσφαιρο;*

Ηλίας: *Ούτε καν. Δεν χρειάζεται να πούμε τίποτα. Παίρνουμε τη μπάλα μας και πάμε.*

Παρατήρηση πεδίου

²¹ Πρόκειται για βιντεοπαιχνίδι περιπέτειας

Όπως παρατηρήθηκε η απόφαση για την ιδέα που θα επιλεγεί μπορεί να είναι κοινής αποδοχής, απόφαση της πλειοψηφίας ή μια απόφαση που προκύπτει χωρίς λόγια, κατευθείαν με την έναρξη της δράσης του παιχνιδιού.

Στο πίσω προαύλιο ο Δανιήλ και ο Μένιος από το Β2 παίζουν κνηγητό. Τους πλησιάζω σε μια στιγμή που κοντοστέκονται και ρωτάω:

Ερευνήτρια: Βλέπω παίζετε κνηγητό. Σας αρέσει το παιχνίδι αυτό;

Δανιήλ: Ναι (κάνοντας μια κίνηση να πιάσει τον Μένιο).

Ερευνήτρια: Πώς αποφασίζετε κάθε φορά τι θα παίζετε στο διάλειμμα;

Δανιήλ: Ε, ρωτάει ο ένας τον άλλον, βρίσκουμε κάτι που το θέλουμε και οι δυο και το παίζουμε.

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Πώς γίνεται αποδεκτή μια πρόταση για παιχνίδι;

Ηλίας: Αν αρέσει στην πλειοψηφία, την κάνουμε.

Ερευνήτρια: Δηλαδή το ποδόσφαιρο που παίζετε το θέλει η πλειοψηφία;

Ηλίας: Αυτό. Μας αρέσει το μπάσκετ, αλλά αφού οι περισσότεροι θέλουνε ποδόσφαιρο, παίζουμε ποδόσφαιρο.

ΟΕΣΤ2

Στο μπροστινό προαύλιο παρατηρώ τον Ζαχαρία από το ΣΤ2 να έχει ένα μπαλάκι στο χέρι του και να μιλά με δυο συμμαθήτριες του για το διαγώνισμα ιστορίας που μόλις πριν έγραψαν στην τάξη. Αρχίζει και το χτυπά από απόσταση στον τοίχο του γυμναστηρίου. Το πιάνει και το ξαναπετά. Η Έλενα και η Μαίρη που είναι δίπλα του γελούν και του παίρνουν το μπαλάκι και το κάνουν και αυτές. Έτσι, όλο το διάλειμμα περνά με τους τρεις τους, εναλλάξ, να ρίχνουν και να προσπαθούν να πιάσουν το μπαλάκι. Με το χτύπημα του κουδουνιού και καθώς κατευθύνονται προς τη γραμμή συζητάω άτυπα μαζί τους.

Ερευνήτρια: Ζαχαρία πώς σκέφτηκες αυτό το παιχνίδι;

Ζαχαρίας: Από το τένις, κυρία. Και στο σπίτι, έχω μπαλάκι και παίζω συνέχεια.

Ερευνήτρια: Και πώς αποφασίσατε στο διάλειμμά σας να παίξετε το παιχνίδι αυτό;

Ζαχαρίας: Δεν αποφασίσαμε. Έτσι, ήρθε. Τυχαία. Αλλά ήταν ωραίο.

Μαίρη: Είχε πολλή πλάκα.

Παρατήρηση πεδίου

Μια άλλη απόφαση που καλούνται να πάρουν τα παιδιά προκειμένου να ξεκινήσουν το παιχνίδι τους στην αυλή του σχολείου και η οποία συνδέεται άμεσα με μια πτυχή της διάστασης του χρόνου, σύμφωνα και με το μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993), είναι το ποιοι θα παίξουν μαζί στον λιγοστό χρόνο που διαθέτουν στο διάλειμμα. Οι Blatchford και Baines (2006), Blatchford (1998b) και Evans (1996) έχουν υποστηρίξει πως οι φίλοι επιδιώκουν να παίξουν μαζί στο προαύλιο του σχολείου τους, καθώς στο πλαίσιο αυτό βρίσκουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και πως οι συγγενικοί δεσμοί ενδέχεται να ευνοήσουν το από κοινού παιχνίδι των παιδιών. Επίσης, οι Baines και Blatchford (2011) και Blatchford (2001) έχουν υπογραμμίσει πως παιδιά με επαρκείς κοινωνικές ικανότητες και απουσία επίδειξης ανάρμοστης συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού διευκολύνονται στην αποδοχή τους στις ομάδες παιχνιδιού. Όπως προέκυψε από τις παρατηρήσεις στο πεδίο της παρούσας έρευνας συνήθως τα παιδιά αποφασίζουν όλα μαζί μετά από μια σύντομη συζήτηση.

Στο πίσω προαύλιο αγόρια και κορίτσια του Ε1 ετοιμάζονται να παίξουν κρυφτοκνηγητό. Έρχεται ο Άνθιμος από το Ε2 και ρωτάει απευθυνόμενος σε όλους:

Να παίξω;

Ακούγονται τρεις τέσσερις φωνές: Όχι.

Ξαναρωτάει κοιτώντας τον Ευθύμη: Να παίξω;

Ευθύμης: Δεν ξέρω, ρε να παίζεις;

Ακούγονται ξανά φωνές σχεδόν από όλους: Όχι.

Ευθύμης: Όχι.

Παρατήρηση πεδίου

Ωστόσο, διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και αναδείχτηκε περαιτέρω κατά τις ομάδες εστίασης, στις περιπτώσεις όπου το παιχνίδι είναι ανταγωνιστικό, όπως στις αθλοπαιδιές (π.χ. μπάσκετ ή ποδόσφαιρο), όπου ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η γνώμη του παιδιού που φέρνει την μπάλα στο σχολείο ή αυτών που είναι πιο επιδέξιοι αγωνιστικά.

Ερευνήτρια: Όταν παίζετε ποδόσφαιρο στο διάλειμμα, ποιος αποφασίζει ποιο παιδί θα παίζει στο παιχνίδι σας;

Ανάργυρος: Στο διάλειμμα εκείνος που έχει τη μπάλα, κουμαντάρει την κατάσταση. Λέει ποιος θα παίζει, αυτός οδηγεί το πλοίο.

ΟΕ_{Β1}

Στο πρώτο διάλειμμα, στο πίσω προαύλιο, έξι αγόρια και δυο κορίτσια του ΣΤ3 παίζουν ποδόσφαιρο. Έρχεται και ο συμμαθητής τους Αργύρης (από το ίδιο τμήμα) και μπαίνει στο χώρο του παιχνιδιού.

Αργύρης: Παίζω.

Νικηφόρος: Δεν παίζεις.

Αργύρης: Έλα ρε να παίζω;

Νικηφόρος: Δεν παίζεις (κοφτά).

Μετά το χτύπημα του κουδουνιού πλησιάζω τον Νικηφόρο, ενώ κατευθύνεται προς τις γραμμές μαζί με την Αλεξία.

Ερευνήτρια: Σας παρατηρούσα στο διάλειμμα που παίζατε ποδόσφαιρο. Ήρθε ο Αργύρης από το τμήμα σας και πήγε να παίζει και εσύ Νικηφόρε του είπες «δεν παίζεις». Σωστά το είδα;

Νικηφόρος: Σωστά.

Ερευνήτρια: Όταν ένα παιδί θέλει να μπει στο παιχνίδι σας, ποιος αποφασίζει αν τελικά θα πάρει μέρος σε αυτό;

Αλεξία: Ο Νικηφόρος, ο Λουκάς.

Ερευνήτρια: Γιατί λες πως αποφασίζουν αυτά τα παιδιά;

Αλεξία: Πάνε χρόνια ποδόσφαιρο, είναι καλοί στη μπάλα.

Παρατήρηση πεδίου

Εξάλλου, εισιτήριο στη σκηνή παιχνιδιού, όπως υποστήριξαν τα παιδιά, μπορεί να δώσει η φίλια (Blatchford & Baines, 2006; Blatchford, 1998b; Evans, 1996), η συμμαθητεία στο τμήμα, ο «καλός» χαρακτήρας (Baines & Blatchford, 2011; Blatchford, 2001) όπως τον εννοούν τα παιδιά και που αφορά σε παιδιά που δεν βρίσκουν, δεν χτυπάνε, δεν κλαίνε με το παραμικρό, η φιλική ή συγγενική σχέση παιδιών άλλου τμήματος με κάποιον από τους παίκτες της ομάδας, οι υψηλές αγωνιστικές ικανότητες (για τις αθλοπαιδιές).

Ερευνήτρια: *Με ποια παιδιά σας αρέσει να παίζετε στο διάλειμμα;*

Ματίνα: *Εμένα μου αρέσει να παίζω με την Αλεξάνδρα, τον Κυριάκο, τον Θάνο και τον Μπάμπη.*

Ερευνήτρια: *Γιατί σου αρέσει να παίζεις με αυτά τα παιδιά;*

Ματίνα: *Γιατί είναι φίλοι μου*

ΟΕΑ

Ερευνήτρια: *Ποια παιδιά τελικά παίζετε μαζί;*

Έφη: *Όλα τα παιδιά από το τμήμα. Όποιος θέλει μπορεί να παίζει.*

Ερευνήτρια: *Όποιος θέλει από οποιοδήποτε τμήμα ή από το δικό σας μόνο;*

Έφη: *Από το δικό μας.*

ΟΕΓ2

Ερευνήτρια: *Ποια παιδιά συνήθως παίζετε φόρσκουερ.*

Λέλα: *Εμείς παίζουμε το ΓΙ.*

Ερευνήτρια: *Παίζετε όλοι μαζί δηλαδή οι συμμαθητές;*

Λάμπρος: *Ε, όχι και όλοι. Αν κάποιος είναι σπαστικός δεν τον αφήνουμε να παίζει.*

Ερευνήτρια: *Τι εννοείς «σπαστικός»;*

Λάμπρος: *Όταν κάνει βλακείες, κλαίει σαν μωρό και μας το χαλάει. Όταν είναι σπαστικός.*

Λέλα: *Κυρία είναι ωραίο να παίζεις με καλά παιδιά. Όχι με τέτοιους που στο χαλάνε συνέχεια.*

Λάμπρος: *Ναι άμα ο άλλος βρίζει, χτυπάει να μην παίζει.*

Ερευνήτρια: *Πώς πιστεύετε πως νιώθουν τα παιδιά αυτά, όταν τους λέτε να μην παίζουν μαζί σας;*

Λέλα: *Ε, στεναχωριούνται.*

Λάμπρος: *Κι εμείς στεναχωριόμαστε όταν μας το χαλάνε.*

ΟΕΓ1

Ανάργυρος: *Εγώ πηγαίνω και παίζω και στο φόρσκουερ της ΣΤ καμιά φορά.*

Ερευνήτρια: *Πώς και πηγαίνεις και παίζεις με τα μεγάλα παιδιά;*

Ανάργυρος: *Είναι εκεί κάποιοι φίλοι μου. Τους ξέρω καλά, με αφήνουν.*

ΟΕΒ1

Στο πρώτο διάλειμμα, στο πίσω προαύλιο, η συνηθισμένη παρέα έξι αγοριών και δυο κοριτσιών του ΣΤ3 παίζουν ποδόσφαιρο. Ο Αργύρης από το τμήμα, έρχεται καθυστερημένος, τρώγοντας το κολατσιό του. Ενώ άλλη φορά τον έχω δει να ζητά να μπει στο παιχνίδι, σήμερα κάθεται και παρακολουθεί ως θεατής. Όταν τελειώνει το διάλειμμα, ζητάω από τον Νικηφόρο να του μιλήσω, καθώς κατευθυνόμαστε προς τις γραμμές.

Ερευνήτρια: *Τις προάλλες στο διάλειμμα που παίζατε ποδόσφαιρο, όταν ήρθε ο Αργύρης από το τμήμα σας και πήγε να παίζει, εσύ Νικηφόρε του είπες «δεν παίζεις».*
Σωστά;

Νικηφόρος: *Σωστά.*

Ερευνήτρια: *Εσύ Νικηφόρε γιατί δεν δέχτηκες να παίζει μαζί σας ο Αργύρης;*

Νικηφόρος: *Κυρία δεν ξέρει ποδόσφαιρο. Παίζει σκληρά, όλο φάουλ κάνει και λέει πως δεν κάνει. Δεν το καταλαβαίνει.*

Λουκάς: *Μας το χαλάει. Όποτε τον αφήνουμε όλο βλακείες κάνει..*

Ερευνήτρια: *Αν ήξερε δηλαδή να παίζει καλά θα τον αφήνατε;*

Όλοι μαζί: *Ναι. Φυσικά.*

Παρατήρηση πεδίου

Αυτό που αναδείχτηκε από το πεδίο της έρευνας είναι πως υπάρχουν λιγοστά παιδιά που, όπως φαίνεται και στη συνέχεια στην εξέλιξη του παιχνιδιού, βιώνουν στο προαύλιο του σχολείου τους κατά το διάλειμμα, αποκλεισμό από το παιχνίδι, δυσκολευόμενα να γίνουν αποδεκτά σε μια ομάδα παιχνιδιού και να παίξουν μαζί με τους συνομηλίκους τους το παιχνίδι που θέλουν. Πρόκειται σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας για παιδιά που είτε επιδεικνύουν ελλείψεις κοινωνικές ικανότητες και ανάρμοστη συμπεριφορά, είτε έχουν χαμηλές αγωνιστικές ικανότητες (για τις αθλοπαιδιές), στοιχεία τα οποία αναδεικνύουν την επίδραση των αναπτυξιακών/υποκινούμενων χαρακτηριστικών των παιδιών στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις [μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993)], που ακολούθως συμβάλλουν στη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως το παιχνίδι στο συγκεκριμένο αυτό πλαίσιο έχει και τη σκοτεινή πλευρά του, στην οποία αυτά τα παιδιά βιώνουν συναισθήματα αποκλεισμού, σκληρότητας, αδικίας ή δυσαρέσκειας (Ailwood, 2010· Fleeer, 2018· Henricks, 2010· Schousboe, 2013).

Στο τελευταίο διάλειμμα, στο πίσω προαύλιο, σχεδόν μια παρέα πέντε αγοριών και δυο κοριτσιών από το ΣΤ3 παίζει ποδόσφαιρο. Φτάνω στη σκηνή λίγο καθυστερημένα και βλέπω τα παιδιά ήδη να έχουν ξεκινήσει. Ο Αργύρης πάλι κάθεται και τους παρακολουθεί ως θεατής. Τον πλησιάζω.

Ερευνήτρια: Αργύρη από ότι βλέπω παρακολουθείς τους συμμαθητές σου να παίζουν. Εσύ δεν θέλεις να παίζεις μαζί τους;

Αργύρης: Ρε κυρία...

Η φωνή του κομπιάζει και δείχνει στεναχωρημένος.

Αργύρης: Θέλω.

Ερευνήτρια: Και γιατί δεν παίζεις;

Φαίνεται πολύ φορτισμένος συναισθηματικά.

Αργύρης: Δεν με παίζουν.

Ερευνήτρια: Έχεις προσπαθήσει να παίζεις και δεν σου το επιτρέπουν;

Αργύρης: Ναι.

Ερευνήτρια: Γιατί δεν σε αφήνουν;

Αργύρης: Λένε πως δεν ξέρω ποδόσφαιρο. Και πως τους το χαλάω.

Ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής του Αργύρη γνωρίζω πως το επίπεδο τεχνικής και τακτικής κατάρτισής του στο ποδόσφαιρο είναι χαμηλότερο από το

αντίστοιχο των συμμαθητών του. Επιπλέον θυμάμαι την κουβέντα που είχα με τον Νικηφόρο και τον Λουκά, τους συμμαθητές του Αργύρη, οι οποίοι μου είχαν πει πως δεν τον αφήνουν να παίζει γιατί μη γνωρίζοντας να παίζει ποδόσφαιρο, τους χαλάει το παιχνίδι.

Ερευνήτρια: Τα άλλα παιδιά τι λένε γι' αυτό;

Αργύρης: Τι λένε; Δεν λένε τίποτα. Δεν πολυμιλάνε. Μάλλον τα ίδια λένε... Δεν ξέρω... Ότι δεν ξέρω πολύ καλά...

Ερευνήτρια: Και πώς αισθάνεσαι εσύ όταν συμβαίνει αυτό;

Τώρα φαίνεται πια πως δακρύζει.

Αργύρης: Στεναχωριέμαι. Είναι άδικο. Δεν είναι μόνο δικιά τους η μπάλα. Ούτε το γήπεδο. Δεν είναι δίκαιο. Και οι άλλοι κάνουν λάθη και τους παίζουν. Εμένα μόνο δεν αφήνουν. Είναι άδικο.

Ερευνήτρια: Πιστεύεις πως θα μπορούσε να γίνει κάτι για αυτό;

Αργύρης: Το είχα πει και στον κ. Φώτη μια φορά, αλλά δεν είχε κάνει τίποτα. Ότι δεν με αφήνουν να παίζω.

Χτυπάει κουδούνι και η κουβέντα μας σταματάει.

Παρατήρηση πεδίου

Επίσης, κατά την έναρξη του παιχνιδιού, λαμβάνονται αποφάσεις για τη συγκρότηση αντίπαλων ομάδων, όπου το παιχνίδι το απαιτεί. Η φιλία δε και η ισοδυναμία των ομάδων αποτελούν τα κριτήρια για τη συγκρότηση των ομάδων. Το γεγονός αυτό δείχνει πως τα παιδιά επιδιώκουν να παίζουν με τους φίλους τους, αλλά αυτό δεν αρκεί σε όλες τις περιπτώσεις, καθώς ενδιαφέρονται παράλληλα για την εξασφάλιση συνθηκών ενδιαφέροντος παιχνιδιού.

Στο πίσω προαύλιο αγόρια κορίτσια του Ε1 προσπαθούν να συγκροτήσουν ομάδες για να παίζουν ποδόσφαιρο. Η Βάλια και ο Γρηγόρης χωρίζουν ομάδες. Διαλέγει κατόπιν κλήρωσης πρώτος ο Γρηγόρης. Από την εμπειρία μου ως γυμνάστρια του τμήματος αντιλαμβάνομαι πως επιλέγουν παιδιά, βάσει ικανοτήτων στο ποδόσφαιρο.

Λέει ο Γρηγόρης: Παίρνω Χάρη, πάρε Ευθύμη.

Ο Ευθύμης διαμαρτύρεται: Έλα ρε, γιατί;

Γρηγόρης: Ρε συ, δεν πάει αλλιώς. Θα 'μαστε όλοι οι καλοί μαζί.

Βάλια: Έλα Ευθύμη, καλά σου λέει.

Πράγματι ο Ευθύμης πηγαίνει με την ομάδα της Βάλιας.

Παρατήρηση πεδίου

Στην ομάδα εστίασης με τα παιδιά του Ε1 έγινε προσπάθεια για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Ερευνήτρια: Όταν το παιχνίδι σας παίζεται με αντίπαλες ομάδες, πώς τις φτιάχνετε αυτές τις ομάδες;

Αντώνης: Χωριζόμαστε.

Ερευνήτρια: Και με ποια κριτήρια διαλέγετε παίκτες για την ομάδα σας;

Σωτήρης: Να πηγαίνουν οι ομάδες.

Ερευνήτρια: Τι εννοείς να πηγαίνουν οι ομάδες;

Σωτήρης: Να είναι ίσες. Να είναι περίπου ισοδύναμες.

Βάλια: Τα αγόρια περισσότερο διαλέγουν με βάση τις ικανότητες, ενώ λίγα κορίτσια με βάση τη φιλία.

Γρηγόρης: Τα κορίτσια που διαλέγουν βάσει φιλίας, τη Φωτεινή, την Σόνια, σπάνια τελικά διαλέγουν, γιατί χωρίς ισοδύναμες ομάδες, το παιχνίδι διαλύεται.

Ερευνήτρια: Άρα, αν κατάλαβα καλά, τα κριτήρια για τη συγκρότηση των αντίπαλων ομάδων είναι η ισοδυναμία των ομάδων και η μεταξύ σας φιλία. Όμως κυρίως για τους περισσότερους είναι η ισοδυναμία για να μπορείτε να παίξετε καλύτερα. Τα λέω σωστά;

Βάλια: Ναι.

ΟΕΕΙ

Συνήθως τα παιδιά συναινούν στις ομάδες, ακόμα και αν υπάρχουν διαφωνίες και προχωρούν στην υλοποίηση του παιχνιδιού. Όμως, κάποιες λιγότερες φορές οι διαφωνίες μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη στην έναρξη του παιχνιδιού ή οδηγούν τους διαφωνούντες σε οικειοθελή αποχώρηση.

Ερευνήτρια: Πόσο εύκολο σας είναι να συνεργάζεστε κατά το παιχνίδι σας στο διάλειμμα;

Αχιλλέας: Εμείς μεταξύ μας, πάρα πολύ εύκολα. Πάρα πολύ εύκολα.

Ερευνήτρια: *Μιλάς για το ποδόσφαιρο που παίζετε τα παιδιά του τμήματός σας;*

Αχιλλέας: *Ε, βασικά τα αγόρια του τμήματος αυτό παίζουμε.*

Ερευνήτρια: *Τις ομάδες σας πώς τις φτιάχνετε;*

Διομήδης: *Προσπαθούμε να είναι ίσες.*

Αχιλλέας: *Το παλεύουμε, αλλά κάποιες φορές, όταν δεν μας πάνε οι ομάδες, τις ξαναφτιάχνουμε στο άλλο διάλειμμα.*

ΟΕΣΤ2

Στο τελευταίο διάλειμμα, στο μπροστινό προαύλιο, μαθητές από το Γ2 έχουν συγκεντρωθεί στον χώρο όπου συνήθως παίζουν ποδόσφαιρο, στο τσιμέντο μπροστά από τις τάξεις. Προσπαθούν να συγκροτήσουν ομάδες. Διακρίνω μια ένταση. Ο Λάκης και ο Άγγελος είναι τα δυο πιο επιδέξια παιδιά στο ποδόσφαιρο, καθώς πηγαίνουν χρόνια σε ακαδημίες ποδοσφαίρου εκτός σχολείου.

Λάκης: *Εγώ και ο Άγγελος και όλοι σας.*

Χαρίλαος: *Τι λες ρε;*

Λάκης: *Ναι ρε, εγώ και ο Άγγελος και όλοι σας.*

Ο Άγγελος δεν μιλάει. *Τα υπόλοιπα παιδιά δείχνουν δυσαρέσκεια.*

Χαρίλαος: *Ρε, δεν πάνε οι ομάδες... Ωραία χαρίστε μας τότε τρία γκολ.*

Λάκης: *Ναι καλά... Όχι με τίποτα.*

Κάπως έτσι κυλάει η ώρα του διαλείμματος με αυτή τη διαφωνία και τελικά χτυπάει το κουδούνι, χωρίς να προλάβουν να συγκροτήσουν ομάδες για να παίξουν ποδόσφαιρο.

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: *Κατά πόσο σας είναι εύκολο να συνεργάζεστε κατά το παιχνίδι σας στο διάλειμμα;*

Ελευθερία: *Έχουμε κάποια προβληματάκια.*

Ερευνήτρια: *Τι προβλήματα δηλαδή παρουσιάζονται;*

Ελευθερία: *Να τσακωθούμε για τις ομάδες.*

Αιμιλία: *Να μην συμφωνήσουμε στις ομάδες. Άμα ένα παιδί δεν θέλει να είναι στην ομάδα του. Αν πω εγώ δεν θέλω να παίξω.*

Ελευθερία: *Από μόνη σου να πεις δεν θέλεις να παίζεις;*

Αιμιλία: *Ναι, άμα δεν μου αρέσει.*

Ερευνήτρια: *Γιατί μπορεί μια ομάδα να μην σου αρέσει;*

Αιμιλία: *Δεν μπορώ να παίζω με τον Αντώνη για παράδειγμα. Με εκνευρίζει.*

Ερευνήτρια: *Και προτιμάς να φύγεις από το παιχνίδι, από το να είσαι μαζί του;*

Αιμιλία: *Ναι το προτιμώ.*

Ερευνήτρια: *Άρα παρουσιάζονται κάποια προβλήματα συνεργασίας στο στήσιμο των ομάδων;*

Ελευθερία: *Ε, ναι, λίγο.*

OE_{E2}

Στην περίπτωση της διανομής των ρόλων που απαιτούνται σε ένα παιχνίδι αναδείχθηκαν δυο τρόποι που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά. Συνήθως αποφασίζουν όλοι μαζί. Όμως παρατηρήθηκε πως για τους ρόλους αποφασίζουν σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά που είναι πιο επιδέξια αγωνιστικά όσον αφορά στο επιλεγμένο παιχνίδι, παιδιά σε ρόλο «κλειδί» για την υλοποίηση του παιχνιδιού (Blatchford, 1998b· Goodwin, 2006). Προέκυψε λοιπόν το είδος του παιχνιδιού ως προσδιοριστικός παράγοντας διανομής ρόλων, καθώς βάσει του είδους του καθορίζονται και τα κριτήρια διανομής τους. Έτσι, στα ανταγωνιστικά παιχνίδια όπου ζητούμενο είναι η νίκη, οι ρόλοι μοιράζονται με γνώμονα την καλύτερη δυνατή συγκρότηση νικητήριου σχήματος της ομάδας. Σε μη ανταγωνιστικά, όπου τα παιδιά υποδύονται κυρίως ρόλους φανταστικούς, η διανομή γίνεται πρωτίστως βάσει αυτού που αρέσει στο κάθε παιδί να υποδυθεί, ενώ συχνά αυτό που αρέσει στον καθένα σχετίζεται και με τις ιδιαίτερες ικανότητες που νιώθει πως έχει. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει και τη δυνατότητα που παρέχεται στα παιδιά για δημιουργικότητα, ανάπτυξη της φαντασίας και προσωπική έκφραση κατά το παιχνίδι τους στο διάλειμμα σε τέτοιου είδους παιχνίδια (Erikson 1977· Freud 1964· Henricks 2014· Huizinga 1955· Sluss 2014).

Στο πίσω προαύλιο, κάτω από την τσουλήθρα, τέσσερα κορίτσια του Β1 (η Γιάννα, η Ντίνα, η Χαρίκλεια και η Λούλα) παίζουν «οικογένεια».

Η Γιάννα απευθυνόμενη στην Ντίνα λέει: είμαι μαμά. Θες να 'σαι το παιδάκι μου;

Γιάννα (αλλάζοντας τη φωνή της): Ναι μανούλα.

Η Χαρίκλεια διαμαρτύρεται: ε, κι εγώ θέλω να 'μαι μαμά της.

Γιάννα: θες να 'σαι αδελφή μου και να έχεις κόρη την Λούλα;

Και απευθυνόμενη στη Λούλα και στην Ντίνα συνεχίζει: Ε, θέλετε να είστε ξαδελφούλες;

Χαρίκλεια: Ωραία και θα σου τηλεφωνήσω να πάμε στην παιδική χαρά. Θέλετε; «Ναι», ακούστηκε από όλες με ενθουσιασμό.

Παρατήρηση πεδίου

Χαρίλαος: Καλά, αυτές τις μέρες παίζουμε κάτι τέλειο! Είμαστε ζόμπι!

Ειρήνη: Ναι κυρία. Είναι πολύ ωραίο. Άλλοι είναι ζόμπι, άλλοι είναι... ο καθένας είναι και κάτι άλλο. Έχει και κυνηγητό...

.....

Χαρίλαος: Και έχουμε πολλές υπερδυνάμεις.

Σάκης: Ο Λάκης που τρέχει πολύ γρήγορα γίνεται «φτερωτός κυνηγός», εγώ που είμαι πολύ έξυπνος και γρήγορος είμαι «εξυπνοφτερωτός».

.....

Ερευνήτρια: Ο καθένας δηλαδή γίνεται ό,τι θέλει;

Έφη: Ό,τι θέλει και τον ευχαριστεί. Και ό,τι μπορεί, σε ό,τι είναι καλός.

ΟΕΓ2

Στο μπροστινό προαύλιο, στο γήπεδο του μπάσκετ, τα περισσότερα παιδιά του ΣΤ1 παίζουν αμπάριζα, ενώ ταυτόχρονα στον ίδιο χώρο παιδιά του Ε2 παίζουν φόρσουερ στο γήπεδό τους και άλλα κινούνται ακανόνιστα στο χώρο. Λίγο πριν την έναρξη του παιχνιδιού κι ενώ έχουν συγκροτήσει τις ομάδες τους, στην πλευρά της η κάθε ομάδα κάνει ένα κύκλο και συζητούν μυστικά όλοι μαζί οι συμπαίκτες.

Μάκης: Με το τρία πάει. 1-2-3 πάει.

Ξεκινάνε το παιχνίδι. Είναι σαφές ότι τα παιδιά έχουν πάρει συγκεκριμένες θέσεις στο χώρο. Δυο από κάθε ομάδα είναι φύλακες στην αμπάριζα, κάποιιοι είναι άμυνα, κάποιιοι επίθεση. Με το χτύπημα του κουδουνιού, πλησιάζω τον Μάκη, ο οποίος μαζί με τον Μανόλη κατευθύνονται στη γραμμή για να μπουν στην τάξη.

Ερευνήτρια: Παιδιά μπορείτε να μου πείτε, όταν παίζετε αμπάριζα πώς ορίζετε το ποιος θα μπει επίθεση και ποιος άμυνα;

Μάκης: Καταστρώνουμε σχέδιο. Έχουμε τακτική. Συνήθως βάζουμε έναν καλό στην κολώνα μαζί με κάποιους αργούς στην άμυνα και οι γρήγοροι πάνε επίθεση.

Ερευνήτρια: Και αν κάποιος δεν θέλει να πάει στο σημείο που του λέτε;

Μάκης: Μα είμαστε ομάδα, καθένας παίρνει τον ρόλο που του πάει, για να κερδίσουμε.

Μανόλης: Τα βρίσκουμε σε αυτό.

Παρατήρηση πεδίου

Επίσης, όπως συμβαίνει και κατά τη συγκρότηση των ομάδων του παιχνιδιού, έτσι και κατά τη διαδικασία της διανομής των ρόλων του παιχνιδιού, συνήθως τα παιδιά συναινούν στην απόφαση, ακόμα και αν υπάρχουν διαφωνίες και προχωρούν στην υλοποίηση του παιχνιδιού. Ωστόσο, εντοπίστηκαν κάποιες λιγότερες περιπτώσεις κατά τις οποίες οι διαφωνίες μπορεί να μην ξεπεραστούν, αποτελώντας τροχοπέδη στην έναρξη του παιχνιδιού ή οδηγώντας τους διαφωνούντες σε οικειοθελή αποχώρηση. Όπως και στην περίπτωση της απόρριψης κάποιων παιδιών από το παιχνίδι, έτσι και σε αυτή της διανομής ρόλων σε παιχνίδια ανταγωνιστικά που ζητούμενο είναι η νίκη, μπορεί να υπάρξουν περιπτώσεις στις οποίες κάποια παιδιά νιώθουν αδικία και ανισότητα (Ailwood, 2010· Flee, 2018· Henricks, 2010· Schousboe, 2013), καθώς ωθούνται στην ανάληψη ρόλων τους οποίους όμως δεν επιθυμούν, από άλλους παίκτες που πρωταγωνιστούν στην υλοποίηση του παιχνιδιού (Blatchford, 1998b· Goodwin, 2006). Σε αυτή την περίπτωση όπως προέκυψε, πρόκειται για παιδιά όχι τόσο αγωνιστικά επιδέξια, όσο άλλα.

Ερευνήτρια: Κατά πόσο σας είναι εύκολο να συνεργάζεστε και να συμφωνείτε στους ρόλους που παίρνετε σε ένα παιχνίδι;

Μάνια: Τις περισσότερες φορές συμφωνούμε. Και κάπου να μην συμφωνούμε, μιλάμε και συμφωνούμε και ξεκινάμε να παίζουμε.

OE_{Δ2}

Ελευθερία: Όταν παίζουμε ένα παιχνίδι, όπως είναι η αμπάριζα, κάποιο παιδί μπορεί να μη θέλει να είναι κολώνα και το υποχρεώνουν να πάει κολώνα, ενώ δεν θέλει.

.....

Ερευνήτρια: *Εσείς έχετε προσπαθήσει να τους πείτε να πάνε αυτοί άμυνα;*

Φωτεινή: *Η Αγλαΐα όχι, εγώ το έχω κάνει. Μια φορά έβαζαν εμένα και τον Νώντα κολώνα και είπαμε στον Γρηγόρη να πάει και είπε όχι, όχι, πάω επίθεση, εσείς πίσω γιατί είστε αργοί. Αυτός και ο Αντώνης όλο αποφασίζουν.*

Ερευνήτρια: *Δηλαδή, αν κατάλαβα καλά, άλλοτε εκφράζετε τη διαφωνία σας, όπως έκανες εσύ Φωτεινή και άλλοτε, όπως η Αγλαΐα δεν μιλάτε.*

Φωτεινή: *Ναι.*

Αγλαΐα: *Ναι.*

Ερευνήτρια: *Και τελικά τι κάνετε, μένετε στο παιχνίδι ή όχι;*

Αγλαΐα: *Μένουμε, παίζουμε.*

Φωτεινή: *Φυσικά και παίζουμε. Σιγά μη φύγουμε.*

Ερευνήτρια: *Και ποιο ρόλο αναλαμβάνετε τελικά;*

Αγλαΐα: *Πάμε εκεί που μας λένε στην αρχή. Καμιά φορά φεύγουμε και πάμε και επίθεση.*

Ερευνήτρια: *Πώς αισθάνεστε όταν σας αναγκάζουν να παίζετε έναν ρόλο που δεν επιθυμείτε;*

Αγλαΐα: *Ε, δεν είναι ωραίο. Αδικία. Αυτό.*

ΟΕΕ2

Με αφορμή παρατήρηση στο πεδίο κατά την οποία διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά του ΣΤ3 διαφωνούσαν για το ποιος θα δεχτεί να γίνει τερματοφύλακας και τελικά χτύπησε κουδούνι χωρίς να προλάβουν να παίζουν, έγινε προσπάθεια περαιτέρω διερεύνησης του θέματος, κατά την ομάδα εστίασης με το ΣΤ3.

Ερευνήτρια: *Σας έχει ποτέ τύχει ποτέ να διαφωνήσετε για τις θέσεις που θα πάρετε στο ποδόσφαιρο;*

Μένιος: *Ναι. Για το τέρμα. Όταν λείπει ο Λουκάς, κανείς δεν θέλει να πάει τέρμα.*

Ερευνήτρια: *Και τι κάνετε τότε;*

Μένιος: *Μπορεί να περάσει όλο το διάλειμμα και να πλακωνόμαστε μέχρι να αποφασίσουμε ποιος θα πάει.*

Βαγγέλης: *Εγώ πάντως, όταν δεν μπαίνει ο Νικηφόρος και μου λέει εμένα, δεν πάω. Φεύγω.*

Ερευνήτρια: *Και δεν παίζεις;*

Βαγγέλης: Όχι.

ΟΕΣΤ3

Συμπερασματικά προκύπτει πως οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την έναρξη του παιχνιδιού των παιδιών αφορούν σε αποφάσεις που καλούνται να πάρουν τα παιδιά σχετικά με το τι θα παίξουν, τους συμμετέχοντες παίκτες, τη συγκρότηση των ομάδων τους και τη διανομή των ρόλων στο παιχνίδι τους. Οι τρόποι και τα κριτήρια λήψης αυτών των αποφάσεων, καθώς και οι προκαλούμενες αντιδράσεις αποτυπώνονται ακολούθως στον Πίνακα 21.

Πίνακας 21: Στοιχεία έναρξης παιχνιδιού

Τι θα παίξουν	Προέλευση ιδέας από:		Τρόποι απόφασης για το τι θα παιχτεί	
	<ul style="list-style-type: none"> •Τη γυμναστική •Την τηλεόραση (παιδικά έργα, ταινίες, τηλεπαιχνίδια, αθλητικές εκπομπές) •Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια •Τα ενδιαφέροντα των παιδιών •Την παρακολούθηση των παιχνιδιών άλλων παιδιών στο προαύλιο •Παγιωμένη συνήθεια 		<ul style="list-style-type: none"> •Απόφαση κοινής αποδοχής •Απόφαση πλειοψηφίας •Απόφαση χωρίς λόγια 	
Ποιοι θα παίξουν	Ποιοι αποφασίζουν		Κριτήρια απόφασης για το ποιοι θα παίξουν	
	<ul style="list-style-type: none"> ♦Η πλειοψηφία αποφασίζει ♦Αυτός που έχει τη μπάλα ♦Οι πιο επιδέξιοι αγωνιστικά 		<ul style="list-style-type: none"> ♦Τα παιδιά του τμήματος ♦Οι φίλοι ♦Παιδιά με καλό χαρακτήρα (δεν βρίζουν, δεν χτυπάνε, δεν κλαίνε με το παραμικρό) ♦Παιδιά υψηλού αγωνιστικού επιπέδου (για τις αθλοπαιδιές) ♦Παιδιά άλλων τμημάτων που συνδέονται φιλικά ή συγγενικά με κάποιον συμμετέχοντα 	
Συγκρότηση αντίπ. ομάδ.	Κριτήρια συγκρότησης ομάδων		Αντιδράσεις στη συγκρότηση ομάδων	
	<ul style="list-style-type: none"> •Φιλία •Ισοδυναμία ομάδων 		<ul style="list-style-type: none"> •Συναίνεση κατά τη συγκρότηση ομάδων και συνέχιση του παιχνιδιού •Σύγκρουση κατά τη συγκρότηση ομάδων με αποτέλεσμα την: <ul style="list-style-type: none"> - Αποτυχία έναρξης του παιχνιδιού - Οικειοθελή αποχώρηση από το παιχνίδι 	
Διανομή ρόλων στο παιχνίδι	Τρόποι διανομής ρόλων	Το είδος του παιχνιδιού ως προσδιοριστικός παράγοντας διανομής ρόλων		
	<ul style="list-style-type: none"> ♦Διανομή ρόλων κατόπιν συνεννόησης ♦Οι πιο επιδέξιοι αγωνιστικά αποφασίζουν 	Είδος παιχνιδιού	Κριτήρια διανομής ρόλων	
		♦Ανταγωνιστικά παιχνίδια (ζητούμενο η νίκη)	Ιδιαίτερες ικανότητες συμμετεχόντων	<ul style="list-style-type: none"> ♦Συναίνεση κατά τη διανομή ρόλων και συνέχιση του παιχνιδιού ♦Συναίνεση κατόπιν διαφωνίας (εκφρασμένης ή μη) και συνέχιση του παιχνιδιού ♦Σύγκρουση κατά τη διανομή ρόλων που οδηγεί σε: <ul style="list-style-type: none"> →Αποτυχία έναρξης του παιχνιδιού →Οικειοθελή αποχώρηση από το παιχνίδι
		♦Μη ανταγωνιστικά παιχνίδια	Επιθυμίες συμμετεχόντων	

3.2.2 Εξέλιξη παιχνιδιού

Μετά τη λήψη από τα παιδιά όλων των παραπάνω εναρκτήριων αποφάσεων για το παιχνίδι τους, αρχίζουν στη συνέχεια την υλοποίηση του κυρίου μέρους του. Κατά την παρατήρηση του παιχνιδιού τους στο πεδίο, αναδείχτηκε ότι μετά την έναρξή του εξελίσσεται είτε ομαλά, όπου τα παιδιά συνεργάζονται επιτυχημένα, είτε συγκρουσιακά, όπου επικρατούν τσακωμοί και τα παιδιά δυσκολεύονται να συνεργαστούν επιτυχημένα.

Έχει υποστηριχθεί πως απέναντι στα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την ανάπτυξη του παιχνιδιού στο σχολικό προαύλιο τα παιδιά βρίσκουν διαρκώς κοινωνικές λύσεις, εκδηλώνοντας κοινωνικές δεξιότητες που επιτρέπουν την διαχείριση των όποιων δυσκολιών αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση του παιχνιδιού τους Sluckin (1981). Επιτυγχάνουν επομένως τα παιδιά μέσα από την ομαδική συζήτηση και άλλες επικοινωνιακές δεξιότητες τη διαχείριση των παρουσιαζόμενων προβλημάτων οδηγούμενα αφενός στην επιτυχημένη συνεργασία τους και αφετέρου στην περαιτέρω ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων (Baines & Howe, 2010· Baines, Rubie-Davies & Blatchford, 2009· Hämmäläinen 2004). Στην παρούσα έρευνα, όπως προέκυψε από τις παρατηρήσεις στο πεδίο, αλλά και από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά, «τις πιο πολλές φορές» (Νικηφόρος από ΟΕΔΔ), μέσα από ποικίλες διεργασίες μπορούν και συνεργάζονται ομαλά και βρίσκουν λύσεις στις διαφωνίες που προκύπτουν κατά το παιχνίδι τους (Blatchford, 2001), είτε αποδεχόμενα τη γνώμη της πλειοψηφίας, είτε επαναλαμβάνοντας τις αμφισβητούμενες φάσεις, είτε κάνοντας κλήρωση, είτε υποχωρώντας από την αρχική τους θέση προς χάρη του παιχνιδιού.

Ενώ παρατηρώ στο μεγάλο διάλειμμα παιδιά του Γ3 (πέντε αγόρια και τρία κορίτσια) να παίζουν φόρσκουρ στο γήπεδό τους προκύπτει μια αμφισβητούμενη φάση, για το αν η μπαλιά του Σάκη είναι άουτ ή μέσα.

Άγγελος: Έλα ρε, βγες άουτ ήταν.

Στέφανος: Μέσα, καθαρό.

Άγγελος: Άουτ, καθαρό.

Η Λουκία δίνοντας τη μπάλα στον Σάκη λέει: Καλά επανάληψη.

Πράγματι κάνουν επανάληψη και συνεχίζουν το παιχνίδι. Λίγο αργότερα προκύπτει ίδια αμφισβητούμενη φάση για την μπαλιά του Σάκη. Ο Σάκης υποστηρίζει πως η μπαλιά του είναι μέσα. Όμως όλοι μαζί οι υπόλοιποι παίκτες φωνάζουν «άουτ».

Λουκία: Σάκη τέλειωνε, βγες. Το είδαμε, το λέμε όλοι.

Ο Σάκης αν και δυσανασχετεί βγαίνει και πάει τελευταίος στη σειρά αποδεχόμενος την άποψη της πλειοψηφίας και το παιχνίδι συνεχίζεται.

Παρατήρηση πεδίου

Κατά την παρατήρηση των αγοριών του ΣΤ2 στο πίσω προαύλιο να παίζουν ποδόσφαιρο, προκύπτει αμφισβητούμενη φάση για το αν το μαρκάρισμα του Βλαδίμηρου στον Ηλία είναι πέναλτι ή όχι. Η ομάδα του Ηλία υποστηρίζει πως είναι πέναλτι, ενώ του Βλαδίμηρου πως δεν είναι. Διαφωνούν έντονα με το παιχνίδι να έχει διακοπή για δυο περίπου λεπτά.

Παρεμβαίνει ο Διομήδης, ο οποίος είναι στην ομάδα του Ηλία και λέει δυνατά και με σταθερή φωνή: Έλα άστο, πάει. Δεν θα χάσουμε και όλη μας την ώρα. Θα χτυπήσει κουδούνι.

Πράγματι το παιχνίδι συνεχίζεται μετά από την υποχώρηση της ομάδας του Ηλία και την παρέμβαση του Διομήδη.

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Σας έχω δει όταν παίζετε φόρσκουερ που κάποιες φορές διαφωνείτε έντονα για το αν κάποιες μπαλιές είναι μέσα ή έξω. Πώς λύνετε αυτές σας τις διαφωνίες;

Λέλα: Κάνουμε κλήρωση.

Ερευνήτρια: Με τι τρόπο;

Λέλα: Με μπουνιά. Όποιος τη βρει κερδίζει.

Ερευνήτρια: Και συμφωνείτε έτσι όλοι, ό,τι και αν βγει ως αποτέλεσμα;

Λέλα: Ναι, αφού είναι κλήρος.

ΟΕΓ1

Σύμφωνα με τους Blatchford (2001), Boulton (1993), Garandean και Cillessen (2006), Pellegrini και Blatchford (2002) και Rusby, Taylor και Johnson-Shelton (2006) κατά το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα του σχολείου τους δύναται να εκδηλωθούν διαφωνίες, που μπορεί να οδηγήσουν σε επιθετικότητα και σύγκρουση μεταξύ τους. Επίσης, έχει επισημανθεί αρκετά και έχει γίνει προσπάθεια να αναδειχθεί ο σχολικός εκφοβισμός που εκδηλώνεται στη σχολική αυλή (Olweus, 1993· Elinor Kelly, 1988, 1994· Troyna & Hatcher, 1992) και οι αντίστοιχες ανησυχίες των ενηλίκων (Blatchford 1989· Blatchford & Baines, 2006· Boulton 1992· Pellegrini 1995· Youniss, 1980). Ωστόσο, συμπεριφορές εκφοβισμού, επιθετικότητας και αντίστοιχων αρνητικών εμπειριών και συναισθημάτων για κάποια παιδιά, οι οποίες επιβάλλεται να αναγνωριστούν και να αντιμετωπιστούν, είναι σχετικά σπάνιες στο σχολικό προαύλιο, παρά τις επικρατούσες ενήλικες αντιλήψεις (Baines & Blatchford, 2011· Blatchford, 2001· Meire, 2007· Pellegrini & Blatchford, 2002). Αξιοσημείωτο δε είναι πως σύμφωνα με τον Smith και τους συναδέλφους του (1993) δεν υπάρχουν σαφείς διακριτές γραμμές μεταξύ τσακωμού στο παιχνίδι και πραγματικού τσακωμού εκτός πλαισίου παιχνιδιού, μεταξύ του παιγνιώδους πειράγματος και του αντίστοιχου κακοπροαίρετου πειράγματος, με αποτέλεσμα συχνά να συγχέονται στα μάτια των ενηλίκων.

Αυτό το οποίο προέκυψε στην παρούσα έρευνα μέσα από την παρατήρηση στο πεδίο είναι πως κάποιες φορές τα παιδιά συγκρούονται έντονα καθώς παίζουν και τσακώνονται. Αυτό είναι κάτι που όχι μόνο φαίνεται στα μάτια της παρατηρήτριας, αλλά που αντιλαμβάνονται και τα ίδια τα παιδιά σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, τόσο ανεπίσημα στο πεδίο, όσο και στις ομάδες εστίασης. Η συγκρουσιακή δε εξέλιξη μπορεί να πάρει τη μορφή λεκτικής βίας με βρισιές, κοροϊδίες ή έντονες φωνές, σωματικής βίας με σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές ή και πάλη, ψυχολογικής βίας ή να εκφραστεί και με κλάματα. Αξιοσημείωτο δε για τα παιδιά όλων των ηλικιών είναι πως παίζουν και εξακολουθούν και θέλουν να παίζουν, ακόμα και αν οι διαφωνίες τους εξελίσσονται σε τσακωμούς, καθώς, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε « ο τσακωμός είναι ένα μέρος του παιχνιδιού» (Βαγγέλης από ΟΕΣΤ3), ο οποίος σπάνια θα επηρεάσει τη φιλία τους.

Χαρακτηριστικές είναι οι έντονες στιγμές κοροϊδίας και βρισιών μεταξύ του Μένιου και του Νικηφόρου από το ΣΤ3, που παρατηρήθηκαν κατά το ποδόσφαιρο στο πίσω προαύλιο, όταν ο πρώτος έβαλε γκολ στον δεύτερο ή τα χτυπήματα με χέρια και πόδια που παρατηρήθηκαν μεταξύ του Γρηγόρη και του Χρυσόστομου από το Β1, όταν κατά το παιχνίδι «μάχες» που έπαιζαν στο διάδρομο μπροστά στο κυλικείο, ο Γρηγόρης όπως είπε θεώρησε πως ο Χρυσόστομος τον χτύπησε στα αλήθεια και δυνατά κι έτσι άρχισε αληθινός καβγάς μεταξύ τους με πραγματική πάλη. Αξιοσημείωτο είναι πως όταν μετά το κουδούνι και ενώ τα παιδιά πήγαιναν στη γραμμή ρώτησα τους εμπλεκόμενους Μένιο και Νίκανδρο στην πρώτη περίπτωση και Γρηγόρη και Χρυσόστομο στη δεύτερη, αν πραγματικά τσακώνονταν ή μόνο εγώ το κατάλαβα έτσι, απάντησαν και οι τέσσερις πως όντως τσακώνονταν αληθινά.

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Αντωνία σε έχω δει αρκετές φορές, όταν είσαι με την Στεφανία, να δείχνετε η μια στην άλλη το χέρι σας, με τον αντίχειρά σας επάνω ή κάτω. Σας είδα και σήμερα, όταν παίζατε οικογένεια στο διάλειμμα. Θέλετε να μου πείτε τι σημαίνει αυτή η κίνηση για εσάς;

Θάνος: (πετάγεται) Σε 'χω , δεν σε 'χω φίλη.

Ερευνήτρια: Αυτό σημαίνει Αντωνία;

Αντωνία: Ναι.

Ερευνήτρια: Γιατί το κάνετε αυτό;

Μαρίκα: Μερικές φορές το κάνουμε για ψέματα.

Ερευνήτρια: Στ' αλήθεια το κάνετε ποτέ;

Αντωνία: Όταν τσακωθούμε μπορεί να κάνουμε «σε 'χω, δεν σε 'χω φίλη».

Ματίνα: Εγώ δεν το κάνω πάντως.

Θάνος: Αυτές το κάνουν. Άμα δεν γίνει αυτό που θέλουν, κάνουν το χέρι «σε 'χω, δεν σε 'χω φίλη». Και στο τέλος κλαίνε.

ΟΕ_Α

Λουκάς: Εμένα μου αρέσει που είμαστε ανταγωνιστές μέσα, αλλά όταν τελειώνει το παιχνίδι είμαστε πάλι φίλοι. Να 'μαστε πάλι φίλοι, όχι να μαλώνουμε δηλαδή και να μη μιλάμε.

Ερευνήτρια: *Το πετυχαίνετε αυτό;*

Λουκάς: *Τις πιο πολλές φορές.*

Ερευνήτρια: *Συνήθως δηλαδή, τι γίνεται;*

Μένιος: *Τα πρώτα πέντε λεπτά μετά τσακωνόμαστε, «εμείς νικήσαμε» και μετά έχει ξεχαστεί. Επειδή είμαστε παιδιά και ξεχνιούνται, επειδή την επόμενη ξαναρχίζουμε απ' την αρχή και δεν μετράει.*

Νικηφόρος: *Πάντως ό,τι και να γίνει μεταξύ των παιδιών, εμάς, την επόμενη μέρα θα έχει ξεχαστεί. Και αν προκύψει κάτι άλλο, την επόμενη μέρα, καλημέρα και όλα καλά.*

Ερευνήτρια: *Εσύ Βαγγέλη συμφωνείς σε αυτό, ότι δηλαδή ξεπερνάτε τους τσακωμούς και ξαναπαίζετε;*

Βαγγέλης: *Ναι ο τσακωμός είναι ένα μέρος του παιχνιδιού.*

ΟΕΣΤ3

Ο Blatchford (1988b) έχει εντοπίσει ερευνητικά πολλές κοινές αιτίες συγκρούσεων με τον Boulton (1993), όπως διαφωνίες ως προς τη διεξαγωγή και τους κανόνες του παιχνιδιού, αντιδράσεις σε προκλητικά πειράγματα, διεκδίκηση του χώρου και υλικού παιχνιδιού, αίσθηση εξευτελισμού από κάποιους, προστασία μικρότερων αδελφών, λανθασμένη ερμηνεία ατυχήματος, αποτέλεσμα εκφοβισμού, παλαιότερες παρεξηγήσεις. Επιπλέον ο Blatchford (1988b) ταξινομεί σε δυο μεγάλες κατηγορίες τους παράγοντες που επιδρούν στις συγκρούσεις αυτές και συγκεκριμένα τους ατομικούς (ατομικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων, όπως έντονη επιθετικότητα και προκλητικότητα) και τους κοινωνικούς, που σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο της σκηνής του τσακωμού (εμπλεκόμενες ομάδες, μεταξύ τους σχέσεις, θεατές της σκηνής).

Στην παρούσα έρευνα πέρα από τις παρατηρήσεις στο πεδίο, έγινε προσπάθεια για περαιτέρω διερεύνηση των αιτιών των τσακωμών των παιδιών στο παιχνίδι τους και κατά τις ομάδες εστίασης μαζί τους, με αρκετές αιτίες να έχουν εντοπιστεί ερευνητικά και από τους Blatchford (1988b) και Boulton (1993). Όπως προέκυψε από τις συζητήσεις αυτές, αιτία μπορεί να αποτελέσει η διεκδίκηση του αρχηγικού ρόλου στο παιχνίδι, διάφορες παρεξηγήσεις και παρανοήσεις της συμπεριφοράς των παιδιών, παλιές αντιπαλότητες των συμμετεχόντων παικτών, η αδυναμία εφαρμογής των κανόνων στις αθλοπαιδιές ή η παραβίασή τους και η

ύπαρξη ζαβολιών, η αίσθηση που έχουν κάποια παιδιά ότι «δεν τους παίζουν» στο παιχνίδι όσο θα ήθελαν, η μη αποδεκτή από τα παιδιά «κακή» ή ατομιστική συμπεριφορά κάποιων παικτών, η ασυμφωνία ως προς την έκβαση των φάσεων στις αθλοπαιδιές ή ως προς τη θέση στη σειρά που απαιτείται σε κάποιο παιχνίδι, η χρήση ρατσιστικού λόγου απέναντι σε κάποιους, ο περιορισμένος χώρος του παιχνιδιού. Επιπλέον, αιτία είναι δυνατόν να αποτελέσει η αντιμετώπιση νικητήριων φάσεων κατά το παιχνίδι με κοροϊδίες από τους νικητές, με μη αποδοχή της φάσης από τους ηττημένους, με απόδοση κατηγοριών μεταξύ των συμπαικτών. Τέλος, το παιχνίδι με άλλο τμήμα μπορεί να αυξήσει τις εντάσεις στο παιχνίδι, γιατί υπάρχει έλλειψη οικείων σχέσεων με τους αντιπάλους και μικρότερα περιθώρια ανοχής απέναντί τους, μεγαλύτερος ανταγωνισμός, το παιχνίδι γίνεται πιο σκληρό, με τα παιδιά να θέλουν πάση θυσία να κερδίσουν, κάνοντας ακόμα και κλεψιές, μιας και συχνά διακυβεύεται το γήπεδο ως έπαθλο νίκης.

Λουκία: Στο ποδόσφαιρο τσακωνόμασταν πολύ. Πιο ωραίο είναι το ζόμπι.

Ερευνήτρια: Γιατί τσακωνόμασταν στο ποδόσφαιρο.

Σάκης: Γιατί χτυπιόμαστε.

Ερευνήτρια: Για ποιο λόγο χτυπιόμασταν και τσακωνόμασταν;

Χαρίλαος: Γιατί μερικοί θέλουν να κάνουν τους αρχηγούς. Νομίζουν πως είναι ανώτεροι, αλλά δεν είναι. Το νομίζουν.

Ερευνήτρια: Τι ακριβώς νομίζουν δηλαδή;

Χαρίλαος: Πως μόνο αυτοί πρέπει να αποφασίζουν για τα γκολ, για τα πέναλτι, για τα όλα.

ΟΕΓ2

Στο μπροστινό προαύλιο, οκτώ παιδιά από το Γ1 παίζουν φόρσκουρ, στο τελευταίο διάλειμμα. Προερχόμενη από άλλη παρατήρηση, δεν πρόλαβα την έναρξη του παιχνιδιού, οπότε δεν είδα πώς ο Αλέξανδρος από την Β τάξη εντάχθηκε στην ομάδα τους και παίζει μαζί. Με το χτύπημα του κουδουνιού, πλησιάζω τη Λέλα που κατευθύνεται μαζί με τον Λάμπρο στη γραμμή.

Ερευνήτρια: Παιδιά, εκτός από εσάς του Γ1 είδα και τον Αλέξανδρο από τη Β τάξη να παίζει μαζί σας.

Λάμπρος: Ναι, τον αφήνουμε να παίζει.

Ερευνήτρια: Πώς και τον αφήνετε να παίζει στο δικό σας φόρσκουερ;

Λέλα: Είναι καλό παιδί ο Αλέξανδρος. Και ξέρει να παίζει και καλά.

Λάμπρος: Δεν μας ενοχλεί. Ούτε κλαίει με το παραμικρό σαν τον Τόλη.

Ερευνήτρια: Ο Τόλης, γιατί πιστεύεις πως κλαίει εύκολα;

Λάμπρος: Του λέμε κάτι και κλαίει αμέσως και τσαντίζεται και φεύγει.

Λέλα: Τον είπα εγώ μια φορά spiderman, επειδή είπε θα ρίξει τον ιστό του να πιάσει τη μπάλα και μετά έβαλε τα κλάματα. Και εγώ το είπα για αστείο.

Λάμπρος: Τα παίρνει στα σοβαρά. Όλα.

Ερευνήτρια: Εσύ Λέλα, ειλικρινά πες μου, ήθελες έστω και λίγο να τον κοροϊδέψεις;

Λέλα: Όχι κυρία. Αλήθεια. Αστεία το είπα.

Παρατήρηση πεδίου

Χαρίλαος: Όλο ο Άγγελος και ο Αργύρης τσακώνονται.

Ερευνήτρια: Γιατί πιστεύεις πως συνέχεια αυτοί τσακώνονται; Τι φταίει;

Χαρίλαος: Δεν ξέρω πολύ, από παλιά από τη δευτέρα όλο μαλώνουν.

ΟΕΓ2

Διομήδης: Κυρία εμείς δεν είναι ότι δεν τους θέλουμε, αλλά εμείς όλοι πάμε ποδόσφαιρο και ξέρουμε και παίζουμε. Ξέρουμε πότε είναι φάουλ, αντικανονικά και όλα αυτά. Αν έρθει κάποιος που δεν ξέρει καλό ποδόσφαιρο τότε θα χάνουμε χρόνο να εξηγούμε τους κανόνες. Μπορεί να μην καταλαβαίνει κιόλας τι έχει συμβεί. Να είναι φάουλ και να λέει επιτρέπεται.

Ερευνήτρια: Σε εσάς δηλαδή στο ποδόσφαιρο οι κανόνες είναι ξεκάθαροι και εφαρμόζονται από όλους;

Όλοι μαζί: Ναι, ναι.

.....

Αχιλλέας: Αν δείτε να παίζουν άμπαλοι ποδόσφαιρο, όλο σκοτώνονται γιατί δεν τηρούνε τους κανόνες.

Διομήδης: Δεν ξέρουν να τους τηρήσουν. Κάνουν φάουλ, νομίζουν πως δεν κάνουν και...

Αχιλλέας: Παίζουν σκληρά, γιατί δεν ξέρουν να παίζουν ήρεμα, χωρίς επαφές.

Ε, αυτό δεν είναι ποδόσφαιρο.

ΟΕ_{ΣΤ2}

Στο μπροστινό προαύλιο, στο πρώτο διάλειμμα, έξι παιδιά από το Γ1 παίζουν ποδόσφαιρο στον τσιμέντινο χώρο έξω από τις τάξεις. Πέντε αγόρια κι ένα κορίτσι. Σε μια στιγμή ο Μπάμπης βάζει τα κλάματα και κάθεται κάτω στο έδαφος σταματώντας το παιχνίδι. Μαζεύονται γύρω του και οι υπόλοιποι. Πλησιάζω πιο κοντά.

Λέλα: Έλα ρε, τι έγινε πάλι; Πάλι κλαις;

Μπάμπης: Μα δεν μου δίνετε καμιά πάσα. Όλο εσείς την έχετε τη μπάλα.

Λέλα: Μα όποτε σου δίνουμε τη χάνεις.

Μπάμπης: Και μου την παίρνετε και από τα πόδια μου.

Λάμπρος: Την κρατάς μια ώρα.

Μπάμπης: (κλαίγοντας) Δεν μου δίνουν²²...

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Με ποια παιδιά θέλετε να παίζετε μαζί, παρέα;

Αντιγόνη: Με τα παιδιά του τμήματος.

Ερευνήτρια: Όλοι μαζί;

Νικηφόρος: Περίπου. Εγώ πάντως δεν παίζω με τον Κυριάκο.

Ερευνήτρια: Γιατί;

Νικηφόρος: Όλο βρίζει. Του λέμε να σταματήσει και συνεχίζει.

Ερευνήτρια: Του έχετε πει πως αυτό δεν σας αρέσει;

Νικηφόρος: Του το έχουμε. Του έχουμε δώσει πολλές ευκαιρίες. Όμως δεν αλλάζει.

Αντιγόνη: Και βρίζει και χτυπάει.

Νικηφόρος: Και όλο μας το χαλάει

Ερευνήτρια: Εννοείς το παιχνίδι;

Νικηφόρος: Ναι. Μας χαλάει το παιχνίδι.

ΟΕ_{Δ2}

Στο δεύτερο διάλειμμα η Ολυμπία, η Γιάννα και η Ντίνα από το Β1 βρίσκονται στο μονόζυγο. Εγώ από απόσταση παρακολουθώ με το μπλοκάκι μου στο χέρι. Ο

²² Εννοεί τη μπάλα

δάσκαλος εφημερίας κ. Φώτης δεν τις έχει αντιληφθεί και δεν τις απομακρύνει από τον «απαγορευμένο» χώρο. Εγώ δεν λέω τίποτα. Διακριτικά κοιτάζω. Η Ντίνα κρεμιέται στο μονόζυγο. Ακολουθεί η Ολυμπία, ενώ η Γιάννα περιμένει. Όμως, ενώ η Ολυμπία πέφτει από το μονόζυγο και θα περίμενα η Γιάννα να ακολουθήσει, ξανακρεμιέται η Ολυμπία. Η Γιάννα θυμωμένα της φωνάζει.

Γιάννα: Σειρά μου, κατέβα.

Η Ολυμπία συνεχίζει.

Γιάννα: (Πιο δυνατά και εμφανώς πιο θυμωμένα) Κατέβα, εγώ κάνω.

Ολυμπία: (αγνοώντας την). Εγώ κάνω.

Χτυπάει το κουδούνι και η Γιάννα φεύγει θυμωμένη. Την προσεγγίζω.

Ερευνήτρια: Γιάννα, αν κατάλαβα καλά, θύμωσες με την Ολυμπία;

Γιάννα: Τα θέλει όλα δικά της.

Ερευνήτρια: Θες να πεις πως θα ήθελες κι εσύ να κάνεις μονόζυγο και δεν σε άφησε;

Γιάννα: Ναι μια η μία, μια η άλλη. Με τη σειρά.

Παρατήρηση πεδίου

Στο τελευταίο διάλειμμα, 14 παιδιά από το Δ1, αγόρια και κορίτσια, παίζουν αμπάριζα στο γήπεδο του μπάσκετ, παράλληλα με άλλα παιχνίδια, άλλων παιδιών που εκτολίσσονται στον ίδιο χώρο. Ο Παντελής καταφέρνει και ξεφεύγει και κατά την κρίση μου κάνει αμπάριζα. Ο Δήμος που είναι φύλακας στην αμπάριζα, φωνάζει και τον σπρώχνει.

Δήμος: Δεν μετράει. Σε έχω πιάσει.

Ο Παντελής και οι συμπαίκτες του πανηγυρίζουν, ενώ οι παίκτες της αντίπαλης ομάδας διαμαρτύρονται και ο Δήμος κυνηγά τον Παντελή. Τον ξανασπρώχνει (όχι δυνατά).

Δήμος: Σε είχα πιάσει δεν μετράει. 2-2 είναι.

Παντελής: Όχι 3-2.

Δήμος: Σε είχα πιάσει.

Παντελής: Όχι, πρώτα έκανα (εννοεί αμπάριζα).

Συνεχίζεται η ένταση με τους συμπαίκτες του Παντελή να φωνάζουν για 3-2, ενώ του Δήμου για 2-2. Ωστόσο, το παιχνίδι το συνεχίζουν, παρά το γεγονός ότι δεν φαίνεται να έχουν συμφωνήσει στην έκβαση της τάξης. Τελικά χτυπάει κουδούνι και το

παιχνίδι σταματάει. Κατευθύνονται προς τις γραμμές. Πλησιάζω τον Δήμο και τον Αντρέα, ο έπαιζε με την ομάδα του Παντελή.

Ερευνήτρια: Σας είδα στην αμπάριζα, πως υπήρχε ένταση και διαφωνία για το αν μέτραγε ή όχι η αμπάριζα που έκανε ο Παντελής . Σωστά;

Δήμος: Ναι.

Ερευνήτρια: Και τελικά τι κάνατε; Την μετρήσατε την αμπάριζα;

Αντρέας: Ναι.

Δήμος: Όχι.

Ερευνήτρια: Δηλαδή συνεχίσατε το παιχνίδι και ας λέγατε άλλο ο ένας , άλλο ο άλλος;

Δήμος: Ναι (κοιτάζεται με τον Αντρέα και γελάνε)

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Σας έχει τύχει να διαφωνήσετε για κάτι στο παιχνίδι σας;

Ελευθερία: Ναι.

Φωτεινή: Ναι.

Ερευνήτρια: Για ποιους λόγους είναι πιθανό να διαφωνήσετε όταν παίζετε για παράδειγμα φόρσκουερ;

Φωτεινή: Για διάφορα. Για τις θέσεις , κάποιιοι κλέβουν σειρές.

Ελευθερία: Ή να μην συμφωνούμε τι έχει γίνει. Αν είναι μέσα ή έξω.

Ερευνήτρια: Κι όταν συμβαίνουν αυτά εσείς τι κάνετε;

Φωτεινή: Το λέμε.

Ερευνήτρια: Και λύνετε τις διαφορές σας;

Ελευθερία: Τις λύνουμε, αλλά κάποιιοι δεν ακούν και χαλάνε το παιχνίδι.

Φωτεινή: Ο Αντώνης όλο κλέβει σειρές. Και άμα του λέω κάτι, σπρώχνει. Και μετά γίνεται χαμός.

ΟΕΕ2

Ερευνήτρια: Υπάρχουν άλλοι λόγοι για τους οποίους μπορεί να υπάρξει ένταση όταν παίζετε αμπάριζα;

Λέλα: Κάποια παιδιά, όταν κάνουν αμπάριζα μας κοροϊδεύουν.

Δήμος: Δεν κοροϊδεύουμε, απλά πανηγυρίζουμε. Κάποιοι μόνο όλο κλαίνε, γιατί δεν ξέρουν να χάνουν.

Λέλα: Πού ξέρεις πως είπα για εσένα;

Δήμος: Καλά, καλά, σαν μωρά, δεν ξέρουν να χάνουν.

Κυριάκος: Και εγώ θέλω να πω, όταν είμαι στην αμπάριζα και γίνει αμπάριζα ο Φώτης κατηγορεί μόνο εμένα.

Ερευνήτρια: Κι εσύ τι κάνεις για αυτό;

Κυριάκος: ε... ..

Αντριάννα: Τον κυνηγάει να του χώσει μπουνιά (γέλια).

Κυριάκος: Όχι εγώ, ο Άγγελος τον κυνηγάει.

Ερευνήτρια: Ο Άγγελος γιατί τον κυνηγά;

Κυριάκος: Γιατί τον λέει παλιοαλβανό.

Ερευνήτρια: Έχετε ακούσει άλλα παιδιά να τον αποκαλούν έτσι;

Κυριάκος: Όχι, μόνο ο Φώτης λέει τέτοια.

ΟΕΔΙ

Στο πρώτο διάλειμμα έντεκα παιδιά του Ε1, τρία κορίτσια και οκτώ αγόρια, στη μια μπασκέτα του πίσω προαύλιου παίζουν «μονό» μπάσκετ. Μου φαίνονται πραγματικά πολλά τα παιδιά για ένα τέτοιο παιχνίδι. Ο Γρηγόρης με τον Αντώνη, σε μια διεκδίκηση της μπάλας σπρώχνονται πολύ έντονα, πέφτουν κάτω κρατώντας και οι δυο τη μπάλα, η μπάλα τους φεύγει, την παίρνει ο Περικλής που είναι συμπαίκτης του Γρηγόρη, αλλά οι δυο πεσμένοι στο έδαφος παίκτες, συνεχίζουν με ένταση να παλεύουν εκνευρισμένοι. Προσπαθεί να σουτάρει στο καλάθι ο Περικλής, πέφτουν επάνω του τρεις παίκτες κάνοντάς του εμφανές φάουλ. Με τέτοιες εντάσεις συνεχίζεται το παιχνίδι. Χτυπάει το κουδούνι. Πλησιάζω τον Περικλή που έχει μείνει πιο πίσω από τα άλλα παιδιά τα οποία κατευθύνονται στη γραμμή για να μουν στις τάξεις τους για μάθημα.

Ερευνήτρια: Περικλή, καθώς σας παρακολουθούσα να παίζετε, μου φάνηκε πως υπήρχε εκνευρισμός στο παιχνίδι σας. Αληθεύει αυτό;

Περικλής: Ε, κυρία... Ήμασταν πάρα πολλοί. Δεν μπορείς να παίζεις έτσι. Δεν παίρνεις μπάλα, πλακωνόμαστε για να την πάρουμε... δεν είναι ωραία.

Ερευνήτρια: Νιώθεις δηλαδή, θες να πεις, μεγαλύτερη ένταση όταν παίζετε πολλά παιδιά σε ένα τέτοιο παιχνίδι;

Περικλής: Ε, ναι... Το «μονό» είναι να είμαστε πολύ πιο λίγοι. Αλλιώς είμαστε μπουλούκι, πέφτει ο ένας επάνω στον άλλο, βριζόμαστε. Δεν πάει...

Παρατήρηση πεδίου

Στο μπροστινό προαύλιο, τα περισσότερα παιδιά του Δ1 παίζουν αμπάριζα στο τελευταίο διάλειμμα, ενώ παράλληλα παιδιά από άλλα τμήματα παίζουν μπάσκετ στη μια μασκέτα, φόρσκουερ στα δυο γήπεδα ή κινούνται ακανόνιστα στον χώρο. Ο Γεράσιμος πιάνει τον Μάνο. Τον πηγαίνει στη φυλακή της πλευράς του, αλλά μετά από λίγα δευτερόλεπτα αυτός «το σκάει» και φεύγει χωρίς να του κάνουν «ξελευθερία». Η Καλλιόπη που είναι φύλακας διαμαρτύρεται, του φωνάζει. Τρέχει ο Γεράσιμος και τον τραβάει από την μπλούζα με σκοπό να τον επαναφέρει στην φυλακής.

Γεράσιμος: Είσαι πιασμένος. Όλο ζαβολιές κάνεις.

Μάνος: Μου έκανε «ζελέ» ο Κυριάκος.

Καλλιόπη: Ναι καλά. Μη λες ψέματα. Κανείς δεν σου έκανε.

Ο Γεράσιμος τον τραβάει με δύναμη, ο Μάνος αντιστέκεται και τον χτυπά με δύναμη στην πλάτη. Επικρατεί ένταση. Εγώ είμαι σίγουρη πως ο Μάνος έφυγε από τη φυλακή χωρίς να του έχουν κάνει «ξελευθερία». Χτυπάει κουδούνι. Πλησιάζω την Καλλιόπη.

Ερευνήτρια: Γιατί πιστεύεις Καλλιόπη πως υπήρξε ένταση σήμερα στο παιχνίδι σας;

Καλλιόπη: Ε, ρε κυρία. Όλο ζαβολιές κάνει. Τον είδατε, δεν τον είδατε;

Ερευνήτρια: Εννοείς τον Μάνο;

Καλλιόπη: Ναι, χωρίς να του κάνουν «ζελέ» φεύγει και χαλάει το παιχνίδι. Μου τη δίνει στα νεύρα.

Παρατήρηση πεδίου.

Ερευνήτρια: Είπατε λοιπόν, όπως άλλωστε έχω κι εγώ παρατηρήσει, πως, όταν παίζετε μεταξύ σας, εννοώ τα παιδιά του τμήματός σας, ποδόσφαιρο ή και βόλεϊ που παίζετε εσείς κορίτσια, συνεργάζεστε καλά και δεν υπάρχουν ιδιαίτερες εντάσεις στο παιχνίδι σας. Τι γίνεται όμως όταν παίζετε με παιδιά άλλου τμήματος;

Αχιλλέας: Εκεί υπάρχουν εντάσεις. Τσακωμοί.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να σκεφτείτε να μου πείτε, τι είναι αυτό που σας κάνει να μην μπορείτε να ελέγξετε τον θυμό μας και να τσακώνεστε όταν παίζετε με άλλους; Ενώ έχετε δείξει πως και το παιχνίδι ξέρετε καλά (και εσείς αγόρια το ποδόσφαιρο και εσείς κορίτσια το βόλεϊ) και τον θυμό σας ελέγχετε όταν θέλετε;

Αχιλλέας: Μπαίνει ο εγωισμός, να νικήσουμε αυτό το τμήμα. Ο ανταγωνισμός.

Παντελής: Με τους άλλους παίζουμε πιο σκληρά, υπάρχει πόρωση. Δεν παίζει να μην κερδίσουμε.

ΟΕΣΤ2

Ερευνήτρια: Θέλω να σας ρωτήσω κάτι τώρα. Σας έχω δει για παράδειγμα με το ΣΤΙ που παίζατε και τσακωνόσασταν για το αν ένα σουτ του Πέτρου ήταν μέσα ή έξω. Γκολ ή άουτ. Εγώ που ως γυμνάστριά σας γνωρίζω τις ικανότητες στο ποδόσφαιρο, καταλαβαίνω πως μπορούσατε να διακρίνετε πως ήταν μέσα. Ήταν ολοφάνερο και εύκολη φάση για εσάς. Ειλικρινά θέλω να μου πείτε εάν κι εσείς είχατε καταλάβει το γκολ;

Διομήδης: Εντάξει το είχαμε δει.

Ερευνήτρια: Και γιατί επιλέξατε να υποστηρίξετε το λάθος, αφού ξέρατε ότι αυτό δημιουργεί ένταση και οδηγεί σε τσακωμούς.

Διομήδης: Όταν είμαστε μεταξύ μας δεν το κάνουμε.

Αχιλλέας: Σπάνια. Γιατί είναι προτιμότερο να παίζουμε μία ώρα, παρά μισή και μισή να τσακωνόμαστε.

Ερευνήτρια: Άρα όταν είστε μεταξύ σας το τμήμα προσπαθείτε να παίζετε τίμια.

Όλοι: Ναι.

Ερευνήτρια: Τι γίνεται όμως όταν παίζετε με άλλο τμήμα και κάνετε ζαβολιές;

Παντελής: Με τους άλλους θέλουμε να κερδίζουμε, θέλουμε τη νίκη. Δεν είναι το ίδιο. Αλλάζει. Εκεί με τα όλα θες να κερδίσεις.

Ερευνήτρια: Ακόμα και με ζαβολιές.

Διομήδης: Ε, λίγο ναι (γέλια)

ΟΕΣΤ2

Ερευνήτρια: Λέτε δηλαδή πως στην προσπάθειά σας να κερδίζετε οπωσδήποτε, παθιάζεστε, γίνονται πιο σκληρές φάσεις κι έτσι η ένταση είναι μεγαλύτερη;

Αχιλλέας: *Ναι. Και όταν γίνεται για παράδειγμα ένα σκληρό μαρκάρισμα, δεν το συγχωρείς από τους άλλους, ενώ άμα μου το κάνει ο Ηλίας ας πούμε, εντάξει το συγχωρώ.*

Ερευνήτρια: *Θες να πεις δηλαδή, πως τα παιδιά από ένα άλλο τμήμα δεν είσαι διατεθειμένος να τα συγχωρέσεις τόσο εύκολα, όσο τα παιδιά του τμήματός σου;*

Αχιλλέας: *Ναι, έτσι.*

Παντελής: *Όταν μου κάνει φάουλ και με χτυπήσει ας πούμε ο Ηλίας δεν με νοιάζει. Δε με νοιάζει... Με νοιάζει, αλλά ξέρω το έκανε κατά λάθος και συνεχίζουμε. Αν όμως μου κάνει τέτοιο ο Νικηφόρος από το ΣΤ3 νευριάζω, μπορεί να πέσει και ξύλο.*

Ερευνήτρια: *Γιατί έτσι, γιατί δεν μπορείς να συγχωρέσεις κάτι αντίστοιχο που κάνει ένα παιδί από το άλλο τμήμα;*

Παντελής: *Γιατί τον Ηλία τον ξέρω από την πρώτη δημοτικού, ξέρω πως είναι καλό παιδί. Τον άλλο όμως, ας πούμε δεν τον πιστεύω αν πει κατά λάθος. Μπορεί να το κάνει επίτηδες.*

Αχιλλέας: *Δεν τον εμπιστευόμαστε. Ενώ μεταξύ μας έχουμε εμπιστοσύνη. Γνωριζόμαστε, είμαστε και φίλοι.*

.....
Αχιλλέας: *Επίσης, όταν παίζουμε με άλλο τμήμα, υπάρχει πολλές φορές ότι λέμε, όποιος κερδίσει θα πάρει το γήπεδο του μπάσκετ. Ε, και γίνεται σκληρό ματς. Δεν χαρίζεται τίποτα.*

ΟΕΣΤ2

Ως προς την έκβαση των τσακωμών, παρατηρήθηκε στο πεδίο, αλλά και προέκυψε και από τις επίσημες και ανεπίσημες συζητήσεις με τους μαθητές, πως αυτή ποικίλει. Έτσι, είναι δυνατόν ανάλογα με τον βαθμό επιτυχίας διαχείρισης των παρουσιαζόμενων προβλημάτων, μέσω επικοινωνιακών δεξιοτήτων που εκδηλώνουν τα παιδιά (Baines & Howe, 2010· Baines, Rubie-Davies & Blatchford, 2009· Hämmäläinen 2004), άλλοτε να συνεχίσουν το παιχνίδι τους, άλλοτε να αποχωρήσουν οικειοθελώς κάποιοι εμπλεκόμενοι ή και να σταματήσουν εντελώς το παιχνίδι τους. Επίσης, παρατηρήθηκε σύμφωνα και με τις επισημάνσεις των (Chancellor, 2013· van Oers, 2015), πως οι εφημερεύοντες δάσκαλοι μπορεί να οδηγηθούν σε παρεμβάσεις είτε βοηθητικές, συμβάλλοντας στην επίλυση των διαφωνιών και στην συνέχιση του

παιχνιδιού, είτε απαγορευτικές, διακόπτοντας το παιχνίδι, παραπέμποντας τους εμπλεκόμενους στο διευθυντή ή και βάζοντάς τους τιμωρία στο παγκάκι .

Παιδιά του Γ3 (πέντε αγόρια και τέσσερα κορίτσια) παίζουν φόρσκουερ στο γήπεδό τους στο μπροστινό προαύλιο στο πρώτο διάλειμμα. Σε αμφισβητούμενη φάση για το αν η μπαλιά του Σάκη στον Άγγελο είναι μέσα ή έξω, η πλειοψηφία των παικτών υποστηρίζει πως είναι άουτ και προτρέπουν τον Σάκη να βγει και να πάει τελευταίος στη σειρά, όπως προβλέπουν οι κανονισμοί του παιχνιδιού. Ο Σάκης διαφωνεί και υποστηρίζει πως η μπαλιά του ήταν μέσα. Καθυστερεί η συνέχεια του παιχνιδιού και τα υπόλοιπα παιδιά του φωνάζουν.

Χαρίλαος: Βγες, χάνουμε χρόνο.

Λουκία: Έλα ρε, βγες.

Σάκης: Κάνετε αδικίες. Μέσα ήταν.

Βάζει τα κλάματα και αποχωρεί από το παιχνίδι δείχνοντας εκνευρισμένος και πληγωμένος. Τα υπόλοιπα παιδιά συνεχίζουν το παιχνίδι τους.

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Από ό,τι είπατε, αν κατάλαβα καλά, μπορεί να τσακωθείτε όταν σας μιλάνε άσχημα και υποτιμητικά και να σας ρίχνουν ευθύνες για κάποια λάθη στα παιχνίδια.

Ευγενία: Ναι.

Ερευνήτρια: Και όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο τι γίνεται το παιχνίδι σας;

Λέλα: Παίζουμε.

Ερευνήτρια: Δεν το διαλύετε δηλαδή;

Λέλα: Όχι, δεν διαλύεται το παιχνίδι. Ή φεύγει αυτός που θυμώνει. Από μόνος του.

ΟΕΓΙ

Ερευνήτρια: Και πώς καταλήγει ένα παιχνίδι όταν αρχίζετε τους τσακωμούς;

Χαρίλαος: Αν τσακωθούμε πολύ μετά το κόβουμε.

Ερευνήτρια: Δηλαδή το σταματάτε;

Χαρίλαος: Ναι, αν τσακωθούμε πολύ.

Λουκία: Ή μπορεί να έρθει ο εφημερεύων και να μας πάρει τη μπάλα.

ΟΕΓ₂

Ερευνήτρια: Την προηγούμενη εβδομάδα Παντελή, μετά το διάλειμμα σε είδα πως ήρθες στο γραφείο του διευθυντή με τον Φώτη και είπες πως σε είχε στείλει ο εφημερεύων δάσκαλος. Τι είχε γίνει;

Παντελής: Είχα τσακωθεί με τον Φώτη.

Δήμος: Παλεύανε κανονικά.

Ερευνήτρια: Γιατί τσακωθήκατε;

Παντελής: Γιατί έκανε όλο αντικανονικά (φάουλ) και δεν μετρούσε τα γκολ μου.

Δήμος: Ενώ εσύ του τα μετρούσες; (γέλια)

Ερευνήτρια: Θυμώσατε και πιαστήκατε στα χέρια;

Παντελής: Αυτός άρχισε πρώτος.

Ερευνήτρια: Δεν γνωρίζετε πως στο σχολείο δεν επιτρέπεται για κανένα λόγο να χτυπιέστε;

Παντελής: Το γνωρίζουμε. Αυτός άρχισε.

Ερευνήτρια: Και τι έκανε ο εφημερεύων που σας είδε;

Παντελής: Μας είπε να πάμε στον διευθυντή.

Ερευνήτρια: Και ο διευθυντής;

Παντελής: Μας είπε για όλη τη μέρα να μείνουμε στο παγκάκι.

ΟΕΔ₁

Η συγκρουσιακή εξέλιξη του παιχνιδιού με τις μορφές που παίρνει, τις αιτίες και την έκβασή της, αναδεικνύει πως το παιχνίδι στην αυλή του συγκεκριμένου σχολείου κατά το διάλειμμα μπορεί να μην είναι μόνο ευχάριστο ή τόσο αθώο όσο θα ήθελαν οι ενήλικες, αλλά να έχει και τις σκοτεινές πτυχές του, με την εμφάνιση συγκρούσεων και τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων αδικίας και σκληρότητας για κάποιους παίκτες (Bjartveit & Panayotidis, 2017· Fleeer 2018· Schousboe, 2013).

Από τον συσχετισμό των παραπάνω κατηγοριών που αφορούν στην εξέλιξη του παιχνιδιού (ομαλή / συγκρουσιακή εξέλιξη, μορφές συνεργασίας, μορφές, αιτίες και έκβαση τσακωμών), προκύπτουν οι προσδιοριστικοί παράγοντες της εξέλιξης του

παιχνιδιού για το σχολείο της έρευνας. Συγκεκριμένα αναδείχτηκε πως παιδιά που διαθέτουν στοιχεία κοινωνικών δεξιοτήτων (ευγένεια, υποχωρητικότητα, χιούμορ κτλ), σε συνδυασμό με αυξημένες κινητικές δεξιότητες και φυσικές ικανότητες, μπορούν και παίζουν καλύτερα το παιχνίδι, συνεργάζονται καλύτερα, μπορούν και βοηθούν στην επίλυση των διαφωνιών και εντέλει στο ξεπέραςμα του τσακωμού. Επίσης, σε αυτή την κατεύθυνση μπορεί να οδηγήσει η ομαλή έναρξη του παιχνιδιού τους, το μη ανταγωνιστικό παιχνίδι, οι καλές προϋπάρχουσες σχέσεις παιδιών, η βοηθητική στάση των εφημερευόντων εκπαιδευτικών, η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή και ενισχυτικοί του παιχνιδιού κανόνες του σχολείου. Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος που τα ίδια τα παιδιά κατά τις συζητήσεις στις ομάδες εστίασης αναδεικνύουν τους παραπάνω παράγοντες, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, ως καθοριστικούς για την επιτυχή εξέλιξη του παιχνιδιού τους.

Φαίνεται επομένως πως η διαδικασία εξέλιξης του παιχνιδιού διαμορφώνεται υπό την επίδραση ποικίλων διεργασιών-αλληλεπιδράσεων, τόσο μεταξύ προσδιοριστικών παραγόντων του στο προαύλιο του σχολείου και συγκεκριμένα παιδιών, εκπαιδευτικών, υλικοτεχνικής υποδομής [διεργασίες μεσοσυστήματος κατά το μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993)], όσο και άλλων πιο απομακρυσμένων παραγόντων, όπως για πχ κανόνων που διέπουν τα επιτρεπτά όρια του παιχνιδιού στο διάλειμμα ή συμμετοχής των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες (εξωσύστημα). Και φυσικά σε αυτές τις διεργασίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο αυστηρά καθορισμένο χρονικό όριο του διαλείμματος, εμφανώς σημαντικό ρόλο παίζουν τα αναπτυξιακά/υποκινούμενα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (πχ το επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας).

Ερευνήτρια: *Πόσο εύκολο σας είναι να συνεργάζεστε κατά το παιχνίδι σας στο διάλειμμα;*

Αχιλλέας: *Εμείς μεταξύ μας, πάρα πολύ εύκολα. Πάρα πολύ εύκολα.*

Ερευνήτρια: *Μιλάς για το ποδόσφαιρο που παίζετε τα παιδιά του τμήματός σας;*

Αχιλλέας: *Ε, βασικά τα αγόρια του τμήματος αυτό παίζουμε.*

Ερευνήτρια: *Τις ομάδες σας πώς τις φτιάχνετε;*

Διομήδης: *Προσπαθούμε να είναι ίσες.*

Αχιλλέας: Το παλεύουμε, αλλά κάποιες φορές, όταν δεν μας πάνε οι ομάδες, τις ξαναφτιάχνουμε στο άλλο διάλειμμα.

Ερευνήτρια: Προσπαθείτε δηλαδή να συμφωνήσετε κατά την έναρξη του παιχνιδιού σας;

Διομήδης: Ε, ναι. Κυρία, αν χάσουμε την ώρα μας να μη συμφωνούμε και να λέμε όχι εγώ θέλω να κάνω αυτό, όχι εγώ θέλω να το κάνω και τέτοια μετά και όταν παίζουμε θα τσακωνόμαστε.

Ερευνήτρια: Γιατί θα τσακωνέστε και όταν θα παίζετε;

Διομήδης: Αν δεν μας αρέσουν για παράδειγμα οι ομάδες από την αρχή, μετά θα λέμε όταν παίζουμε πως είναι άδικο, πως δεν μας πάει και τέτοια. Και χαλάει το παιχνίδι.

ΟΕΣΤ2

Στο μπροστινό προαύλιο, ενώ εγώ παρακολουθώ παιδιά από το Ε1 να παίζουν στο γήπεδό τους φόρσκουερ, βλέπω πιο μακριά, στο ίδιο προαύλιο, 8 παιδιά από το Γ2 να παίζουν φόρσκουερ στο δικό τους γήπεδο. Ξαφνικά, ενώ εγώ εξακολουθώ να βρίσκομαι κοντά στο Ε1, βλέπω τον Λάκη και τον Σάκη από το Γ2 να σπρώχνονται νευριασμένοι. Μου φαίνεται πως τσακώνονται. Επικρατεί ένταση. Με το χτύπημα του κουδουνιού πλησιάζω τον Χαρίλαο και την Έφη από το Γ2 που ήταν παρόντες στη σκηνή.

Ερευνήτρια: Παιδιά, από ό,τι είδα ο Λάκης και ο Σάκης τσακώθηκαν στο διάλειμμα έντονα. Σωστά;

Χαρίλαος: Ναι κυρία.

Ερευνήτρια: Γνωρίζετε τον λόγο;

Χαρίλαος: Όλο θέλουν να κάνουν τους αρχηγούς. Ό,τι πουν είναι και το σωστό. Αυτοί να αποφασίζουν για όλα.

Ερευνήτρια: Για ποια όλα εννοείς;

Χαρίλαος: Για τα γκολ, για τα άουτ, για τα όλα.

Ερευνήτρια: Και αυτό τους κάνει στο τέλος να τσακώνονται πιστεύεις;

Έφη: Ναι αυτοί όλο έτσι κάνουν. Και μας το χαλάνε.

Ερευνήτρια: Οι υπόλοιποι δηλαδή συμφωνείτε μεταξύ σας πιο εύκολα και παίζετε πιο ήρεμα;

Χαρίλαος: Ναι είμαστε καλοί εμείς.

Έφη: Δεν θέλουμε να γίνεται μόνο το δικό μας, δεν βρίζουμε.

Χαρίλαος: Ούτε χτυπάμε. Και ξέρουμε και να χάνουμε. Δεν θυμόνουμε.

Έφη: Παίζουμε καλά εμείς.

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Με ποια παιδιά θέλετε να παίξετε μαζί, παρέα;

Αντιγόνη: Με τα παιδιά του τμήματος.

Ερευνήτρια: Όλοι μαζί;

Νικηφόρος: Περίπου. Εγώ πάντως δεν παίζω με τον Κυριάκο.

Ερευνήτρια: Γιατί;

Νικηφόρος: Όλο βρίζει. Του λέμε να σταματήσει και συνεχίζει.

Ερευνήτρια: Του έχετε πει πως αυτό δεν σας αρέσει;

Νικηφόρος: Του το έχουμε. Του έχουμε δώσει πολλές ευκαιρίες. Όμως δεν αλλάζει.

Αντιγόνη: Και βρίζει και χτυπάει.

Νικηφόρος: Και όλο μας το χαλάει

Ερευνήτρια: Εννοείς το παιχνίδι;

Νικηφόρος: Ναι. Μας χαλάει το παιχνίδι. Όλο βλακείες κάνει, σα μωρό.

ΟΕ_{Δ2}

Ερευνήτρια: Έχετε προσέξει να υπάρχουν παιχνίδια, στα οποία οι εντάσεις μεταξύ σας, να είναι πιο έντονες από ότι σε άλλα;

Σωτηρία: Ναι

Ερευνήτρια: Σε ποια;

Σωτηρία: Στην αμπάριζα για παράδειγμα.

Ερευνήτρια: Γιατί το λες αυτό;

Σωτηρία: Γιατί είναι παιχνίδια με πολύ ανταγωνισμό, πολύ δραστήρια και με πολλές φάσεις που μπορούν να αμφισβητηθούν από τους χαμένους.

Ερευνήτρια: Θες να πεις ότι αυτά τα παιχνίδια δημιουργούν κάποιες ευκαιρίες για τσακωμούς;

Σωτηρία: Περισσότερο από κάποια άλλα.

Ερευνήτρια: Από ποια για παράδειγμα;

Σωτηρία: Από παιχνίδια όπως για παράδειγμα οι κατάσκοποι που παίζουμε.

Ερευνήτρια: Θες να πεις πως όποιος παίζει τέτοια ανταγωνιστικά, δραστήρια παιχνίδια είναι πιο πιθανό εμπλακεί σε τσακωμούς;

Σωτηρία: Όποιοι παίζουν αυτό το παιχνίδι....

Μανόλης: Σίγουρα μετράει και ο χαρακτήρας των παικτών, το πόσο καλά ξέρουν να χάνουν κτλ, αλλά και καλά παιδιά να παίζουνε, παιδιά ήρεμα ας πούμε για μια αμφισβητούμενη φάση μέσα στο παιχνίδι μπορεί να τσακωθούν υπερασπίζοντας την ομάδα τους, αλλά λιγότερο. Δεν θα σκοτωθούν κιόλας.

ΟΕΣΤ1

Παντελής: Όταν μου κάνει φάουλ και με χτυπήσει ας πούμε ο Ηλίας δεν με νοιάζει. Δε με νοιάζει... Με νοιάζει, αλλά ξέρω το έκανε κατά λάθος και συνεχίζουμε. Αν όμως μου κάνει τέτοιο ο Νικηφόρος από το ΣΤ3 νευριάζω, μπορεί να πέσει και ξύλο.

Ερευνήτρια: Γιατί έτσι, γιατί δεν μπορείς να συγχωρέσεις κάτι αντίστοιχο που κάνει ένα παιδί από το άλλο τμήμα;

Παντελής: Γιατί τον Ηλία τον ξέρω από την πρώτη δημοτικού, ξέρω πως είναι καλό παιδί. Τον άλλο όμως, ας πούμε δεν τον πιστεύω αν πει κατά λάθος. Μπορεί να το κάνει επίτηδες.

Αχιλλέας: Δεν τον εμπιστευόμαστε. Ενώ μεταξύ μας έχουμε εμπιστοσύνη. Γνωριζόμαστε, είμαστε και φίλοι.

ΟΕΣΤ2

Ερευνήτρια: Σε εσάς δηλαδή στο ποδόσφαιρο οι κανόνες είναι ξεκάθαροι και εφαρμόζονται από όλους;

Όλοι μαζί: Ναι, ναι.

Διομήδης: Αν δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες χαλάει το παιχνίδι.

Ερευνήτρια: Και ποιος πιστεύετε τελικά πως είναι ο πιο σημαντικός λόγος που εφαρμόζετε τόσο ξεκάθαρα τους κανόνες σας.

Διομήδης: Ε, είμαστε παιχταράδες! Πάμε τόσα χρόνια ποδόσφαιρο.

Αχιλλέας: Αν δείτε να παίζουν άμπαλοι ποδόσφαιρο, όλο σκοτώνονται γιατί δεν τηρούνε τους κανόνες.

Διομήδης: Δεν ξέρουν να τους τηρήσουν. Κάνουν φάουλ, νομίζουν πως δεν κάνουν και...

ΟΕΣΤ2

Αντιγόνη: Η κυρία Αλεξία και η κυρία Θεανώ είναι πολύ καλές. Όταν μαλώνουμε δεν μας μαλώνουνε και αυτές, αλλά μας συζητάνε, μας λένε να ηρεμήσουμε και γενικά μας βοηθάνε να τα λύσουμε. Δεν λένε «βρείτε τα».

ΟΕΔ2

Στον χώρο έξω από τις τάξεις, στο μπροστινό προαύλιο, κατά το πρώτο διάλειμμα, ο Περικλής, ο Λάμπρος, η Μαργαρίτα και η Ευγενία από το Γ1 φαίνεται πως παίζουν κάτι σαν κυνηγητό. Βλέπω τα αγόρια να κυνηγάνε τα δυο κορίτσια και να τα «βάζουν φυλακή». Στην προσπάθειά τους αυτή να φυλακίσουν τα κορίτσια, πίνουν δυνατά τους ώμους τους και δεν αφήνουν να κάνουν καμιά κίνηση. Η κ. Γιάννα που εφημερεύει στον χώρο πλησιάζει.

κ. Γιάννα: Αφήστε τα κορίτσια, φύγετε. Περικλή, Λάμπρο μακριά τους.

Πλησιάζω την κ. Γιάννα.

Εφημερεύουσα: Τι έγινε με τα παιδιά του Γ1;

κ. Γιάννα: Τις ενοχλούσαν. Δεν τις άφηναν να κουνηθούν.

Με το χτύπημα του κουδουνιού πλησιάζω τη Μαργαρίτα και την Ευγενία.

Ερευνήτρια: Κορίτσια σας πείραξε ο Περικλής και ο Λάμπρος στο διάλειμμα;

Μαργαρίτα: Όχι κυρία. Εμείς παίζαμε και η κυρία Γιάννα μας το σταμάτησε.

Ερευνήτρια: Τι παίζατε ακριβώς.

Μαργαρίτα: (Γελώντας) Κυνηγητό με φύλακες τα αγόρια.

Ευγενία: Κάποιοι κύριοι νομίζουν ότι τσακωνόμαστε και μας σταματάνε. Αλλά εμείς παίζουμε.

Μαργαρίτα: Δεν είναι δίκαιο.

Ερευνήτρια: Τι ακριβώς δεν είναι δίκαιο;

Μαργαρίτα: Να μας κόβουν το παιχνίδι οι δάσκαλοι.

Παρατήρηση πεδίου

Γρηγόρης: Όταν είμαστε πάρα πολλοί σε μικρό γήπεδο, εκνευρίζεσαι, δεν μπορείς να πάρεις μπάλα εύκολα, γίνονται σκληρά φάουλ. Είναι χάλια η φάση.

Ερευνήτρια: Υπάρχει δηλαδή, θες να πεις, μεγαλύτερη ένταση σε αυτή την περίπτωση;

Γρηγόρης: Ναι, πέφτει ο ένας επάνω στον άλλο, τσακωνόμαστε για το παραμικρό, ενώ άμα παίζουμε τρεις με τρεις μονό, δεν τσακωνόμαστε εύκολα. Είναι πιο ωραίο.

Σωτήρης: Είναι λογικό αν έχεις μπάλα και γήπεδο παίζεις, δεν τρως χρόνο για να κρατήσεις το χώρο και τη μπάλα σου.

ΟΕΕΙ

Στο πίσω προαύλιο, αναζητώ σκηνή παιχνιδιού στο πρώτο διάλειμμα. Από απόσταση βλέπω τη Μαρίκα και η Νώτα από το Α2, να περπατάνε γύρω από τα μονόζυγα, ενώ ο δάσκαλος εφημερίας κ. Χρήστος περιφέρεται στον χώρο επιβλέποντάς τον. Τα κορίτσια, η μια μετά την άλλη, αρχίζουν τις εξαρτήσεις στο μονόζυγο. Τις πλησιάζει ο κ. Χρήστος χαμογελώντας. Τους λέει κάτι και τα κορίτσια απομακρύνονται. Πλησιάζω τα κορίτσια.

Ερευνήτρια: Κορίτσια, σας είδα στα μονόζυγα. Θέλατε να παίξετε εκεί;

Μαρίκα: Ναι κυρία είναι ωραία. Όμως δεν επιτρέπεται να παίζουμε εκεί.

Νώτα: (με απογοήτευση) Ο κύριος μας είπε να φύγουμε.

Μαρίκα: Μας έδωξε ο κύριος.

Παρατήρηση πεδίου

Όπως προκύπτει επομένως από τα παραπάνω, κατά τη διαδικασία ανάπτυξης και υλοποίησης του κυρίου μέρους του παιχνιδιού των παιδιών στο διάλειμμα, τα παιδιά συνήθως καταφέρνουν και συνεργάζονται επιτυχημένα χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές συνεργασίας, οι οποίες αποτυπώνονται στον Πίνακα 22. Ακολούθως, στον Πίνακα 23 αποτυπώνεται η συγκρουσιακή εξέλιξη του παιχνιδιού που κάποιες φορές εκδηλώνεται στην αυλή του υπό μελέτη σχολείου, μαζί με τις μορφές, τις αιτίες και την έκβασή της. Τέλος, στον Πίνακα 24 αποτυπώνονται οι

προσδιοριστικοί παράγοντες οι οποίοι ασκούν θετική ή αρνητική επίδραση στην εξέλιξη του παιχνιδιού.

Πίνακας 22: Ομαλή εξέλιξη

<p>Μορφές (τεχνικές) ➤ συνεργασίας <i>(Τα παιδιά συνήθως συνεργάζονται κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού παρά τις όποιες δυσκολίες)</i></p>	<p>Επικράτηση γνώμης πλειοψηφίας Επανάληψη Υποχώρηση Κλήρωση</p>
--	--

**Πίνακας 23: Συγκρουσιακή εξέλιξη –
τσακωμοί κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού**

(Ο τσακωμός ως απλό μέρος του παιχνιδιού σύμφωνα με τα παιδιά)

Μορφές τσακωμών	Αιτίες τσακωμών	Έκβαση τσακωμών
<ul style="list-style-type: none"> • Λεκτική βία (βρισιές, κοροϊδίες, φωνές) • Σωματική βία (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουνιές ή πάλη) • Κλάματα • Ψυχολογική βία 	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχηγεία • Παρεξηγήσεις-παρανοήσεις • Παλιές αντιπαλότητες • Αδυναμία εφαρμογής των κανόνων στις αθλοπαιδιές • Η αίσθηση ότι «δεν τους παίζουν» • Μη αποδεκτή «κακή» συμπεριφορά παικτών • Ατομιστική συμπεριφορά • Ασυμφωνία ως προς την έκβαση των φάσεων στις αθλοπαιδιές • Η θέση στη σειρά • Αντιμετώπιση νικητήριων φάσεων κατά το παιχνίδι με: <ul style="list-style-type: none"> ♦ Κοροϊδίες από τους νικητές ♦ Μη αποδοχή της φάσης από τους ηττημένους ♦ Απόδοση κατηγοριών • Ο ρατσιστικός λόγος που προκαλεί καβγά • Περιορισμένος χώρος παιχνιδιού • Η παραβίαση των κανόνων του παιχνιδιού και οι ζαβολιές • Το παιχνίδι με άλλο τμήμα που αυξάνει τον ανταγωνισμό και τις εντάσεις γιατί υπάρχει: <ul style="list-style-type: none"> ♦ Μεγαλύτερος ανταγωνισμός ♦ Σκληρό παιχνίδι ♦ Θέλουν πάση θυσία να κερδίσουν κάνοντας ακόμα και κλεψιές ♦ Έλλειψη οικείων σχέσεων και μικρότερα περιθώρια ανοχής ♦ Διακυβεύεται το γήπεδο ως έπαθλο της νίκης 	<ul style="list-style-type: none"> • Οικειοθελής αποχώρηση • Διακοπή παιχνιδιού • Παρέμβαση εφημερευόντων <ul style="list-style-type: none"> ♦ Εφημερεύοντες και βοηθητική παρέμβαση στο παιχνίδι ♦ Εφημερεύοντες και απαγορευτική παρέμβαση στο παιχνίδι - Διακοπή παιχνιδιού - Παραπομπή στο διευθυντή - Τιμωρία στο παγκάκι

Πίνακας 24: Προσδιοριστικοί παράγοντες της εξέλιξης του παιχνιδιού

Παράγοντες ▾	Επίδραση στην εξέλιξη του παιχνιδιού	
	Θετική	Αρνητική
• Έναρξη	Ομαλή έναρξη	Προβληματική έναρξη
• Χαρακτήρας συμμετεχόντων	Αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες	Ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες
• Το είδος του παιχνιδιού	Ανταγωνιστικό παιχνίδι	Μη ανταγωνιστικό παιχνίδι
• Προϋπάρχουσες σχέσεις παιδιών	Ύπαρξη καλών σχέσεων	Απουσία ή ύπαρξη κακών προηγούμενων σχέσεων
• Επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων συμμετεχόντων	Υψηλό επίπεδο	Χαμηλό επίπεδο
• Η στάση των εφημερευόντων	Βοηθητική	Απαγορευτική
• Η υλικοτεχνική υποδομή	Επαρκής	Ελλιπής
• Οι κανόνες του σχολείου	Κανόνες που δίνουν ελευθερίες στο παιχνίδι στο διάλειμμα	Κανόνες που περιορίζουν το παιχνίδι στο διάλειμμα

3.2.3 Κατάληξη παιχνιδιού

Όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις στο πεδίο η υλοποίηση του παιχνιδιού ολοκληρώνεται με το τρίτο στάδιό της, την κατάληξή του. Η λήξη ενός παιχνιδιού συνήθως γίνεται με το χτύπημα του κουδουνιού. Ωστόσο, είναι δυνατό ένα παιχνίδι να σταματήσει λόγω της έλλειψης του αναγκαίου ενδιαφέροντος από τα παιδιά ή λόγω κάποιου τσακωμού. Επίσης μπορεί ένα παιχνίδι να τελειώσει και λόγω τιμωρίας και απαγόρευσης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (James, 2001).

Στο πίσω προαύλιο, στο δεύτερο διάλειμμα, ο Θάνος, η Αλεξάνδρα και η Ματίνα από την Α παίζουν στο παρτέρι κοντά στο λύκειο κυνηγητό. Τρέχουν

αποκλειστικά σε αυτόν τον χώρο. Μετά από λίγο σταματούν και κατευθύνονται προς τα πέτρινα παγκάκια, όπου εκεί κάθονται και τρώνε ο Μπάμπης και ο Κυριάκος. Κάθονται παρέα τους.

Πλησιάζω τον Θάνο και ρωτάω: Δεν παίζεις πια κυνηγητό με τη Ματίνα και την Αλεξάνδρα;

Θάνος: Όχι.

Ερευνήτρια: Γιατί σταματήσατε;

Θάνος: Βαρεθήκαμε.

Παρατήρηση πεδίου

Στο πρώτο διάλειμμα, τέσσερα αγόρια από το Β1 παίζουν ποδόσφαιρο με μια μικρή αερόμπαλα στο υπόστεγο μπροστά από το κυλικείο. Στη μια ομάδα παίζει ο Ανάργυρος και ο Νίκανδρος και στην άλλη παίζει ο Γρηγόρης και ο Χρυσόστομος. Ο Γρηγόρης σπρώχνει επάνω στο παιχνίδι τον Ανάργυρο, αυτός εκνευρίζεται και φωνάζει δυνατά «φάουλ». Ο Γρηγόρης τον αγνοεί, ο Ανάργυρος συνεχίζει να φωνάζει «φάουλ, φέρε τη μπάλα». Ο Γρηγόρης βάζει γκολ στο αυτοσχέδιο τέρμα τους, ανάμεσα σε δυο μεταλλικές κολώνες και πανηγυρίζει με τον συμπαίκτη του Χρυσόστομο. Ο Ανάργυρος τρέχει στο μέρος τους, σπρώχνει δυνατά τον Γρηγόρη και λέει απομακρυνόμενος: «Παίξτε μόνοι σας. Ζαβολιάρη Γρηγοράκλα».

Παρατήρηση πεδίου

Θέμης: Συνήθως στο ποδόσφαιρο βάζουμε κάποιους κανόνες. Όμως ο Γρηγόρης μερικές φορές, βάζει γκολ από πολύ κοντά και γίνονται μικρές εντάσεις και θέλουμε να βγάλουμε τους τσακωμούς, αλλά δεν μπορούμε πάντα.

Ερευνήτρια: Και τι γίνεται μετά;

Θέμης: Μετά; Καμιά φορά μας σταματάει ο εφημερεύοντας, γιατί λέει «αφού δεν μπορείτε να παίζετε αγαπημένα να μην παίζετε καθόλου».

Ερευνήτρια: Αν δεν παρέμβει ο εφημερεύων συνεχίζετε να παίζετε;

Θέμης: Συνεχίζουμε, αλλά και εμείς αν τσακωθούμε πάρα πολύ δεν παίζουμε άλλο. Κι εγώ όταν είμαι τσακωμένος τους λέω στοπ και παίρνω ήσυχια το φαΐ μου και κάνω βόλτες. Να ξεθυμώσω.

Από τις παρατηρήσεις στο πεδίο, αλλά και από τα λεγόμενα των παιδιών στις ομάδες εστίασης, κατέστη φανερό πως το παιχνίδι μπορεί να σταματήσει ομαλά, ακόμα και αν υπάρξουν μικροεντάσεις ή και συγκρουσιακά με τσακωμούς και μη αποδοχή του τελικού αποτελέσματός του, όταν πρόκειται για παιχνίδια όπου βγαίνει νικητής. Όπως και οι δυο προηγούμενες φάσεις υλοποίησης του παιχνιδιού, έτσι και η κατάληξή του, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών και την επιτυχημένη διαχείριση των δυσκολιών που καλούνται να ξεπεράσουν (Baines & Howe, 2010· Baines, Rubie-Davies & Blatchford, 2009· Hämmäläinen 2004).

Παρατηρώ μαθητές του ΣΤ2, αγόρια και κορίτσια, που σε όλο το τελευταίο διάλειμμα έπαιζαν φόρσκουερ στο πίσω προαύλιο, να κατευθύνονται με το χτύπημα του κουδουνιού ήρεμα στην γραμμή τους για να πάνε στην τάξη τους.

Παρατήρηση στο πεδίο

Ακολουθεί κατά την ομάδα εστίασης με το ΣΤ2, προσπάθεια περαιτέρω διερεύνησης του τρόπου λήξης των παιχνιδιών τους.

Ερευνήτρια: Έχω δει στο φόρσκουερ που παίζετε μεταξύ σας, όταν χτυπά το κουδούνι να φεύγετε ήρεμα για τη γραμμή σας. Όντως τελειώνετε το παιχνίδι σας με την ηρεμία που εγώ βλέπω;

Ελισάβετ: Ναι. Μπορεί δηλαδή να πούμε κάτι πάνω στο παιχνίδι, αλλά ήρεμα.

Ερευνήτρια: Σαν τι να πείτε για παράδειγμα;

Ελισάβετ: Ε, ότι με τις καθυστερήσεις και τις επαναλήψεις δεν έμεινε χρόνος να παίζουμε όλοι το ίδιο... κάτι τέτοιο. Αλλά ήρεμα.

ΟΕΣΤ2

Ερευνήτρια: Τι κάνετε όταν για παράδειγμα χτυπάει το κουδούνι και πρέπει να σταματήσετε ένα παιχνίδι;

Λία: Το σταματάμε ή παίζουμε λίγο ακόμα μέχρι να έρθει ο κύριος.

Ευθύμης: Αν στα τελευταία λεπτά μπήκε ένα γκολ, η ομάδα που το έφαγε διαμαρτύρεται ότι έχει χτυπήσει κουδούνι, ότι το πέναλτι ήταν άδικο, ότι... διάφορα.

Ερευνήτρια: *Θέλεις να πεις πως μπορεί να δημιουργηθεί ένταση, γιατί διαφωνείτε για το αποτέλεσμα;*

Ευθύμης: *Ναι. Ή κάποιοι κοροϊδεύουν αυτούς που έχασαν και τέτοια.*

ΟΕΕΙ

Από τον συσχετισμό των κατηγοριών που αφορούν στην κατάληξη του παιχνιδιού, αλλά και στην έναρξη και εξέλιξη του παιχνιδιού, προκύπτουν οι προσδιοριστικοί παράγοντες της κατάληξης του παιχνιδιού. Πρόκειται, όπως αναδείχτηκε και στα προηγούμενα στάδια υλοποίησης του παιχνιδιού, για παράγοντες εγγύτερων ή πιο απομακρυσμένων πλαισίων που επηρεάζουν ποικίλες διεργασίες, οι οποίες εντέλει συνδιαμορφώνουν τον τρόπο που λήγει το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου. Συγκεκριμένα, όπως αναδεικνύεται και από τα λεγόμενα των μαθητών, όταν το παιχνίδι μέχρι τη στιγμή της λήξης του έχει εξελιχθεί ομαλά, όταν παίζουν παιδιά με αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες που έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, μπορεί να λήξουν το παιχνίδι τους ομαλά, ακόμα και αν σε ανταγωνιστικά παιχνίδια υπάρξουν μικροεντάσεις για την αποδοχή του αποτελέσματος. Όταν όμως τα προηγούμενα στάδια του παιχνιδιού δεν έχουν κυλήσει ομαλά, όταν τα παιδιά δεν έχουν καλές μεταξύ τους σχέσεις και όταν είναι παιδιά με ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, τότε είναι πιθανό η λήξη να οδηγήσει σε σύγκρουση και τσακωμούς. Αυτή η έκβαση παρατηρείται ιδίως όταν το παιχνίδι είναι ανταγωνιστικό και βγαίνει νικητής, πόρισμα που είναι σε συμφωνία με αντίστοιχο της Macklem (2003), αλλά σε αντίθεση με πόρισμα των Blatchford et al. (2003) και των Pellegrini, et al. (2002), οι οποίοι έχουν υποστηρίξει πως τα παιχνίδια με μπάλα είναι αυτά στα οποία εκδηλώνεται σε μικρότερο βαθμό από ό,τι σε άλλα είδη παιχνιδιού η επιθετικότητα και οι συγκρούσεις μεταξύ των παικτών. Πρόκειται όμως για συγκρούσεις που κατά γενική ομολογία των παιδιών του υπό διερεύνηση σχολείου δεν διαρκούν πολύ και ξεπερνιούνται γρήγορα.

Στο μπροστινό προαύλιο, στο τελευταίο διάλειμμα, επτά αγόρια και έξι κορίτσια από το Δ2 παίζουν αμπάριζα. Το παιχνίδι κυλάει χωρίς ιδιαίτερες εντάσεις, τα παιδιά δείχνουν να ευχαριστιούνται το παιχνίδι. Χτυπάει κουδούνι και το παιχνίδι σταματάει. Πλησιάζω την Αντιγόνη και τη Μάνια που κατευθύνονται προς τις γραμμές για τις τάξεις.

Ερευνήτρια: Κορίτσια, πώς περάσατε στο διάλειμμα; Από ό,τι είδα παίζατε αμπάριζα.

Μάνια: Πολύ ωραία!

Ερευνήτρια: Ευχαριστηθήκατε το παιχνίδι σας;

Μάνια: Ναι αμέ.

Ερευνήτρια: Πότε ένα παιχνίδι που τελειώνει αισθάνεστε πως έχει πάει καλά και το έχετε ευχαριστηθεί;

Αντιγόνη: Όπως σήμερα. Να πηγαίνουν οι ομάδες, να είναι ωραία η παρέα, να

...

Μάνια: Να μην πλακωνόμαστε πολύ. Το λίγο δεν πειράζει. (γέλια). Από την αρχή να τα έχουμε βρει...

Ερευνήτρια: Τι εννοείς Αντιγόνη όταν λες να πηγαίνουν οι ομάδες;

Αντιγόνη: Να πηγαίνουν, να είναι ίσες.

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Σε όλα τα παιχνίδια σας παρατηρείται αυτή η ένταση που ανέφερε ο Ευθύμης κατά τη λήξη του παιχνιδιού;

Λία: Όχι σε όλα. Αν παίζεις Ω, Μαριάμ (γέλια), που δεν παίζουμε δηλαδή (γέλια), δεν θα 'χες λόγο να τσακωθείς.

Ευθύμης: Η οικογένεια (πιο πολλά γέλια).

Ερευνήτρια: Γιατί το λες αυτό;

Λία: Ε, σε αυτά δεν έχεις τίποτα να χωρίσεις.

ΟΕΕ1

Ερευνήτρια: Πώς αντιδράτε όταν κερδίζετε ή χάνετε σε ένα παιχνίδι;

Διομήδης: Εξαρτάται

Ερευνήτρια: Από τι εξαρτάται;

Διομήδης: Από τα παιδιά. Κοιτάζτε Κανείς δεν θέλει να χάνει.

Ερευνήτρια: Οπότε τι γίνεται συνήθως;

Διομήδης: Στο τμήμα μας όχι πολλά.

Παντελής: Κάποιοι άλλοι όμως θυμώνουν ή λένε πως δεν πήγαιναν οι ομάδες ή πως...

Διομήδης: *Πως έγιναν αδικίες.... Ό,τι να 'ναι για να μην το παραδεχτούν.*

Παντελής: *Ο Μένιος από το ΣΤ3 και ο Νικηφόρος είναι... Όλο ψέματα για να μην παραδεχτούν ότι έχασαν. Και βρίζουν.*

Διομήδης: *Ο μόνος που δεν κάνει ποτέ τίποτα, ό,τι και αν γίνει είναι ο Ηλίας. Είναι πολύ ήσυχος.*

Παντελής: *Ναι είναι ήρεμος.*

Ερευνήτρια: *Θέλετε να πείτε πως ο Ηλίας είναι πιο πειθαρχημένος και αποδέχεται την ήττα ή τη νίκη ήρεμα;*

Παντελής: *Ναι.*

Ερευνήτρια: *Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;*

Παντελής: *Είναι ο τύπος του.*

Διομήδης: *Ναι.*

Ερευνήτρια: *Είναι πιστεύετε θέμα χαρακτήρα ή θέμα ελέγχου των συναισθημάτων του;*

Αιμιλία: *Και χαρακτήρα και πώς τον έμαθαν οι γονείς του.*

Ερευνήτρια: *Εσύ Ηλία εκείνη τη στιγμή δεν εκνευρίζεσαι ή εκνευρίζεσαι, αλλά έχεις μάθει να ελέγχεις τα νεύρα σου;*

Ηλίας: *Ελέγχω τα νεύρα μου. Νευριάζω, αλλά λέω, οκ ένα παιχνίδι είναι. Δεν θα κάτσουμε να σκάσουμε κιόλας. Έχουμε πιο σοβαρά πράγματα να κάνουμε, να παίζουμε (γέλια).*

ΟΕΣΤ2

Παντελής: *Και να χάσω από τον Ηλία ή από άλλο παιδί του τμήματος που είμαστε φίλοι δεν με νοιάζει και τόσο. Μπορεί να στεναχωρηθώ, όμως δεν τρέχει και τίποτα αμέσως θα τα βρούμε.*

Ερευνήτρια: *Ενώ όταν χάνεις από κάποιο παιδί που δεν έχεις τόσο καλές σχέσεις τι γίνεται;*

Παντελής: *Ε, όταν είναι με κάποιον που δεν έχω αυτό το δέσιμο, που δεν είναι πολύ φίλος μου και που μου τη σπάει, τότε τσαντίζομαι. Όλοι δηλαδή.*

Ερευνήτρια: *Και δυσκολεύεστε θες να πεις περισσότερο να αποδεχτείτε το αποτέλεσμα του παιχνιδιού;*

Παντελής: *Ναι.*

ΟΕΣΤ2

Αξιοσημείωτο πόρισμα της έρευνας είναι το γεγονός ότι παρά τις όποιες όμως δυσκολίες συνεργασίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι τους, υποστηρίζουν αφενός πως συνήθως καταφέρνουν και τις ξεπερνούν, υλοποιώντας τελικά το παιχνίδι τους και αφετέρου πως παίζουν και εξακολουθούν και θέλουν να παίζουν, ακόμα και αν οι διαφωνίες τους εξελίσσονται σε τσακωμούς, καθώς θεωρούν πως ο τσακωμός στο παιχνίδι, είναι απλώς ένα μέρος του παιχνιδιού, ο οποίος σπάνια θα επηρεάσει τη φιλία τους (Blatchford, 2001).

Στο μπροστινό γήπεδο, στο 1^ο διάλειμμα, οκτώ παιδιά από το E2, επτά αγόρια κι ένα κορίτσι, παίζουν φόρσκουερ. Ο Αντώνης διαφωνεί με τον Ευθύμη για την κατάληξη μιας μπαλιάς. Ο Αντώνης επιμένει πως η μπαλιά του ήταν μέσα και συνεπώς παραμένει στο παιχνίδι, ενώ ο Ευθύμης πως η μπαλιά του Αντώνη ήταν άουτ, οπότε και πρέπει να βγει.

Αντώνης: Μέσα καθαρό.

Ευθύμης: Λες βλακείες, ήταν έξω.

Αντώνης: Είσαι βλάκας (νευριασμένος).

Ο Ευθύμης τον σπρώχνει με δύναμη για να τον βγάλει έξω και ο Αντώνης παραπατάει και πέφτει κάτω. Σηκώνεται με δύναμη και σπρώχνει τώρα αυτός τον Ευθύμη. Πιάνονται στα χέρια.

Περικλής: Κόφτε το ρε, χάνουμε χρόνο.

Η Βάλια τραβάει τον Ευθύμη και ο Περικλής τον Αντώνη.

Βάλια: Επανάληψη να τελειώνουμε.

Όντως γίνεται επανάληψη και καθαρά αυτή τη φορά βγαίνει από το παιχνίδι ο Αντώνης.

Ευθύμης: Πάρτα, ηλίθιε.

Ο Αντώνης περνώντας από δίπλα του για να βγει έξω από το παιχνίδι και κατευθυνόμενος στη σειρά αναμονής για να ξαναμπει, του κάνει με σοβαρότητα μια απρεπή χειρονομία και ο Ευθύμης την ανταποδίδει. Το παιχνίδι συνεχίζεται, μέχρι το χτύπημα του κουδουνιού. Στο τελευταίο διάλειμμα συνεχίζω την παρατήρηση στο ίδιο τμήμα που παίζει ξανά με την ίδια σύνθεση και επιπλέον την Λία, φόρσκουερ στο ίδιο γηπεδάκι. Ο Ευθύμης και ο Αντώνης όση ώρα παίζουν γελάνε και δείχνουν να

ευχαριστιούνται το παιχνίδι τους. Όσο ο Αντώνης είναι μέσα στο παιχνίδι πλησιάζω τον Ευθύμη που περιμένει στη σειρά για να μπει ξανά στο παιχνίδι.

Ερευνήτρια: Ευθύμη σας είδα στο πρώτο διάλειμμα που τσακωθήκατε με τον Αντώνη.

Ευθύμης: Α, ναι (γελώντας)

Ερευνήτρια: Παρά τον τσακωμό σας, είδα πως συνεχίσατε το παιχνίδι, σωστά;

Ευθύμης: Ε, τι, σιγά μη σταματήσουμε να παίζουμε.

Ερευνήτρια: Πώς το ξεπεράσατε, μου λες;

Ευθύμης: Δώσαμε επανάληψη και οκ. Είχα και δίκιο (γελάει).

Ερευνήτρια: Η σχέση σου τώρα με τον Αντώνη πώς είναι;

Ευθύμης: Μια χαρά.

Ερευνήτρια: Τον θεωρείς φίλο σου ή όχι;

Ευθύμης: Φυσικά.

Ερευνήτρια: Τέτοιοι τσακωμοί στα παιχνίδια σας επηρεάζουν πιστεύεις τη φιλία σας;

Ευθύμης: Σιγά, οι τσακωμοί υπάρχουν. Μετά τα βρίσκουμε. Και ξαναπαίζουμε (γελώντας).

Βάλια: Έλα Ευθύμη παίζεις.

Παρατήρηση πεδίου

Όπως προκύπτει επομένως από τα παραπάνω, η ολοκλήρωση του παιχνιδιού στο διάλειμμα πραγματοποιείται με τη λήξη του. Συνοπτικά στον Πίνακα 25 που ακολουθεί αποτυπώνονται οι μορφές και οι αιτίες κατάληξής του, καθώς και προσδιοριστικοί παράγοντες οι οποίοι ασκούν θετική ή αρνητική επίδραση σε αυτή.

Πίνακας 25: Κατάληξη - λήξη παιχνιδιού

Αιτίες λήξης παιχνιδιού	Μορφές κατάληξης του παιχνιδιού	Προσδιοριστικοί παράγοντες κατάληξης του παιχνιδιού		
		Παράγοντες > ▼	Επίδραση στην εξέλιξη του παιχνιδιού	
<ul style="list-style-type: none"> •Λήξη με το κουδούνι •Λήξη από έλλειψη ενδιαφέροντος •Λήξη λόγω τιμωρίας και απαγόρευσης •Διάλυση του παιχνιδιού λόγω τσακωμού. 	<ul style="list-style-type: none"> •Ομαλή κατάληξη παιχνιδιού •Συγκρουσιακή κατάληξη παιχνιδιού 	•Έναρξη και εξέλιξη παιχνιδιού	Ομαλή	Συγκρουσιακή
		•Το είδος του παιχνιδιού	Μη ανταγωνιστικό	Ανταγωνιστικό
		•Χαρακτήρας συμμετεχόντων	Αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες	Ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες
		•Προϋπάρχουσες σχέσεις παιδιών	Ύπαρξη καλών σχέσεων	Απουσία ή ύπαρξη κακών προηγούμενων σχέσεων

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του παιχνιδιού: Ενδιαφέρον εξάλλου, παρουσιάζει η κυρίαρχη άποψη των εκπαιδευτικών του σχολείου, όπως αυτή εκφράστηκε μέσα από τις συνεντεύξεις τους, σύμφωνα με την οποία η υλοποίηση των παιχνιδιών των παιδιών στο διάλειμμα, πραγματοποιείται ως επί το πλείστον επιτυχημένα, μιας και τα παιδιά, έχοντας ως ζητούμενο το ίδιο το παιχνίδι, ακόμα και όταν τσακώνονται, όταν συγκρούονται, βρίσκουν τρόπους και το ξεπερνάνε για να καταφέρουν να παίξουν. Για όλους λοιπόν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όπως άλλωστε και για τα παιδιά, ο τσακωμός είναι μέρος του παιχνιδιού και της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας του παιχνιδιού. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει για τους εκπαιδευτικούς πως δεν αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που προκαλούν οι συγκρούσεις στην υλοποίηση του παιχνιδιού των παιδιών, ενώ υποστηρίζουν πως η συνεργατική εξέλιξη του είναι το ζητούμενο τόσο για τα παιδιά, όσο και για όλη την εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις αυτές των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας έρχονται

σε αντίθεση με την αρνητική κυρίαρχη άποψη των εκπαιδευτικών σε Αγγλία και Αμερική για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό και την ανησυχία τους λόγω των φαινομένων συγκρούσεων και κακής συμπεριφοράς που διαβλέπουν κατά τη διάρκειά τους στη σχολική αυλή (Blatchford 1989· Blatchford & Baines, 2006· Boulton 1992· Pellegrini 1995· Youniss,1980).

Ως βασική αιτία της συγκρουσιακής εξέλιξης του παιχνιδιού και της δυσκολίας ομαλής συνεργασίας των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ανεπαρκή κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από πλευράς αρκετών παιδιών (π.χ. της ικανότητας τους να μοιράζονται, να επιδεικνύουν υπομονή, ανοχή, συνεργατικότητα, να είναι ευγενικά, να μπορούν να διαχειρίζονται την νίκη και την ήττα, να έχουν ενσυναίσθηση). Πρόκειται για δεξιότητες που πιστεύουν πως, όταν εκλείπουν, τα παιδιά δυσκολεύονται να διαχειριστούν διάφορες καταστάσεις στο παιχνίδι και επομένως να το ευχαριστηθούν στον μέγιστο βαθμό (Baines & Howe, 2010· Baines, Rubie-Davies & Blatchford, 2009· Blatchford, 2001· Hämäläinen 2004· Sluckin, 1981). Άλλοι λόγοι που δυσκολεύουν τη συνεργασία των παιδιών στο παιχνίδι θεωρούν πως είναι ο χαρακτήρας του κάθε παιδιού (π.χ. υπέρμετρος εγωισμός, πολύ νευρικά άτομα), οι προϋπάρχουσες σχέσεις των παικτών (φιλικές, εχθρικές) και η έλλειψη ευκαιριών για παιχνίδι στη σύγχρονη εποχή. Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εντοπίζουν τις αιτίες των συγκρούσεων κυρίως στο κάθε παιδί ατομικά, αλλά και στις κοινωνικές συνθήκες, σύμφωνα και με τη διάκριση του Blatchford (1988b) σε ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες επίδρασης. Ωστόσο, αυτό που προέκυψε είναι πως οι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν καθόλου και προφανώς δεν αντιλαμβάνονται πως και η δική τους στάση μπορεί να βοηθήσει στην υλοποίηση του παιχνιδιού, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις τις οποίες έχουν αναφέρει τα παιδιά κατά τη φάση εξέλιξής του.

Στην ερώτησή μου «*Κατά πόσο πιστεύεις πως τα παιδιά συνεργάζονται επιτυχημένα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο διάλειμμα;*» υπήρξαν οι ακόλουθες απαντήσεις:

κ. Τούλα: *Γενικά στην πλειοψηφία τους συνεργάζονται. Υπάρχουν και συγκρούσεις, αλλά γενικά συνεργάζονται. Αυτά που δεν συνεργάζονται, δεν συνεργάζονται ούτε στις ομάδες μέσα στις τάξεις. Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με*

κάποιες κοινωνικές δεξιότητες. Είτε τις έχουν, είτε όχι. Αν τις έχουν παίζουν, αν όμως το πρόβλημα είναι μεγάλο, τότε δεν μπορούν, αντιμετωπίζουν και την απομόνωση.

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Τούλα (11/4/2016)

κ. Χαρά: Τα παιδιά παίζουν. Αυτό είναι το σίγουρο. Αλλά δεν μπορείς να πεις πως συνεργάζονται εύκολα. Δηλαδή τα περισσότερα δεν ξέρουν πώς να διαχειριστούν τον εαυτό τους και την σχέση τους με τα άλλα παιδιά. Τους λείπουν κοινωνικές δεξιότητες.

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Χαρά (7/4/2016)

Ερευνήτρια: Πού πιστεύεις πως οφείλεται η δυσκολία που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά κατά τη συνεργασία τους με τους συμμαθητές τους στο παιχνίδι στο διάλειμμα;

κ. Δάφνη: Δεν έχουν μάθει αυτά τα παιδιά, ερχόμενα στο σχολείο, να μοιράζονται, να ακούνε, να έχουν υπομονή. Τα θέλουν όπως τα θέλουν, όλα δικά τους. Δεν έχουν μάθει ότι πρέπει να μετριάσουν το «εγώ» τους. Κάποια είναι πολύ εγωιστές. Δεν υποχωρούν. Δεν τους το έχουν μάθει από το σπίτι αυτό, ούτε αρκεί το νηπιαγωγείο για να το μάθουν. Και έρχονται στο δημοτικό χωρίς τις δεξιότητες που απαιτούνται για να αλληλεπιδράσουν ομαλά στο παιχνίδι τους. Και δεν παίζουν πια τα παιδιά, για να τα μάθουν αυτά. Όλο σπίτι, δραστηριότητες, τηλεόραση, υπολογιστής.

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Δάφνη (6/4/2016)

Ως προς τη βασικότερη δε αιτία υπονόμησης της συνεργατικής εξέλιξης του παιχνιδιού, δηλαδή την ανεπάρκεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σύμφωνα με την άποψή τους, θεωρούν πως αυτή οφείλεται στην ανεπαρκή καλλιέργεια των σχετικών δεξιοτήτων από το σπίτι, λόγω της έλλειψης γνώσεων, υπομονής, διάθεσης και χρόνου των γονέων, ειδικά στην εποχή της οικονομικής κρίσης που οι καθημερινές συνθήκες στα ελληνικά σπίτια είναι δύσκολες. Επιπλέον, θεωρούν πως και η προσχολική αγωγή δεν πετυχαίνει τον στόχο της καλλιέργειάς τους, μιας και αρκετά παιδιά τελικά έρχονται στο δημοτικό σχολείο χωρίς αυτές. Τέλος, θεωρούν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την κυρίως ακαδημαϊκού τύπου κατεύθυνση που δίνει στο δημοτικό σχολείο, δεν αφήνει περιθώρια για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Έτσι, το «κυνήγι της ύλης», η ελλιπής

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική κούραση των εκπαιδευτικών, η «δημοσιοϋπαλληλική» νοοτροπία, η απαξίωση που νιώθουν, το άγχος της οικονομικής κρίσης, αφενός αποτελούν εμπόδιο στη διδασκαλία σχετικών θεμάτων και την προσπάθεια ανάπτυξής τους, αν και υπάρχουν σχετικές αναφορές σε διάφορα μαθήματα και αφετέρου στο να τολμήσουν κάτι νέο και πρωτοποριακό στους μαθητές τους. Φυσικά δεν παραβλέπεται το γεγονός ότι υπάρχουν ευαισθητοποιημένοι δάσκαλοι που το δουλεύουν όσο μπορούν, αλλά όχι όσο χρειάζεται και φυσικά όχι όλοι. Από τις παραπάνω αναφερόμενες αιτίες ανεπαρκούς καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της παρούσας έρευνας διακρίνουν την αλληλοσύνδεση και την αναγκαιότητα σύμπλευσης των επιμέρους περιβαλλοντικών πλαισίων στα οποία εμπλέκεται το κάθε παιδί (Bronfenbrenner, 1976· Πετρογιάννης, 2003), όπως του σχολείου, της οικογένειας, των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης, των σύγχρονων συνθηκών ζωής. Παράλληλα, καθίσταται φανερή η συμβολή στη συνδιαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα, σύμφωνα με την άποψή τους, όχι μόνο παραγόντων που αλληλεπιδρούν άμεσα με τα παιδιά, αλλά και πιο απομακρυσμένων παραγόντων του μακροσυστήματος κατά το μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993) (βιοοικονομικές και κοινωνικές συνθήκες ζωής ή ευρύτερες αντιλήψεις για την εκπαίδευση, που με τη σειρά τους οδηγούν σε αντίστοιχες θεσμικές παρεμβάσεις και πρακτικές).

Σχετικά με τις προτάσεις καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, αναφέρθηκε η ανάγκη μείωσης της διδακτέας ύλης, σε συνδυασμό με ιδιαίτερη καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, είτε μέσω ξεχωριστού μαθήματος, είτε διαθεματικά, είτε ενταγμένα στην ευέλικτη ζώνη, κατόπιν σοβαρής και διαρκούς επιμόρφωσης, σε σύμπλευση πάντα με τους γονείς και με την ύπαρξη υποστηρικτικών μηχανισμών στα σχολεία (ψυχολόγων). Οι προτάσεις αυτές των εκπαιδευτικών του σχολείου για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προκειμένου να μπορούν να υλοποιούν ευκολότερα το παιχνίδι τους, είναι σύμφωνες με τη λογική του Smith (2001) οι οποίος προτάσει τις δυνατότητες ενίσχυσης των δεξιοτήτων αυτών μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Ερευνήτρια: *Μίλησες για τη σημαντικότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων για το παιχνίδι των παιδιών και παράλληλα για την ελλιπή τους ανάπτυξη σε κάποια παιδιά.*

Κατά πόσο πιστεύεις πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα βοηθά στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων;

κ. Στεφανία: Όχι αρκετά θα έλεγα. Τα πρωτάκια έρχονται στο σχολείο και μπαίνουν κατευθείαν στα βαθιά. Θα έπρεπε να έχουμε ένα διάστημα να γνωριστούμε καλύτερα, να δουλέψουμε περισσότερο αυτές τις δεξιότητες. Έχει βέβαια γίνει κάποια δουλειά από το νηπιαγωγείο, αλλά δεν είναι αρκετή. Είναι το κυνήγι της ύλης που μας κάνει να μην ασχολούμαστε τόσο με αυτά τα θέματα, αν και είναι τόσο σημαντικά, αν και θα έπρεπε.

Ερευνήτρια: Πιστεύεις δηλαδή πως αν η ύλη ήταν μικρότερη θα μπορούσαν οι δάσκαλοι να δουλέψουν περισσότερο στην κατεύθυνση της ανάπτυξής τους;

κ. Στεφανία: Σίγουρα θα βοηθούσε. Ο δάσκαλος πιέζεται από το σύστημα να βγάλει την ύλη, κυρίως στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Στο τέλος της χρονιάς θα πρέπει να λογοδοτήσει και να πει έβγαλα την ύλη. Ο σύμβουλος δεν θα πει ποτέ γιατί δεν έβγαλες την ύλη στη μελέτη περιβάλλοντος, όμως θα πει γιατί δεν έβγαλες την ύλη στα λεγόμενα βασικά μαθήματα. Και φυσικά, μαθήματα που έχουν σχέση με θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων και θα μπορούσαν να δουλετούν είτε στη μελέτη, είτε στην ευέλικτη μένου με τις ευλογίες και τις ανοχές του συμβούλου, πίσω. Γιατί θα ξεκλέψεις χρόνο για να δουλέψεις αδυναμίες της τάξεις στη γλώσσα και τα μαθηματικά.

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Στεφανία (4/4/2016)

Ερευνήτρια: Με ποιο τρόπο πιστεύεις πως μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα να βοηθήσει στην ανάπτυξη των απαραίτητων, όπως είπες για το παιχνίδι, κοινωνικών δεξιοτήτων;

κ. Δέσποινα: Θα μπορούσε να υπήρχε μια μείωση μια δυο ωρών στην ύλη από κάποια μαθήματα και να δουλεύονταν ξεκάθαρα σε αυτές τις ώρες κοινωνικές δεξιότητες. Είτε ενταγμένες στη μελέτη περιβάλλοντος ή και σαν ξεχωριστό μάθημα. Για την ενσυναίσθηση για παράδειγμα χρειάζεται μια συνέχεια στην καλλιέργειά της, από το νηπιαγωγείο σε όλες τις τάξεις. Όσες φορές έχουμε κάνει κοινωνικές δεξιότητες στις τάξεις, βλέπουμε σπουδαία αποτελέσματα. Είναι τεράστιο εργαλείο να υπάρχει κεντρικά πιο οργανωμένο το θέμα διδασκαλίας δεξιοτήτων. Και ακόμα και να εμπλακούν και οι γονείς, σαν σύλλογος γονέων, να υπάρχει συμμετοχή και από το σπίτι από τους γονείς.

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Δέσποινα (8/4/2016)

Ερευνήτρια: *Είπες πως τα παιδιά για να υλοποιήσουν επιτυχημένα το παιχνίδι τους, χρειάζεται να έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Πιστεύεις πως οι συγκεκριμένες δεξιότητες δουλεύονται αρκετά από εμάς τους εκπαιδευτικούς στην τάξη;*

κ. Θεανώ: *Οι συνάδελφοι δεν νομίζω πως πολυδουλεύουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων γιατί δεν είμαστε εκπαιδευμένοι για κάτι τέτοιο. Είναι πάρα πολύ καινούργιο, έχουν γίνει κάποια σεμινάρια, αλλά και εγώ που τα έχω κάνει θα 'θελα κάτι παραπάνω ή και τη στήριξη από το Υπουργείο, κάποιον ψυχολόγο, ώστε οποιαδήποτε στιγμή μου προκύψει πρόβλημα να μπορέσω να τον συμβουλευτώ.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Θεανώ (12/4/2016)

Στον Πίνακα 26 που ακολουθεί αποτυπώνονται συγκεντρωτικά οι βασικές θέσεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργατική υλοποίηση των παιχνιδιών των παιδιών στο διάλειμμα του συγκεκριμένου σχολείου, καθώς και τις προτάσεις τους για την καλλιέργεια των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου να μπορούν να παίζουν και να ευχαριστιούνται το παιχνίδι τους. Ακολούθως, στον Πίνακα 27 και στον Πίνακα 28 αποτυπώνονται οι παράγοντες οι οποίοι σύμφωνα με τα παιδιά μπορούν να βοηθήσουν ή να δυσκολέψουν αντιστοίχως την έναρξη, εξέλιξη και κατάληξη του παιχνιδιού τους, ακόμα και σε παιχνίδια που είναι ανταγωνιστικά και δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες για εντάσεις. Τέλος, στον Πίνακα 29 παρουσιάζεται η βασική θέση παιδιών και εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες συνεργασίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι τους στο διάλειμμα.

Πίνακας 26: Απόψεις εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του παιχνιδιού στο διάλειμμα

<p>Παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργατική υλοποίηση των παιχνιδιών (σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ανεπαρκής κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (κυριότερος παράγοντας) • Χαρακτήρας παιδιών • Προϋπάρχουσες σχέσεις • Έλλειψες ευκαιρίες για παιχνίδι
<p>Αιτίες ανεπαρκούς κατάκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων (σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ανεπαρκής καλλιέργεια από το σπίτι λόγω έλλειψης: <ul style="list-style-type: none"> Γνώσεων των γονέων Υπομονής των γονέων Διάθεσης των γονέων Χρόνου των γονέων Οικονομικής κρίσης και δύσκολων καθημερινών συνθηκών στα ελληνικά νοικοκυριά • Ανεπαρκής καλλιέργεια από την προσχολική εκπαίδευση • Ανεπαρκής καλλιέργεια κατά τη φοίτηση στο δημοτικό με αιτίες: <ul style="list-style-type: none"> Την ακαδημαϊκού τύπου κατεύθυνση του δημοτικού σχολείου Το «κυνήγι της ύλης» Την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Την επαγγελματική κούραση των εκπαιδευτικών Τη «δημοσιοϋπαλληλική» νοοτροπία Την απαξίωση που νιώθουν από την ελληνική κοινωνία Το άγχος της οικονομικής κρίσης,
<p>Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Μείωσης της διδακτέας ύλης • Ιδιαίτερη καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσω: <ul style="list-style-type: none"> Ξεχωριστού μαθήματος Διαθεματικά Με ένταξη στην ευέλικτη ζώνη • Σοβαρή και διαρκής επιμόρφωση • Σύμπλευση με τους γονείς • Ύπαρξη υποστηρικτικών μηχανισμών στα σχολεία (ψυχολόγων)

**Πίνακας 27: Τα παιδιά ξεκινούν, εξελίσσουν και ολοκληρώνουν το παιχνίδι τους, ακόμα και σε παιχνίδια που είναι ανταγωνιστικά και δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες για εντάσεις, όταν:
(οπτική των παιδιών)**

- Παίζουν παιδιά με αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες
- Παίζουν παιδιά με υψηλό επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων
- Παίζουν παιδιά με καλές προϋπάρχουσες σχέσεις
- Υπάρχει επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής
- Η στάση των εφημερευόντων είναι αρκούντως βοηθητική
- Οι σχολικοί κανόνες είναι επικουρικοί στο παιχνίδι των παιδιών

**Πίνακας 28: Τα παιδιά ξεκινούν, εξελίσσουν και ολοκληρώνουν το παιχνίδι τους με δυσκολία όταν:
(οπτική των παιδιών)**

- Οι συμμετέχοντες παίκτες δεν έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες
- Οι συμμετέχοντες παίκτες δεν έχουν υψηλό επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων
- Οι συμμετέχοντες παίκτες δεν έχουν καλές προϋπάρχουσες σχέσεις μεταξύ τους
- Το παιχνίδι παίζεται σε ανεπαρκείς συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής
- Η στάση των εφημερευόντων είναι σε απαγορευτική κατεύθυνση για το παιχνίδι
- Οι σχολικοί κανόνες είναι σε απαγορευτική κατεύθυνση για το παιχνίδι
- Τα παιχνίδια που παίζονται είναι ανταγωνιστικά

**Πίνακας 29: Βασική θέση των παιδιών και των εκπαιδευτικών
για την υλοποίηση των παιχνιδιών στο διάλειμμα**

- Παρά τις όποιες δυσκολίες συνεργασίας που αντιμετωπίζουν κατά το παιχνίδι τους, συνήθως καταφέρνουν και τις ξεπερνούν, υλοποιώντας τελικά το παιχνίδι τους
- Παίζουν και εξακολουθούν και θέλουν να παίζουν, ακόμα και αν οι διαφορίες τους εξελίσσονται σε τσακωμούς, καθώς θεωρούν πως ο τσακωμός στο παιχνίδι, είναι απλώς ένα μέρος του παιχνιδιού, ο οποίος σπάνια θα επηρεάσει τη φιλία τους.

3.2.4 Σύνοψη 2^{ης} βασικής κατηγορίας

Όπως προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας, το παιχνίδι των παιδιών στην αυλή του σχολείου ξεκινά, εξελίσσεται και τελειώνει μέσω της διαρκούς αλληλεπίδρασης και του συσχετισμού όλων των προσδιοριστικών του παραγόντων και συγκεκριμένα των συμμετεχόντων παικτών, των θεατών, των εφημερευόντων εκπαιδευτικών, της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, καθώς και των σχετικών κανόνων της κεντρικής διοίκησης και του συλλόγου διδασκόντων. Επομένως, όπως είναι φανερό στη δευτερη αυτή κύρια (περιγραφική) κατηγορία – άξονα εντοπίζεται και η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, καθώς εδώ αναλύονται οι τρόποι που τα διαφορετικά στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου συνδέονται μεταξύ τους και το συνδιαμορφώνουν. Και αυτό, όπως αναδείχτηκε επιτυγχάνεται τόσο μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών με καθένα από αυτούς τους παράγοντες, όσο και μέσω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου.

Τα παιδιά όπως φάνηκε ξεκινώντας το παιχνίδι τους καλούνται να αποφασίσουν το τι θα παίξουν, ποιοι θα το παίξουν, πώς θα συγκροτηθούν οι αντίπαλες ομάδες, πώς θα διανεμηθούν οι ρόλοι στο παιχνίδι. Κατά τη λήψη των εν

λόγω αποφάσεων αναδείχτηκε πως ενεργοποιούνται συλλογιστικές και επικοινωνιακές διαδικασίες (Baines & Howe, 2010· Baines, Rubie-Davies & Blatchford, 2009· Bruner, 1972β), κατά τις οποίες, άλλων παιδιών ο λόγος έχει μεγαλύτερη και άλλων μικρότερη βαρύτητα (Blatchford, 1998b· Goodwin, 2006).

Οι ιδέες για το παιχνίδι που παίζουν τα παιδιά του σχολείου αποφασίζονται κατόπιν συμφωνίας των παιδιών και προέρχονται από την τηλεόραση, από ό,τι βλέπουν από άλλα παιδιά, από τα εξωσχολικά ενδιαφέροντά τους, από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, από τη γυμναστική ή απλώς πρόκειται για παγιωμένη συνήθεια (Baines & Blatchford, 2011· Curtis, 2001· Grugeon, 2001· Opie & Opie, 1969· Grugeon, 2001· Willett et al., 2013). Πρόκειται για ιδέες οι οποίες ενσαρκώνονται στο προαύλιο του σχολείου με δημιουργικό και ευφάνταστο τρόπο από τα παιδιά (Beresin, 2011· Marsh & Richards, 2013). Για το ποιοι θα παίξουν, συνήθως αποφασίζουν όλοι μαζί, αλλά ιδιαίτερη ισχύ για τις αθλοπαιδιές και τα ανταγωνιστικά παιχνίδια, μπορεί να έχει το παιδί που φέρνει την μπάλα στο σχολείο ή αυτοί που είναι πιο επιδέξιοι αγωνιστικά. Αυτά τα παιδιά εντέλει αναδεικνύονται πρωταγωνιστές στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για την υλοποίηση του παιχνιδιού, κατά αντίστοιχο τρόπο με τους «παίκτες κλειδιά» ή τους «κεντρικούς παίκτες» που έχουν εντοπίσει ο Blatchford (1998b) και η Goodwin (2006). Εισιτήριο στη σκηνή παιχνιδιού μπορεί να δώσει η φιλία, η φιλική ή συγγενική σχέση παιδιών άλλου τμήματος με κάποιον από τους παίκτες της ομάδας (Blatchford & Baines, 2006· Blatchford, 1998b· Evans, 1996), η συμμαθητεία στο τμήμα, ο «καλός» χαρακτήρας (Baines & Blatchford, 2011· Blatchford, 2001) οι υψηλές αγωνιστικές ικανότητες (για τις αθλοπαιδιές). Επίσης, κατά την έναρξη του παιχνιδιού, λαμβάνονται αποφάσεις για τη συγκρότηση αντίπαλων ομάδων, όπου το παιχνίδι το απαιτεί. Η φιλία και ισοδυναμία των ομάδων αποτελούν τα κριτήρια για τη συγκρότηση των ομάδων, γεγονός που αναδεικνύει για πρώτη φορά ερευνητικά πως τα παιδιά επιδιώκουν μεν να παίζουν με τους φίλους τους, εξασφαλίζοντας όμως παράλληλα συνθήκες ενδιαφέροντος παιχνιδιού.

Στην περίπτωση της διανομής των ρόλων που απαιτούνται σε ένα παιχνίδι αποφασίζουν συνήθως όλοι μαζί, αν και οι αγωνιστικά επιδέξιοι στα ανταγωνιστικά παιχνίδια παίζουν και σε αυτή την περίπτωση πρωταγωνιστικό ρόλο. Επίσης, το είδος του παιχνιδιού καθορίζει τα κριτήρια διανομής ρόλων. Έτσι, στα ανταγωνιστικά

παιχνίδια όπου ζητούμενο είναι η νίκη, οι ρόλοι μοιράζονται με γνώμονα την καλύτερη δυνατή συγκρότηση νικητήριου σχήματος της ομάδας, ενώ στα μη ανταγωνιστικά, οι ρόλοι δίνονται βάσει των επιθυμιών των παικτών, που συχνά συνάδουν με τις ιδιαίτερες ικανότητες που οι ίδιοι πιστεύουν πως έχουν. Στο σημείο αυτό φαίνεται εξάλλου και η δυνατότητα που παρέχουν στα παιδιά τέτοιου είδους παιχνίδια του διαλείμματός τους για δημιουργικότητα, ανάπτυξη της φαντασίας και προσωπική έκφραση (Erikson 1977· Freud 1964· Henricks 2014· Huizinga 1955· Sluss 2014).

Όπως φάνηκε στο πεδίο της έρευνας, τόσο κατά τη συγκρότηση των ομάδων, όσο και κατά τη διανομή των ρόλων του παιχνιδιού, τα παιδιά συνήθως συναινούν στις ομάδες τους, ακόμα και αν υπάρχουν διαφωνίες και προχωρούν στην υλοποίηση του παιχνιδιού. Όμως, κάποιες λιγοστές φορές οι διαφωνίες μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη στην έναρξη του παιχνιδιού ή οδηγούν τους διαφωνούντες σε οικειοθελή αποχώρηση.

Επιπλέον, κατά την παρατήρηση των σκηνών του παιχνιδιού του διαλείμματος αναδείχτηκε πως η διαδικασία λήψης των παραπάνω αποφάσεων, καθώς και όλες οι μεταξύ τους διαπραγματεύσεις και διαχειρίσεις των διαφωνιών τους παρέχουν στα παιδιά όπως έχουν επισημάνει και οι (Baines & Howe, 2010· Baines, Rubie-Davies & Blatchford, 2009· Bruner, 1972β) σημαντικές ευκαιρίες για ανάπτυξη ποικίλων επικοινωνιακών και συλλογιστικών δεξιοτήτων.

Αξιοσημείωτο ωστόσο εύρημα της έρευνας που φωτίζει μια πτυχή σκοτεινής πλευράς του παιχνιδιού στο προαύλιο του σχολείου (Fleer, 2018) αποτελεί το γεγονός ότι κατά την έναρξη υλοποίησης του παιχνιδιού του διαλείμματος παρατηρήθηκαν λιγοστές περιπτώσεις αποκλεισμού κάποιων παιδιών από αυτό ή από επιθυμητούς για τα ίδια ρόλους παιχνιδιών που ζητούμενο έχουν τη νίκη. Πρόκειται για φαινόμενα αποκλεισμού, που οδηγούν σε συναισθήματα σκληρότητας, ανισότητας και αδικίας γι' αυτά τα παιδιά (Ailwood, 2010· Fleer, 2018· Henricks, 2010· Schousboe, 2013), που όπως προέκυψε από τα ερευνητικά δεδομένα είτε επιδεικνύουν ελλείψεις κοινωνικές ικανότητες και ανάρμοστη συμπεριφορά, είτε έχουν χαμηλές αγωνιστικές ικανότητες (για τις αθλοπαιδιές) (Blatchford, 2001).

Μετά την λήψη από τα παιδιά όλων των παραπάνω εναρκτήριων αποφάσεων του παιχνιδιού τους, αρχίζει στη συνέχεια η υλοποίηση του κυρίου μέρους του. Αυτό που παρατηρήθηκε στο πεδίο είναι πως το παιχνίδι συνήθως εξελίσσεται ομαλά, μέσω επιτυχημένων συνεργατικών διαδικασιών επίλυσης των διαφωνιών τους (Blatchford, 2001), που περιλαμβάνουν ως τεχνικές την επικράτηση της γνώμης της πλειοψηφίας, την επανάληψη, την υποχώρηση ή την κλήρωση.

Ωστόσο, κάποιες φορές όπως αναδείχτηκε στο πεδίο και εκφράστηκε και στον λόγο των παιδιών, τα ίδια συγκρούονται έντονα καθώς παίζουν και τσακώνονται, σύμφωνα και με ευρήματα των Blatchford (1988b) και Boulton (1993). Η εξέλιξη αυτή του παιχνιδιού μπορεί να πάρει τη μορφή λεκτικής, σωματικής ή ψυχολογικής βίας, ενώ μπορεί να καταλήξει και σε κλάματα από κάποιους εμπλεκόμενους παίκτες. Ως αιτίες αυτών των τσακωμών αρκετές από τις οποίες έχουν επισημανθεί και από τους Blatchford (1988b) και Boulton (1993), ανέκυψαν οι ακόλουθες: διεκδίκηση αρχηγικού ρόλου στο παιχνίδι, παρανοήσεις και παρεξηγήσεις στη συμπεριφορά των παικτών, παλιές μεταξύ τους αντιπαλότητες, αδυναμία εφαρμογής κανόνων παιχνιδιού ή παραβίασή τους, φαινόμενα περιθωριοποίησης κάποιων παιδιών στο παιχνίδι, μη αποδεκτή ή ατομικιστική συμπεριφορά άλλων, ασυμφωνία σε αξιολογήσεις φάσεων του παιχνιδιού, ρατσιστικός λόγος (σπανιότατα), προβληματική αποδοχή της νίκης ή της ήττας στο παιχνίδι. Οι παραπάνω δε λόγοι εντείνονται όπως φάνηκε σε περιπτώσεις παιχνιδιού με άλλο τμήμα, όπου ο ανταγωνισμός είναι μεγαλύτερος και τα περιθώρια ανοχής μεταξύ παιδιών με λιγότερο οικείες σχέσεις μικρότερα.

Εξάλλου, οι τσακωμοί και οι συγκρούσεις που προκαλούνται από τους παραπάνω λόγους, είναι δυνατό, ανάλογα με τον βαθμό επιτυχούς διαχείρισής τους από τα παιδιά, μέσω των διαθέσιμων επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Baines & Howe, 2010· Baines, Rubie-Davies & Blatchford, 2009· Hämäläinen 2004), να οδηγήσουν σε ποικίλες εκβάσεις. Άλλοτε τα παιδιά καταφέρνουν ξεπερνώντας τες να συνεχίσουν, άλλοτε κάποιοι παίκτες αποχωρούν οικειοθελώς και άλλοτε πάλι σταματούν εντελώς το παιχνίδι τους. Σημαντική επίδραση στην έκβαση του παιχνιδιού φάνηκε πως έχουν και οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί (Chancellor, 2013· van Oers, 2015), με τη βοηθητική τους στάση ως προς την επίλυση των

προβλημάτων ή την παρεμβατική-απαγορευτική που μπορεί να κρατήσουν, οδηγώντας σε λήξη του παιχνιδιού ή και τιμωρία των εμπλεκόμενων.

Αυτές δε οι συγκρούσεις που εντοπίστηκαν στην υλοποίηση του παιχνιδιού και που συχνά αποτελούν τροχοπέδη στην εξέλιξή του, ανέδειξαν άλλη μια πτυχή της σκοτεινής πλευράς του παιχνιδιού στο προαύλιο του σχολείου κατά το διάλειμμα, αποδεικνύοντας πως το παιχνίδι αυτό είναι δυνατό να μην είναι μόνο ευχάριστο ή και τόσο αθώο, όσο θα το ήθελαν οι ενήλικες, αλλά να δημιουργεί και δυσάρεστα συναισθήματα και αίσθηση αδικίας και σκληρότητας σε κάποια παιδιά (Bjartveit & Panayotidis, 2017· Fleeer 2018· Schousboe, 2013).

Μετά την πραγματοποίηση του κυρίου μέρους του παιχνιδιού, ακολουθεί η λήξη του, η οποία μπορεί να προκύψει είτε με το χτύπημα του κουδουνιού που είναι και το επικρατέστερο, είτε από έλλειψη ενδιαφέροντος για το παιχνίδι, είτε λόγω κάποιου τσακωμού. Επίσης η απαγόρευση και η τιμωρία από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μπορεί να οδηγήσουν στο τελείωμα της σκηνής του παιχνιδιού (James, 2001).

Η κατάληξη ενός παιχνιδιού όπως προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας μπορεί να είναι ομαλή, ακόμα και αν υπάρξουν μικροεντάσεις ή και συγκρουσιακή με τσακωμούς, στις περιπτώσεις που το αποτέλεσμα ενός ανταγωνιστικού παιχνιδιού δεν γίνεται από όλους αποδεκτό. Το πόρισμα αυτό για τα ανταγωνιστικά παιχνίδια έχει επισημανθεί και από την Macklem (2003), ενώ είναι σε ασυμφωνία με αντίστοιχα των Blatchford et al. (2003) και των Pellegrini, et al. (2002), οι οποίοι έχουν υποστηρίξει πως σε τέτοιου είδους παιχνίδια οι εντάσεις και η επιθετικότητα είναι λιγότερο εμφανείς. Το σίγουρο είναι πως και σε αυτή τη φάση του παιχνιδιού οι ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, διευκολύνουν τη διαχείριση των διαφορών τους και την ολοκλήρωση της υλοποίησης του παιχνιδιού (Baines & Howe, 2010· Baines, Rubie-Davies & Blatchford, 2009· Hämmäläinen 2004), ενώ σε αυτό το αποτέλεσμα συνηγορούν επιπλέον οι καλές προϋπάρχουσες σχέσεις των παιδιών, καθώς και η ομαλή πορεία των φάσεών του που έχουν προηγηθεί. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι τα παιδιά ακόμη και αν τσακωθούν κατά τη λήξη του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα, όπως επισήμαναν το ξεπερνούν γρήγορα και είναι έτοιμα στο επόμενο διάλειμμα να ξαναπαίξουν μαζί.

Με την παραπάνω παρουσίαση και τον συσχετισμό των ερευνητικών πορισμάτων που προέκυψαν μέσα από τον λόγο των παιδιών αναφορικά με τις επιμέρους φάσεις υλοποίησης του παιχνιδιού, είναι εμφανές πως συνολικά το παιχνίδι στο διάλειμμα πραγματώνεται σε τρία αλληλένδετα μεταξύ τους, στάδια: την έναρξη, την εξέλιξη και την κατάληξή του, υπό την επίδραση ποικίλων προσδιοριστικών παραγόντων, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Πετρογιάννης, 2003). Συγκεκριμένα σε αυτή τη δεύτερη κύρια κατηγορία-άξονα προέκυψε πως όταν παίζουν παιδιά με αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες, με υψηλό επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων, με καλές προϋπάρχουσες σχέσεις, όταν υπάρχει επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, όταν η στάση των εφημερευόντων είναι αρκούντως βοηθητική και οι σχολικοί κανόνες επικουρικοί στο παιχνίδι των παιδιών, τότε αυτά μπορούν να ξεκινούν, εξελίσσουν και ολοκληρώνουν το παιχνίδι τους στην αυλή του δημοτικού σχολείου, ακόμα και σε παιχνίδια που είναι ανταγωνιστικά και δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες για εντάσεις. Στην περίπτωση δε, όπου οι συμμετέχοντες παίκτες δεν έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, ούτε υψηλό επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και ικανοτήτων, ούτε καλές προϋπάρχουσες σχέσεις μεταξύ τους, όταν το παιχνίδι παίζεται σε ανεπαρκείς συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής, όταν η στάση των εφημερευόντων και οι σχολικοί κανόνες είναι σε απαγορευτική κατεύθυνση για το παιχνίδι, τότε τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην έναρξη, την εξέλιξη, την κατάληξη ή συνολικά στην υλοποίηση του παιχνιδιού τους, γεγονός που γίνεται πιο εμφανές όταν τα παιχνίδια που παίζονται είναι ανταγωνιστικά και έντονα.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών του σχολείου της έρευνας αυτό που προέκυψε ως κυρίαρχη άποψή τους είναι πως σε αντίθεση με την επικρατούσα αντίστοιχη αρνητική κυρίαρχη άποψη εκπαιδευτικών σε Αγγλία και Αμερική για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, λόγω κυρίως ανησυχίας για φαινόμενα συγκρούσεων και ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των παιδιών κατά τη διάρκεια του αυλή (Blatchford 1989· Blatchford & Baines, 2006· Boulton 1992· Pellegrini 1995· Youniss, 1980), θεωρούν πως τα παιδιά καταφέρνουν και παίζουν στο διάλειμμα επιτυχημένα, παρά τις όποιες επιμέρους συγκρούσεις τους. Πιστεύουν σύμφωνα με τα λεγόμενά τους πως οι τσακωμοί και οι συγκρούσεις των παιδιών ως ένα μέρος του

παιχνιδιού και της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας του παιχνιδιού, αν και το δυσκολεύουν, εντούτοις ξεπερνιούνται.

Έχοντας την άποψη πως τα το ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συνεργατική εξέλιξη του παιχνιδιού, εντοπίζουν τις δυσκολίες ομαλής συνεργασίας των παιδιών σε ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες επίδρασης (Blatchford, 1988b). Συγκεκριμένα, στην ανεπαρκή κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από πλευράς αρκετών παιδιών (Baines & Howe, 2010· Baines, Rubie-Davies & Blatchford, 2009· Blatchford, 2001· Hämäläinen 2004· Sluckin, 1981), στον χαρακτήρα του κάθε παιδιού, στις προϋπάρχουσες σχέσεις των παικτών, αλλά και στην έλλειψη ευκαιριών για παιχνίδι στη σύγχρονη εποχή. Δεν φάνηκε όμως καθόλου από τα ερευνητικά δεδομένα να αντιλαμβάνονται τη δύναμη που μπορεί να έχουν οι δικές τους στάσεις και παρεμβάσεις στην ενίσχυση του παιχνιδιού στο διάλειμμα, βάσει όσων επιθυμούν τα παιδιά και έχουν αναφέρει κατά τη φάση εξέλιξής του.

Ως προς την ανεπάρκεια των κοινωνικών δεξιοτήτων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως τη βασικότερη αιτία υπονόμησης της συνεργατικής εξέλιξης του παιχνιδιού, εκτιμούν πως αυτή οφείλεται στην ανεπαρκή καλλιέργεια των σχετικών δεξιοτήτων από το σπίτι και τις σύγχρονες συνθήκες ζωής, από τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, αλλά και συνολικά από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι στόχοι του οποίου δεν προβλέπουν και δεν διευκολύνουν την καλλιέργειά τους, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες μεμονωμένων ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών στο θέμα. Αντιλαμβάνονται επομένως για την επίτευξη της επαρκούς ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων την αλληλοσύνδεση και την αναγκαιότητα σύμπλευσης όλων των παραπάνω επιμέρους περιβαλλοντικών πλαισίων, στα οποία εμπλέκεται το κάθε παιδί (Bronfenbrenner, 1976· Πετρογιάννης, 2003), ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνουν στις δυνατότητες ενίσχυσης τους μέσω ποικίλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Smith, 2001).

Σε αυτό ωστόσο που συμφωνούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά είναι πως τα παιδιά θέλουν να παίζουν στο διάλειμμα, παρά τις όποιες δυσκολίες συνεργασίας μπορεί να αντιμετωπίζουν, τις οποίες εντέλει καταφέρνουν και ξεπερνούν και συνεχίζουν το παιχνίδι τους, μιας και ο τσακωμός για αυτά είναι απλώς ένα μέρος του παιχνιδιού, που σπάνια επηρεάζει τη φιλία τους.

Η δεύτερη επομένως από τις τέσσερις βασικές κατηγορίες-άξονες που παρουσιάστηκε συγκεντρωτικά παραπάνω ανέδειξε την αλληλεπίδραση και τον συσχετισμό όλων των προσδιοριστικών παραγόντων του παιχνιδιού (συμμετεχόντων παικτών, θεατών, εφημερευόντων εκπαιδευτικών, υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, σχετικών κανόνων της κεντρικής διοίκησης και του συλλόγου διδασκόντων), οι οποίοι συμβάλλουν στη διαδικασία υλοποίησης του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Ακολουθεί στη συνέχεια η τρίτη κύρια κατηγορία – άξονας που αναδεικνύει τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά θέλουν να παίζουν στο διάλειμμα.

3.3 Γιατί τα παιδιά θέλουν να παίζουν;²³

Αναζητώντας το νόημα που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά στο παιχνίδι του διαλείμματος, προέκυψαν μέσα από την κουβέντα μαζί τους, τέσσερις βασικοί άξονες στους οποίους εντοπίζεται αυτό. Μέσα από αυτούς ουσιαστικά αναδεικνύονται η σημαντικότητα του παιχνιδιού για τα παιδιά, καθώς και τα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Πρόκειται για α) την αλληλεπίδραση και τη φιλία, β) την ελευθερία, επιλογή και λήψη αποφάσεων, γ) την προσωπική ικανοποίηση και τον ενεργό ρόλο των παιδιών στην κατασκευή νοημάτων και δ) τα έντονα συναισθήματα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αν και υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για τα οφέλη και το ρόλο του παιχνιδιού του σχολικού διαλείμματος στην αναπτυξιακή διαδικασία των παιδιών από την οπτική των ενηλίκων (Baines, 2006 · Blatchford, Pellegrini, Baines & Kentaro, 2002· Boulton, 2005· Pellegrini & Blatchford, 2002), εντούτοις στην παρούσα έρευνα για πρώτη φορά διερευνάται εκτενώς, μέσα από την ανάδειξη των απόψεων των παιδιών, το νόημα που αποδίδουν τα ίδια στο παιχνίδι που παίζουν στο διάλειμμα του σχολείου τους (Promprona et al, 2019).

²³ Το μέρος της παρούσας διατριβής που αφορά στη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους τα παιδιά θέλουν να παίζουν στο διάλειμμα του σχολείου τους δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Education 3-13 - International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* (Promprona, Papoudi & Papadopoulou, 2019).

3.3.1 Αλληλεπίδραση και φιλία

Η αλληλεπίδραση και οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους καθώς παίζουν στο διάλειμμα είναι ο παράγοντας που αναφέρθηκε σχεδόν από όλα, ως βασικός λόγος για τον οποίο τα παιδιά θέλουν να παίζουν στο διάλειμμα και που ουσιαστικά υπογραμμίζει και το κύριο όφελος που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Τα παιδιά αναζητούν το παιχνίδι στο συγκεκριμένο αυτό πλαίσιο γιατί αποτελεί μια από τις μοναδικές ευκαιρίες που έχουν στην καθημερινότητα για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει και την επίδραση στοιχείων του μακροσυστήματος σύμφωνα με το μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993), στη διαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού των παιδιών στο διάλειμμα, καθώς οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες ζωής δυσχεραίνουν τις συναναστροφές των παιδιών, το παιχνίδι τους σε εξωσχολικά πλαίσια και επομένως τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, δημιουργώντας στα παιδιά μεγάλη ανάγκη για επιδίωξη και αναζήτησή του στο σχολικό πλαίσιο της αυλής. Το πόρισμα αυτό συμφωνεί με τα αντίστοιχα των Baines και Blatchford (2011), Bishop και Curtis (2001), Blatchford, (1998a), Blatchford και Baines (2006), Corsaro (1981a) και Willett et al (2003) σύμφωνα με τα οποία, τα παιχνίδια της αυλής του σχολείου στο διάλειμμα αποτελούν στα σχολεία του δυτικού κόσμου το βασικότερο πλαίσιο αλληλεπίδρασης των παιδιών με συνομηλίκους τους. Όπως αναδείχτηκε από τα λεγόμενα των παιδιών, κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους στο παιχνίδι στο διάλειμμα, τους δίνεται η δυνατότητα να συναντιούνται και να κάνουν πράγματα με τους φίλους τους, όπως να ανταλλάσσουν αστεία, αντικείμενα (πχ αυτοκόλλητα) ή τα νέα της ημέρας (Baines & Blatchford, 2011· Blatchford, 1988b· Blatchford, 2001· Davies, 1982), ισχυροποιώντας τις φιλίες τους, δημιουργώντας νέες ή ακόμα και διαλύοντας παλαιότερες.

Ερευνήτρια: *Θα θέλατε να μου πείτε γιατί όπως είπατε σας αρέσει τόσο πολύ να παίζετε στο διάλειμμα;*

.....

Διαμαντής: *Είναι ωραίο που παίζουμε με τους φίλους μας. Εγώ κυρία που μένω και πιο μακριά από τους άλλους δεν τους βλέπω συχνά εκτός σχολείου, ούτε τα*

σαββατοκύριακα συναντιόμαστε. Πρέπει να το κανονίσουν οι γονείς μας. Δεν είναι εύκολο. Αν δεν είχαμε και το παιχνίδι εδώ, δεν θα μπορούσαμε να βρεθούμε καθόλου.

ΟΕΣΤ1 (Prompona et al., 2019, p.7)

Στο μπροστινό προαύλιο, στο πρώτο διάλειμμα, δεκατρία παιδιά του Ε1, οκτώ κορίτσια και πέντε αγόρια, παίζουν φόρσκουερ. Λόγω του αριθμού των συμμετεχόντων εννέα παιδιά περιμένουν στη σειρά για να μπουν στο παιχνίδι. Όσο είναι στην σειρά παρατηρώ πως μιλάνε, γελάνε, τρώνε το κολατσιό τους, δείχνουν να περνάνε ευχάριστα. Πλησιάζω πιο κοντά στα παιδιά που περιμένουν για να μπουν στο παιχνίδι.

Ερευνήτρια: Βλέπω έχετε μαζευτεί πολλά παιδιά, περιμένοντας στη σειρά να μπείτε στο παιχνίδι. Αναρωτιέμαι λοιπόν δεν σας κουράζει αυτό, δεν βαριέστε να περιμένετε τόση ώρα για να μπείτε στο παιχνίδι;

Βάλια: Σίγουρα μας αρέσει να μπαίνουμε γρήγορα μέσα, αλλά και στην ουρά έχει πλάκα. Μιλάμε, κάνουμε αστεία. Και αυτό είναι ωραίο.

Λία: Ναι και αυτό είναι ωραίο γιατί μπορούμε και μιλάμε πολύ. Λέμε τα νέα μας... Λέμε γενικά (γελάνε).

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: Άρα λέτε πως με το παιχνίδι στο διάλειμμα έχετε την ευκαιρία να διατηρήσετε τις φιλίες σας.

Βαγγέλης: Αυτό. Αλλιώς πού; Με το παιχνίδι τις κρατάμε.

Ερευνήτρια: Θες να πεις δηλαδή πως δεν έχετε άλλη ευκαιρία για να βρεθείτε με τους φίλους σας;

Βαγγέλης: Ε, για σκεφτείτε. Μόνο στο διάλειμμα στο σχολείο έχουμε αυτή την ευκαιρία. Μιλάμε για το κάθε μέρα. Άντε και καμιά φορά που λείπει κανένας δάσκαλος κι έχουμε κενό. Και μπορούμε και τότε να παίζουμε.

ΟΕΣΤ3 (Prompona et al., 2019, p.7)

Στο πίσω προαύλιο, στο τελευταίο διάλειμμα, παρατηρώ σχεδόν όλα τα αγόρια του ΣΤ3 μαζί με την Αλεξία και τη Νάνσυ από το ίδιο τμήμα να παίζουν ποδόσφαιρο. Με το χτύπημα του κουδουνιού πλησιάζω την Αλεξία.

Ερευνήτρια: Αλεξία, πιο παλιά σε έβλεπα, να παίζεις στο διάλειμμα με κάποια κορίτσια της τάξης σου, όπως την Παναγιώτα, τη Λαμπρινή, τη Νίκη, τη Μάνια. Τώρα πια δεν παίζετε μαζί;

Αλεξία: Κυρία... Κυρία, παλιά ήμασταν φίλες. Δηλαδή με τις άλλες και τώρα είμαστε. Απλά δεν παίζουν ποδόσφαιρο αυτές. Όμως με τη Μάνια, όχι. Όποτε παίζαμε, όλο κουτσομπόλευε. Συνέχεια. Με τις άλλες δεν έχω πρόβλημα να παίζω, όμως τη Μάνια δεν την έχω φίλη. Μου τη δίνει.

Ερευνήτρια: Παλαιότερα δεν πίστευες πως, όπως λες, κουτσομπόλευε;

Αλεξία: Δεν το ήξερα. Όμως όταν παίζαμε συνέχεια, συνέχεια, σχολίαζε όλους. Δεν την αντέχω. Δεν τη θέλω για φίλη. Η Νάνσυ ας πούμε, δεν κάνει τέτοια είναι καλό κορίτσι.

Ερευνήτρια: Είστε φίλες με τη Νάνσυ;

Αλεξία: Τον τελευταίο καιρό γίναμε, που παίζουμε. Παλιά δεν τη γνώριζα καλά.

Παρατήρηση πεδίου.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών, αναδείχτηκε η αυταξία του παιχνιδιού και η ικανοποίηση της ανάγκης τους για συμμετοχή σε αυτό, ανεξαρτήτως έκβασης των παιχνιδιών, ανεξαρτήτως δηλαδή νίκης ή ήττας, καθώς και η χρήση του παιχνιδιού ως πεδίου όπου δοκιμάζονται οι φιλίες. Η ανάγκη συμμετοχής στα παιχνίδια έχει επίσης αναδειχτεί σε θεωρητικό επίπεδο και από τους Huizinga (1955) και Caillois (2001).

Ερευνήτρια: Είπατε πως σας αρέσουν τα παιχνίδια που βγάζουν νικητή. Τι συμβαίνει όμως όταν σε αυτά τα παιχνίδια χάνετε;

Γρηγόρης: Εμένα δεν με νοιάζει να κερδίσω. Και να χάσω πάλι δεν με νοιάζει. Καλά θέλω να νικήσω, αλλά δεν με νοιάζει (γέλια). Απλά θέλω να παίζω. Να παίρνω μέρος.

Μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα, όπως προέκυψε τα παιδιά ικανοποιούν την ανάγκη που έχουν να νιώθουν πως ανήκουν στη δική τους ομάδα, στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Σύμφωνα με τους Blatchford, Pellegrini και Baines (2016) και Corsaro (2011) τα παιδιά επιδιώκουν το παιχνίδι, γιατί στο πλαίσιο του συγκροτούν ομάδες συνομηλίκων υιοθετώντας στο επιμέρους πλαίσιο αυτών των ομάδων μια δική τους κουλτούρα, η οποία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες χειρονομίες, λέξεις-φράσεις, αξίες, σύνολα σχέσεων, κανόνων και δυναμικής. Όπως αντιστοίχως φάνηκε και από τις παρατηρήσεις στο πεδίο, αλλά και από τις συζητήσεις με τα παιδιά, η αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα ισχυροποιείται από μια σειρά κωδίκων που συγκροτούν την ιδιαίτερη κουλτούρα του παιχνιδιού τους. Πρόκειται για χειρονομίες και λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούν ενώ παίζουν, καθώς και για την υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών που διέπουν το παιχνίδι τους (Opie & Opie, 1969).

Στο πίσω προαύλιο, στο μεγάλο διάλειμμα, στα παρτέρια με το χόμα, η Αντωνία, η Μαρίκα και η Νώτα από το Α2 παίζουν ανακατεύοντας τα χόματα. Πλησιάζω και πριν προλάβω να καταλάβω τι ακριβώς παίζουν σηκώνεται θυμωμένη η Αντωνία, απομακρύνεται από κοντά τους δείχνοντάς τις με τον αντίχειρα προς τα κάτω. Η Μαρίκα και η Νώτα απαντούν με τον ίδιο τρόπο και τον αντίχειρα προς τα κάτω.

Ερευνήτρια: Κορίτσια, από ό,τι είδα, ενώ παίζατε με τα χόματα, μου φάνηκε πως η Αντωνία έφυγε λίγο ξαφνικά.

Μαρίκα: Θύμωσε κι έφυγε.

Ερευνήτρια: Είδα πως κάνατε μια κίνηση με το χέρι και τον αντίχειρά σας. Σωστά;

Η Μαρίκα και η Νώτα γελάνε πονηρά.

Ερευνήτρια: Θέλετε να μου πείτε, τι σημαίνει αυτό;

Νώτα: (δείχνοντας τον αντίχειρα επάνω) Σε έχω φίλη, (δείχνοντας τον αντίχειρα κάτω) δεν σε έχω φίλη.

Δηλαδή όταν κάνετε αυτές τις κινήσεις εννοείτε πως έχετε ή δεν έχετε φίλο κάποιον;

Νότα: (γελώντας) Ναι.

Παρατήρηση πεδίου

Στο πίσω προαύλιο, στο μεγάλο διάλειμμα, επτά αγόρια και δυο κορίτσια από το ΣΤ3 παίζουν ποδόσφαιρο. Ο Νικηφόρος βάζει γκολ στην αντίπαλή του ομάδα που έχει τερματοφύλακα τον Γρηγόρη. Τρέχει ο Μένιος προς τον Γρηγόρη και πανηγυρίζει για το γκολ του συμπαίκτη του.

Μένιος: Ωωωω, τι σου έκανεεε; Τι ταπόνι ήταν αυτό;

Ο Γρηγόρης δυσανασχετεί.

Γρηγόρης: Κόφτο

Μένιος: Ωωωω, σακί!!!

Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι τη λήξη του στο χτύπο του κουδουνιού.

Ενώ τα παιδιά κατευθύνονται προς τη γραμμή πλησιάζω τον Μένιο.

Ερευνήτρια: Μένιο, όταν έβαλε γκολ ο Νικηφόρος, απευθύνθηκες στον Γρηγόρη, λέγοντάς του «ωωω, τι ταπόνι ήταν αυτό» και «ωωω, σακί».

Ο Μένιος γελάει.

Ερευνήτρια: Τι σημαίνουν αυτές οι φράσεις; Θεε να μου πεις;

Μένιος: Ε, ξέρετε, αφού ξέρετε... Τάπα, ταπόνι, δηλαδή ω, τι σου έκανε σαν να σου έκανε τάπα στο μπάσκετ. Είναι ξεφτίλα. Δηλαδή.

Ερευνήτρια: Και το «ωωω, σακί», τι σημαίνει;

Μένιος: Ότι είναι τελείως άμπαλος. Δεν το 'χει καθόλου με τη μπάλα. Άσχετος.

Παρατήρηση πεδίου.

Στο μπροστινό προαύλιο, στο τελευταίο διάλειμμα, έξι παιδιά από το Γ3, τρία κορίτσια και τρία αγόρια παίζουν φόρσκουερ, στο γήπεδό τους. Ο Χαρίλαος στέλνει τη

μπάλα στο τετράγωνο του Σάκη και τον βγάζει από τον παιχνίδι. Στη συνέχεια, ενώ συνεχίζεται το παιχνίδι, ο Άγγελος κάνει μια δύσκολη μπαλιά, ένα καρφί, στον Χαρίλαο και τον βγάζει.

Άγγελος: Για τον φίλο μου τον Σάκη που έβγαλες.

Ο Σάκης γελάει. Ο Χαρίλαος βγαίνει να πάει στη σειρά για να ζαναμπεί. Χαμογελάει και αυτός.

Χαρίλαος: (χαμογελώντας) Έλα ρε...

Μετά από λίγο μπαίνει στο παιχνίδι πάλι ο Σάκης, ενώ ο Άγγελος είναι ακόμα μέσα στο παιχνίδι. Παρατηρώ ότι ο Άγγελος, όταν ρίχνει μπαλιές στον Σάκη, αυτές είναι αναμφισβήτητες εύκολες. Παραμένουν αρκετή ώρα στο παιχνίδι και ο Χαρίλαος διαμαρτύρεται.

Χαρίλαος: Έλα ρε, σε εμένα έκανες καρφί και τον Σάκη τον χαϊδεύεις.

Ο Σάκης και ο Άγγελος γελάνε. Η ώρα περνάει. Παρεμβαίνω.

Ερευνήτρια: Άγγελε του κάνεις όντως εύκολες μπαλιές του Σάκη, όπως λέει ο Χαρίλαος;

Άγγελος: Ναι γιατί είναι φίλος μου.

Ερευνήτρια: Στον Χαρίλαο γιατί έκανες καρφί πριν;

Έφη: Αυτό ήταν «εκδίκηση», γιατί ο Χαρίλαος έβγαλε τον φίλο του.

Ερευνήτρια: Την «εκδίκηση» την εφαρμόζεται όλοι;

Όλοι μαζί (και ο Χαρίλαος): Ναι!

Χτυπάει κουδούνι και το παιχνίδι σταματά.

Σκέφτομαι πως η φιλία στην προκειμένη εκφράζεται, μέσω της εκδίκησης που παίρνει ο Άγγελος για λογαριασμό του φίλου του Σάκη, όταν τον τελευταίο τον έβγαλε από το παιχνίδι ο Χαρίλαος. Με πλησιάζει η Έφη, ενώ εγώ ολοκληρώνω κάποιες σημειώσεις στο σημειωματάριό μου.

Έφη: Κυρία γράψτε κι αυτό. Καρφιά κάνουμε και όταν δεν συμπαθούμε κάποιον. Αλλά και όταν ένα παιδί δεν είναι πολύ καλό με τη μπάλα, όταν δεν ξέρει καλά να παίζει, του κάνουμε εύκολες μπαλιές.

Σωτηρία: *Εμείς δεν είμαστε ένα τμήμα σαν τα άλλα. Εμείς στα διαλείμματα είμαστε όλοι μαζί. Σχεδόν δηλαδή. Και παίζουμε και όλοι μαζί. Γιατί είμαστε ομάδα ενωμένη. Κάνουμε καλή παρέα και δεν τη χαλάμε. Και όσο παίζουμε όπως είπα πριν για τους κατασκόπους στον όροφο, τόσο πιο πολύ γινόμαστε δεμένοι. Μας ενώνει αυτό.*

Μιχάλης: *Και έχουμε και δικούς μας κώδικες. Μυστικούς (ακούγονται γέλια).*

Ερευνήτρια: *Δηλαδή;*

Μιχάλης: *Αυτό που είπα για τον «φονιά» τον κύριο διευθυντή (γέλια), αυτά δεν θα του τα πείτε έτσι; (γέλια)*

Ερευνήτρια: *Ασφαλώς και όχι.*

Μιχάλης: *Εμείς είμαστε οι «καθαροί». Και όταν μας πιάνουν δεν σπάμε.*

Ερευνήτρια: *Τι εννοείς «δεν σπάτε»;*

Θύμιος: *Δεν μαρτυράμε, δεν καρφώνουμε, ό,τι και να γίνει. Είπαμε είμαστε παράνομοι! (γέλια)*

Σκέφτομαι πως το «ανήκειν» στην ομάδα αυτή του ΣΤ1 εκδηλώνει αντίσταση στην ενήλικη εξουσία, υιοθετώντας και χρησιμοποιώντας δικές της αξίες και κώδικες επικοινωνίας.

ΟΕΣΤ1 (Prompona et al., 2019, p.7)

Ο πρώτος λόγος επομένως για τον οποίο τα παιδιά θέλουν να παίζουν, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τον λόγο των παιδιών, είναι η δυνατότητα που τους δίνεται κατά το παιχνίδι στο διάλειμμα για αλληλεπίδραση και επιβεβαίωση της φιλίας, καθώς και για να συναντήσουν τους φίλους τους και να μοιραστούν μαζί τους στοιχεία της καθημερινότητάς τους και της παιδικής κουλτούρας. Μέσα από την αλληλεπίδραση στο πλαίσιο του παιχνιδιού τα παιδιά βιώνουν, επιβεβαιώνουν ή αμφισβητούν τις υπάρχουσες φιλίες ή συνάπτουν καινούργιες. Όπως αναδείχτηκε τα παιδιά επιδιώκουν το ελεύθερο παιχνίδι στο προαύλιο του σχολείου γιατί σε αυτό τους παρέχεται μια από τις λιγοστές ευκαιρίες

για αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων και φίλων, για συμμετοχή στα παιχνίδια, που από μόνα τους έχουν αυταξία για τα παιδιά, καθώς και για την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα των συνομηλίκων.

3.3.2 Ελευθερία, επιλογή και λήψη αποφάσεων

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών σημαντικότερος λόγος για τον οποίο τα παιδιά θέλουν να παίζουν στο διάλειμμα του σχολείου τους είναι γιατί στο πλαίσιο του ελεύθερου αυτού παιχνιδιού τους έχουν την αίσθηση της ελευθερίας και τη δυνατότητα επιλογής και λήψης δικών τους αποφάσεων. Μπορούν όπως αναδείχτηκε από τα δεδομένα της έρευνας, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αυτενεργήσουν υλοποιώντας ελεύθερα ό,τι αποφασίσουν, γεγονός που χαροποιεί ιδιαίτερος τα παιδιά, μιας και σε καθημερινές συνθήκες υπάρχει έλλειψη τέτοιων δυνατοτήτων ελευθερίας επιλογών και δράσης, τόσο εντός, όσο και εκτός σχολείου. Αυτή η αυτενέργεια, η ενσυνείδητη δράση (agency) και η αίσθηση ελευθερίας που βιώνουν τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι τους σε χώρους παιχνιδιού έχει αναδειχτεί και από τους Caillois (2001), Cook (2004), Huizinga (1955), James (2009), Tanakidou και Avgitidou (2016), Willett et al (2009), καθώς και Wood (2014).

Ερευνήτρια: Θα θέλατε να μου πείτε γιατί όπως είπατε σας αρέσει τόσο πολύ να παίζετε στο διάλειμμα;

Μανόλης: Κυρία όταν παίζουμε εδώ, είναι από τις λίγες φορές που είμαστε ελεύθεροι να κάνουμε αυτό που θέλουμε, όπως το θέλουμε. Είμαστε σαν να είμαστε στον δικό μας κόσμο.

ΟΕΣΤ1(Promprona et al., 2019, p.8)

Επιπλέον, τα παιδιά αρέσκονται ιδιαίτερος όπως αναδείχτηκε από τα λεγόμενά τους στην αμφισβήτηση της ενήλικης εξουσίας, καθώς παίζουν με τους συνομηλίκους τους. Αυτό το πετυχαίνουν είτε εκδηλώνοντας ανυπακοή στους δασκάλους τους και στους κανόνες των ενηλίκων παραβιάζοντας τους κανόνες του διαλείμματος, είτε «γελοιοποιώντας» με τον τρόπο τους μεγάλους (Gougoulis, 2003·

Willett et al, 2013). Πρόκειται για μια προσπάθεια των παιδιών να ανακτήσουν την εξουσία των ενηλίκων, σύμφωνα και με τη θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro (2003).

Ερευνήτρια: *Είπατε πως σας αρέσει να κάνετε τους κατασκόπους στους δασκάλους. Τι ακριβώς κάνετε δηλαδή;*

Μάκης: *Προσπαθούμε να διασχίσουμε τον όροφο χωρίς να μας δείτε.*

Ερευνήτρια: *Όλο αυτό δηλαδή που γίνεται τόσο καιρό στα διαλείμματα , που σας βλέπουμε να ανεβαίνετε στον όροφο που απαγορεύεται και σας μαλώνουμε είναι μέρος της κατασκοπίας σας;*

Αργύρης: *Ακριβώς (γέλια).*

Ερευνήτρια: *Και δεν σας νοιάζει όταν σας πιάνουμε να παραβιάζετε διαρκώς τον κανόνα του διαλείμματος, που υπάρχουν συνέπειες για τις πράξεις σας;*

Μιχάλης: *Όταν μας πιάνετε....Όχι δεν μας νοιάζει. Μας νοιάζει δηλαδή γιατί δεν πρέπει να μας πιάσουν για να μην μας πάνε στον διευθυντή, στον φονιά, έτσι τον λέμε (γέλια).*

Ερευνήτρια: *Γνωρίζω πως έχετε πάει αρκετές φορές στο διευθυντή από τους εφημερεύοντες, επειδή έρχεστε στον όροφο ενώ απαγορεύεται στο διάλειμμα. Αυτό δεν σας αποτρέπει από το να παίζετε αυτό το παιχνίδι;*

Σωτηρία: *Κυρία μας έχουν πάει πεντακόσιες φορές στο διευθυντή, αλλά δεν το παρατάμε. Δεν κάναμε πίσω. Είχαμε πει δεν θα τα παρατήσουμε. Είμαστε δυνατή ομάδα. Δεμένη.*

Θύμιος: *Ζούμε στην παρανομία (γέλια)! Αφού όλο μη και μη μας λέτε στο διάλειμμα. Είπαμε θα κάνουμε κάτι που μας αρέσει και ας το απαγορεύετε.*

ΟΕΣΤΙ (Prompona et al., 2019, p.8)

Ερευνήτρια: *Σωτήρη σας είδα στο διάλειμμα με τον Νώντα²⁴ να χτυπιέστε. Θέλεις να μου πεις αν αυτό το κάνατε στα σοβαρά ή στα αστεία;*

²⁴ Ο Νώντας είναι μαθητής του τμήματος που δεν μετέχει στην ομάδα εστίασης.

Ακούγονται γέλια από τα παιδιά.

Σωτήρης: *Στα αστεία κυρία. Στα αστεία.*

Ερευνήτρια: *Παίζατε δηλαδή;*

Σωτήρης: *Ε, ναι.*

Ερευνήτρια: *Και τι ακριβώς σας αρέσει να κάνετε δηλαδή;*

Σωτήρης: *Έχει πλάκα να κάνει ο άλλος πως τις τρώει. Κάνουμε πως του δίνουμε χαστούκι, αλλά δεν τον ακουμπάμε. Έχει πλάκα.*

Ερευνήτρια: *Γιατί πιστεύετε πως αυτό έχει πλάκα;*

Βάλια: *Έχει πλάκα να νομίζετε πως το κάνουμε στα σοβαρά, ενώ εμείς το κάνουμε για πλάκα. Κι εσείς τότε μας κατηγορείτε κι εμείς καταλαβαίνουμε πως λέτε βλακείες (γέλια από όλους).*

ΟΕ_{ΕΙ} (Prompona et al., 2019, p.8)

Η επόμενη επομένως υποκατηγορία λόγων για τους οποίους τα παιδιά θέλουν να παίζουν σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων είναι η δυνατότητα «ελευθερίας, επιλογής και λήψης αποφάσεων» που τους παρέχεται στην αυλή του σχολείου. Και σε αυτή την περίπτωση, όπως και στην δυνατότητα για αλληλεπίδραση και φιλία που τους παρέχεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, σημαντικό είναι το γεγονός πως αποτελεί το παιχνίδι στο διάλειμμα μια από τις λιγιστές ευκαιρίες που έχουν στις σύγχρονες συνθήκες ζωής (μακροσύστημα στο μοντέλο PPCT) για να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να αυτενεργήσουν, καθώς και να αμφισβητήσουν την ενήλικη εξουσία, είτε με ανυπακοή στους ενήλικες κανόνες, είτε με «γελοιοποίηση» των ενηλίκων.

3.3.3 Προσωπική ικανοποίηση και ενεργός ρόλος των παιδιών στην κατασκευή νοημάτων

Όπως προέκυψε τα παιδιά επιζητούν το ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα για λόγους προσωπικής ικανοποίησης και ανάληψης ενεργού ρόλου τους στην

κατασκευή νοημάτων. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά ευχαριστιούνται το παιχνίδι, γιατί κατά την υλοποίησή του έχουν τη δυνατότητα κατασκευής φανταστικών ιστοριών και τους εξασφαλίζεται παράλληλα η ικανοποίηση από τη χαρά της δημιουργίας. Οι δυνατότητες που παρέχονται στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών για δημιουργία και ανάπτυξη της φαντασίας τους έχουν τεκμηριωθεί ερευνητικά σε ποικίλες μελέτες (Arleo, 2001· Curtis, 2001· Grugeon, 2001· Marsh & Marsh, 2008).

Προσπαθώντας να διερευνήσω στα πλαίσια της ομάδας εστίασης με τα παιδιά του Γ2 τους λόγους για τους οποίους προτιμούν να παίζουν κάποια παιχνίδια στο διάλειμμα προέκυψε το ακόλουθο απόσπασμα:

Ερευνήτρια: *Γιατί σας αρέσει να παίζετε το παιχνίδι «ζόμπι»;*

Χαρίλαος: *Είναι ωραίο να φτιάχνουμε ιστορίες. Να καταστρώνουμε σχέδια. Να μας φυτρώνουν ιδέες! Σαν να γράφουμε ταινίες. Σαν να είμαστε σκηνοθέτες!*

ΟΕΓ₂ (Promprona et al., 2019, p.8)

Παράλληλα, όπως αναδείχτηκε από τα λεγόμενα των παιδιών, τους αρέσει να παίζουν γιατί στο παιχνίδι, που λειτουργεί γι' αυτά ως μέσο προσωπικής τους έκφρασης, προβάλλουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως ιδιαίτερες ικανότητες και ιδιαίτερες αδυναμίες, ενεργούν με βάση προσωπικές τους επιθυμίες, ικανοποιώντας προσωπικές τους ανάγκες και επιτυγχάνοντας να αισθανθούν πιο δυνατοί. Αναδείχτηκε επομένως σε αυτό το σημείο, πως τα ατομικά/υποκινούμενα χαρακτηριστικά των παιδιών (μοντέλο PPCT) συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωση του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα, επηρεάζοντας την επιλογή και εντέλει τη διαμόρφωση της ίδιας της δραστηριότητας αυτής. Χαρακτηριστική είναι η επιλογή του ρόλου του Τζέιμς Μποντ από τον Βαγγέλη του ΣΤ3, ο οποίος φαίνεται πως σε μικρότερη ηλικία αντλούσε ικανοποίηση από την υιοθέτηση του ισχυρού αυτού κινηματογραφικού χαρακτήρα, σύμφωνα με τα ισχύοντα κοινωνικά πρότυπα περί ανδρισμού (James, 1993· Thorne, 1993). Επίσης, κατά το παιχνίδι στο διάλειμμα, τους δίνεται η δυνατότητα προσέγγισης του άλλου φύλου, καθώς και η δυνατότητα διαχείρισης προσωπικών αρνητικών καταστάσεων και συναισθημάτων (Drewes & Schaefer, 2010· Goleman, 1995). Στους παραπάνω τρόπους προσωπικής έκφρασης διακρίνονται στοιχεία των ψυχαναλυτικών ερμηνειών του παιχνιδιού (Erikson 1977·

Freud, 1964), καθώς και στοιχεία των θεραπευτικών διαστάσεών του (Klein, 1955· Freud, 1965, όπ.αν. στο Geissman & Geissmann, 1998), όπως στο παράδειγμα της Ματίνας από το Α2 που αντιστρέφει τον ρόλο του ασθενή που είχε βιώσει προφανώς τραυματικά στην προσωπική της ζωή πρόσφατα, με τον ρόλο του γιατρού στο παιχνίδι της.

Χαρίλαος: Καλά, αυτές τις μέρες παίζουμε κάτι τέλειο! Είμαστε ζόμπι!

Ειρήνη: Ναι κυρία. Είναι πολύ ωραίο. Άλλοι είναι ζόμπι, άλλοι είναι... ο καθένας είναι και κάτι άλλο. Έχει και κυνηγητό...

.....

Χαρίλαος: Μερικές φορές το παίζουμε ζόμπι και υπερήρωες. Τα κορίτσια είναι ζόμπι και εμείς υπερήρωες. Κορίτσια εναντίον αγόρια.

Ερευνήτρια: Και τι ακριβώς κάνετε;

Χαρίλαος: Κάποιος πηγαίνει σε ένα σπήλαιο και τον πιάνει ένα ζόμπι και γίνεται ζόμπι.

Έφη: Αν δεν τους πιάνουν επιβιώνουν.

Χαρίλαος: Και έχουμε πολλές υπερδυνάμεις.

Σάκης: Ο Λάκης που τρέχει πολύ γρήγορα γίνεται «φτερωτός κυνηγός», εγώ που είμαι πολύ έξυπνος και γρήγορος είμαι «εξυπνοφτερωτός».

Χαρίλαος: Εγώ, όταν μεγαλώσω θα γίνω επιστήμονας και μπορώ και φτιάχνω τέτοιες δυνάμεις, τέτοιους ήρωες. Ας πούμε εχθές, που έπαιζα με τον Αργύρη, πολεμούσαμε με κάτι κορίτσια και κάναμε και καλά, πως μπαίναμε σε ένα τζετ και σε ένα σημείο ένα κορίτσι μου ρίχνει μια πέτρα στο κεφάλι και έπεσα στο τηλεχειριστήριο και τότε αναβάθμισα τις μηχανές και καλά και έβαλα φτερά. Γιατί είμαι ο εφευρέτης!

Ερευνήτρια: Ο καθένας δηλαδή γίνεται ό,τι θέλει;

Έφη: Ό,τι θέλει και τον ευχαριστεί. Και ό,τι μπορεί, σε ό,τι είναι καλός.

ΟΕΓ₂ (Prompona et al., 2019, p.9)

Παρατηρώ ότι η Αναστασία που είναι ένα γλυκό, λιγομίλητο κορίτσι δεν συμμετέχει στην κουβέντα. Της απευθύνω λοιπόν τον λόγο.

Ερευνήτρια: Εσύ Αναστασία παίζεις ζόμπι και υπερήρωες;

Αναστασία: Παίζω.

Ερευνήτρια: Και τι ρόλο κάνεις;

Αναστασία: Είμαι ζόμπι.

Ο Σάκης που είναι καλός φίλος με την Αναστασία και σαφώς πιο ομιλητικός από αυτή και που συνήθως «πετάγεται» στην κουβέντα προλαβαίνει και απαντά.

Σάκης: Της Αναστασίας δεν της αρέσει να τρέχει πολύ, βασικά δεν τρέχει γρήγορα -το λέει και η ίδια- και είναι ζόμπι που μας κυνηγά με αργές κινήσεις. Ντουπ, ντουπ (μιμείται τα βαριά πατήματα) (γέλια από όλους και από την Αναστασία που τον χτυπά ελαφριά στον ώμο).

Ερευνήτρια: Μόνη σου διάλεξες αυτόν τον ρόλο;

Αναστασία: Ναι, εγώ τον διάλεξα. Μου αρέσει πολύ.

ΟΕΓ2

Βαγγέλης: Όταν ήμασταν πιο μικροί παίζαμε Τζέιμς Μποντ.

Ερευνήτρια: Ποιοι παίζατε;

Βαγγέλης: Αγόρια της τάξης.

Ερευνήτρια: Και τι κάνατε;

Νικηφόρος: Ε, έβλεπα εγώ μια ταινία Τζέιμς Μποντ και ερχόμουν και έλεγα να παίζουμε κατασκόπους, εγώ με τον Λουκά, εναντίον Γρηγόρη, Αλεξίας, Βαγγέλη ας πούμε.

Ερευνήτρια: Και φτιάχνατε σενάριο κατασκοπείας;

Νικηφόρος: Ναι, ναι.

Ερευνήτρια: Τι σας άρεσε σε αυτό το παιχνίδι και το παίζατε;

Βαγγέλης: Γίνεσαι σκληρός, σαν τον χαρακτήρα του παιχνιδιού.

Γρηγόρης: Νιώθεις πιο σκληρός.

Ερευνήτρια: Σου αρέσει δηλαδή στο παιχνίδι αυτό να νιώθεις πιο σκληρός από ότι είσαι στην πραγματικότητα;

Γρηγόρης: *Ε ναι, θες να 'σαι δυνατός, σκληρός.*

ΟΕΣΤ3 (Promprona et al., 2019, p.9)

Στο πίσω προαύλιο, στο τελευταίο διάλειμμα, παρατηρώ τη Γιάννα, την Χαρίκλεια και τη Ντίνα από το Β1 να σιγοπιθουρίζουν, να κρυφογελάνε και να κινούνται πίσω από τον Δήμο που είναι μαθητής της Δ. Από ό,τι καταλαβαίνω δεν θέλουν να τις αντιληφθεί. Τις πλησιάζω.

Ερευνήτρια: *Κορίτσια θέλετε να μου πείτε τι κάνετε τώρα; Παίζετε κάτι;*

Γιάννα: *(γελώντας και κοιτώντας πονηρά τις άλλες) Ναι. Παίζουμε κατάσκοπους.*

Ερευνήτρια: *Και ποιον κατασκοπεύετε;*

Γελάνε και οι τρεις δυνατά.

Χαρίκλεια: *Τον Δήμο.*

Ερευνήτρια: *Τον Δήμο από την Δ τάξη;*

Χαρίκλεια: *Ναι*

Χτυπάει το κουδούνι και τρέχουν γρήγορα στη γραμμή χωρίς να έχω προλάβει να διερευνήσω περαιτέρω τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν αυτό το παιχνίδι.

Παρατήρηση πεδίου.

Ωστόσο στην ομάδα εστίασης με το Β1 προχωρώ στη διερεύνηση αυτή.

Ερευνήτρια: *Γιατί θέλετε να κατασκοπεύετε ειδικά τον Δήμο ;*

Κοιτάζονται τα κορίτσια μεταξύ τους και χαμογελάνε πονηρά.

Γιάννα: *Γιατί τον αγαπάμε. Θέλουμε να είμαστε κοντά του.*

Ερευνήτρια: *Όλες;*

Όλες μαζί: Όλες!

ΟΕ_{B1} (Prompona et al., 2019, p.9)

Ερευνήτρια: Έχετε πει πως όταν παίζετε χαίρεστε πολύ. Όταν παίζετε για παράδειγμα «οικογένεια» τι είναι αυτό που σας κάνει να χαίρεστε πολύ και να θέλετε να παίζετε αυτό το παιχνίδι;

Αντιγόνη: Να νιώσουμε την ευτυχία ότι είμαστε μαμάδες, μπαμπάδες, ότι έχουμε πολλά αδέρφια... Γιατί κάποιος μπορεί να είναι μοναχοπαίδι.

Ερευνήτρια: Δηλαδή μέσα σε αυτό το παιχνίδι πώς φτιάχνετε την οικογένειά σας;

Ασημίνα: Όπως μας αρέσει.

Ερευνήτρια: Δηλαδή, φτιάχνετε μια οικογένεια όπως ακριβώς θα τη θέλατε;

Ασημίνα: Ε, ναι κυρία. Σε εμάς όλοι είναι αγαπημένοι και οι μαμάδες έχουν χρόνο και παίζουν μαζί μας.

Στέλλα: (παραλλάζοντας τον τόνο της φωνής της): Και δεν λένε συνέχεια, άσε με τώρα έχω δουλειά, δεν προλαβαίνω και νια νια νια , νια νια νια(γέλια από όλους).

Ερευνήτρια: Θεωρείς πως η μαμά σου δεν αφιερώνει τον χρόνο που θέλεις εσύ για να παίζετε;

Στέλλα: Όχι βέβαια. Γυρίζει αργά από τη δουλειά πάντα κουρασμένη και τα σαββατοκύριακα κάνει όλο δουλειές.

Ερευνήτρια: Με τον μπαμπά παίζεις;

Στέλλα: Αυτός όλο λείπει. Πάει ταξίδια με τη δουλειά του και όταν έρχεται ή είναι κουρασμένος ή πάει σε δουλειές ή ... Πάντως, όποτε του λέω να παίζουμε κάτι όλο λέει «όχι τώρα, έχω δουλειά». Ή λέει «έχω τόσα στο μυαλό μου με τη δουλειά, δεν μπορώ τώρα».

ΟΕ_{A2} (Prompona et al., 2019, p.9)

Στα πεζούλια έξω από την τραπεζαρία, στο μεγάλο διάλειμμα, βλέπω μια παρέα παιδιών από το Α2, δυο κορίτσια και ένα αγόρι, να παίζουν ένα παιχνίδι, που μου φαίνεται ότι είναι κάτι σαν γιατρός ή νοσοκομείο. Ανάμεσα στα κορίτσια που παίζουν βρίσκεται και η Ματίνα που πριν από ένα περίπου μήνα είχε νοσηλευτεί επιτυχώς στο νοσοκομείο για κάποια λοίμωξη.

Ερευνήτρια: Παιδιά θα θέλατε να μου πείτε τι παίζετε;

Θάνος: Παίζουμε τον γιατρό.

Ερευνήτρια: Και πώς το παίζετε αυτό το παιχνίδι.

Ματίνα: Έχουμε γιατρό και ασθενείς.

Ερευνήτρια: Τι είναι αυτό που σας αρέσει όταν παίζετε «τον γιατρό»;

Ματίνα: Ε, μας αρέσει...

Αλεξάνδρα: Είναι ωραίο.

Ερευνήτρια: Τι είναι αυτό που σας κάνει να θέλετε να το παίζετε αυτό το παιχνίδι, έχετε σκεφτεί ποτέ;

Ματίνα: Αυτό το παιχνιδάκι, το παιχνιδάκι γιατρός που λέτε, αποφάσισα να το παίζω με τις φίλες μου, γιατί είχα πάει κι εγώ νοσοκομείο. Δεν είναι ανάγκη να σας πω την ιστορία, την ξέρετε, έχω γίνει διάσημη πια (ακούγονται γέλια και από τη Ματίνα και από τα άλλα παιδιά).

Ερευνήτρια: Κάνετε δηλαδή στο παιχνίδι τον γιατρό σε νοσοκομείο, με ασθενείς;

Θάνος: Ναι.

Αλεξάνδρα: Ναι.

Ερευνήτρια: Και τι είναι αυτό που σας κάνει και χαίρεστε και θέλετε να παίζετε το νοσοκομείο;

Ματίνα: Να πω;

Ερευνήτρια: Ασφαλώς.

Ματίνα: Χαίρομαι γιατί ανακαλύπτω κάτι. Τι έχει ο ασθενής... Μου αρέσουν τρία πράγματα στον γιατρό, να του δίνω φάρμακα (του ασθενή), να τον εξετάζω και να λύνω το μυστήριο.

Ερευνήτρια: Ποιο μυστήριο εννοείς;

Αλεξάνδρα: Τι έχει τα παιδιά.

Ματίνα: Ναι, είναι ωραίο να βρεις τι έχει ο ασθενής.

Ερευνήτρια: Θα ήθελες να μας πεις Ματίνα όταν ήσουν εσύ στο νοσοκομείο, πώς αισθανόσουν εκεί;

Ματίνα: Α, κοιτάζτε, δεν έχει γούστα. Ή κακά ή άσχημα ή και τα δυο. Απλώς ένα μωράκι που είχαν δίπλα μου και χειρουργήθηκε... πάρα πολύ άσχημα...

Ερευνήτρια: Όταν παίζετε το παιχνίδι αυτό, εδώ στο διάλειμμα, πώς αισθάνεσαι Ματίνα;

Ματίνα: Απλώς γελοιοποιώ τον εαυτό μου. (ακούγονται γέλια)

Ερευνήτρια: Θέλεις να μας εξηγήσεις τι εννοείς όταν λες πως γελοιοποιείς τον εαυτό σου;

Ματίνα: Απλώς βλέπω τους ασθενείς εδώ που κάνουν ότι κλαίνε ...

Αλεξάνδρα: Εμένα δηλαδή

Ματίνα: Ναι και λέω πόσο χαζή ήμουν που έκλαιγα. Εδώ γελάω. Αλλά όταν το νιώθεις, είναι πραγματικά.

Ερευνήτρια: Όταν δηλαδή παίζεις με τους φίλους σου εδώ τον γιατρό και τους ασθενείς, νιώθεις καλύτερα απ' ότι όταν ήσουν πραγματικά στο νοσοκομείο.

Ματίνα: Φυσικά μωρέ. Εδώ έχει πλάκα. (γέλια από όλους)

Παρατήρηση πεδίου

Επίσης, τα παιδιά θέλουν να μετέχουν στο ελεύθερο παιχνίδι του διαλείμματος, γιατί όπως προκύπτει από τα λεγόμενά τους πετυχαίνουν βελτίωση της αυτοεικόνας τους. Σε αυτό συμβάλλει η αυξημένη αυτοεκτίμηση που αποκτούν καθώς γίνονται καλύτεροι παίκτες και κατακτούν ποικίλες κινητικές δεξιότητες και ικανότητες, και ως επακόλουθο η αναγνώριση που βιώνουν από τους συμμαθητές τους στο σχολείο. Ας σημειωθεί πως η κατάκτηση ποικίλων δεξιοτήτων κατά το παιχνίδι, έχει υπογραμμιστεί και από άλλους μελετητές ως σημαίων παράγοντας της αναπτυξιακής σημασίας του παιχνιδιού (Baines & Blatchford, 2011; Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Λία: Εμένα μου αρέσει πολύ που παίζουμε ποδόσφαιρο. Πριν δεν ήξερα, όμως εδώ που παίζουμε έχω γίνει πολύ καλή.

Βάλια: Ναι, ούτε εγώ ήξερα πολύ καλό, αλλά έμαθα. Είναι ωραίο να ξέρεις.

Ερευνήτρια: Τι ακριβώς σου αρέσει όταν παίζεις ένα παιχνίδι που νιώθεις πως το μαθαίνεις όλο και καλύτερα;

Βάλια: Βασικά, αυτό μας γεμίζει αυτοπεποίθηση, αφού ανεβαίνουμε και στα μάτια των άλλων. (Η Βάλια κορδώνεται με θεατρικό ύφος. Γέλια από όλους).

ΟΕΕΙ (Promprona et al., 2019, p.9-10)

Επιπλέον, σύμφωνα με την οπτική των παιδιών, το παιχνίδι στο διάλειμμα αποτελεί αγαπημένη επιλογή τους, λόγω της ξεκούρασης, της χαλάρωσης και της συναισθηματικής αποφόρτισης που τους προσφέρει από τα μαθήματα και το απαιτητικό καθημερινό τους πρόγραμμα (μακροσύστημα στο μοντέλο PPCT), πόρισμα το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με τον λόγο κυρίως τόσο των κλασσικών θεωριών για το παιχνίδι (Sluss, 2014), όσο και των αντίστοιχων ψυχολογικών (Ellis, 1973).

Ερευνήτρια: *Είπατε ξεκάθαρα πως είναι μεγάλη χαρά για εσάς το παιχνίδι στο διάλειμμα. Έχετε σκεφτεί ποτέ, γιατί το έχετε τόσο μεγάλη ανάγκη;*

Αχιλλέας: *Να εκτονωθούμε.*

Βλαδίμηρος: *Να ξεχάσουμε τα μαθήματα. Εφτά ώρες εδώ πέρα και τρεις στο σπίτι είναι πολύ κουραστικό.*

Αχιλλέας: *Και δυο ώρες αγγλικά, δηλαδή πότε θα παίζουμε; Πότε θα ξεκουραστούμε;*

Παντελής: *Δεν χαλαρώνουμε ποτέ. Χάνουμε όλη μας τη μέρα στο διάβασμα*

.....

Παντελής: *Μπορεί να έχουμε γράψει διαγώνισμα, να έχουμε κάνει το πιο δύσκολο μάθημα και όταν βγούμε στο διάλειμμα και παίζουμε να είναι... να είναι... σαν μπαλόνι που ξεφουσκώνει. Πφφφφφφ (Βυθίζεται στην καρέκλα του και ξεσπούν όλοι σε γέλια)*

ΟΕΣΤ2 (Promprona et al., 2019, p.10)

Σύμφωνα με τα παιδιά επομένως, άλλοι λόγοι για τους οποίους θέλουν να παίζουν στο διάλειμμα του σχολείου τους είναι η δυνατότητα που τους δίνεται για «προσωπική ικανοποίηση και ενεργό ρόλο τους στην κατασκευή νοημάτων», γεγονός

ιδιαίτερα σημαντικό ειδικά στις σύγχρονες συνθήκες ζωής, όπου ζουν και δραστηριοποιούνται. Ως συνιστώσες δε της υποκατηγορίας αυτής αναδείχτηκαν ειδικότερα η δημιουργία-φαντασία, η προσωπική έκφραση, η βελτίωση της αυτοεικόνας, καθώς και η ξεκούραση-χαλάρωση και συναισθηματική αποφόρτιση.

3.3.4 Έντονα συναισθήματα

Τέλος, άλλος κύριος λόγος για τον οποίο τα παιδιά σύμφωνα με τα λεγόμενά τους επιδιώκουν και ευχαριστιούνται να παίζουν στο διάλειμμα του σχολείου τους είναι τα «Έντονα συναισθήματα» που σχετίζονται με αυτή τους τη συμμετοχή. Όπως χαρακτηριστικά αναδείχτηκε, τα παιδιά χαίρονται ιδιαίτερος τα έντονα συναισθήματα που τους προκαλεί ο ανταγωνισμός των παιχνιδιών, με το ενδιαφέρον, την υπερένταση και την αβεβαιότητα της έκβασής τους, αλλά και η νίκη σε αυτά, πόρισμα που συμφωνεί και με τις θεωρητικές θέσεις των Huizinga (1955) και Caillois (2001), οι οποίοι έχουν υπογραμμίσει τη δράση και την ένταση που βιώνουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι και τον ανταγωνισμό σε αυτό.

Μένιος: *Εγώ προτιμώ τα παιχνίδια με μπάλα γιατί έχει κάποια αγωνία ποιος θα νικήσει, έχει ένταση, τι θα γίνει, τις φάσεις...*

Νικηφόρος: *Κι εμένα με ευχαριστούν τα παιχνίδια με μπάλα, όπως ο Μένιος, γιατί υπάρχει σασπένς, αγωνία για το τι θα γίνει, είναι απρόβλεπτα.*

Ερευνήτρια: *Σας ενδιαφέρει δηλαδή το παιχνίδι να έχει νικητή και ηττημένο;*

Νικηφόρος: *Ναι ανταγωνισμός. Ναι, ναι αυτό. Δεν θέλω να είμαστε όλοι ισοπαλία. Εμένα με νοιάζει η νίκη. Θέλω να κερδίζω. Τρελαίνομαι! Γουστάρω τρελά! (γέλια)*

Ερευνήτρια: *Και όταν χάνεις, τι γίνεται; Πώς νιώθεις τότε;*

Νικηφόρος: *Πώς νιώθω; Χάλια. Αλλά πάλι τρελαίνομαι (γέλια). Και περιμένω τον επόμενο αγώνα, να μπω και να τους ξεσκίσουμε.*

Ο Νικηφόρος φαίνεται πως είναι σε ένταση, σαν να ζει τη στιγμή που περιγράφει, ενώ γελάει όπως και όλοι οι συμμαθητές του.

ΟΕ ΣΤ3 (Promprona et al., 2019, p.10)

Τέταρτη και τελευταία επομένως υποκατηγορία λόγων για τους οποίους τα παιδιά, όπως αναδείχτηκε από τα λεγόμενά τους, θέλουν να παίζουν στην αυλή του σχολείου τους κατά το διάλειμμα είναι τα «έντονα συναισθήματα». Ως συνιστώσες τους δε, προέκυψαν τόσο η χαρά, ο ενθουσιασμός, η ικανοποίηση και η απόλαυση λόγω της νίκης, όσο και η χαρά, ο ενθουσιασμός και η ένταση που βιώνουν λόγω του ανταγωνισμού.

Ως προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αυτό που προέκυψε από την πλευρά τους σχετικά τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά αρέσκονται να παίζουν στην αυλή του σχολείου τους, είναι πως οι ίδιοι βλέπουν τη σημασία του παιδικού παιχνιδιού στο μέλλον, σε αντίθεση με τα παιδιά που νοηματοδοτούν το παιχνίδι στο παρόν. Και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί, σε αντίθεση με τα παιδιά που παίζουν για το «εδώ και τώρα», συνδέουν το παιχνίδι των παιδιών με την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίησή τους και επομένως με τα οφέλη που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα σε βάθος χρόνου.

Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα του σχολείου δρα κυρίως κοινωνικοποιητικά (Baines & Blatchford, 2011· Blatchford 1998b· Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Και αυτό γιατί όπως ειπώθηκε σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσιά του τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή μεταξύ τους, αναπτύσσουν σχέσεις, αλληλεπιδρούν, γνωρίζονται καλύτερα, αναπτύσσουν φιλικές, αλλά και ανταγωνιστικές σχέσεις. Στο παιχνίδι επιπλέον οι μαθητές σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς εντάσσονται σε ομάδες, διαχειρίζονται κρίσεις, λύνουν προβλήματα και αναπτύσσουν εντέλει κοινωνικές δεξιότητες, πεποίθηση που εντοπίστηκε και στους εκπαιδευτικούς της έρευνας της Chancellor (2013) σε δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας. Φάνηκε επομένως πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαβλέπουν πολλές και σημαντικές αναπτυξιακές

λειτουργίες του διαλείμματος και του παιχνιδιού σε αυτό για τα παιδιά, σε αντίθεση με την κυρίαρχη σε Αγγλία και Αμερική επικρατούσα αντίστοιχη αρνητική άποψη, κυρίως λόγω της εκτίμησης ότι στο πλαίσιο της σχολικής αυλής εκδηλώνονται φαινόμενα ανάρμοστης κατά τους ενήλικες συμπεριφοράς (Blatchford 1989· Blatchford & Baines, 2006· Boulton 1992· Pellegrini 1995· Youniss, 1980).

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως τα παιδιά χαίρονται παίζοντας, καθώς και πως επιτυγχάνουν έτσι την προσωπική ικανοποίηση και ανάπτυξή τους, είτε βρίσκοντας ευκαιρίες για ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους, για ανάπτυξη των σωματικών και κινητικών τους δεξιοτήτων, είτε αποκτώντας αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, είτε διαμορφώνοντας τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο. Σημαντική λειτουργία του παιχνιδιού στο διάλειμμα είναι ταυτόχρονα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η ξεκούραση, η χαλάρωση και η συναισθηματική αποφόρτιση που νιώθουν τα παιδιά στα πλαίσιά του. Υιοθετούν επομένως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μια άποψη για το παιχνίδι που διακρίνεται από τη φιλοσοφία της καθολικά ευχάριστης λειτουργίας του, όπως εντοπίστηκε και στις πεποιθήσεις των άγγλων εκπαιδευτικών σε έρευνα της Brock (2009).

Επιπλέον, υπογραμμίστηκε από τους εκπαιδευτικούς, η δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών και ελεύθερης δράσης των παιδιών κατά τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι του διαλείμματος. Ωστόσο, σε αντίθεση με τα παιδιά, δεν φαίνεται να γίνεται αντιληπτή μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών η αμφισβήτηση της ενήλικης εξουσίας, ως λόγος για τον οποίο τα ίδια τα παιδιά θέλουν να παίζουν στο διάλειμμα.

Στην ερώτηση *«Τι πιστεύεις πως προσφέρει το παιχνίδι στο διάλειμμα στα παιδιά;»* διατυπώθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου:

κ. Ελευθερία: *Πολλά. Είναι ο κύριος κοινωνικοποιητικός παράγοντας σε αυτή την ηλικία. Μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι να υπολογίζουν τον συμμαθητή τους, να υπακούουν σε κάποιους κανόνες –games, να φτιάχνουν κανόνες στο παιχνίδι τους. Πολύ σημαντικό, ειδικά επειδή δεν έχουν ελεύθερο χρόνο στην καθημερινότητά τους για ελεύθερο παιχνίδι.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Ελευθερία (13/5/2016)

κ. Θεανώ: *Πάρα πολλά. Περνάνε καλά, εκτονώνουν το σώμα τους, διασκεδάζουν. Κυρίως κοινωνικοποιούνται. Μαθαίνουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Τι μπορούν να κάνουν και σωματικά και επικοινωνιακά, πώς θα αντιδράσει ο άλλος στις κινήσεις που θα κάνουν.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Θεανώ (12/4/2016)

κ. Ελπίδα: *Τους προσφέρει φιλίες, κοινωνικές επαφές, αναπτύσσεται ολόπλευρα η προσωπικότητά τους. Θα τσακωθούν, θα φιλιώσουν. Υπάρχει φαντασία, δημιουργούν. Σε ένα εικοσάλεπτο μέσα μπορούν να νιώσουν χαρά και λύπη και όλα έντονα και όλα να εναλλάσσονται.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Ελπίδα (13/4/2016)

κ. Χαρά: *Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, να βγουν και να παίζουν, ενώ δεν το κάνουν στην καθημερινότητα. Βρίσκουν λύσεις, αντιμετωπίζουν καταστάσεις. Βγαίνουν πιο δυνατά από όλα αυτά. Τα παιδιά που παίζουν πατάνε στα πόδια τους γερά στο τέλος.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Χαρά (7/4/2016)

κ. Αγλαΐα: *Εκτόνωση, ψυχική εκφόρτωση, ευφορία, κοινωνικότητα, συντροφικότητα. Αυτό είναι το παιχνίδι εδώ στο προαύλιο.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Αγλαΐα (1/4/2016)

Μόνο μια εκπαιδευτικός παρουσιάστηκε να μην πιστεύει πως τα παιδιά κερδίζουν κάτι από το ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα τονίζοντας πως ενώ κανονικά θα έπρεπε ο ρόλος και τα οφέλη του παιχνιδιού να αφορούν στην κοινωνικότητα και κοινωνικοποίηση των παιδιών, ωστόσο δεν πιστεύει πως επιτυγχάνεται κάτι τέτοιο στο συγκεκριμένο σχολείο, μιας και η ίδια θεωρεί πως υπάρχουν παιδιά που

παραμένουν μόνο τους στο διάλειμμα. Η θέση δε αυτή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού πιθανώς εξηγεί και τις περιοριστικές τάσεις που εμφανίζει κατά την εφημερία της απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών, κατευθύνοντας τις πρακτικές της (Chancellor, 2013· Fleeer, 2018· van Oers, 2015), μιας και φαίνεται πως δεν πιστεύει στη χρησιμότητά του με τον τρόπο τουλάχιστον που λαμβάνει χώρα στο υπό μελέτη σχολείο.

Ερευνήτρια: Τι πιστεύεις πως προσφέρει το παιχνίδι στο διάλειμμα στα παιδιά;

κ. Καίτη: Ααα. Τι να πω τώρα... Κανονικά το παιχνίδι είναι βασικότατο ή μάλλον θα έπρεπε να είναι για την κοινωνικότητά τους. Όμως, δεν υπάρχει αυτό στην πράξη. Βλέπεις στο σχολείο στο διάλειμμα παιδιά μόνο τους. Δεν έχουν βρει τη θέση τους στο χώρο. Στην ομάδα. Για ποια κοινωνικοποιητική λειτουργία μιλάμε επομένως;

Ερευνήτρια: Αν κατάλαβα καλά πιστεύεις πως το παιχνίδι στο διάλειμμα δεν καταφέρνει να λειτουργήσει κοινωνικοποιητικά για τα παιδιά;

κ. Καίτη: Ναι. Τελικά ναι. Δυστυχώς έτσι είναι.

Ερευνήτρια: Υπάρχει κάτι άλλο που πιστεύεις ότι προσφέρει το παιχνίδι στο διάλειμμα των παιδιών;

κ. Καίτη: Έτσι όπως λειτουργεί, ένα διάλειμμα χωρίς δική μας στοχοθεσία, χωρίς την καθοδήγηση των δασκάλων... όχι τα παιδιά δεν νομίζω πως κερδίζουν έτσι κάτι.

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Καίτη (11/5/2016)

Συνοπτικά, στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται οι λόγοι για τους οποίους, όπως είπαν τα παιδιά αρέσκονται στο να παίζουν στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για λόγους που ουσιαστικά αποδεικνύουν και τη σημαντικότητα του παιχνιδιού, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τα ίδια τα παιδιά και η οποία έγκειται στα πολλαπλά, άμεσα ή έμμεσα οφέλη τα οποία αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Ακολουθώντας στον Πίνακα 31 αποτυπώνονται οι αντίστοιχοι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά θέλουν να παίζουν στο διάλειμμα του σχολείου τους, σύμφωνα όμως με την κρίση των εκπαιδευτικών και οι οποίοι αποτελούν και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι του διαλείμματος.

**Πίνακας 30: «Γιατί τα παιδιά θέλουν να παίζουν;»
Λειτουργίες – οφέλη του παιχνιδιού σύμφωνα με τα παιδιά**

<p align="center">1. Αλληλεπίδραση και φιλία</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Συνάντηση και αλληλεπίδραση με συνομηλίκους-φίλους, πεδίο όπου δοκιμάζονται οι φιλίες • Αυταξία παιχνιδιού/Συμμετοχή, • Αίσθηση του «ανήκειν»
<p align="center">2. Ελευθερία, επιλογή και λήψη αποφάσεων</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Πρωτοβουλία-ελευθερία δράσης • Αμφισβήτηση της ενήλικης εξουσίας
<p align="center">3. Προσωπική ικανοποίηση και ενεργός ρόλος των παιδιών στην κατασκευή νοημάτων</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία-φαντασία • Προσωπική έκφραση • Βελτίωση της αυτοεικόνας • Ξεκούραση-χαλάρωση- συναισθηματική αποφόρτιση, διασκέδαση;
<p align="center">4. Έντονα συναισθήματα</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Χαρά/ενθουσιασμός/ικανοποίηση/απόλαυση λόγω νίκης • Χαρά/ενθουσιασμός/ένταση λόγω ανταγωνισμού

Πίνακας 31: Λειτουργίες – οφέλη του παιχνιδιού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

1. Κοινωνικότητα
<ul style="list-style-type: none"> • Αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων • Συμμετοχή • Αίσθηση του «ανήκειν»
2. Ελευθερία, επιλογή και λήψη αποφάσεων
<ul style="list-style-type: none"> • Πρωτοβουλία- ελευθερία δράσης
3. Προσωπική ικανοποίηση και ανάπτυξη
<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία-φαντασία • Σωματική και κινητική ανάπτυξη • Προσωπική έκφραση • Βελτίωση της αυτοεικόνας • Ξεκούραση-χαλάρωση- συναισθηματική αποφόρτιση
4. Έντονα συναισθήματα χαράς και ενθουσιασμού

Από τον συσχετισμό επομένως των λειτουργιών που διαβλέπουν οι εκπαιδευτικοί για το παιχνίδι στο διάλειμμα και των λόγων για τους οποίους τα παιδιά θέλουν να παίζουν στο προαύλιο του σχολείου τους, προκύπτει συμπερασματικά πως οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία υπογραμμίζουν τη μεγάλη συμβολή του παιχνιδιού στην σωματική, κοινωνική και κινητική αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Όπως όμως υπογραμμίζει και η Τσίγκρα (2001), ερμηνεύοντας οι εκπαιδευτικοί το παιχνίδι μόνο με αναπτυξιακούς όρους και μεταθέτοντας τη σημασία της δράσης των παιδιών στο μέλλον, ουσιαστικά υποβιβάζουν τα παιδιά και τις δραστηριότητές τους, καθώς αγνοούν ότι το παιχνίδι αποτελεί ζωντανή περιοχή αλληλεπιδράσεων και διαπραγματεύσεων με σημασία για τα παιδιά στο παρόν. Τέλος, από τον παραπάνω συσχετισμό διαφάνηκε επιπλέον, ως μια διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών στον τρόπο αντίληψης του παιχνιδιού (Howard & McInnes, 2011), πως διαφεύγει στους εκπαιδευτικούς η σημαντικότητα της αμφισβήτησης της ενήλικης εξουσίας και της ενεργητικής εντέλει διαπραγμάτευσης του ενήλικου κόσμου από τα παιδιά, κατά τη συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι του σχολείου τους. Οι διαφοροποιήσεις στις σκέψεις εκπαιδευτικών και παιδιών για τους λόγους για τους οποίους αρέσει στα παιδιά να παίζουν την ώρα του διαλείμματος αποτυπώνεται στον Πίνακα 32.

**Πίνακας 32: Διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών
από τις αντίστοιχες των παιδιών
ως προς με τα οφέλη του παιχνιδιού για τα παιδιά**

- ➔ Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ιδιαιτέρως την αναπτυξιακή λειτουργία του παιχνιδιού στο διάλειμμα για τα παιδιά, βλέποντάς το ως μέσο για ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση και μεταθέτοντας τη σημασία του στο μέλλον.
- ➔ Τα παιδιά παίζουν για το «εδώ και τώρα». Το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά μια ζωντανή περιοχή σχέσεων και διαπραγματεύσεων, με σημασία στο παρόν.

3.3.5 *Σύνοψη 3^{ης} βασικής κατηγορίας*

Η τρίτη κύρια (περιγραφική) κατηγορία-άξονας που προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας έχει αφετηρία στην αναζήτηση του νοήματος που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά στο παιχνίδι του διαλείμματος, μέσα από την ακρόαση του λόγου τους. Αν και υπάρχουν βιβλιογραφικά δεδομένα για τα οφέλη και τον ρόλο του σχολικού διαλείμματος στην αναπτυξιακή διαδικασία των παιδιών (Baines, 2006 · Blatchford, Pellegrini, Baines & Kentaro, 2002· Boulton, 2005· Pellegrini & Blatchford, 2002), εντούτοις στην παρούσα διατριβή για πρώτη φορά διερευνήθηκε η σημαντικότητά του για τα παιδιά βάσει της δικής τους οπτικής. Είναι φανερό πως η τρίτη αυτή κύρια κατηγορία – άξονας ουσιαστικά απαντά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, καθώς σε αυτήν εντοπίζονται τόσο οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά θέλουν να παίζουν στο διάλειμμα τους, όσο και η σημασία που αποδίδουν τα ίδια στο παιχνίδι τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν πως οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά θέλουν να παίζουν στην αυλή του σχολείου τους κατά το διάλειμμα είναι η αλληλεπίδραση και φιλία, η ελευθερία, επιλογή και λήψη αποφάσεων, η προσωπική ικανοποίηση και ανάπτυξη, καθώς και τα έντονα συναισθήματα, λόγοι που μεμονωμένα έχουν εκφραστεί από θεωρητικούς του παιχνιδιού (Henricks, 2014. Sluss, 2014). Από τις παραπάνω συνιστώσες ικανοποίησης από το παιχνίδι που ανέφεραν τα παιδιά, η αλληλεπίδραση και η φιλία αναδείχτηκε ο βασικότερος όλων, μιας και αναφέρθηκε σχεδόν από όλα τα παιδιά. Όπως προέκυψε τα παιδιά παίζοντας

στο διάλειμμα βρίσκουν την ευκαιρία για αλληλεπίδραση και ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων, πόρισμα που συνάδει με αντίστοιχο των Baines και Blatchford (2011), Bishop και Curtis (2001), Blatchford, (1998a), Blatchford και Baines (2006), Corsaro (1981a) και Willett et al (2003). Η σημαντικότητα αυτής της ευκαιρίας που δίνεται κατά το παιχνίδι στο διάλειμμα, ερμηνεύεται πλαισιακά (Baines & Blatchford, 2011), καθώς κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες όπως οι συνθήκες ζωής στις μεγαλουπόλεις, το επίσημο θεσμικό πλαίσιο, αλλά και οι αποφάσεις της εκάστοτε σχολικής μονάδας καθορίζουν κανόνες λειτουργίας των διαλειμμάτων και του παιχνιδιού σε αυτό που επιδρούν περιοριστικά στον χρόνο αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών (Promprona, et al, 2019).

Παίζοντας τα παιδιά έχουν επιπλέον την ευκαιρία να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν με τους φίλους τους (Baines & Blatchford, 2011· Blatchford, 1988b· Blatchford, 2001·Davies, 1982), με τρόπο που μπορεί να οδηγήσει στην ισχυροποίησή τους, τη διάλυσή τους ή και τη δημιουργία νέων. Όπως δε έχουν αναδείξει και οι Bronfenbrenner (1977) και Πετρογιάννης (2003), σε αυτή την κατεύθυνση σημαντική είναι η επίδραση από τη συμμετοχή των παιδιών σε επιμέρους βοηθητικά περιβαλλοντικά πλαίσια, όπως οι ομάδες εξωσχολικών δραστηριοτήτων ή η γειτονιά, καθώς και από την διαντίδραση μεταξύ των παιδιών και των επιμέρους περιβαλλοντικών αυτών πλαισίων (Promprona, et al, 2019).

Τέλος, παράλληλα με την αυταξία του παιχνιδιού, αναδείχτηκε και η επιδίωξη του από τα παιδιά στο διάλειμμα για την ικανοποίηση της ανάγκης τους για συμμετοχή σε αυτό, όπως το έχουν επισημάνει θεωρητικά και οι Huizinga (1955) και Caillois (2001), ανεξάρτητα όπως φάνηκε από τη νικηφόρα ή όχι έκβασή τους.

Εκτός από την αλληλεπίδραση και τη φιλία, άλλος παράγοντας που επιδρά ενισχυτικά στην απόφασή τους για επιδίωξη του παιχνιδιού κατά το διάλειμμα τους είναι η αίσθηση ελευθερίας που τους δίνει, καθώς και η δυνατότητα επιλογής και λήψης των δικών τους αποφάσεων. Παίζοντας βρίσκουν μια από τις λιγοστές ευκαιρίες για τα δεδομένα του σύγχρονου τρόπου ζωής εντός και εκτός σχολείου για να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να υλοποιήσουν ελεύθερα τις όποιες αποφάσεις

αυτόβουλα λαμβάνουν. Πρόκειται για τη δυνατότητα που τους παρέχεται για αυτενέργεια και ενσυνείδητη δράση (agency), πόρισμα σύμφωνο και με αντίστοιχο για το ελεύθερο παιχνίδι σε χώρους παιχνιδιού των Caillois (2001), Cook (2004), Huizinga (1955), James (2009), Tanakidou & Avgitidou (2016), Willett et al (2009), καθώς και Wood (2014).

Επιπλέον, στα πλαίσια αυτής της αίσθησης ελευθερίας, τα παιδιά καθώς παίζουν με τους συνομηλίκους τους επιδιώκουν και χαίρονται την αμφισβήτηση της ενήλικης εξουσίας. Έτσι, συχνά δρουν βάσει των δικών τους κανόνων που θέτουν στο παιχνίδι τους, εκδηλώνοντας ανυπακοή στους ενήλικους κανόνες του σχολείου, μέσα από την παραβίασή τους, καθώς και μέσα από τη «γελοιοποίηση» των ενηλίκων εκπαιδευτικών και την αποδόμηση της εικόνας τους (Gougoulis, 2003. Willett et al, 2013). Πρόκειται για μια προσπάθεια των παιδιών ανάκτησης της ενήλικης εξουσίας, η οποία εντοπίζεται και στη θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του Corsaro (2003).

Άλλος λόγος για τον οποίο τα παιδιά θέλουν να παίζουν στην αυλή του σχολείου τους κατά το διάλειμμα είναι η δυνατότητα που τους δίνεται για προσωπική ικανοποίηση και ενεργό δράση τους στην κατασκευή νοημάτων. Τα παιδιά έδειξαν να απολαμβάνουν το παιχνίδι τους στο πλαίσιο αυτό, καθώς κατά την υλοποίησή του έχουν τη δυνατότητα για κατασκευή φανταστικών ιστοριών και παράλληλα ικανοποιούνται από τη χαρά της δημιουργίας. Τόσο η ανάπτυξη της φαντασίας, όσο και η δημιουργικότητα στο ελεύθερο παιχνίδι έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά από τους Arleo (2001), Curtis (2001), Grugeon (2001), Marsh & Marsh (2008), ενώ θεωρητικά από τους Huizinga (1955) και Caillois (2001).

Επιπλέον, αναδείχτηκε από τον λόγο των παιδιών η λειτουργία του ως μέσο προσωπικής έκφρασης. Μέσω αυτού τα παιδιά καταφέρνουν και προβάλλουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως ιδιαίτερες ικανότητες και αδυναμίες, ενεργούν με βάση τις προσωπικές τους επιθυμίες καλύπτοντας παράλληλα ποικίλες ανάγκες τους (Erikson 1977· Freud, 1964), μπορούν και προσεγγίζουν το άλλο φύλο. Παράλληλα, κατά το παιχνίδι τους έχουν και τη δυνατότητα διαχείρισης προσωπικών

αρνητικών καταστάσεων και συναισθημάτων (Drewes & Schaefer, 2010· Goleman, 1995), γεγονός που υπογραμμίζει τις θεραπευτικές διαστάσεις του παιχνιδιού (Klein, 1955· Freud, 1965, όπ.αν. στο Geissman & Geissmann, 1998). Αν και το πόρισμα για προσωπική συναισθηματική έκφραση βρίσκει μερική αποτύπωση στον λόγο των κλασικών ψυχαναλυτικών θέσεων για το παιχνίδι, εντούτοις το γεγονός ότι οι θέσεις αυτές εμμένουν στην άποψη πως το παιδί παίζοντας δρα κατά βάση ορμώμενο από βαθύτερα ένστικτα και επιθυμίες, αποδεικνύει την ανεπαρκή ερμηνεία τους. Και αυτό γιατί στην παρούσα έρευνα αποδείχτηκε πως τα παιδιά κατά το διάλειμμά τους, ενώ παίζουν και εκφράζονται, παράλληλα αναπαράγουν, κατασκευάζουν και μεταμορφώνουν με ενεργητικό τρόπο τον κόσμο τους, ξεπερνώντας τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν στο άμεσο περιβάλλον τους (Αυγητίδου, 2001·Vygotsky, 1994). Παράδειγμα αποτελεί η αναπαραγωγή του κοινωνικού θεσμού «οικογένεια» κατά την υλοποίηση του αντίστοιχου παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου, με τρόπο που να προσαρμόζεται η δομή και η σύνθεσή του, στις επιμέρους ανάγκες και τα θέλω των παιδιών (Prompona et al, 2019).

Επίσης, σημαντικός λόγος για τον οποίο τα παιδιά θέλουν να μετέχουν στο παιχνίδι του διαλείμματος είναι το γεγονός ότι μέσω αυτού μπορούν να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους. Και αυτό γιατί όπως προέκυψε από τα λεγόμενά τους, στο παιχνίδι κατακτούν ποικίλες κινητικές δεξιότητες και ικανότητες, με αποτέλεσμα να βιώνουν την αναγνώριση από τους συμμαθητές τους και επομένως η αυτοεκτίμησή τους να αυξάνεται. Το πόρισμα αυτό συνάδει με την υπογράμμιση από πολλούς μελετητές του παιχνιδιού (Baines & Blatchford, 2011· Νόβα-Καλτσούνη, 2010), της αναπτυξιακής σημασίας της κατάκτησης ποικίλων δεξιοτήτων κατά την υλοποίησή του.

Εξάλλου, η ακρόαση του λόγου των παιδιών ανέδειξε πως τα παιδιά επιδιώκουν το παιχνίδι στο διάλειμμα και αρέσκονται σε αυτό λόγω της ξεκούρασης, της χαλάρωσης και της συναισθηματικής αποφόρτισης που τους προσφέρει τόσο από τα μαθήματα, όσο και από το απαιτητικό καθημερινό πρόγραμμα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων τους. Αυτά τα οφέλη εντοπίζονται και στις κλασικές θεωρίες για το παιχνίδι (Sluss, 2014), αλλά και στις αντίστοιχες ψυχολογικές (Ellis, 1973).

Τελευταία υποκατηγορία της κύριας κατηγορίας – άξονα «Γιατί τα παιδιά θέλουν να παίζουν;» είναι τα «Έντονα συναισθήματα». Τα παιδιά όπως προέκυψε από τα δεδομένα σύμφωνα με την οπτική τους, χαίρονται ιδιαίτερος και επιδιώκουν παίζοντας στο διάλειμμα του σχολείου τους να νιώσουν τα έντονα συναισθήματα που τους προκαλεί τόσο ο ανταγωνισμός των παιχνιδιών, με το ενδιαφέρον, την υπερένταση και την αβεβαιότητα της έκβασής τους, όσο και η νίκη σε αυτά. Το πόρισμα είναι σε συμφωνία με τις θεωρητικές θέσεις των Huizinga (1955) και Caillois (2001), στις οποίες αναγνωρίζεται η δράση και η ένταση που βιώνουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι και τον επακόλουθο ανταγωνισμό σε αυτό.

Οι ποικιλόμορφοι επομένως παράγοντες που παρουσιάστηκαν παραπάνω σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών ως λόγοι επιδίωξης του παιχνιδιού στο διάλειμμα αποδεικνύουν πως αν και μεμονωμένα έχουν εκφραστεί από θεωρητικούς του παιχνιδιού (Henricks, 2014· Sluss, 2014), εντούτοις καμιά θεωρητική προσέγγιση δεν αρκεί από μόνη της για την ερμηνεία τους. Και αυτό γιατί η παρούσα έρευνα ανέδειξε, όπως έχει υπογραμμίσει και ο Sutton-Smith (1997), που σε κάθε παιδί δύναται να συνυπάρχουν σε συνδυασμό και σύνθεση αρκετοί από τους λόγους αυτούς (Prompona et al, 2019).

Επίσης, στην παρούσα έρευνα για πρώτη φορά για το δημοτικό σχολείο προέκυψε μέσα από τον λόγο των παιδιών πως κατά το παιχνίδι τους στο διάλειμμα επιζητούν την ευκαιρία να λειτουργήσουν ως δρώντα πρόσωπα, μιας και αφενός διαμορφώνουν, μεταβάλλουν ή εξελίσσουν το ίδιο το παιχνίδι τους, και αφετέρου αποδίδουν νόημα σε αυτό αποφασίζοντας, επιλέγοντας και δρώντας. Έτσι, άλλοτε το επιδιώκουν ως πλαίσιο αλληλεπίδρασης και φιλίας, άλλοτε ως παράγοντα ελευθερίας, επιλογής και λήψης αποφάσεων και άλλοτε πάλι ως προσωπική ικανοποίηση και δυνατότητα ενεργού ρόλου στην κατασκευή νοημάτων ή ως πηγή έντονων συναισθημάτων λόγω νίκης ή ανταγωνισμού. Επιδίωξη επομένως των παιδιών είναι η ενσυνείδητη δράση τους σε πολλά επίπεδα (Tanakidou, & Avgitidou, 2016· Wood, 2014), η οποία δέχεται επιδράσεις από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον από το

οποίο προέρχονται και στο οποίο ανήκουν, αλλά και επενεργούν επάνω του διατηρώντας ή και μετατρέποντάς το (Promprona et al, 2019).

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της παρούσας έρευνας προέκυψε πως υπογραμμίζουν τη μεγάλη συμβολή του παιχνιδιού στην σωματική, κοινωνική και κινητική αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, μεταθέτοντας τη σημασία της δράσης των παιδιών στο μέλλον. Αγνοούν όμως έτσι το γεγονός ότι το παιχνίδι αποτελεί ζωντανή περιοχή αλληλεπιδράσεων και διαπραγματεύσεων με σημασία για τα παιδιά στο παρόν, καθώς αυτά παίζουν για το «εδώ και τώρα». Έτσι, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, σε αντίθεση με την επικρατούσα κυρίαρχη αρνητική άποψη σε Αγγλία και Αμερική για τις αρνητικές πτυχές του διαλείμματος, κυρίως λόγω ανάρμοστης συμπεριφοράς των παιδιών (Blatchford 1989· Blatchford & Baines, 2006· Boulton 1992· Pellegrini 1995· Youniss, 1980), πιστεύουν σε ποικίλες αναπτυξιακές λειτουργίες και οφέλη του διαλείμματος και του παιχνιδιού σε αυτό. Βασική τους θέση αποτελεί το γεγονός ότι το ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα δρα κυρίως κοινωνικοποιητικά (Baines & Blatchford, 2011· Blatchford 1998b· Νόβα-Καλτσούνη, 2010), μέσα από την αλληλεπίδραση, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ συνομηλίκων, αλλά και τη διαπραγμάτευση των θεμάτων που καλούνται να διαχειριστούν κατά την υλοποίησή του. Η θέση δε μιας μοναδικής εκπαιδευτικού που φάνηκε να μην πιστεύει στα κοινωνικοποιητικά οφέλη και τη χρησιμότητα του ελεύθερου παιχνιδιού στο διάλειμμα με τον τρόπο που αυτό υλοποιείται στο συγκεκριμένο σχολείου, επηρεάζει σαφώς τη στάση της κατά την εφημερία στο διάλειμμα, εξηγώντας και τις περιοριστικές τάσεις που αντιστοίχως εμφανίζει απέναντι στα παιχνίδια των παιδιών (Chancellor, 2013· Fleer, 2018· van Oers, 2015).

Επίσης, όπως προέκυψε οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν στο σύνολό τους τη φιλοσοφία της καθολικά ευχάριστης λειτουργίας του παιχνιδιού, όπως άλλωστε και συνάδελφοί τους σε έρευνα της Brock (2009) στην Αγγλία. Και αυτό γιατί θεωρούν πως παίζοντας τα παιδιά χαίρονται για την προσωπική ικανοποίηση και ανάπτυξή τους, μέσω της καλλιέργειας της φαντασίας και δημιουργικότητάς τους, της ανάπτυξης των σωματικών και κινητικών δεξιοτήτων τους, της ενίσχυσης της

αυτοπεποίθησής τους, της διαμόρφωσης της κοσμοαντίληψής τους, της ξεκούρασης και της συναισθηματικής αποφόρτισής τους.

Τέλος , αν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ως επί τω πλείστον πιστεύουν πως τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δράσουν ελεύθερα κατά το παιχνίδι τους, εντούτοις δεν φαίνεται να αντιλαμβάνονται την αμφισβήτηση της ενήλικης εξουσίας, ως λόγο για τον οποίο τα ίδια τα παιδιά θέλουν να παίζουν στο διάλειμμα.. Τους διαφεύγει δηλαδή η σημαντικότητα της αμφισβήτησης της ενήλικης εξουσίας και της ενεργητικής εντέλει διαπραγμάτευσης του ενήλικου κόσμου από τα παιδιά, κατά τη συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι του σχολείου τους.

3.4 Απαραίτητες προϋποθέσεις (ικανό και αναγκαίο πλαίσιο) για την εξασφάλιση της ικανοποίησης των παιδιών από τα παιχνίδια

Έχει υποστηριχθεί πως η ανάδειξη των απόψεων των ίδιων των παιδιών για θέματα που τα αφορούν μπορεί να δια φωτίσει το τοπίο για σημεία ενδιαφέροντός τους, αλλά και τις σχετικές απαιτήσεις και ανάγκες τους που ζητούν ικανοποίηση, σύμφωνα και με τις αρχές της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Corsaro, 2011· David & Powell, 2005· Flear, 2018· Faulkner & Woodhead, 1999· Schaffer, 1996· Tanakidou, & Avgitidou, 2016· UNCRC, 1989). Αν και στην ερευνητική βιβλιογραφία αποσπασματικά επισημαίνονται σχετικές θέσεις των παιδιών, όπως για παράδειγμα για τις υλικές συνθήκες του παιχνιδιού τους (Blatchford, Creeser & Mooney, 1990· Evans, 1996· Pearce & Bailey, 2011), το θεσμικό πλαίσιο (Beresin, 2014· Blatchford, 1998 b) ή τους συνομηλικούς τους συμπαίκτες (Blatchford, 1998 b· Evans, 1996· Blatchford & Baines, 2006), εντούτοις πρώτη φορά στην παρούσα έρευνα αποτυπώνονται συνολικά οι απόψεις των παιδιών, ως ολοκληρωμένη θέση τους για τις απαραίτητες και επιθυμητές συνθήκες παιχνιδιού τους στο διάλειμμα. Αυτό που κατέστη φανερό από τις συζητήσεις με τα παιδιά είναι πως για να ευχαριστηθούν το παιχνίδι τους στην αυλή του δημοτικού σχολείου, πρέπει να πληρούνται κάποιες συγκεκριμένες συνθήκες, οι οποίες αφορούν στην ίδια τη δραστηριότητα του παιχνιδιού, αλλά και στο ανθρωπογενές, το υλικό, το θεσμικό και

το ηθικό πλαίσιο της απαρτιζόμενης σκηνής. Αναδεικνύεται επομένως η ανάγκη των παιδιών για αρμονική σύμπλευση όλων αυτών στοιχείων των επιμέρους συστημάτων του μοντέλου PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993) που εμπλέκονται στο παιχνίδι τους άμεσα ή έμμεσα, προκειμένου οι μεταξύ τους διεργασίες – αλληλεπιδράσεις να οδηγήσουν στην ικανοποίησή τους από την εμπλοκή τους σε αυτό.

Καταρχάς, τα παιδιά θέλουν να παίζουν ένα παιχνίδι που τους αρέσει, ένα παιχνίδι στο οποίο βρίσκουν ενδιαφέρον.

Ερευνήτρια: *Είπες Νίκανδρε πως σου αρέσει να παίζεις ποδόσφαιρο, κνηγητό, κρυφό και μονόζυγα. Αν δεν μπορούσες να παίζεις αυτά τα παιχνίδια, θα έπαιζες κάτι άλλο;*

Νίκανδρος: *Θέλω να παίζω κάτι που μου αρέσει. Όχι ό,τι να 'ναι.*

ΟΕ_{B1}

Ερευνήτρια: *Πότε ευχαριστιέστε να παίζετε ένα παιχνίδι;*

Αιμιλία: *Όταν μας αρέσει αυτό το παιχνίδι και έχουμε και καλή παρέα.*

ΟΕ_{E2}

Τα παιδιά επιπλέον εξέφρασαν την άποψη πως θέλουν να παίζουν με τους φίλους τους. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε συμφωνία και με τον λόγο για τον οποίο σχεδόν όλα τα παιδιά της παρούσας έρευνας αρέσκονται να παίζουν στο διάλειμμα, και συγκεκριμένα την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, άποψη που έχει υπογραμμιστεί και από τους Baines και Blatchford (2011), Bishop και Curtis (2001), Blatchford, (1998a), Blatchford και Baines (2006), Corsaro (1981a) και Willett et al (2003). Όμως όπως αναδείχτηκε από τα δεδομένα της έρευνας η καλή φιλική σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων από μόνη της δεν αρκεί. Προσδιοριστικοί παράγοντες ευχαρίστησης του παιχνιδιού σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα των παιδιών, είναι το επίπεδο επιδεξιότητας των παικτών, καθώς και ο αριθμός των συμμετεχόντων παικτών σε σχέση με τον «πραγματικό χρόνο παιχνιδιού» (Διγγελίδης κ.συν., 2006, σ. 24). Έτσι, επιθυμούν οι συμπαίκτες φίλοι τους να είναι σε περίπου ισοδύναμο αγωνιστικό επίπεδο για να έχει ενδιαφέρον το παιχνίδι και ο αριθμός τους να είναι

τέτοιος, ώστε να μην περιορίζεται ο πραγματικός χρόνος παιχνιδιού για όλους τους συμμετέχοντες παίκτες, όσον αφορά παιχνίδια που δεν συγκαταλέγονται στα λεγόμενα δημοκρατικά (Gougoulis, 2003, σ. 293· James, 1993) [διεργασίες μεταξύ χαρακτηριστικών των παικτών και της διάστασης του χρόνου στο μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner (1992, 1993)].

Ερευνήτρια: Με ποιους ευχαριστιέστε περισσότερο να παίζετε;

Ασημίνα: Με τις φίλες μας.

Νικηφόρος: Με τους κολλητούς μας.

ΟΕΔ2

Στο τελευταίο διάλειμμα, στο πίσω προαύλιο παρατηρώ πέντε παιδιά από το Α2 να παίζουν κυνηγητό, τα οποία παρατήρησα ότι έπαιζαν σήμερα κυνηγητό στον ίδιο χώρο και στο πρώτο διάλειμμα. Πλησιάζω τη Ματίνα, η οποία έχει απομακρυνθεί για λίγο από τη σκηνή του παιχνιδιού και κάθεται στο παγκάκι πίνοντας τον χυμό της.

Ερευνήτρια: Ματίνα μου να σε ρωτήσω κάτι;

Ματίνα: Τι;

Ερευνήτρια: Από ό,τι παρατήρησα σήμερα και στο πρώτο διάλειμμα έπαιζες κυνηγητό με τα ίδια παιδιά, σωστά;

Ματίνα: Ναι.

Ερευνήτρια: Με ποια παιδιά σου αρέσει να παίζεις στο διάλειμμα;

Ματίνα: Εμένα μου αρέσει να παίζω με την Αλεξάνδρα, τον Κυριάκο, τον Θάνο και τον Μπάμπη.

Ερευνήτρια: Γιατί σου αρέσει να παίζεις με αυτά τα παιδιά;

Ματίνα: Γιατί είναι φίλοι μου.

Ερευνήτρια: Τι εννοείς όταν λες ότι είναι φίλοι σου;

Ματίνα: Φίλοι μου. Παίζουμε μαζί. Γελάμε, μιλάμε.

Παρατήρηση πεδίου

Στο τελευταίο διάλειμμα, βλέπω οκτώ παιδιά από το ΣΤ3 να παίζουν ποδόσφαιρο, στο πίσω προαύλιο. Από ό,τι έχω παρατηρήσει τα συγκεκριμένα παιδιά

παίζουν πολύ συχνά ή ποδόσφαιρο ή μπάσκετ ή φόρσκουερ. Είναι φανερό από τις παρατηρήσεις μου, πως τους αρέσουν τα παιχνίδια με μπάλα. Με το χτύπημα του κουδουνιού κι ενώ κατευθύνονται προς τη γραμμή για να προχωρήσουν στην τάξη τους, απευθύνονται στον Μένιο και τον Νικηφόρο που περπατούν παρέα.

Ερευνήτρια: *Είπατε πως σας αρέσουν πολύ τα παιχνίδια με μπάλα. Με ποια παιδιά προτιμάτε να παίζετε αυτά τα παιχνίδια;*

Μένιος: *Με τους φίλους μας.*

Νικηφόρος: *Με τους φίλους μας, αλλά που να ξέρουν μπάλα. Αλλιώς δεν έχει ενδιαφέρον. Ή άμα παίζουμε με άλλο τμήμα να μην είναι άμπαλοι. Δεν έχει νόημα τότε.*

Ερευνήτρια: *Θέλετε δηλαδή το επίπεδο των παιδιών που παίζετε μαζί, να είναι καλό από πλευράς αγωνιστικών ικανοτήτων;*

Νικηφόρος: *Ε, ναι. Θέλεις να έχει ανταγωνισμό.*

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: *Με ποιους ευχαριστιέστε περισσότερο να παίζετε;*

Περικλής: *Βασικά με τους φίλους μας.*

Γιώργος: *Με τα παιδιά της τάξης μας, με τους φίλους μας.*

Ερευνήτρια: *Όταν θέλετε να παίζετε μπάσκετ, τότε παίζετε όλα τα παιδιά μαζί;*

Γιώργος: *(χαμογελά) Ε, τότε όχι δεν παίζουμε όλοι μαζί. Άμα παίζουμε όλοι μαζί θα 'μαστε μπουλούκι και δεν θα το ευχαριστηθούμε.*

Σωτήρης: *Δεν θα μπορούμε να πάρουμε μπάλα.*

Ερευνήτρια: *Θέλετε δηλαδή να παίζετε με τέτοιο αριθμό παιδιών, ώστε να μην χαλάει το παιχνίδι σας;*

Γιώργος: *Ναι, για παράδειγμα στο κνηγητό μπορούμε και παίζουμε όλοι μαζί. Αλλά στο μπάσκετ δεν είναι ωραίο να είμαστε όλοι μαζί.*

ΟΕΕ1

Όπως προκύπτει από τις ομάδες εστίασης, σημαντικό ρόλο στην ευχαρίστηση του παιχνιδιού από τα παιδιά, αποτελούν οι εφημερεύοντες δάσκαλοι, ως επιμέρους

μικροσύστημα στην αυλή του σχολείου και η στάση που αυτοί κρατούν απέναντι στα παιδιά, όταν αυτά παίζουν, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (μεταξύ τους διεργασίες: μεσοσύστημα του PPCT). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά επιζητούν τη μικρότερη δυνατή παρέμβαση των εφημερευόντων στο παιχνίδι τους (Beresin, 2014) και μόνο όταν αυτή τους ζητείται (Blatchford, 1998 b· Blatchford & Baines, 2006). Οι λόγοι δε για τους οποίους θα ήθελαν να ζητήσουν τα παιδιά την παρέμβαση των εφημερευόντων είναι, είτε για ασφάλεια (Blatchford, 1998 b· Blatchford & Baines, 2006), είτε για αποκατάσταση της δικαιοσύνης, είτε για λόγους διαιτησίας, στο βαθμό βέβαια που τα ίδια δεν καταφέρνουν να δράσουν επιτυχώς σε αυτή την κατεύθυνση και θέλουν μια πιο ισχυρή δύναμη για να το πετύχουν (Pearce & Bailey, 2011). Όπως προέκυψε, τέτοιες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, βοηθητικές στην υλοποίηση του παιχνιδιού έχουν εκφραστεί ως ανάγκη από μικρά παιδιά ή παιδιά με ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες, πόρισμα το οποίο αναδείχτηκε και στην κατηγορία με τους εφημερευόντες ως προσδιοριστικός παράγοντας του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Επίσης, εκφράστηκε η ανάγκη, η οποία αναλύεται παρακάτω στο απαιτούμενο ηθικό πλαίσιο, για παροχή βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες στο παιχνίδι για όλα τα παιδιά και εξάλειψη των σχετικών αποκλεισμών (Fleer, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011). Πρόκειται για ανάγκη των κοριτσιών έναντι των αγοριών, των μικρών έναντι των μεγάλων και των λιγότερο κινητικά επιδέξιων, έναντι των πιο ικανών αγωνιστικά παιδιών.

Ερευνήτρια: Πώς θα θέλατε να κάνουν οι δάσκαλοι την εφημερία τους στο διάλειμμα, ώστε να μπορείτε εσείς να ευχαριστηθείτε όσο γίνεται περισσότερο το παιχνίδι σας;

Αντώνης: Να μας αφήνουν στην ησυχία μας. Λες και είμαστε μωρά και θέλουμε τον φύλακα από πάνω.

Λία: Να μας αφήνουν να παίζουμε όπως θέλουμε. Ξέρουμε να παίζουμε.

Βάλια: Να απαγορευτεί σε κάποιους να κάνουν εφημερία (γέλια).

Ερευνήτρια: Γιατί το λες αυτό;

Βάλια: Αφού όλο κάτι βρίσκουν και δεν μας αφήνουν να παίζουμε. Τη μια μας παίρνουν τη μπάλα, την άλλη να μην τρέχουμε... Κάποιοι. Λίγοι.

Στο μπροστινό προαύλιο, σχεδόν όλα τα παιδιά του τμήματος ΣΤ3 παίζουν στο τελευταίο διάλειμμα αμπάριζα. Ο κ. Φώτης ως δάσκαλος εφημερίας περπατάει παράπλευρά τους, κατά μήκος του γηπέδου μπάσκετ. Ο Λουκάς τρέχει και κάνει αμπάριζα στην ομάδα του Νικηφόρου. Επικρατεί ένταση και διαφωνίες σχετικά με το αν είχε προλάβει να κάνει την αμπάριζα πριν τον πιάσουν οι αμυντικοί της αντίπαλης ομάδας. Ο Λουκάς έχει νευριάσει πολύ.

Λουκάς: Ήταν καθαρή. Κόφτε το. Μετράει.

Νικηφόρος: (Θυμωμένος) Καλά ρε. Εντάξει ρε, μετράει. Θα δείτε. Έλα πάει, μην χάνουμε τον χρόνο μας. Θα χτυπήσει κουδούνι.

Τα παιδιά παίρνουν θέσεις και συνεχίζουν το παιχνίδι τους. Με το χτύπημα του κουδουνιού το παιχνίδι σταματάει, τα παιδιά κατευθύνονται στη γραμμή. Πλησιάζω τον Νικηφόρο και τον Λουκά.

Ερευνήτρια: Παιδιά είδα πως είχατε μια διαφωνία σχετικά με την αμπάριζα του Λουκά.

Νικηφόρος: Δεν ήταν, αλλά τέλος πάντων.

Λουκάς: (γελώντας) Ήταν.

Ερευνήτρια: Στη διαφωνία σας αυτή, σας πέρασε από το μυαλό να ζητήσετε βοήθεια από τον κ. Φώτη που ήταν δίπλα και εφημέρευε;

Ο Νικηφόρος και ο Λουκάς κοιτιούνται με απορία, λες και άκουσαν κάτι εντελώς άστοχο.

Νικηφόρος: Ούτε καν...

Ερευνήτρια: Υπάρχουν περιπτώσεις που θα θέλατε οι εφημερεύοντες δάσκαλοι να παρέμβουν στο παιχνίδι σας; Που νιώθετε την ανάγκη να σας βοηθήσουν σε κάτι;

Λουκάς: Μόνο άμα γίνεται κάτι πολύ επικίνδυνο. Άμα έχει χτυπήσει κάποιος ή άμα πέφτει πολύ ξύλο να χωρίσουν κάποιους, για να μην σκοτωθούν.

Νικηφόρος: Όχι όμως να έρχονται με το παραμικρό. Άμα είναι κάτι σοβαρό και τους το ζητήσουμε. Είναι μια ασφάλεια. Αλλιώς γιατί;

Παρατήρηση πεδίου

Ερευνήτρια: *Υπάρχουν περιπτώσεις που θέλετε οι εφημερεύοντες δάσκαλοι να παρέμβουν στο παιχνίδι σας; Που νιώθετε την ανάγκη να σας βοηθήσουν σε κάτι;*

Αναστασία: *Εγώ θα ήθελα να υπήρχε ένα δάσκαλος στο διάλειμμα να μας βοηθάει. Να διαλέγαμε παιχνίδι, να χωρίσουμε ομάδες, να κάνει τον διαιτητή.*

Ερευνήτρια: *Αυτά δεν μπορείτε να τα κάνετε μόνοι σας;*

Αναστασία: *Ε, όχι πάντα. Δεν είναι πολύ εύκολο.*

Ερευνήτρια: *Σου φαίνεται δηλαδή Αναστασία δύσκολο το να οργανώσετε το παιχνίδι σας;*

Αναστασία: *Ναι και χάνουμε πολύ χρόνο.*

ΟΕΓ2

Ερευνήτρια: *Έχετε σκεφτεί περιπτώσεις στις οποίες θα θέλατε οι εφημερεύοντες να παρέμβουν στο παιχνίδι σας;*

Βαγγέλης: *Εγώ θα ήθελα, όπως τότε, που ήμασταν πιο μικροί, με τις κάρτες «Πανίνι» που εκεί που παίζαμε περνούσαν κάποιοι, από άλλο τμήμα, μας σκουντούσαν, μας έπεφταν οι κάρτες και μας τις έπαιρναν.*

Ερευνήτρια: *Και δεν σας τις έδιναν πίσω;*

Βαγγέλης: *Όχι μας τις έκλεβαν.*

Ερευνήτρια: *Και τι θα ήθελες να κάνουν οι εφημερεύοντες;*

Βαγγέλης: *Να ασχολιόντουσαν, να τους ανάγκαζαν να μας τις δώσουν.*

Ερευνήτρια: *Μόνοι σας δεν μπορούσατε να το πετύχετε αυτό;*

Λουκάς: *Όχι. Σιγά να μην τις δώσουν. Αφού τις έκλεβαν, γι' αυτό το έκαναν.*

ΟΕΣΤ3

Επιπλέον, κατέστη φανερό από τα λεγόμενα των παιδιών, πως σημαντικό παράγοντα στην ευχαρίστηση το παιχνιδιού, αποτελεί για τα ίδια το υλικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η σκηνή του παιχνιδιού τους, ως άλλο επιμέρους μικροσύστημα στην αυλή του σχολείου. Για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την υλοποίηση του παιχνιδιού τους στον προαύλιο χώρο του σχολείου τους λόγω ελλιπούς ή ακατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (Blatchford, 1998b· Blatchford, Creeser & Mooney, 1990· Darmody, Smyth & Doherty, 2010· Pearce & Bailey, 2011), έχει υποστηριχθεί πως σημαντικός παράγοντας κατανόησής τους, αλλά

και πραγματοποίησης των κατάλληλων παρεμβάσεων για την επίλυσή τους αποτελεί η ακρόαση των επιθυμιών και των αναγκών των ίδιων των παιδιών σχετικά με τον χώρο και τα υλικά που χρειάζονται για να παίξουν και να αυτενεργήσουν (David & Powell, 2005). Όπως προέκυψε από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας τα παιδιά για να ικανοποιούνται στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, έχουν ανάγκη να εκμεταλλεύονται στο έπακρο τον χρόνο διαλείμματος παίζοντας το παιχνίδι που θέλουν, στον κατάλληλο από πλευράς έκτασης, διαμορφωμένο χώρο, με τα κατάλληλα, ποικίλα και επαρκή υλικά, με ασφάλεια και μέσα σε ένα ευρύτερα καλαίσθητο περιβάλλον (αναγκαίες διεργασίες μεταξύ παιδιών και υλικού χώρου στην αυλή του σχολείου, ως επιμέρους μικροσυστημάτων της και διάστασης του χρόνου, σύμφωνα με το μοντέλο PPCT). Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία και με το αντίστοιχο της Beresin (2014), σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά της έρευνάς της αξιοποίησαν και χάρηκαν στο έπακρο το ποικίλο υλικό παιχνιδιού που τους δόθηκε στο προαύλιο του σχολείου τους, δημιουργώντας πολλαπλές ευκαιρίες για παιχνίδι. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι πως τα παιδιά του υπό διερεύνηση σχολείου θα επιλέξουν και πάλι να παίξουν στο διάλειμμα, ακόμα και αν δεν έχουν τις παραπάνω προϋποθέσεις, καθώς το να παίξουν υπό δυσμενέστερες για αυτά υλικοτεχνικές συνθήκες, τα ικανοποιεί περισσότερο από το να μην παίξουν. Το σημείο αυτό υπογραμμίζει και τη μετασχηματιστική δύναμη των παιδιών απέναντι στον υλικό χώρο και τα αντικείμενα που βρίσκουν στο προαύλιο του σχολείου τους, σύμφωνα και με τις παρατηρήσεις της Factor (2004) και της Μπότσογλου (2001), ενώ παράλληλα αναδεικνύει και την δημιουργική προσαρμογή και οικειοποίηση των στοιχείων αυτών από τα παιδιά (Armitage, 2001· Beresin, 2014).

Ερευνήτρια: Πώς θα θέλατε να είναι η αυλή του σχολείου σας για να χαίρεστε το παιχνίδι σας;

Αντώνης: Το τέλειο θα ήταν να είχαμε μπασκέτες για κάθε τμήμα, να είχαμε και χώρο για ποδόσφαιρο για κάθε τάξη.

Μαίρη: Και βόλεϊ κυρία. Όχι μόνο για ποδόσφαιρο και μπάσκετ.

Βάλια: Ωραία θα ήταν να υπήρχε και άδειος χώρος να μπορούμε να παίζουμε κνηγητό, αμπάριζα και να έχουμε άνεση να τρέχουμε.

Αντώνης: Και να μπορούν να παίζουν όλοι ό,τι θέλουν. Και τα μικρά. Κατευθείαν, να χτυπάει κουδούνι και να αρχίζουμε το παιχνίδι, να μην χάνουμε χρόνο να δούμε πού θα βρούμε γήπεδο ελεύθερο.

Στο μπροστινό προαύλιο, παρατηρώ μια ομάδα παιδιών από το Δ2, πέντε αγόρια και τρία κορίτσια, να πηγαίνει από τη μια μπάσκέτα του γηπέδου στο άλλο, αναζητώντας χώρο και μπάσκέτα για να παίζει μπάσκετ. Όμως οι μπάσκέτες έχουν πιαστεί από παιδιά της ΣΤ και τη Ε. Τελικά βλέπω να κατευθύνονται στο τσιμέντινο προαύλιο έξω από τις τάξεις. Κάνουν έναν κύκλο και ξεκινούν και κάνουν πασούλες με τα πόδια ο ένας στον άλλον. Πλησιάζω την Ασημίνα.

Ερευνήτρια: Ασημίνα, αν κατάλαβα καλά, ψάχνατε μπάσκέτα για να παίξετε μονό;

Ασημίνα: Όχι μονό, ρολόι²⁵ θέλαμε να παίζουμε. Αλλά δεν είχε ελεύθερη μπάσκέτα. Όλο πιασμένες είναι.

Ερευνήτρια: Και ήρθατε εδώ για πασούλες;

Ασημίνα: Ε, κάτι να παίζουμε.

Ερευνήτρια: Έχεις σκεφτεί ποτέ πώς θα ήθελες να είναι η αυλή του σχολείου σας ώστε να μπορείτε να χαίρεστε το παιχνίδι σας;

Ο Νικηφόρος που ακούει από δίπλα παρεμβαίνει στην κουβέντα.

Νικηφόρος: Να υπήρχε ένα γήπεδο για κάθε τάξη.

Ασημίνα: Και το κάτω να είναι μαλακό, χωρίς χαλίκια, να μην χτυπάμε.

Παρατήρηση πεδίου

Στην ερώτηση «Πώς θα θέλατε να είναι η αυλή του σχολείου σας για να χαίρεστε το παιχνίδι σας» προέκυψαν τα ακόλουθα:

Αναστασία: Εμένα μου αρέσει να είναι όμορφη η αυλή μας και να παίζουμε. Να έχει λουλούδια, να υπάρχουν ωραίες ζωγραφιές στους τοίχους, όπως αυτές που φτιάξαμε με την κυρία των εικαστικών.

Αντιγόνη: Εγώ θα ήθελα να είχαμε ένα μεγάλο κουτί με σκοινάκια, στεφάνια, μπάλες, κορδέλες και άλλα τέτοια και να μπορούμε στο διάλειμμα να τα παίρνουμε και να παίζουμε.

Ευγενία: Να έχουμε και ρούχα, πανιά, καπέλα για να κάνουμε θεατρικά.

²⁵ Πρόκειται για ένα στατικό παιχνίδι μπάσκετ, που περιλαμβάνει σουτ στο καλάθι.

Ερευνήτρια: *Όπως είπατε, για να μπορείτε να χαρείτε το παιχνίδι σας, θέλετε να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις στην αυλή από πλευράς γηπέδων, αλλά και υλικών. Εάν δεν υπάρχουν αυτές οι συνθήκες, οι οποίες είναι σημαντικές για την ικανοποίησή σας από το παιχνίδι, όπως λέτε, τότε τι κάνετε; Παίζετε ή επιλέγετε και κάνετε κάτι άλλο στο διάλειμμα;*

Βάλια: *Πάλι παίζουμε, αλλά όχι τόσο ωραία, όσο να τα είχαμε όλα αυτά. Εμείς και στη βροχή, στα υπόστεγα κάτι λίγο θα παίζουμε, όμως δεν είναι το ίδιο. Δεν το χαιρόμαστε το ίδιο.*

Ερευνήτρια: *Ακόμα και όταν δεν μπορείτε να χαρείτε το παιχνίδι σας όσο αν είχατε όλες τις παραπάνω συνθήκες, προτιμάτε να παίζετε, από το να κάνετε κάτι άλλο;*

Βάλια: *Ε, ναι.*

Σωτήρης: *Ναι, να παίζουμε θέλουμε περισσότερο.*

Βάλια: *Εμείς και με το τίποτα μπορούμε να παίζουμε. Με το αλουμινόχαρτο για μπάλα, αλλά είπαμε δεν είναι το ίδιο.*

Τα παιδιά επίσης, μίλησαν για αλλαγές στους κανόνες που αφορούν στο διάλειμμα του σχολείου. Πρόκειται, για κανόνες προερχόμενους τόσο από την κεντρική διοίκηση αναφορικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και από την πλευρά του συλλόγου διδασκόντων του συγκεκριμένου σχολείου (αναγκαίες αλλαγές στο εξωσύστημα). Το διάλειμμα στο ελληνικό σχολείο για την σχολική χρονιά 2015-2016 (χρονιά πραγματοποίησης της έρευνας της παρούσας διατριβής) όσον αφορά στο υποχρεωτικό πρόγραμμα προβλέπει συνολικό χρόνο διαλειμάτων 55 λεπτά σύμφωνα με τα ΦΕΚ που παρουσιάστηκαν στην ενότητα με το θεσμικό πλαίσιο για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό. Ο χρόνος αυτός σε σχέση με τον αντίστοιχο μέσο όρο συνολικού χρόνου διαλείμματος των τριάντα χωρών από όλο τον κόσμο της έρευνας της Beresin (2016), αν και είναι κατά 10 λεπτά περισσότερο, εντούτοις δεν φαίνεται να ικανοποιεί τα παιδιά της παρούσας έρευνας. Και αυτό γιατί, όπως αναδείχτηκε τα παιδιά επιθυμούν μεγαλύτερη χρονική διάρκεια διαλειμάτων, ώστε να μπορούν να παίζουν πιο πολλή ώρα. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει αλλαγή του θεσμικού πλαισίου

που αφορά στη χρονική διάρκεια του διαλείμματος του δημοτικού σχολείου από την κεντρική διοίκηση. Επιπλέον, τα παιδιά προκειμένου να χαίρονται το παιχνίδι τους στο σχολείο, θέλουν οι κανόνες που βάζουν οι εκπαιδευτικοί τους για το διάλειμμα και το παιχνίδι σ' αυτό, να τους εξασφαλίζουν τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ελευθερίας, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα και την απαραίτητη για αυτά αίσθηση ασφάλειας, η οποία ικανοποιείται με πολύ λιγότερους περιορισμούς από τη συνήθη τρέχουσα σχολική πρακτική. Αναδεικνύεται η ανάγκη επομένως των παιδιών για αλλαγές των σχετικών κανόνων στο εξωσύστημα, οι οποίες θα οδηγήσουν σε βοηθητικές για το παιχνίδι τους διεργασίες μεταξύ επιμέρους μικροσυστημάτων της αυλής του σχολείου (παιδιών, εκπαιδευτικών, υλικού χώρου) και διάστασης του χρόνου, σύμφωνα με το μοντέλο PPCT. Το πόρισμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία και με αντίστοιχο της Beresin (2014), σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά της έρευνάς της των σχολείων της Φιλαδέλφειας επίσης βλέπουν θετικά και αρέσκονται σε τέτοιου είδους παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που τους εξασφαλίζουν αυξημένους βαθμούς ελευθερίας στο παιχνίδι τους στη σχολική αυλή.

Ερευνήτρια: *Εσείς, που είστε φίλοι, έχετε χρόνο να συναντιέστε εκτός σχολείου;*

Βλαδίμηρος: *Πάμε καμιά φορά στο μπασκετάκι, στα σπίτια μας, αλλά όχι πολύ συχνά.*

Ερευνήτρια: *Είναι δηλαδή μια ακόμα ευκαιρία το διάλειμμα για εσάς για να βρίσκεστε, ε;*

Βλαδίμηρος: *Πενήντα πέντε λεπτά²⁶ είναι (γέλια)!*

Ερευνήτρια: *Βλέπω τα 'χεις μετρήσει.*

Βλαδίμηρος: *Τα 'χω. Τα 'χω.*

Διομήδης: *Είναι σχεδόν μια ώρα παιχνιδιού την ημέρα.*

Βλαδίμηρος: *Δεν είναι πολύ. Έπρεπε ο υπουργός να πει να αυξηθούν τα διαλείμματα. Όλο μαθήματα και διαβάσματα. Χρειαζόμαστε περισσότερη ελεύθερη ώρα, πιο μεγάλα διαλείμματα.*

ΟΕΣΤ2

²⁶ Ο Βλαδίμηρος, όπως και περίπου τα 4/5 του συνόλου των μαθητών του σχολείου, παρακολουθεί στο σχολείο μόνο το πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα, όπου πράγματι ο συνολικός χρόνος διαλείμματος είναι 55 λεπτά.

Ερευνήτρια: *Εάν βάζατε εσείς τους κανόνες για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, τι θα προσπαθούσατε να λάβετε υπόψη σας; Με ποια κριτήρια θα βάζατε τους κανόνες σας;*

Βάλια: *Καταρχήν αν είχαμε αυτό το δικαίωμα θα το παίρναμε στα σοβαρά και θα λαμβάναμε υπόψη και τις ανάγκες των δασκάλων και τις δικές μας, ώστε να έβγαινε ένα σύνολο κανόνων που να ικανοποιούσε όλα τα μέλη της ομάδας του σχολείου, να το πω έτσι....*

Ερευνήτρια: *Δηλαδή τι θα κάνατε;*

Βάλια: *Πρώτα από όλα θα επιτρέπαμε τις μπάλες σε όλη την ελεύθερή μας ώρα. Και οι δάσκαλοι να μην επεμβαίνουν στο παιχνίδι, γιατί όταν το κάνουν αυτό έχει αρνητικά αποτελέσματα για όλους μας. Για παράδειγμα, πολλές φορές μας μαλώνουν για παραβίαση κανόνων ενός παιχνιδιού, ενώ αυτή είναι μόνο η δική τους λανθασμένη άποψη. Η φοβούνται ότι θα χτυπήσουμε και μας απαγορεύουν παιχνίδια, ενώ δεν είναι επικίνδυνα.*

Σε αυτό το σημείο μου έρχεται στο νου η ομάδα εστίασης με τα παιδιά του Δ2 όπου όλα μαζί είχαν θεωρήσει υπερβολή την απαγόρευση της χρήσης των μονόζυγων για να μην χτυπήσουν, καθώς και την κουβέντα με τα παιδιά του ΣΤ1 που επίσης με την ίδια λογική δεν αποδέχονταν την απαγόρευση από τους εφημερεύοντες του παιχνιδιού τους «βαμπίρ και άνθρωποι» λόγω επικινδυνότητας. Συνεχίζω τις ερωτήσεις:

Ερευνήτρια: *Για τίποτα δεν θα θέλατε δηλαδή, την παρέμβαση των δασκάλων στο παιχνίδι σας;*

Βάλια: *Σχεδόν για τίποτα. Η μόνη ανάγκη που έχουμε την παρέμβαση των δασκάλων σε ένα παιχνίδι είναι όταν αυτό εξελιχθεί σε άγριο, βίαιο καβγά.*

Ερευνήτρια: *Εσύ τώρα μου μίλησες για τη στάση που θα ήθελες να κρατούν οι εφημερεύοντες στο διάλειμμα. Εάν έβαζες όμως κανόνες για το διάλειμμα, εκτός από το ότι θα επέτρεπες όλη την ώρα την μπάλα, τι άλλο θα ήθελες να έχουν οι κανόνες; Είπες για ελεύθερη χρήση στις μπάλες.*

Βάλια: *Να υπήρχε ελευθερία στις μπάλες, αλλά μόνο αερόμπαλες.*

Ερευνήτρια: *Γιατί;*

Βάλια: *Γιατί οι υπόλοιπες μπάλες είναι βαριές και πονάνε. Άλλος κανόνας στο μυαλό δεν μου έρχεται. Βασικό μέλημα είναι το παιχνίδι και από τη στιγμή που θα το έχουμε άφθονο μας ικανοποιεί αυτό, αλλά να έχουμε και ασφάλεια.*

Τέλος, όπως προκύπτει από τις ομάδες εστίασης, τα παιδιά για να ευχαριστηθούν το παιχνίδι τους, έχουν ανάγκη να παίζουν σε ένα συγκεκριμένο ηθικό πλαίσιο, στο οποίο οι συμμετέχοντες παίκτες καταρχάς θα επιδεικνύουν καλή συμπεριφορά (Baines & Blatchford, 2011· Blatchford, 2001). Επιπλέον θα τηρούν τους κανόνες που τα ίδια τα παιδιά θέτουν στο παιχνίδι τους, χωρίς να κάνουν «ζαβολιές» όπως χαρακτηριστικά είπε ο Ηλίας από το ΣΤ2, στα πλαίσια διαρκούς διαπραγμάτευσης (Marsh & Richards, 2013).

Στον υπαίθριο χώρο έξω από την τραπεζαρία του ολοήμερου, επάνω στα πεζούλια, δυο κορίτσια κι ένα αγόρι από το Β1 κάθονται και παίζουν οικογένεια. Η Γιάννα κάνει τη μαμά, η Ολυμπία τη γιαγιά και ο Λευτέρης το παιδί. Έχω πάρει την άδειά τους και κάθομαι κι εγώ δίπλα στο πεζούλι. Ενώ παίζουν ρωτάω:

Ερευνήτρια: Παιδιά παίζετε οικογένεια;

Ολυμπία: Ναι. Είμαστε η γιαγιά, η κόρη μου και το εγγονάκι μου.

Γελάνε.

Ερευνήτρια: Βλέπω πως κάνετε καλή παρέα.

Γιάννα: Ναι.

Ερευνήτρια: Συνήθως με ποια παιδιά σας αρέσει να παίζετε στο διάλειμμα;

Γιάννα: Εμένα μου αρέσει να παίζω με τους φίλους μου.

Λευτέρης: Κι εμένα με τους καλούς μου φίλους.

Ερευνήτρια: Μόνο με τους φίλους σου παίζεις;

Γιάννα: Με τους φίλους μου. Είναι καλά παιδάκια. Δεν μου αρέσει να παίζω με παιδιά που χτυπάνε και βρίζουν.

Παρατήρηση πεδίου

Ως προς τους κανόνες των παιχνιδιών τους τα παιδιά φαίνεται να ενδιαφέρονται για την τήρησή τους, για τη δέσμευσή τους σε αυτούς, είτε ακολουθώντας τους επίσημους κανονισμούς των αθλοπαιδιών, είτε ακολουθώντας τους κανόνες που θέτουν τα ίδια στο εκάστοτε πλαίσιο υλοποίησης του παιχνιδιού

τους. Στην πρώτη δε περίπτωση η γνώση και η τήρηση των κανόνων που αφορούν στις αθλοπαιδιές διευκολύνεται όταν στο παιχνίδι μετέχουν παιδιά με αυξημένες σχετικές γνώσεις, λόγω παρακολούθησης των αντίστοιχων εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Ερευνήτρια: *Από ό,τι έχω καταλάβει δηλαδή η αγαπημένη σας αθλοπαιδιά αγόρια είναι το ποδόσφαιρο. Σωστά;*

Διομήδης: *Ε, ναι.*

Ερευνήτρια: *Δέχετε στο παιχνίδι σας και άλλα παιδιά, εκτός τμήματος;*

Διομήδης: *Κυρία εμείς δεν είναι ότι δεν τους θέλουμε, αλλά εμείς όλοι πάμε ποδόσφαιρο και ξέρουμε και παίζουμε. Ξέρουμε πότε είναι φάουλ, αντικανονικά και όλα αυτά. Αν έρθει κάποιος που δεν ξέρει καλό ποδόσφαιρο τότε θα χάνουμε χρόνο να εξηγούμε τους κανόνες. Μπορεί να μην καταλαβαίνει κιόλας τι έχει συμβεί. Να είναι φάουλ και να λέει επιτρέπεται.*

Ερευνήτρια: *Σε εσάς δηλαδή στο ποδόσφαιρο οι κανόνες είναι ξεκάθαροι και εφαρμόζονται από όλους;*

Όλοι μαζί: *Ναι, ναι.*

Διομήδης: *Αν δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες χαλάει το παιχνίδι.*

Ηλίας: *Ή άμα βάλουμε δικούς μας κανόνες, για παράδειγμα στο φορσκουερ και παίζουμε με τα πόδια, δεν γίνεται κάποιος να έρθει και να παίξει με τα χέρια. Χαλάει το παιχνίδι. Τα παιχνίδια παίζονται καλά όταν τηρούνται οι κανόνες τους. Χωρίς ζαβολιές. Ή άμα δεχτούμε να μετράει η «εκδίκηση», εντάζει, αλλά άμα πούμε όχι, δεν γίνεται να έρθει κάποιος και να παίξει με «εκδίκηση», ακόμα και κρυφά.*

Μαίρη: *Και μήλα να παίζεις, λέμε έχουμε ή δεν έχουμε «πατάτα», «βόμβα» ή αν παίζουμε «βασιλιά των μήλων». Δεν μπορεί κάποιος να πει «πατάτα», αν παίζουμε «βασιλιά των μήλων»²⁷. Το χαλάει.*

ΟΕΣΤ2

Άλλος προσδιοριστικός παράγοντας του κατάλληλου ηθικού πλαισίου που επιθυμούν να έχουν εξασφαλισμένο τα παιδιά για το παιχνίδι τους, είναι η ισότητα για όλα τα παιδιά, η έλλειψη της οποίας φανερώνει και τις σκοτεινές εμπειρίες που βιώνουν κάποια παιδιά στον προαύλιο χώρο κατά το σχολικό διάλειμμα (Fleer, 2018:

²⁷ «Πατάτα», «βόμβα» και «βασιλιάς των μήλων» είναι παραλλαγές του παιχνιδιού «μήλα».

Henricks, 2010· Schousboe, 2013). Έσα δικαιώματα στη χρήση του χώρου καταρχάς ζητούν τα μικρά παιδιά σε σχέση με τα μεγαλύτερα, καθώς θεωρούν πως τα μεγαλύτερα καταλαμβάνουν κατά προτεραιότητα πλεονεκτήματα του προαύλιου χώρου. Επίσης, ισότητα στην πρόσβαση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου απαιτούν και τα παιδιά με ελλειπείς κινητικές δεξιότητες, έναντι των πιο επιδέξιων από αθλητικής άποψης παιδιών. Στο σημείο αυτό αναδείχτηκε και η επίδραση των ευρύτερων περιβαλλοντικών πλαισίων στο παιχνίδι αυτών των παιδιών (Bronfenbrenner, 1977· Πετρογιάννης, 2003), καθώς οικονομικές δυσκολίες δεν δίνουν τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να ασχοληθούν με το αντικείμενο ενδιαφέροντός τους στα πλαίσια εξωσχολικών δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα να διευρύνεται το χάσμα αντίστοιχων δεξιοτήτων και να αποκλείονται οι πιο αδύναμοι από την ισότιμη πρόσβαση στο παιχνίδι της σχολικής αυλής.

Ιδιαίτερα δε έντονη ήταν η αίσθηση ανισότητας και αδικίας των κοριτσιών, ως προς τη χρήση της αυλής του σχολείου σε σχέση με τα αγόρια συμμαθητές τους. Θεωρούν πως δεν μπορεί να έχουν στο προαύλιο τον χώρο που θέλουν για να παίξουν, όποτε το επιθυμούν ξεχωριστά από τα αγόρια συμμαθητές τους. Η ανισότητα και ο αποκλεισμός αυτός λόγω φύλου συνάδει με αντίστοιχα πορίσματα των Blatchford, Creeser και Mooney (1990), Evans (1996) και Pearce και Bailey (2011), σε δημοτικά σχολεία της Αγγλίας, της Αυστραλίας και της Ιρλανδίας αντίστοιχα. Επιπλέον, τα κορίτσια της παρούσας έρευνας πιστεύουν πως αυτό γίνεται αφενός, με την ανοχή των δασκάλων, καθώς οι τελευταίοι υποκύπτουν στη διεκδικητικότητα και τις φωνές των αγοριών και αφετέρου με τη δυσκολία και τον φόβο των κοριτσιών να ζητήσουν χώρο από τα ίδια τα αγόρια. Το γεγονός δε ότι οι εφημερεύοντες υποκύπτουν εύκολα σε δυναμικές συμπεριφορές και διεκδικήσεις των αγοριών έχει υποστηριχθεί και από τους Aydt και Corsaro (2003). Τέλος, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στο απαιτούμενο ανθρωπογενές πλαίσιο, τα παιδιά αυτά επιζητούν τη βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου προκειμένου να αρθούν οι αναφερθείσες αδικίες που βιώνουν, παρέμβαση την αναγκαιότητα της οποίας έχουν υπογραμμίσει και οι Fleeer (2018), Giugni (2011) και Grieshaber και McArdle (2011).

Στο μπροστινό προαύλιο, τέσσερα αγόρια του ΣΤ2 παίζουν μονό μπάσκετ στη μια μπασκέτα. Πρόκειται για αγόρια που, από όσο γνωρίζω, πηγαίνουν σε αθλητικό σύλλογο καλαθοσφαίρισης της περιοχής και είναι εμφανώς επιδέξια στο παιχνίδι. Ως θεατές παρακολουθούν ο Ζαχαρίας κρατώντας μια μπάλα στα χέρια και η Αιμιλία από το ίδιο τμήμα. Τους πλησιάζω.

Ερευνήτρια: Πώς και δεν παίζετε κι εσείς μπάσκετ; Σας αρέσει περισσότερο να παρακολουθείτε ως θεατές το παιχνίδι;

Ζαχαρίας: Όχι κυρία. Περιμένουμε να παίξουμε. Αλλά έχουν πιάσει το γήπεδο και δεν μας αφήνουν.

Ερευνήτρια: Δεν μπορείτε να το έχετε κι εσείς το γήπεδο να παίζετε;

Ζαχαρίας: Αυτοί το παίζουν καλοί επειδή πηγαίνουν μπάσκετ και δεν αφήνουν κανέναν άλλο να παίζει. Είπαν ότι θα παίξουμε κι εμείς μετά, αλλά όλη την ώρα παίζουν αυτοί. Δεν αφήνουν κανένα να παίζει.

Αιμιλία: Δεν είναι δίκαιο. Εμείς δηλαδή που δεν πάμε μπάσκετ να μην παίζουμε ποτέ;

Παρατήρηση πεδίου

Ακολούθησε περαιτέρω διερεύνηση του αποκλεισμού που φάνηκε να βιώνει ο Ζαχαρίας από την δυνατότητα πρόσβασής του στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, μέσα από μια ατομική συνέντευξη μαζί του.

Ερευνήτρια: Ζαχαρία, μου είπες τις προάλλες στην αυλή, όταν περιμένατε μαζί με την Αιμιλία να αδειάσει μια μπασκέτα για να παίζετε «ρολόι», πως δυσκολεύεστε να βρείτε μπασκέτα να παίζετε όταν θέλετε. Το κατάλαβα καλά;

Ζαχαρίας: Ε, ναι κυρία. Όλο αυτοί παίζουν. Οι καλοί.

Ερευνήτρια: Εννοείς αυτοί που είναι καλοί στο μπάσκετ;

Ζαχαρίας: Ναι.

Ερευνήτρια: Εσύ δεν θεωρείς πως είσαι;

Ζαχαρίας: Εγώ δεν πηγαίνω μπάσκετ, όχι δεν είμαι πολύ καλός.

Ερευνήτρια: Και πώς νιώθεις όταν συμβαίνει αυτό;

Ζαχαρίας: Ε, είναι άσχημο. Είναι άδικο. Όσο δεν ξέρεις, τόσο δεν σε αφήνουν να παίζεις.

Ερευνήτρια: Τι θα ήθελες να συμβεί για αυτό;

Ζαχαρίας: Να ήταν πιο δίκαια. Ξέρω εγώ; Να μοιραζόμασταν ίσα τον χρόνο. Να υπήρχε ένας δάσκαλος και να έλεγε «δεν μπορείτε μόνο εσείς οι καλοί να παίζετε». Να ήταν εκεί δηλαδή να βοηθούσε.

Ερευνήτρια: Να σε ρωτήσω και κάτι άλλο. Η Αιμιλία πηγαίνει μπάσκει;

Ζαχαρίας: Μπααα.

Ερευνήτρια: Θα ήθελες εσύ να πήγαινες μπάσκει;

Ζαχαρίας: Θα ήθελα, αλλά... Δεν είναι εύκολο. Πήγα για λίγο όταν πήγαινα δευτέρα. Αλλά σταμάτησα. Είπε ο μπαμπάς μου πως θα με ξαναγράψει, αλλά ...Κάθε χρόνο έτσι λέμε. Είναι και τα χρήματα...

Ατομική συνέντευξη με Ζαχαρία από ΣΤ2

Γρηγόρης: Εμένα μου αρέσει και το φόρσκουερ. Αλλά δεν παίζω.

Ερευνήτρια: Γιατί δεν παίζεις;

Γρηγόρης: Γιατί δεν έχει γήπεδο για εμάς. Μόνο οι μεγάλοι έχουν.

Ερευνήτρια: Θα ήθελες δηλαδή να υπήρχε γήπεδο και για τα παιδιά του τμήματός σας;

Γρηγόρης: Ναι. Γιατί επειδή είμαστε μικροί δηλαδή; Ναι.

ΟΕΒ1.

Ερευνήτρια: Πριν τελειώσουμε την κουβέντα μας, μήπως θα θέλατε να εκφράσετε κάτι που είναι σημαντικό για εσάς και που δεν δόθηκε η ευκαιρία να σας ρωτήσω και να το πείτε;

Φωφώ: Κυρία εγώ θα ήθελα να πω κάτι. Να πω μια αδικία που νομίζω πως νιώθω πως γίνεται στο σχολείο.

Ερευνήτρια: Σε ακούμε Φωφώ.

Φωφώ: Κυρία στο σχολείο όλα είναι υπέρ των αγοριών.

Ερευνήτρια: Τι εννοείς δηλαδή;

Φωφώ: Έχουν πάρει πάρα πολλά μέτρα για ποδόσφαιρο.

Μαριλένα: Θέλουμε να παίζουμε βόλεϊ. Παίζουμε έξω από το κυλικείο, πέφτει η μπάλα επάνω, φεύγουμε, πάμε πίσω.

Σωτηρία: Πίσω μας διώχνουν τα αγόρια. Λένε «φύγετε θα σας χτυπήσω με τη μπάλα». Το λέμε στους δασκάλους και μας λένε «και τι θες να κάνουμε εμείς». Δεν έχουμε πού να παίζουμε.

Ερευνήτρια: Θες να πεις πως εμείς οι δάσκαλοι...

Φωφώ: Μας έχετε αδικήσει. Τους έχετε δώσει περισσότερο χώρο.

Ερευνήτρια: Πού πιστεύεις πως οφείλεται αυτό;

Σωτηρία: Σας παρακαλάνε κυρία.

Ερευνήτρια: Πιστεύεις πως είναι περισσότερο διεκδικητικοί δηλαδή;

Φωφώ: Όχι κυρία, φωνάζουν περισσότερο και δεν αντέχετε να τους ακούτε.

Αργύρης: Μα είμαστε περισσότεροι.

Σωτηρία: Εμείς όμως δεν έχουμε καθόλου χώρο, τι περισσότεροι και λιγότεροι.

Μανόλης: Ας πούμε πως τα αγόρια είμαστε το 60% και τα κορίτσια το 40%. Το 60% του προαυλίου το παίρνουμε εμείς και το άλλο είναι για εσάς. Πρέπει να βρείτε τον χώρο που σας αναλογεί.

Σωτηρία: Μα και αυτόν τον έχετε πάρει.

Αργύρης: Γιατί δεν τον διεκδικείτε;

Φωφώ: Κοτάμε να σας μιλήσουμε; Όλο τσαμπουκά είστε.

Αργύρης: Γιατί να μιλήσετε σε εμάς; Τόσοι δάσκαλοι υπάρχουν.

Φωφώ: Καλά, αυτό δεν είπαμε τώρα; Είσαι αλλού, έτσι;

Ερευνήτρια: Αν κατάλαβα καλά δηλαδή κορίτσια, θεωρείτε πως είστε αδικημένες ως προς τη χρήση του προαυλίου χώρου έναντι των αγοριών, καθώς τα αγόρια έχουν πάρει σχεδόν όλο τον χώρο. Και για αυτό από ό,τι είπατε φταιμε εμείς οι δάσκαλοι που δεν σας υπερασπιζόμαστε και ανεχόμαστε αυτή την κατάσταση και το ότι φοβάστε να διεκδικήσετε απευθείας από τα αγόρια τον χώρο. Σωστά;

Κορίτσια: Ναι.

Ερευνήτρια: Ποια πιστεύετε κορίτσια πως θα ήταν η λύση σε αυτό το πρόβλημα αδικίας που μας παρουσιάσατε;

Σωτηρία: Όταν σας το λέμε, να μην λέτε «και τι θες να κάνουμε εμείς». Δε λέω για εσάς. Γενικά. Να βγει κανόνας από το σχολείο, αφού εμάς δεν μας ακούνε, που να λέει ότι αυτός ο χώρος όταν θέλουμε να παίζουμε ξεχωριστά παιχνίδια να είναι για τα κορίτσια και αυτός για τα αγόρια.

Φωφώ: Ναι, είναι ωραίο που έχουμε σαν ΣΤ1 τον χώρο μας για παράδειγμα στο φόρσκουερ, αλλά να τον έχουμε και κάποιες φορές που θέλουμε να παίζουμε ξεχωριστά παιχνίδια.

Οι εκπαιδευτικοί δε του σχολείου, όπως προέκυψε από τις ατομικές συνεντεύξεις μαζί τους, αναγνωρίζουν μόνο ένα μικρό μέρος από τους παραπάνω παράγοντες που σύμφωνα με τα παιδιά συγκροτούν το ικανό και αναγκαίο πλαίσιο για την ικανοποίησή τους από το παιχνίδι στο διάλειμμα του σχολείου τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως για να ευχαριστηθούν τα παιδιά το παιχνίδι τους χρειάζεται καταρχήν να παίζουν με τους φίλους τους το παιχνίδι που θέλουν. Επιπλέον, για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό οι συμμετέχοντες να έχουν κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τις μεταξύ τους σχέσεις στη διάρκειά του, κάτι το οποίο είναι σε συμφωνία με το απαιτούμενο ηθικό πλαίσιο που επιζητούν τα παιδιά και το οποίο αφορά σε συμμετοχή παιδιών με καλό χαρακτήρα και πρόθυμα να ακολουθήσουν τους κανόνες που θέτουν τα ίδια στο παιχνίδι τους. Ωστόσο, δεν φάνηκε από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα που αποδίδουν τα παιδιά στη δική τους συμπεριφορά και στάση ως εφημερεύοντες και την επακόλουθη δυνατότητα για παροχή ενίσχυσης και βοήθειας απέναντι στο παιχνίδι τους. Επίσης, στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν αντιλαμβάνονται ούτε και τη σημαντικότητα που αποδίδουν τα παιδιά στον μεγαλύτερο χρόνο διαλείμματος και συνεπώς και παιχνιδιού, ενώ κανείς δεν αντιλαμβάνεται και τις αναγκαίες συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής που τα παιδιά επιζητούν προς ικανοποίησή τους.

Τέλος, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο πρόβλημα της ανισότητας που βιώνουν τα κορίτσια ή και τα μικρά παιδιά στο θέμα των ευκαιριών που έχουν για παιχνίδι στο προαύλιο του σχολείου. Όπως υποστηρίχθηκε από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς όντως αισθάνονται πως ευνοούνται τα αγόρια έναντι των κοριτσιών στην αυλή του σχολείου, καθώς και τα μεγάλα παιδιά έναντι των μικρότερων. Αυτό δε το φαινόμενο το αποδίδουν στην πιο έντονη διεκδικητικότητα των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια ή των μεγάλων έναντι των μικρών παιδιών (Aydt & Corsaro, 2003). Ωστόσο, από κανέναν δεν φάνηκε να γίνεται αντιληπτός και ο αποκλεισμός που αισθάνονται αρκετές φορές από τις ευκαιρίες για παιχνίδι στο προαύλιο του σχολείου και τα παιδιά με μειωμένες αγωνιστικές ικανότητες. Στο

βαθμό όμως που δεν γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς αυτές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά κατά την υλοποίηση του παιχνιδιού τους, καθώς και οι όποιες μορφές αποκλεισμού και περιθωριοποίησης που βιώνουν, δεν είναι εφικτή και η ουσιαστική ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών και ευρύτερα του σχολείου πρωτοβουλιών που θα κινούνται στην κατεύθυνση της αμφισβήτησης τέτοιων πηγών αδικίας και εντέλει εξασφάλισης ενίσχυσης του παιχνιδιού στο διάλειμμα σε δικαιότερες συνθήκες (Fleer, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011· Pearce & Bailey, 2011).

κ. Αντωνία: *Είναι τυχερά τα παιδιά στο σχολείο. Έχουμε ωραίο σχολείο. Τα κορίτσια βέβαια είναι αλήθεια πως είναι λίγο αδικημένα.*

Ερευνήτρια: *Γιατί θεωρείς τα κορίτσια στο σχολείο αδικημένα;*

κ. Αντωνία: *Ε, τα αγόρια είναι πιο δραστήρια, ίσως και πιο επιθετικά, διεκδικούν πιο έντονα τον χώρο. Αν τους πάρεις τον χώρο που παίζουν θα φωνάζουν, αν τους πεις να δώσουν τον χώρο σε κορίτσια... Τα κορίτσια είναι πιο ήπια και δεν ικανοποιούμε τόσο τις διεκδικήσεις τους. Δυστυχώς. Όχι πάντα βέβαια.*

Ερευνήτρια: *Άλλα φαινόμενα αδικίας έχεις αντιληφθεί στο προαύλιο του σχολείου, κατά το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα;*

κ. Αντωνία: *Κοίτα... και τα μικρά αδικούνται. Ό,τι συμβαίνει με τα αγόρια και τα κορίτσια, κάτι αντίστοιχο συμβαίνει μπορείς να πεις και με τα μικρά. Και σε αυτά, τον χώρο και τις ευκαιρίες με τον ίδιο τρόπο τις καρπώνονται τα μεγάλα. Για να λέμε την αλήθεια δεν μπορούμε να μιλάμε για τα καλά του παιχνιδιού, όταν δεν το έχουν όλοι.*

Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κ. Αντωνία (5/4/2016)

Όπως προκύπτει επομένως από τα παραπάνω, ο λόγος των παιδιών ανέδειξε συγκεκριμένες απαραίτητες για τα ίδια προϋποθέσεις (ικανό και αναγκαίο πλαίσιο) προκειμένου να εξασφαλιστεί η ικανοποίησή τους από τα παιχνίδια στην αυλή του σχολείου τους. Στον Πίνακα 33 που ακολουθεί αποτυπώνονται συγκεντρωτικά όλες αυτές οι προϋποθέσεις (δραστηριότητα παιχνιδιού, ανθρωπογενές, υλικό, θεσμικό, ηθικό πλαίσιο), ενώ ακολούθως, στον Πίνακα 34 αποτυπώνονται οι αντίστοιχες προϋποθέσεις όπως αυτές αναδείχτηκαν από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 33: Απαραίτητες προϋποθέσεις (ικανό και αναγκαίο πλαίσιο) για την εξασφάλιση της ικανοποίησης των παιδιών από τα παιχνίδια σύμφωνα με τα ίδια τα παιδιά

<p>1. Δραστηριότητα Τα παιδιά επιθυμούν: Τα παιδιά θέλουν να παίζουν ένα παιχνίδι που τους αρέσει</p>	
<p>2. Ανθρωπογενές πλαίσιο Τα παιδιά επιθυμούν:</p>	
Συμμετέχοντες παίκτες	Εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί
<ul style="list-style-type: none"> • Φιλική σχέση μεταξύ συμμετεχόντων παικτών • Αριθμός συμμετεχόντων παικτών τέτοιος, που να επιτρέπει τον μέγιστο δυνατό πραγματικό χρόνο παιχνιδιού • Επαρκές επίπεδο επιδεξιότητας των παικτών (επαρκές αγωνιστικό πλαίσιο) 	<ul style="list-style-type: none"> • Μικρότερη δυνατή παρέμβαση στο παιχνίδι • Παρέμβαση μόνο όταν τους ζητείται, σε περιπτώσεις που δεν καταφέρνουν μόνο να επιτύχουν: <ul style="list-style-type: none"> - ασφάλεια - αποκατάσταση της δικαιοσύνης - διαιτησία
<p>3. Απαιτούμενο υλικό πλαίσιο Τα παιδιά επιθυμούν: </p>	
Χώρος παιχνιδιού	Υλικά παιχνιδιού
<ul style="list-style-type: none"> • Επαρκής διαμορφωμένη έκταση για υλοποίηση όλων των παιχνιδιών • Εξασφάλιση συνθηκών ασφαλείας κατά το παιχνίδι • Καλαισθησία περιβάλλοντα χώρου 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p> Τα παιδιά επέλεγον το παιχνίδι, ακόμα και σε δυσμενείς γι' αυτά υλικοτεχνικές συνθήκες</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Επαρκής ποσότητα υλικών παιχνιδιού για όλους • Μεγάλη ποικιλία στα υλικά παιχνιδιού
<p>4. Απαιτούμενο θεσμικό πλαίσιο Τα παιδιά επιθυμούν:</p>	
Αλλαγή στο επίσημο νομικό πλαίσιο για το διάλειμμα για:	Αλλαγή στους ενδοσχολικούς κανόνες για το διάλειμμα, ώστε να παρέχουν:
<ul style="list-style-type: none"> • Αύξηση της χρονικής διάρκειας των διαλειμμάτων 	<ul style="list-style-type: none"> • Το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ελευθερίας στα παιχνίδια • Με την απαραίτητη για τα παιδιά αίσθηση ασφάλειας (η οποία ικανοποιείται με πολύ λιγότερους περιορισμούς από τη συνήθη τρέχουσα σχολική πρακτική)
<p>5. Απαιτούμενο ηθικό πλαίσιο Τα παιδιά επιθυμούν:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Καλή συμπεριφορά συμμετεχόντων παικτών • Τήρηση κανόνων που τα παιδιά θέτουν στο παιχνίδι τους • Ισότητα: → μεταξύ μικρών και μεγάλων παιδιών. → μεταξύ λιγότερο κινητικά επιδέξιων και πιο ικανών παιδιών → μεταξύ αγοριών και κοριτσιών 	<p> Άρση δηλ. της ισχύουσας ανισότητας που οφείλεται σύμφωνα με τα κορίτσια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ στην ανοχή των δασκάλων, καθώς οι τελευταίοι υποκύπτουν στη διεκδικητικότητα και τις φωνές των αγοριών και ♦ στη δυσκολία και τον φόβο των κοριτσιών να ζητήσουν χώρο από τα ίδια τα αγόρια.

Πίνακας 34: Απαραίτητες προϋποθέσεις (ικανό και αναγκαίο πλαίσιο) για την εξασφάλιση της ικανοποίησης των παιδιών από τα παιχνίδια σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

1. Δραστηριότητα Τα παιδιά θέλουν να παίζουν ένα παιχνίδι που τους αρέσει	
2. Απαιτούμενο ανθρωπογενές πλαίσιο →	Συμμετέχοντες παίκτες: <ul style="list-style-type: none"> ♦ Φίλο ♦ Παιδιά με αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες
3. Απαιτούμενο ηθικό πλαίσιο (αναφορά από ελάχιστους εκπαιδευτικούς) Τα παιδιά επιθυμούν: →	<ul style="list-style-type: none"> • Καλή συμπεριφορά συμμετεχόντων παικτών • Τήρηση κανόνων που τα παιδιά θέτουν στο παιχνίδι τους • Ισότητα: → μεταξύ μικρών και μεγάλων παιδιών. → μεταξύ αγοριών και κοριτσιών

3.4.1 Σύνοψη 4^{ης} βασικής κατηγορίας

Η τέταρτη κύρια (περιγραφική) κατηγορία-άξονας που προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας αφορά στις απαραίτητες προϋποθέσεις (ικανό και αναγκαίο πλαίσιο), οι οποίες μπορούν να εξασφαλίσουν την μεγαλύτερη δυνατή ικανοποίηση των παιδιών από τα παιχνίδια τους στην αυλή του σχολείου. Για πρώτη φορά στην παρούσα έρευνα αποτυπώνονται συνολικά οι απόψεις των παιδιών, ως ολοκληρωμένη θέση για τις απαραίτητες και επιθυμητές συνθήκες παιχνιδιού τους. Η σημαντικότητα της κατηγορίας αυτής συνάδει και με τις τάσεις των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων του παιχνιδιού, οι οποίες προτάσσουν την ανάγκη ακρόασης της φωνής των παιδιών και ανάδειξης της ερμηνείας και των αναγκών τους για τον κόσμο όπου ζουν και παίζουν (Αυγητίδου, 2014· Bronfenbrenner, 1979, 1992· Corsaro, 2011· Fleeer, 2018· Faulkner & Woodhead, 1999· Schaffer, 1996· Tanakidou, & Avgitidou, 2016· Vygotsky, 2000· Wood, 2014). Είναι φανερό πως εντός της τέταρτης αυτής κύριας κατηγορίας-άξονα, εντοπίζεται και η απάντηση στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, καθώς τα ίδια τα παιδιά εκφράζουν τις ανάγκες τους για τον επιθυμητό τρόπο διεξαγωγής του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα και

ουσιαστικά αναδεικνύουν και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να υποστηριχθεί η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού στο συγκεκριμένο αυτό πλαίσιο προς όφελός τους.

Όπως προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας, τα παιδιά καταρχάς θέλουν να παίζουν με τους φίλους τους (Baines & Blatchford, 2011 · Bishop & Curtis, 2001 · Blatchford, 1998a · Blatchford & Baines, 2006 · Corsaro, 1981a · Willett et al, 2003) ένα παιχνίδι που τους αρέσει, ένα παιχνίδι στο οποίο βρίσκουν ενδιαφέρον. Επιθυμούν όμως παράλληλα αυτοί οι φίλοι να είναι σε περίπου ισοδύναμο αγωνιστικό επίπεδο, για να έχει ενδιαφέρον το παιχνίδι και ο αριθμός τους να είναι τέτοιος, ώστε να μην περιορίζεται ο πραγματικός χρόνος παιχνιδιού (Διγγελίδης κ.συν., 2006: 24) για τους συμμετέχοντες παίκτες. Το πόρισμα αφορά σε παιχνίδια που δεν συγκαταλέγονται στα λεγόμενα δημοκρατικά (Gougoulis, 2003: 293 · James, 1993).

Από τους εφημερεύοντες τα παιδιά επιζητούν τη μικρότερη δυνατή παρέμβαση στο παιχνίδι τους (Beresin, 2014) και μόνο όταν αυτή τους ζητείται (Blatchford, 1998 b · Blatchford & Baines, 2006). Οι λόγοι για τους οποίους θα ήθελαν να ζητήσουν τα παιδιά την παρέμβαση των εφημερευόντων είναι, είτε για ασφάλεια (Blatchford, 1998 b · Blatchford & Baines, 2006), είτε για αποκατάσταση της δικαιοσύνης, είτε για λόγους διαιτησίας και μόνο στις περιπτώσεις που αυτά δεν τα καταφέρνουν μόνα τους (Pearce & Bailey, 2011).

Επίσης, για να ευχαριστηθούν τα παιδιά το παιχνίδι τους, απαιτείται οι υλικοτεχνικοί παράγοντες να είναι τέτοιοι, ώστε να μπορούν να παίζουν το παιχνίδι που θέλουν, για τον μεγαλύτερο δυνατό χρόνο, στον κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο, με επαρκή υλικά, με ασφάλεια και μέσα σε ένα ευρύτερα καλαίσθητο περιβάλλον. Η κατανόηση από τους ενήλικες του ποικίλου και επαρκούς υλικού παιχνιδιού που επιζητούν τα παιδιά για το διάλειμμά τους, ώστε όπως έχει υπογραμμίσει και η Beresin (2014) να εξασφαλίσουν πολλαπλές ευκαιρίες για παιχνίδι, δύναται να ενισχύσει την αυτενέργεια των παιδιών στο πλαίσιο αυτό (David & Powell, 2005). Ωστόσο, η επιθυμία των παιδιών για συγκεκριμένες συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής δεν σημαίνει πως αν τα παιδιά δεν βρουν τις υλικοτεχνικές συνθήκες που επιθυμούν δεν θα επιλέξουν να παίζουν στο διάλειμμα, καθώς το

προτιμούν από το να μην παίξουν καθόλου. Και αυτό γιατί μπορούν και μετασχηματίζουν τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής αυλής (Factor, 2004· Μπότσογλου, 2001, 2010), προσαρμόζοντας και οικειοποιώντας δημιουργικά τα υλικά αυτά (Armitage, 2001· Beresin, 2014).

Επιπλέον, τα παιδιά επιζητούν περισσότερο χρόνο διαλείμματος, άρα χρονική επέκταση του διαλείμματος με αλλαγή του κεντρικού νομοθετικού πλαισίου και παράλληλα ενδοσχολικούς κανόνες, οι οποίοι θα τους επιτρέπουν να παίζουν ελεύθερα Beresin (2014), αλλά και με ασφάλεια. Πρόκειται για συνθήκες οι οποίες σε αντίθεση με την τρέχουσα οπτική των δασκάλων, που συχνά δρα περιοριστικά στο παιχνίδι τους, εξασφαλίζουν πολύ περισσότερα περιθώρια παιχνιδιού.

Τέλος, ένα συγκεκριμένο ηθικό πλαίσιο απαιτείται, ώστε τα παιδιά να ευχαριστιούνται το παιχνίδι τους, στο οποίο οι συμμετέχοντες παίκτες θα επιδεικνύουν καλή συμπεριφορά (Baines & Blatchford, 2011· Blatchford, 2001) και θα τηρούν τους κανόνες που τα ίδια τα παιδιά θέτουν στο παιχνίδι τους, στα πλαίσια διαρκούς διαπραγμάτευσης (Marsh & Richards, 2013). Επιπλέον, όπως αναδείχτηκε από τον λόγο των παιδιών επιζητείται η ισότητα για όλα τα παιδιά, η έλλειψη της οποίας φανερώνει και τις σκοτεινές εμπειρίες αποκλεισμού που βιώνουν κάποια παιδιά στον προαύλιο χώρο κατά το σχολικό διάλειμμα (Fleer, 2018· Henricks, 2010· Schousboe, 2013). Συγκεκριμένα τα μικρά παιδιά, καθώς και τα παιδιά χωρίς ανεπτυγμένες κινητικές και αθλητικές δεξιότητες επιθυμούν ισότητα στην πρόσβαση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά και τα παιδιά με αυξημένα αθλητικά προσόντα αντιστοίχως. Όσον αφορά στα κορίτσια αναδείχτηκε πως επιθυμούν ισότητα στην αυλή του σχολείου σε σχέση με τα αγόρια συμμαθητές τους και άρση των αδικιών που τις καθιστούν σε μειονεκτική θέση σε σχέση με αυτά (Blatchford, Creeser & Mooney, 1990· Evans, 1996· Pearce & Bailey, 2011). Σύμφωνα με τα κορίτσια για αυτή την αδικία ευθύνεται αφενός, η ανοχή των δασκάλων, καθώς οι τελευταίοι υποκύπτουν στη διεκδικητικότητα και τις πιέσεις των αγοριών (Aydt & Corsaro, 2003) και αφετέρου η δυσκολία και ο φόβος των κοριτσιών να ζητήσουν χώρο από τα ίδια τα αγόρια. Τα παραπάνω παιδιά είναι αυτά που επιζητούν τη βοήθεια και τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου προκειμένου να αρθούν οι αναφερθείσες αδικίες που βιώνουν, σύμφωνα και με την άποψη των Fleer (2018), Giugni (2011) και Grieshaber και McArdle (2011).

Αξιοσημείωτο ωστόσο είναι πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μόνο μερικές από τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες που προβάλλουν τα παιδιά για την ικανοποίησή τους από την υλοποίηση του παιχνιδιού τους. Αντιλαμβάνονται καταρχήν πως τα παιδιά θέλουν να παίζουν το παιχνίδι της αρεσκείας τους με τους φίλους τους. Θεωρούν επιπλέον σημαντικό οι συμμετέχοντες να έχουν κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να διαπραγματευτούν επιτυχώς τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στην υλοποίηση του παιχνιδιού τους. Πρόκειται για προϋπόθεση που βρίσκεται σε συμφωνία με το απαιτούμενο ηθικό πλαίσιο που επιζητούν τα παιδιά και το οποίο αφορά σε συμμετοχή παιδιών με καλό χαρακτήρα και πρόθυμα να ακολουθήσουν τους κανόνες που θέτουν τα ίδια στο παιχνίδι τους.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται αρκετές από τις ανάγκες των παιδιών σχετικά με το παιχνίδι τους στο διάλειμμα. Φάνηκε πως δεν έχουν υπόψη τους την επιθυμία των παιδιών για μεγαλύτερη χρονική διάρκεια του διαλείμματος και συνεπώς και του παιχνιδιού σε αυτό, αλλά ούτε την ανάγκη τους για εξασφάλιση κατάλληλης και πληρέστερης υλικοτεχνικής υποδομής. Επιπλέον, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την περιθωριοποίηση που υφίστανται ορισμένα κορίτσια ή μικρά παιδιά στο θέμα των ευκαιριών που έχουν για παιχνίδι στο προαύλιο του σχολείου, ενώ από κανέναν δεν φάνηκε να γίνεται αντιληπτός και ο αποκλεισμός που αισθάνονται αρκετές φορές από τις ευκαιρίες για παιχνίδι στο προαύλιο του σχολείου και τα παιδιά με μειωμένες αγωνιστικές ικανότητες. Έτσι όμως, χωρίς να αντιλαμβάνονται αυτές τις μορφές δυσκολίας, αποκλεισμού και περιθωριοποίησης, αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν και τη σημαντικότητα του ρόλου και των πρωτοβουλιών που μπορούν να αναλάβουν στην κατεύθυνση της αμφισβήτησης τέτοιων πηγών αδικίας και εντέλει εξασφάλισης σε δικαιότερες συνθήκες την ενίσχυση της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Στο σημείο αυτό άλλωστε εντοπίζεται και η σημαντικότητα της ακρόασης του λόγου των παιδιών για ζητήματα που τα αφορούν, ώστε τελικά οι ενήλικες να μπορούν να αντιληφθούν τις ανάγκες τους και ακολούθως να βοηθήσουν στην ικανοποίησή τους (David & Powell, 2005). (Αυγητίδου, 2014· Bronfenbrenner, 1979, 1992· Corsaro, 2011· David & Powell, 2005· Fleeer, 2018· Faulkner & Woodhead, 1999· Schaffer, 1996· Tanakidou, & Avgitidou, 2016· Vygotsky, 2000· Wood, 2014).

3.5 Κεντρική κατηγορία- Θεωρητική θέση

Η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία ολοκληρώθηκε στο τελευταίο στάδιο της κωδικοποίησης, κατά την επιλεκτική κωδικοποίηση, με τη διαμόρφωση της τελικής κεντρικής κατηγορίας. Η κατηγορία αυτή εμπεριέχει συνεκτικά τις τέσσερις κύριες (περιγραφικές) κατηγορίες- άξονες της κατ' άξονα κωδικοποίησης που παρουσιάστηκαν παραπάνω, μέσω μιας μεστής, όπως υπογραμμίζουν και οι Strauss & Corbin (1998b), απεικόνισης των κυριότερων πορισμάτων της έρευνας. Στην κατηγορία αυτή αποτυπώνονται ως σύνοψη και σύνθεση τα πορίσματα της έρευνας που ενσαρκώθηκαν στους προσδιοριστικούς παράγοντες του παιχνιδιού, στην υλοποίηση του παιχνιδιού, στους λόγους για τους οποίους τα παιδιά παίζουν στο διάλειμμα, καθώς και στις απαραίτητες προϋποθέσεις για την εξασφάλιση της ικανοποίησης των παιδιών από τα παιχνίδια, ώστε να γίνει κατανοητή η λειτουργία της συγκεκριμένης κοινωνικής σκηνής (Spradley, 1980) του παιχνιδιού στο διάλειμμα του υπό διερεύνηση σχολείου.

Η παρουσίαση των ευρημάτων που συλλέχθηκαν κατά την εθνογραφική αυτή έρευνα, απεικονίζονται στα Διαγράμματα 1, 2, 3, 4 (1^η, 2^η, 3^η, 4^η κύρια κατηγορία άξονας αντιστοίχως) αναδεικνύοντας με επίκεντρο τη δραστηριότητα του παιχνιδιού που παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, τις πολλαπλές συνδέσεις και τους συσχετισμούς με τα επιμέρους περιβαλλοντικά πλαίσια όπου αυτή λαμβάνει χώρα. Μέσα από όλη αυτή την αναλυτική διαδικασία προκύπτει τελικά η ακόλουθη κεντρική κατηγορία, η οποία όπως φαίνεται και στο τελικό Διάγραμμα 5 συνεκτικά περιλαμβάνει σε σύνθεση και σύνδεση και τις υπόλοιπες κύριες κατηγορίες και υποκατηγορίες. Η κεντρική αυτή κατηγορία που συνιστά και το θεωρητικό πόρισμα της έρευνας είναι η ακόλουθη:

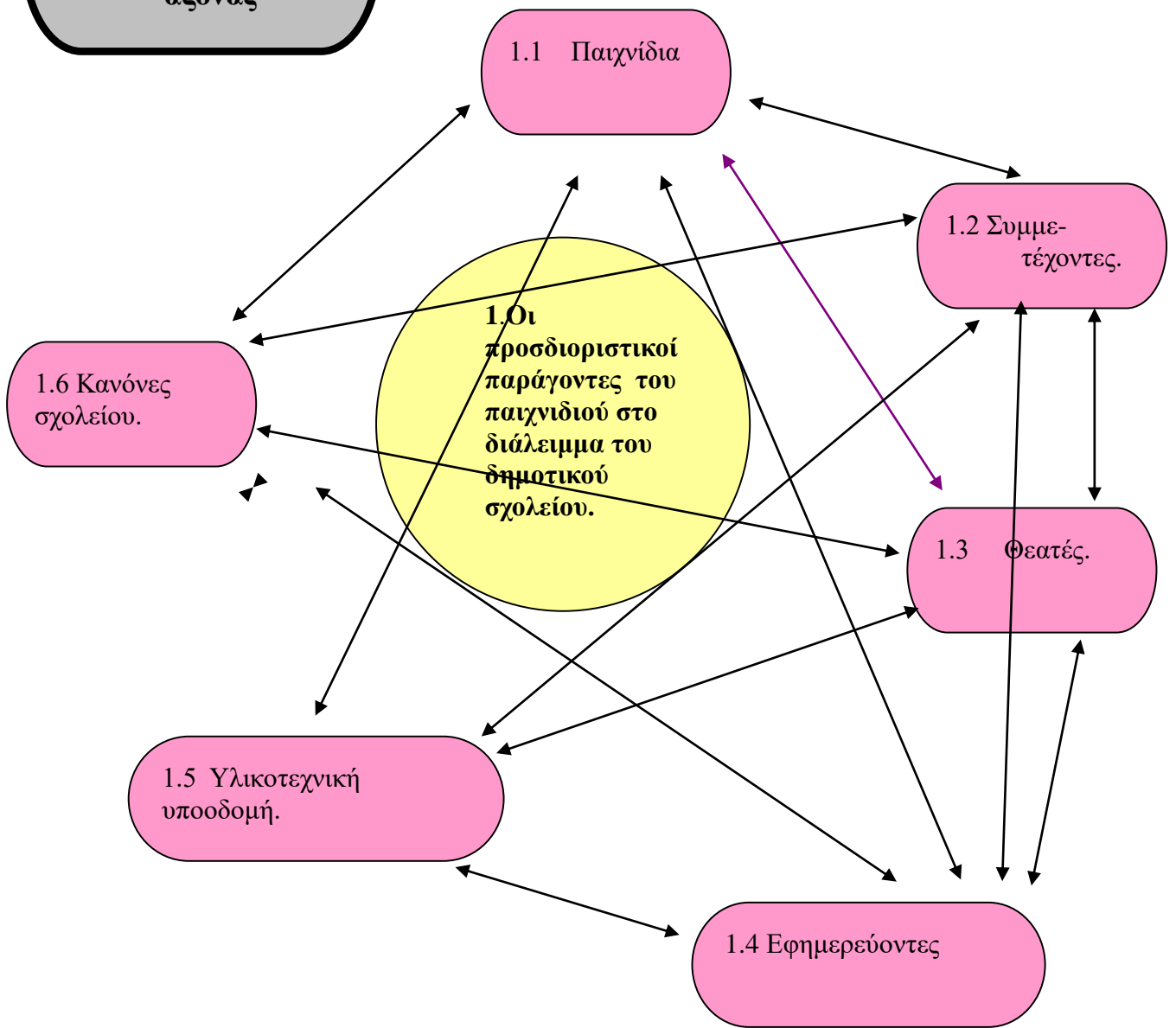
Το προαύλιο στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου αποτελεί ένα σύνθετο πλαίσιο οικοδόμησης της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού, μέσω της υλοποίησης του οποίου τα παιδιά νοσηματοδοτούν τον κόσμο τους διαπραγματευόμενα ενεργητικά το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου, ιδίως όταν οι συνθήκες είναι υποστηρικτικές για το παιχνίδι από τους ενήλικες. Η οικολογία του παιχνιδιού συνδέεται με την οικοδόμηση πολύπλοκων σχέσεων με το υλικό και το ανθρωπογενές

περιβάλλον και εντέλει τόσο με την ικανοποίηση των παιδιών, όσο και με τη δημιουργία ευκαιριών για ψυχοσωματική, κοινωνική και νοητική τους ανάπτυξη.

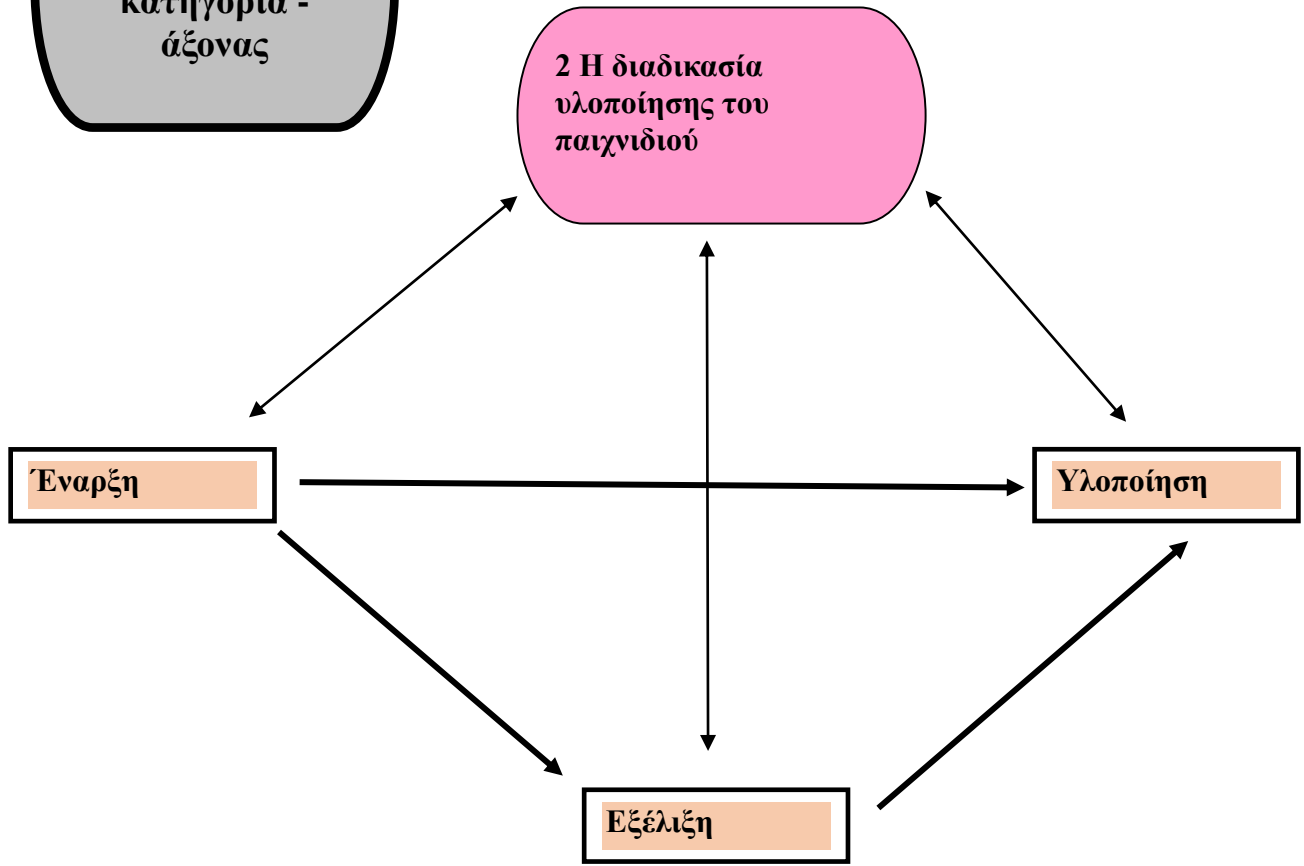
Η συνθετική αυτή κατηγορία ως σύνθεση των κυριότερων όψεων της οικολογίας του διαλείμματος του δημοτικού σχολείου εμπερικλείει τις βασικές όψεις της. Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι οι προσδιοριστικοί παράγοντες του παιχνιδιού αλληλεπιδρούν για τη συγκρότηση του πλαισίου όπου λαμβάνει χώρα η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού, ότι τα παιδιά υλοποιούν το παιχνίδι τους στο πλαίσιο αυτό με την ενεργητική διαπραγμάτευση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντός τους, ότι επιδιώκουν το παιχνίδι στο διάλειμμα γιατί μέσω αυτού νοηματοδοτούν τον κόσμο, ότι υπάρχει ανάγκη από πλευράς των παιδιών για υποστηρικτική στάση των ενηλίκων σε διάφορα επίπεδα απέναντι στο παιχνίδι του διαλείμματος του δημοτικού σχολείου και τέλος ότι όλες οι προϋποθέσεις πρέπει να πληρούνται για να πραγματοποιήσει τους στόχους τους το παιχνίδι, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό που καθίσταται σαφές από το θεωρητικό πόρισμα της έρευνας είναι το γεγονός ότι το δικαίωμα των παιδιών στην ικανοποίησή τους και την άντληση ευχαρίστησης από το παιχνίδι, αλλά και η παιδαγωγική ποιότητα του παιχνιδιού που οδηγεί στην επίτευξη ψυχοσωματικών, κοινωνικών και νοητικών στόχων συνδέονται άρρηκτα με την οικολογία του παιχνιδιού. Επομένως, το πόρισμα κρούει τον κώδωνα του κινδύνου για επακόλουθη τροχοπέδη στην επίτευξη των παραπάνω ζητούμενων για παιδιά και εκπαιδευτικούς σε σχέση με το παιχνίδι στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου, από οποιαδήποτε προσπάθεια, ενέργεια ή πολιτική περιορισμού των υποστηρικτικών προϋποθέσεών του.

Ας σημειωθεί πως μετά την παρουσίαση των πορισμάτων της έρευνας η τελική συζήτηση των συμπερασμάτων της και η ερμηνεία τους με βάση την οπτική της οικοσυστημικής/βιοοικολογικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

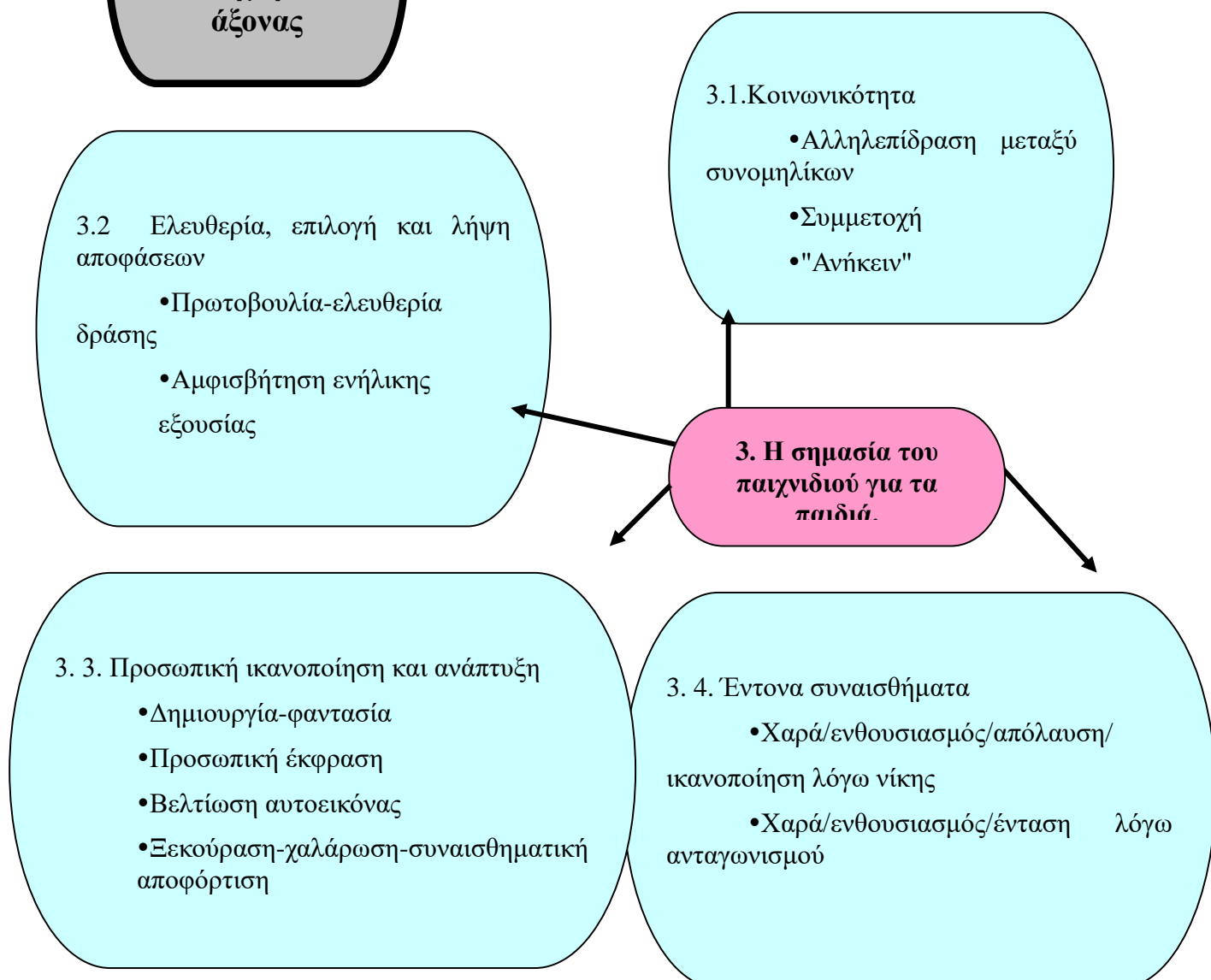
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1.
1^η κύρια κατηγορία
- άξονας



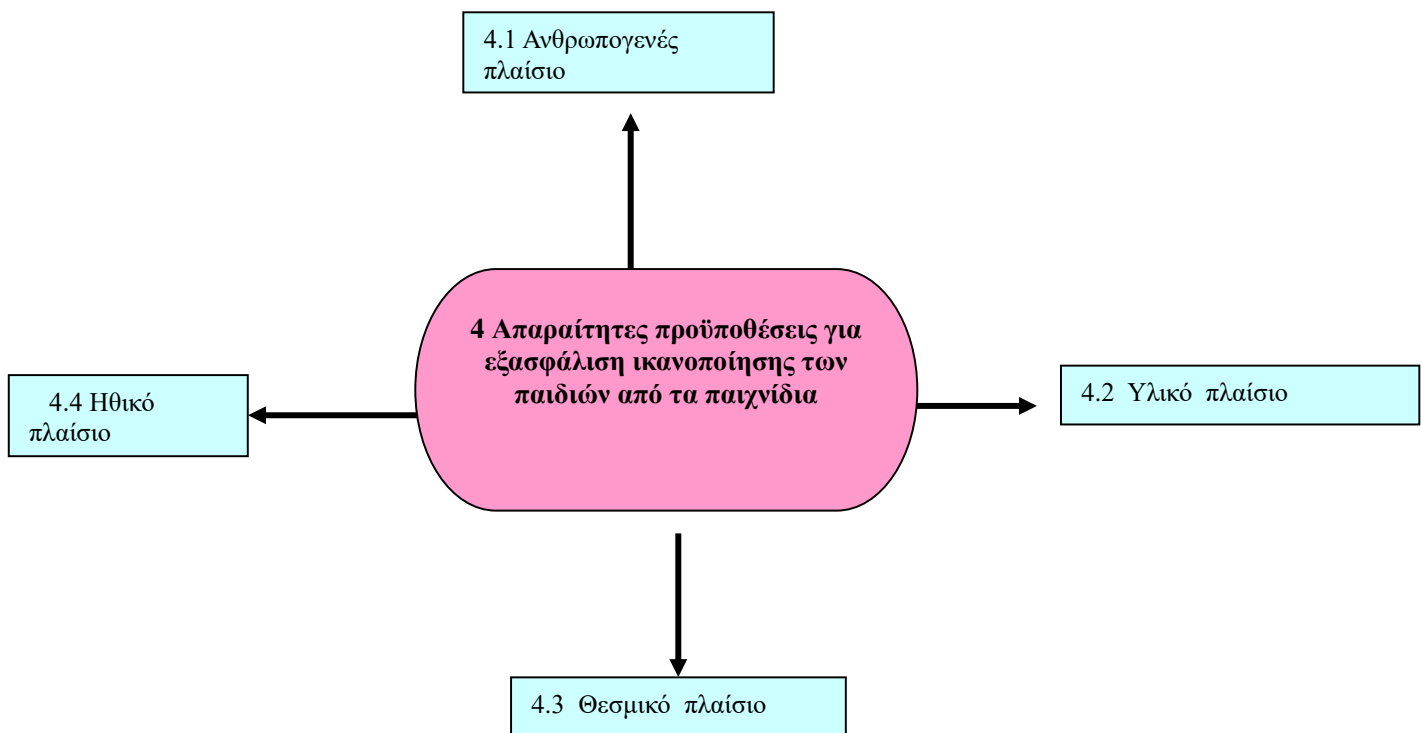
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2.
2^η κύρια
κατηγορία -
άξονας



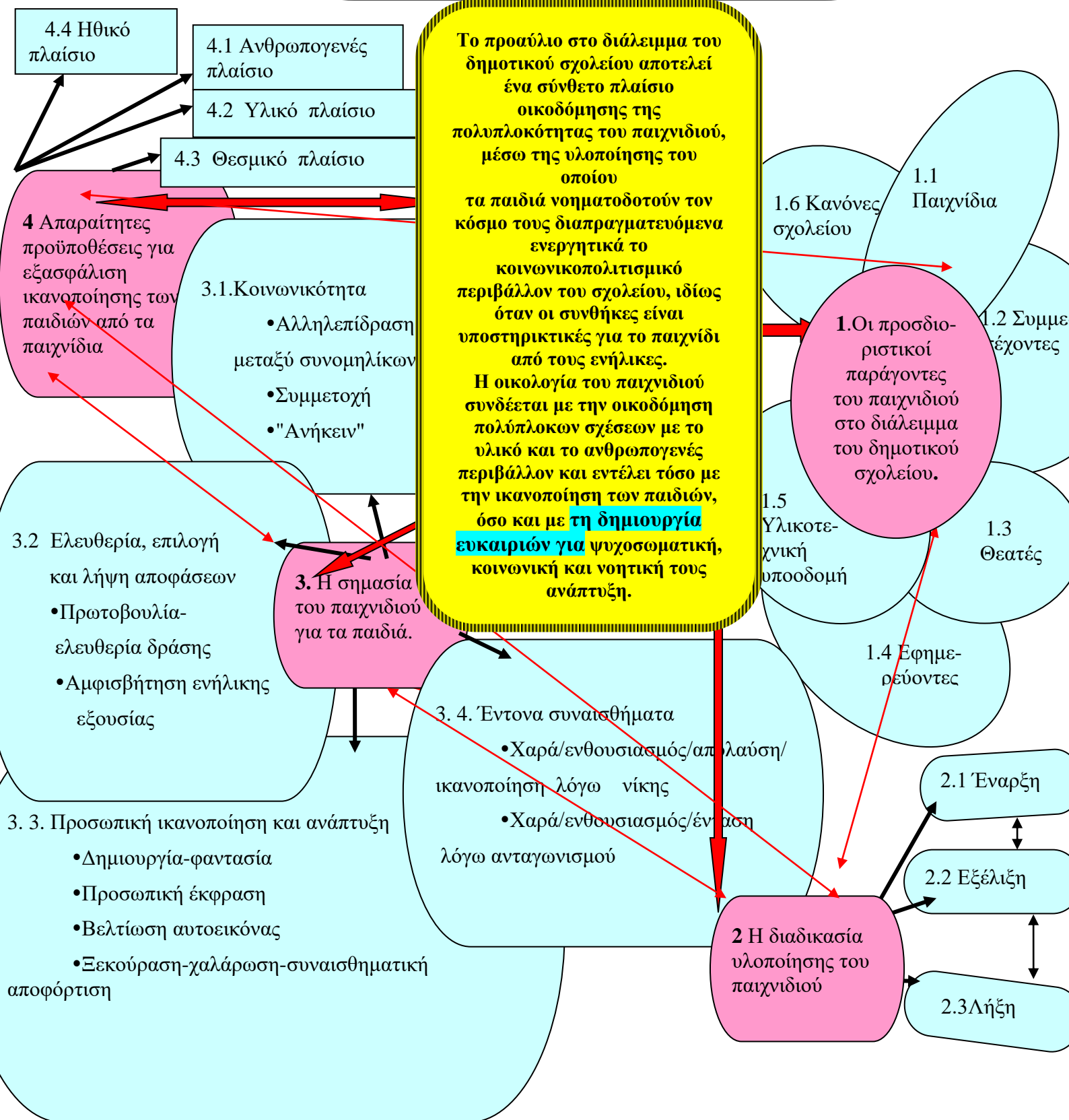
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.
3^η κύρια
κατηγορία -
άξονας



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.
4^η κύρια κατηγορία
- άξονας



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.
Η ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ
ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ



4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αντικείμενο ενδιαφέροντος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του παιχνιδιού των παιδιών στην ιδιαίτερη συνθήκη του διαλείμματος του συγκεκριμένου δημόσιου δημοτικού σχολείου της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας, μέσα από την ανάδειξη της φωνής των ίδιων των παιδιών και τη διερεύνηση της δυναμικής των σχέσεων του παιχνιδιού με τα ποικίλα περιβαλλοντικά πλαίσια στα οποία εντάσσεται. Τα ερωτήματα που τέθηκαν καταρχάς, αφορούσαν στη μελέτη της ίδιας της δραστηριότητας, αναδεικνύοντας τα παιχνίδια που παίζονται, καθώς και τα χαρακτηριστικά τους. Αναζητήθηκαν οι συνιστώσες του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα, τόσο ως κοινωνικά, όσο και ως φυσικά στοιχεία, καθώς και ο τρόπος που τα διαφορετικά αυτά στοιχεία αλληλεπιδρούν, συνδέονται μεταξύ τους σε όλες τις κατευθύνσεις και συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο του παιχνιδιού. Επιπλέον έγινε προσπάθεια να προβληθούν οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά παίζουν στο διάλειμμα, καθώς και η σημασία που αποδίδουν τα ίδια σε αυτή τη δραστηριότητα. Τέλος, προβλήθηκαν μέσα από τον λόγο των παιδιών τόσο οι ανάγκες τους ως προς τη διεξαγωγή του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα, όσο και τρόποι με τους οποίους αυτές οι ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν και να εξασφαλιστούν συνθήκες υποστήριξης της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού προς όφελος των παιδιών.

Η εθνογραφία που επιλέχθηκε ως ερευνητική διαδικασία, οι ποιοτικές ερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και οι διαδικασίες και οι τεχνικές ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, βάσει της μεθοδολογίας της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, συνάδουν καταρχάς με την ερμηνευτική μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, ως καταλληλότερη για την εις βάθος κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου (Cohen & Manion, 1994). Επιπλέον, συνάδουν και με τη θεωρητική αφετηρία της παρούσας έρευνας, η οποία εντοπίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση, που προέρχεται από το ευρύτερο πεδίο των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων για την ερμηνεία και κατανόηση του παιδικού παιχνιδιού. Βάσει αυτών αναγνωρίζεται στο ιδιαίτερο πλαίσιο του διαλείμματος η σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης και αλληλοσύνδεσης του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος και του ενεργού ρόλου του ίδιου του παιδιού στην αναπτυξιακή του διαδικασία, ενώ παράλληλα προτάσσεται η διερεύνηση του παιχνιδιού εντός των

πλαϊσίων όπου λαμβάνει χώρα, με την παράλληλη ακρόαση του παιδικού λόγου (Fleer, 2018· Göncü & Gaskins, 2011· Göncü, Jain & Tuermer, 2007· Gougoulis, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011· Pellegrini, 2011).

Βασικό εύρημα της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι το παιχνίδι στο σχολικό προαύλιο αμφισβητεί και ξεφεύγει από τη στενή αναπτυξιακή οπτική, που το ερμηνεύει με όρους ευταξίας και κανονικότητας, παρουσιάζοντάς το παράλληλα ως μια αυθόρμητη και ρομαντική δραστηριότητα, αποκλείοντας κάθε κριτική προσέγγιση και αμφισβήτησή του (Fleer, 2018· Jenks, 1982· Παπαδοπούλου, 2019· Sutton-Smith, 1997). Στην παρούσα έρευνα όμως αναδείχτηκε ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του παιχνιδιού, η πολυπλοκότητα, η αντιφατικότητα, η ρευστότητα και η μεταβλητότά του (Γκουγκουλή, 2000β· Fleer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011· James, 1993· Παπαδοπούλου, 2019). Το παιχνίδι μπορεί να είναι συμμόρφωση, αλλά και αντίσταση στην ενήλικη εξουσία (Gougoulis 1999· Marsh & Richards 2013). Μπορεί να είναι ευχάριστο και γεμάτο γέλια, αλλά μπορεί και να προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα. Μπορεί να είναι διασκεδαστικό, αλλά μπορεί και να προκαλεί θυμό ή να κρύβονται στους κόλπους του σκοτεινά ζητήματα εξουσίας, ανισότητας, αδικιών, αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (Fleer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011), όπως φάνηκε για παράδειγμα σε περιπτώσεις αποκλεισμού και ανισότητας απέναντι σε κορίτσια, μικρά παιδιά ή παιδιά με ελλειπείς αγωνιστικές δεξιότητες. Διαπιστώθηκε δε πως δεν είναι μια αυθόρμητη ενέργεια υποκινούμενη από εσωτερικά κίνητρα. Και αυτό γιατί τα κίνητρά του εντοπίζονται κάθε φορά μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου λαμβάνει χώρα (Fleer, 2018), όπως για παράδειγμα όταν τα παιδιά αναπτύσσουν στρατηγικές ως κατάσκοποι ή όταν επιδιώκουν την αυτοβελτίωσή τους στο ποδόσφαιρο.

Το σίγουρο είναι πως τα παιδιά παίζουν και επιδιώκουν διαρκώς το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου. Επιλέγουν ποικίλα παιχνίδια, το είδος των οποίων έχει εντοπιστεί ερευνητικά και σε άλλα πλαίσια παιχνιδιού, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως κάθε ομάδα παιχνιδιού δεν έχει τις δικές της προτιμήσεις, με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες που εντοπίζονται σε αυτή. Το είδος του παιχνιδιού που επιλέγεται, τα χαρακτηριστικά του, ο τρόπος που παίζεται, η συνολική του υλοποίηση και τα συναισθήματα που προκαλεί, όπως προέκυψε είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και αλληλοσύνδεσης των προσδιοριστικών παραγόντων του στο προαύλιο του

σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, των συμμετεχόντων παικτών, των θεατών και των εφημερευόντων εκπαιδευτικών, που συνιστούν τα κοινωνικά στοιχεία του πλαισίου, καθώς και της υλικοτεχνικής υποδομής και των κανόνων του σχολείου, τόσο ως επίσημο νομικό πλαίσιο, όσο και ως απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, που συνιστούν αντίστοιχα τα φυσικά του στοιχεία.

Ωστόσο, πέρα από αυτά τα κοινωνικά και υλικά στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού, διαπιστώθηκαν και άλλα στοιχεία των ευρύτερων περιβαλλόντων που εμπλέκονται πιο έμμεσα στη δραστηριότητα του παιχνιδιού. Τέτοια περιβάλλοντα είναι η γειτονιά, οι αθλητικοί σύλλογοι, οι φίλοι της οικογένειας, οι οικονομικοκοινωνικές συνθήκες ζωής, αλλά και οι γενικότερες αντιλήψεις εκπαιδευτικών, γονέων και πολιτείας που αφορούν στο παιχνίδι, στο σχολικό διάλειμμα και στο παιχνίδι σε αυτό και που επηρεάζουν τις αντίστοιχες πρακτικές διαχείρισής του.

Με βάση τις θεωρητικές παραδοχές της έρευνας, υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής/βιοοικολογικής θεώρησης του Urie Bronfenbrenner και το ερευνητικό μοντέλο «διεργασίας-προσώπου-πλαισίου-χρόνου» (PPCT) που αποτέλεσε οδηγό της μελέτης (Bronfenbrenner, 1992), τα παραπάνω στοιχεία αποτυπώνονται στο Σχήμα 4. Η ερευνητική ματιά στρέφεται στην ανάδειξη των συσχετισμών που αναπτύσσονται μεταξύ του αναπτυσσόμενου προσώπου, των διεργασιών αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του, των πλαισίων μέσα στα οποία συντελείται η ανάπτυξη, καθώς και του ατομικού αναπτυξιακού, αλλά και ιστορικού χρόνου (Πετρογιάννης, 2010· Tudge et al., 1999). Πρόκειται για ποικίλα στοιχεία που εμπλέκονται στο παιχνίδι των παιδιών κατά το διάλειμμα του δημοτικού σχολείου (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Το παιχνίδι στο διάλειμμα σύμφωνα με το μοντέλο του PPCT

Σύμφωνα και με την πλαισιακή προσέγγιση του Bronfenbrenner, όλα τα παραπάνω στοιχεία εντάσσονται στα διαφορετικά επίπεδα του πλαισίου του παιχνιδιού, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους για τη συνδιαμόρφωσή του. Συγκεκριμένα εντάσσονται στο μικροσύστημα (αύλειος χώρος, ομάδες συνομηλίκων, εκπαιδευτικοί), στο μεσοσύστημα (αλληλεπιδράσεις μεταξύ των επιμέρους μικροσυστημάτων (αύλειος χώρος \leftrightarrow ομάδες συνομηλίκων, ομάδες συνομηλίκων \leftrightarrow εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί \leftrightarrow αύλειος χώρος), στο εξωσύστημα (νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στο διάλειμμα, φίλοι της οικογένειας, γειτονιά, αθλητικοί σύλλογοι,) και στο μακροσύστημα (κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ζωής, ευρύτερες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία και το παιδικό παιχνίδι που επηρεάζουν τις σχετικές αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών και εντέλει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στο παιχνίδι στο διάλειμμα).

Μεταξύ αυτών των παραγόντων, μια σειρά από διεργασίες – αλληλεπιδράσεις συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Πρόκειται για αλληλεπιδράσεις που όπως αναδείχτηκε στο πεδίο εντοπίστηκαν τόσο μεταξύ των παιδιών που παίζουν και των επιμέρους στοιχείων του πλαισίου του παιχνιδιού, (εγγύτερων και ευρύτερων) όσο και για αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων αυτών των επιμέρους στοιχείων. Κάποια παραδείγματα τέτοιων διεργασιών αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, παιδιών και αύλειου χώρου, αύλειου χώρου και εκπαιδευτικών, παιδιών και αποφάσεων συλλόγου διδασκόντων για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, εκπαιδευτικών και αντίστοιχων αποφάσεων, αύλειου χώρου και σχετικών αποφάσεων συλλόγου διδασκόντων, παιδιών και γειτονιάς, παιδιών και φίλων οικογένειας, κοινωνικών συνθηκών ζωής και γειτονιάς ή φίλων οικογένειας, παιδιών και αθλητικών συλλόγων, οικονομικών συνθηκών ζωής και συμμετοχής των παιδιών σε οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες, ευρύτερων κοινωνικών αντιλήψεων για την παιδική ηλικία και το παιχνίδι και επίσημου θεσμικού πλαισίου για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό ή αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, ευρύτερων κοινωνικών αντιλήψεων για την παιδική ηλικία και το παιχνίδι και σχετικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αντιλήψεων εκπαιδευτικών για την παιδική ηλικία και το παιδικό παιχνίδι και αντίστοιχων παρεμβάσεων τους κατά την εφημερία τους.

Στις αλληλεπιδράσεις που εμπλέκονται τα ίδια τα παιδιά σημαντικό ρόλο παίζουν τα χαρακτηριστικά που έχει το καθένα ως αναπτυσσόμενο άτομο και τα οποία το συνοδεύουν σε κάθε περίπτωση. Έτσι, τα αναπτυξιακά ή υποκινούμενα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού (Bronfenbrenner, 1992, 1993) τα οποία επηρεάζουν αυτές τις διεργασίες και τον τρόπο που βιώνει και αντιδρά απέναντι σε όλες τις παραμέτρους υλοποίησης του παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου μπορεί να είναι τα ενδιαφέροντά του, τα κίνητρα του, οι στόχοι του, το επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας και γενικότερα οι προσλαμβάνουσές του βάσει του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος όπου ζει και δραστηριοποιείται. Ωστόσο και το φύλο, η εμφάνιση ή η καταγωγή, τα προσωπικά δηλαδή ερεθίσματα του ατόμου (Bronfenbrenner, 1992, 1993), επιδρούν στην αναπαράσταση που έχουν οι άλλοι απέναντί του και στην τελική διαμορφούμενη στάση τους, με τρόπο που διευκολύνει ή δυσκολεύει τη συμμετοχή του ατόμου στο παιχνίδι και την εμπειρία του σε αυτό.

Σημαντικό πόρισμα που προέκυψε είναι πως τα ίδια τα παιδιά ως πρόσωπα του μικροσυστήματος της δραστηριότητας του παιχνιδιού, διαδραματίζουν ενεργητικό ρόλο στη συνδιαμόρφωση του πλαισίου του (Γκουγκουλή, 2001· James, 1993· Schwartzman, 1977· Tanakidou, & Avgitidou, 2016· Wood, 2014). Έτσι για παράδειγμα, αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους μπορούν να σκεφτούν, να δράσουν, να εκφραστούν, να διαπραγματευτούν τους κανόνες του παιχνιδιού βάσει των επιδιώξεών τους και των αναγκών της ομάδας. Ένα δεύτερο παράδειγμα είναι το γεγονός ότι με τη διαρκή αντίσταση στην ενήλικη εξουσία μπορεί να οδηγήσουν στην αλλαγή των κανόνων του σχολείου προς όφελός τους και στον επηρεασμό των σχετικών αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Βασική δε είναι και η επίδραση του χρόνου σε αυτές τις διεργασίες, ο οποίος συνιστά ένα σημαντικό στοιχείο του πλαισίου του παιχνιδιού (Bronfenbrenner, 1976). Το παιχνίδι των παιδιών λαμβάνει χώρα μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό όριο του διαλείμματος, διάρκειας δέκα, έως είκοσι λεπτών. Μέσα σε αυτό το αυστηρά προσδιορισμένο από το σχολικό πλαίσιο χρονικό διάστημα τα παιδιά ως δρώντα πρόσωπα, υλοποιούν το παιχνίδι τους αλληλεπιδρώντας με τα επιμέρους στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού. Όλες οι διεργασίες-αλληλεπιδράσεις που γίνονται ανάμεσα σε όλα τα στοιχεία του πλαισίου του παιχνιδιού αναπόφευκτα επηρεάζονται από τον παράγοντα χρόνο, που λειτουργεί ως ένα όριο του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα, εφόσον όλες οι αλληλεπιδράσεις που σχετίζονται με το παιχνίδι πρέπει να πραγματοποιηθούν μέσα στο προκαθορισμένο διάστημα των 10 ή 20 λεπτών. Πρόκειται για περιορισμό που δεν ισχύει με την ίδια αυστηρότητα στο παιχνίδι στο σπίτι ή στη γειτονιά, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι και εκεί δεν λειτουργούν άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου και του χρόνου παιχνιδιού των παιδιών (Gougoulis 2003· James, Jenks & Prout 1998). Η συνειδητοποίηση της περιορισμένης διάρκειας του διαλείμματος και η διαρκής πίεση που αισθάνονται τα παιδιά από τα στενά χρονικά του όρια ενίοτε μπορεί να λειτουργεί θετικά, όπως για παράδειγμα με το ξεπέραςμα των διαφωνιών των παιδιών για μια αμφισβητούμενη φάση σε αθλοπαιδιά, προκειμένου να μην περάσει ο χρόνος και τελικά δεν παίξουν. Αντίθετα, σε συνδυασμό με τους χωρικούς περιορισμούς που θέτει η αναλογία γηπέδων – τμημάτων μαθητών, μπορεί να λειτουργεί αρνητικά με την πρόκληση συγκρούσεων κατά τη διεκδίκηση των

περιορισμένων αθλητικών εγκαταστάσεων, οι οποίες δεν επαρκούν για να παίξουν όσα παιδιά θέλουν το παιχνίδι που θέλουν, μέσα στον χρόνο του διαλείμματος. Επιπλέον, η επίδραση του χρόνου στις διεργασίες του παιχνιδιού, (Bronfenbrenner 1992, 1993) φαίνεται να λειτουργεί ως αρνητικός προσδιοριστικός παράγοντας του παιχνιδιού σε συνδυασμό με τις ηλικιακές ιεραρχικές σχέσεις ανάμεσα στα μεγαλύτερα και τα μικρότερα παιδιά. Τα μικρά παιδιά για παράδειγμα φάνηκε πως έχουν μεγάλη δυσκολία πρόσβασης στις λιγότερες εγκαταστάσεις των αθλοπαιδιών (πχ μπασκέτες), τις οποίες διεκδικούν επιτυχέστερα και καταλαμβάνουν από την αρχή του διαλείμματος ως επί το πλείστον τα μεγάλα παιδιά.

Μία ακόμη διάσταση της επίδρασης του χρόνου στις διεργασίες του παιχνιδιού σχετίζεται με το λεγόμενο «εθνογραφικό παρόν» της έρευνας (Πηγιάκη 1988), δηλαδή τον συγκεκριμένο ιστορικό χρόνο στον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα και κυρίως αναφέρεται σε εξωτερικές αλλαγές που συντελέστηκαν το χρονικό διάστημα πραγματοποίησης της έρευνας. Σε αυτή την διάσταση εντάσσονται αλλαγές σε σχετικούς κανόνες του σχολείου, όπως η απαγόρευση χρήσης μέρους της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, η αλλαγή συνθηκών εργασίας και οικονομικής κατάστασης των γονέων που δυσκολεύουν τις εξωσχολικές συναναστροφές των συνομηλίκων και αυξάνουν την ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι στο διάλειμμα ή η αλλαγή και αυστηροποίηση του επίσημου θεσμικού πλαισίου, που οδηγεί ως συνέπεια σε αύξηση των περιοριστικών μέτρων του παιχνιδιού στο σχολείο, λόγω φόβου για επικείμενες κυρώσεις των εκπαιδευτικών σε περίπτωση τραυματισμών.

Ένα παράδειγμα που αναδεικνύει σύμφωνα με το μοντέλο PPCT του Bronfenbrenner όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στο παιχνίδι του διαλείμματος αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους είναι αυτό του αποκλεισμού του Ζαχαρία, μαθητή του ΣΤ2 από την πρόσβαση στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και συγκεκριμένα στη μπασκέτα, προκειμένου να παίξει «μονό» με τη φίλη του Αιμιλία. Η οικονομική κρίση της χώρας (μακροσύστημα) οδήγησε σε απώλεια εισοδημάτων της οικογένειας του παιδιού, με αποτέλεσμα να μην μπορεί πλέον (διάσταση του χρόνου) να παρακολουθήσει εξωσχολικά και οργανωμένα τη δραστηριότητα της καλαθοσφαίρισης σε αθλητικό σύλλογο (εξωσύστημα). Όσο όμως ο Ζαχαρίας δεν εξασκείται, τόσο οι ικανότητές του στο συγκεκριμένο άθλημα είναι περιορισμένες (χαρακτηριστικό του ατόμου) και τόσο μεγαλώνει το αντίστοιχο χάσμα

ανάμεσα σε αυτόν και τους συμμαθητές του που ασχολούνται συστηματικά με την αθλοπαιδιά αυτή και οι οποίοι ως «ειδήμονες» του αθλήματος χρησιμοποιούν την μπασκέτα. Ο Ζαχαρίας επιδιώκει να παίξει με τη φίλη του Αιμιλία «μονό» στην μπασκέτα, διεκδικώντας την αποτυχημένα από τους συμμαθητές του (μικροσύστημα: ομάδες συνομηλίκων, μεσοσύστημα: διεργασίες-αλληλεπιδράσεις συνομηλίκων μεταξύ τους, διεργασίες-αλληλεπιδράσεις ομάδων συνομηλίκων-αύλειου χώρου). Οι περιορισμένες εγκαταστάσεις (μικροσύστημα: αύλειος χώρος), καθώς και ο περιορισμένος χρόνος του διαλείμματος (διάσταση του χρόνου) συμβάλλουν περαιτέρω στον αποκλεισμό του Ζαχαρία και της Αιμιλίας από την πρόσβαση στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Επιπλέον, οι ευρύτερες επικρατούσες αντιλήψεις για το παιχνίδι υπό μια αναπτυξιακή οπτική που το βλέπουν ως αθώα και ρομαντική δραστηριότητα (μακροσύστημα), επηρεάζουν και τις αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και εντέλει τις πρακτικές τους απέναντι στο παιχνίδι του διαλείμματος. Μην πιστεύοντας όμως πως υπάρχουν σκοτεινές πτυχές του, δεν αντιλαμβάνονται το πρόβλημα του Ζαχαρία για να βοηθήσουν στην άρση του αποκλεισμού του (μεσοσύστημα: διεργασίες-αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας συνομηλίκων και εκπαιδευτικών).

Εξάλλου, βασικό πόρισμα της έρευνας είναι η ανάδειξη της ανάγκης των παιδιών για παιχνίδι, λόγω της μεγάλης σημασίας που έχει για τα ίδια. Τα παιδιά φάνηκε πως θέλουν να παίζουν στο διάλειμμα του σχολείου τους για μια σειρά από λόγους, που εντέλει αποτελούν και τα οφέλη του παιχνιδιού σύμφωνα με την οπτική τους. Συγκεκριμένα επιζητούν την αλληλεπίδραση και τη φιλία, την ελευθερία, επιλογή και λήψη αποφάσεων, την προσωπική ικανοποίηση και τον ενεργό τους ρόλο στην κατασκευή νοημάτων, τα έντονα συναισθήματα. Σημαντική δε είναι κατά το παιχνίδι τους η ευκαιρία που τους παρέχεται να λειτουργήσουν ως δρώντα πρόσωπα. Να το διαμορφώσουν, να το μεταβάλουν ή να το εξελίξουν, καθώς και να του αποδώσουν νόημα αποφασίζοντας, επιλέγοντας και δρώντας. Τα παιδιά κατά τη δραστηριότητα του παιχνιδιού, από τη μια μεριά είναι φορείς του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται και στο οποίο ανήκουν, αλλά από την άλλη επενεργούν επάνω του διατηρώντας ή και μετατρέποντάς το (Prompona et al, 2019). Σε αυτή όμως την ενεργή τους δράση αναδεικνύεται για άλλη μια φορά η δυναμική της αλληλεπίδρασης των

προσδιοριστικών παραγόντων του πλαισίου του παιχνιδιού στην τελική διαμόρφωσή του.

Αξιοσημείωτο ερευνητικό πόρισμα αποτελεί η διάσταση στη νοηματοδότηση του εξεταζόμενου φαινομένου μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών και στις αντίστοιχες απόψεις τους σε επιμέρους πτυχές του (Howard & McInnes, 2011). Τέτοιες διαστάσεις εντοπίστηκαν καταρχάς στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεασμένοι από τις αναπτυξιακές θεωρήσεις του παιχνιδιού στο μακροεπίπεδο, αλλά και από τις σχετικές επικρατούσες απόψεις στο χώρο των εκπαιδευτικών (Faulkner & Woodhead, 1999· Fleeer, 2018· Frost, Wortham & Reifel, 2012· Sluss, 2014), δεν έχουν πλήρη επίγνωση των παιχνιδιών που παίζονται στην αυλή του σχολείου. Παράλληλα τους διαφεύγει η ανάγκη για αμφισβήτηση της ενήλικης εξουσίας και η ενεργητική εντέλει διαπραγμάτευση του ενήλικου κόσμου από τα παιδιά, κατά τη συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι του σχολείου τους. Επιπλέον, φάνηκε να αγνοούν σχεδόν ολοκληρωτικά ζητήματα περιθωριοποίησης, ανισότητας και αποκλεισμού που υφίστανται ορισμένα κορίτσια ή μικρά παιδιά ή παιδιά με μειωμένες αγωνιστικές ικανότητες κατά την υλοποίηση του παιχνιδιού τους στην αυλή του σχολείου. Τους διαφεύγει συγχρόνως το γεγονός πως τα παιδιά παραβιάζουν συχνά τους κανόνες του σχολείου που τους στερούν την ελευθερία του παιχνιδιού τους (Blatchford, 1998 b), γιατί τους θεωρούν υπερπροστατευτικούς ή και παράλογους, ενώ οι ίδιοι, θεωρούν πως αντιμετωπίζουν το παιχνίδι στο διάλειμμα είτε βοηθητικά, είτε παρεμβατικά, αλλά σε καμία περίπτωση αδιάφορα, στάση η οποία όμως υφίσταται σύμφωνα με τη γνώμη των παιδιών του σχολείου.

Παράλληλα, χωρίς να αντιλαμβάνονται αρκετές από τις ανάγκες των παιδιών σχετικά με το παιχνίδι τους στο διάλειμμα, αναγνωρίζουν μόνο μερικές από τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες που προβάλλουν τα παιδιά για την ικανοποίησή τους από την υλοποίηση του παιχνιδιού τους, δυσχεραίνοντας έτσι τη συνειδητοποίηση του σημαντικού ρόλου και των πρωτοβουλιών που μπορούν να αναλάβουν στην κατεύθυνση υποστήριξης και ενίσχυσής του. Η διάσταση αυτή σχετίζεται επιπλέον με το γεγονός ότι οι μεν εκπαιδευτικοί έχουν βασικό μέλημά τους πρωτίστως την ασφάλεια των παιδιών και ακολούθως το παιχνίδι τους, σε αντίθεση με τα παιδιά που ενδιαφέρονται πρώτα για το παιχνίδι τους και ακολούθως για την ασφάλειά τους. Η στάση και οι πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στο διάλειμμα και στο

παιχνίδι σε αυτό, επηρεάζονται από τις απόψεις τους σε σχέση με την παιδική ηλικία και το παιδικό παιχνίδι, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζονται αντιστοίχως από την ευρύτερη εικόνα για την παιδική ηλικία και τις ευρύτερες απόψεις για το παιδικό παιχνίδι στο μακροσύστημα.

Στο σημείο αυτό εντοπίζεται και η έντονη παρουσία της τάσης για αποφυγή του ρίσκου κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου. Παρά τα αποδεδειγμένα αναπτυξιακά οφέλη της ανάληψης του ρίσκου στο ελεύθερο παιχνίδι (Kontoroulou, 2016) και παρά το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο σχολείο έχουν γίνει προσπάθειες ενίσχυσης του παιχνιδιού στο διάλειμμα, όπως για παράδειγμα η ελεύθερη χρήση της μπάλας, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί ακολουθώντας την τάση των δυτικών κοινωνιών του 21^{ου} αιώνα (Blatchford, 1998a· Blatchford & Sumpner, 1998· Evans, 2003· Mulryan-Kyne, 2014· Pellegrini, 1995) περιορίζουν το παιχνίδι των παιδιών προκειμένου να διασφαλίσουν τόσο την σωματική ακεραιότητά τους, όσο και την αποφυγή επακόλουθων συνεπειών που οι ίδιοι θα είχαν από την υπηρεσία τους ή και τους γονείς των παιδιών σε περίπτωση ατυχημάτων από ριψοκίνδυνες δραστηριότητες. Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών συνδέεται με μια εικόνα για την παιδική ηλικία στο μακροσύστημα, που αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ελλειμματική κατηγορία με μειονεκτήματα, αδυναμίες και περιορισμένες δυνατότητες. Έτσι, προς μεγάλη απογοήτευση των παιδιών ακολουθούνται πρακτικές περιορισμού του παιχνιδιού στο διάλειμμα, είτε μέσω θεσμοθέτησης αντίστοιχων κανόνων που αρκετοί λογίζονται ως παράλογοι και αυστηροί από τα παιδιά, είτε μέσω περιορισμού των ελκυστικών ερεθισμάτων στον προαύλιο χώρο, είτε και μέσω των απαγορευτικών παρεμβάσεων εφημερευόντων στο παιχνίδι τους. Είναι δε χαρακτηριστικό το γεγονός ότι ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται ενδείξεις παραλογισμού και αυστηρότητας στους κανόνες του σχολείου, όπως για παράδειγμα ταυτόχρονη παρουσία, αλλά και απαγόρευση των μονόζυγων στο προαύλιο, εντούτοις συνηγορούν σε περιοριστικούς για το παιχνίδι κανόνες του συλλόγου διδασκόντων, υπό την πίεση από γονείς και διοίκηση για τη διασφάλιση της σωματικής ακεραιότητας των παιδιών, με αποφυγή οποιουδήποτε ρίσκου.

Στην παρούσα έρευνα παράλληλα με την ανάδειξη των επιμέρους στοιχείων του πλαισίου του παιχνιδιού στο διάλειμμα και του τρόπου που αλληλοσυνδεόμενα το συνδιαμορφώνουν, καθώς και της σημασίας του στο ιδιαίτερο αυτό πλαίσιο για τα

ίδια τα παιδιά, ειδικά στις σύγχρονες συνθήκες ζωής, αναδείχθηκαν από τον λόγο των παιδιών και οι απαραίτητες προϋποθέσεις που επιζητούν για την καλύτερη δυνατή υλοποίηση του. Σύμφωνα με τα παιδιά οι συνθήκες αυτές δείχνουν την ανάγκη για αρμονική συνεργασία όλων των προσδιοριστικών παραγόντων του παιχνιδιού στην κατεύθυνση στήριξης της πολυπλοκότητάς του. Τα παιδιά λοιπόν διατύπωσαν μια σειρά από υποστηρικτικές προτάσεις που αφορούν στο κατάλληλο γι' αυτά ανθρωπογενές, υλικό, θεσμικό και ηθικό πλαίσιο. Με δεδομένα τα σημαντικά οφέλη του παιχνιδιού στο διάλειμμα σύμφωνα με τον λόγο των παιδιών, τις ανάγκες τους, αλλά και τις δυσκολίες που θέλουν να ξεπεράσουν στο παιχνίδι τους, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών, έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες κοινωνικής δικαιοσύνης, για την υποστήριξη του πολυδιάστατου χαρακτήρα του και της παραγωγής μάθησης μέσω αυτού (Fleer, 2018· Giugni, 2011· Grieshaber & McArdle, 2011). Τα παιδιά επομένως στα πλαίσια του δικαιώματός τους να εκφράζουν τις ανάγκες τους, φάνηκε πως έχουν άποψη για το ζήτημα του παιχνιδιού τους που τα αφορά και γνωρίζουν ξεκάθαρα τι ζητούν.

Η εξαγωγή όλων των παραπάνω πορισμάτων οδήγησε εντέλει στο θεωρητικό πόρισμα της έρευνας με τη συγκρότηση της κεντρικής κατηγορίας της, η οποία εμπρικλείει συνθετικά τις κυριότερες όψεις της οικολογίας του διαλείμματος του δημοτικού σχολείου, ως ακολούθως:

Το προαύλιο στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου αποτελεί ένα σύνθετο πλαίσιο οικοδόμησης της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού, μέσω της υλοποίησης του οποίου τα παιδιά νοηματοδοτούν τον κόσμο τους διαπραγματευόμενα ενεργητικά το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου, ιδίως όταν οι συνθήκες είναι υποστηρικτικές για το παιχνίδι από τους ενήλικες. Η οικολογία του παιχνιδιού συνδέεται με την οικοδόμηση πολύπλοκων σχέσεων με το υλικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον και εντέλει τόσο με την ικανοποίηση των παιδιών, όσο και με τη δημιουργία ευκαιριών για ψυχοσωματική, κοινωνική και νοητική τους ανάπτυξη.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική θέση, η έρευνα καθιστά σαφές πως το πλαίσιο όπου λαμβάνει χώρα η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού συγκροτείται από την αλληλεπίδραση όλων των προσδιοριστικών παραγόντων του στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά υλοποιούν το παιχνίδι τους στο πλαίσιο αυτό με την

ενεργητική διαπραγμάτευση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντός τους, ενώ παράλληλα το επιδιώκουν, γιατί μέσω αυτού νοσηματοδοτούν τον κόσμο. Σε αυτήν τους την προσπάθεια έχουν ανάγκη για υποστήριξη του παιχνιδιού τους στο διάλειμμα από την πλευρά των εμπλεκόμενων ενηλίκων, σε διάφορα επίπεδα. Για την πραγμάτωση δε των στόχων του παιχνιδιού, τόσο από την πλευρά των παιδιών, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να πληρούνται όλες οι προϋποθέσεις οι σχετιζόμενες με το αντίστοιχο υλικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Το ζητούμενο για το παιχνίδι στο διάλειμμα, το οποίο περιλαμβάνει το δικαίωμα των παιδιών στην ικανοποίηση και την άντληση ευχαρίστησης από αυτό, αλλά και την εξασφάλιση της παιδαγωγικής ποιότητάς του με την εξασφάλιση ευκαιριών για επίτευξη ψυχοσωματικών, κοινωνικών και νοητικών στόχων συνδέεται με την οικολογία του παιχνιδιού. Με την ακρόαση, πέρα από τον λόγο των ενηλίκων και του λόγου των παιδιών, των απόψεων και των αναγκών τους, είναι δυνατό να γίνει αντιληπτό πως οποιαδήποτε προσπάθεια, ενέργεια ή πολιτική που λειτουργεί περιοριστικά στις αναγκαίες και ικανές συνθήκες υλοποίησης του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου μόνο δυσχέρεια στην επίτευξη των ζητούμενων στόχων του μπορεί να επιφέρει. Η άποψη και ο λόγος των παιδιών εκφράζεται. Δεν μένει παρά οι ενήλικες αντιστοίχως να τον αφουγκραστούν και να κινητοποιηθούν στην κατεύθυνση υποστήριξης του πολυδιάστατου χαρακτήρα του στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου.

Η διατριβή ολοκληρώνεται στη συνέχεια με την παρουσίαση των μεθοδολογικών περιορισμών της, καθώς και με τις μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν.

4.1 Μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Ο ερευνητής είναι σημαντικό ολοκληρώνοντας τη μελέτη του να αντιλαμβάνεται τα όρια και τους μεθοδολογικούς περιορισμούς της μελέτης που πραγματοποίησε, αναδεικνύοντας μέσω μιας κριτικής ματιάς τα αντίστοιχα ευάλωτα σημεία. Καταρχάς η μελέτη περίπτωσης που υλοποιήθηκε είναι σαφές ότι δεν δίνει τη

δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της, λόγω των μη αντιπροσωπευτικών δειγμάτων της. Ωστόσο, η επιλογή αυτή έγινε έχοντας επίγνωση του γεγονότος ότι παρά τον περιορισμό αυτό, δίνεται η δυνατότητα για κατάκτηση βαθιάς γνώσης και για ενδελεχή κατανόηση των συνθηκών που καθορίζουν το υπό μελέτη φαινόμενο στο συγκεκριμένο σχολείο (Αυγητίδου, 1997· Stenhouse, 1980).

Ένας δεύτερος περιορισμός της μελέτης αφορά στη συχνότητα των ομάδων εστίασης. Η συνάντηση με κάθε ομάδα έγινε μόνο μία φορά, με αποτέλεσμα να υπάρχει ενδεχόμενος περιορισμός στη διερεύνηση που έγινε, καθώς δεν δόθηκε η δυνατότητα να συλλεχθούν περαιτέρω δεδομένα και να επανεξεταστούν οι προοπτικές των παιδιών (Creswell, 2012).

Ένας τρίτος περιορισμός σχετίζεται με τον διπλό ρόλο που είχα στο συγκεκριμένο σχολείο σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της μελέτης, ως ερευνήτρια και ως εκπαιδευτικός. Αναμφίβολα η γνωριμία μου με τα παιδιά συνέβαλε στη δημιουργία μιας οικείας ατμόσφαιρας, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να με εμπιστευτούν και να εκφραστούν ελεύθερα, αλλά από την άλλη πλευρά δεν μπορεί να μην ληφθεί υπόψη η θέση εξουσίας που είχα έναντι τους ως εκπαιδευτικός τους, κάτι το οποίο ενδέχεται να περιόρισε την πλήρη έκφραση και δράση των παιδιών (Mayall, 1994).

Ένας τελευταίος περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με το γεγονός ότι τα παιδιά που παρατηρήθηκαν στο διάλειμμα ήταν αυτά τα οποία είχαν με κάποιο τρόπο εμπλοκή στη σκηνή παιχνιδιού που παρατηρούσα. Επίσης, και οι ομάδες εστίασης συγκροτήθηκαν βάσει αυτών των παρατηρήσεων στο πεδίο. Όμως έτσι, δεν μελετήθηκαν παιδιά μοναχικά που δεν ήταν παρόντα στις σκηνές παιχνιδιού στο προαύλιο του σχολείου, με αποτέλεσμα η έρευνα να μην έχει να δώσει στοιχεία για αυτά.

Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια αντίστοιχη εθνογραφική έρευνα, η οποία θα πραγματοποιούνταν σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να αναδειχτεί η οπτική των εφήβων για τη θέση του παιχνιδιού στη σχολική ζωή τους. Άλλη ενδιαφέρουσα ερευνητική πρόταση μπορεί να θεωρηθεί η διερεύνηση του παιδικού

παιχνιδιού σε ελληνικό σχολείο της επαρχίας, μέσα από μια ερμηνευτικού τύπου ποιοτική έρευνα, ώστε να αποκαλυφθούν οι σχέσεις του με το εκεί κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Και μια τρίτη πρόταση αφορά σε ερμηνευτικού τύπου ποιοτική έρευνα που θα στοχεύει αποκλειστικά στα μοναχικά παιδιά του σχολικού προαύλιου χώρου και στην ακρόαση της φωνής τους για τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Και για τις τρεις παραπάνω προτάσεις τόσο η θεωρητική αφετηρία, όσο και μεθοδολογική διαδρομή προτείνεται να ακολουθήσουν τα βήματα της παρούσας έρευνας, ώστε να αναδειχτεί η φωνή των συμμετεχόντων στο ιδιαίτερο πλαίσιο όπου το φαινόμενο που εξετάζεται λαμβάνει χώρα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerley, J. (2003). Gender differences in the folklore play of children in primary school playgrounds. *Play and Folklore*, 44, 2-15.
- Adams, E. (1993). Schools out! New initiatives for British school grounds. *Children's Environments*, 10, 118-135.
- Ailwood, J. (2010). Playing with some tensions: poststructural, Foucault and early childhood education. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.), *Engaging play* (210-222). Maidenhead: Open University Press,
- Arleo, A. (2001). The saga of Susie: The dynamics of an international handclapping game. In J. C. Bishop & M. Curtis, (Eds.). *Play today in the primary school playground: Life, learning and creativity*. Buckingham: Open University Press
- Armitage, M. (2001). The ins and outs of school playground play: children's use of 'play places'. In J. C. Bishop & M. Curtis, (Eds.). *Play today in the primary school playground: Life, learning and creativity*. Buckingham: Open University Press
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση*. Αθήνα: Νομική
- Asthana, A., (2007). No break, no bells in school of the future, In *The Observer*, Sunday 26 August 2007. Retrieved on 24th November 2019 from: <https://www.theguardian.com/uk/2007/aug/26/newschools.schools>
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Αυγητίδου, Σ. (2002). Μεθοδολογικά ζητήματα στην έρευνα της παιδικής ηλικίας. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 34, 59-82
- Αυγητίδου, Σ. (2006). Εθνογραφία και αναστοχασμός στην έρευνα. Στο Θ. Ιωσηφίδης & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Avgitidou, S. (2016). Creativity and play in early childhood education: a socio-cultural perspective. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education*, 2, 9-19.
- Aydt, H., & Corsaro, W. (2003). Differences in children's construction of gender across culture. *American Behavioral Scientist*, 46, 1306-1325.
- Baines, E., & Blatchford, P. (2011). Children's games and playground activities in school and their role in development. In A. Pellegrini & P. Nathan (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play* (260-283). New York: Oxford University Press, Inc.
- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2003). Changes in grouping practice over primary and secondary school. *International Journal of Educational Research*, 39, 9-34.
- Baines, E., & Howe, C. (2010). Discourse topic management and discussion skills in middle childhood: The effects of age and task. *First Language*, 30(3-4), 508-534.

- Baines, E., Rubie-Davies, C., & Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: Results from a yearlong intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39, 95–117.
- Ball, S. J. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(2), 157-171.
- Bateson, G. (1972). *A theory of play and fantasy: steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine,
- Bateson, G. (1976). Rules and reciprocity in behavioral development. In G. Bateson & A. Hinde (Eds.), *Growing points in ethology*. London: Cambridge University Press.
- Bateson, P. (2011). Theories of play. In A. D. Pellegrini (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play* (41–47). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Beatty, B. (2017). John Dewey's high hopes for play: Democracy and education and progressive era controversies over play in kindergarten and preschool education. *The Journal of the Gilded Age and Progressive Era*, 16, 424–437
- Beck, R. (1979). *Handbook in social philosophy*. New York: Macmillan.
- Bell, A.C., & Dymont, J.E. (2006). *Grounds for action: Promoting physical activity through school ground greening in Canada*. Available from: <http://www.evergreen.ca/en/lg/lg-resources.html> [Accessed 1 April 2007].
- Bell, C. , & Newby, H. (Eds.) (1977). *Doing sociological research*. London: Allen & Unwin.
- Bell, R. Q. (1979). Parent, child, and reciprocal influences. *American Psychologist*, 34, 821-826.

- Belsky, J. (1984). Two waves of day care research: Developmental effects and conditions of quality. In R.C. Ainslie (Eds.), *The child and the day care setting: Qualitative variations and development*. New York :Praeger.
- Beresin, A. R. (2011). *Recess battles: Playing, fighting, and storytelling*. Oxford: University Press of Mississippi
- Beresin, A. (2014). *The art of play: Recess and the practice of invention*. Philadelphia: Temple University Press.
- Beresin, A. (2016). Playing with time: towards a global survey of recess practices. *International Journal of Play*, 5(2), 159-165.
- Birbili, M. (2016). Εκπαιδευτικοί και σύγχρονο παιχνίδι: Η περίπτωση των παιχνιδιών της μαζικής κουλτούρας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 35-51.
- Bird, M., Hammersley , M., Gomm, R., & Woods, P. (1996). *Study Guide*. U.K. :The open university.
- Bishop, J.C., & Curtis, M. (Eds.) (2001). *Play today in the primary school playground*. Buckingham: Open University Press.
- Bishop, J. C., & Factor, J. (Eds.) (2019). *The Lifework and Legacy of Iona and Peter Opie: Research Into Children's Play*. London: Routledge.
- Bjartveit, C., & Panayotidis, E. L. (2017). Transforming early childhood educators' conceptions of "dark play" and popular culture. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2), 114-128
- Blackford, H. (2004). Playground panopticism. Ring-around-the-children, a pocketful of women. *Childhood*, 11, 227-249

- Blaise, M. (2010). *Playing it straight: uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. New York: Routledge.
- Blatchford, P. (1989). *Playtime in the Primary School: Problems and Improvements*. Windsor and London: NFER and Routledge.
- Blatchford, P. (1994). Research on children's school playground behaviour in the UK: a review. In P. Blatchford & S. Sharp (Eds.), *Breaktime and the school: Understanding and changing playground behaviour*. London: Routledge.
- Blatchford, P. (1998a). The state of play in schools. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 58-67.
- Blatchford, P. (1998b). *Social life in school: Pupils' experiences of breaktime and recess from 7 to 16 years*. London: Falmer.
- Blatchford, P. (2001). Η θέση του παιδιού στο σχολείο. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Blatchford, P., & Baines, E. (2006). *A follow up national survey of breaktimes in primary and secondary schools. Report to the Nuffield Foundation*. London: Institute of Education.
- Blatchford, P., & Baines, E. (2010). Peer relations in school. In K. Littleton, C. Wood & K. Staarman (Eds.), *Elsevier handbook of educational psychology: New perspectives on learning and teaching*. New York: Elsevier.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 481-505.

- Blatchford, P., Creeser, R., & Mooney A. (1990). Playground Games and Playtime: The Children's View. *Educational Research*, 32, 163–174.
- Blatchford, P., Pellegrini, A., Baines, E., & Kentaro, K. (2002). *Playground games: their social context in elementary/junior school*. London: Spencer Foundation.
- Blatchford, P., & Sharp, S. (Eds.) (1994). *Breaktime and the school: Understanding and changing playground behaviour*. London: Routledge.
- Blatchford, P., & Sumpner, C. (1998). What Do We Know about Breaktime? Results from a National Survey of Breaktime and Lunchtime in Primary and Secondary Schools. *British Educational Research Journal*, 24 (1), 79–94.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). Playing for academic skills. *Children in Europe*, 1, 10-11.
- Booth, M. L., Chey, T., Wake, M., Hesketh, K., Dollman, J., & Robertson, I. (2003). Change in the prevalence of overweight and obesity among young Australians, 1969-1997. *American Journal of Clinical Nutrition*, 77, 29-36.
- Boulton, M. (1992). Participation in playground activities at middle school. *Educational Research*, 34, 167–82.
- Boulton, M. (1993). Aggressive fighting in middle school children. *Educational Studies*, 19, 1, 19–39.
- Boulton, M. (2005). Predicting changes in children's self-perceptions from playground social activities and interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(2), 1-19.

- Bozena, M. (2007). Exploratory play and Cognitive activity. Scientific reflections for practitioners. In T. Jambor & J. Van Gills (Eds.), *Several Perspectives on Child's Play* (79-103). England: Garant.
- Brock, A. (2009). Playing in the early years: At liberty to play-not only legal but statutory. Perspective on play: Learning for life. In A.Brock , S. Dodds, , P . Jarvis & Y.Olusoga (Eds), *Perspectives on play: Learning for life* (120-145). Harlow : Pearson Education..
- Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 19, 439-469
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Teachers College Record*, 78,157-204
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for a human development : Research perspectives . *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms, present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.) (1988), *Persons in context: Developmental processes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. In D. Blankenhorn, S. Bayme & J.B. Elshtain (Eds.), *Rebuilding the Nest: A New Commitment to the American Family*. Milwaukee, WI : Family Service America
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (6, 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R.H. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context : Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1995a). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G.H. Elder, Jr & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1995b). The bioecological model from a life course perspective: Reflection of a participant observer. In P. Moen, G.H. Elder, Jr & K. Luscher (eds.) (1995), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Celi, S.J. (1994). Nature-nature reconceptualised in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child*

Psychology: Vol.1. Theoretical Models of Human Development (5th Ed.).
Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Bruner, J.S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 678-708.

Bruner, J.S. (1972b). Child's play. *New Scientist*, 62, 694, London: IPC Magazines Ltd.

Bruner, J.S., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.) (1976). *Play: Its role in development and evolution*. New York: Penguin.

Bulle, N. (2008). *Sociology and education: issues in sociology of education*. New York: Peter Lang.

Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45.

Burgess, R. G. (2002). *In the field: An introduction to field research*. London: Routledge.

Burghardt, G.M. (2011). Defining and recognizing play. In A. Pellegrini (Eds.), *Oxford handbook of the development of play* (9–18). New York: Oxford University Press.

Butler, C., & Weatherall, A. (2006). "No, we're not playing families": membership categorization in children's play. *Research on Language & Social Interaction*, 39, 441-470.

Caillois, R. (2001). *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Casey, T. (2003). *School Grounds Literature Review. Phase One of the Scottish School Grounds. Research Project*. Ανακτήθηκε της 10 Αυγούστου 2012 από <http://www.playscotland.org/assets/Documents/SSGSLiteratureReview.pdf>

Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.

Γερμανός, Δ. (1997). Το «υλικό πεδίο αγωγής»: Μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην παιδαγωγική ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο. Στο Μ.Ι. Βαμβουκάς & Α.Γ. Χουρδάκης, *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Chancellor, B. (2007). *The changing face of play in Australian primary school playgrounds* (Doctoral dissertation, RMIT University, Melbourne, Australia). Retrieved from <http://www.researchbank.rmit.edu.au/collection/rmit>

Chancellor, B. (2013). Primary school playgrounds: features and management in Victoria, Australia. *International Journal of Play*, 2(2), 63-75.

Γκουγκουλή, Κ. (2000α). Παίζοντας σε ένα κόσμο που αλλάζει. Στο Σ. Κουρουζίδης, Μ. Πολέμη-Τοδούλου & Π. Κοσμίδης, (Επιμ.), *Ομαδικά παιχνίδια. Το κνήγι του χαμένου θησαυρού των παιχνιδιών*. Αθήνα: Ευώνυμος Οικολογική Βιβλιοθήκη.

Γκουγκουλή, Κ. (2000β). Εισαγωγή. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κούρια, (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία: 19ος –20ός αιώνας*. Αθήνα:

Εκδόσεις Καστανιώτη και Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί «Σπύρος Δοξιάδης»

Γκουγκουλή, Κ. (2001). Ανθρωπολογικές και λαογραφικές προσεγγίσεις του παιδικού παιχνιδιού. Συγκλίσεις, αποκλίσεις και προοπτικές. Στο Χ. Χατζητάκη – Καψωμένου (Επιμ.), *Ελληνικός παραδοσιακός πολιτισμός: Λαογραφία και Ιστορία. Συνέδριο στη μνήμη της Άλκης Κυριακίδου-Νέστορος*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, P. Moss & A. Kjørholt (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Educational research methodology*. Athens: Metexmio (translated to Greek).

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). N.Y.: Routledge.

Colven, R. (1990). *The quality of the physical environment of the school and the quality of education*. Paris: OECD.

Cook, D. (2004). *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham, NC: Duke University Press.

Corsaro, W. (1981a). Friendship in the Nursery School: Social Organization in a Peer Environment. In S. Asher & J. Gottman (Eds.), *The Development of Children's Friendships*. New York: Cambridge University Press.

Corsaro, W. (1981b). The child world-research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. In J. Green & C. Wallat (Eds), *Ethnography and language in educational settings*. Norwood New Jersey: Ablex.

Corsaro, W.A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex

Corsaro, W.A. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Culture. *Social Psychology Quarterly*, 55,160–77.

Corsaro, W. (1997). Ομάδες και κουλτούρα της προεφηβείας. Στο M. Woodhead, D. Faulkner & K.Littleton (1999) (Επιμ.), *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, (τομ.γ.). Πάτρα: ΕΑΠ

Corsaro, W.A. (2011). *The sociology of childhood* (4th ed.). Los Angeles: Sage Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children's play. *American Journal of Play*, 4, 488–504.

Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2000). Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In P. Christensen & A. James (Eds.) *Research with children Perspectives and practices*. London: Falmer Press.

Couper, L. (2010). *A Practical Guide for Conducting a Playground Audit*.

Ανακτήθηκε της 30 Ιουλίου 2012 από
http://www.mps.school.nz/starnet/media/Our_Parents/Newsletter/Playground_Audit_with_pictures_28.4.10

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. (2012). *Educational research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Curtis, M. (2001). Counting in and counting out: Who knows what in the playground. In J. C. Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground: Life, learning and creativity*. Buckingham: Open University Press.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., & Boyd, W. (2014). *Young children's play and environmental education in early childhood education*. Switzerland: Springer.
- Daniels, S. R., Arnett, D.C., Eckel, R.H., Gidding, S.S., Hayman, L.L., Kumanyika, S., Robinson, T.N., Scott, B.J., St Jeor, S., & Christine L Williams, C.L. (2005). Overweight in children and adolescents: pathophysiology, consequences, prevention, and treatment. *Circulation*, 111.15: 1999-2012.
- Danks – Gamson, S. (2014). The Green Schoolyard Movement. *Children & Nature Network, The New Nature Movement: Guest Columns*, 6, 1-3.
- Darmody, M., Smyth, E., & Doherty, C. (2010). *Designing Primary Schools for the Future*. Dublin: ESRI.
- Darwin, C.R. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. London: John Murray.
- David, T., & Powell, S. (2005). Play in the early years: the influence of cultural difference. In J. Moyles (Eds.), *The excellence of play* (2nd ed.) (242-254). Maidenhead: Open University Press
- Davidson E.S., & Benjamin L.T. (1987). A History of the Child Study Movement in America. In J.A. Glover & R.R. Ronning (Eds.), *Historical Foundations of*

Educational Psychology. Perspectives on Individual Differences. Boston, MA:Springer.

Davies, B. (1982). *Life in the classroom and the playground: The accounts of primary school children.* London: Routledge and Kegan Paul.

Davison, K.K., & Lawson, C. (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity.* Ανακτήθηκε της 3/1/19 από <http://www.ijbnpa.org/content/3/1/19>

Denzin, N. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Department of Health, Physical Activity, Health Improvement and Prevention (2004). *At least five a week. Evidence on the impact of physical activity and its relationship to health.* A report from the Chief Medical Officer, U.K.

Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory. Guidelines for Qualitative Inquiry.* San Diego: Academic Press.

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

Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε., & Δήμας, Ι. (2006). *Φυσική Αγωγή Ε & ΣΤ Δημοτικού. Βιβλίο εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Διόφαντος.

Dyment, J., & Bell, A. (2007). Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research, 23(6), 952-962.*

- Dyment, J. E., Bell, A. C., & Lucas, A. J. (2009). The Relationship between School Ground Design and Intensity of Physical Activity. *Children's Geographies*, 7, 261–76.
- Ehrman, J. (1968). Homo Ludens Revisited. In J. Ehrman, (Eds.), *Game, Play, Literature*. Boston: Beacon Press.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous imaginative activities lead to happier, healthier children*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, M.J. (1973). *Why people play*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Έρικσον, Ε. (1990). *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Erikson, E. (1977). *Toys and reasons*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. WW Norton & Company.
- Evaldsson, A. (1993). *Play, disputes and social order: Everyday life in two Swedish after-school centers*. Linkoping: Linkoping University.
- Evaldsson, A. C., & Corsaro, W. A. (1998). Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children: An interpretative approach. *Childhood*, 5(4), 377-402.
- Evans, J. (1990). The Teacher Role in Playground Supervision. *Play and Culture*, 33, 219-34.
- Evans, J. (1996). Children's attitudes to recess and the changes taking place in Australian primary schools. *Research in Education*, 56(1), 49-61.
- Evans, J. (2001). In search of peaceful playgrounds. *Education research and perspectives*, 28(1), 45.

- Evans, J. (2003). Changes to (primary) school recess and their effect on children's physical activity: An Australian perspective. *PlayRights* XXV (4): 12-16.
- Factor, J. (2001). Three myths about children's folklore. In J. C., Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground: Life, learning and creativity*. Buckingham: Open University Press.
- Factor, J. (2004). Tree stumps, manhole covers and rubbish-tins: The invisible play-lines of a primary school playground, *Childhood* 11 (2): 142-154.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Faulkner, D., & Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fetterman, D. (2010). *Ethnography. Step by step* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Fine, G. A., & Sandstrom, K. (1988). *Knowing Children: Participant Observation Among Minors*. London and New Delhi: Sage Publications, (Qualitative Research methods Vol. 15).
- Fleer, M. (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Garandau, C. F., & A. H. N. Cillessen (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612–625.
- Gardner, J., & K.Boyd (2012). Greening The Schoolyard. Eco Links Conference 2012

- Gaskins, S., & Goncu, A. (1992). Cultural variation in play: A challenge to Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14(2), 31-35.
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In A. Göngu & S. Gaskins (Eds), *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (179-202). Mahwah, NJ.: Laurence Erlbaum.
- Geertz, C. (1983). From the Native's point of view. On the nature of anthropological understanding. *Local Knowledge. Further essays in interpretive anthropology*, 55-70.
- Geissman, C., & Geissmann, P. (1998). *A History of Child Psychoanalysis*. London: Routledge
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Giugni, M. (2011). 'Becoming worldly with': an encounter with the Early Years Learning Framework. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 11-27.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1965). *Awareness of dying*. New York: Aldine.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York and London: Academic Press Inc.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

- Göncü, A. (Eds.) (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. New York: Cambridge University Press
- Göncü, A., & Gaskins, S. (2011). Comparing and extending Piaget's and Vygotsky's understandings of play: Symbolic play as individual, sociocultural, and educational interpretation. In A.D. Pellegrini (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play* (48–57). Oxford, England: Oxford University Press.
- Göncü, A., Jain, J., & Tuermer, U. (2007). Children's play as cultural interpretation. In A. Göncü, & S.Gaskins (Eds.), *Play and Development: evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (155-78). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Goodwin, M. (1985). The Serious Side of Jump Rope: Conversational Practices and Social Organization in the Frame of Play. *Journal of American Folklore*, 98, 315-30
- Goodwin, M. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Goodwin, M. (2001). Organizing participation in cross-sex jump rope: Situating gender differences within longitudinal studies of activities. *Research on Language and Social Interaction*, 34(1), 75-106.
- Goodwin, M.H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Oxford, UK: Blackwell.
- Gougoulis, G.C. (1999). The Rules of Mockery: Folk Humour and Symbolic Inversion in Greek Children's Pretend Play. *Acta Ethnographica Hungarica*, 44 (1-2),197- 206.

- Gougoulis, G.C. (2003). *The material culture of children's play: Space, toys and the commoditization of childhood in a Greek community*. (Doctoral dissertation). London: University College London.
- Gougoulis, G.C. (2018). Working class children's toys in times of war and famine. Play, work and the agency of children in Piraeus neighborhoods during the German occupation of Greece. In L. Magalhaes & J. Goldstein (Eds), *Toys and communication*. London: Palgrave Macmillan.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. California: Sage Publications.
- Griehaber, S., & McArdle, F. (2011). *The trouble with play*. UK : McGraw-Hill Education.
- Groos, K. (1898). *The play of animals*. New York: Appleton.
- Groos, K. (1901). *The play of man*. New York: Appleton.
- Grueon, E. (1991). Girls' play. *Language and Learning*, 5:13–15.
- Grueon, E. (2001). 'We like singing the Spice Girl songs... and we like Tig and Stuck in the Mud': Girls' Traditional Games on Two Playgrounds. In J. C., Bishop & M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground: Life, learning and creativity*. Buckingham: Open University Press.
- Guss, F. G. (2011). Meeting at the crossroads. Postmodern pedagogy greets children's aesthetic play-culture. *Rethinking play and Pedagogy in early Childhood Education. Concepts, contexts and cultures*, Routledge, London and New York, 112-125.

- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. *Nordic childhoods and early education*, 183-222.
- Hall, G.S. (1916). *Adolescence* (2 vols). New York: Appleton
- Hämäläinen, P. (2004). *Playground and playgroud activities: physical training while playing*. Paper presented at The Second European Conference Child in the City, London, 20-22 October 2004.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). London and New York: Routledge.
- Henricks, T. S. (2010). Play as Ascending Meaning Revisited: Four Types of Assertive Play. In E. E. Nwokah (Eds.), *Play as Engagement and Communication: Play and Culture Studies 10*, (189–216). Lanham, MD: University Press of America.
- Henricks, T. S. (2011). Play as Deconstruction. In C. Lobman, & B. E. O’Neill (Eds.) *Play and Performance: Play and Culture Studies 11*, (201–236). Lanham, MD: University Press of America.
- Henricks, T.S. (2014). Play as self-realization. Toward a general theory of play. *American Journal of Play*, 6(2), 190-213.
- Howard, J, & McInnes, K. (2011). Thinking playfulness via co-construction. In J Moyles (Eds.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* (pp. 30-44). Maidenhead: Open University Press.
- Hughes, L. A. (1983). Beyond the rules of the game: Why are Rooie rules nice? In F. Manning (Ed.), *The world of play*. West Point, NY: Leisure Press.
- Hughes, L. A. (1989). Foursquare: A glossary and “native” taxonomy of game rules. *Play and Culture* 2, 102-136.

- Hughes, F.P., & Noppe, L.D. (1991). *Human development across the life span*. New York: Macmillan.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Beacon.
- Hyndman, B., Telford, A., Finch, C. F., & Benson, A. C. (2012). Moving Physical Activity beyond the School Classroom: A Social-Ecological Insight for Teachers of the Facilitators and Barriers to Students' Non-Curricular Physical Activity. *Australian Journal of Teacher Education* 37:1–24.
- Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Φλώρινα: Διδακτορική Διατριβή.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2001). *Η μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION. Εισήγηση στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στη Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Θεμελιωμένη θεωρία (Grounded theory) και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Δύο ερευνητικά παραδείγματα. Στο Θ. Ιωσηφίδης, και Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*.(211-230). Αθήνα: Κριτική. .
- James, A. (1993). *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh University Press.

- James, A. (1998). Play in Childhood – an anthropological perspective. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3 ,1-6.
- James, A. (2001). Παίζοντας και μαθαίνοντας. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (55-111). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. Corsaro & M.-S. Honig (Eds) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (34–45). London: Palgrave Macmillan.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Oxford: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (Eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.
- Jenks, C. (Eds.) (1982). *The Sociology of Childhood*. London: Blatsford Academic and Educational Ltd.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Jessor, R., Colby, A., & Shweder, R. A. (Eds.) (1996). *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry* . Chicago: University of Chicago Press.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: a perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, 7(4), 347-360.
- Καρακατσάνη, Δ. (2008). Οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις του παιχνιδιού. Ο ρόλος και οι χρήσεις του αθύρματος στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Κ. Γκουγκουλή & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ), *Ελληνικό*

Παιχνίδι. Διαδρομές στην Ιστορία του. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας και Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο

Κασίμης, Χ., & Νέλλας, Ε. (2014). *Μέθοδοι Γεωργοοικονομικής & Κοινωνιολογικής Έρευνας*. Αθήνα: Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Αγροτικής Οικονομίας και Ανάπτυξης Ανακτήθηκε στις 28/8/2018 από https://oceclass.aua.gr/modules/document/file.php/OCDAERD104/aoa_th_2375_01b.pdf

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία παρατήρησης*. Ανακτήθηκε στις 30/9/2014 από <https://docs.google.com/document/d/1C5eH9tQFDiCLHyKxAKDMBX4p-SgWo4jPUKFjClFrWqw/edit?hl=en>

Kelle, U. (1992). *Empirisch begründete Theoriebildung . Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Βρέμης.

Kelly, E. (1988). Pupils, racial groups and behaviour in schools. In E. Kelly & T. Cohn, *Racism in Schools: New Research Evidenc*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Kelly, E. (1994) Racism and sexism in the playground. In P. Blatchford, & S. Sharp., (Eds.) (1994), *Breaktime and the school: Understanding and changing playground behaviour*. London: Routledge.

Klein, A. (2015). No Child Left Behind: An Overview. *Education Week*. Ανακτήθηκε στις 10/4/2015 από <https://www.edweek.org/ew/section/multimedia/no-child-left-behind-overview-definition-summary.html>

Klein, M. (1955). The psychoanalytic play-technique. *American Journal of Orthopsychiatry*, 25, 223–37.

Κλιάφα, Μ., & Βαλάση, Ζ. (2009). *Ας παίζουμε πάλι*. Εκδόσεις Κέδρος.

- Knupfer, A. (1996). Ethnographic studies of children: The difficulties of entry, rapport, and presentations of their worlds. *International journal of qualitative studies in education*, 9(2), 135-149.
- Kontopoulou, M. (2016). Ο κίνδυνος της αποφυγής του ρίσκου στο παιχνίδι. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 20-34. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/dial.10512>
- Κουντούρη, Γ. (2008). *Τα παιχνίδια των παιδιών στο διάλειμμα και ο ρόλος του δασκάλου* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ
- Kril, G. (1991). *Facets of systems science*. New York: Plenum Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor- Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press
- LeCompte, M., Preissle, J., & Tesch, R. (1993). Evaluating qualitative design. In M. LeCompte & J. Preissle (Eds.), *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Levy, J. (1978). *Play behaviour*. New York: John Wiley & Sons.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. Springer Science & Business Media.
- Μακρυγιώτη, Δ. (Επιμ.). (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος
- Μακρυγιώτη, Δ. (2003). Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: Ασάφειες και αντινομίες. Στο Δ. Μακρυγιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*, Τοπικά Δ' (23- 48). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

- Malek, N. (2012). Evaluating the component of flexibility in the schoolyard. *Journal of American Science*: 411-417.
- Malone, K., & Tranter, P.J. 2003 Children's environmental learning and the use, design and management of school grounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), 87-137
- Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of contemporary ethnography*, 16(4), 433-467.
- Margo, J., Dixon, M., Pearce, N., & Reed, H. (2006). Freedom's orphans. *Institute for Public Policy Research*.
- Marsh, J., & Richards, C. (2013). Play, media and children's playground cultures. In R. Willett, C. Richards, J. Marsh, A. Burn, & J. Bishop, (Eds), *Children, media and playground cultures: Ethnographic studies of school playtimes*. N.Y.:Springer.
- Marsh, K., & Marsh, K. M. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games*. OUP USA.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Matson, J. L. (Edς.). (2013). *Handbook of treatment approaches in childhood psychopathology*. Springer Science & Business Media
- Μαυρογιάννης, Δ. (2006). *Παιδική και εφηβική παραβατικότητα: Παθογενή αίτια αποδόμησης της θεσμική κοινωνικοποίησης και επιπτώσεις εξωγενών παραγόντων*. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2013 από <http://project32012.wikispaces.com/psixologia+parabatikotita>

- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5, 455–473
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa: a psychological study of primitive youth for Western civilization*. New York: Morrow.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press
- Meire, J. (2007). Qualitative research on children’s play: A review of recent literature. *Several Perspectives on Children's Play*, 29-78.
- Mellou, E. (1994). Play theories: a contemporary review. *Early Child Development and Care*, 102, 91–100.
- Merton, R. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Μετοχιανάκη, Η. (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Ηράκλειο: ΙΔΙΩΤΙΚΗ
- Miller, P.H.(1993). *Theories of developmental psychology* (3^η έκδ.). New York: W.H. Freeman.
- Moss, P. (2006). Listening to young children-beyond rights to ethics. Στο Learning and Teaching Scotland, *Let’s talk about listening to children: towards a shared understanding for early years education in Scotland*. Ανακτήθηκε από: www.ltscotland.org.uk/Images/listeningtochildren_tcm4-324433.pdf
- Mota, J., Silva, P., Santos, M. P., Ribeiro, J. C., Oliveira, J., & Duarte, J. A. (2005). Physical activity and school recess time: Differences between the sexes and the relationship between children’s playground physical activity and habitual physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 23, 269–275.
- Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου, (Επιμ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα Ασφάλεια και Παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα Gutenberg.
- Mulryan-Kyne, C. (2014). The school playground experience: opportunities and challenges for children and school staff. *Educational Studies*, 40(4), 377-395.
- Myers, J. (2011). Youth Ministry is Hollistic. Ανακτήθηκε της 22 Σεπτεμβρίου 2013 από <http://jeremypmyers.wordpress.com/2011/11/23/youth-ministry-is-holistic/>
- Nathan (Eds) (2011). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Newstead, S. (2010). *The Benefits of School Playtime : CPIS*. Ανακτήθηκε της 2 Αυγούστου 2012 από http://www.ncb.org.uk/media/124800/factsheet15_benefits_playtime_cpis_011210.pdf
- Nias, J. (1988). Introduction. In J. Nias and S. Groundwater-Smith (Eds), *The Enquiring Teacher*. London: Falmer Press.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2000). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Olwers, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Opie, I. (1993). *The People in the Playground*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Opie, I., & Opie. P.(1959). *The Lore and Language of Schoolchildren..* New York: Oxford University Press,

- Opie, I. & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. London: Oxford University Press.
- Osgood, J., Sakr, M., & de Rijke, V. (Eds) (2017). Dark Play in the Digital Landscape. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2),109-113
- Palinkas, L.A., Horwitz, S.M., Green, C.A., Wisdom, J.P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533-544.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στη θεωρία του L.S.Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2019). «Δεν έχουν παιχνίδι οι εργασίες και το παιχνίδι δεν έχει εργασίες»: τα παιδιά μιλούν για το παιχνίδι και το μάθημα στο νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 18, 20-27.
- Παπαϊωάννου, Α., Ζαμπετάκη, Λ., Χριστοδουλίδης, Τ., Δανιά, Α., & Κάμτσιος, Σ. (2014). *Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Π.Σ., σύμφωνα και με τα διεθνή πρότυπα γνώσεων-δεξιοτήτων-ικανοτήτων. Άξονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων προγραμμάτων σπουδών και των οδηγών για τον εκπαιδευτικό με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα*. ΥΠΕΠΘ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Παπαϊωάννου, Ι., Σακοβέλη, Π., & Λάζαρης, Α. (2015). Η αρχιτεκτονική πάει σχολείο. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Free Press.
- Patrick, G.T.W. (1916). *The psychology of relaxation*. Boston: Houghton-Mifflin.

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Pearce, G., & Bailey, R. P. (2011). Football pitches and Barbie dolls: young children's perceptions of their school playground. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1361-1379.
- Pellegrini, A. (1995). *School Recess and Playground Behaviour*. New York: State University of New York Press.
- Pellegrini, A. (2005). *Recess: Its Role in Education and Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pellegrini, A. (2011) (Eds.) *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford: Oxford University Press.
- Pellegrini, A., & Blatchford, P. (2002). Time for a break. *The Psychologist*, 15 (2),60-62.
- Pellegrini, A., Blatchford, P., Kato, K., & Baines, E. (2004). A short-term longitudinal study of children's playground games in primary school: Implications for adjustment to school and social adjustment in the USA and the UK. *Social Development* 13: 107-123.
- Pellegrini, A., & Davis, P. (1993). Relations between children's playground and recess behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 88-95.
- Pellegrini, A., Kato, K., Blatchford, P., & Baines, E. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39, 991-1016.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Πετρογιάννης, Κ. (2010). Η οικοσυστημική προσέγγιση ως εναλλακτικό «Παράδειγμα» ποιοτικής μεθοδολογίας για τη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς – Η συμβολή του Urie Bronfenbrenner. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Platz, D., & Arellano, J. (2011). Time tested early childhood theories and practices. *Education*, 132, 54–63.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.) (2010) *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Prompona, S., Papoudi, D., & Papadopoulou, K. (2019). Play during recess: primary school children’s perspectives and agency. *Education 3-13*, 1-14.
- Reble, A. (2005). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.
- Ridgers, N.D., Stratton, G., Fairclough, S. J., & Twisk, J. W. R. (2007). Children’s physical activity levels during school recess: a quasi-experimental intervention study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 21, 4-19.

- Ridgers, N. D., Salmon, J., Parrish, A. M., Stanley, R. M., & Okely, A. D. (2012). Physical Activity during School Recess: A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 43, 320–28.
- Rivkin, M. (1997). The Schoolyard habitat movement: What it is and why children need it. *Early Childhood Education Journal*, 25, 61-66.
- Robson, C. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2011). *Developing destinies: A Mayan midwife and town*. New York: Oxford University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. London: Sage.
- Rubin , H. K., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P.H. Mussen & E.M. Hetherington (Eds), *Handbook of Child Psychology*, 4th edition, vol.IV. New York: John Wiley and Sons.
- Rusby, J. C., Taylor, T. K., & Johnson-Shelton, D. (2006). The Playground Atmosphere Rating (PAR): Examining the extent to which adult supervision and physical features of the playground are associated with first-grade student behaviour. *Proceedings of Persistently Safe Schools 2006: Collaborating with Students, Families, and Communities*, 35-48.
- Salkind, N. J. (Eds.). (2005). *Encyclopedia of human development*. Sage Publications.

Σαμπάνης Μ., Σαμπάνης Π., Σταμάτης Π., Κόνσολας Μ. (2010). *Η συνεισφορά της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην εξάλειψη της επικινδυνότητας στους αθλητικούς και άλγειους σχολικούς χώρους. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: Τοπικές Κοινωνίες & Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Συνόπαρξη για Αειφορική Ανάπτυξη*. Δήμος Ροδίων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Διεθνές Κέντρο Συγγραφέων και Μεταφραστών Ρόδου Δήμου Ροδίων. Ρόδος, 23-25 Απριλίου 2010.

Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian journal of educational research*, 52(6), 623-641.

Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. (2007). *Free play in early childhood: a literature review*. London: National Children's Bureau.

Saracho O. N. (2012). *An Integrated Play-based Curriculum for Young Children*. New York: Routledge/ Taylor and Francis Group.

Saracho, O.N., & Spodek, B. (1995). Children's Play and Early Childhood Education: Insights from History and Theory. *Journal of education*, 177 (3), 129-148

Saracho, O.N., & Spodek, B. (2003). Understanding play and its theories. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on play in early childhood education* (1-19). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schaffer, H.R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell

Schiller, F. (1954). *Letters on the Aesthetic Education of Man*. New Haven: Yale University Press.

Schousboe, I. (2013). The structure of fantasy play and its implications for good and evil games. In I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Eds), *Children's play and development* (13-27). N.Y: Springer.

- Schwartzman, H.B. (1976). The Anthropological Study of Children's Play. *Annual Review of Anthropology*, 5, 289-328.
- Schwartzman, H.B. (1977). Childrens Play: A Sideways Glance at Make-Believe. In D. Lancy & B. A Tiadal. (Eds.), *The Study of Play: Problems and Prospects*. N.Y: Leisure Prsss.
- Schwartzman, H.B. (1978). *Transformations*. New York: Plenum Press
- Sluckin, A. (1981). *Growing Up in the Playground: The Social Development of Children*. London: Routledge and Kegan Paul
- Sluss, D. (2014). *Supporting play in early childhood: Environment, curriculum, assessment* (2nd ed.). USA: Cengage Learning.
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York, etc.: John Willey & Sons.
- Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance to 457ehaviour and achievement in school. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (18-42). New York: Teachers College Press.
- Smith, P. (2001). Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Smith, P. (2010). *Children and play*. N.J.: Wiley-Blackwell.
- Smith, P. (2011). Observational Methods in Studying Play. In A. Pellegrini & P. Nathan (Eds) (2011), *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York: Oxford University Press, Inc.

- Smith, P. K., Hunter, T., Carvalho, A. M., & Costabile, A. (1992). Children's perceptions of playfighting, playchasing and real fighting: a cross-national interview study. *Social Development*, 1(3), 211-229.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (2000). Case Studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stanley, R. M., Ridley, K., & Dollman, J. (2012). Correlates of Children's Time-Specific Physical Activity: A Review of the Literature. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 9(1),50.
- Stenhouse, I. (1980). The study of Samples and the Study of Cases. *British Educational Research Journal*, 16,1-10.
- Stone, S. J., & Lozon, C. (2004). *The cognitive and social values of play in the learning contexts of mixed-aged children*. Paper presented at the 23rd ICCP World Play Conference, 'Play and Education', Cracow, (15-17 September 2004).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998a). Grounded Theory Methodology: An Overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Επιμ.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. London, Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998b). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2^η έκδ.) London, Sage.

- Sutton-Smith, B. (1967). The role of play in cognitive development. *Young Children*, 2, 361-370.
- Sutton-Smith, B. (1990). School playground as festival. *Children's Environments Quarterly*, 7, 3-7.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Takhvar, M. (1988). Play and theories of play: A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 39, 221-244.
- Tanakidou, M., & Avgitidou, S. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 52-77.
- Taylor, A., (2013) *Reconfiguring the Natures of Childhood*. New York: Routledge.
- Thomas, R.M., (1996) *Comparing theories of child development* (4^η έκδ.). Belmand, MA: Wadsworth.
- Thomson, S. (2005). 'Territorialising' the primary school playground: Deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies* 3, 67-78.
- Thomson, S. (2007). Do's and don'ts: children's experiences of the primary school playground. *Environmental Education Research*, 13 (4), 487-500
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.
- Tilley, C. (2012). Χώρος, Τόπος, Τοπίο: Φαινομενολογικές Προσεγγίσεις. Στο Ε. Γιαλούρη (επιμ.) *Υλικός Πολιτισμός: Η Ανθρωπολογία στη χώρα των πραγμάτων*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Torkildsen, G. (2005). *Leisure and Recreation Management*. London, Routledge.

- Towers, J. (1997). The neglect of playtime: A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 131, 31-43.
- Troyna, B., & Hatcher, R. (1992). *Racism in children's lives: A study of mainly-white primary schools*. London: Routledge.
- Τσιάμαλος, Χ. (2006). *Το παιχνίδι στο διάλειμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η σημασία του στην ανάπτυξη του παιδιού*. (Διπλωματική εργασία) Πάτρα: ΕΑΠ
- Τσίγκρα, Μ. (2001). Αυθόρμητο παιχνίδι στις «γωνιές» του νηπιαγωγείου. Διαπραγμάτευση και κατασκευή. Στο Σ. Αυγητίδου, (Επιμ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσίγκρα, Μ. (2003). *Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο - Μια εθνογραφική έρευνα*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΤΕΑΠΗ
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσουλφά, Χ., Αυγερινός, Α., Καμπάς, Α., Δούδα, Ε. & Λαπούσης, Γ. (2008). Αξιολόγηση της φυσικής δραστηριότητας στο σχολικό περιβάλλον σε μαθητές/τριες Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στο Νομό Πέλλας. *Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*, 93-96.
- Tudge, J. R. H. (2008). *The Everyday Lives of Young Children: Culture, Class and Child-Rearing in Diverse Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Tudge, J., Brown, J., & Freitas, L. (2011). Cultural Ecology of Play: Methodological Considerations for Studying Play in Its Everyday Contexts. In A. Pellegrini & P. Nathan (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play*, 119-137. Oxford Library of Psychology.

- Tudge J & Hogan D (2005). An ecological approach to observations of children's everyday lives. In: S. Greene & D. Hogan (Eds), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*, 102–122. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage
- Tudge, J. R. H., Hogan, D.M., Lee, S., Meltsas, M., Tammeveski, P., Kulakova, N.N., Snezhkova, I.A., & Putnam, S.A., (1999). Cultural Heterogeneity: Parental Values and Beliefs and Their Preschoolers' Activities in the United States, South Korea, Russia and Estonia. In A. Göncü (Eds.), *Children's Engagement in the World*. New York: Cambridge University Press.
- Tudor-Locke, C., Lee, S.M., Morgan, C.F., Beighle, A., & Pangrazi, R.P.. (2006). Children's Pedometer-Determined Physical Activity during the Segmented School Day. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38, 1732–38.
- United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) (1989) Accessed October 28 2019.
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- United States Department of Health and Human Services (USDHHS) (2000). *Promoting better health for young people through physical activity and sports: a report to the President from the Secretary of Education*. Silver Springs (U.S.A.): Department of Health and Human Services, Department of Education, Centers for Disease Control.
- van Gils, J. (2007). *Several Perspectives on Children's Play: Scientific Reflections for Practitioners*. Garant.
- van Oers, B. (2015). Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 19-27.

- Vankúš, P. (2005). History and present of didactical games as a method of mathematics' teaching. *Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics*, 5, 53-68.
- Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P., (2003) Child's play: Computer games, theories of play and children's development. In J. Wright, A. McDougall, J. Murnane. & J. Lowe (Eds.), *Young children and learning technology*. Conference in Research and Practice in Information Technology (34, 99-107): Sydney: Australian Computer Society.
- Vincent, S. D., & Pangrazi, R. P. (2002). An examination of the activity patterns of elementary school children. *Pediatric Exercise Science*, 14, 432-441.
- Vygotsky, L. S. (1977). Play and its role in the mental development of the child (C. Mulholland, Trans.). *Soviet Development Psychology*, 76-99.
- Vygotsky, L. S. (1991). Genesis of the higher mental functions. In P. Light, S. Sheldon, & M. Woodhead (Eds.) *Child development in social context, Learning to think* (2, 32-41). Florence, KY, US: Taylor & Frances/Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1994). Ο ρόλος του Παιχνιδιού στην ανάπτυξη. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας* (τόμ. β). Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Μετ: Βοσνιάδου, Σ. & Μπίμπου, Α.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Whitebread, D., & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1, 197-213.

- Whiting, B.B., & Edwards, C.,P. (1988). *Children of Different Worlds: The Formation of Social Behaviour*. Cambridge Massachusetts and London England: Harvard University Press.
- Willett, R. (2015). Children's Media-referenced Games: The Lived Culture of Consumer Texts on a School Playground. *Children & Society*, 29(5), 410-420.
- Willett, R., Richards, C., Marsh, J., Burn, A., & Bishop, J. C. (2013). *Children, media and playground cultures: Ethnographic studies of school playtimes*. N.Y.:Springer.
- Willett, R., Robinson, M. & Marsh, J. (Eds) (2009). *Play, Creativity and Digital Cultures*. New York, London: New York.
- Willis, P., & Trondman, M. (2000). Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1, 5-16.
- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. *Play and learning in the early years*, 9-26.
- Wood, E.A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22 (1), 4–18
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού, Φ. (2009) . *Τα κορίτσια παίζουν. Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Xu, Y. (2010). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, 180(4), 489-498.
- Youniss, J. (1980). *Parents and Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective*. Chicago: University of Chicago Press.

Zachopoulou, E., Trevlas, E., & Tsikriki, G. (2004). Perceptions of gender differences in playful behaviour among kindergarten children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12, 43-53.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. Οδηγός συνέντευξης για τις ομάδες εστίασης παιδιών

Τα ερωτήματα του οδηγού συζήτησης παραθέτονται ακολούθως οργανωμένα σε τρεις θεματικές ενότητες:

Ενότητα 1. Εισαγωγή στο θέμα και αναζήτηση των αγαπημένων παιχνιδιών των παιδιών στο διάλειμμα.

Ερωτήσεις:

- 1. Ποια είναι η αγαπημένη σας ασχολία στο διάλειμμα;*
- 2. Σας αρέσει να παίζετε στο διάλειμμα; Γιατί;*
- 3. Ποιο είναι το αγαπημένο σας παιχνίδι στο διάλειμμα; Γιατί προτιμάτε αυτά τα παιχνίδια;*

Ενότητα 2. Διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων και των συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι τους στο διάλειμμα.

Ερωτήσεις:

- 4. Πώς αποφασίζετε τι θα παίζετε;*
- 5. Πόσο εύκολο είναι να συνεργάζεστε για να παίζετε ένα παιχνίδι;*
- 6. Τι συμβαίνει συνήθως όταν κερδίζετε ή όταν χάνετε στο παιχνίδι που παίζετε;*

Ενότητα 3. Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους σχολικούς κανόνες σχετικά με το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, τον ρόλο των εκπαιδευτικών και της εφημερίας τους και τον ρόλο της υλικοτεχνικής υποδομής της αυλής του σχολείου.

Ερωτήσεις:

- 7. Πώς σας φαίνονται οι κανόνες που βάζουν οι δάσκαλοι για τα παιχνίδια στο διάλειμμα; Τι σας αρέσει και τι σας δυσσαρεστεί;*

8.Εάν μπορούσατε να βγάζατε εσείς κανόνες για το διάλειμμα και για τα παιχνίδια σε αυτό, τι θα επιτρέπατε και τι θα απαγορεύατε;

9.Οι δάσκαλοί σας παρεμβαίνουν στο παιχνίδι σας στο διάλειμμα; Λένε πώς να παίζετε ένα παιχνίδι; Πώς αισθάνεστε όταν οι δάσκαλοί σας, σας λένε τι να κάνετε στο παιχνίδι σας;

10.Πώς σας φαίνεται το προαύλιο του σχολείου σας; Πιστεύετε πως το σχολικό σας προαύλιο έχει ότι θέλετε για να ευχαριστηθείτε το διάλειμμά σας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Οδηγός ατομικής συνέντευξης με τους μαθητές

Τα ερωτήματα του οδηγού συζήτησης παραθέτονται ακολούθως οργανωμένα σε τρεις θεματικές ενότητες:

Ενότητα 1. Εισαγωγή στο θέμα και αναζήτηση των αγαπημένων παιχνιδιών των παιδιών στο διάλειμμα.

Ερωτήσεις:

- 1. Πώς περνάς την ώρα σου στο διάλειμμα;*
- 2. Σου αρέσουν τα παιχνίδια στο διάλειμμα; Γιατί;*
- 3. Ποια παιχνίδια παίζεις συνήθως στο διάλειμμα;*

Ενότητα 2. Διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων και των συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι τους στο διάλειμμα.

Ερωτήσεις:

- 4. Πώς παίρνετε την απόφαση να παίζετε κάποιο παιχνίδι στο διάλειμμα;*
- 5. Κατά πόσο σου είναι εύκολο να συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου για να παίζετε στο διάλειμμα;*
- 5. Τι συμβαίνει όταν εσύ ή η ομάδα σου νικά σε ένα παιχνίδι; Τι νοιώθεις σε αυτή την περίπτωση;*
- 6. Τι συμβαίνει όταν εσύ ή η ομάδα σου χάνει σε ένα παιχνίδι; Τι νιώθεις σε αυτή την περίπτωση;*

Ενότητα 3. Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους σχολικούς κανόνες σχετικά με το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό, τον ρόλο των εκπαιδευτικών και της εφημερίας τους και τον ρόλο της υλικοτεχνικής υποδομής της αυλής του σχολείου.

Ερωτήσεις:

- 7. Πιστεύεις πως είναι σωστοί οι κανόνες που βάζουν οι μεγάλοι για τα παιχνίδια που παίζετε στο διάλειμμα; Υπάρχει κάτι που σε ευχαριστεί ή σε δυσαρεστεί ιδιαίτερω;*
- 8. Εάν ήσουν εσύ αυτός που βγάζει τους κανόνες για το διάλειμμα, ποιους βασικούς κανόνες θα έβαζες για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό;*

9. Πώς νιώθεις όταν βλέπεις τους εφημερεύοντες δασκάλους να είναι κοντά σου όταν παίζεις στο διάλειμμα; Γιατί;

10. Πιστεύεις πως σας διευκολύνουν ή σας δυσκολεύουν τα παιχνίδια σας; Γιατί συμβαίνει αυτό;

11. Κατά πόσο πιστεύεις πως το προαύλιο του σχολείου σου έχει ό,τι ακριβώς επιθυμείς για να περνάς ωραία στο διάλειμμά σου;

12. Ποιο είναι για εσένα το ιδανικό προαύλιο, ώστε να κάνεις αυτά που θες στο διάλειμμα;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. Οδηγός ατομικής συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς

Τα ερωτήματα του οδηγού συζήτησης παραθέτονται ακολούθως οργανωμένα σε τρεις θεματικές ενότητες:

Ενότητα 1. Εισαγωγή στο θέμα και αναζήτηση της οπτικής που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το διάλειμμα και της αναπαράστασής τους για το παιχνίδι των παιδιών σ' αυτό.

Ερωτήσεις:

1. Ποιος πιστεύετε πως είναι ο ρόλος του διαλείμματος για τα παιδιά;
2. Ποιος πιστεύετε πως είναι ο ρόλος των παιχνιδιών στο διάλειμμα για τα παιδιά;
3. Τι κάνουν συνήθως τα παιδιά στο διάλειμμα;
4. Τι πιστεύετε πως τους αρέσει πραγματικά να κάνουν και γιατί;
5. Στο διάλειμμα πιστεύετε πως τα παιδιά παίζουν διαφορετικά παιχνίδια απ' ό,τι παίζουν σε άλλα μέρη ή άλλες στιγμές;

Ενότητα 2. Διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων και των συμπεριφορών που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως εκδηλώνουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι τους στο διάλειμμα.

Ερωτήσεις:

6. Κατά πόσο πιστεύετε πως τα παιδιά συνεργάζονται επιτυχημένα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο διάλειμμα;
7. Πιστεύετε πως τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο στην εκμάθηση των παιχνιδιών;
Αν ναι με ποιο τρόπο;
8. Πόσο εύκολο ή δύσκολο πιστεύετε πως είναι να μοιράζονται τα παιδιά πράγματα μεταξύ τους ή να δίνει το ένα στο άλλο τη σειρά του στο παιχνίδι;
9. Πώς πιστεύετε πως αντιδρούν συνήθως τα παιδιά όταν κερδίζουν ή όταν χάνουν;
10. Έχετε παρατηρήσει εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο διάλειμμα;
Αν ναι, ποιες μορφές παίρνει αυτή η επιθετική συμπεριφορά;
11. Πιστεύετε πως υπάρχουν είδη παιχνιδιού κατά τα οποία τα παιδιά τσακώνονται περισσότερο, από ότι σε άλλα;

Αν ναι, γιατί πιστεύετε πως συμβαίνει κάτι τέτοιο;

12. Ποια πιστεύετε πως είναι η επίδραση των παιδιών-θεατών στην εξέλιξη ενός παιχνιδιού στο διάλειμμα;

Ενότητα 3. Διερεύνηση της γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη νομοθεσία για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό και διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τους σχετικούς σχολικούς κανόνες, τον δικό τους ρόλο κατά την εφημερία τους, καθώς και τον αντίστοιχο ρόλο της υλικοτεχνικής υποδομής της αυλής του σχολείου.

Ερωτήσεις:

13. Ποιοι κανόνες υπάρχουν για το διάλειμμα και το παιχνίδι σε αυτό;

14. Γνωρίζετε αν υπάρχει σχετική νομοθεσία;

15. Με τι τρόπο παίρνετε οι εκπαιδευτικοί τις αποφάσεις για το διάλειμμα;

16. Όταν βλέπετε παιδιά να παραβιάζουν τους κανόνες του διαλείμματος πώς αντιδράτε;

17. Όταν βλέπετε διενέξεις κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών στο διάλειμμα με ποιο τρόπο αντιδράτε; Πώς παρεμβαίνετε;

18. Κατά πόσο πιστεύετε πως οι χώροι του σχολείου δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά για παιχνίδι;

19. Ποια θεωρείται θετικά και ποια αρνητικά στοιχεία στο προαύλιο του σχολείου για το διάλειμμα και το παιχνίδι των παιδιών σε αυτό;

20. Εάν είχατε τη δυνατότητα τι θα διαμορφώνατε διαφορετικά στο προαύλιο του σχολείου; Για ποιο λόγο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΥΠΟΓΡΑΦΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητέ γονέα ή κηδεμόνα,

Ονομάζομαι Προμπονά Στυλιανή και είμαι εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής στο σχολείο, όπου φοιτά το παιδί σας. Στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ πραγματοποιώ έρευνα με τίτλο: «Χαρακτηριστικά, επιδράσεις και κοινωνική συμπεριφορά κατά το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου». Στο παιχνίδι του διαλείμματος, το οποίο έχει συνδεθεί με τη σωματική, τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού εκδηλώνονται κοινωνικές συμπεριφορές, τα παιδιά δοκιμάζουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αποκτούν κοινωνική αντίληψη, αναπτύσσοντας κοινές εμπειρίες, που συγκροτούν και τον πυρήνα δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων στην παιδική ηλικία. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκειά του μεταξύ των συνομηλίκων. Με την επιστολή αυτή θα ήθελα, κατόπιν σχετικής ενημέρωσής σας, να ζητήσω τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στη διεξαγωγή της έρευνας.

Για την εις βάθος διερεύνηση του θέματος και την ολόπλευρη προσέγγισή του, θα πραγματοποιηθούν συμμετοχικές παρατηρήσεις του παιχνιδιού των μαθητών όλων των τάξεων στο διάλειμμα, άτυπες συνεντεύξεις-συζητήσεις στο πεδίο της έρευνας κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, ατομικές συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς, αλλά και ομαδικές συνεντεύξεις (focus group) με μαθητές. Για τις συνεντεύξεις οι μαθητές θα απασχοληθούν συνολικά για δυο διδακτικές ώρες ο καθένας. Επιπλέον, προκύπτει ανάγκη για μαγνητοφώνηση της συνέντευξης του παιδιού σας προκειμένου να επιτευχθεί η απρόσκοπτη διεξαγωγή της συνέντευξης και η συλλογή πιο αξιόπιστων πληροφοριών. Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα κρίνεται απαραίτητη, καθώς τα αποτελέσματά της προσδοκάται να συμβάλουν στον προβληματισμό και την καλύτερη κατανόηση του ρόλου του

σχολικού διαλείμματος και του παιχνιδιού που αναπτύσσεται σ' αυτό, συνδέοντας το με σημαντικούς αναπτυξιακούς στόχους και επιτεύγματα της παιδικής ηλικίας, όπως οι κοινωνικές σχέσεις.

Παράλληλα, δέσμευσή μου αποτελεί η εξασφάλιση της εχεμύθειας και της ανωνυμίας του παιδιού σας σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας. Καταρχάς, η προστασία και η ανωνυμία των αρχείων που θα προκύψουν από τις συνεντεύξεις, θα εξασφαλιστούν και με σχετική μου υπεύθυνη δήλωση του Ν. 1599/1986 για τη χρήση και διαχείρισή τους, προς το ΥΠΟΠΑΙΘ. Επιπλέον και πέρα από την τήρηση της ανωνυμίας σχολείου και δασκάλων, θα συζητήσω επίσης με το παιδί σας τι έχω καταγράψει από τα λεγόμενά του και πώς προτίθεμαι να τα χρησιμοποιήσω, ώστε τελικά να δοθεί η συγκατάθεσή του για τη χρήση των πληροφοριών αυτών. Τέλος, είναι απολύτως σεβαστό το δικαίωμα σας να αρνηθείτε τόσο εσείς ως γονέας ή κηδεμόνας, όσο και το ίδιο το παιδί σας τη συμμετοχή στην έρευνα ή και να ζητήσετε την απόσυρση από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιό της.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΕΡΕΥΝΗΤΗ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ
ΚΗΔΕΜΟΝΑ

ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ ΜΑΘΗΤΗ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΥΠΟΓΡΑΦΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ, πραγματοποιώ έρευνα με τίτλο: «Χαρακτηριστικά, επιδράσεις και κοινωνική συμπεριφορά κατά το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου». Στο παιχνίδι του διαλείμματος, το οποίο έχει συνδεθεί με τη σωματική, τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού εκδηλώνονται κοινωνικές συμπεριφορές, τα παιδιά δοκιμάζουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αποκτούν κοινωνική αντίληψη, αναπτύσσοντας κοινές εμπειρίες, που συγκροτούν και τον πυρήνα δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων στην παιδική ηλικία. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του μεταξύ των συνομηλίκων. Με την επιστολή αυτή θα ήθελα, κατόπιν σχετικής ενημέρωσής σας, να ζητήσω τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή σας στη διεξαγωγή της έρευνας.

Για την εις βάθος διερεύνηση του θέματος και την ολόπλευρη προσέγγισή του θα πραγματοποιηθούν συμμετοχικές παρατηρήσεις του παιχνιδιού των μαθητών όλων των τάξεων στο διάλειμμα, άτυπες συνεντεύξεις-συζητήσεις στο πεδίο της έρευνας κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, ατομικές συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς, αλλά και ομαδικές συνεντεύξεις (focus group) με παιδιά. Για τη συνέντευξη ως εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να απασχοληθείτε συνολικά για δυο διδακτικές ώρες (σε δίωρο κενό σας). Επιπλέον, προκύπτει ανάγκη για μαγνητοφώνηση της συνέντευξής σας, προκειμένου να επιτευχθεί η απρόσκοπτη διεξαγωγή της συνέντευξης και η συλλογή πιο αξιόπιστων πληροφοριών. Η συμμετοχή σας στην έρευνα κρίνεται απαραίτητη, καθώς τα αποτελέσματά της προσδοκάται να συμβάλουν στον προβληματισμό και την καλύτερη κατανόηση του ρόλου του σχολικού διαλείμματος και του παιχνιδιού που αναπτύσσεται σ' αυτό, συνδέοντας το με σημαντικούς αναπτυξιακούς στόχους και επιτεύγματα της παιδικής ηλικίας, όπως οι κοινωνικές σχέσεις.

Παράλληλα, δέσμευσή μου αποτελεί η εξασφάλιση της εχεμύθειας και της ανωνυμίας σας σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας. Έτσι, πέρα από την τήρηση της ανωνυμίας σχολείου και δασκάλων, θα συζητηθεί επίσης μαζί σας τι έχω καταγράψει από τα λεγόμενά σας και πώς προτίθεμαι να τα χρησιμοποιήσω, ώστε τελικά να δοθεί η συγκατάθεσή σας για τη χρήση των πληροφοριών αυτών. Τέλος, είναι απολύτως σεβαστό το δικαίωμα σας να αρνηθείτε τη συμμετοχή σας στην έρευνα ή και να αποσυρθείτε από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιό της.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ
ΕΡΕΥΝΗΤΗ

ΔΗΛΩΝΩ ΥΠΕΥΘΥΝΑ ΟΤΙ ΑΠΟΔΕΧΟΜΑΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ
ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 : ΑΝΟΙΚΤΗ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης ΚΩΔΙΚΕΣ

1. Αθλοπαιδιές
2. Παραδοσιακά παιχνίδια
3. Διάφορα αυτοσχέδια παιχνίδια κινητικών επιδεξιοτήτων
4. με ή χωρίς τη χρήση αντικειμένων
5. Επιτραπέζια παιχνίδια
6. Παιχνίδια με κάρτες
7. Παιχνίδια με τάπες
8. Οικογένεια
9. Κατάσκοποι
10. Βαμπίρ και άνθρωποι
11. Ζόμπι
12. Μαγαζάκι
13. Μάχες
14. Διαγωνισμοί ταλέντων χορού στο πρότυπο
15. επίκαιρων σχετικών τηλεοπτικών εκπομπών
16. Αναπαράσταση ηλεκτρονικών παιχνιδιών
17. Σβούρα με το σώμα
18. Κατρακύλα (βαρελάκια) στο μωσαϊκό μετά φόρας
19. Τσουλήθρα σε μήκος μετά φόρας
20. Ακροβατικά
21. Οι κανόνες των παιχνιδιών
22. Πολυπλοκότητα κανόνων παιχνιδιού
23. Σαφήνεια/ακρίβεια κανόνων παιχνιδιού
24. Συμμετέχοντες παίκτες
25. Αριθμός παικτών
26. Φύλο παικτών
27. Ηλικία παικτών

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

1.Είδη παιχνιδιού

Υποκατηγορία

Παιχνίδια ανταγωνιστικά
Παιχνίδια τύχης
Παιχνίδια προσποίησης
Παιχνίδια ιλίγγου

2.Η ηλικία ως προσδιοριστικός παράγοντας είδους παιχνιδιού

3.Το φύλο ως προσδιοριστικός παράγοντας είδους παιχνιδιού

4.Οι κανόνες των παιχνιδιών ως χαρακτηριστικό στοιχείο του παιχνιδιού

Υποκατηγορία

Σαφείς κανόνες
Ασαφείς κανόνες
Απλοί κανόνες
Σύνθετοι κανόνες

5.Η ηλικία ως προσδιοριστικός παράγοντας των κανόνων των παιχνιδιών

6.Η αγωνιστική επιδεξιότητα παικτών ως προσδιοριστικός παράγοντας των κανόνων των παιχνιδιών

7.Οι συμμετέχοντες παίκτες ως κοινωνικό στοιχείο της σκηνής του παιχνιδιού

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

28. Θεατές

29. Στάση θεατών

30. Ευγενική συμπεριφορά θεατών

31. Αγενής συμπεριφορά θεατών

32. Αγωνιστική επιδεξιότητα παικτών

33. Παίκτες με μεγάλη αγωνιστική επιδεξιότητα

33. Παίκτες με χαμηλή αγωνιστική επιδεξιότητα

34. Εφημερεύοντες δάσκαλοι

35. Παροχή βοήθειας από εφημερεύοντες δασκάλους στους παίκτες

36. Απουσία περιοριστικών μέτρων από εφημερεύοντες δασκάλους στους παίκτες

37. Απαγορεύσεις στη διεξαγωγή παιχνιδιών

38. Παντελής έλλειψη ενασχόλησης με τα παιχνίδια παιδιών.

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

8. Η σύνθεση των ομάδων

Υποκατηγορία

Ολιγομελής ομάδα

Πολυπληθής ομάδα

Μόνο αγόρια παίζουν

Μόνο κορίτσια παίζουν

Μεικτές ομάδες ως προς το φύλο

Συνομήλικοι συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες διαφορετικών ηλικιών

9. Οι θεατές ως κοινωνικό στοιχείο της σκηνής του παιχνιδιού

10. Η επίδραση των θεατών στη σκηνή παιχνιδιού

Υποκατηγορία

Θετική επίδραση θεατών

Αρνητική επίδραση θεατών

Απουσία επίδρασης θεατών

11. Η στάση των θεατών ως προσδιοριστικός παράγοντας επίδρασης των θεατών στη σκηνή παιχνιδιού

12. Το επίπεδο της αγωνιστικής επιδεξιότητας και των αγωνιστικών ικανοτήτων των παικτών ως προσδιοριστικοί παράγοντες της επίδρασης των θεατών στη σκηνή παιχνιδιού

13. Οι εφημερεύοντες δάσκαλοι ως κοινωνικό στοιχείο της σκηνής του παιχνιδιού

14. Στάση εφημερευόντων σύμφωνα με τα παιδιά

Υποκατηγορία

Ενισχυτική στάση

Παρεμβατική στάση

Αδιάφορη στάση

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

39. Αντίδραση των παικτών στις παρεμβάσεις υποδείξεις των εφημερευόντων
40. Συμμόρφωση παιδιών στις υποδείξεις εφημερευόντων
41. Τα παιδιά κατανοούν την ορθότητα των εκπ. υποδείξεων
42. Τα παιδιά δεν κατανοούν την ορθότητα των εκπ. υποδείξεων
43. Τα παιδιά θεωρούν άδικες τις υποδείξεις εκπαιδευτικών
44. Τα παιδιά θεωρούν υπερβολικές τις εκπ. υποδείξεις
45. Παράβλεψη των υποδείξεων εφημερευόντων
46. Τα παιδιά αναζητούν βοήθεια εφημερευόντων για την υλοποίηση παιχνιδιού τους
47. Τα παιδιά ζητούν βοήθεια εφημερευόντων σε επικίνδυνες καταστάσεις
48. Αντίληψη εκπαιδευτικών για χρησιμότητα ελεύθερου παιχνιδιού στο διάλειμμα

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

15. Τρόποι εκδήλωσης της στάσης σύμφωνα με τα παιδιά

Υποκατηγορία

- Ενισχυτική στάση : **Υποκατηγορία** Έλλειψη περιοριστικών τάσεων
Βοήθεια στην υλοποίηση παιχνιδιού
- Παρεμβατική στάση: **Υποκατηγορία** Απαγορεύσεις στην υλοποίηση παιχνιδιού
- Αδιάφορη στάση: **Υποκατηγορία** Μηδενική παροχή βοήθειας όταν ζητάται

16. Πώς ερμηνεύουν τα παιδιά τη στάση εφημερευόντων

Υποκατηγορία

- Ενισχυτική στάση : **Υποκατηγορία** Νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί
Χαρούμενοι άνθρωποι
- Παρεμβατική στάση: **Υποκατηγορία** Έλλειψη κατανόησης παιχνιδιών
Δεν παίζουν πια λόγω ηλικίας
Φόβος για το παιχνίδι
Φόβος απώλειας εργασίας

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

49. Θετική αντίληψη εκπαιδευτικών για την αξία του παιχνιδιού στο διάλειμμα
50. Αρνητική αντίληψη εκπαιδευτικών για την αξία του παιχνιδιού στο διάλειμμα
51. Προαύλιος χώρος
52. Υλικά παιχνιδιού
53. Υλικοτεχνική υποδομή σχολείου
54. Δάπεδο
55. Γήπεδο μπάσκετ
56. Όργανα παιδικής χαράς
57. Γήπεδο φόρσκουερ
58. Όροφος
59. Υπόστεγα
60. Παγκάκι σκέψης
61. Επιδαπέδια παιχνίδια
62. Πεζούλια
63. Λαχανόκηπος
64. Παρτέρια
65. Δέντρα
66. Καθαριότητα χώρου

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Αδιάφορη στάση: Υποκατηγορία Τεμπελιά
Προχωρημένη ηλικία

17. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αξία του παιχνιδιού στο διάλειμμα ως προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης τους

18. Πώς ερμηνεύουν τα παιδιά την αντίδρασή τους στις παρεμβάσεις-υποδείξεις εφημερευόντων

Υποκατηγορία

Συμμόρφωση: Υποκατηγορία: Κατανόηση ορθότητας κανόνων
Υπακοή χωρίς κατανόηση ορθότητας κανόνων

Ανυπακοή: Υποκατηγορία: Θεώρηση υποδείξεων ως άδικες
Θεώρηση υποδείξεων ως υπερβολικές

19. Ανάγκη των παιδιών για παρέμβαση και βοήθεια εφημερευόντων

Υποκατηγορία

Λόγω αδυναμίας υλοποίησης παιχνιδιού
Λόγω επικινδυνότητας καταστάσεων

20. Η ηλικία παικτών ως προσδιοριστικός παράγων αναζήτησης βοήθειας από εφημερευόντες
21. Οι κοινωνικές δεξιότητες ως προσδιοριστικός παράγων αναζήτησης βοήθειας από τους εφημερευόντες

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

67. Συνθήκες ασφάλειας κατά το παιχνίδι
68. Ατύχημα κατά το παιχνίδι
69. Πραγματικός χρόνος παιχνιδιού ανά παίκτη
70. Αξιολόγηση υλικοτεχνικής υποδομής προαύλιου από παιδιά.
71. Πλεονεκτήματα υλικοτεχνικής υποδομής προαύλιου σύμφωνα με τα παιδιά.
72. Μειονεκτήματα υλικοτεχνικής υποδομής προαύλιου σύμφωνα με τα παιδιά.
73. Προτάσεις παιδιών για υλικοτεχνική υποδομή σχολείου
74. Αξιολόγηση υλ/κής υποδομής προαύλιου από εκπαιδευτικούς
75. Πλεονεκτήματα υλικοτεχνικής υποδομής προαύλιου από εκπαιδευτικούς
76. Μειονεκτήματα υλ/κής υποδομής προαύλιου από εκπαιδευτικούς
77. Προτάσεις εκπαιδευτικών για υλ/κή υποδομή
78. Πρακτικές διαχείρισης του προαύλιου χώρου από τους εκπαιδευτικούς

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

- | | | |
|--------------------------------|------------------------------------|---|
| 22. Αξιολόγηση υλ/κής υποδομής | Υποκατηγορία
Από μαθητές | Υποκατηγορία

Πλεονεκτήματα
Μειονεκτήματα |
| | Από εκπαιδευτικούς | Υποκατηγορία
Πλεονεκτήματα
Μειονεκτήματα |
23. Ο πραγματικός χρόνος παιχνιδιού και η ασφάλεια των παιδιών ως προσδιοριστικοί παράγοντες αξιολόγησης της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σύμφωνα με τα παιδιά
24. Η ασφάλεια των παιδιών και η αποφυγή κυρώσεων από ενδεχόμενα ατυχήματα κατά το παιχνίδι ως προσδιοριστικοί παράγοντες αξιολόγησης της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς
25. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα ασφάλειας των παιδιών κατά το παιχνίδι τους ως προσδιοριστικός παράγοντας της διαμόρφωσης της στάσης τους απέναντι στη διαχείριση του προαύλιου χώρου και του παιχνιδιού στο διάλειμμα.

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

79. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα ασφάλειας κατά το παιχνίδι στο διάλειμμα

80. Κανόνες υπουργείου για το διάλειμμα

81. Κανόνες σχολείου για το διάλειμμα

82. Κανόνες πρόσβασης στο προαύλιο

83. Κανόνες για υλικά παιχνιδιού

84. Κανόνες περιοριστικοί για το παιχνίδι στο διάλειμμα

85. Κανόνες βοηθητικοί για το παιχνίδι στο διάλειμμα

86. Εκτίμηση των κανόνων από τα παιδιά

87. Αιτιολόγηση της εκτίμησης των κανόνων από τα παιδιά

88. Αντιμετώπιση των κανόνων από τα παιδιά

89. Προτάσεις για τους κανόνες στο διάλειμμα από τα παιδιά

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

26. Προτάσεις υλ/κής υποδομής

Υποκατηγορία

Προτάσεις παιδιών

Υποκατηγορία

Η ενίσχυση του παιχνιδιού και η αύξηση του πραγματικού χρόνου παιχνιδιού σε ασφαλείς για αυτά συνθήκες ως κύριος στόχος των προτάσεων των παιδιών.

Προτάσεις εκπ/κών

Υποκατηγορία

Η εξασφάλιση συνθηκών ασφαλούς παιχνιδιού και η αποφυγή κυρώσεων από ενδεχόμενα ατυχήματα των παιδιών, ακόμα και με περιορισμού του παιχνιδιού ως κύριος στόχος των προτάσεων των εκπαιδευτικών.

27. Κανόνες για το παιχνίδι στο διάλειμμα

Υποκατηγορία

Κανόνες που θεσπίζονται κεντρικά

Κανόνες ως απόφαση συλλόγου διδασκόντων

28. Αξιολόγηση των κανόνων από τα παιδιά.

Υποκατηγορία

Εκτίμηση των κανόνων

Αιτιολόγηση της εκτίμησης

Αντιμετώπιση των κανόνων

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

90. Κυρίαρχο μέλημα των παιδιών για τους κανόνες που αφορούν στο παιχνίδι στο διάλειμμα.
91. Εκτίμηση των κανόνων από τους εκπ/κούς.
92. Αιτιολόγηση της εκτίμησης των κανόνων από τους εκπ/κούς.
93. Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπ/κοί την παραβίαση των κανόνων από τα παιδιά;
94. Προτάσεις για τους κανόνες στο διάλειμμα από τους εκπ/κούς.
95. Κυρίαρχο μέλημα των εκπαιδευτικών για τους κανόνες που αφορούν στο παιχνίδι στο διάλειμμα.

96. Επιλογή παιχνιδιού
97. Προέλευση ιδέας παιχνιδιού
98. Το μάθημα γυμναστικής ως πηγή ιδέας παιχνιδιού.
99. Η τηλεόραση ως πηγή ιδέας παιχνιδιού.

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

29. Αξιολόγηση των κανόνων από τους εκπ/κούς.

Υποκατηγορία

Εκτίμηση των κανόνων
Αιτιολόγηση της εκτίμησης
Αντιμετώπιση παραβίασης των κανόνων

Υποκατηγορία

Μορφές αντίδρασης
Προϋποθέσεις αντίδρασης

30. Προτάσεις για τους κανόνες του παιχνιδιού στο διάλειμμα

Υποκατηγορία

Προτάσεις παιδιών

Υποκατηγορία

Το παιχνίδι πρώτα και μετά η ασφάλεια ως κυρίαρχο μέλημα των παιδιών στις προτάσεις τους για τους κανόνες του διαλείμματος.

Προτάσεις εκπ/κών

Υποκατηγορία

Η ασφάλεια πρώτα και μετά το παιχνίδι ως κυρίαρχο μέλημα των εκπ/κών στις προτάσεις τους για τους κανόνες του διαλείμματος.

31. Τι θα παίξουν

Υποκατηγορία

Προέλευση ιδέας

Υποκατηγορία

Η γυμναστική ως πηγή ιδέας για παιχνίδι
Η τηλεόραση ως πηγή ιδέας για παιχνίδι

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

100. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως πηγή ιδέας παιχνιδιού.
101. Τα ενδιαφέροντα των παιδιών ως πηγή ιδέας παιχνιδιού.
102. Η παρακολούθηση παιχνιδιών άλλων παιδιών ως πηγή ιδέας παιχνιδιού.
103. Επιλογή παιχνιδιού λόγω παγιωμένης συνήθειας.
104. Τρόποι απόφασης για την επιλογή παιχνιδιού
105. Απόφαση για την επιλογή παιχνιδιού ως αποτέλεσμα κοινής αποδοχής
106. Απόφαση για την επιλογή παιχνιδιού ως αποτέλεσμα πλειοψηφίας
107. Απόφαση για την επιλογή παιχνιδιού χωρίς λόγια
108. Αποφασίζοντας για τη συμμετοχή παικτών στο παιχνίδι
109. Ποιοι αποφασίζουν για το ποιοι θα παίξουν στο παιχνίδι.
110. Η πλειοψηφία αποφασίζει για το ποιοι θα παίξουν στο παιχνίδι

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως πηγή ιδέας για παιχνίδι
Τα ενδιαφέροντα των παιδιών ως πηγή ιδέας για παιχνίδι
Η παρακολούθηση των παιχνιδιών άλλων παιδιών στο προαύλιο ως πηγή ιδέας για παιχνίδι
Η παγιωμένη συνήθεια ως πηγή ιδέας για παιχνίδι

Τρόποι απόφασης για το τι θα παιχτεί

Υποκατηγορία

Απόφαση κοινής αποδοχής
Απόφαση πλειοψηφίας
Απόφαση χωρίς λόγια

32. Ποιοι θα παίξουν

Υποκατηγορία

Ποιοι αποφασίζουν

Υποκατηγορία

Η πλειοψηφία αποφασίζει
Αυτός που έχει στην «ιδιοκτησία» του τη μπάλα
Οι πιο επιδέξιοι αγωνιστικά

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

111. Ο «ιδιοκτήτης» της μπάλας αποφασίζει για το ποιοι θα παίξουν στο παιχνίδι
112. Οι πιο επιδέξιοι αγωνιστικά αποφασίζουν για το ποιοι θα παίξουν στο παιχνίδι
113. Παιδιά του ίδιου τμήματος παίζουν μαζί
114. Οι φίλοι παίζουν μαζί
115. Τα παιδιά θέλουν να παίζουν με παιδιά με «καλό» χαρακτήρα (που δεν βρίζουν, δεν χτυπάνε, δεν κλαίνε με το παραμικρό)
116. Οι συγγενείς παίζουν μαζί.

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Κριτήρια απόφασης για το ποιοι θα παίξουν

Υποκατηγορία

- Τα παιδιά του τμήματος
Οι φίλοι
Παιδιά με καλό χαρακτήρα
Παιδιά υψηλού αγωνιστικού επιπέδου (για τις αθλοπαιδιές)
Παιδιά άλλων τμημάτων που συνδέονται φιλικά ή συγγενικά με κάποιον συμμετέχοντα

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

117. Συγκρότηση αντίπαλων ομάδων
118. Οι φίλοι θέλουν να είναι στην ίδια ομάδα

119. Οι ομάδες πρέπει να είναι ισοδύναμες
120. Αντιδράσεις στη συγκρότηση ομάδων
121. Συναίνεση κατά τη συγκρότηση ομάδων
και συνέχιση του παιχνιδιού

122. Σύγκρουση κατά τη συγκρότηση ομάδων
123. Το παιχνίδι ξεκινά
124. Αποτυχία έναρξης παιχνιδιού
125. Οικειοθελής αποχώρηση από το παιχνίδι
126. Διανομή ρόλων στο παιχνίδι
127. Διανομή ρόλων σε αθλοπαιδιές

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

33. Συγκρότηση αντίπαλων ομάδων

Υποκατηγορία

Κριτήρια συγκρότησης
ομάδων

Υποκατηγορία

Φιλία

Ισοδυναμία ομάδων

Αντιδράσεις στη
συγκρότηση ομάδων

Υποκατηγορία

Συναίνεση κατά τη συγκρότηση
ομάδων και συνέχιση του
παιχνιδιού

Σύγκρουση κατά τη συγκρότηση
ομάδων

Υποκατηγορία

Αποτυχία έναρξης
του παιχνιδιού
Οικειοθελής
αποχώρηση
από το παιχνίδι

34. Τρόποι διανομής ρόλων στο παιχνίδι

Υποκατηγορία

Διανομή ρόλων κατόπιν συνεννόησης

Οι πιο επιδέξιοι αγωνιστικά αποφασίζουν

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

128. Διανομή ρόλων σε παιχνίδια προσποίησης
129. Πώς διανέμονται οι ρόλοι
130. Συνεννόηση κατά την διανομή ρόλων
131. Οι πιο επιδέξιοι αγωνιστικά παίκτες αποφασίζουν για τη διανομή ρόλων
132. Αντιδράσεις συμμετεχόντων κατά τη διανομή ρόλων
133. Συναίνεση κατά τη διανομή ρόλων και συνέχιση του παιχνιδιού
134. Συναίνεση κατόπιν διαφωνίας και συνέχιση του παιχνιδιού
135. Σύγκρουση κατά τη διανομή ρόλων

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

35. Το είδος του παιχνιδιού ως προσδιοριστικός παράγοντας διανομής ρόλων

Υποκατηγορία

Ανταγωνιστικά παιχνίδια
(ζητούμενο η νίκη)

Υποκατηγορία

Κριτήριο διανομής ρόλων οι ιδιαίτερες ικανότητες συμμετεχόντων

Μη ανταγωνιστικά παιχνίδια

Υποκατηγορία

Κριτήριο διανομής ρόλων οι επιθυμίες συμμετεχόντων

36. Αντιδράσεις συμμετεχόντων κατά τη διανομή ρόλων

Υποκατηγορία

Συναίνεση κατά τη διανομή ρόλων και συνέχιση του παιχνιδιού

Συναίνεση κατόπιν διαφωνίας (εκφρασμένης ή μη) και συνέχιση του παιχνιδιού

Σύγκρουση κατά τη διανομή ρόλων

Υποκατηγορία

Αποτυχία έναρξης του παιχνιδιού

Οικειοθελής αποχώρηση από το παιχνίδι

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

136. Ομαλή εξέλιξη παιχνιδιού
137. Απόφαση για το παιχνίδι
βάσει επικράτησης γνώμης πλειοψηφίας
138. Η επανάληψη της αμφισβητούμενης φάσης στο παιχνίδι
139. Η υποχώρηση κατά τη διαφωνία στο παιχνίδι
140. Απόφαση για το παιχνίδι
βάσει κλήρωσης
141. Συγκρουσιακή εξέλιξη παιχνιδιού
142. Τσακωμοί κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού
143. Λεκτική βία (βρισιές , κοροϊδίες, φωνές)
κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού
144. Σωματική βία (σπρωξίματα, κλωτσιές, μπουτιές ή πάλη)
κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού
145. Κλάματα
κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού
146. Ψυχολογική βία
κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

37. Μορφές (τεχνικές)
συνεργασίας

Υποκατηγορία

Επικράτηση γνώμης πλειοψηφίας
Η επανάληψη της αμφισβητούμενης φάσης
Η υποχώρηση κατά τη διαφωνία στο παιχνίδι
Η κλήρωση στο παιχνίδι

38. Μορφές τσακωμών
κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού

Υποκατηγορία

Λεκτική βία
Σωματική βία
Κλάματα
Ψυχολογική βία

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

147. Η αρχηγεία στο παιχνίδι
148. Παρεξηγήσεις-παρανοήσεις κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού
149. Παλιές αντιπαλότητες μεταξύ των παικτών
150. Αδυναμία εφαρμογής των κανόνων στις αθλοπαιδιές
151. Η αίσθηση ότι «δεν τους παίζουν»

152. Μη αποδεκτή «κακή» συμπεριφορά παικτών
153. Ατομιστική συμπεριφορά κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού
154. Ασυμφωνία ως προς την έκβαση των φάσεων στις αθλοπαιδιές
155. Η θέση στη σειρά

156. Αντιμετώπιση νικητήριων φάσεων κατά το παιχνίδι

157. Ο ρατσιστικός λόγος που προκαλεί καβγά
158. Περιορισμένος χώρος παιχνιδιού
159. Η παραβίαση των κανόνων του παιχνιδιού και οι ζαβολιές

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

39. Αιτίες τσακωμών **Υποκατηγορία**
Η αρχηγεία στο παιχνίδι
Παρεξηγήσεις-παρανοήσεις

Παλιές αντιπαλότητες μεταξύ των παικτών
Αδυναμία εφαρμογής των κανόνων στις αθλοπαιδιές
Η αίσθηση ότι «δεν τους παίζουν»

Μη αποδεκτή «κακή» συμπεριφορά παικτών
Ατομιστική συμπεριφορά κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού

Ασυμφωνία ως προς την έκβαση των φάσεων στις αθλοπαιδιές
Η θέση στη σειρά

Αντιμετώπιση νικητήριων φάσεων κατά το παιχνίδι **Υποκατηγορία**
Με κοροϊδίες από τους νικητές
Με μη αποδοχή της φάσης από τους ηττημένους
Με απόδοση κατηγοριών

Ο ρατσιστικός λόγος
Περιορισμένος χώρος παιχνιδιού
Η παραβίαση των κανόνων του παιχνιδιού και οι ζαβολιές
Ανταγωνιστικό παιχνίδι με άλλο τμήμα **Υποκατηγορία**
Μεγαλύτερος ανταγωνισμός
Σκληρό παιχνίδι

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

160. Ένταση κατά το ανταγωνιστικό παιχνίδι με άλλο τμήμα
161. «Σκληρό» ανταγωνιστικό παιχνίδι

162. Νίκη πάση θυσία, ακόμα και με κλεψιές
162. Έλλειψη οικείων σχέσεων μεταξύ των παικτών
163. Ο χώρος γηπέδου ως έπαθλο για τη νίκη

164. Οικειοθελής αποχώρηση
μετά από τσακωμό στο παιχνίδι

165. Διακοπή παιχνιδιού λόγω τσακωμών
166. Παρέμβαση εφημερευόντων λόγω τσακωμών στο παιχνίδι
167. Οι εφημερευόντες βοηθούν την επίλυση
διαφωνιών στο παιχνίδι

168. Οι εφημερευόντες σταματούν το παιχνίδι λόγω
τσακωμών

169. Οι εφημερευόντες στέλνουν μαθητές που τσακώνονται
στο παιχνίδι στον διευθυντή
170. Τιμωρία στο παγκάκι από τους εφημερευόντες
λόγω τσακωμών στο παιχνίδι

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Νίκη πάση θυσία
Έλλειψη οικείων σχέσεων και μικρότερα
περιθώρια ανοχής
Διακύβευση του γηπέδου ως έπαθλο της
νίκης

40. Έκβαση τσακωμών | **Υποκατηγορία**
Οικειοθελής αποχώρηση
Διακοπή παιχνιδιού
Παρέμβαση
εφημερευόντων | **Υποκατηγορία**
Βοηθητική παρέμβαση

Απαγορευτική
παρέμβαση | **Υποκατηγορία**
Διακοπή παιχνιδιού
Παραπομπή στον διευθυντή
Τιμωρία στο παγκάκι

41. Προσδιοριστικοί παράγοντες
της εξέλιξης του παιχνιδιού

Υποκατηγορία

Η έναρξη του παιχνιδιού
ως προσδιοριστικός παράγοντας
της εξέλιξης του παιχνιδιού.

Ο χαρακτήρας των
συμμετεχόντων ως προσδιοριστικός
παράγοντας της εξέλιξης του παιχνιδιού.

Το είδος του παιχνιδιού
ως προσδιοριστικός παράγοντας
της εξέλιξης του παιχνιδιού.

Οι προϋπάρχουσες σχέσεις παιδιών
ως προσδιοριστικός παράγοντας
της εξέλιξης του παιχνιδιού.

Το επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας
και ικανοτήτων συμμετεχόντων
ως προσδιοριστικός παράγοντας
της εξέλιξης του παιχνιδιού.

Η στάση των εφημερευόντων
ως προσδιοριστικός παράγοντας
της εξέλιξης του παιχνιδιού.

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Η υλικοτεχνική υποδομή
ως προσδιοριστικός παράγοντας
της εξέλιξης του παιχνιδιού.

Οι κανόνες του σχολείου
ως προσδιοριστικός παράγοντας
της εξέλιξης του παιχνιδιού.

42.Επίδραση προσδιοριστικών
παραγόντων στην εξέλιξη
του παιχνιδιού

Υποκατηγορία
Θετική

Υποκατηγορία
Ομαλή έναρξη
Αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες
Μη ανταγωνιστικό παιχνίδι
Υπαρξη καλών σχέσεων μεταξύ των
παιδιών
Υψηλό επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας
Βοηθητική στάση τωνεφημερευόντων
Επαρκής υλικοτεχνική υποδομή
Κανόνες που δίνουν ελευθερίες στο
παιχνίδι στο διάλειμμα

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

171. Λήξη παιχνιδιού
172. Λήξη με το κουδούνι
173. Λήξη λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος
174. Λήξη λόγω τιμωρίας και απαγόρευσης
175. Διάλυση του παιχνιδιού λόγω τσακωμού.

176. Ομαλή κατάληξη παιχνιδιού

177. Συγκρουσιακή κατάληξη παιχνιδιού

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

- | | |
|-------------------------------------|--|
| Αρνητική | Υποκατηγορία
Προβληματική έναρξη
Ελλειψείς κοινωνικές δεξιότητες
Ανταγωνιστικό παιχνίδι
Απουσία ή ύπαρξη κακών προηγούμενων σχέσεων μεταξύ των παιδιών
Χαμηλό επίπεδο αγωνιστικής επιδεξιότητας
Απαγορευτική στάση των εφημερευόντων
Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή
Κανόνες που περιορίζουν το παιχνίδι στο διάλειμμα |
| 43. Αιτίες λήξης παιχνιδιού | Υποκατηγορία
Χτύπημα κουδουνιού
Έλλειψη ενδιαφέροντος
Τιμωρία από εφημερεύοντες
Απαγόρευση από εφημερεύοντες
Τσακωμός |
| 44. Μορφές κατάληξης του παιχνιδιού | Υποκατηγορία
Ομαλή κατάληξη παιχνιδιού

Συγκρουσιακή κατάληξη παιχνιδιού |

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

45. Προσδιοριστικοί παράγοντες
κατάληξης του παιχνιδιού

Υποκατηγορία

Έναρξη και εξέλιξη παιχνιδιού
Το είδος του παιχνιδιού
Χαρακτήρας συμμετεχόντων
Προϋπάρχουσες σχέσεις παιδιών

46. Επίδραση
προσδιοριστικών παραγόντων
στην κατάληξη του παιχνιδιού

Υποκατηγορία

Θετική

Υποκατηγορία

Ομαλή έναρξη
και εξέλιξη παιχνιδιού
Μη ανταγωνιστικό παιχνίδι
Αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες
παικτών
Καλές σχέσεις μεταξύ των παικτών

Αρνητική

Υποκατηγορία

Συγκρουσιακή έναρξη και εξέλιξη
παιχνιδιού
Ανταγωνιστικό παιχνίδι
Μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες
παικτών
Απουσία ή ύπαρξη κακών
προηγούμενων
σχέσεων μεταξύ των παικτών

47. Κύριοι προσδιοριστικοί
παράγοντες
υλοποίησης του παιχνιδιού

Υποκατηγορία
Χαρακτήρας
συμμετεχόντων

Το είδος του
παιχνιδιού

Προϋπάρχουσες
σχέσεις παιδιών

Επίπεδο αγωνιστικής
επιδεξιότητας και
ικανοτήτων
συμμετεχόντων

Η στάση των
εφημερευόντων

Οι κανόνες του σχολείου
Η υλικοτεχνική υποδομή

48.Επίδραση
προσδιοριστικών παραγόντων
στην υλοποίηση του παιχνιδιού

Υποκατηγορία

Θετική

Υποκατηγορία

Υψηλό επίπεδο αγωνιστικής
επιδεξιότητας παικτών
Μη ανταγωνιστικό παιχνίδι
Αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες
παικτών
Καλές σχέσεις μεταξύ των παικτών
Βοηθητική στάση εφημερευόντων
Επαρκής υλ/κή υποδομή
Κανόνες που δίνουν ελευθερία
στο παιχνίδι στο διάλειμμα

Αρνητική

Υποκατηγορία

Χαμηλό επίπεδο αγωνιστικής
επιδεξιότητας παικτών
Ανταγωνιστικό παιχνίδι
Μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες
παικτών
Απουσία ή ύπαρξη κακών
προηγούμενων
σχέσεων μεταξύ των παικτών
Απαγορευτική στάση
των εφημερευόντων
Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή
Κανόνες που περιορίζουν το
παιχνίδι στο διάλειμμα

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

178. Απόψεις εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των παιχνιδιών των παιδιών στο διάλειμμα

179. Το παιχνίδι υλοποιείται παρά τις όποιες δυσκολίες κατά τους εκπαιδευτικούς

180. Ο τσακωμός ως «φυσιολογικό» συστατικό του παιχνιδιού κατά τους εκπαιδευτικούς.

180. Οι τσακωμοί στο παιχνίδι δεν επηρεάζουν τη φιλία των παιδιών κατά τους εκπαιδευτικούς.

181. Οι κοινωνικές δεξιότητες στο παιχνίδι

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

49. Βασική θέση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των παιχνιδιών στο διάλειμμα

Υποκατηγορία

Παρά τις όποιες δυσκολίες συνεργασίας που αντιμετωπίζουν κατά το παιχνίδι τους, συνήθως καταφέρνουν και τις ξεπερνούν, υλοποιώντας τελικά το παιχνίδι τους

Παίζουν και εξακολουθούν και θέλουν να παίζουν, ακόμα και αν οι διαφωνίες τους εξελίσσονται σε τσακωμούς, καθώς θεωρούν πως ο τσακωμός στο παιχνίδι, είναι απλώς ένα μέρος του παιχνιδιού, ο οποίος σπάνια θα επηρεάσει τη φιλία τους.

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

182. Χαρακτήρας παικτών

183. Προϋπάρχουσες σχέσεις παικτών

184. Ελλειπείς ευκαιρίες για παιχνίδι

185. Το σπίτι δεν καλλιεργεί επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες κατά τους εκπαιδευτικούς

186. Η προσχολική εκπαίδευση δεν καλλιεργεί επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες κατά τους εκπαιδευτικούς

187. Το δημοτικό σχολείο δεν καλλιεργεί επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες κατά τους εκπαιδευτικούς

188. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων

189. Η διδακτέα ύλη στο δημοτικό σχολείο

190. Οι κοινωνικές δεξιότητες ως αντικείμενο προγράμματος σπουδών στο δημοτικό

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

50. Παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργατική εξέλιξη των παιχιδιών κατά τους εκπαιδευτικούς.

Υποκατηγορία

Ανεπαρκής κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων
Αγενής χαρακτήρας
Απουσία ή ύπαρξη κακών προηγούμενων σχέσεων των παικτών
Ελλειπείς ευκαιρίες/ εμπειρίες παιχνιδιού

51. Οι ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες ως ο κυριότερος προσδιοριστικός παράγοντας εμπόδισης της συνεργατικής εξέλιξης των παιδιών κατά τους εκπαιδευτικούς

52. Αιτίες ανεπάρκειας κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τους εκπαιδευτικούς

Υποκατηγορία

Ανεπαρκής καλλιέργεια από το σπίτι

Ανεπαρκής καλλιέργεια από την προσχολική εκπαίδευση

Ανεπαρκής καλλιέργεια κατά τη φοίτηση στο δημοτικό

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

191. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και κοινωνικές δεξιότητες
192. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών
193. Οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί στα σχολεία (ψυχολόγοι)

194. Γιατί θέλουν να παίζουν τα παιδιά.

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

53. Προτάσεις εκπαιδευτικών
για καλλιέργεια κοινωνικών
δεξιοτήτων

Υποκατηγορία

Μείωσης της διδακτέας ύλης
Ιδιαίτερη καλλιέργεια
των κοινωνικών δεξιοτήτων

Υποκατηγορία

Ξεχωριστό μάθημα
Διαθεματικότητα
Ευέλικτη ζώνη

Σοβαρή και διαρκής επιμόρφωση
Σύμπλευση με τους γονείς
Ύπαρξη υποστηρικτικών μηχανισμών
στα σχολεία (ψυχολόγων)

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

- 195. Αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων
- 196. Συμμετοχή
- 197. "Ανήκειν"
- 198. Πρωτοβουλία-ελευθερία δράσης
- 199. Αμφισβήτηση ενήλικης εξουσίας
- 200. Δημιουργία-φαντασία
- 201. Προσωπική έκφραση
- 202. Βελτίωση αυτοεικόνας
- 203. Ξεκούραση-χαλάρωση
- 204. Αποφόρτιση

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

54. Τι νόημα έχει το παιχνίδι για τα ίδια τα παιδιά

Υποκατηγορία

Αλληλεπίδραση/φιλία

Υποκατηγορία

Αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων/φίλων
Αυταξία παιχν./Συμμετοχή
"Ανήκειν"

Ελευθερία, επιλογή και λήψη αποφάσεων

Υποκατηγορία

Πρωτοβουλία-ελευθερία δράσης
Αμφισβήτηση ενήλικης εξουσίας

Προσωπική ικανοποίηση και ενεργός ρόλος των παιδιών στην κατασκευή νοημάτων

Υποκατηγορία

Δημιουργία-φαντασία
Προσωπική έκφραση
Βελτίωση αυτοεικόνας
Ξεκούραση-χαλάρωση
Αποφόρτιση

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΩΔΙΚΕΣ

205. Χαρά/ενθουσιασμός/απόλαυση/ ικανοποίηση λόγω νίκης

206. Χαρά/ενθουσιασμός/ένταση λόγω ανταγωνισμού

207. Τι κερδίζουν τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

208. Επίδραση του παιχνιδιού στο διάλειμμα επάνω στα παιδιά κατά τους εκπαιδευτικούς

209. Κατά τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα αναπτύσσουν σχέσεις με συνομηλίκους

210. Κατά τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους

211. Κατά τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα εντάσσονται σε ομάδες

212. Κατά τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα μαθαίνουν να διαχειρίζονται σχέσεις

213. Κατά τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα μαθαίνουν να λύνουν προβλήματα

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Έντονα συναισθήματα

Υποκατηγορία

Χαρά/ενθουσιασμός/
/απόλαυση/ικανοποίηση
λόγω νίκης

Χαρά/ενθουσιασμός
ένταση,
λόγω ανταγωνισμού

214. Κατά τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα μαθαίνουν να διαχειρίζονται κανόνες

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

215. Κατά τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα αποκτούν αυτοπεποίθηση

216. Κατά τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα αποκτούν αυτογνωσία

217. Κατά τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα διαμορφώνουν αντιλήψεις

218. Κατά τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά παίζοντας στο διάλειμμα αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες

219. Πώς θέλουν να παίζουν τα παιδιά.

220. Τα παιδιά θέλουν να παίζουν το παιχνίδι που τους αρέσει

221. Τα παιδιά θέλουν να παίζουν με τους φίλους τους

222. Τα παιδιά θέλουν να παίζουν με αριθμό παιδιών που θα τους εξασφαλίζει τον μέγιστο δυνατό πραγματικό χρόνο παιχνιδιού

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

55. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του παιχνιδιού στο διάλειμμα ως σημαντικότερο όφελος του παιχνιδιού στο διάλειμμα για τα παιδιά κατά τους εκπαιδευτικούς

56. Επιθυμητές συνθήκες παιχνιδιού σύμφωνα με τα παιδιά.

Υποκατηγορία

Επιθυμητή δραστηριότητα

Επιθυμητό ανθρωπογενές περιβάλλον **Υποκατηγορία**

Συμμετέχοντες

Παίκτες **Υποκατηγορία**

Φιλική σχέση μεταξύ συμμετεχόντων παικτών

Αριθμός συμμετεχόντων παικτών τέτοιος, που να επιτρέπει τον

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

223. Τα παιδιά θέλουν να παίζουν με παιδιά που είναι επιδέξια στο παιχνίδι

224. Τα παιδιά θέλουν οι εφημερεύοντες δάσκαλοι να παρεμβαίνουν όσο γίνεται λιγότερο στο παιχνίδι τους

225. Βοήθεια από εφημερεύοντες στο παιχνίδι παιδιών

226. Τα παιδιά χρειάζονται τη βοήθεια δασκάλων όταν κινδυνεύει η σωματική τους ακεραιότητα

227. Τα παιδιά χρειάζονται τη βοήθεια δασκάλων για την αποκατάσταση της δικαιοσύνης

228. Τα παιδιά χρειάζονται τη βοήθεια δασκάλων

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Εφημερεύοντες
εκπαιδευτικοί

Επαρκές επίπεδο επιδεξιότητας των παικτών (επαρκές αγωνιστικό πλαίσιο)

Υποκατηγορία
Επιθυμητή στάση εκπαιδευτικών **Υποκατηγορία**

Μικρότερη δυνατή παρέμβαση στο παιχνίδι

Παρέμβαση όταν τους ζητηθεί **Υπ/ρια**

Για ασφάλεια

Για αποκατάσταση δικαιοσύνης

Για διαιτησία

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

229. Τα παιδιά επιθυμούν κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για να παίξουν
230. Τα παιδιά επιθυμούν κατάλληλο χώρο παιχνιδιού κατά το παιχνίδι
230. Τα παιδιά επιθυμούν κατάλληλα υλικά παιχνιδιού
231. Τα παιδιά παίζουν σε όλες τις υλικοτεχνικές συνθήκες
232. Τα παιδιά επιθυμούν μεγαλύτερα διαλείμματα
231. Τα παιδιά επιθυμούν ελευθερία στα διαλείμματα
233. Τα παιδιά επιθυμούν ασφάλεια στα διαλείμματα

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

	Επιθυμητή υλικ/κή υποδομή	<p>Υποκατηγορία Χώρος παιχνιδιού</p> <p>Υλικά παιχνιδιού</p>	<p>Υποκατηγορία Επαρκής διαμορφωμένη έκταση για υλοποίηση όλων των παιχνιδιών</p> <p>Εξασφάλιση συνθηκών ασφαλείας</p> <p>Καλαισθησία περιβάλλοντα χώρου</p> <p>Υποκατηγορία Επαρκής ποσότητα υλικών Επαρκής ποικιλία υλικών</p>
502	Επιθυμητό θεσμικό πλαίσιο	<p>Υποκατηγορία Αλλαγή στο επίσημο θεσμικό πλαίσιο</p>	<p>Υποκατηγορία Αύξηση χρονικής διάρκειας διαλειμμάτων</p>

Α φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΩΔΙΚΕΣ

233. Τα παιδιά θέλουν να παίζουν με παιδιά που επιδεικνύουν καλή συμπεριφορά
234. Τα παιδιά θέλουν να τηρούνται οι κανόνες στο παιχνίδι τους
235. Τα κορίτσια επιθυμούν περισσότερο χώρο για παιχνίδι
236. Τα κορίτσια επιθυμούν περισσότερη δικαιοσύνη
237. Άρση ανισοτήτων (αίτημα κοριτσιών)

β φάση ανοικτής κωδικοποίησης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Επιθυμητό
ηθικό
πλαίσιο

Υποκατηγορία
Καλή
συμπεριφορά
συμμετεχόντων

Τήρηση
κανόνων

Ισότητα
(επιθυμία
κοριτσιών σε
σχέση
με τα αγόρια)

Υποκατηγορία
Ισότητα στη χρήση του
χώρου
Ίσες ευκαιρίες για παιχνίδι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7 : ΚΑΤ' ΑΞΟΝΑ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

1. Οι προσδιοριστικοί παράγοντες του παιχνιδιού στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου.

- Υποκατηγορίες:**
- 1.1 Παιχνίδια.
 - 1.2 Συμμετέχοντες παίκτες
 - 1.3 Θεατές
 - 1.4 Εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί
 - 1.5 Υλικοτεχνική υποδομή - χώρος
 - 1.6 Κανόνες σχολείου

2 Υλοποίηση του παιχνιδιού

- Υποκατηγορίες:**
- 2.1 Έναρξη
 - 2.2 Εξέλιξη
 - 2.3 Λήξη

3. Η σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά.

- Υποκατηγορίες:**
- 3.1 Αλληλεπίδραση και φιλία
 - 3.2 Ελευθερία, επιλογή και λήψη αποφάσεων
 - 3.3 Προσωπική ικανοποίηση και ενεργός ρόλος των παιδιών στην κατασκευή νοημάτων
 - 3.4 Έντονα συναισθήματα

4. Απαραίτητες προϋποθέσεις για εξασφάλιση ικανοποίησης των παιδιών από τα παιχνίδια

Υποκατηγορίες:

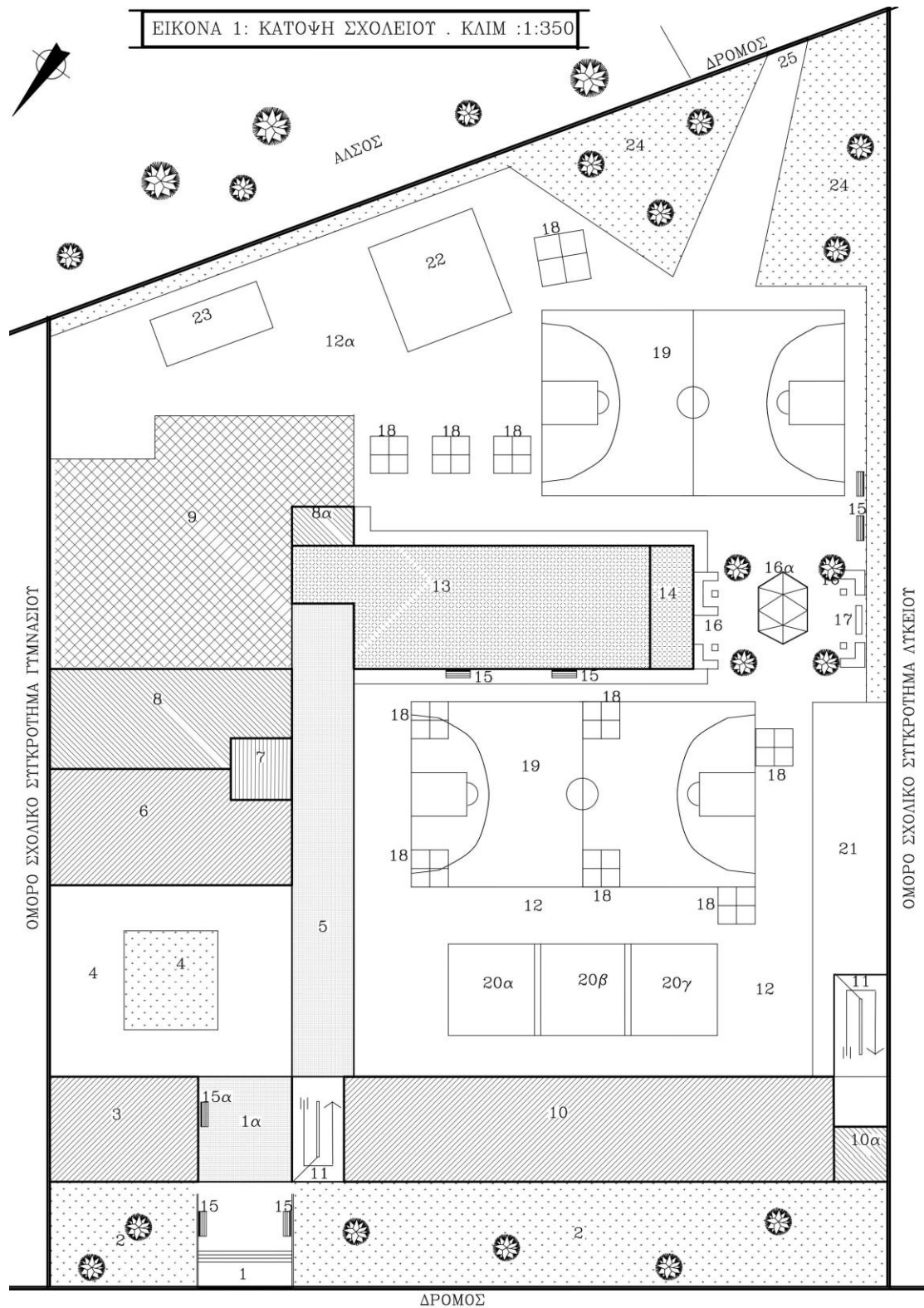
4.1 Ανθρωπογενές πλαίσιο

4.2 Υλικό πλαίσιο

4.3 Θεσμικό πλαίσιο

4.4 Ηθικό πλαίσιο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8. ΚΑΤΟΨΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ²⁸



²⁸ Το σκαρίφημα της κάτοψης του σχολείου αποτυπώθηκε από τον πολιτικό μηχανικό Αναστάσιο Προμπονά.

1. Κεντρική είσοδος σχολείου.
- 1α. Στεγασμένος χώρος εισόδου.
2. Περιβάλλον χώρος με φυτά και δέντρα.
3. Γραφείο δασκάλων.
4. Προαύλιο με λαχανόκηπο.
5. Διάδρομος με υπόστεγο.
6. Αίθουσες πλησίον νηπιαγωγείου.
7. Κυλικείο.
8. Αίθουσες νηπιαγωγείου.
- 8α. Τουαλέτα νηπιαγωγείου.
9. Προαύλιο νηπιαγωγείου.
10. Αίθουσες ισογείου και α' ορόφου.
- 10α. Τουαλέτες ισογείου και α' ορόφου.
11. Κλίμακες (σκάλες προς α' όροφο).
12. Μπροστινό προαύλιο.
- 12α. Πίσω προαύλιο.
13. Γυμναστήριο.
14. Τραπεζαρία.
15. Παγκάκια.
- 15α. Παγκάκι στο στεγασμένο χώρο.
16. Πεζούλια πέτρινα.
- 16α. Ξύλινη πέργκολα.
17. Βρύσες.
18. Γήπεδο foursquare.
19. Γήπεδο καλαθοσφαίρισης.
- 20α. Επιδαπέδιο παιχνίδι (κουτσό).
- 20β. Επιδαπέδιο παιχνίδι (κουτσό).
- 20γ. Επιδαπέδιο παιχνίδι (Twister).
21. Διάδρομος λείας επιφάνειας πλησίον λυκείου.
22. Μονόζυγο.
23. Τσουλήθρα.
24. Περιβάλλον χώρος- παρτέρια με χόμα και δέντρα.
25. Έξοδος ασφαλείας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟ

ΠΕΔΙΟ^{29 30 31}

Ακροβατικά.

Κατακόρυφο και ρόδες ατομικά. Αγόρια και κορίτσια όλων των τάξεων, με μεγαλύτερη συχνότητα τα κορίτσια, προσπαθούν να κάνουν όσο καλύτερα μπορούν κατακόρυφο και ρόδες (ασκήσεις ενόργανης γυμναστικής). Είτε κάνουν στο έδαφος (λείο μωσαϊκό ή γήπεδο του μπάσκετ), είτε χρησιμοποιούν έναν τοίχο ή μια πόρτα για στήριγμα των ποδιών τους όταν βρίσκονται σε ανάποδη θέση.

Κατακόρυφο ομαδικά. Δυο ή τρία κορίτσια μεγάλων τάξεων (Δ, Ε, ΣΤ) κάνουν κατακόρυφο στον τοίχο, προσπαθώντας το ένα παιδί να πάει πίσω από το άλλο ως εξής: Το πρώτο κάνει κατακόρυφο στον τοίχο με τα πόδια όσο είναι δυνατό σε μεγαλύτερη διάσταση. Έρχεται από πίσω το δεύτερο και κάνει και αυτό κατακόρυφο με τα πόδια επίσης σε διάσταση, αλλά λίγο μικρότερη, στηριζόμενα επίσης στον τοίχο και περνώντας μέσα από τα πόδια του πρώτου παιδιού. Το τρίτο παιδί έρχεται και κάνει το ίδιο με τα πόδια πιο κλειστά, περνώντας ανάμεσα από τα πόδια των μπροστινών παιδιών και στηρίζοντας τα πέλματά του στον τοίχο.

Αμπάριζα³²: Παιχνίδι που παίζεται από αγόρια και κορίτσια των Γ,Δ,Ε και ΣΤ τάξεων. Το παιχνίδι παίζεται στον χώρο ενός γηπέδου μπάσκετ. Χώρος κάθε ομάδας είναι το μισό γήπεδο, μαζί με την αντίστοιχη μπασκέτα. Τα παιδιά παρατάσσονται αντικρυστά, εκατέρωθεν της κεντρικής γραμμής. Με το «πάει» που λέει κάποιο παιδί ξεκινάει το παιχνίδι, που σκοπό έχει να κάνει η κάθε ομάδα πρώτη «αμπάριζα». «Αμπάριζα» γίνεται, όταν ένας παίκτης καταφέρει και ακουμπήσει την κολώνα-μπασκέτα της άλλης ομάδας, λέγοντας τη λέξη «αμπάριζα». Το παιχνίδι έχει

²⁹ Με αλφαβητική σειρά

³⁰ Τα παιχνίδια που περιγράφονται στο παράρτημα αυτό παρουσιάζονται στη βασική τους μορφή, όπως έγιναν αντιληπτά από εμένα κατά την παρατήρηση στο πεδίο, αλλά και βάσει των όσων είπαν τα ίδια τα παιδιά. Ωστόσο, οι τρόποι με τους οποίους παίζονταν τα παιχνίδια καθορίζονταν από τα ίδια τα παιδιά στα πλαίσια μιας δυναμικής διαδικασίας, έτσι ώστε το ίδιο παιχνίδι να παίζεται συχνά με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικούς παίκτες ή και από τους ίδιους παίκτες σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

³¹ Τα παιχνίδια που έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής στα πλαίσια του μαθήματος μαζί μου, αναφέρονται σε υποσημείωση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως τα παιδιά δεν έχουν γνωρίσει και από άλλες πηγές τα ίδια παιχνίδια.

³² Το παιχνίδι έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

αφενός επίθεση, προκειμένου να κάνει η κάθε ομάδα «αμπάριζα» και αφετέρου «άμυνα», προκειμένου να πιάσει τους παίκτες της αντίπαλης ομάδας που μπαίνουν στον χώρο της, προσπαθώντας να κάνουν και αυτοί «αμπάριζα». Όποιος πιάνεται, πηγαίνει φυλακή σε μια γωνία του αντίπαλου χώρου, περιμένοντας κάποιος συμπαίκτης του να παρακάμψει τους αντίπαλους φύλακες και να του κάνει «ξελευθερία» ακουμπώντας τον. Φύλακες βρίσκονται και σε κάθε μπασκέτα προστατεύοντας την ομάδα τους από το να της κάνουν «αμπάριζα». Κάθε ομάδα πριν ξεκινήσει το παιχνίδι καταστρώνει σχέδιο και αποφασίζει για την τακτική που θα ακολουθήσει, τους παίκτες που θα βάλει στην άμυνα ή στην επίθεση, καθώς και τους φύλακες που θα βάλει στην κολώνα της ή στη φυλακή. Όταν γίνει «αμπάριζα» κερδίζεται πόντος και το παιχνίδι ξαναρχίζει από την αρχή (όποιος είναι φυλακή ελευθερώνεται).

Βαμπίρ και άνθρωποι: Παιχνίδι που παίζεται από μεγάλα παιδιά, αγόρια και κορίτσια της ΣΤ τάξης. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες (δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των παικτών) και στέκονται όρθια και αντικρυστά εκατέρωθεν μιας ευθείας γραμμής. Οι ομάδες συνήθως είναι μεικτές. Η μια ομάδα είναι τα βαμπίρ και η άλλη οι άνθρωποι. Κάποιο παιδί λέει «πάει» και το παιχνίδι ξεκινάει. Στόχος είναι τα παιδιά της κάθε ομάδας να τραβήξουν με δύναμη παιδιά της άλλης ομάδας στην πλευρά τους και να τα κάνουν ό,τι είναι και τα ίδια. Τα βαμπίρ κάνουν έτσι τους ανθρώπους βαμπίρ, ενώ οι άνθρωποι επαναφέρουν τα βαμπίρ σε ανθρώπινη κατάσταση, εάν τα πάρουν στην πλευρά τους. Κερδίζει η ομάδα που τους φέρνει όλους στον χώρο της. Στο παιχνίδι τα παιδιά παίζουν με θεατρικότητα τους ρόλους τους (με μορφασμούς, κινήσεις και κραυγές).

Βαρελάκια: Σε λείο έδαφος (μωσαϊκό) κυρίως αγόρια μικρών τάξεων (Α, Β, Γ) παίρνουν λίγα βήματα φόρα και κυλιούνται στο έδαφος διανύοντας, όση μεγαλύτερη απόσταση μπορούν, κάνοντας τα «βαρελάκια». Πρόκειται για περιστροφές γύρω από τον κατακόρυφο άξονά τους, ξαπλωμένα στο έδαφος. Ξεκινούν όλα τα παιδιά μαζί το ένα δίπλα στο άλλο ή και διαδοχικά, δηλαδή το ένα μετά το άλλο. Όταν σταματάει η κίνηση με τα βαρελάκια, γυρίζουν στο σημείο εκκίνησης για να ξαναρχίσουν.

Βόλει³³: Παιχνίδι με μπάλα που παίζεται κυρίως από κορίτσια, αλλά και από λίγα αγόρια. Στόχος του παιχνιδιού είναι το κράτημα της μπάλας στον αέρα με πάσες με δάκτυλα. Μπορεί βέβαια να χρησιμοποιήσουν και μανσέτες ή ακόμα και τα πόδια προκειμένου να κρατηθεί μια μπαλιά στον αέρα. Το παιχνίδι παίζεται σε ζευγάρια ή και σε κύκλο περισσότερων παιδιών. Αν και δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των παικτών, συνήθως η ομάδα του παιχνιδιού δεν ξεπερνά τους πέντε με έξι παίκτες.

«Ένα, δύο, τρία, πήδα»: Αυτοσχέδιο παιχνίδι που παίζεται μεταξύ δυο παιδιών (στο σχολείο της έρευνας το έπαιζαν παιδιά της Γ τάξης). Χώρος του παιχνιδιού είναι κάποιο πεζούλι. Το ένα παιδί μετράει μέχρι το δέκα αργά, ενώ και τα δυο περπατούν επάνω στο πεζούλι. Σε μια στιγμή, πριν φτάσει στο δέκα, φωνάζει δυνατά «πήδα» και πηδούν. Όποιο παιδί πηδήξει πρώτο κερδίζει και μετά συνεχίζουν με τη μέτρηση να γίνεται από το άλλο παιδί.

Dancing with the stars: Παιχνίδι που παίζεται από ολιγομελείς ομάδες κοριτσιών των Γ, Δ και Ε τάξεων. Τα παιδιά κάνουν διαγωνισμό χορογραφίας που έχουν μόνα τους σκεφτεί, υποδύομενα διαγωνιζόμενους σε τηλεοπτικό talent show. Επιπλέον, κάνουν και διαγωνισμό τραγουδιού, ενώ είναι δυνατό να διαγωνιστούν ταυτόχρονα σε χορό και τραγούδι. Για τα παιδιά που διαγωνίζονται, τα υπόλοιπα κάνουν την κριτική επιτροπή και βγάζουν βαθμολογία. Στο τέλος κερδίζει το παιδί με την υψηλότερη βαθμολογία.

Ζόμπι: Είδος αυτοσχέδιου κνηγητού με υπόδυση φανταστικών ρόλων, που παίζεται από αγόρια και κορίτσια της Γ τάξης. Κάποια παιδιά (αγόρια ή κορίτσια) υποδύονται τα «ζόμπι» που κνηγούν ή απλώς τρομάζουν με θεατρικό ύφος και κινήσεις τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτά με τη σειρά τους υποδύονται ρόλους που επιλέγουν τα ίδια, όπως «εξυπνοφτερωτός», «φτερωτός κνηηγός» και άλλα και προσπαθούν ή να αποφύγουν τα ζόμπι ή να τα εξοντώσουν με τις υπερφυσικές δυνάμεις τους και τα σχέδια που καταστρώνουν.

³³ Το παιχνίδι έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Καλαθοσφαίρισης παιχνίδια³⁴ (παίζονται και από αγόρια και από κορίτσια)

Μονό: Παιχνίδι με μπάλα που παίζεται από αγόρια και κορίτσια. Σε μια μπασκέτα δυο ολιγομελείς ομάδες παιδιών, προσπαθούν με τα χέρια να βάλουν καλάθι στην ίδια μπασκέτα. Συνήθως παίζουν δυο παιδιά σε κάθε ομάδα ή τρεις εναντίον τριών (το λεγόμενο «three on three») Μετά από κάθε πόντο η μπάλα πηγαίνει στην ίδια ή την αντίπαλη ομάδα, ανάλογα με το τι αποφασίζουν τα παιδιά από την αρχή.

Ρολόι: Δυο ή περισσότερα παιδιά (συνήθως 2-3), προσπαθούν να βάλουν καλάθι με τα χέρια σε μια μπασκέτα, από διάφορα σημεία της ρακέτας του γηπέδου. Ξεκινούν κάτω από το καλάθι και συνεχίζουν από άλλα περίπου 7 σταθερά σημεία, περιμετρικά της ρακέτας. Κάθε παίκτης έχει 2 προσπάθειες. Αν βάλει το καλάθι συνεχίζει, αν όχι, παίζει ο επόμενος. Όποιος ολοκληρώσει έναν γύρο παίρνει το σετ και ξαναρχίζουν από την αρχή.

Σουτάκια: Τα παιδιά ελεύθερα σε μια μπασκέτα (συνήθως 2-4 παιδιά) με μια μπάλα σουτάρουν προκειμένου να βάλουν καλάθι. Όποιος πάρει το ριμπάουντ, δηλαδή τη μπάλα μετά από κάποιο σουτ, συνεχίζει. Στόχος του παιχνιδιού είναι είτε να βάλει κάποιος τα περισσότερα καλάθια, είτε να παίξουν απλώς, σουτάροντας όσες πιο πολλές φορές μπορέσει ο καθένας.

Κάρτες: Τα παιδιά, με μεγαλύτερη συχνότητα αγόρια των Γ,Δ,Ε τάξεων παίζουν σε ζευγάρια με τις κάρτες που έχουν στην κατοχή τους και οι οποίες πωλούνται σε φακελάκια στο εμπόριο. Οι κάρτες αφορούν σε αυτοκίνητα, μηχανές ή άλλες μηχανοκίνητα και στις οποίες αναγράφονται κάποια χαρακτηριστικά τους, όπως πχ ταχύτητα. Τα παιδιά ρίχνουν ταυτόχρονα από μια κάρτα κάτω χωρίς να φαίνεται το τι απεικονίζει. Εκ περιτροπής κάθε παιδί επιλέγει το χαρακτηριστικό στο οποίο θα συγκριθούν οι κάρτες. Τις αναποδογυρίζουν, τις συγκρίνουν και όποιος έχει το καλύτερο χαρακτηριστικό παίρνει στην κατοχή του την κάρτα. Η περιγραφή αυτή αποτελεί βασική μορφή του παιχνιδιού αυτού. Ωστόσο τα παιδιά παραλλάσσουν κατά το δοκούν τον τρόπο που το παίζουν.

Κατάσκοποι (δασκάλων³⁵): Παιχνίδι που παίζεται από αγόρια και κορίτσια της ΣΤ τάξης. Τα παιδιά υποδύονται τους κατάσκοπους, οι οποίοι έχουν σκοπό να

³⁴ Τα παιχνίδια έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις επιμέρους ονομασίες («μονό», «ρολόι», «σουτάκια») και όχι τον όρο «παιχνίδια καλαθοσφαίρισης» ο οποίος αποδόθηκε από εμένα.

διασχίσουν τον όροφο από τη μια πλευρά ως την άλλη, χωρίς να γίνουν αντιληπτοί από τον εκπαιδευτικό που κάνει εφημερία στον όροφο. Ξεκινούν από τη σκάλα που βρίσκεται κοντά στο λύκειο και προσπαθούν να κατέβουν από την άλλη σκάλα που βρίσκεται κοντά στην είσοδο του σχολείου. Χρησιμοποιούν μυστικούς κωδικούς για να επικοινωνούν μεταξύ τους, κρύβονται από τον εκπαιδευτικό και παίζουν τον ρόλο παράνομων «τύπων». Προσπαθούν να μη γίνουν αντιληπτοί από τον εκπαιδευτικό εφημερίας, ώστε να μην τους πάει στον διευθυντή για τιμωρία, γιατί τον διευθυντή τον θεωρούν «φονιά» και πρέπει να τον αποφύγουν. Ακόμα όμως και σε αυτή την περίπτωση, που θα «πιαστούν» από τον εφημερεύοντα, συνεχίζουν εν μέρει το παιχνίδι τους, αφού δεν μαρτυρά το ένα παιδί το άλλο, ούτε και το σχέδιό τους, εμμένοντας πιστά στη μυστικότητα του σχεδίου τους.

Κατάσκοποι (παιδιών³⁶): Μια ομάδα παιδιών παρακολουθεί στα κρυφά κάποιο παιδί που «το αγαπάνε» (παιχνίδι που παιζόταν από κορίτσια της Β τάξης) ή παρακολουθεί συμμαθητές της τάξης (παιχνίδι που παιζόταν από μικρά παιδιά αγόρια και κορίτσια των Α,Β,Γ τάξεων). Οι παρατηρητές υποδύομενοι τους κατασκόπους παρακολουθούν τους στόχους τους, από τους οποίους δεν πρέπει να γίνουν αντιληπτοί, ακολουθώντας τους σε όλο το προαύλιο, σε κάθε κίνησή τους. Το παιχνίδι παίζεται είτε εις γνώση, είτε εν αγνοία των παρατηρούμενων παιδιών. Σε κάποιες περιπτώσεις καταστρώνουν σενάριο κατασκοπείας υποδύομενα τον Τζέιμς Μποντ, με στοιχεία δράσης από την ομώνυμη ταινία.

Κουτσό³⁷: Παιχνίδι που παίζεται κυρίως από κορίτσια της Α και Β τάξης. Στους δυο επιδαπέδιους σχηματισμούς του προαύλιου χώρου, τα παιδιά κάνοντας κουτσό στο ένα πόδι προσπαθούν να περάσουν από όλα τα κουτάκια χωρίς να ακουμπήσουν και με τα δυο πόδια στο έδαφος. Όποιο παιδί φτάσει πιο μακριά κερδίζει τον γύρο.

Κρυφτό: Ένα παιδί «τα φυλάει» σε κάποιον τοίχο μετρώντας μέχρι το δέκα ή μέχρι το εκατό, έχοντας κλειστά μάτια και πλάτη στα υπόλοιπα που τρέχουν να κρυφτούν σε όλο το προαύλιο. Το παιδί που φυλάει, δηλαδή ο «φύλακας», μετά το

³⁵ Η επεξήγηση του τίτλου του παιχνιδιού «δασκάλων» έχει δοθεί από εμένα.

³⁶ Η επεξήγηση του τίτλου του παιχνιδιού «παιδιών» έχει δοθεί από εμένα.

³⁷ Το παιχνίδι έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

μέτρημα ψάχνει να βρει τους υπόλοιπους παίκτες προκειμένου να τους «φτύσει», τρέχοντας αν χρειάζεται και λέγοντας «φτου» και το όνομα του παιδιού, στο σημείο από όπου ξεκίνησε, προσέχοντας παράλληλα να μην προλάβουν και το «φτύσουν» αυτοί πρώτοι. Εάν καταφέρει και τους «φτύσει» όλους, κερδίζει και φυλάει το πρώτο παιδί που έφτυσε ο φύλακας. Εάν όμως το τελευταίο παιδί καταφέρει και «φτύσει» τον φύλακα λέγοντας «φτου ξελευθερία», τότε φυλάει ξανά ο ίδιος φύλακας. Όποιο παιδί καταφέρνει και «φτύνει» τον φύλακα, ουσιαστικά σώζεται και δεν φυλάει στον επόμενο γύρο.

Κυνηγητό³⁸

Κλέφτες κι αστυνόμοι: Παιχνίδι που παίζεται από παιδιά όλων των ηλικιών, αγόρια και κορίτσια. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες (αγόρια-κορίτσια ή μεικτές ομάδες) και η ομάδα των αστυνόμων κυνηγά την ομάδα των κλεφτών. Όποιον πιάνουν τον πηγαίνουν σε ένα σημείο που είναι η φυλακή, από όπου μπορεί να φύγει, μόνο αν ένας συμπαίκτης του του κάνει «ξελευθερία» ακουμπώντας τον. Όποια ομάδα καταφέρει και πιάσει όλους τους παίκτες της αντίπαλης κερδίζει. Το ίδιο παιχνίδι παίζεται και χωρίς να ονομάσουν τις ομάδες *κλέφτες και αστυνόμους*, καθώς τα μικρά παιδιά δίνουν και ονόματα ζώων (γάτες-ποντίκια, λύκοι-αρνάκια κτλ). Επίσης, τα μικρά παιδιά της Α και Β τάξης, αντί για «ξελευθερία» μετρούν μέχρι το δέκα και ξαναπαίνουν στο παιχνίδι.

Πυραμίδες: Παίζεται συνήθως από αγόρια και κορίτσια Α έως Δ τάξης. Ένα παιδί ή δυο ορίζονται κυνηγοί, που κυνηγούν τα υπόλοιπα παιδιά της παρέας. Όποιος πιάνεται μένει ακίνητος, σε στάση πυραμίδας, με τα πόδια στη διάσταση και τα χέρια σε ανάταση με πιασμένες τις παλάμες. Ελευθερώνεται όταν ένας ελεύθερος συμπαίκτης του περάσει κάτω από τα πόδια του. Όταν πιάνονται όλοι και είναι πυραμίδες, συμφωνούν και ορίζουν άλλους κυνηγούς. Άλλους κυνηγούς ορίζουν και όταν περνάει πολύς χρόνος και ο πρώτος κυνηγός ή οι πρώτοι κυνηγοί δεν μπορούν να πιάσουν όλα τα παιδιά.

Κρυφτοκυνηγητό: Παίζεται συνήθως από παιδιά Ε και ΣΤ τάξης, αγόρια και κορίτσια. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες (αγόρια-κορίτσια ή μεικτές ομάδες) και τα παιδιά της μιας ομάδας κρύβονται στον χώρο, όσο οι παίκτες της άλλης ομάδας περιμένουν λίγα λεπτά για να αρχίσει η διαδικασία ανεύρεσής τους και το κυνηγητό.

³⁸ Τα παιχνίδια κυνηγητού έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής, με τη διαφορά ότι την ονομασία «κλέφτες και αστυνόμοι» τη χρησιμοποιούν μόνο τους στο παιχνίδι στο διάλειμμα.

Μόλις εντοπιστεί κάποιος παίκτης αρχίζει το κυνηγητό του. Το διάλειμμα χωρίζεται σε δυο μέρη χρονικά. Στο πρώτο κυνηγάει η μια ομάδα και στο δεύτερο η άλλη. Όποια ομάδα καταφέρει στον χρόνο που της αναλογεί και πιάσει τους περισσότερους παίκτες κερδίζει.

Λάστιχο

Λαστιχάκι: Τρία έως πέντε παιδιά, κυρίως κορίτσια σχεδόν όλων των τάξεων από Β έως ΣΤ παίζουν με ένα μαλακό λάστιχο περίπου 6-10 μέτρων δεμένο στις άκρες του με κόμπο ως εξής: δυο παιδιά στέκονται αντικρυστά, έχοντας περάσει τα πόδια τους μέσα από το λάστιχο, με αποτέλεσμα αυτό να έχει τεντωθεί. Ένα παιδί στο κέντρο πηδάει επάνω από το λάστιχο χωρίς να το πατήσει. Τα εξωτερικά παιδιά έχουν στην αρχή το σχοινάκι χαμηλά στα ανοιχτά πόδια τους, μετά στα γόνατα, μετά πιο ψηλά στους μηρούς. Στη συνέχεια κλείνουν τα πόδια και στα τρία ύψη και τέλος έχουν το λάστιχο μόνο στο ένα πόδι. Το παιδί που πηδάει σε κάθε σταθμό του λάστιχου πρέπει να περάσει πρώτα το ένα πόδι μέσα από το άνοιγμα που αφήνει το λάστιχο, μετά το άλλο, μετά να πατήσει και με τα δυο πέλματα τις δυο ευθείες του λάστιχου, να βγάλει τα πόδια έξω, να μπει και με τα δυο πόδια μέσα και τέλος να βγει έξω από το λάστιχο και όλα αυτά χωρίς να το πατήσει όταν δεν πρέπει ή να μην το πατήσει όταν πρέπει. Ανάλογα δε με την επιδεξιότητα των παιδιών οι σταθμοί, αλλά και οι τρόποι αναπήδησης γίνονται πιο λίγοι και πιο εύκολοι ή περισσότεροι και πιο δύσκολοι. Κάθε φορά που ένα παιδί κάνει λάθος, χάνει τη σειρά του και αλλάζουν κυκλικά ρόλους.

Ποιος θα μείνει μες στον λάκκο: Αγόρια και κορίτσια συνήθως των Δ, Ε, ΣΤ τάξεων στέκονται όρθια μέσα σε ένα μαλακό λάστιχο περίπου 6-10 μέτρων δεμένο στις άκρες του με κόμπο. Τα παιδιά κάνοντας πίσω βήματα το τεντώνουν, ενώ αυτό στηρίζεται χαμηλά στο πίσω μέρος των ποδιών τους. Ουσιαστικά τα παιδιά σχηματίζουν έτσι ένα κύκλο διαμέτρου περίπου 3-5 μέτρων. Λένε: «Ποιος θα μείνει μες στον λάκκο;» και αμέσως μετά «1,2,3» και πηδούν όλα μαζί ταυτόχρονα προσπαθώντας να βγουν έξω από το λάστιχο. Όποιο παιδί δεν καταφέρνει να βγει, είναι υποχρεωμένο να κάνει ή να πει ότι του αναθέσουν τα υπόλοιπα παιδιά. Αν μέσα στον «λάκκο» μείνουν περισσότερα από ένα παιδιά, το παιχνίδι παίζεται μεταξύ τους, μέχρι να μείνει ένα στο τέλος.

Μαγαζάκι: Παιχνίδι προσποίησης που παίζεται συνήθως από κορίτσια και λίγα αγόρια των Α και Β τάξεων. Τα παιδιά υποδύονται ρόλους πωλητών και αγοραστών, ενώ εμπορεύματά τους αποτελούν αντικείμενα που βρίσκουν στην αυλή του σχολείου (πχ λουλουδάκια) ή και διάφορα αντικείμενα που μπορεί να φέρουν από το σπίτι τους (πχ αυτοκολλητάκια, μολύβια, τσιμπιδάκια). Η πληρωμή γίνεται με ψεύτικα χαρτονομίσματα που έχουν φτιάξει από χαρτί ή πετραδάκια αντί για νομίσματα.

Μαγειρική: Παιχνίδι προσποίησης που παίζεται συνήθως από μικρά παιδιά αγόρια και κορίτσια, των Α και Β τάξεων. Τα παιδιά, στα πλαίσια σεναρίων που φτιάχνουν μόνα τους, μαγειρεύουν χρησιμοποιώντας κυρίως πετραδάκια, χρώματα και φύλλα που βρίσκουν στα παρτέρια του σχολείου. Μπορεί να είναι η μαμά αυτή που μαγειρεύει, ο μπαμπάς, ο σεφ ή ο φίλος – φίλη που κάνει το τραπέζι σε κάποιον δικό του. Μαγειρεύουν ακόμα και μικρά έντομα που βρίσκουν στα φυτά. Χρησιμοποιούν επίσης σκεύη από χρησιμοποιημένα κουτάκια ή σακουλάκια που βρίσκουν πεταμένα στο προαύλιο. Μαγειρεύουν δε για διάφορες περιστάσεις όπως μεσημεριανό, δείπνο, πρωινό ή για πάρτι κτλ.

Μάχες: Παίζεται από μικρά αγόρια των Α και Β τάξεων. Υποδύονται ρόλους πολεμιστών, αστυνόμων ή κλεφτών, υπερηρώων ή κόμικς, που κάνουν «στα ψέματα» πως πολεμάνε, πως μάχονται, είτε κρατώντας ψεύτικα όπλα από χαρτί, σακουλάκια φαγητού και ρούχα, είτε κάνοντας πως κρατάνε κάποια όπλα. Με θεατρικό τρόπο χτυπιούνται μεταξύ τους, είτε αγγίζοντας ο ένας τον άλλο, είτε και χωρίς να έρχονται σε επαφή, κάνοντας πως πολεμάνε, αλλά χωρίς να αγγίζονται. Πολύ συχνά κυλιούνται στο έδαφος, πέφτει ο ένας επάνω στον άλλο, τραβιούνται ή κυνηγιούνται για να επιτεθεί ο ένας στον άλλο.

Μήλα³⁹: Παιχνίδι με μπάλα. Παίζεται από παιδιά όλων των ηλικιών. Μια ομάδα παιδιών προσπαθεί να αποφύγει τη μπάλα που ρίχνουν δυο παίκτες που βρίσκονται εκατέρωθεν των παιδιών και ο ένας αντικριστά από τον άλλο, σε απόσταση μεταξύ τους περίπου 10 έως 15 μέτρων. Κάθε παίκτης από τους εσωτερικούς, ξεκινά έχοντας τη ζωή του και επιπλέον ένα μήλο, που ισοδυναμεί με

³⁹ Το παιχνίδι έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

άλλη μια ζωή. Εάν καταφέρουν οι μέσα παίκτες και πιάσουν τη μπάλα στον αέρα, τότε αποκτούν μήλο, δηλαδή «ζωή», την οποία μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν για τον εαυτό τους σε περίπτωση που σε άλλη φάση τους χτυπήσει η μπάλα ή για να βάλουν στον παιχνίδι ένα παιδί που έχει βγει, επειδή δεν είχε μήλα και το χτύπησε η μπάλα. Οι εξωτερικοί παίκτες ξεκινούν το παιχνίδι με τρεις μπαλιές: την πρωτόπασα, τη δευτερόπασα και την τριτόπασα, που εάν πιαστούν στον αέρα αντιστοιχούν σε ένα, δύο ή τρία μήλα αντίστοιχα. Αν όμως αυτές οι μπαλιές χτυπήσουν κάποιο παιδί, αυτό δεν βγαίνει, ούτε χάνει το μήλο του και συνεχίζει το παιχνίδι. Οι εξωτερικοί παίκτες μπορούν να πουν «μήλο» και να κάνουν εύκολη μπαλιά για να πιάσουν οι μέσα μήλο, να πουν «φωτιά» και να προσπαθήσουν να χτυπήσουν τους μέσα παίκτες ή και να μην πουν τίποτα και να ρίξουν τη μπάλα. Στην τελευταία περίπτωση αν οι μέσα πιάσουν τη μπάλα είναι μήλο, ενώ αν τους χτυπήσει είναι φωτιά. Επίσης υπάρχει η «βόμβα», όπου ο εξωτερικός παίκτης μόλις το πει, γυρίζει πλάτη στα υπόλοιπα παιδιά, αυτά κουλουριάζονται στο έδαφος ακίνητα ελπίζοντας να μην τα πετύχει η μπαλιά που ρίχνει ο εξωτερικός με τα δυο του χέρια πάνω από το κεφάλι. Τέλος, παραλλαγή αποτελεί και η «πατάτα», που όταν το λέει ο εξωτερικός παίκτης τότε όλοι οι μέσα σχηματίζουν ο ένας πίσω από τον άλλο ένα «τούνελ» όρθιοι και με τα πόδια στη διάσταση. Ο εξωτερικός παίκτης ρίχνει τη μπάλα κάτω από τα πόδια τους, σε ευθεία κατεύθυνση και αν αυτή περάσει κάτω από όλων των παιδιών τα πόδια χωρίς να τα ακουμπήσει, κερδίζουν από ένα μήλο όλοι, ενώ αν ακουμπήσει κάποιον τότε αυτός χάνει μια ζωή. Σε κάθε περίπτωση όταν η μπάλα ακουμπάει δυο παιδιά βγαίνει μόνο ο πρώτος που άγγιξε. Το παιχνίδι τελειώνει όταν ο παίκτης που έχει μείνει μόνος μέσα, καταφέρει και για δέκα συνεχόμενες μπαλιές δεν βγει, οπότε όλοι μπαίνουν μέσα πάλι και το παιχνίδι ξαναρχίζει με τους ίδιους εξωτερικούς. Αν όμως τον βγάλουν τότε κερδίζουν οι εξωτερικοί παίκτες και αλλάζουν με κάποιους άλλους ρόλους.

Minecraft: Τα παιδιά, αγόρια της Γ και Δ τάξης, σε μικρές ομάδες δυο ή τριών ατόμων, κατά το πρότυπο του βιντεοπαιχνιδιού Minecraft, καταστρώνουν σενάρια δημιουργίας ενός φανταστικού κόσμου. Η αναπαράσταση περιλαμβάνει, εξερεύνηση, συλλογή των απαραίτητων πόρων για το χτίσιμο του κόσμου τους, καθώς και σκηνοθεσία, μαχών και τρόπων επιβίωσης σε αντίξοα περιβάλλοντα. Τα παιδιά κινούνται στον χώρο κάνοντας όλα τα παραπάνω έχοντας παριστάνοντας ότι έχουν υπερφυσικές δυνάμεις, και αντιμετωπίζοντας φανταστικά φιλικά ή εχθρικά

όντα. Κατά το παιχνίδι τους δεν χρησιμοποιούν αντικείμενα, αλλά μόνο μιλάνε κινούμενα στο προαύλιο αναπαριστώντας σκηνές που στηρίζονται σε σενάρια του ηλεκτρονικού ομώνυμου παιχνιδιού.

Οικογένεια: Παιχνίδι προσποίησης που παίζεται από αγόρια και κορίτσια μικρών τάξεων (με μεγαλύτερη συχνότητα τα κορίτσια των Α, Β, Γ, Δ) που υποδύονται ρόλους από τα μέλη οικογένειας. Γίνονται μαμάδες, μπαμπάδες, παιδιά, αδέρφια, ξαδέλφια, θείοι, θείες, γιαγιάδες, παππούδες, νονοί, νονές και παίζουν βάσει αυτοσχέδιων σεναρίων (πχ το μωρό κλαίει γιατί είναι άρρωστο, η οικογένεια πάει για πικ νικ ή για μπάνιο στη θάλασσα, γίνεται γιορτή στο σπίτι κτλ)

«Πετάμε και πιάνουμε το μπαλάκι»: Το παιχνίδι παίζεται με δυο παιδιά (στο σχολείο της έρευνας το έπαιζαν παιδιά της ΣΤ τάξης) κι ένα μπαλάκι πλαστικό μικρό. Τα παιδιά στέκονται μακριά από έναν ψηλό τοίχο. Ο ένας μετά τον άλλο πετάει το μπαλάκι με δύναμη στον τοίχο και στην επιστροφή του προσπαθεί να το πιάσει, συνήθως αφού έχει πρώτα σκάσει στο έδαφος. Αν τα καταφέρει συνεχίζει και πετάει το μπαλάκι. Αν δεν μπορέσει να το πιάσει, τότε χάνει τη σειρά του και παίζει ο άλλος. Στόχος είναι να το πετάνε όλο και πιο μακριά και να το πιάνουν χωρίς να χάνουν τη σειρά τους.

Ποδόσφαιρο⁴⁰: Τα παιδιά (στην πλειοψηφία τους αγόρια, αλλά και κορίτσια), χωρισμένα σε δυο ομάδες προσπαθούν κλωτσώντας μια μπάλα (ή ακόμα και καπάκι από μπουκάλι ή κουκουναρί) να βάλουν γκολ στο τέρμα των αντιπάλων (δηλαδή η μπάλα να περάσει τη γραμμή του αντίπαλου τέρματος). Σε κάθε τέρμα υπάρχει τερματοφύλακας που έχει δικαίωμα να πιάνει τη μπάλα με όλα τα μέρη του σώματός του. Ωστόσο υπάρχει και η παραλλαγή «μπακότερμα», κατά την οποία ο τερματοφύλακας παίζει και ως παίκτης γηπέδου, όποτε θέλει. Οι παίκτες γηπέδου χρησιμοποιούν μόνο τα πόδια τους, όταν έρχονται σε επαφή με τη μπάλα, εκτός από τις περιπτώσεις που έχει βγει έξω από τα πλάγια όρια του γηπέδου (πλάγιο άουτ) και την επαναφέρουν με τα χέρια πάνω από το κεφάλι. Ανάλογα με το τι συμφωνούν τα παιδιά ισχύουν ή όχι οι επίσημοι κανόνες της αθλοπαιδιάς (πχ κόρνερ).

⁴⁰ Το παιχνίδι έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σβούρα: Παιδιά κυρίως των Α, Β, Γ και Δ τάξεων, αγόρια και κορίτσια, γυρίζουν με μεγάλη ταχύτητα γύρω από τον κεντρικό τους άξονα, σαν τις σβούρες, έως ότου δεν αντέχουν άλλο να γυρίζουν. Με το πέρας της περιστροφής, αφήνονται ελεύθερα στον χώρο και προσπαθούν να ισορροπήσουν ζαλισμένα από το «γύρω-γύρω». Συνήθως καταλήγουν να πέσουν κάτω στο έδαφος ή το ένα πάνω στο άλλο. Επίσης, μπορεί να κάνουν όλα μαζί ταυτόχρονα τις σβούρες ή και διαδοχικά το ένα μετά το άλλο.

«Στηθείτε»⁴¹: Παίζεται από αγόρια και κορίτσια της Ε και ΣΤ τάξης. Ομάδα παιδιών (ακόμα και ολόκληρο τμήμα) στέκονται στη σειρά με πλάτη σε τοίχο, το ένα κοντά και δίπλα στο άλλο. Ένα παιδί, απέναντί τους σε απόσταση περίπου δέκα μέτρων, κλωτσά με δύναμη μια μπάλα με στόχο να τα πετύχει, ενόσω αυτά προσπαθούν να αποφύγουν τη μπάλα. Ανά διαστήματα αλλάζει το παιδί που κάνει τη ρίψη της μπάλας.

Σχοινάκι⁴²

Ατομικό: Παίζεται από αγόρια και κορίτσια (πιο συχνά από κορίτσια) κυρίως των Γ, Δ, Ε τάξεων. Με ένα σχοινάκι τύπου ρυθμικής γυμναστικής μήκους περίπου τριών μέτρων, το παιδί που το κρατάει προσπαθεί να κάνει αναπηδήσεις περνώντας από επάνω του. Οι αναπηδήσεις γίνονται με τα δυο πόδια ταυτόχρονα, με βηματισμό, με κουτσό ή ακόμα και χιαστί τα χέρια. Συνήθως υπάρχει ένα σχοινάκι και παίζουν δυο παιδιά, το ένα μετά το άλλο, αφού το πρώτο κάνει για λίγα λεπτά.

Ξε τριάδα: Παίζεται από αγόρια και κορίτσια (πιο συχνά από κορίτσια) κυρίως των Γ, Δ, Ε και ΣΤ τάξεων. Δυο παιδιά κρατούν ένα μακρύ σχοινί πάχους περίπου ενός εκατοστού σε διάμετρο και μήκους περίπου πέντε μέτρων. Τα παιδιά που κρατούν το σχοινί γυρίζουν συντονισμένα το σχοινί και το παιδί που βρίσκεται μέσα προσπαθεί με αναπηδήσεις να το περάσει και να μην το πατήσει. Τα παιδιά που κρατούν το σχοινί λένε: «ένα, δύο, τρία και» και ξεκινούν το γύρισμα του σκοινιού ενώ ταυτόχρονα λένε και την αλφαβήτα. Στο γράμμα που το μέσα παιδί πατήσει το σχοινί και δεν το περάσει σταματάνε και όλοι ψάχνουν λένε ονόματα που αρχίζουν από αυτό το γράμμα. Τα ονόματα αυτά υποδεικνύουν και το παιδί που αγαπάει αυτός που

⁴¹ Τα παιδιά έπαιζαν το συγκεκριμένο παιχνίδι χωρίς να του δίνουν κάποια ονομασία. Ο τίτλος έχει δοθεί από εμένα, καθώς πριν ξεκινήσουν το παιχνίδι κάποιος κρατούσε τη μπάλα κι έλεγε «στηθείτε», εννοώντας να στηθούν στον τοίχο για να τους σημαδέψει με κλωτσιά της μπάλας.

⁴² Τα παιχνίδια με το σχοινάκι τα έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

έχασε. Ως παραλλαγή μπορεί, αν το σκοινί είναι μεγάλο, να πηδάνε μέσα και περισσότερα του ενός παιδιά, όπου όμως, όταν κάποιος χάνει δεν βρίσκουν γράμμα για όνομα αγαπημένου.

Ρολόι: Μια παρέα περίπου 5-6 παιδιών (πιο συχνά κοριτσιών) των Γ, Δ, Ε, ΣΤ τάξεων παρατάσσονται κυκλικά και αραιά. Η διάμετρος του κύκλου που σχηματίζουν είναι περίπου 4 μέτρα. Ένα παιδί στέκεται στο κέντρο και κρατάει ένα σκοινί στο χέρι από την άκρη του, μήκους περίπου 4-5 μέτρων και πάχους περίπου ενός εκατοστού. Απλώνει το χέρι του και αρχίζει και περιστρέφεται γύρω από τον κατακόρυφο άξονά του, κρατώντας και το σκοινί, σαν να είναι λεπτοδείκτης ρολογιού. Η άκρη του σκοινοῦ φτάνει στα πόδια των παιδιών που βρίσκονται στον κύκλο και τα οποία πρέπει να το αποφύγουν με άλμα. Όποιο παιδί πατήσει το σκοινί βγαίνει από το παιχνίδι. Στο τέλος κερδίζει το παιδί που έχει καταφέρει να παραμείνει στο παιχνίδι κάνοντας άλματα και αποφεύγοντας διαρκώς το σκοινάκι.

Τάπες: Οι τάπες είναι μικροί στρογγυλοί μεταλλικοί δίσκοι διαμέτρου περίπου τριών εκατοστών που διατίθενται στην αγορά και απεικονίζουν διάφορες φιγούρες, όπως πχ ποδοσφαιριστές. Το παιχνίδι παίζεται συνήθως από αγόρια όλων των τάξεων. Τα παιδιά σε ζεύγη, έχει το καθένα τις δικές του τάπες. Κάνουν συμφωνία μεταξύ τους και λένε ποιες τάπες θα «χτυπήσει» αυτός που έχει σειρά να παίξει και με ποια τάπα του. Μόλις συμφωνήσουν βάζουν τις τάπες του αντιπάλου κάτω σε στοίβα και ο παίκτης προσπαθεί με επιδεξιότητα να χτυπήσει την στοίβα. Όποια τάπα του αντιπάλου αναποδογυρίσει γίνεται δική του, ενώ εάν αναποδογυρίσει η δική του τάπα, την παίρνει ο αντίπαλος στην κατοχή του. Η πιο εύκολη μορφή του παιχνιδιού είναι το «χτύπημα» να αφορά μόνο σε μια τάπα του αντιπάλου, ενώ η πιο δύσκολη μορφή του αφορά σε πολλές τάπες. Τα παιδιά καθορίζουν τον τρόπο που θα παίξουν το παιχνίδι.

Τουίστερ⁴³: Το παιχνίδι παίζεται στον αντίστοιχο επιδαπέδιο σχηματισμό, με τους χρωματιστούς κύκλους, από 2 έως 4 παιδιά κυρίως της Γ και Δ τάξης (συνήθως κορίτσια). Ένα παιδί που στέκεται έξω από τον χώρο με τα κυκλάκια, δίνει εντολές στα υπόλοιπα που βρίσκονται στους κύκλους να τοποθετήσουν σε συγκεκριμένα χρώματα τα άκρα τους (πχ δεξί πόδι στο κόκκινο, αριστερό πόδι στο μπλε, αριστερό

⁴³ Το παιχνίδι έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

χέρι στο κίτρινο, δεξί χέρι στο πράσινο). Η εντολή μπορεί επίσης να περιλαμβάνει στήριξη μόνο σε δύο ή τρία άκρα. Το παιδί που χάνει την ισορροπία του χάνει και στο παιχνίδι, ενώ κερδίζει το παιδί που καταφέρνει και κάνει όλες τις στηρίξεις. Αλλάζουν ανά διαστήματα ρόλους και δίνει εντολές άλλο παιδί (συνήθως αυτό που πρώτο έχασε την ισορροπία του).

Τσουλήθρα με φόρα⁴⁴: Σε λείο επίπεδο έδαφος (μωσαϊκό), συνήθως στο υπόστεγο μπροστά από το κυλικείο, κυρίως αγόρια μικρών τάξεων (Α, Β, Γ) παίρνουν λίγα βήματα φόρα τρέχοντας και πέφτουν στο έδαφος προσπαθώντας να τσουλήσουν και να σταματήσουν όσο πιο μακριά μπορούν. Ξεκινούν ταυτόχρονα το ένα παιδί δίπλα στο άλλο ή διαδοχικά σημειώνοντας την απόσταση που διάνυσαν. Κερδίζει όποιος πάει πιο μακριά.

UNO: Επιτραπέζιο παιχνίδι του εμπορίου με τράπουλα. Παίζεται συνήθως από δύο έως τέσσερα αγόρια και κορίτσια, των μεγάλων τάξεων Δ, Ε, ΣΤ. Σκοπός του παιχνιδιού για κάθε παίκτη είναι να ξεφορτωθεί όλες τις κάρτες που έχει στα χέρια του, ταιριάζοντας χρώμα ή αριθμό. Τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι είτε βάσει των επίσημων κανονισμών του παιχνιδιού, είτε παραλλάσσοντας διάφορα σημεία του ανάλογα με την παρέα (πχ να μην είναι υποχρεωμένος να πει «UNO» ο παίκτης που προτίθεται να ρίξει κάτω την τελευταία του κάρτα, παρά τους επίσημους κανόνες του παιχνιδιού).

Φόρσκουερ^{45 46}: Παιχνίδι με μπάλα που παίζεται από περισσότερα από πέντε αγόρια και κορίτσια, κυρίως των Γ,Δ,Ε,ΣΤ τάξεων, σε ένα τετράγωνο γήπεδο περίπου εννέα τετραγωνικών μέτρων, χωρισμένο σε τέσσερα ίσα μέρη, αριθμημένα από το ένα έως το τέσσερα. Σε κάθε τεταρτημόριο βρίσκεται από ένας παίκτης, ενώ όσοι παραπάνω παίκτες υπάρχουν, περιμένουν σε μια σειρά έξω από το τεταρτημόριο ένα. Το παιχνίδι το ξεκινά ο παίκτης που βρίσκεται στο τεταρτημόριο τέσσερα, το οποίο

⁴⁴ Τα παιδιά έπαιζαν το συγκεκριμένο παιχνίδι χωρίς να του δίνουν κάποια ονομασία. Ο τίτλος έχει δοθεί από εμένα.

⁴⁵ Το παιχνίδι σε μια βασική μορφή έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι παραλλαγές χτυπημάτων που αναφέρονται (καρφιά, κεφαλιές, πόδια) προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά.

⁴⁶ Εκτενής εθνογραφική μελέτη του παιχνιδιού, όπως παιζόταν από μαθήτριες ενός δημοτικού σχολείου στις ΗΠΑ, έχει πραγματοποιηθεί από τη Linda Hughes (1983,1989).

βρίσκεται απέναντι από το ένα και δίπλα στο τρία. Αυτός ο παίκτης «σερβίρει» την μπάλα, σηματοδοτώντας την έναρξη του παιχνιδιού. Χτυπάει με τα χέρια μια φορά την μπάλα στο τεταρτημόριό του, αυτή αναπηδά, την πιάνει και αμέσως την κατευθύνει στο έδαφος ενός οποιουδήποτε άλλου τεταρτημορίου. Η μπαλιά που σκάει μέσα σε κάθε τεταρτημόριο, αποκρούεται από τον παίκτη που βρίσκεται σε αυτό, πιάνοντάς τη και κατευθύνοντάς τη στο έδαφος άλλου τεταρτημορίου για να συνεχιστεί το παιχνίδι. Ο παίκτης που δεν καταφέρνει να πιάσει την μπάλα ή ο παίκτης που τη ρίχνει εκτός ορίων τεταρτημορίου (δηλαδή άουτ) βγαίνει και πάει στο τέλος της σειράς αναμονής. Όλοι οι υπόλοιποι παίκτες μέχρι την θέση που βρισκόταν ο παίκτης που βγήκε, κινούνται μια θέση δεξιά και ταυτόχρονα μπαίνει στο παιχνίδι και ο πρώτος παίκτης από τη σειρά αναμονής. Οι εσωτερικές γραμμές οριοθετούν το άουτ, ενώ οι εξωτερικές του μεγάλου τετραγώνου είναι μέσα. Το παιχνίδι μπορεί να παιχτεί ανάλογα με το τι θα συμφωνήσουν τα παιδιά, με δυο χέρια (απλή μορφή) ή με ένα μόνο χέρι (πιο δύσκολη) ή μόνο με πόδια ή κεφαλιές (πολύ δύσκολη μορφή). Επίσης, τα παιδιά συμφωνούν αν επιτρέπουν ή όχι τα καρφιά, δηλαδή τις κοφτές δυνατές μπαλιές από τον ένα παίκτη στον άλλο. Στο παιχνίδι δεν βγαίνει κάποιος επισήμως νικητής, αλλά στόχος είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη παραμονή κάθε παίκτη στο παιχνίδι, προσπαθώντας παράλληλα να βγάλει τους υπόλοιπους παίκτες ή απλώς προσπαθώντας να μην βγει ο ίδιος.

Ψαράκι, ψαράκι, βάτραχος⁴⁷: Παιχνίδι που παίζεται από παιδιά κυρίως της Α και Β τάξης, αγόρια και κορίτσια. Τα παιδιά κάθονται οκλαδόν σε κύκλο. Ένα παιδί ξεκινάει και κινείται γύρω από τον κύκλο, είτε τρέχοντας, είτε περπατώντας, ακουμπώντας το κεφάλι κάθε παιδιού από το οποίο περνάει και λέγοντας συνεχώς «ψαράκι, ψαράκι, ψαράκι...». Κάποια στιγμή ακουμπάει ένα παιδί λέγοντας τη λέξη «βάτραχος». Το παιδί που ακούει το «βάτραχος» σηκώνεται και αρχίζει να κυνηγά το πρώτο παιδί γύρω γύρω από τον κύκλο. Αν το πρώτο παιδί προλάβει και καθίσει χωρίς πιαστεί κερδίζει, ενώ εάν δεν προλάβει και πιαστεί κερδίζει το άλλο. Σε κάθε περίπτωση, ξεκινά πάλι το παιχνίδι το παιδί που ήταν ο κυνηγός. Τα παιδιά συχνά παραλλάζουν τις λέξεις αστεειευόμενα (πχ λένε «κακάκι, κακάκι, σκατουλάκι» ή «ψαράκι, ψαράκι, αρκούδα» κτλ).

⁴⁷ Το παιχνίδι έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής.