ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΠΕΤΡΙΔΟΥ

«Διερεύνηση της δομής του διαλείμματος με αναφορά στην παιγνιώδη δραστηριότητα. Μια μελέτη παρατήρησης παιδιών δημοτικού σχολείου».

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

Διερεύνηση της δομής του διαλείμματος με αναφορά στην παιγνιώδη δραστηριότητα. Μια μελέτη παρατήρησης παιδιών δημοτικού σχολείου.

© Στυλιανή Πετρίδου, Ιωάννινα 2021

Τριμελής επιτροπή:

Επιβλέπων:

Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Μέλη:

1. Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων.
2. Μουρατίδου Αικατερίνη, Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Α.Π.Θ.

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
2. Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
3. Μουρατίδου Αικατερίνη, Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Α.Π.Θ.
4. Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής Π.Τ.Ν. Παν/μιου Ιωαννίνων
5. Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν. Παν/μιου Ιωαννίνων
6. Κόνσολας Εμμαμουήλ, Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μιου Αιγαίου
7. Καραδημητρίου Κωνσταντίνος, Επικ. Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Π.Η. Παν/μιου Θράκης

«Η έγκρισις μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας υπό του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλοί αποδοχή των γνωμών του συγγραφέως».

(Ν. 5343/32, άρθρο 202/2)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανίχνευση και η αποτύπωση των κατηγοριών παιγνιωδών και μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων των μαθητών του δημοτικού σχολείου κατά το διάλειμμα, στους χώρους του σχολείου. Επίσης, βασική επιδίωξη είναι η καταγραφή των χαρακτηριστικών και της ποιότητας του χώρου μέσα στον οποίο δραστηριοποιήθηκαν τα παιδιά, καθώς και των διαφόρων παιδαγωγικών δράσεων που εφαρμόζουν οι εκάστοτε εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Η έρευνα έγινε με την μέθοδο της άμεσης, δομημένης και συστηματικής παρατήρησης, σε διάφορες περιοχές του ελληνικού χώρου από την ερευνήτρια αλλά και από εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί από την ερευνήτρια και οι οποίοι εκτελούσαν χρέη παρατηρητή κατά την διάρκεια της εφημερίας τους. Παρατηρήθηκαν δύο ομάδες μαθητών: η πρώτη, αποτελούμενη από 120 παιδιά -60 αγόρια και 60 κορίτσια- που παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης κάθε παρατηρούμενου παιδιού και η δεύτερη, αποτελούμενη από 218 μαθητές - 106 αγόρια και 112 κορίτσια που παρατηρήθηκε από 260 εκπαιδευτικούς -158 άνδρες και 102 γυναίκες. Το κάθε παιδί παρατηρήθηκε σε διάστημα μιας εβδομάδος πέντε φορές σε ένα από τα δύο πρώτα διαλείμματα του σχολείου. Συνολικά έγιναν 1139 παρατηρήσεις από την ερευνήτρια και 2036 από τους δασκάλους.

Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων κατηγοριοποιήθηκε σε τέσσερις διακριτές ενότητες, προκειμένου να καταστεί περισσότερο εύληπτη. Η πρώτη ενότητα επικεντρώνεται στον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων της έρευνας (Kolmogorov – Smirnov και Shapiro-Wilk, έλεγχος της ομοιογένειας/ανισοπληθίας με το Levene's test). Η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στον έλεγχο της αξιοπιστίας (Cronbach' s alpha), στον έλεγχο συμφωνίας μεταξύ Εκτιμητών (Cohen's Cappa) και στην ενδοβαθμολογική αξιοπιστία αναφορικά με τις μεταβλητές της έρευνας (intra-observer Reliability). Η τρίτη ενότητα αφορά τις αναλύσεις των μετρήσεων περιγραφικής στατιστικής ενώ η τέταρτη στις αναλύσεις επαγωγικής στατιστικής που πραγματοποιήθηκαν.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι: α)τα παιδιά στο χρόνο του διαλείματος εμφανίζουν παιγνιώδεις δραστηριότητες ως προς το λειτουργικό παιχνίδι, το παιχνίδι κανόνων, το δημιουργικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων και μη παιγνιώδεις δραστηριότητες β) υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο και ως προς την τάξη φοίτησης στις εμφανιζόμενες παιγνιώδεις και μη παιγνιώδεις δραστηριότητες, γ) οι δάσκαλοι εφαρμόζουν παιδαγωγικές πρακτικές που δημιουργούν ένα ασφαλή, προσιτό, κατάλληλο και διασκεδαστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά, δ) οι χώροι των σχολικών αυλών στις οποίες παίζουν τα παιδιά είναι στην συντριπτική τους πλειοψηφία επαρκείς έως εξαιρετικοί ως προς την ευρυχωρία τους, την συντήρησή τους, την προστασία τους από καιρικές συνθήκες, αλλά υστερούν σε υλικοτεχνική υποδομή, οργάνωση, προσβασιμότητα σε άτομα Α.Μ.Ε.Α. και επικινδυνότητα.

Λέξεις κλειδιά: *παιγνιώδης δραστηριότητα, μη παιγνιώδης δραστηριότητα, παιχνίδι, δημοτικό σχολείο, διάλειμμα, σχολική αυλή.*

ABSTRACT

The main purpose of this study is to identify and imprint the categories of playful and non-playful activities of elementary school students during school breaks. Also, the main aim is to record the characteristics and quality of the area in which the children were active, as well as the various pedagogical activities implemented by the various teachers on duty during the break. The research was carried out by the method of direct, structured and systematic observation, in various areas of Greece by the researcher and primary school teachers who were trained by the researcher and who were observers during their on-call duty. Two groups of students were observed: the first, consisting of 120 children - 60 boys and 60 girls - observed by the researcher in collaboration with the classroom teacher of each observed child, and the second, consisting of 218 students - 106 boys and 112 girls observed of 260 teachers -158 men and 102 women. Each child

was observed five times a week at one of the first two school breaks. A total of 1139 observations were made by the researcher and 2036 by the teachers. The research findings showed that: a) children during break time are engaged in playful activities in terms of functional play, rule play, creative play, role play and non-playful activities b) there is a difference regarding gender and class attendance in the playful and non-playful activities that occur, c) teachers apply pedagogical practices that create a safe, accessible, appropriate and fun environment in which children operate, d) schoolyard spaces in which the children play are in their vast majority sufficient to excellent in terms of their spaciousness, their maintenance, their protection from weather conditions, but they lag behind in material and technical infrastructure, organization, accessibility to people with disabilities apart from being rather hazardous.

Keywords: playful activity, non-playful activity, play, elementary school, break, school yard.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Έχοντας πλέον ολοκληρώσει την παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μια μακρόχρονη προσωπική προσπάθεια, νιώθω βαθύτατα την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν σ' αυτή μου την προσπάθεια.

Πρώτα απ' όλους ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής κ. Ζάραγκα Χαρίλαο, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων, ο οποίος δείχνοντας διαρκές ενδιαφέρον, υπομονή και κατανόηση μου επέτρεψε να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της εκπόνησης της διδακτορικής αυτής διατριβής. Τον ευχαριστώ για τον προσωπικό του χρόνο που διέθεσε και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, ιδιαίτερα στις δύσκολες στιγμές αυτής μου της προσπάθειας.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω, στα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την κα. Σακελλαρίου Μαρία, καθηγήτρια του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου μας και την κα. Μουρατίδου Αικατερίνη, καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α του Α.Π. Θεσσαλονίκης, οι οποίες καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής μού συμπαραστάθηκαν με ενθαρρύνσεις και ποικίλου είδους συμβουλές.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να εκφράσω στους μαθητές, στους διευθυντές των σχολείων στα οποία έγινε η έρευνα για τις διευκολύνσεις που μου παρείχαν και, φυσικά, στους συναδέλφους που έλαβαν μέρος στην έρευνα, για την κατανόησή τους και τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη v
Abstract vi
Ευχαριστίες viii
Πίνακας περιεχομένων ix
Ευρετήριο πινάκων xii
Ευρετήριο γραφημάτων xvi
Εισαγωγή 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Α. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Εισαγωγικά 5
Θεωρητικές αναφορές
1. Εννοιολογική προσέγγιση 6
2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιχνιδιού 9
3. Είδη Παιχνιδιών 14
4. Ιστορική αναδρομή 21
5. Θεωρίες για το παιχνίδι 26
6. Παιχνίδι και ανάπτυξη του παιδιού 36
6.1 Παιχνίδι και γνωστική ανάπτυξη 37
6.2 Παιχνίδι και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη 42
6.3 Παιχνίδι και η ηθική ανάπτυξη 45
6.4 Παιχνίδι και σωματική – κινητική ανάπτυξη 47
7. Παιχνίδι και φύλο 50
Ερευνητικές αναφορές 52

Β. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ

Εισαγωγικά 56
Θεωρητικές αναφορές
1. Εννοιολογική προσέγγιση 56

2. Ο χώρος της σχολικής αυλής ως υλικό και κοινωνικό πλαίσιο 58
3. Σχεδιασμός σχολικών αυλών 61
4. Η παιδαγωγική διάσταση της σχολικής αυλής 70
5. Σχολική αυλή και παιχνίδι 75
Ερευνητικές αναφορές 79
Επίλογος 82

Γ. ΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Εισαγωγικά 84
Θεωρητικές αναφορές
1. Εννοιολογική προσέγγιση 84
2. Παιδαγωγικές λειτουργίες του διαλείμματος 86
2.1. Διάλειμμα και μάθηση 86
2.2. Διάλειμμα και κοινωνική ανάπτυξη 90
2.3. Διάλειμμα και παιδική υγεία 93
2.4. Διάλειμμα και παιχνίδι 94
3. Διάλειμμα και επιτήρηση των εκπαιδευτικών 95
Ερευνητικές αναφορές 99
Επίλογος 104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Περίληψη 106
1. Ερευνητικά κενά 107
2. Διατύπωση προβλήματος 109
3. Οριοθέτηση του προβλήματος 113
4. Σκοπός της έρευνας 118
5. Αναγκαιότητα της έρευνας 118
6. Ερωτήματα της έρευνας 120
7. Υποθέσεις της έρευνας 121
8. Περιορισμοί της έρευνας 130

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Εισαγωγή 133
2. Σχεδιασμός της έρευνας 133
3. Πηγές 143
4. Ερευνητική μέθοδος 143
5. Καθορισμός μεταβλητών 146
6. Μέσα συλλογής δεδομένων 147
7. Το δείγμα τη έρευνας 151
8. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων 155

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

1. Δραστηριότητες των παιδιών στο διάλειμμα
(καταγραφές από το ζεύγος ερευνήτρια-εκπαιδευτικός) 157
2. Δραστηριότητες των παιδιών στο διάλειμμα
(καταγραφές από ζεύγη εφημερευόντωνεκπαιδευτικών) 190
3. Δραστηριότητες των παιδιών στο διάλειμμα
(σύγκριση ευρημάτων) 228
4. Παιδαγωγικές δράσεις των εκπαιδευτικών στο διάλειμμα 244
5. Χώροι και δομές (καταγραφές από την ερευνήτρια) 266
6. Χώροι και υποδομές
(καταγραφές από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς) 278
7. Έλεγχος υποθέσεων 289

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Συζήτηση - Συμπεράσματα 294
2. Προτάσεις 335

Βιβλιογραφία 338
Παράρτημα 366

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Στατιστικά στοιχεία πιλοτικής έρευνας.....136
Πίνακας 2: Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών.....138
Πίνακας 3: Ενημέρωση εκπαιδευτικών προς τα παιδιά.....139
Πίνακας 4: συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των παιδιών.....139
Πίνακας 5: ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς.....139
Πίνακας 6: προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διάφορες καταστάσεις.....140
Πίνακας 7: λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών.....140
Πίνακας 8: οργάνωση του χώρου.....141
Πίνακας 9: διαθέσιμα υλικά στον χώρο.....141
Πίνακας 10: προσβασιμότητα ΑΜΕΑ.....142
Πίνακας 11: επικινδυνότητα χώρων.....142
Πίνακας 12: ποιότητα χώρου.....142
Πίνακας 13: Δημοτικά σχολεία στα οποία έγιναν παρατηρήσεις από την ερευνήτρια.....152
Πίνακας 14: Στοιχεία δείγματος έρευνας.....154
Πίνακας 15: Κατηγορίες παιγνιωδών δραστηριοτήτων (καταγραφές ερευνήτριας).157
Πίνακας 16: Συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών παιχνιδιών ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας).....158
Πίνακας 17: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας).....159
Πίνακας 18: αριθμός συχνοτήτων κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας).....162
Πίνακας 19: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας).....163
Πίνακας 20: συχνότητες κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας).....166
Πίνακας 21: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας).....167
Πίνακας 22: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας).....173
Πίνακας 23: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας).....175
Πίνακας 24: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας).....176
Πίνακας 25: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων (καταγραφές ερευνήτριας).....177
Πίνακας 26: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας).....178
Πίνακας 27: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας).....179
Πίνακας 28: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας).....183

Πίνακας 29: έλεγχος x^2 κατανομής μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας) 184
Πίνακας 30: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) 185
Πίνακας 31: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) 186
Πίνακας 32: Κατηγορίες παιχνιδιών (καταγραφές εκπαιδευτικών) 190
Πίνακας 33: αριθμός συχνοτήτων κατηγορίας παιχνιδιού ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) 191
Πίνακας 34: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) 191
Πίνακας 35: αριθμός συχνοτήτων κατηγοριών παιχνιδιού ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών) 196
Πίνακας 36: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών) 197
Πίνακας 37: αριθμός συχνοτήτων κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 200
Πίνακας 38: εφαρμογή x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 201
Πίνακας 39: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών) 210
Πίνακας 40: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιού ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 211
Πίνακας 41: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων (καταγραφές εκπαιδευτικών) 213
Πίνακας 42: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) 214
Πίνακας 43: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) 215
Πίνακας 44: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών) 219
Πίνακας 45: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών) 220
Πίνακας 46: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 222
Πίνακας 47: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 223
Πίνακας 48: Κατηγορίες παιγνιωδών δραστηριοτήτων (ερευνήτριας και δασκάλων) 228
Πίνακας 49: Συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών παιχνιδιών ανά φύλο (ερευνήτρια και δάσκαλοι) 229

Πίνακας 50: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά φύλο (ερευνήτρια και δάσκαλοι) 229
Πίνακας 51: αριθμός συχνοτήτων κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (ερευνήτρια και δάσκαλοι) 230
Πίνακας 52: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (ερευνήτρια και δάσκαλοι) 231
Πίνακας 53: συχνότητες κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (ερευνήτρια και δάσκαλοι) 232
Πίνακας 54: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (ερευνήτρια και δάσκαλοι) 233
Πίνακας 55: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά φύλο (ερευνήτρια και δάσκαλοι) 235
Πίνακας 56: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (ερευνήτρια και δάσκαλοι) 236
Πίνακας 57: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά τάξη (ερευνήτρια και δάσκαλοι) 236
Πίνακας 58: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων (ερευνήτρια και δάσκαλοι).....237
Πίνακας 59: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο (ερευνήτρια και δάσκαλοι).....238
Πίνακας 60: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο (ερευνήτρια και δάσκαλοι).....238
Πίνακας 61: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (ερευνήτρια και δάσκαλοι).....239
Πίνακας 62: έλεγχος x^2 κατανομής μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (ερευνήτρια και δάσκαλοι).....240
Πίνακας 63: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) 241
Πίνακας 64: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (ερευνήτρια και δάσκαλοι).....242
Πίνακας 65: Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών.....244
Πίνακας 66: έλεγχος t-test αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών ανά φύλο.....246
Πίνακας 67: Ενημέρωση εκπαιδευτικών προς τα παιδιά.....249
Πίνακας 68: έλεγχος t-test ενημέρωσης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς ανά φύλο.....251
Πίνακας 69: συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των παιδιών.....252
Πίνακας 70: έλεγχος t-test συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των παιδιών ανά φύλο.....253
Πίνακας 71: ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς.....254
Πίνακας 72: έλεγχος t-test ενθάρρυνσης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς ανά φύλο.....255
Πίνακας 73: προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διάφορες καταστάσεις.....257

Πίνακας 74: έλεγχος t-test προσαρμογής των εκπαιδευτικών σε διάφορες καταστάσεις ανά φύλο……...259
Πίνακας 75: λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών……...261
Πίνακας 76: έλεγχος t-test λεκτικής επαφής εκπαιδευτικών και παιδιών ανά φύλο……....263
Πίνακας 77: οργάνωση του χώρου (καταγραφές ερευνήτριας)…….266
Πίνακας 78: διαθέσιμα υλικά στον χώρο (καταγραφές ερευνήτριας)……269
Πίνακας 79: προσβασιμότητα ΑΜΕΑ (καταγραφές ερευνήτριας)……272
Πίνακας 80: επικινδυνότητα χώρων (καταγραφές ερευνήτριας)……...273
Πίνακας 81: ποιότητα χώρου (καταγραφές ερευνήτριας)……..275
Πίνακας 82: οργάνωση του χώρου (καταγραφές εκπαιδευτικών)…….....278
Πίνακας 83: διαθέσιμα υλικά στον χώρο (καταγραφές εκπαιδευτικών)……281
Πίνακας 84: προσβασιμότητα ΑΜΕΑ (καταγραφές εκπαιδευτικών)……284
Πίνακας 85: επικινδυνότητα χώρων (καταγραφές εκπαιδευτικών)……...285
Πίνακας 86: ποιότητα χώρου (καταγραφές εκπαιδευτικών)……..286

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)..159
Διάγραμμα 2: δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας) ..160
Διάγραμμα 3: δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας) 160
Διάγραμμα 4: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας).161
Διάγραμμα 5: συμβολικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας) ...161
Διάγραμμα 6: παιχνίδι κανόνων ομαδικό ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας) 162
Διάγραμμα 7: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας).....164
Διάγραμμα 8: παιχνίδι κανόνων μοναχικό ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας).....165
Διάγραμμα 9: παιχνίδι κανόνων ομαδικό ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας).....165
Διάγραμμα 10: λειτουργικό παιχνίδι μοναχικό ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) 168
Διάγραμμα 11: λειτουργικό παράλληλο παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) 168
Διάγραμμα 12: λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) 169
Διάγραμμα 13: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)169
Διάγραμμα 14: συμβολικό μοναχικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας).170
Διάγραμμα 15: συμβολικό παράλληλο παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) 170
Διάγραμμα 16: συμβολικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) ..171
Διάγραμμα 17: παιχνίδι κανόνων παράλληλο ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας).171
Διάγραμμα 18: παιχνίδι κανόνων ομαδικό ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) 172
Διάγραμμα 19: λειτουργικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας) 173
Διάγραμμα 20: δημιουργικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας).....174
Διάγραμμα 21: συμβολικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας) 174
Διάγραμμα 22: παιχνίδι κανόνων ανά φύλο 175
Διάγραμμα 23: λειτουργικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας).....176
Διάγραμμα 24: δημιουργικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) 176
Διάγραμμα 25: παιχνίδι κανόνων ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας).....177
Διάγραμμα 26: παιχνίδι συμπλοκής ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας).....180
Διάγραμμα 27: δραστηριότητα ανταγωνισμού ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας) 180
Διάγραμμα 28:δραστηριότητα ενεργού διαλόγου ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας) 181
Διάγραμμα 29: δραστηριότητα μεταβάσεως ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)..181
Διάγραμμα 30: δραστηριότητα ανάγνωσης ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας) ...182
Διάγραμμα 31: δραστηριότητα εξερεύνησης ανά φύλο 182
Διάγραμμα 32:δραστηριότητα μετάβασης ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας).....185

Διάγραμμα 33: δραστηριότητα ενεργού διαλόγου ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) 187
Διάγραμμα 34: δραστηριότητα μετάβασης ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας).....188
Διάγραμμα 35: αδέσμευτες δραστηριότητες ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)...188
Διάγραμμα 36: δραστηριότητα ανάγνωσης ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας) 189
Διάγραμμα 37: λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) 192
Διάγραμμα 38: δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών).....193
Διάγραμμα 39: δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών).....193
Διάγραμμα 40: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) 194
Διάγραμμα 41: συμβολικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) 195
Διάγραμμα 42: ομαδικό παιχνίδι κανόνων ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών).195
Διάγραμμα 43: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών).....198
Διάγραμμα 44: μοναχικό παιχνίδι κανόνων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών).....198
Διάγραμμα 45: παράλληλο παιχνίδι κανόνων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών).....199
Διάγραμμα 46: ομαδικό παιχνίδι κανόνων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών).....199
Διάγραμμα 47: λειτουργικό μοναχικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 202
Διάγραμμα 48: λειτουργικό παράλληλο παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών).....202
Διάγραμμα 49: λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 203
Διάγραμμα 50: δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 203
Διάγραμμα 51: δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών).....204
Διάγραμμα 52: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 204
Διάγραμμα 53: συμβολικό μοναχικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 205
Διάγραμμα 54: συμβολικό παράλληλο παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών).....205
Διάγραμμα 55: συμβολικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 206
Διάγραμμα 56: μοναχικό παιχνίδι κανόνων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)206

Διάγραμμα 57: παράλληλο παιχνίδι κανόνων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 207
Διάγραμμα 58: ομαδικό παιχνίδι κανόνων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) .208
Διάγραμμα 59: λειτουργικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών).....208
Διάγραμμα 60: δημιουργικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών).....209
Διάγραμμα 61: συμβολικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) 209
Διάγραμμα 62: παιχνίδι κανόνων ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) 210
Διάγραμμα 63: παιχνίδι κανόνων ανά περιοχή σχολείου(καταγραφές εκπαιδευτικών) 211
Διάγραμμα 64: λειτουργικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 212
Διάγραμμα 65: δημιουργικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 212
Διάγραμμα 66: παιχνίδι κανόνων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 213
Διάγραμμα 67: παιχνίδι συμπλοκής ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών).....216
Διάγραμμα 68: δραστηριότητα ανταγωνισμού ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) 216
Διάγραμμα 69: δραστηριότητα ενεργού διαλόγου ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) 217
Διάγραμμα 70: δραστηριότητα μεταβάσεως ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)..217
Διάγραμμα 71: δραστηριότητα ανάγνωσης ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών) ...218
Διάγραμμα 72: δραστηριότητα εξερεύνησης ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)..218
Διάγραμμα 73: δραστηριότητα μετάβασης ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών) 221
Διάγραμμα 74: δραστηριότητα συμπεριφοράς παρατηρητή ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών) 222
Διάγραμμα 75: μη παιγνιώδης δραστηριότητα άγχους ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών) 224
Διάγραμμα 76: δραστηριότητα ενεργού διαλόγου ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών).....225
Διάγραμμα 77: δραστηριότητα μετάβασης ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών).....225
Διάγραμμα 78: αδέσμευτες δραστηριότητες ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)...226
Διάγραμμα 79: δραστηριότητα ανάγνωσης ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)....226
Διάγραμμα 80: Η υποδοχή και αποχώρηση των παιδιών είναι θερμή από τον εκπαιδευτικό……...246
Διάγραμμα 81: Η αλληλεπίδραση μαθητή - εκπαιδευτικού είναι αρνητική συνήθως……..247
Διάγραμμα 82: Η αλληλεπίδραση μαθητή - εκπαιδευτικού είναι απρόσωπη συνήθως……..248
Διάγραμμα 83: Θερμή ανταποκριτική λεκτική και σωματική επαφή εκπαιδευτικού – παιδιού 248
Διάγραμμα 84: Καταγραφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-παιδιών ως προς τα έτη υπηρεσίας…….....249
Διάγραμμα 85:Ενημέρωση παιδιών από τους εκπαιδευτικούς……..251
Διάγραμμα 86: συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των παιδιών ανά έτη υπηρεσίας…….....253

Διάγραμμα 87: ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς ως προς το φύλο……...256
Διάγραμμα 88: ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς ως προς τα έτη υπηρεσίας…….....257
Διάγραμμα 89: Ρεαλιστικές, για την ηλικία των παιδιών, προσδοκίες για τη συμπεριφορά ανά φύλο…….260
Διάγραμμα 90: Ρεαλιστικές, για την ηλικία των παιδιών, προσδοκίες για τη συμπεριφορά ανά έτη υπηρεσίας……..261
Διάγραμμα 91: Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται λεκτικά ελάχιστα ή καθόλου με τα παιδιά ανά φύλο……...263
Διάγραμμα 92: Όχι άγρια λεκτική ή σωματική αλληλεπίδραση ανά φύλο……..264
Διάγραμμα 93: Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται λεκτικά ελάχιστα ή καθόλου με τα παιδιά ανά έτη υπηρεσίας…….....265
Διάγραμμα 94: οργάνωση χώρου ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές ερευνήτριας)……..269
Διάγραμμα 95: διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή στον χώρο ανά περιοχές σχολείων (καταγραφές ερευνήτριας)……272
Διάγραμμα 96: επικινδυνότητα χώρων ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές ερευνήτριας)…….....275
Διάγραμμα 97: ποιότητα χώρου ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές ερευνήτριας)……..277
Διάγραμμα 98: οργάνωση χώρου ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές εκπαιδευτικών)……..281
Διάγραμμα 99: διαθέσιμα υλικά στον χώρο ανά περιοχές σχολείων (καταγραφές εκπαιδευτικών)……..283
Διάγραμμα 100: επικινδυνότητα χώρων ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές εκπαιδευτικών)……286
Διάγραμμα 101: ποιότητα χώρου ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές εκπαιδευτικών)……...288

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιστήμη της ψυχοκινητικής και οι κοινωνικοί ψυχολόγοι μελετούν τη συμπεριφορά, γιατί η συμπεριφορά μπορεί να παρατηρηθεί και να μετρηθεί. Η συμπεριφορά αφορά τόσο τις κινητικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα το «παίζειν», όσο και τις διακριτικές ενέργειες, όπως το χαμόγελο, το «φάγωμα» των νυχιών κ.α. (Hogg & Vaughan, 2010).

Οι παρατηρήσιμες και οι μη παρατηρήσιμες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των διαλειμμάτων είναι πολύ σημαντικές, γιατί μπορεί να επηρεάζουν ή να ελέγχουν άμεσα τη εμφανή συμπεριφορά τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους κοινωνικούς ψυχολόγους, οι παρατηρήσιμες και μη παρατηρήσιμες διαδικασίες αποτελούν την ψυχολογική διάσταση της κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς συμβαίνουν μέσα στον ανθρώπινο νου (Hogg & Vaughan, 2010).

Πολλά γνωστικά αντικείμενα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου κάνουν λόγο για την εφαρμογή τρόπων με τους οποίους τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες στον ψυχοκινητικό, γνωστικό και συναισθηματικό τομέα της προσωπικότητάς τους. Το διάλειμμα, ως χρόνος μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέρος τόσο του αναλυτικού προγράμματος όσο και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Καγγελάρης & Κουτσιουμάρη, 2015), παρέχει ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές σε επίπεδο κινητικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης, ενώ αποτελεί πραγματικό και πολύτιμο μαθησιακά χρόνο για τους εκπαιδευτικούς.

Οι κινητικές δραστηριότητες και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και «ζυμώσεις», που γίνονται στο διάλειμμα από τους μαθητές, είναι μηνύματα, που πολλές φορές χαρακτηρίζονται κρυφά για τους υποψιασμένους εκπαιδευτικούς, τα οποία μεταφέρονται από την καθημερινή ζωή του σχολείου. Πολλές φορές αυτά ενισχύουν ή υπονομεύουν την επιτέλεση του έργου του σχολείου (Καγγελάρης & Κουτσιουμάρη, 2015).

Η καλύτερη κατανόηση του διαλείμματος, δηλαδή τι ακριβώς συμβαίνει στο διάλειμμα σε επίπεδο ενεργειών και δράσεων από εκπαιδευτικούς και μαθητές, μπορεί

να προσφέρει μία ουσιαστική βοήθεια στην προσπάθεια για διερεύνηση και βελτίωση του σχολείου.

Το διάλειμμα στη βιβλιογραφία αναφέρεται με τους παράγοντες της κοινωνικοποίησης των μαθητών [Batler 2008, Brint 2006:157-182, Ματσαγγούρας 2005, 2009, 2011, Pelegrini (1995:14), Blatchford (1988:159) στο: Καγκελάρης, Κουτσιουμάρη 2015:76], της πνευματικής ξεκούρασης (Ματσαγγούρας, 2005), στη λεκτική σωματική και ψυχολογική βία και σύγκρουση (Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014).

Η παρούσα εργασία, η οποία φέρνει τον τίτλο «*Διερεύνηση της δομής του διαλείμματος με αναφορά στην παιγνιώδη δραστηριότητα. Μια μελέτη παρατήρησης παιδιών δημοτικού σχολείου»*, αναπτύσσεται σε πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας. Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου αυτού αναλύεται η έννοια του παιχνιδιού, προσεγγίζονται τα χαρακτηριστικά του και τα είδη του, γίνεται μια ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού και παρατίθενται διάφορες θεωρίες του. Αναλύεται, επίσης, η επίδραση του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και σκιαγραφούνται τυχόν διαφορές στο παιχνίδι ανάμεσα στα δύο φύλα. Στην δεύτερη ενότητα γίνεται αναφορά στη σχολική αυλή. Προσεγγίζεται εννοιολογικά αλλά και ως υλικό μέσο και κοινωνικό πλαίσιο, ενώ αναφέρονται και χαρακτηριστικά του σχεδιασμού της. Ανιχνεύεται η παιδαγωγική της διάσταση καθώς, επίσης, και η σχέση της με το παιχνίδι. Στην τρίτη ενότητα γίνεται αναφορά στο διάλειμμα. Προσεγγίζεται εννοιολογικά και ιστορικά, ανιχνεύεται η παιδαγωγική του λειτουργία και γίνεται αναφορά στην εφημερία των εκπαιδευτικών κατά το διάλειμμα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η διατύπωση του προβλήματος, η οριοθέτησή του, αναλύεται ο σκοπός και η αναγκαιότητα της έρευνας και τίθονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που θα απασχολήσουν την έρευνα.

Στο τρίτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας. Καθορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι οι οποίοι τέθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο «το πρόβλημα» και περιγράφονται τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη των στόχων, ο τρόπος υλοποίησης της έρευνας και ο καθορισμός του δείγματος δασκάλων και μαθητών που απασχόλησαν την έρευνα.

Τέλος, γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο έγινε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων, όπως αυτά προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση, καθώς επίσης και ο έλεγχος των υποθέσεων.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση επί των αναλύσεων και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα και ακολουθούν προτάσεις για την αξιοποίησή της.

Κεφάλαιο πρώτο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Α. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Εισαγωγικά

Από τα αρχαία χρόνια, όταν ο Πλάτων έλεγε «μη τοίνυν βία τους παίδας εν τοις μαθήμασιν, αλλά παίζοντας τρέφε» (να μην χρησιμοποιείς εξαναγκασμό στα παιδιά όταν διδάσκεις, αλλά να τα μορφώνεις παίζοντας), μέχρι σήμερα, το παιχνίδι διερευνήθηκε συστηματικά για να αποδειχθεί η σημασία του στη σωματική και ψυχοπνευματική εξέλιξη του ανθρώπου, σ' όλες τις βαθμίδες της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, και η τεράστια συμμετοχή του στην ευνοϊκή κοινωνική προσαρμογή του (Αντωνιάδης, 1994:33).

Στο τέλος του περασμένου αιώνα το παιχνίδι εισήχθη στα σχολικά προγράμματα και έγινε αντικείμενο πλήθους ψυχολογικών ερευνών από σημαντικούς ψυχολόγους και ερευνητές όπως τον Piaget, τον Vygotsky, τον Freud κ.α., οι οποίοι εξέτασαν το ρόλο και τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα (Κιτσαράς, 2001:194).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, μια από τις πρώτες αναφορές για την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως σημαντικού και απαραίτητου μέσου «διαμόρφωσης του χαρακτήρα των παιδιών» αλλά και ως μέσου διδασκαλίας στα προγράμματα μαθημάτων για το δημοτικό σχολείο, υπάρχει στην Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, στο βιβλίο που εξέδωσε το 1932 με τίτλο «Παιχνίδια και Τραγούδια» (στο Καραδημητρίου, 2007:7).

Το παιχνίδι αποτελεί, ίσως, την πιο βασική δραστηριότητα στη ζωή του παιδιού. Είναι μια βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική αναγκαιότητα και είναι απαραίτητο για την υγιή ανάπτυξη και την ευημερία των ατόμων και των κοινοτήτων. Μέσα από αυτό μαθαίνει την ομαδικότητα, τη διαπραγμάτευση, τη διαφωνία, την αγάπη, την καλοσύνη, τη χαρά και τη λύπη. Αναπτύσσεται σωματικά, ψυχοσυναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει πολύτιμες ευκαιρίες να δράσει ελεύθερα, να δοκιμάσει και να αναπτύξει σωματικές αλλά και γνωστικές ικανότητες, να οξύνει τη σκέψη και τη λογική του, να εκφράσει τα συναισθήματά του, να αποκτήσει και να κατανοήσει προσωπικές εμπειρίες, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλύσει προβλήματα και στο τέλος να μάθει να αλληλεπιδρά μέσα σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο.

Το παιχνίδι είναι απόλυτα συνυφασμένο με τη ζωή. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι αντιλαμβάνεται καλύτερα τη ζωή, καθώς αυτό εκφράζει την ίδια τη ζωή. Παίζοντας το νεαρό άτομο βρίσκεται στο δικό του κόσμο, ο οποίος τοποθετείται μεταξύ της

φαντασίας και της πραγματικότητας. Με το παιχνίδι το παιδί εκδηλώνει τις ικανότητες του αλλά και τον εσωτερικό του κόσμο, τις αρετές, τις κοινωνικές ή αντικοινωνικές του τάσεις και την ηθική του (Μετοχιανάκης, 2000:416).

Το παιχνίδι βρίσκεται έξω από τη «συνηθισμένη» ζωή και είναι μη σοβαρή απασχόληση, αλλά ταυτόχρονα απορροφά τον παίκτη έντονα. Δεν έχει συγκεκριμένο στόχο πέρα από τον εαυτό του. Ο ψυχίατρος Stuart Brown γράφει ότι το παιχνίδι είναι *«η βάση όλων των τεχνών, των παιχνιδιών, των βιβλίων, των αθλημάτων, των ταινιών, της μόδας, της διασκέδασης και, του θαύματος με λίγα λόγια, τη βάση αυτού που θεωρούμε πολιτισμό»* (στο Goldstein, 2012:5). Όπως παρατήρησε ο θεωρητικός του παιχνιδιού Brian Sutton-Smith, το αντίθετο του παιχνιδιού δεν είναι η δουλειά, αλλά η κατάθλιψη. Όλοι οι τύποι παιχνιδιών έχουν καθοριστικό ρόλο στην παιδική ανάπτυξη. Το παιχνίδι είναι ο φακός μέσω του οποίου τα παιδιά βιώνουν τον κόσμο τους αλλά και τον κόσμο των άλλων. Εάν θα στερηθούν το παιχνίδι, τα παιδιά θα υποφέρουν τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (Goldstein, 2012:5).

Θεωρητικές αναφορές

1. Εννοιολογική προσέγγιση

Το παιχνίδι αποτελεί ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο, με διάφορες πράξεις και εκδηλώσεις. Μία σύνθετη και ευρεία έννοια για το οποίο δεν είναι δυνατή η διατύπωση ενός ολοκληρωμένου ορισμού. Αναμφίβολα πρόκειται για ένα προβληματισμό που έχει απασχολήσει αρκετά την ερευνητική κοινότητα. Κάθε επιστημονικός κλάδος έχει προσφέρει τη δική του θεωρία, οι οποίες με τον καιρό διαφοροποιούνται και αλληλοσυγκρούονται, καθώς η κάθε επιστήμη προσεγγίζει από διαφορετική οπτική γωνία το θέμα, αδυνατώντας να καλύψει το εύρος της έννοιας του παιχνιδιού και των ερωτημάτων που γεννώνται για αυτό. Σημαντικοί ερευνητές υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη. Η Stagnitti (2004) μιλάει για μία «περίπλοκη συμπεριφορά που φαινομενικά μόνο μοιάζει απλή», η James (1993:17) γράφει σχετικά ότι «η έννοια του παιχνιδιού διαφεύγει ενός σταθερού ορισμού και περιεχομένου» και παρατηρεί ότι «αυτό είναι ένα εννοιολογικό αδιέξοδο που διακατέχει εδώ και πολύ καιρό τις θεωρητικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού, οδηγώντας μερικές φορές σε σχετικά αυθαίρετες διακρίσεις». Η Βαληνάκη (1997:19) θεωρεί ότι η φύση του παιχνιδιού είναι τόσο πολυσύνθετη όσο και ο ίδιος ο άνθρωπος. Η Garvey (1990:10-

11) πάνω στο πρόβλημα προσδιορισμού της έννοιας του παιχνιδιού αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «το παιχνίδι υπήρξε πάντα μια απείθαρχη έννοια» και ότι «με την καθημερινή χρήση του όρου, η κεντρική ιδέα μοιάζει αρκετά σαφής, αλλά οι λεπτομέρειες της ιδέας είναι θαμπές». Οι Kieff & Casbergue (2017:19) αναφέρουν: *«Η σημασία, η έννοια και η αξία του παιχνιδιού εμπεριέχονται στη γνώση του κάθε ατόμου για το παιχνίδι, στις εμπειρίες του παιχνιδιού, στα βιώματα του παιχνιδιού και στις πολιτισμικές αξίες σχετικά με το παιχνίδι. Το νόημα του παιχνιδιού αλλάζει και εξελίσσεται όταν κανείς έρχεται αντιμέτωπος με άλλες συνθήκες και περιβάλλοντα κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού».*

Κατά καιρούς πολλοί ερευνητές, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί προσπάθησαν να δώσουν κάποιον ορισμό για το παιχνίδι χρησιμοποιώντας πολλά από τα χαρακτηριστικά του. Παρά τη δυσκολία ορισμού του παιχνιδιού οι διάφορες απόψεις φαίνεται να συγκλίνουν σε δύο βασικά χαρακτηριστικά του: τη σύνδεσή του με την ευχαρίστηση και την απόλαυση και την ανεξαρτησία του από συγκεκριμένους ή και προκαθορισμένους σκοπούς (Κιτσαράς, 2001:193).

Το παιχνίδι αφορά μια παιγνιώδη δραστηριότητα που συνδέεται με τον αυθορμητισμό, την ελευθερία κινήσεων και το οποίο γίνεται με φυσικό κι αβίαστο τρόπο, συνδεδεμένο πάντα με μια χαρούμενη ψυχική διάθεση (Αντωνιάδης, 1994). Το παιχνίδι είναι εκείνο το στοιχείο που χαρακτηρίζει τη παιδική ηλικία, καθώς μέσα από αυτό το παιδί μεγαλώνει, εκφράζεται, κινείται, σκέφτεται, δημιουργεί. Το παιδικό παιχνίδι είναι επομένως «η δουλειά του παιδιού», όπως θεωρούσε η Montessori, αφού αποτελεί φυσική ανάγκη και συνιστά το βασικό γνώρισμα και τη βασική απασχόληση των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Ασπιώτη (1960) το παιχνίδι αποτελεί βασικό κομμάτι της παιδικής ηλικίας και το παιδί θεωρεί παιχνίδι οποιαδήποτε δραστηριότητα κάνει. Ο Claparéde επισημαίνει ότι το παιχνίδι είναι για το παιδί η εργασία του, ο βασικός σκοπός της ζωής του και «η μόνη ατμόσφαιρα στην οποία είναι δυνατό να αναπνέει φυσιολογικά και, επομένως, να δρα» (στο Ασπιώτης, 1960:27).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), το παιχνίδι αποτελεί τη βασική δραστηριότητα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στην ηλικία 4-7 ετών. Τα παιδιά καθώς παίζουν αναπτύσσονται νοητικά, σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και κινητικά και αλληλεπιδρούν με ενήλικες, με άλλα παιδιά, με αντικείμενα και με καταστάσεις

πραγματικές και φανταστικές. Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν, να επικοινωνήσουν, να αυτοσχεδιάσουν και να βελτιώσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011: 26-27).

Η Διεθνής Οργάνωση για το Παιχνίδι [International Play Association (IPA) for the Child's Right to Play (2002)] θεωρεί το παιχνίδι ως την βασικότερη απασχόληση του παιδιού και επισημαίνει ότι:

- Το παιχνίδι είναι επικοινωνία και έκφραση, συνδυάζει τη σκέψη και τη δράση και προσφέρει ικανοποίηση.

- Το παιχνίδι είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο.

- Το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.

- Το παιχνίδι είναι ένα μέσο για να μάθει κάποιος να ζει, και όχι ένας τρόπος για να περνά κάποιος την ώρα του.

- Το παιχνίδι είναι συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία. Παρ' όλα αυτά, είναι κοινός τόπος ότι τα σημαντικά οφέλη του παιχνιδιού τα χρειαζόμαστε κατά κάποιον τρόπο σε όλη μας τη ζωή.

Κατά τον Piaget (1979), το παιχνίδι είναι μία ευχάριστη δραστηριότητα, σε αντίθεση με τις σοβαρές δραστηριότητες που προσβλέπουν σε ένα χρήσιμο αποτέλεσμα, ασχέτως του ευχάριστου χαρακτήρα τους. Συμπληρώνει ότι το παιχνίδι απελευθερώνει το παιδί από προστριβές, το οδηγεί σε νοητικές κατακτήσεις και κοινωνικές διαδράσεις και του παρέχει τη δυνατότητα να εξελίξει τη φαντασία του για τις μελλοντικές του σκέψεις.

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

Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001) το παιχνίδι είναι «…μια γεμάτη νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους», ενώ είναι βασική ανάγκη και δικαίωμα του παιδιού και αποτελεί μια πολύπλοκη

διεργασία, που επιτρέπει στο παιδί να απελευθερωθεί από τους φόβους του, δομώντας ένα ασφαλές πλαίσιο όπου έχει τη δυνατότητα να εκδηλώσει συμπεριφορές και συναισθήματα αρνητικά.

Κατά τον Πλάτωνα (στο Huizinga, 2010): «*Πρέπει να ζει κανείς τη ζωή σαν παιχνίδι, παίζοντας ορισμένα παιχνίδια, προσφέροντας θυσίες, τραγουδώντας και χορεύοντας, και τότε θα μπορέσει να εξευμενίσει τους θεούς, να υπερασπίσει τον εαυτό του από τους εχθρούς του και να νικήσει στον αγώνα*». Τα παραπάνω λόγια του Πλάτωνα, που αντιστοιχούν σε μία προσπάθειά του να ορίσει το σωστό τρόπο ζωής, αποδεικνύουν τη σημασία του παιχνιδιού για τη ζωή του ανθρώπου, που διαφοροποιημένη εξακολουθεί να ισχύει μέχρι και τη σύγχρονη εποχή. Θεωρώντας την κατηγορία «παιχνίδι» ως μία από τις πιο θεμελιώδεις στη ζωή, ο Huizinga (2010:50) τονίζει ότι το παιχνίδι είναι μία εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη πεποίθηση ότι είναι κάτι «διαφορετικό» από τη «συνήθη ζωή».

Η Bartlett ορίζει το παιχνίδι ως «παθιασμένη ενασχόληση με τον περιβάλλον που έχουμε γύρω μας μέσω της εξερεύνησης, της μεταβολής, του πειραματισμού και της προσποίησης, είτε μόνοι μας είτε με άλλους». Θεωρεί το παιχνίδι βασικό ανθρώπινο ένστικτο, κεντρικό για την ανάπτυξη. Μάλιστα η θέση της αυτή υποστηρίζεται και από άλλες επιστήμες: «σημαντικές αλλαγές λαμβάνουν χώρα στον εγκέφαλο όταν τα παιδιά παίζουν». Η Staempfli υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δεν βοηθάει μόνο στην ανάπτυξη του εγκεφάλου αλλά και στην καλλιέργεια ενός «ευέλικτου και διαφορετικού τρόπου σκέψης», που επιτρέπει την επίλυση των πραγματικών προβλημάτων στη ζωή αργότερα.

2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιχνιδιού

Όπως προαναφέραμε, ο ορισμός του παιχνιδιού γίνεται δύσκολος εξαιτίας του πολυσύνθετου ρόλου του. Αρκετοί ερευνητές επιχείρησαν να ορίσουν το παιχνίδι με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τα οποία δεν απαντώνται σε άλλες μορφές συμπεριφοράς.

Κατά την Garvey (1990:13-14) τα κύρια χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι τα εξής:

- Είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό. Ακόμα και όταν δεν παρουσιάζει σημάδια φαιδρότητας, εξακολουθεί να εκτιμάται θετικά από αυτόν που παίζει.
- Πρόκειται περισσότερο για απόλαυση που διαρκεί όσο και το παιχνίδι, παρά για προσπάθεια αφιερωμένη σε κάποιον ιδιαίτερο στόχο.
- Το παιχνίδι είναι αυθόρμητο, εθελοντικό, δεν είναι υποχρεωτικό και επιλέγεται ελεύθερα από το παιδί.
- Το παιχνίδι απαιτεί αρκετή δραστηριότητα από την πλευρά του παίχτη.

Σύμφωνα με την Μπότσογλου (2001), το κυριότερο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού που το διαχωρίζει από τις άλλες παιδικές ασχολίες είναι ότι αποτελεί πρωτοβουλία του ίδιου του παιδιού, και λαμβάνει αφόρμηση από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

Κατά την Αυγητίδου (2001), κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού αποτελεί η φαντασιακή κατάσταση: *«η φαντασιακή κατάσταση διαμορφώνει την πραγματικότητα ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών»*. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί υποδύεται έναν ρόλο ή εκτελεί κάποια δραστηριότητα στο χώρο του φανταστικού, όμως το παιχνίδι εξελίσσεται με δραστηριότητες που καταλαμβάνουν πραγματική θέση στο χώρο και το χρόνο, καθώς έχει διάρκεια, αρχή και τέλος.

Η ανιδιοτέλεια προτάσσεται ως χαρακτηριστικό του παιχνιδιού. Το παιχνίδι δε συνδέεται με την κάλυψη υλικών αναγκών και συμφερόντων και με καμία μορφή κέρδους, εφόσον μένει έξω από τη συνηθισμένη και πραγματική ζωή κι αποτελεί ουσιαστικά ένα διάλειμμα από αυτήν (Smith, 2010).

Ο Huizinga (2010) με τη σειρά του αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι ελεύθερο, εκφράζεται από το παιδί με την αίσθηση ελευθερίας που αποκτά και ότι δεν εντάσσεται στις συνήθειες του παιδιού ούτε στην πραγματική ζωή. Το παιδί γνωρίζει ότι το παιχνίδι είναι φανταστικό, αυτό όμως δεν το εμποδίζει να συνεχίζει την δραστηριότητά του με μεγάλη σοβαρότητα και με αφοσίωση. Ο Huizinga καταλήγει ότι το παιχνίδι είναι ανιδιοτελές, η έκφρασή του ικανοποιεί όλα τα είδη των κοινωνικών ιδανικών και έχει ορισμένα τοπικά και χρονικά όρια.

Σύμφωνα με τον Γερμανό (1998), ένα άλλο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι το παιχνίδι γίνεται απρόβλεπτο ως προς την εξέλιξη και την κατάληξή του, αν και τα παιδιά γνωρίζουν τι παίζουν. Μπορούν δηλαδή να προχωρήσουν σε τροποποίηση και αναδιαμόρφωση του παιχνιδιού τους ανά πάσα στιγμή.

Οι Morgan & Kennewell (2006) αποδίδουν στο παιχνίδι και το χαρακτηριστικό του χαμηλού κινδύνου. Δηλαδή το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να ερευνήσουν ελεύθερα τα στοιχεία του περιβάλλοντος, χωρίς το φόβο της αποτυχίας και της ματαίωσης.

Ο Vygotsky (1978) ανέφερε ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι μια δραστηριότητα που αφορά κάτι το φανταστικό, με κανόνες που μπορεί να έχουν συμφωνηθεί από την αρχή ή και όχι, την οποία την επιλέγει το ίδιο το παιδί.

Ο Hughes (2003) όρισε ως κριτήρια του παιχνιδιού:

- την ελευθερία επιλογής των συμμετεχόντων
- την δημιουργία προσωπικής ευχαρίστησης
- τον εστιασμό στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα
- την προϋπόθεση για ενεργό συμμετοχή
- το γεγονός ότι είναι πραγματικό και η διαμόρφωση της «πραγματικότητας» του παιχνιδιού συμφωνεί με τα ενδιαφέροντα των παιχτών.

Η Meckley (2002), συνοψίζοντας διάφορες θεωρίες, όρισε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών
- να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα
- να προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση
- να εμπλέκονται ενεργά οι παίκτες
- να είναι αυτο-κατευθυνόμενο
- να έχει νόημα για το παιδί.

Ο Rubin και οι συνεργάτες του (στο Καλπογιάννη, Φύσσας, Αβδελίδου, 2015), δίνουν στο παιχνίδι τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- είναι εσωτερικά υποκινούμενο και το παιδί συμμετέχει ενεργά
- είναι μια διαδικασία και δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο
- το παιδί έχει τον έλεγχο του παιχνιδιού

- σχετίζεται με τη φαντασία και την αναστολή της πραγματικότητας
- έχει τους δικούς του κανόνες.

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

- είναι διαδικασία, όχι συγκεκριμένη δράση
- έχει επιλεγεί από το παιδί, με διάθεση να συμμετέχει
- απαιτεί την ενεργητική εμπλοκή του παιδιού
- είναι επαρκώς ασφαλές, σωματικά και ψυχολογικά
- αποτελεί συνολική σωματική και πνευματική εμπειρία
- χάνεται η αίσθηση του χρόνου
- χρειάζεται περιέργεια
- προσφέρει ευχαρίστηση
- Είναι διαφορετικό για κάθε παιδί.
- Προσφέρει ικανοποίηση ως αυτοσκοπός.

Ο Peter Gray υποστηρίζει ότι ο ορισμός του παιχνιδιού πρέπει να εμπεριέχει τα παρακάτω πέντε στοιχεία. Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι αυτά είναι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που κάνουν μια δραστηριότητα παιχνίδι (στο Καλπογιάννη, Φύσσας, Αβδελίδου, 2015).

- Την έχουν επιλέξει τα παιδιά και είναι αυτο-κατευθυνόμενη. Το παιδί θέλει από μόνο του να παίξει και αυτό επιλέγει τι θα παίξει, χωρίς να το υποχρεώνουμε. Για τα ομαδικά παιχνίδια, βασικό είναι να υπάρχει η δυνατότητα κάποιος να αποχωρήσει χωρίς να διαταραχτεί η δομή και η συνέχεια του παιχνιδιού.

- Έχει εσωτερικά κίνητρα. Το παιδιά παίρνουν ικανοποίηση από την ίδια τη διαδικασία του παιχνιδιού και δεν παίζουν για κάποια ανταμοιβή. Με άλλα λόγια η διαδικασία αυτή καθεαυτή έχει σημασία, και όχι το αποτέλεσμα. Το παιχνίδι έχει στόχους, αλλά οι στόχοι θεωρούνται μέρος του παιχνιδιού και δεν θεωρούνται βασικοί λόγοι για να παίξει κάποιος. Οι στόχοι του παιχνιδιού είναι δευτερεύοντες σε σχέση με τον τρόπο που θα επιτευχθούν. Όταν τα παιδιά υποκινούνται από βραβεία, ανταμοιβές και μπράβο, στην ουσία δεν παίζουν.

- Κατευθύνεται από εσωτερικούς κανόνες. Το παιχνίδι έχει πάντα κάποια δομή,

που απορρέει από τις ιδέες των παιδιών. Στο ομαδικό παιχνίδι οι κανόνες είναι κοινά αποδεκτοί. Η θεωρία του Vygotsky έχει στηριχτεί στους κανόνες του παιχνιδιού, καθώς με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους και να συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες. Οι κανόνες δεν είναι απόλυτοι και μπορούν να αλλάζουν αν κάθε είδος παιχνιδιού έχει διαφορετικούς κανόνες.

• Προϋποθέτει φαντασία. Το παιχνίδι χρειάζεται ένα βαθμό νοητικής και ψυχολογικής απομάκρυνσης από την πραγματικότητα. Η θεωρία του Huizinga είναι βασισμένη στο γεγονός ότι το παιχνίδι αποτελεί τη βάση των κοινωνικών καινοτομιών. Η σημασία της φαντασίας είναι προφανής στα παιχνίδια ρόλων, που τα παιδιά δημιουργούν χαρακτήρες. Επίσης στο έντονο σωματικό παιχνίδι τα παιδιά δεν παλεύουν αλλά κάνουν ότι παλεύουν. Αλλά και σε άλλα είδη παιχνιδιού, όπως στο κατασκευαστικό παιχνίδι η φαντασία παίζει πρωταρχικό ρόλο.

• Το παιδί είναι ενεργητικό και σε εγρήγορση, αλλά δεν έχει ένταση και εκνευρισμό. Στο παιχνίδι το παιδί πρέπει να έχει έλεγχο της συμπεριφοράς του, να προσέχει τους κανόνες και γενικά να είναι σε μια κατάσταση εγρήγορσης. Μερικές φόρες υπάρχει ένταση στο παιχνίδι των παιδιών και, όταν αυτή η ένταση προκαλεί στρες, η δραστηριότητα δεν είναι παιχνίδι.

Σύμφωνα με τη Landy (2002:215) το παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα στην οποία το παιδί εμπλέκεται οικειοθελώς και κατά την οποία το παιδί είναι αυτό που αποφασίζει τι θα συμβεί. Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι τα εξής:

- Είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό και σταματά όταν παύει πλέον να είναι ενδιαφέρον ή να ελκύει την προσοχή του παιδιού.
- Είναι αυθόρμητο. Δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Είναι η διαδικασία αυτή που έχει σημασία και όχι το τελικό αποτέλεσμα.
- Χαρακτηρίζεται από την ενεργή συμμετοχή των παικτών και δε γίνεται μόνο σε επίπεδο φαντασίας.
- Το παιχνίδι εκφράζει αυτό που το παιδί σκέφτεται και αισθάνεται.
- Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν πολλές από τις δεξιότητες και τα εφόδια που χρειάζονται για να επιβιώσουν στο μέλλον. Με άλλα λόγια, το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εξασκήσουν, να καλλιεργήσουν και να τελειοποιήσουν τις δεξιότητές τους πριν μπουν στον κόσμο των

ενηλίκων.

3. Είδη Παιχνιδιών

Ως προς τα είδη του παιχνιδιού των παιδιών, έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες που το κατηγοριοποιούν σύμφωνα με διάφορα χαρακτηριστικά Η κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών είναι ένα δύσκολο θέμα, γιατί μπορεί να δημιουργηθεί ένας μεγάλος αριθμός ταξινομήσεων, ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται αλλά και από την οπτική γωνία με την οποία τα βλέπει κάθε ερευνητής. Τα κριτήρια μπορεί να αφορούν στην μορφή, το περιεχόμενο, τον τρόπο οργάνωσης και του σκοπού του παιχνιδιού, πράγμα που οδηγεί στην ύπαρξη ποικίλλων ειδών παιχνιδιού. Το μεγάλο εύρος του παιχνιδιού υποδεικνύει ότι πρέπει να είμαστε ευέλικτοι ως προς την ταξινόμηση, έχοντας πάντα υπόψη ότι πολλές φορές συνυπάρχουν περισσότερα από ένα είδη παιχνιδιού ταυτόχρονα (Meire, 2007), αφού η πολύπλευρη φύση του, μπορεί να συγκεράσει ταυτόχρονα πολλά διαφορετικά στοιχεία.

Οι περισσότερες προσπάθειες ταξινόμησης έχουν γίνει ανάλογα με την ηλικία και το αντίστοιχο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Ο Piaget (1951) υπήρξε από τους πρώτους θεωρητικούς που διέκρινε τα παιχνίδια σε τρία είδη:

α) παιχνίδι εξάσκησης, το οποίο εμφανίζεται στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και περιλαμβάνει εξερευνητικά παιχνίδια -κοίταγμα, άγγιγμα, άρπαγμα-, οποιαδήποτε φωνητική εκδήλωση -ψέλλισμα, βάβισμα- καθώς και επαναλαμβανόμενες κινήσεις των ποδιών και των χεριών,

β) συμβολικό παιχνίδι, που αντιστοιχεί στο επόμενο στάδιο της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, το προσυλλογιστικό, σε ηλικία δύο έως έξι ετών. Το παιδί κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού αναλαμβάνει διάφορους ρόλους και μιμείται καταστάσεις από τη ζωή του και αρχίζει να χρησιμοποιεί σύμβολα,

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

Στη συνέχεια πολλοί θεωρητικοί διατύπωσαν διάφορες παραλλαγές και

εμπλούτισαν αυτό τον βασικό διαχωρισμό.

Η ψυχολόγος Bühler (1930) κάνει λόγο για:

- λειτουργικό παιχνίδι, το οποίο δεν διέπεται από κανόνες και χαρακτηρίζεται κυρίως από κίνηση,
- μιμητικό παιχνίδι,
- φανταστικό παιχνίδι, όπου το παιδί μιμείται σκηνές οικογενειακής ζωής ,ενώ ζει σε ένα τελείως δικό του (φανταστικό) κόσμο, και
- κατασκευαστικό παιχνίδι.

Σε ειδική μελέτη της Unesco (1979) γίνεται λόγος για:

- Λειτουργικά παιχνίδια, ως τα τρία έτη και συνδέονται με την ευχαρίστηση που προκαλεί η κινητική δραστηριότητα.
- Παιχνίδια μίμησης και φαντασίας, όπου τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν, μιμούνται ρόλους, κ.α.
- Παιχνίδια κατορθωμάτων, που επιτρέπουν στο παιδί δείξει τις ικανότητες και την αξία του κ.α.

Η Garvey (1990, σελ.38) κάνει λόγο για τις εξής κατηγορίες:

- παιχνίδι με κίνηση και αλληλεπίδραση,
- παιχνίδι με αντικείμενα,
- παιχνίδι με τη γλώσσα,
- παιχνίδι με κοινωνικά θέματα,
- παιχνίδι με κανόνες και
- τελετουργικό παιχνίδι.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την Garvey το κινητικό παιχνίδι είναι εμφανές στις πρώτες στιγμές του παιδιού καθώς, ως μωρό, οι μεγάλοι το «χορεύουν» για να παίξουν μαζί του. Μεγαλώνοντας το παιδί αρχίζει να πραγματοποιεί κινητικά παιχνίδια σε καθημερινή βάση δίχως να το επιδιώκει. Σε ότι αφορά το παιχνίδι με αντικείμενα η Garvey τονίζει τη σπουδαιότητα των αντικειμένων στη ζωή του παιδιού από πολύ μικρή ηλικία καθώς μέσω αυτών το παιδί εξερευνά το περιβάλλον και τον κόσμο γύρω του, μαθαίνει, προσεγγίζει έννοιες όπως το σχήμα, η υφή, το μέγεθος ενώ παράλληλα μπορεί μέσω αυτών να

εκφραστεί συναισθηματικά αλλά και κοινωνικά μέσω της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους. Το παιχνίδι με τη γλώσσα αποτελεί δυναμικό μέσο παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών, ενώ το παιχνίδι με κοινωνικά θέματα παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ως μέλος της κοινωνίας. Το παιχνίδι με κανόνες ορίζεται ως οργανωμένο παιχνίδι με ανταγωνιστικότητα ή διεξάγεται με μορφή οργανωμένων δραστηριοτήτων, όπου οι κανόνες καθορίζουν το παιχνίδι αλλά και τις κινήσεις των συμμετεχόντων. Τέλος, ως τελετουργικό παρουσιάζει το παιχνίδι που βασίζεται σε οποιαδήποτε μέσα όπως κίνηση, παιχνίδι με αντικείμενα, γλώσσα.

Διαχωρίζοντας το παιχνίδι σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσής του, μπορούμε να διακρίνουμε το αυθόρμητο και το κατευθυνόμενο καθώς και το ατομικό και το ομαδικό (Μπότσογλου, 2010). Το αυθόρμητο παιχνίδι είναι το παιχνίδι που επιλέγει μόνο του το παιδί και κατά την διάρκειά του ανακαλύπτει τις σωματικές και ψυχικές του δυνάμεις, ενώ το κατευθυνόμενο διευθύνεται από έναν ενήλικα και εξοικειώνει τα παιδιά με συστήματα οργάνωσης και υπακοής σε κανόνες. Η διαφορά ανάμεσα στο αυθόρμητο και κατευθυνόμενο παιχνίδι έγκειται στο βαθμό ελευθερίας που προσφέρει στο παιδί ή στην ομάδα παιδιών για κίνηση, δράση και ενδιαφέροντα. Ως ατομικό παιχνίδι ορίζουμε το παιχνίδι όπου το παιδί ασχολείται με αυτό μόνο του, χωρίς σύντροφο και συνεργασία με άλλα παιδιά (Κιτσαράς, 1991). Στο ομαδικό παιχνίδι συμμετέχουν περισσότεροι των δύο ατόμων, των οποίων η απασχόληση μπορεί να είναι είτε οργανωμένη είτε ελεύθερη.

Οι Huit και Huit (στο Καραδημητρίου. 2007:56) διακρίνουν το παιχνίδι σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

α) το επιστημονικό παιχνίδι (epistemic play), που αφορά στην απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών από στοιχεία του περιβάλλοντος, και

β) το εύθυμο παιχνίδι (ludic play), που περικλείει συμβολικά και φανταστικά στοιχεία και επηρεάζεται κυρίως από την ψυχική διάθεση του παιδιού.

Ο Hughes (2010) διακρίνει το παιχνίδι της παιδικής ηλικίας σε δεκαπέντε είδη:

- το συμβολικό παιχνίδι (symbolic play),
- το παιχνίδι συμπλοκής (rough and tumble play),
- το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι (socio - dramatic play),
- το κοινωνικό παιχνίδι (social play),

- το δημιουργικό παιχνίδι (creative play),
- το επικοινωνιακό παιχνίδι (communication play),
- το δραματικό παιχνίδι (dramatic play),
- το ριψοκίνδυνο παιχνίδι (deep play),
- το παιχνίδι εξερεύνησης (exploratory play),
- το παιχνίδι φαντασίας (fantasy play),
- το φανταστικό παιχνίδι (imaginative play),
- το κινητικό παιχνίδι (locomotor play),
- το παιχνίδι επιδεξιότητας (mastery play),
- το παιχνίδι χειρισμού αντικειμένων (object play),
- το παιχνίδι ρόλων (role play).

Η Γέρου, στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Ενηλίκων, κάνει λόγο για έξι είδη παιχνιδιών.

- Διερευνητικό Παιχνίδι : Ξεκινά από την ηλικία των τριών μηνών με το παιχνίδι των δακτύλων. Προϋποθέτει την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και των αισθητηρίων οργάνων μέσα από τα οποία διερευνά τον κόσμο γύρω του. Τα αισθητηριακά παιχνίδια που συνοδεύονται από τα λόγια της μητέρας και του πατέρα ξεκινούν από την κούνια και αφορούν στην όραση, ακοή, αφή, μιμική γλώσσας και πιάσιμο.
- Μιμητικό Παιχνίδι: Ξεκινά στην ηλικία των επτά-δέκα μηνών και προϋποθέτει την ικανότητα του παιδιού για τον κινητικό έλεγχο του σώματός του, τον χειρισμό των αντικειμένων και την οργάνωση και ερμηνεία των αισθητικών και αισθητηριακών εμπειριών. Ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται και τον λόγο των ενηλίκων. Μέσω του μιμητικού παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει σιγά – σιγά να εκτελεί δραστηριότητες που είναι πολύ χρήσιμες για το ίδιο. Επίσης αντιλαμβάνεται ότι οι ενήλικες έχουν διαφορετικούς από αυτό ρόλους, τους οποίους θα αναπτύξει και το ίδιο όταν μεγαλώσει. Στην ηλικία των 4 -5 ετών τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους παίζοντας τις μαμάδες και τους μπαμπάδες ή κάνουν την δασκάλα και τον γιατρό επαναλαμβάνοντας όσα

έχουν βιώσει.

- Δημιουργικό Παιχνίδι: Είναι συνέχεια του πρώιμου διερευνητικού παιχνιδιού που σχετίζεται με την σωματική εξέλιξη του παιδιού και ξεκινά από την ηλικία των 18-20 μηνών, όπου ταυτόχρονα με την αισθησιοκινητική ωρίμανση χρησιμοποιεί τις εμπειρίες του παρελθόντος μέσω της νοητικής ανάπτυξης. Σε αυτή την ηλικία μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια.

- Φανταστικό Παιχνίδι: Αρχίζει περίπου στην ηλικία των 2 ετών και εξελίσσεται τα επόμενα χρόνια. Το φανταστικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να παίξει τα γεγονότα της ζωής του, ελευθερώνοντάς τα από καταπιέσεις, δυσάρεστες καταστάσεις και εμπειρίες, βοηθώντας το να ανταποκριθεί πιο εύκολα στον κόσμο των μεγάλων. Βοηθά το παιδί να αποκτήσει ψυχική ισορροπία προσφέροντάς του την δυνατότητα εξωτερίκευσης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Το φανταστικό παιχνίδι εξαρτάται από την ικανότητα του παιδιού να εκφράσει τις ιδέες του με ένα συμβολικό τρόπο. Πολύ συχνά χρησιμοποιείται για διαγνωστικούς σκοπούς από τους ειδικούς της ψυχικής υγείας.

- Παιχνίδι με Κανόνες: Ξεκινά στην ηλικία των 4 ετών και προϋποθέτει σημαντική ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού ταυτόχρονα με την κατάκτηση όλων των προηγούμενων ειδών παιχνιδιού. Επίσης απαιτεί την ικανότητα του παιδιού να δεχθεί κανόνες όσον αφορά στο μοίρασμα, στην αναβολή της ικανοποίησης των επιθυμιών του, στο να μάθει να χάνει. Πρόκειται κυρίως για τα ομαδικά παιχνίδια και συμπίπτουν με την ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Καραδημητρίου (2007:57), οι ταξινομήσεις των Huit και Huit και του Hughes επικεντρώνονται στο περιεχόμενο του παιχνιδιού μόνο ως δραστηριότητα και δεν αναφέρονται καθόλου στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο παιδί και την ανάπτυξη.

Η Moyles (1992) από την άλλη πλευρά, διακρίνει τα είδη παιχνιδιού σε τρεις κύριες κατηγορίες και συσχετίζει το κάθε είδος από αυτά με δραστηριότητες που προάγουν διάφορους τομείς ανάπτυξης του παιδιού:

- το σωματικό παιχνίδι (physical play), που περιλαμβάνει δραστηριότητες

αδρής, λεπτής κινητικότητας και ψυχοκινητικές δραστηριότητες (κατασκευές, χειρισμός αντικειμένων, περιπέτεια κ.α)

- το διανοητικό παιχνίδι (intellectual play), που περιλαμβάνει γλωσσικές, επιστημονικές, συμβολικές/μαθηματικές και δημιουργικές/αισθητικές δραστηριότητες (υπόκριση ρόλων, επικοινωνία, λύση προβλημάτων κ.α.)
- το κοινωνικό/συναισθηματικό παιχνίδι (social/emotional play), που περιλαμβάνει δραστηριότητες χαλάρωσης και επιθετικότητας, δραστηριότητες γλωσσικής ανάπτυξης, αυτοαντίληψης, αυτοελέγχου, ανταγωνισμού, ενσυναίσθησης κ.α .

Η Smilansky (1968) ενέταξε πρώτη στην ταξινόμησή της ως ανεξάρτητη κατηγορία το δημιουργικό παιχνίδι, διακρίνοντας τέσσερα είδη παιχνιδιού:

- το λειτουργικό παιχνίδι (functional play),
- το δημιουργικό παιχνίδι (constructive play),
- το δραματικό παιχνίδι (dramatic play), και
- τα παιχνίδια με κανόνες (games with rules).

Στο λειτουργικό παιχνίδι το παιδί εμπλέκεται σε απλές μυϊκές κινήσεις με σκοπό να ανακαλύψει τα όρια των φυσικών του δυνατοτήτων. Όσες δυνατότητες ανακαλύπτει για το ίδιο ή για την χρήση των αντικειμένων που το περιβάλλουν, τις επαναλαμβάνει αποκτώντας εμπειρία για τον κόσμο που το περιβάλλει. Αυτή η γνώση το προετοιμάζει, σύμφωνα πάντα με την Smilansky, για την επόμενη φάση, δηλαδή το δημιουργικό παιχνίδι.

Στο δημιουργικό παιχνίδι το παιδί έχει την δυνατότητα να γίνει δημιουργικό, να θέσει στόχους και να οργανώσει τις δραστηριότητές του. Αυτή η φάση σηματοδοτεί ότι το παιδί προχωρά σε ανώτερο επίπεδο νόησης που προϋποθέτει την μετάβαση από την απλή χρήση των πραγμάτων στο να δίνει μορφή στα πράγματα και τις σκέψεις του και συνεπώς να εκφράζεται μέσα από τα δημιουργήματά του.

Στο δραματικό παιχνίδι το παιδί είναι πλέον ικανό να χρησιμοποιεί τη συμβολική αναπαράσταση και τη δημιουργικότητά του, προκειμένου να υποκαταστήσει με μία «πιστευτή» κατάσταση την πραγματικότητα του κόσμου των ενηλίκων. Το δραματικό παιχνίδι έχει μεγάλη αξία στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, γιατί του επιτρέπει να γίνει ταυτόχρονα ηθοποιός, παρατηρητής και μέλος μιας ομάδας, εκδηλώνοντας στο

έπακρο τις ικανότητές του, μέσα από την επαφή με άλλους.

Στο παιχνίδι κανόνων το παιδί μαθαίνει να ελέγχει τη συμπεριφορά του μέσα σε όρια που έχουν θεσπιστεί εκ των προτέρων και αποτελεί το τελευταίο και ανώτερο εξελικτικά είδος παιχνιδιού (Καραδημητρίου, 2007:65).

Η Parten (1933) περιέγραψε την κοινωνική συμμετοχή που αναπτύσσουν τα παιδιά σε ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού και βρήκε ότι η κοινωνική συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι συσχετίζεται με την ηλικία τους Οι μορφές κοινωνικού παιχνιδιού, όπως τις προσδιόρισε είναι:

- το μοναχικό παιχνίδι (solitary play),
- το παράλληλο παιχνίδι (parallel play),
- το εταιρικό παιχνίδι (associative play), και
- το συνεργατικό παιχνίδι (cooperative play).

Επιπλέον δύο μορφές συμπεριφοράς που παρατήρησε ότι εκδηλώνουν συχνά τα παιδιά είναι οι αδέσμευτες δραστηριότητες (unoccupied behaviour) και η συμπεριφορά θεατή (onlooker behaviour).

Στο μοναχικό παιχνίδι το παιδί παίζει ανεξάρτητα, με διαφορετικά παιχνίδια από των άλλων παιδιών ενώ βρίσκεται σε απόσταση που μπορεί να τους μιλήσει. Δεν κάνει όμως καμιά προσπάθεια να τα πλησιάσει ούτε δείχνει κανένα ενδιαφέρον για το τι κάνουν οι άλλοι γύρω του.

Στο παράλληλο παιχνίδι το παιδί παίζει ανεξάρτητα αλλά η δραστηριότητά του εξελίσσεται ανάμεσα σε άλλα παιδιά. Παίζει με παιχνίδια παρόμοια με των άλλων παιδιών ή χρησιμοποιεί τα ίδια με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά δεν κάνει προσπάθεια να τα επηρεάσει ούτε παρεμβαίνει στο παιχνίδι τους. Επιπλέον δεν υπάρχει καμιά προσπάθεια ελέγχου για το ποιος έρχεται ή φεύγει από την ομάδα.

Στο εταιρικό παιχνίδι το παιδί παίζει με άλλα παιδιά και μιλάει μαζί τους για το παιχνίδι τους. Ανταλλάσσουν παιχνίδια - αντικείμενα και υλικά και υπάρχει χαλαρός έλεγχος για το ποιος θα παίξει ή δεν θα παίξει με την ομάδα τους. Δεν υπάρχει κατανομή της εργασίας ούτε οργάνωση για την επίτευξη κάποιου σκοπού ή προϊόντος και τα μέλη της ομάδας δεν υποτάσσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα σε κοινό σκοπό αλλά ο καθένας κάνει ό,τι θέλει. Πολλές φορές δύο ή τρία παιδιά της ομάδας δεν

αναπτύσσουν για κάποιο χρονικό διάστημα καμιά δραστηριότητα παρά όμως κάνουν κάτι για να τραβήξουν την προσοχή.

Στο συνεργατικό παιχνίδι το παιδί παίζει μέσα σε ομάδα που είναι οργανωμένη για κάποιο σκοπό, να δραματοποιήσει μια κατάσταση, να παίξει κάποιο γνωστό ομαδικό παιχνίδι. Υπάρχει διάχυτη η αίσθηση ότι ανήκει ή μη στην ομάδα. Ένα ή δύο παιδιά διευθύνουν συνήθως την κατάσταση με αρχηγικό ρόλο. Ο κοινός στόχος καθώς και η μέθοδος για την επιτυχία του, προϋποθέτουν την κατανομή ρόλων και έργου ώστε το ένα μέλος της ομάδας να υποστηρίζει τις προσπάθειες του άλλου.

Στις αδέσμευτες δραστηριότητες, το παιδί ουσιαστικά δεν παίζει αλλά απασχολείται με το να παρατηρεί τις δραστηριότητες των άλλων παιδιών που φαίνεται ότι παρουσιάζουν στιγμιαίο ενδιαφέρον για το ίδιο ή μετακινείται στο χώρο χωρίς εμφανή σκοπό. Πολλές φορές ασχολείται με το να κάνει κινήσεις με το σώμα του, ανεβοκατεβαίνει σε αντικείμενα, ακολουθεί από πίσω τον δάσκαλο ή κοιτάζει τριγύρω χωρίς συγκεκριμένο σκοπό.

Στη συμπεριφορά θεατή το παιδί, την περισσότερη ώρα του περνά παρατηρώντας το παιχνίδι των άλλων παιδιών. Συχνά μιλά μαζί τους, κάνει ερωτήσεις ή προτείνει κάτι σαν συμβουλή για το παιχνίδι τους αλλά δεν συμμετέχει με άλλο τρόπο. Διαφέρει από την προηγούμενη κατηγορία στο ότι παρατηρεί ξεκάθαρα κάποια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών και όχι μόνον ό,τι παρουσιάζει πρόσκαιρο ενδιαφέρον για το ίδιο.

Τα αποτελέσματα από τις δύο έρευνες της Parten έδειξαν ότι τα παιδιά τείνουν να εμπλέκονται σε περισσότερο κοινωνικά είδη παιχνιδιού και να σχηματίζουν μεγαλύτερες ομάδες όσο αυξάνει η ηλικία τους (Καραδημητρίου, 2007:68).

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας στην παρούσα εργασία θα βασιστούμε τόσο στην ταξινόμηση της Smilansky όσο και στην ταξινόμηση της Parten.

4. Ιστορική αναδρομή

Οι ρίζες του παιχνιδιού είναι τόσο βαθιές μέσα στο χρόνο όσο και η ιστορία της ανθρωπότητας. Στα τέσσερα σημεία του πλανήτη μας, αρχαιολογικά ευρήματα και ιστορικά κείμενα μαρτυρούν την ύπαρξη παιχνιδιών ήδη από την αρχαιότητα. Κεραμικές και μεταλλικές μινιατούρες, ζωγραφιές που απεικόνιζαν αντικείμενα παιχνιδιού και ανθρώπους να παίζουν, ζάρια και άλλα αντικείμενα παιχνιδιού της παλαιολιθικής εποχής που έχουν ανακαλυφθεί σε ανασκαφές στη Μεσοποταμία, στην αρχαία Αίγυπτο, Κίνα, Ινδία, Περσία, Βυζάντιο, Ελλάδα και αλλού, αποδεικνύουν την

ύπαρξη παιχνιδιού από τα προϊστορικά χρόνια Το παιχνίδι εντοπιζόταν, από τα αρχαία χρόνια, σε λαούς με πολιτισμό και συνήθως αποτελούσε προετοιμασία για θρησκευτικές τελετές και αθλητικές εκδηλώσεις, αλλά και για απόκτηση ικανοτήτων κυνηγού και πολεμιστή (Σκουμπουρδή, 2015:11). Τα περισσότερα παιχνίδια κατασκευάζονταν από πηλό, μέταλλο, κερί και άλλα υλικά (Pearson, 1992).

Οι αρχαίοι λαοί της Ανατολής είχαν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τα αθλήματα και τα παιχνίδια για να εξασκούνται για τις θρησκευτικές τους τελετές και να αποκτήσουν ικανότητες που θα τους βοηθούσαν στον πόλεμο και στο κυνήγι. Στη Μεσοποταμία (σημερινό Ιράκ) υπήρχαν δάσκαλοι που γύμναζαν παιδιά στο παιχνίδι του κυνηγιού, την κολύμβηση και στα μαχητικά παιχνίδια. Το αρχαιότερο επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει έρθει στο φως προσδιορίζεται χρονολογικά στο 2600 π.Χ. και είναι το λεγόμενο «βασιλικό παιχνίδι της Ουρ» και ανακαλύφθηκε στους βασιλικούς τάφους της Ούρ στη Μεσοποταμία. Αποτελεί, κατά κάποιον τρόπο, τον πρόδρομο του παιχνιδιού που είναι σήμερα γνωστό ως τάβλι, είχε είκοσι τετράγωνα και αφορούσε οικονομικές συναλλαγές. Είχε περιποιημένο κουτί που κλείνει, διακόσμηση, χρώματα, πιόνια και ζάρια (μόνο οι οδηγίες χρήσεως έλειπαν αλλά και αυτές βρέθηκαν σε μια από τις πιο μεταγενέστερες πινακίδες σφηνοειδούς γραφής, των Ελληνιστικών και Ρωμαϊκών ετών, από το 177 π.Χ. την εποχή των Σελευκιδών της Συρίας).

Στην αρχαία Ινδία ασχολούνταν με ιπποδρομίες, κονταρομαχίες, την πάλη ενώ την κοιλάδα του Ινδού έκαναν την εμφάνισή τους τα πρώτα ζάρια σε σχήμα κύβου γύρω στο 2300 π.Χ. Η σημερινή τους αρίθμηση με το άθροισμα των αντίθετων πλευρών τους ίσο με 7 γενικεύθηκε στην αρχαία Ελλάδα τον 7ο π.Χ αιώνα.

Στην αρχαία Κίνα, τα περισσότερα παιχνίδια ήταν πολεμική προγύμναση ή τα χρησιμοποιούσαν για να διασκεδάζουν την πλήξη των στρατευμάτων τους. Έπαιζαν σκάκι, κυνηγούσαν και ψάρευαν ενώ έχουν καταγραφεί τρία είδη ποδοσφαίρου που ήταν γνωστά. Το πιο δημοφιλές παιχνίδι στην αρχαία Κίνα ήταν, το γνωστό έως σήμερα παγκοσμίως, το Mahjong, το οποίο απευθυνόταν αποκλειστικά στην αριστοκρατική τάξη και ήταν παράνομο για τους απλούς πολίτες.

Τα παιδιά των αρχαίων Αιγυπτίων έπαιζαν με κρίκους, στεφάνια, σβούρες κ.ά. Τα κορίτσια χόρευαν ενώ τα αγόρια ασχολούνταν με παιχνίδια πάλης. Οι τοιχογραφίες έχουν δείξει πως τα παιχνίδια των Αιγυπτίων ήταν ακροβατικά, παλαιστικά, χορευτικά, σφαιριστικά κ.ά. (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1984:17-18). Πολύ δημοφιλές ήταν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, το Σένετ (μεταξύ 3100- 3500 π.Χ.), «το παιχνίδι του

περάσματος», το οποίο παιζόταν και από παιδιά αλλά και από ενήλικες, ακόμα και από τους ίδιους τους Φαραώ. Ήταν τόσο δημοφιλές ώστε δινόταν και ως επιτάφιο δώρο για την ψυχαγωγία των Αιγύπτιων στη μεταθανάτιο ζωή τους (Σκουμπουρδή, 2015:11).

Στην αρχαία Ελλάδα το παιχνίδι αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι τόσο της παιδικής ζωής όσο και της καθημερινότητας των ενηλίκων Η σημασία που αποδίδονταν στο παιχνίδι και στο παιδί αποδεικνύεται από την κοινή ετυμολογική προέλευση των δύο λέξεων (παιδί, παιχνίδι) που προέρχονται από τη λέξη «παις», όπως ισχύει και για τις λέξεις: παί-γνιον, παιδ-εία, παιδ-ιά, παί-ζω και παιδ-εύω (Κιτσαράς, 2001:193). Ο όρος *παιχνίδι* εμφανίστηκε πρώτη φορά στην Οδύσσεια του Ομήρου. Οι αρχαίοι Έλληνες λάτρευαν το παιχνίδι και αυτό φαίνεται από τα πολυάριθμα εκθέματα που διασώθηκαν και που σχετίζονται με χαρακτηριστικά στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής. Σε μερικές περιπτώσεις τα ονόματα των παιχνιδιών είναι όμοια με τα αντίστοιχα σημερινά. Τα παιχνίδια φτιάχνονταν από τα ίδια τα παιδιά με ύφασμα, ξύλο, καρπούς και πηλό, ενώ άλλα τα κατασκεύαζαν οι γονείς ή τα αγόραζαν από τους κοροπλάθους, οι οποίοι τα διέθεταν από τους πάγκους τους σε κεντρικές πλατείες κατά τη διάρκεια μιας γιορτής. Πολλά παιδικά παιχνίδια είχαν αγωνιστικό χαρακτήρα και άλλα ήταν ατομικά ή ομαδικά. Τα ομαδικά παιχνίδια κατείχαν στην αρχαία Ελλάδα σημαντική θέση και τα αντιμετώπιζαν ως μέσο ψυχαγωγίας και ξεκούρασης. Τα καλλιέργησαν και ανέπτυσσαν σε μεγάλο βαθμό τις διανοητικές τους ικανότητες. Στα υπαίθρια ομαδικά παιγνίδια, όπως κυνηγητό, κρυφτό, τόπι, στεφάνι, κότσια, σβούρα, έπαιζαν αγόρια. Τα κορίτσια παίζανε μέσα στο σπίτι με πήλινες ή κέρινες κούκλες, τις «πλαγγόνες» όπως λεγόταν, που τις έντυναν με ρούχα. Ακόμα έπαιζαν με τόπια, στεφάνια, μικροσκοπικά είδη νοικοκυριού. (Pearson, 1992).

Ο Αριστοτέλης και ο Πλάτωνας γνώριζαν καλά τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη διαμόρφωση χαρακτήρα, ήθους και σωματικών δεξιοτήτων του ατόμου (Αντωνιάδης, 1994:17). Ο Πλάτωνας τόνιζε την ανάγκη να αφήνουν τα παιδιά να παίζουν ως τα έξι τους χρόνια, με όποια παιγνίδια ήθελαν και όπως ήθελαν. Τόνιζε όμως πως θα έπρεπε να έχουν κάποια κατεύθυνση, έτσι ώστε μέσα από αυτά να προσανατολίζονται προς την εκμάθηση κάποιου επαγγέλματος (Αντωνιάδης, 1994). Ο Πλάτωνας ήταν ο πρώτος που μίλησε για μάθηση μέσα από το παιχνίδι στο έργο του *Πολιτεία*, ενώ ο Αριστοτέλης στα *Πολιτικά*, είχε χωρίσει τα παιχνίδια σε μαχητικά, αθλητικά, εσπουδαγμένα και εριστικά (Σκουμπουρδή, 2015:13).

Κατά την περίοδο της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας και εξαιτίας των αναγκών της για

δυνατούς πολεμιστές τη θέση του παιχνιδιού έπαιρναν συχνά οι μονομαχίες και οι επιδείξεις πολεμικών ικανοτήτων, πράγμα που επηρέασε και το παιχνίδι των παιδιών, αφού κυρίως, επιδιδόταν σε αναπαραστάσεις πολεμικών ενεργειών. Άλλα παιχνίδια που παίζονταν στη Ρώμη ήταν: στεφάνια, κούκλες, άλογα, κύβοι, ζάρια, τυφλόμυγα, πεντόβολα, κότσια κλπ. (Γέρου, 1961:13).

Το παιχνίδι κατά τον Μεσαίωνα έχασε την παιδαγωγική του αξία, το ίδιο και οι αθλητικές δραστηριότητες, καθώς θεωρήθηκε ότι είναι εχθρός της ψυχής και πηγή ανηθικότητας. Τα περισσότερα παιχνίδια την εποχή αυτή ήταν ιδιαίτερα επικίνδυνα και βίαια και χρησιμοποιούνταν περισσότερο για να προετοιμάσουν για την μελλοντική και επαγγελματική ζωή. Από τα αρχαιολογικά ευρήματα καταγράφονται παιχνίδια με κούκλες, άλογα, ιππότες, καθώς και ποικίλα άλλα κεραμικά παιχνίδια. Επίσης, φαίνεται από καταγραφές ότι έπαιζαν ένα παιχνίδι που έμοιαζε πολύ με το σημερινό τάβλι (Σκουμπουρδή, 2015:13).

Αντίθετα, στην Αναγέννηση (14ος–17ος αιώνας) υποστηρίχθηκε η αξία του παιχνιδιού και τονίστηκε η σημασία του τόσο στην ψυχική όσο και στη σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Η περίοδος της Αναγέννησης αποτέλεσε την αφετηρία της ανάπτυξης και διάδοσης των παιχνιδιών, με αποτέλεσμα να αναβιώσουν έτσι και οι Ολυμπιακοί αγώνες (Αντωνιάδης, 1994:20). Τότε επινοήθηκαν, αναπτύχθηκαν και διαδόθηκαν πολλά παιχνίδια σε όλον τον κόσμο. Αυτήν την εποχή παιχνίδια από την Ασία όπως το μπιλιάρδο, το σκάκι και το τάβλι, άρχισαν να παίρνουν τη σημερινή τους μορφή. Σημαντικό στάδιο στην παγκόσμια ιστορία των παιχνιδιών φέρει τη σφραγίδα του βασιλιά της Καστίλης, Αλφόνσου Χ. Γνωστός στην ιστορία ως Αλφόνσο ο Σοφός, διηύθυνε προσωπικά μια ομάδα ειδικών η οποία ανέλαβε τη συγγραφή μιας σειράς βιβλίων πάνω σε θέματα που, για τα τον ίδιο τον Σοφό, αποτελούσαν τη βάση της κοινωνίας. Μεταξύ αυτών των θεμάτων, όπως η ιστορία, η θρησκεία, η αστρονομία και η μαγεία είχε τη θέση του και το «Βιβλίο των παιχνιδιών».

Για τα παιχνίδια στο Βυζάντιο υπάρχει ελλιπής πληροφόρηση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα παιδιά δεν έπαιζαν. Η απουσία στοιχείων για τα παιχνίδια των παιδιών από τους βυζαντινούς συγγραφείς οφείλεται, σύμφωνα με τον μελετητή Φαίδωνα Κουκκουλέ, στην απαξιωτική θέση που είχε το παιδί στη κοινωνία της εποχής και γενικά του μεσαίωνα. Σύμφωνα με τους βυζαντινούς βιογράφους οι ήρωες, οι μελλοντικοί βασιλείς και οι άγιοι ποτέ δεν παίζουν. Η παιδική ηλικία θεωρείτο περίοδος μεταβατική προς την ενηλικίωση. Στοιχεία της παιδικής ηλικίας όπως η

ανεμελιά, η χαλαρότητα, η επιπολαιότητα αναφέρονται στα κείμενα της εποχής υποτιμητικά. Ωστόσο είναι γενικά αποδεκτό από τους σύγχρονους μελετητές ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις τη βυζαντινή περίοδο από την ελληνική και ρωμαϊκή αρχαιότητα στο θέμα των παιχνιδιών. Σχεδόν όλα τα αρχαιοελληνικά παιχνίδια φαίνεται ότι διατηρήθηκαν με παραλλαγές και διαφοροποιήσεις, ενώ παράλληλα υιοθετήθηκαν και ξένα φράγκικα και περσικά. Τα αγόρια έπαιζαν κυρίως σε εξωτερικούς χώρους (αυλές, αλάνες κλπ.), ενώ τα κορίτσια μέσα στο σπίτι με πήλινες ή γύψινες κούκλες γνωστές ως πλαγγόνες.

Για τα παιχνίδια κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας αντλούμε κυρίως πληροφορίες από ξένους περιηγητές που κατέγραφαν την καθημερινή ζωή των υπόδουλων Ελλήνων. Τα περισσότερα παιχνίδια αποτελούσαν μικρογραφία της αγροτικής ζωής ή ήταν εμπνευσμένα από τη φύση. Τα αγόρια έπαιζαν ομαδικά παιχνίδια όπως κλέφτικο (κρυφτό), πετροπόλεμο, ξιφομαχία, κυνηγητό και έφτιαχναν τα παιχνίδια τους από υλικά όπως ξύλο, χώμα, πηλό, καλάμια. Τα κορίτσια ταυτισμένα με το σπίτι και το νοικοκυριό έφτιαχναν κούκλες με κουρέλια, χαρτιά, κουμπιά, καρούλια από κουβαρίστρες και έπαιζαν μέλισσα, πινακωτή κ.α.

Στην Ελλάδα των παλαιότερων χρόνων τα παιχνίδια φτιάχνονταν από τα ίδια τα παιδιά ή από τους γονείς τους με διάφορα υλικά, όπως ύφασμα, ξύλο, καρπούς και πηλό. Κατά την Οθωμανική αυτοκρατορία, τα παιχνίδια που χρησιμοποιούνταν αφορούσαν στην σκοπευτική ικανότητα, στη δύναμη και στην αντοχή. Την εποχή μετά την επανάσταση του 1821, όπου το ελληνικό κράτος προσπαθούσε να ανασυσταθεί, το παιχνίδι δεν είχε θέση. Όμως, τα παιδιά ασχολούνταν με παιχνίδια τόσο μιμητικά, εμπνευσμένα από τους άθλους των ηρώων την εποχή της επανάστασης, όσο και αγωνιστικά.

Μεταπολεμικά επικρατούν δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και ανήλικη εργασία. Τα παιδιά παίζουν σε ανοιχτούς, αδιαμόρφωτους χώρους, τις αλάνες. Από τη δεκαετία του εβδομήντα και μετά, με την αστικοποίηση και την έντονη οικοδόμηση παρατηρείται ελαχιστοποίηση του χρόνου και του χώρου για παιχνίδι λόγω και των πολλαπλασιαζόμενων υποχρεώσεων. Δημιουργούνται παιδικές χαρές και πάρκα, που ωστόσο δεν επαρκούν. Σήμερα το παραδοσιακό παιχνίδι σταδιακά υποχωρεί και τα παιχνίδια της υπαίθρου αντικαθίστανται από επιτραπέζια και μηχανοκίνητα παιχνίδια (Διαμαντόπουλος, 2009).

Διακρίνοντας τον διαφορετικό ρόλο του παιχνιδιού στο πέρασμα των χρόνων, σε σχέση με τις αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, δημιουργούνται τρεις χαρακτηριστικές περίοδοι (Σκουμπουρδή, 2015:13-14). Στην πρώτη περίοδο (έως τον 18ο αιώνα), το παιχνίδι διαχωρίζεται από την εκπαίδευση. Κατά την περίοδο αυτή, ο ρόλος του παιδιού είναι παθητικός και θεωρείται ότι το παιδί δεν έχει δυνατότητα λογικής κρίσης και ότι μόνο μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να αποκτήσει ορθό συλλογισμό.

Στη δεύτερη περίοδο (18ος και κυρίως 19ος αιώνας έως τη δεκαετία του ’70), όπου αρχίζει να αναγνωρίζεται η σημασία της παιδικής ηλικίας, το παιδικό παιχνίδι θεωρείται πολύ σοβαρή δραστηριότητα και συνδέεται εν μέρει με την εκπαιδευτική διαδικασία, αποκτώντας θεωρητικό ενδιαφέρον. Το παιχνίδι αυτήν την περίοδο, θεωρείται η πρώτη εκδήλωση της δραστηριότητας του παιδιού, το ξύπνημά των σωματικών και πνευματικών του ικανοτήτων, καθώς κατέχει κεντρικό ρόλο στη δραστηριότητά του. Θεωρείται ότι το παιδί έχει ανάγκη να παίξει, να αποκτήσει εμπειρία και να προετοιμαστεί για τη ζωή. Εντούτοις, παρατηρείται ότι στις σχολικές τάξεις παραμένει η αντιδιαστολή μεταξύ ψυχαγωγίας και εργασίας ή μεταξύ εκπαιδευτικών παιχνιδιών και ελεύθερων παιχνιδιών.

Στην τρίτη περίοδο (από τη δεκαετία του ’70 και μετά), στην οποία οι νεότερες επιστημονικές προσεγγίσεις τροφοδοτούν την παιδαγωγική σκέψη, το παιχνίδι συνδέεται λειτουργικά με την ανάπτυξη του παιδιού και αποκτά εκπαιδευτική διάσταση ακόμη και στην ελεύθερη και αυθόρμητη μορφή του (Fournier, 2004; Smith, 2001).

5. Θεωρίες για το παιχνίδι

Στη προσπάθεια για την αποσαφήνιση του πολύπλοκου όρου «παιχνίδι» και την ανάδειξη της σπουδαιότητας του, πολλοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι διατύπωσαν διάφορες θεωρίες όσον αφορά την προέλευση, τον ορισμό και τη σημασία του παιχνιδιού στην εξέλιξη του παιδιού. Όλες, όμως, αυτές οι θεωρίες αποκλίνουν σε ουσιαστικά σημεία η μία από την άλλη και σε αρκετές περιπτώσεις είναι εντελώς αντίθετες μεταξύ τους. Το παιχνίδι είναι πολύ σύνθετο και πολυδιάστατο και καμία θεωρία δεν μπορεί να εμπεριέχει όλες τις μορφές και τις εκφάνσεις του. Όλες όμως οι θεωρίες έχουν κάτι να συνεισφέρουν στην κατανόηση του και τη σημασία του, και συμφωνούν ότι το παιχνίδι έχει θετική επιρροή στα παιδιά. Οι πρώτες θεωρίες για το παιχνίδι άρχισαν να αναπτύσσονται και να διατυπώνονται από τον 18ο και 19 αιώνα.

Αυτές οι θεωρίες είχαν ένα τελεολογικό χαρακτήρα, δηλαδή έβλεπαν το παιχνίδι ως μέσο για την επίτευξη κάποιου στόχου. Οι πιο σύγχρονες θεωρίες προσεγγίζουν το παιχνίδι περισσότερο ως διαδικασία που από μόνη της έχει αξία και είναι σημαντική για το παιδί αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της.

Οι πιο διαδεδομένες θεωρίες παιχνιδιού θα μπορούσαν να διακριθούν (Καραδημητρίου, 2007:22):

- Σε αυτές που αναζητούν τα κίνητρα του παιχνιδιού σε φυσιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού.
- Τις τελολογικές που προσπαθούν να εντοπίσουν το βαθύτερο νόημα και το σκοπό του παιχνιδιού.
- Τη θεωρία της κάθαρσης που αποτελεί μια ψυχαναλυτική ερμηνεία του φαινομένου.

Άλλη μία κατηγοριοποίηση είναι με βάση την εποχή που διατυπώθηκαν και το περιεχόμενό τους:

- Κλασικές, που έχουν τις ρίζες τους στον 19° αι. και προσπαθούν να ερμηνεύσουν την ύπαρξη και το σκοπό του παιχνιδιού.
- Σύγχρονες, οι οποίες αναπτύχθηκαν μετά το 1920 και προσπαθούν να ερμηνεύσουν το ρόλο που έχει το παιχνίδι στην ανάπτυξη του παιδιού.
- Μεταμοντέρνες, με προεκτάσεις και εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη, οι οποίες βασίζονται στην αρχή ότι η γνώση είναι υποκειμενική και επηρεάζεται από τις αξίες και τις πεποιθήσεις των ερευνητών, τις απόψεις του κόσμου και την ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόζεται κατά περίπτωση.

Στη συνέχεια, παρατίθενται συνοπτικά, ορισμένες από τις πιο σημαντικές θεωρίες.

Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας

Η θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας αναπτύχθηκε από τον ποιητή Von Schiller (1875) και είχε ως βασικότερο εκπρόσωπό της τον Herbert Spencer. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία, οι άνθρωποι είναι εξοπλισμένοι με ενέργεια για την επιβίωσή τους. Αν αυτή η ενέργεια δεν χρησιμοποιείται για την επιβίωση, τότε με κάποιον τρόπο πρέπει να εκτονωθεί. Το παιχνίδι, λοιπόν, είναι το μέσο που θα επιτρέψει στο παιδί να εκτονώσει την υπερβολική ενέργεια που το διακατέχει, η οποία, ενέργεια, διοχετεύεται

στους μυς, και εκείνοι, ενεργώντας ενστικτωδώς, θέτουν το σώμα σε κίνηση αναγκάζοντας το παιδί να παίζει μέχρι να καταναλωθεί η ενέργεια αυτή. Έτσι το παιδί ανανεώνει τις δυνάμεις του με τέτοιο τρόπο, που του επιτρέπει να αποφεύγει τη βαρεμάρα και την τεμπελιά, εισπράττοντας παράλληλα γαλήνη, ηρεμία και ευχαρίστηση.

Η θεωρία αυτή συνδέει τους βιολογικούς με τους ψυχολογικούς παράγοντες, μπορεί να ερμηνεύσει μονομερώς την επιλογή παιχνιδιών με έντονη άσκηση και ζωηρότερες ενέργειες αλλά δεν μπορεί να ερμηνεύσει πώς το παιδί, ακόμα και όταν απελευθερώσει τη συσσωρευμένη του ενέργεια, συνεχίζει να παίζει, ενώ αλλάζοντας παιχνίδι ανασυγκροτεί τις δυνάμεις του και ξαναβρίσκει τον ενθουσιασμό του ή ότι ακόμα και όταν είναι κουρασμένο ένα παιδί επιλέγει να συμμετέχει σε ένα παιχνίδι (Παπαδιονυσίου, 2014:17; Πατσιούρα, 2008:9; Καραδημητρίου, 2007:24). Επίσης δεν μπορεί να ερμηνεύσει το ίδιο το παιχνίδι και δεν υπάρχει αντικειμενικό κριτήριο σχετικά με το ποσό της ενέργειας που θεωρείται πλεονάζον. Οι αντιτιθέμενοι με αυτή τη θεωρία υποστηρίζουν επίσης, ότι το παιχνίδι αποτελεί μια ευχάριστη αποζημίωση μετά την κούραση που προκαλεί στο παιδί η σχολική εργασία και δεν μπορεί να θεωρηθεί συνέπεια πλεονάζουσας ενέργειας.

Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης

Στο χώρο των βιολογικών θεωριών κατατάσσεται και η θεωρία της προπαρασκευαστικής άσκησης ή προπαρασκευής, η οποία αναπτύχθηκε από το ψυχολόγο και παιδαγωγό Karl Groos. Ο ίδιος, αρχικά, παρατήρησε το παιχνίδι των ζώων (1898) και λίγα χρόνια μετά το παιχνίδι των ανθρώπων, θεωρώντας ότι είναι το μέσο ανάπτυξης των ενστίκτων. Οι μελέτες του Groos καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα δύο είδη παιχνιδιού (ζώων και ανθρώπων) δεν διαφέρουν μεταξύ τους. Υποστηρίζει ότι η φύση έδωσε στο παιδί μια περίοδο νεότητας για να έχει την ευκαιρία να παίξει όσο το δυνατό περισσότερο, ώστε να προετοιμαστεί κατάλληλα για να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής, ασκώντας τις σωματικές και πνευματικές του ικανότητες. Ως παράδειγμα φέρνει το γατάκι, το οποίο παίζει με τεμάχιο υφάσματος ή με άλλο αντικείμενο, για να ασκηθεί στη σύλληψη των ποντικιών. Έτσι και το παιδί παίζει για να ασκηθεί στις απαραίτητες για τη ζωή σωματικές και πνευματικές λειτουργίες. (Μετοχιανάκης, 2000;418). Ο Groos αναφέρει ότι τα ζωτικά ένστικτα προέρχονται από τη φύση ακατέργαστα και στα κατώτερα ζώα δεν βρίσκουμε ίχνος παιχνιδιού, ενώ στο παιδί η άσκηση αυτή αποτελεί εξαιρετικό

τονωτικό της σωματικής ανάπτυξης. (Αντωνιάδης, 1994:29). Μέσω λοιπόν της διαδικασίας του παιχνιδιού αναδύονται αρχέγονα ένστικτα τα οποία, μέσω της ανάπτυξης και της καλλιέργειας τους, ανοίγουν το δρόμο προς την ωρίμανση του παιδιού.

Σημαντική είναι η συμβολή της θεωρίας αυτής στην ερμηνεία των λειτουργικών παιχνιδιών. Σημαντικό είναι επίσης ότι αναγνωρίζει στο παιχνίδι αξία για τη φυσική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Η κριτική όμως, που έχει ασκηθεί, επισημαίνει ότι αυτή η θεωρία δεν κάνει σαφές αν τα κίνητρα που ωθούν ένα άτομο στο παιχνίδι είναι γνωστά ή όχι και αν η προσπάθεια του ατόμου να παίξει είναι σκόπιμη και θεληματική. Δεν μπορούν να εξηγηθούν με τη θεωρία του Groos τα περισσότερα των μιμητικών, ανταγωνιστικών και πατροπαράδοτων παιχνιδιών. Μια βασική αδυναμία της θεωρίας είναι ότι δεν εξηγεί γιατί παίζουν και οι μεγάλοι, αφού το παιχνίδι θεωρείται σαν μέσο προετοιμασίας, κατά κάποιον τρόπο, για την ενήλικη ζωή, άρα θα έπρεπε να παίζουν μόνο τα παιδιά. (Αντωνιάδης, 1994:29; Καραδημητρίου, 2007:24).

Η θεωρία της προγονικής κληρονομικότητας

Η συγκεκριμένη λειτουργία αποκαλείται «θεωρία της προγονικής κληρονομικότητας» ή «αταβισμού» ή της «Ανακεφαλαίωσης». Προέρχεται από την παρατήρηση του ψυχολόγου Hall ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά αλλάζει με την ηλικία και άρα το παιχνίδι των παιδιών αντανακλά την πορεία της εξέλιξης του ανθρώπου, ανακεφαλαιώνοντάς την και επεκτείνει προηγούμενες συμπεριφορές. Η θεωρία του Hall στηρίζεται στο βιογενετικό νόμο του Hackel, σύμφωνα με τον οποίο, κάθε ον κατά την εμβρυακή του διαδρομή μέχρι τον ολικό σχηματισμό του περνά από όλα τα βιολογικά στάδια που πέρασαν οι πρόγονοί του. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το παιχνίδι αποτελεί ωφέλιμη λειτουργία όχι μόνο για το παιδί αλλά και για όλο το ανθρώπινο είδος (Αντωνιάδης, 1994).

Το παιχνίδι είναι ωφέλιμο γιατί οδηγεί στην εξάλειψη όλων εκείνων των στοιχειωδών λειτουργιών που είναι άχρηστες κι ανεπιθύμητες. Ο Hall (Κάππας, 2005) υποστηρίζει ότι μέσω του παιχνιδιού, το παιδί επαναλαμβάνει την ιστορία των προγόνων του, δηλαδή περνάει από διάφορα στάδια εξέλιξης και το παιχνίδι είναι μια ανακεφαλαίωση της περιόδου της εξέλιξης της ανθρωπότητας. Με το παιχνίδι το παιδί περνά διαδοχικά αυτά τα στάδια, τη ζωώδικη περίοδο, τη νομαδική, τη γεωργική κλπ. Η

θεωρία αυτή δεν μπορεί να υιοθετηθεί απόλυτα και να δικαιολογήσει πλήρως μια τέτοια αντιστοιχία (Μετοχιανάκης, 2000:418). Έχει πολύ περιορισμένο πεδίο εφαρμογής, αν και είναι αρκετά ενδιαφέρουσα, διότι το παιδί όταν παίζει, είναι ανάγκη να διέλθει απ' όλους τους σταθμούς εξέλιξης του ανθρώπινου είδους και όχι με δουλειά, όπως οι ενήλικοι.

Η θεωρία της χαλάρωσης και της αναψυχής

Θεμελιωτής της συγκεκριμένης θεωρίας ήταν ο καθηγητής του Πανεπιστημίου του Βερολίνου, Moritz Lazarus, (1883), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι παίζουμε για να αποκτήσουμε δυνάμεις από την κούραση και την ένταση της καθημερινής ρουτίνας.

Το παιδί όντας σωματικά και ψυχοπνευματικά καταπονημένο από την καθημερινότητά του, καταφεύγει στο παιχνίδι προκειμένου να βρει ηρεμία και ευχαρίστηση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία όμως δεν μπορούμε να απαντήσουμε στο γιατί τα παιδιά παίζουν ακόμη και όταν έχουν κουραστεί ή ενώ πολλές φορές έχουν εξαντληθεί από το παιχνίδι δεν σταματούν να παίζουν. Η θεωρία αυτή έχει αρκετές ελλείψεις και δεν μπορεί να μας εξηγήσει γιατί υπάρχει ανταγωνισμός στις παιγνιώδεις δραστηριότητες και ακόμη γιατί οι πρωτόγονοι έπαιζαν αφού ο τρόπος ζωής τους απαιτούσε μεγάλη σωματική κούραση. (Αντωνιάδης, 1994:30).

Η θεωρία αυτή εξηγεί εν μέρει και τις δραστηριότητες αναψυχής που εμπλέκονται πολλοί ενήλικες μετά τη δουλειά τους (π.χ. γυμναστήριο, ποδόσφαιρο κ.τ.λ.). Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ισχύ στοιχείων αυτής της θεωρίας και δομούν το πρόγραμμα στο σχολείο ώστε να περιλαμβάνει και δραστηριότητες παιχνιδιού.

Η θεωρία της κάθαρσης ή ψυχαναλυτική θεωρία

Η συγκεκριμένη θεωρία στηρίζεται στη θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη, διατυπώθηκε το 1924 από τον Freud και συμπληρώθηκε από τον Erikson το 1950. Σύμφωνα με τον Freud και τον Erickson, που είναι και οι κύριοι υποστηριχτές της ψυχαναλυτικής θεωρίας, θεωρούν ότι το παιχνίδι ικανοποιεί ορισμένες υποσυνείδητες επιθυμίες του παιδιού. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το παιχνίδι είναι το μέσο εκείνο το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να ξεφύγει από στρεσογόνες και καταπιεστικές καταστάσεις. Ο Erikson υποστήριξε ότι το παιχνίδι λειτουργεί σαν μέσο οικοδόμησης του «εγώ» και συνεισφέρει στην ανάπτυξη των φυσικών και των

κοινωνικών ικανοτήτων, οι οποίες βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού (Hughes, 2010:25). Επομένως, το παιχνίδι είναι η μόνη διέξοδος για να ανακαλύψει και να εκφράσει ελεύθερα το παιδί ορισμένα αρνητικά κυρίως συναισθήματα που η σκληρή πραγματικότητα δε του επιτρέπει να εκφράσει (Hughes, 2010:25).

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

Το παιχνίδι αποκτά έτσι έναν καθαρκτικό ρόλο που βοηθά το παιδί στην άμβλυνση των συναισθημάτων φόβου και έντασης. (Μετοχιανάκης, 2000:418-419). Παρά τις αντιρρήσεις αρκετών ερευνητών, η καθαρκτική θεωρία δεν στερείται αξίας, αλλά δεν μπορούμε να τη γενικεύσουμε, διότι υπάρχουν πολλά παιχνίδια που δεν μπορεί να τα ερμηνεύσει (Αντωνιάδης, 1994:29)

Η θεωρία της κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης

Η συγκεκριμένη κατηγορία ανήκει στις γνωστικές θεωρίες, οι οποίες προσπαθούν να διερευνήσουν κυρίως τον τρόπο που τα παιδιά κατανοούν ιδέες και μαθαίνουν να σκέφτονται.

Κύριος εκπρόσωπος της κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης υπήρξε ο Piaget (1979). Υποστήριξε πως το παιχνίδι είναι το κύριο συστατικό για την ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς και ότι αποτελεί μια προκαθορισμένη βιολογική λειτουργία που συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξή του. Το διέκρινε σε τρεις κατηγορίες: α) το παιχνίδι της άσκησης, β) το συμβολικό παιχνίδι και γ) το παιχνίδι κανόνων, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει το παιδί. Οι τρεις κατηγορίες παιχνιδιών συνδέονται με σειρά ακολουθίας με τα ηλικιακά στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Στα πρώτα τρία στάδια της νοητικής ανάπτυξης αναπτύσσεται διαφορετικό είδος παιχνιδιού, με το οποίο τα παιδιά εμπλέκονται. Έτσι, έχουμε τρία είδη παιχνιδιού. Στο πρώτο στάδιο, της αισθησιοκινητικής ανάπτυξης, το είδος του παιχνιδιού που αναπτύσσεται είναι το παιχνίδι άσκησης και εκδηλώνεται μέσα από απλές φωνητικές και κινητικές εκδηλώσεις, κυρίως με τη χρήση απλών αντικειμένων. Περνώντας στο επόμενο στάδιο, το προσυλλογιστικό, εμφανίζεται το συμβολικό παιχνίδι όπου μιμείται πράγματα και καταστάσεις που υπάρχουν μόνο στη φαντασία του, και τέλος τα παιδιά

μεγαλώνοντας στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης ασχολούνται με παιχνίδια που έχουν κανόνες και αναπτύσσεται το κοινωνικό παιχνίδι (Hayes, 1998). Ο Piaget θεωρεί σπουδαία τη συμβολή του παιχνιδιού στη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, και επισημαίνει ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο όπου το παιδί μπορεί να εξερευνά τον κόσμο που το περιβάλλει, ώστε να ανακαλύψει τις δεξιότητές του και να κατασκευάσει γνώση (Wood & Bennett, 2001). Με το παιχνίδι προσπαθεί το παιδί να μεταβάλλει την πραγματικότητα, προκειμένου να ικανοποιήσει προσωπικές του ανάγκες και να νιώσει ευχάριστα συναισθήματα με την απόκτηση, μέσω του παιχνιδιού, μιας δυναμικής του σχέσης με το περιβάλλον. (Μετοχιανάκης, 2000:419).

Η θεωρία του Vygotsky

Η θεωρία του Vygotsky ανήκει και αυτή στις γνωστικές θεωρίες. Το παιχνίδι για τον Vygotsky είναι μία κατάσταση που δημιουργεί το παιδί με τη φαντασία του για να εκπληρώσει τις επιθυμίες του και να καλύψει και τις ανάγκες του, κυρίως τις συναισθηματικές. Ο Vygotsky τόνισε πως το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση του παιδιού, την απόκτηση δεξιοτήτων και τα στάδια ανάπτυξής του. Ιδιαίτερης σημασίας για τον ίδιο ήταν ο συμβολισμός και η χρήση αντικειμένων στο παιχνίδι. **(**Παπαδιονυσίου, 2014:19-20, Πατσιούρα, 2008:8-9).

Ο Vygotsky εξετάζει το παιχνίδι από την πλευρά των ανώτατων νοητικών διαδικασιών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το παιχνίδι, που είναι κυρίως φανταστικό, το παιδί ζητά να εκπληρώσει τις ανάγκες του, συνεπώς δίνει μεγάλη αξία στα αντικείμενα. Επιπλέον, ο ίδιος έδωσε μεγάλη προσοχή στο συμβολισμό μέσα στο παιχνίδι. Έτσι το παιδί με τους ενδιάμεσους μηχανισμούς και την χρήση συμβόλων μπορεί να αναπτύξει τις εσωτερικές αναπαραστάσεις για τα αντικείμενα και τη χρήση τους.

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

Ακόμη, υποστήριξε ότι η χαρά δεν είναι η κινητήρια δύναμη που προτρέπει τα παιδιά να παίξουν αλλά τα παιδιά παίζουν για να ικανοποιήσουν κάποιες ανάγκες τους

και για να κατανοήσουμε το παιχνίδι σαν μια δραστηριότητα θα πρέπει να κατανοήσουμε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα αυτών των αναγκών. Τα παιδιά έχουν επιθυμίες που δεν μπορούν να τις πραγματοποιήσουν άμεσα σε ένα περιβάλλον. Έτσι, έρχεται το παιχνίδι για να αντικαταστήσει τις ανεκπλήρωτες επιθυμίες και να δώσει προσωρινή λύση στην αντίφαση που ζουν τα παιδιά και βέβαια που, λόγω ηλικίας, δεν μπορούν να διαχειριστούν νοητικά και συναισθηματικά.

Το παιχνίδι αποτελεί τον συνδετικό κρίκο του παιδιού με το κοινωνικό του περιβάλλον (Vigotsky, 1997). Τα παιδιά, όταν παίζουν παιχνίδια κοινωνικής προσποίησης, δημιουργούν τη δική τους ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, μια ζώνη επιπέδων ανεξάρτητων μεταξύ τους, στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση. Για να δημιουργηθεί αυτή η ζώνη είναι απαραίτητο τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και σε συνεργασία με συνομήλικούς τους. Για αυτόν τον λόγο χρειάζονται πρόσβαση στο παιχνίδι μέσα στο οποίο ενεργούν με ιδιαίτερο τρόπο και εμφανίζουν ικανότητες διαφορετικές πολλές φορές από εκείνες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων (Vygotsky, 2000). Αυτό γίνεται μέσα από τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού: α) τη δημιουργία φαντασιακών καταστάσεων, β) την ανάληψη ρόλων και γ) τη διαπραγμάτευση κανόνων. Η φαντασιακή κατάσταση που δημιουργεί ένα παιδί κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού είναι απαραίτητη γιατί το βοηθάει να συνδέσει τον κόσμο γύρω του με τις πράξεις που αναπαριστούν.

Οι σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στις θεωρίες του Piaget και Vygotsky σε σχέση με τη μάθηση βρίσκονται στα εξής σημεία σύμφωνα με την Γιαννακάκη (στο Καραδημητρίου, 2007:32)

α) στον Piaget

• τονίζεται η σημασία της δράσης

• τονίζεται ο ρόλος του παιδιού του ίδιου στην γνωστική του εξέλιξη

• τονίζεται η αλληλεπίδραση υποκειμένου/αντικειμένου

• δίνεται σημασία στην αυθόρμητη εξέλιξη και στον εποικοδομητισμό

β) στον Vygotsky αντίστοιχα

• τονίζεται η σημασία της γλώσσας

• τονίζεται η διαμεσολάβηση στην καλλιέργεια του παιδιού

• τονίζεται η αλληλεπίδραση παιδιού/ώριμου και αναδεικνύεται η Ζώνη

• δίνεται σημασία στο σχολείο, στη διδασκαλία και την εκπαίδευση.

Η θεωρία του Fröbel

Σύμφωνα με τον Fröbel, το παιχνίδι αποτελεί το βασικό θεμέλιο της παιδαγωγικής εκπαίδευσης. Θεωρεί πολύ σημαντική τη χρήση της παιγνιώδους μάθησης και πιστεύει ότι το παιχνίδι αποτελεί φυσικό μέσο με το οποίο το παιδί μαθαίνει να προσαρμόζεται στη ζωή και να ασκεί τις αισθήσεις του. Μεγάλης σημασίας για τον Froebel (1887) ήταν το «αυθόρμητο» παιχνίδι, καθώς θεωρούσε πως δεν μπορούν δυο άτομα να αναπτύσσονται στον ίδιο τόπο με τον ίδιο τρόπο. Παρατήρησε ότι το παιδί έχει έμφυτη την ορμή της κίνησης, του παιχνιδιού, της παρατήρησης, της έρευνας, της δράσης και της εργασίας. Το παιχνίδι είναι χαρακτηριστικό της ζωής του παιδιού και το βοηθά να αναπτυχθεί, να διαπαιδαγωγηθεί και να ανακαλύψει τις δυνατότητες του, γι' αυτό ενέταξε στην εκπαίδευση των παιδιών τα παιχνίδια και επινόησε επτά σειρές παιδαγωγικού υλικού που αποσκοπούσε να αποκτήσουν τα παιδιά ωφέλιμες γνώσεις και δεξιότητες παίζοντας, γνωστά και ως «δώρα» του Fröbel **(**Παπαδιονυσίου, 2014: 21).

Η θεωρία της επιτυχίας και της έξαρσης

Την διατύπωσε ο P. Janet, κατά τον οποίο ότι το παιδί συμμετέχει σε παιχνίδια για να απολαύσει τα συναισθήματα της ικανοποίησης και της χαράς τα οποία συνοδεύουν την επιτυχία των προσπαθειών του. Σε αντίθεση με τη καθημερινότητα, όπου οι επιτυχίες είναι δύσκολο να κατορθωθούν, το παιδί μέσω του παιχνιδιού και της φαντασίας του, έχει τη δυνατότητα να βιώσει πολύ πιο εύκολα την επιτυχία. Οι θρίαμβοι της ζωής, συμπεριλαμβανομένων και των θριάμβων του σχολικού βίου, είναι σπάνιοι και εξασφαλίζονται με μεγάλη προσπάθεια. Ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο με τις φανταστικές και φθηνές νίκες του παίκτη, οι οποίες τονώνουν το θάρρος της ζωής και αναζωογονούν τις ψυχικές λειτουργίες (Αντωνιάδης, 1994:28).

Και σε αυτή τη θεωρία η κριτική ασκείται στο γεγονός ότι αδυνατεί να ερμηνεύσει διάφορα είδη παιχνιδιού, όπως είναι τα μιμητικά.

Θεωρία της επιβεβαίωσης του «Εγώ» ή της αυτοεπιβεβαίωσης

Η θεωρία του «Εγώ» (της αυτοεπιβεβαίωσης) βασίζεται στις απόψεις του Γάλλου ψυχολόγου Chateau, ο οποίος υποστηρίζει ότι η ενασχόληση με το παιχνίδι πηγάζει από την επιθυμία του παιδιού να αυτοεπιβεβαιωθεί. Μέσα από το παιχνίδι, ένα παιδί

δείχνει τις ικανότητές του και επιβεβαιώνει τόσο τον εαυτό του όσο και την ύπαρξή του για να φτάσει σταδιακά στο επίπεδο των μεγάλων. Το παιχνίδι είναι χρήσιμο στο παιδί, γιατί μπορεί με ελάχιστη προσπάθεια να του προσφέρει το συναίσθημα χαράς που συνοδεύει μια επιτυχία (Δημητριάδη & Μπάκας, 2013).

Δεν ερμηνεύει όμως τα μιμητικά παιχνίδια, διότι σ' αυτά υπάρχει ο αυθορμητισμός που έρχεται σε αντίθεση με τη συνειδητή προσπάθεια που καταβάλλεται στα αγωνιστικά παιχνίδια, όπου επιβεβαιώνεται το «εγώ» μέσα στον αγώνα για επικράτηση και επιτυχία (Αντωνιάδης, 1994:28).

Η θεωρία της Montessori

Η Montessori, χαρακτήρισε το παιχνίδι ως την «εργασία» των παιδιών και ως τη βασική ανάγκη που ενυπάρχει μέσα τους, στην οποία θα πρέπει να επικεντρωθεί και να καλύψει το νηπιαγωγείο. Συνέδεσε το παιχνίδι με την ανάπτυξη των παιδιών σε κινητικό, αισθητικό και γλωσσικό επίπεδο και ανέφερε πως το παιδί μαθαίνει μέσα από τον αυθορμητισμό του και την ελευθερία που του παρέχουν τα μαθησιακά περιβάλλοντα **(**Παπαδιονυσίου, 2014:21). Ιδιαίτερη σημασία δίνει στο χρόνο, πιστεύοντας πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίζει το δικαίωμα στους μαθητές του να εργάζονται χωρίς χρονικό περιθώριο, μέχρι να κατακτήσουν τη γνώση (Σκουμπουρδή, 2015).

Η θεωρία της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης

Η θεωρία της πολιτισμικής διαπραγμάτευσης, με εκφραστή τον Huizinga, καταδεικνύει τον ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του πολιτισμού, θεωρώντας ότι μέσα από το παιχνίδι αναπτύχθηκαν διάφορες πλευρές του πολιτισμού, οι οποίες θεμελιώθηκαν στη συνείδησή μας.

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

Ακόμη τονίζει ότι το παιχνίδι είναι παλαιότερο κι από τον πολιτισμό. Ο πολιτισμός προϋποθέτει την κοινωνική οργάνωση των ανθρώπων, ωστόσο,

παρατηρώντας τα ζώα διαπιστώνεται πως αυτά δεν περίμεναν τον άνθρωπο να τους διδάξει να παίζουν. Μπορούμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε με ασφάλεια ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός δεν έχει προσθέσει κανένα ουσιαστικό στοιχείο στη γενική ιδέα του παιχνιδιού. Εδώ έχουμε κι ένα πολύ σημαντικό σημείο: ακόμη και στην πιο απλή μορφή, δηλαδή στο επίπεδο των ζώων, το παιχνίδι είναι κάτι περισσότερο από απλό φυσιολογικό φαινόμενο ή ένα ψυχολογικό αντανακλαστικό. Πάει πέρα από τα όρια των φυσικών ή και καθαρά βιολογικών δραστηριοτήτων. Είναι μια σημαντική λειτουργία και αυτό είναι κάτι που αναγνωρίζεται. Στο παιχνίδι, υποστηρίζει ο Huizinka, υπάρχει κάτι "παιγνιώδες" που υπερβαίνει τις άμεσες ανάγκες της ζωής και προσδίδει νόημα στη δράση. Όλα τα είδη παιχνιδιών σημαίνουν κάτι. Αν ονομάσουμε "ένστικτο" αυτή την ενεργό αρχή που συνθέτει την ουσία του παιχνιδιού, δεν εξηγούμε τίποτα κι αν την ονομάσουμε «μυαλό» ή «θέληση» τότε την εξηγούμε υπερβολικά. Ωστόσο, είναι γεγονός, πως μπορούμε να σκεφτούμε ότι το παιχνίδι αυτό καθαυτό έχει ένα νόημα που υποδηλώνεται από μια μη-υλιστική ποιότητα στη φύση αυτού του ίδιου (Huizinka, 1980).

Η θεωρία του Winnicott

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

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

Η θεωρία της γενετικολειτουργικής αντίληψης ή η βιολογική θεωρία ή ζωικής λειτουργίας

Ο Ελβετός ψυχολόγος E. Claparede υποστήριξε ότι τα όργανα του ανθρώπινου σώματος διαμορφώνονται μέσω του παιχνιδιού, το οποίο δίνει στον οργανισμό του παιδιού, και ιδιαίτερα στο νευρικό σύστημα, την αναγκαία διέγερση για ανάπτυξη. Στη συγκεκριμένη θεωρία διατυπώνεται η άποψη ότι η κατασκευή του σώματος του παιδιού και η ανάγκη του για ανάπτυξη το αναγκάζει να παίζει. Έχουν όμως διατυπωθεί αρκετές αντιρρήσεις για τη συγκεκριμένη θεωρία, καθώς παραμένουν αναπάντητα τα ερωτήματα του τύπου γιατί ο ώριμος άνθρωπος του οποίου η σωματική κατασκευή έχει ολοκληρωθεί πλήρως παίζει ακόμη και εάν το παιδί που παίζει γνωρίζει την ανάγκη που έχει για ανάπτυξη. Ακόμα, μέσω της θεωρίας αυτής δεν μπορεί να δοθεί κατάλληλη απάντηση στο ερώτημα γιατί παίζει το παιδί (Αντωνιάδης, 1994:30).

6. Παιχνίδι και ανάπτυξη του παιδιού

Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη του παιδιού, γιατί συμβάλλει στη γνωστική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των παιδιών και της νεολαίας (Ginsburg, 2007:182). Είναι τόσο σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών ώστε αναγνωρίστηκε ως ζωτικής σημασίας από τα Ηνωμένα Έθνη (1989), καθώς συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξή τους, επιτρέποντάς τους να ανακαλύψουν τον κόσμο με πειραματισμούς, μέσα στα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία εκτίθενται (Bruce, 1996).

Ερευνητές, όπως οι Manning-Morton and Thorp (2003) και Burghardt (2005), υπογραμμίζουν την πολυδιάστατη φύση του παιχνιδιού, καθώς τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι ως μέσο μάθησης μέσα από την εξάσκηση δεξιοτήτων για το μέλλον, την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων καθώς και ως μέσο, μέσα από το οποίο αναπτύσσουν τις μεθόδους επικοινωνίας με τους γύρω τους. Ένας κρίσιμος παράγοντας στην ανάπτυξη κάθε παιδιού είναι η αίσθηση της ασφάλειας μέσα στα όρια του περιβάλλοντος στο οποίο εκτίθεται (Moore and Russ, 2006; Russ, 2004) υπογραμμίζοντας ότι το παιδί πρέπει να αισθάνεται ασφαλές και χαλαρό ώστε να παίζει με ελευθερία, ενώ το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να χαλαρώσουν, πράγμα που έχει μια ευεργετική επίδραση στις συναισθηματικές τους προοπτικές (Russ, 2004).

Επιπλέον, μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά μπορούν να μάθουν τις δεξιότητες που σχετίζονται με την επιτυχή αλληλεπίδραση με άλλους για να αποτελέσουν μέλη μιας κοινότητας, να βιώσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά

τους και να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη προς τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (DCSF, 2009).

Οι τομείς στους οποίους το παιχνίδι συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξή τους, είναι:

6.1 Παιχνίδι και γνωστική ανάπτυξη

Καθοριστικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς αποτελεί ανεξάντλητη πηγή μάθησης και λειτουργεί ως μέσο μετάδοσης νέων γνώσεων. Η γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το παιδί μαθαίνει, λύνει προβλήματα, αποκτά γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον και αυξάνει την ικανότητα αλληλεπίδρασης με αυτό.

Μέσα από το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει να μιμείται, να εκφράζεται και να παρουσιάζει πιο ολοκληρωμένες σκέψεις και εικόνες. Μαθαίνει επίσης να χρησιμοποιεί τις υπάρχουσες εμπειρίες του, να κάνει πιο ολοκληρωμένους συλλογισμούς και να αρχίζει να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Οι γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται στο παιχνίδι είναι παρόμοιες με αυτές που εμπλέκονται στη μάθηση: κίνητρο, έννοια, επανάληψη, αυτορρύθμιση και αφηρημένη σκέψη (Goldstein, 2012:11). Σημαντικές για την υποστήριξη της μάθησης είναι οι εξερευνήσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Schulz 2008).

Ο Vygotsky διαπίστωσε ότι το παιχνίδι κοινωνικής φαντασίας είναι το ιδανικό πλαίσιο για τη γνωστική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά δημιουργούν φανταστικές καταστάσεις, αυξάνουν την ικανότητά τους να ακολουθούν εσωτερικές ιδέες και κοινωνικούς κανόνες και μπορούν να ασκούν δραστηριότητες για τις οποίες είναι πολύ μικρά ακόμη για να τις εκτελέσουν στην πραγματική ζωή. Κατά τη διάρκεια του φανταστικού παιχνιδιού τα παιδιά συμμετέχουν σε «ιδιωτική ομιλία», όπου ασκούν τις σκέψεις τους για να ελέγξουν τις ενέργειές τους, ενώ μπορούν να δοκιμάσουν μια μεγάλη ποικιλία νέων και απαιτητικών δραστηριοτήτων, αποκτώντας πολλές νέες ικανότητες.

Σύμφωνα με την Garvey (1990), το παιχνίδι έχει συνδεθεί με τη δημιουργικότητα, τη λύση προβλημάτων, την εκμάθηση της γλώσσας και με μια σειρά από άλλα γνωστικά φαινόμενα. Το παιχνίδι, ως ενεργός μορφή μάθησης, παρακινεί το παιδί να αποκτήσει μέσω των αισθήσεών του νέες γνώσεις, τις οποίες και τις συνδέει

με τις ήδη αποκτημένες. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί ανακαλύπτει τις ιδιότητες των αντικειμένων που το περιβάλλουν, τα πιάνει, τα ψηλαφεί, τα συναρμολογεί, αλλά και χαλάει αυτά που εντοπίζει και του κεντρίζουν το ενδιαφέρον (Σιβροπούλου, 2004). Τις εικόνες που λαμβάνει το παιδί από το περιβάλλον θα τις συνδέσει αργότερα με λέξεις και θα κατανοήσει απόλυτα τις έννοιες.

Ακόμη και τα σφάλματα βασίζονται στην αρχική και εξορθολογισμένη αντίληψη του παιδιού για τον κόσμο και αποτελούν έναυσμα για περισσότερο παιχνίδι (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994). Τα παιδιά στο παιχνίδι τους χρησιμοποιούν τη φαντασία και τη μίμηση, που απαιτούν σύνθετες διανοητικές ή γνωστικές διεργασίες. Στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας ιδιαίτερο ρόλο παίζει το συμβολικό παιχνίδι, στο οποίο τα παιδιά αναλαμβάνουν να υποδυθούν έναν ρόλο και μέσω αυτού φαίνεται να καλλιεργούν τις γλωσσικές και γνωστικές τους δεξιότητες (Smith, 2001), καθώς, προσποιούμενοι ότι παίζουν σε συγκεκριμένη περίσταση, καλούνται να ανταποκριθούν στο αντίστοιχο κοινωνικό πλαίσιο με την αντίστοιχη χρήση της γλώσσας και με την αντίστοιχη επιλογή των δράσεών τους. Στο κατασκευαστικό παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες και τον σχηματισμό εννοιών (Smith, 2001).

Η προαγωγή της λεκτικής ικανότητας και η αύξηση του λεξιλογίου είναι δύο ακόμη τομείς στους οποίους το παιχνίδι έχει μεγάλη και θετική επίδραση. Διάφορες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά στο παιχνίδι αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη γλώσσα συγκριτικά με άλλες δραστηριότητες (Johnson et al., 2005; Wells, 1983). Σημαντικός είναι επίσης και ο ρόλος του παιχνιδιού στο να μάθουν τα παιδιά την μητρική τους γλώσσα, αλλά και τα παιδιά μεταναστών να μάθουν τη γλώσσα της χώρας διαμονής τους (Mathur & Parameswaran, 2015). Σύμφωνα με τη Σιβροπούλου, «μέσα από το παιχνίδι ενισχύονται η ικανότητα σκέψης, η ικανότητα γενίκευσης, ταξινόμησης, η ικανότητα να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές. Το παιδί προχωρά σε πειράματα, προβλέψεις, παρατηρήσεις» (Σιβροπούλου, 2004:33-35). Αναφορικά με τη γλωσσική ανάπτυξη είναι γνωστό ότι το παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση (Τσαπακίδου, 2014:35). Σύμφωνα με τον Κιτσαρά το παιδί ικανοποιεί την ανάγκη του για γλωσσική επικοινωνία, αυξάνει το λεξιλόγιό του, μαθαίνει να οργανώνει μια φράση συντακτικά και γραμματικά ορθά (Κιτσαράς, 2001:180-181).

Το παιχνίδι παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι

στη μάθηση, να είναι ικανά να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους, την κριτική σκέψη, να είναι δημιουργικά και να πειραματίζονται (Trevlas et al, 2003).

Επιπλέον, το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να μάθει και να κατανοήσει βασικές μαθηματικές έννοιες καθώς και να επιλύει προβλήματα που του παρουσιάζονται (Τσαπακίδου, 2014:35; Dockett & Perry, 2010:716). Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι αρχίζουν να μαθαίνουν βασικές δεξιότητες μαθηματικών όπως αρίθμηση, ισότητα, πρόσθεση και αφαίρεση, εκτίμηση, σχεδίαση, μοτίβα, ταξινόμηση, μέτρηση όγκου και εμβαδού. Η άτυπη κατανόηση των παιδιών παρέχει ένα θεμέλιο πάνω στο οποίο μπορούν να χτιστούν τα τυπικά μαθηματικά (Fisher 2011:344).

Ο Eberle (2011) και η Hyvonen (2011) αναφέρουν ότι μέσα από το παιχνίδι ενισχύονται η λεκτική, η ενδοπροσωπική, η διαπροσωπική, η λογικο-μαθηματική, η χωρική, η μουσική, η σωματική-κιναισθητική και η υπαρξιακή νοημοσύνη. Σύμφωνα με την Τσαπακίδου (2014) όταν τα παιδιά παίζουν παιχνίδια, δοκιμάζουν, πειραματίζονται, κάνουν λάθη, ανακαλύπτουν φυσικά επιστημονικά φαινόμενα, αποκτούν εμπειρίες, οικοδομούν τη γνώση τους και κατανοούν τον κόσμο τους. Τα παιδιά που ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν και να χειριστούν υλικά στο περιβάλλον τους γίνονται αυτοδύναμα και αυτόνομα, έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους προκειμένου να λύσουν ένα πρόβλημα και σκέφτονται δημιουργικά. Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι έχουν δείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης, της εξερεύνησης και του χειρισμού των αντικειμένων που υπάρχουν γύρω τους (Τσαπακίδου, 2014:34; Mathur & Parameswaran, 2015:175). Το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να προετοιμαστούν για το σχολείο (Mathur& Parameswaran, 2015:175), διευκολύνει την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και ενισχύει την εμπλοκή τους στη διαδικασία μάθησης (Ramstetter, Murray & Garner, 2010; Milteer et. al., 2012:205). Σύμφωνα με την Hyvonen, το παιχνίδι αποτελεί ουσιαστικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι απαραίτητο για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών (Hyvonen, 2011:80).

Κατά τον Πανταζή (2004), η *«παιγνιώδης μάθηση»* κρίνεται ως το ανώτατο στάδιο μάθησης, μέσου του οποίου το παιδί κατακτά τη γνώση μέσα από το παιχνίδι που απαιτεί συγκέντρωση και εξάσκηση, αποτελώντας με αυτόν τον τρόπο την πρωταρχική μορφή της βασικής μάθησης. Το γεγονός ότι ένας μαθητής μπορεί να διαχειριστεί ένα παιχνίδι συνεπάγεται την απόκτηση γνώσεων για αυτό. Ένα παιδί κατανοεί καλύτερα τη γνώση που έχει λάβει διά μέσου του παιχνιδιού, το οποίο

επισφραγίζει αυτή τη γνώση. Οι παιγνιώδεις διαδικασίες ενεργοποιούν ολιστικά τις δυνατότητες των μαθητών, αφού οργανώνουν τις γνώσεις τους και αποτελούν το βασικό φυσικό παιδαγωγικό τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, σύμφωνα με τον Πανταζή, δεν σημαίνουν ότι το παιχνίδι είναι η βασική μορφή μάθησης. Ειδικότερα στο αυθόρμητο παιχνίδι τα παιδιά δεν εφαρμόζουν πάντα σωστά τις γνώσεις που έχουν λάβει, καθώς οι ιδιότητες της μάθησης εμπλέκονται με τις δυνητικές ατομικές και συλλογικές διαδικασίες που, συχνά, ένα παιδί δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Επιπλέον, η ποιότητα του παιχνιδιού όσον αφορά στα εκπαιδευτικά του χαρακτηριστικά διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού. Τα χαρακτηριστικά ενός παιχνιδιού πρέπει να απαρτίζονται από στοιχεία της καθημερινότητας, ούτως ώστε να είναι ωφέλιμα και να προσελκύουν τους μαθητές (Πανταζής, 2004).

Σύμφωνα με τους Kieff & Casbergue (2017:32-34), τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων στον γνωστικό τομέα, όπως:

- αυτοσχεδιασμός
- ευέλικτος τρόπος σκέψης
- διερεύνηση νέων επιλογών
- επέκταση και επεξεργασία των ιδεών
- χειρισμός ρυθμού, ήχου, μορφής και έντασης
- δοκιμή νέων υλικών
- ανάπτυξη συμβολικών δυνατοτήτων
- εξάσκηση νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων
- απόπειρα διεκπεραίωσης μιας ιστορία ή απαιτητικών εργασιών
- επίλυση σύνθετων προβλημάτων
- προβλέψεις
- εξαγωγή συμπερασμάτων
- σύγκριση μεγεθών, σχημάτων, χρωμάτων
- προσδιορισμός αιτίας και αποτελέσματος

- ανάπτυξη της κατανόησης του χρόνου
- ενίσχυση των δεξιοτήτων γραμματισμού
- ενεργοποίηση και οργάνωση της μάθησης
- εστίαση της προσοχής μέχρι το πέρας μιας εργασίας

Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, ο τρόπος με τον οποίο το παιχνίδι ενισχύει την ανάπτυξη της μάθησης εξηγείται από την θεωρία του εποικοδομητισμού, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά χτίζουν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από μια συνεχή και ραγδαία διαδικασία δόμησης, κατά την οποία μετατρέπουν την προηγούμενη γνώση σε νέα αντίληψη αλληλοεπιδρώντας με τους ανθρώπους και το περιβάλλον. Το παιδί επιλέγει να παίξει ένα παιχνίδι το οποίο το ενδιαφέρει και γνωρίζει κάτι σχετικό. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, έρχεται αντιμέτωπο με νέα προβλήματα και ιδέες, εστιάζει την προσοχή του στον έλεγχο και την επίλυση αυτών, πειραματίζεται, υποθέτει, παίρνει ιδέες από τα άλλα παιδιά και αναθεωρεί έτσι τις αρχικές. Καθώς αναθεωρεί τις αρχικές ιδέες η αντίληψή του γίνεται πιο περίπλοκη κι έτσι θα δομηθεί η νέα γνώση.

6.2 Παιχνίδι και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη

Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη του κοινωνικού συναισθήματος που κρίνεται απαραίτητο για την αρμονική συμβίωση του ατόμου μέσα στην κοινωνία, του αλληλοσεβασμού, του αλτρουισμού και της δικαιοσύνης (Πατσιούρα, 2008). Με τον όρο κοινωνικοποίηση εννοούμε τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μαθαίνει και εσωτερικεύει τα διάφορα στοιχεία του πολιτισμού της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει (Δασκαλάκης, 2009:222), πράγμα που του επιτρέπει να διαμορφώσει τη δική του προσωπικότητα και να ενταχθεί σε διάφορες ομάδες. Πρωταρχική σημασία για την ανάπτυξη του παιδιού έχει το είδος της αλληλεπίδρασής του με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος. Στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης εμπλέκονται πολλά άτομα, όπως οι γονείς, τα αδέρφια, οι φίλοι. Αλλά και θεσμοί, όπως η εκκλησία, το σχολείο καθοδηγούν το άτομο σε όλη τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του μέσα από την εκπαίδευση, την αποδοχή ή την απόρριψη και πιο πλατιές ιστορικές επιδράσεις κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων, προτύπων και αξιών (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2012). Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να οικοδομούν κοινωνικά τη γνώση και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες ενώ συνεργάζονται, βοηθούν, διαπραγματεύονται και μιλούν με τους άλλους.

Καθώς εμπλέκονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, μαθαίνουν βασικές

κοινωνικές δεξιότητες όπως το να μοιράζονται, να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν το ρόλο του ακροατή και του ομιλητή, να κατανοούν τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων, να περιμένουν τη σειρά τους, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να γίνονται αυτοδύναμα και αυτόνομα (Ginsburg, 2007· Lester & Russell, 2010). Κατά την Πατσιούρα το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη του κοινωνικού συναισθήματος, του αλληλοσεβασμού, του αλτρουισμού και της δικαιοσύνης (Πατσιούρα, 2008: 21).

Τα παιδιά παίζοντας, καλούνται να αφήσουν τη σφαίρα του εαυτού τους και να δώσουν προσοχή στον κόσμο γύρω τους, να μιλήσουν, να συνευρεθούν και να αλληλεπιδράσουν με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Τα παιχνίδια αποκαλύπτουν τα μηνύματα που η κοινωνική κουλτούρα του εκάστοτε πολιτισμού χρειάζεται να μας μεταδώσει. Ασκούν στο παιδί βαθιά επίδραση προσδίδοντάς του βασικές δυνατότητες αφομοίωσης του πολιτισμού που ανήκει (Giddens, 2002).

Σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση το παιδιού παίζει το συμβολικό αλλά και το ομαδικό παιχνίδι. Με τον όρο συμβολικό παιχνίδι εννοούμε τα παιχνίδια ρόλων με αναπαραστάσεις και ιστορίες που προέρχονται από τη φαντασία του παιδιού. Συχνά αυτές οι αναπαραστάσεις σχετίζονται με εμπειρίες που αφορούν στη καθημερινότητα του παιδιού και κάποιες φορές είναι και ένας πολύ άμεσος τρόπος για να εκφράσουν τα παιδιά τις δυσκολίες τους ή κάτι που μπορεί να τους έχει επηρεάσει ψυχικά. Το συμβολικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναλαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους και να μιμούνται με αυτόν τον τρόπο κοινωνικές συμπεριφορές, αφομοιώνοντας τα πρότυπα συμπεριφοράς των ενηλίκων-φορέων των ρόλων, αλληλεπιδρούν με τους άλλους και κατανοούν κοινωνικές καταστάσεις, αντιλαμβανόμενα ποια συμπεριφορά είναι σωστή ή λάθος από κοινωνικής άποψης. Στο ομαδικό παιχνίδι το παιδί ξεφεύγει από τον εγωκεντρισμό του και την εσωστρέφεια και μπαίνει σιγά σιγά στη διαδικασία της κοινωνικής μάθησης και στην απόκτηση θετικών στοιχείων στο χαρακτήρα του. Μαθαίνει να ακολουθεί κανόνες, να αποδέχεται καινούρια άτομα μέσα σε μια ομάδα καλλιεργώντας έτσι κάποια βασικά στοιχεία του χαρακτήρα του και την κοινωνική συμπεριφορά του. Εκτός από την κοινωνική συμπεριφορά, το παιδί μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσει την κοινωνική του συνείδηση, αρχίζει να πιστεύει περισσότερο στην δική του αξία αλλά και στην αξία των άλλων (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1984:175-76).

Επιπλέον το παιδί, όταν παίζει σε ομαδικά παιχνίδια, εκδηλώνει την

προσωπικότητά του και η συμπεριφορά του είναι ανάλογη με αυτή των συμμαθητών του. Όταν ένα παιδί ενθαρρύνεται, αναγνωρίζεται και επιβεβαιώνεται από τα άτομα της ομάδας του τότε και αυτό θα είναι σε διάθεση να βοηθήσει με χαρά τους συμπαίκτες του. Αν όμως το παιδί αυτό αποθαρρύνεται, απωθείται και δεν παίρνει την επιβεβαίωση από τους υπόλοιπους θα μείνουν κάποια αρνητικά στοιχεία μέσα του με αποτέλεσμα να δημιουργεί έναν αρνητικό χαρακτήρα. Έτσι, μέσα στο ομαδικό παιχνίδι γίνεται μια προσπάθεια κοινωνικής μάθησης δοκιμάζοντας και προετοιμάζοντας το παιδί για τη στιγμή που θα έρθει αντιμέτωπο με το κοινωνικό σύνολο (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1984:177).

Η ανάγκη για κοινωνικότητα είναι έμφυτη στα παιδιά και ξεκινάει ήδη από τη βρεφική ηλικία. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ιδιαίτερα χρήσιμες και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

Σημαντική είναι η συνεισφορά του παιχνιδιού και στη συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού. Σχετίζεται με την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς οι βιωματικές εμπειρίες μέσω του παιχνιδιού συντελούν στη συνειδητοποίηση τόσο των δικών του συναισθημάτων, κινήτρων και επιθυμιών όσο και των συνομηλίκων και των ενηλίκων με τους οποίους συναναστρέφεται το παιδί. Τα παιδιά, καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες παιχνιδιού, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, τα ταλέντα και τις αδυναμίες τους, αντιμετωπίζουν φόβους, εκφράζουν ανησυχίες και ανακουφίζονται από αποτυχίες, λύπες και απογοητεύσεις. Το παιχνίδι συμβάλλει στην αποκατάσταση της συναισθηματικής ισορροπίας των παιδιών, στη διαχείριση της ήττας τους και των έντονων συναισθημάτων τους -οργή, μίσος, ζήλια (Eberle, 2011:29).

Παιχνίδια που βοηθούν το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του είναι το συμβολικό, το ομαδικό και το παιχνίδι ρόλων. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί βρίσκεται σε μια διαρκή εναλλαγή της πραγματικότητας του κόσμου με τον κόσμο των παιχνιδιών. Ανακαλύπτει το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται και νικάει τις δυσκολίες και τις φοβίες που του προκαλεί το άγνωστο. Αναλαμβάνει έναν ρόλο, παίρνει αποφάσεις και τελειώνει μια διαδικασία που συμβάλλει στην αυτοπραγμάτωση και αυτοεκτίμηση του. Προσπαθεί να προκαλέσει συναισθήματα και να τα εκφράσει κανονικοποιώντας στο νου του τις ψυχικές διαθέσεις των συνομηλίκων του, μιας και μοιράζονται τα ίδια άγχη, τις ίδιες αγωνίες και κοινές επιθυμίες.

Είναι σημαντικό το παιδί να εκφράζει αυτό που σκέφτεται και πάνω από όλα αυτό που νιώθει. Το παιχνίδι είναι το μέσο εκείνο που θα βοηθήσει το παιδί να εκφράσει και τα ευχάριστα αλλά και τα δυσάρεστα συναισθήματα, καθώς έτσι απαλλάσσεται από κάθε τι που μπορεί να του προκαλέσει ανησυχία και άγχος. Συνεπώς, έχοντας αποβάλει το συναισθηματικό βάρος μπορεί να οδηγηθεί στη κάθαρση και να διατηρήσει αναλλοίωτη τη ψυχική του κατάσταση (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο Ζάραγκας (2012) έπειτα από διερεύνηση της σχέσης της κινητικής μάθησης με την κοινωνική δράση, κατά τη διάρκεια ομαδικών κινητικών δραστηριοτήτων σε παιδιά νηπιαγωγείου, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η κινητική μάθηση επηρεάζει την κοινωνική δράση. Ο ίδιος ερευνητής (2016) κατά τη διάρκεια παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής σε νήπια, μελέτησε τη σχέση κινητικής ανάπτυξης και κοινωνικής συμπεριφοράς και αυτοεκτίμησης μέσω κινητικών δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα κι εδώ ήταν η βελτίωση της κινητικής απόδοσης, της κοινωνικής συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης ύστερα από το πρόγραμμα ψυχοκινητικής παρέμβασης.

Ερευνητές, όπως οι Smilansky and Shefatya (1990), υποστηρίζουν ότι η ικανότητα ενός παιδιού να μαθαίνει στο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται από την ευκολία του να σχετίζεται με τους συνομήλικους και τους ενήλικες. Το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί σημαντικό στοιχείο της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, καθώς επιτρέπει στα παιδιά:

- Να εξασκήσουν τη λεκτική αλλά και εξω-λεκτική επικοινωνία τους, με το να διαπραγματεύονται ρόλους, να διεκδικούν τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι άλλων παιδιών και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων.
- Να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των συμμαθητών τους, να περιμένουν τη σειρά τους στο παιχνίδι και να μοιράζονται παιχνίδια και αντικείμενα.
- Να πειραματίζονται με διαφορετικούς ρόλους και να έρχονται σε επαφή με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων.
- Να βιώνουν τις οπτικές γωνίες των άλλων μέσω της διαχείρισης διαφωνιών και συγκρούσεων.

Σύμφωνα με τον Goldstein (2012:6) τα συναισθηματικά οφέλη του παιδιού από το παιχνίδι είναι:

- Το παιχνίδι μειώνει τον φόβο, το άγχος, την ευερεθιστότητα.
- Δημιουργεί χαρά, οικειότητα, αυτοεκτίμηση και κυριαρχία που δεν βασίζεται στην απώλεια της εκτίμησης του άλλου.
- Βελτιώνει τη συναισθηματική ευελιξία και την θετική διάθεση.
- Αυξάνει την ηρεμία, την ανθεκτικότητα, την προσαρμοστικότητα και την ικανότητα αντιμετώπισης κάθε έκπληξης και αλλαγής.
- Το παιχνίδι μπορεί να θεραπεύσει τον συναισθηματικό πόνο.

6.3 Παιχνίδι και η ηθική ανάπτυξη

Ηθική ανάπτυξη είναι ο τρόπος που ο άνθρωπος φτάνει στην ικανότητα να επιλύει τις αντιθέσεις ανάμεσα στις εγωκεντρικές ανάγκες και τάσεις του και στις υποχρεώσεις του να ενεργεί θετικά ως προς τις ανάγκες και τα δικαιώματα των άλλων. Με τον όρο ηθικότητα εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να ξεχωρίζει το «καλό» από το «κακό», την καλοσύνη από τη σκληρότητα, τη δικαιοσύνη από την αδικία (Μαλαφάντης, 1990). Η ηθική ανάπτυξη αφορά τις αξίες, τις συνήθειες και τις συμβάσεις που ρυθμίζουν τη σχέση του ατόμου με την κοινωνία και καλλιεργούνται στα παιδιά από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται, έχοντας ως στόχο τη διαμόρφωση της ηθικής κρίσης σε αυτά. Αναφέρεται στις αλλαγές της αίσθησης της δικαιοσύνης και του τι είναι σωστό και τι λάθος καθώς και στις αλλαγές της συμπεριφοράς σε θέματα ηθικής (Καρακατσάνη, 2004). Το παιδί μέσα στην οικογένεια αποκτά τις πρώτες ιδέες για την έννοια του δικαίου και του αδίκου, του σεβασμού των δικαιωμάτων του άλλου, τα συναισθήματα αγάπης αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης ευγνωμοσύνης, ανεκτικότητας και συγνώμης, καλοσύνης, αλτρουισμού, αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης, υπακοής και υπομονής (Κουλουγλιώτης, 1995).

Το παιχνίδι βοηθά στην ηθική διαμόρφωση του παιδιού, αφού η ηθική και η φαντασιακή ανάπτυξη των παιδιών απαιτεί παιχνίδια που θα το εκπαιδεύουν ψυχαγωγώντας το, θα αναπτύσσουν και θα βοηθούν τη συναισθηματική του σκέψη και έκφραση, θα προωθούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύοντας την ύπαρξη θετικών αξιών (Παπαδημητρακόπουλος, 1996).

Σύμφωνα με την Νικολοπούλου (2017), το ομαδικό παιχνίδι θεωρείται ως το πιο αποτελεσματικό μέσο (ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου και ηλικίας) για την προώθησή ηθικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο

διδασκαλίας των αθλημάτων ή το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Κακαβούλης (1993), τονίζοντας ότι το ομαδικό παιχνίδι είναι η πιο αυθόρμητη και η πιο φυσική κοινωνική πραγματικότητα, από την οποία πρέπει να αρχίσει η σπουδή της ηθικής ανάπτυξης. Η εμπειρία της συνεργασίας και του κοινού παιχνιδιού καλλιεργεί στο παιδί μία ηθική. Η ηθική διαγωγή εξουσιάζεται από διάφορα ελατήρια που τα κυριότερα είναι η υποχρέωση και το καθήκον. Η υποχρέωση και το καθήκον είναι δύο βασικές έννοιες διαχωρισμένες που συνειδητοποιούνται θαυμάσια μέσα στις διάφορες μορφές παιχνιδιών. Αυτές οι δύο έννοιες, μέσα στο παιχνίδι δεν πηγάζουν από εξαναγκαστικούς παράγοντες και συνθήκες, αλλά γίνονται ενσυνείδητα. Ο παίκτης για να αποδώσει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ομάδας, χρειάζεται υπευθυνότητα, καταβάλλει πολλές προσπάθειες για να κινηθεί με ακρίβεια, τάξη και ρυθμό, ώστε να συμβάλει σε ένα ευνοϊκό αποτέλεσμα. Έτσι αναπτύσσεται η υπευθυνότητα με τρόπο υγιή και ορθό και προάγεται η κοινωνικότητα.

Τα παιχνίδια αποτελούν μοντέλα της κοινωνίας, έχουν δηλαδή πολλά χαρακτηριστικά των κοινωνικών θεσμών, γιατί παρέχουν μια κανονιστική δομή για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται κάποιος κάτω από ορισμένες συνθήκες και μπορούν να υπάρξουν μόνο αν τα άτομα υποτάξουν τις άμεσες επιθυμίες και τη συμπεριφορά τους σε ένα κοινωνικά προσυμφωνημένο σύστημα. Κατά τον Piaget τα παιδιά, μέσω των ομαδικών παιχνιδιών, κατανοούν ότι οι κοινωνικοί κανόνες επιτρέπουν τη συνεργασία με τους άλλους, επομένως οι ομάδες των συνομιλήκων γίνονται αυτοδιαχειριζόμενες και τα μέλη τους ικανά για αυτόνομη ηθική. Τα παιδιά υιοθετώντας τις βασικές αρχές της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης, αναπτύσσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και συμπεριφέρονται με σεβασμό και εμπιστοσύνη προς τους άλλους και μέσα από το παιχνίδι βάζει τον εαυτό του στη θέση του άλλου και επιλύει συγκρούσεις, αναπτύσσει ηθικές αξίες, όπως να περιμένει τη σειρά του, να ακολουθεί τους κανόνες αλλιώς θα υπάρξουν κυρώσεις και ποινές, οριοθετεί δηλαδή τη συμπεριφορά του σε σχέση με τον εαυτό του και με τους γύρω του.

Επιπρόσθετα, στις ατομικές ψυχικές ιδιότητες που συνθέτουν το χαρακτήρα κάθε ατόμου, το παιχνίδι επιδρά ηθικοπαιδαγωγικά, επεξεργάζεται, διορθώνει και ρυθμίζει εκείνες τις ιδιότητες που διαμορφώνουν ένα καλό χαρακτήρα και κοινωνικά συναισθήματα (Garvey, 1990). Το αναπτυσσόμενο άτομο πρέπει απαραίτητα να περάσει από το σχολείο του παιχνιδιού για να αποκτήσει τα πρώτα βασικά στοιχεία που θα θεμελιώσουν ένα χαρακτήρα με δημιουργικές ενέργειες και θελήσεις. Το

παιχνίδι δίνει τις ευκαιρίες να αποκτήσουν οι παίκτες κοινωνικές εμπειρίες που έχουν αποφασιστική σημασία για την κοινωνική τους ζωή και βοηθάει τις εσωτερικές δυνάμεις που διατηρούν και βελτιώνουν ή και αλλάζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των παικτών.

Η Wright (1987) υποστηρίζεται ότι τα παιχνίδια, όχι μόνο δεν είναι το τέλος της ηθικής εκπαίδευσης, αλλά παρουσιάζονται ως μια ευκαιρία να επιδειχθεί ο σεβασμός, η κοινωνική και ατομική υπευθυνότητα, η αποδοχή των κανόνων ομάδας και ότι χαρακτηρίζει τον ηθικό χαρακτήρα.

6.4 Παιχνίδι και σωματική – κινητική ανάπτυξη

Κινητική ανάπτυξη είναι το σύνολο των αυθόρμητων αλλά και των σκόπιμων μεταβολών που συντελούνται στον οργανισμό του ανθρώπου και έχουν ως αποτέλεσμα την προώθηση των ορίων της δυνατότητάς του να πραγματοποιεί κινήσεις με ψηλότερους δείκτες ταχύτητας, δύναμης, αντοχής, ευκαμψίας και επιδεξιότητας (Ζάραγκας, 2011:109). Σύμφωνα με τον Χατζηχαριστό (στο: Ζάραγκας, 2011:47), ως σωματική ανάπτυξη ορίζεται η δυναμική αλυσίδα αλλαγών που αρχίζει από την πλήρη ανικανότητα του νεογέννητου και καταλήγει στην τελειότητα και την πλήρη ανεξαρτησία του ενήλικα. Σημαντική μεταβλητή της σωματικής ανάπτυξης αποτελεί η αρμονία της σωματικής διάπλασης, δηλαδή η ομαλή μεταβολή των μορφών και των αναλογιών του ανθρώπινου σώματος και των κυριότερων μελών του, κατά τη διάρκεια αύξησης των διαστάσεων του.

Η λεπτή κινητικότητα σχετίζεται με το πόσο ικανό είναι το παιδί να χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του για να χειρίζεται με επιδεξιότητα διάφορα αντικείμενα. Είναι μια δεξιότητα της οποίας η εκπαίδευση βοηθάει σημαντικά το παιδί στα πρώτα του μαθησιακά βήματα στο σχολείο όπως για παράδειγμα το γράψιμο. Ως λεπτή κινητικότητα αναφέρουμε όλες εκείνες τις ικανότητες που αφορούν επιδέξιες κινήσεις που κάνουμε με τα χέρια μας. Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας ξεκινά σε πολύ πρώιμη ηλικία και καθώς το παιδί μεγαλώνει, αυξάνεται και το εύρος των δραστηριοτήτων που αφορούν την λεπτή κινητικότητα, καθώς και οι τομείς εφαρμογής της (Meckley, 2002).

Αδρή κίνηση είναι ικανότητα του παιδιού να εκτελεί δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργοποίηση μεγάλων μυών ή μυϊκών ομάδων, όπως στη βάδιση, στο τρέξιμο, κ.ά. Η αδρή κινητικότητα αφορά τις κινήσεις που κάνει το παιδί προκειμένου

να στηριχτεί, να μετακινηθεί, να κουβαλήσει. Είναι η στήριξη στα τέσσερα, το μπουσούλημα, τα πλάγια βήματα, το περπάτημα, το τρέξιμο, η μεταφορά πραγμάτων, το πέταγμα αντικειμένων, η κλωτσιά, το ανεβοκατέβασμα σκάλας κλπ. Η φυσιολογική αδρή κινητικότητα αποτελεί τη βάση για την οργάνωση και την εκτέλεση των πιο εκλεπτυσμένων κινήσεων (λεπτή κινητικότητα) που είναι απαραίτητες για τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής του ανθρώπου, όπως το ντύσιμο, η σίτιση, το γράψιμο κλπ. Τα παιδιά με διαταραχές της αδρής κινητικής λειτουργίας επηρεάζουν την καθημερινή τους ζωή στο σπίτι και στο σχολείο (Meckley, 2002). Οι βασικές κινητικές δεξιότητες αποτελούν σημαντικό μέρος της ζωής του παιδιού, το βοηθούν να γνωρίσει το περιβάλλον του, να ενταχθεί και να προσαρμοστεί σ' αυτό με τον πιο ευχάριστο τρόπο (Ζάραγκας, 2006:31).

Μέσα από το παιχνίδι το παιδί αναπτύσσει σιγά - σιγά τον αδρό συντονισμό και στην ηλικία των 6 ετών πλέον η αδρή κίνηση έχει ωριμάσει με αποτέλεσμα να μπορεί να εκτελεί σύνθετες κινήσεις που απαιτούν ακρίβεια και διαδοχή, όπως για παράδειγμα να κάνει κούνια, να σκαρφαλώνει, να πηδάει ψηλά, να πετά και να πιάνει μια μπαλίτσα, να στοχεύει κατάλληλα βάζοντας καλάθια, να κλωτσά κινούμενη μπάλα με επαρκή δύναμη και κατάλληλο στόχο κ.α. (Δημητρίου- Χατζηνεοφύτου, 2009). Το παιδί μαθαίνει να ελέγχει το σώμα του με δραστηριότητες διαφοροποίησης και συντονισμού των κινήσεων των μελών του σώματός του, με δραστηριότητες που βοηθούν την ανάπτυξη του μυϊκού τόνου, της αναπνοής, της χαλάρωσης, της ορθοσωμικής στάσης. Ενθαρρύνεται να διερευνά, να εκφράζεται ελεύθερα, να επινοεί λύσεις, να αυτενεργεί και να εκφράζεται γραφικά (Ζάραγκας, 2006:23).

Τα παιδιά χαρακτηρίζονται από μια «ακόρεστη δίψα» για κίνηση που στη συνέχεια εξελίσσεται σε κινητική δεξιότητα (Τσαπακίδου, 1997), γι' αυτό και τα παιχνίδια τους έχουν να κάνουν κυρίως με την κίνηση. Με αυτό τον τρόπο το παιχνίδι γίνεται ένα άριστο μέσο για τη σωματική ανάπτυξη. Μέσω των κινητικών παιχνιδιών τα παιδιά αναπτύσσουν συνείδηση του σώματός τους, αντίληψη της κίνησής τους σε σχέση με τους άλλους και μαθαίνουν να εκφράζονται δημιουργικά με το σώμα τους. Τα παιχνίδια είναι σημαντικά διότι δυναμώνουν την κυκλοφορία του αίματος και βελτιώνουν τη λειτουργία του αναπνευστικού συστήματος και διαφόρων ομάδων μυών (Πατσιούρα, 2008). Οι μύες αναπτύσσονται με έναν αβίαστο και ευχάριστο τρόπο, ασκούνται οι σωματικές δυνάμεις και τελειοποιούνται τα μέλη του σώματος. Ικανότητες και δεξιότητες που βελτιώνονται με το παιχνίδι είναι η ευλυγισία, η

επιδεξιότητα, η ισορροπία, η αντοχή (Σιβροπούλου, 2004).

Με το παιχνίδι τους τα παιδιά όλο και πιο πολύ εξασκούνται στο να συντονίζουν τις κινήσεις τους, να τις βελτιώνουν, να τις κάνουν πιο σύνθετες και να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο χρειάζεται να κινηθούν σε κάθε περίπτωση, τελειοποιώντας το σώμα τους. Βοηθά στη βελτίωση του κινητικού συντονισμού, στην ενδυνάμωση του μυϊκού τόνου, στην ισορροπία και στον καλύτερο έλεγχο των κινήσεων. Ακόμα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας μέσα από δραστηριότητες σύλληψης μικρών και μεγάλων αντικειμένων, και στην ανάπτυξη του οπτικό-κινητικού συντονισμού. Τα παιδιά, όσο πιο πολύ αναπτύσσονται κινητικά νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για να δοκιμάζουν νέες δραστηριότητες και με μεγαλύτερη ευκολία μπορούν να εμπλακούν σε πιο επικίνδυνες (Τσαπακίδου, 2014). Οι κινητικές δραστηριότητες των μικρών παιδιών θεωρούνται σημαντικές και για έναν λόγο ακόμη, καθώς σύμφωνα με έρευνα των Bark, Hajami & Kamil (στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013), το καλό επίπεδο κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών του νηπιαγωγείου προάγει την εύκολη ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου.

Η κινητική ανάπτυξη του ανθρώπου εξελίσσεται παράλληλα με τη σωματική του ανάπτυξη. Συγχρόνως με την αύξηση, τη διαφοροποίηση και την ωρίμανση των εσωτερικών οργάνων και των οργανικών συστημάτων εμφανίζονται νέες κινήσεις. Το παιδί μαθαίνει πιο σύνθετες κινητικές δεξιότητες και γενικά η κινητική του συμπεριφορά αποκτά όλο και πιο περίπλοκο και συνειδητό χαρακτήρα. Διαπιστώνεται ότι πρόκειται για ένα αρκετό σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο (Ζάραγκας, 2011:109). Η δυναμική της κινητικής ανάπτυξης είναι σχεδόν παράλληλη με τη δυναμική της σωματικής ανάπτυξης, απλά διαφέρουν στο ότι οι κινητικές αλλαγές είναι πιο ευδιάκριτες από τις αλλαγές που συντελούνται στη διαδικασίες της αύξησης, της διαφοροποίησης και της ωρίμανσης (Ζάραγκας, 2011:110).

Το παιδί με την ενεργό συμμετοχή του θα αποκτήσει ψυχικό δυναμισμό, γιατί στο παιχνίδι κυριαρχεί πάντα μια ψυχική διάθεση χρωματισμένη από ευθυμία, αισιοδοξία και εμπιστοσύνη. Αυτό επιδρά στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, με αποτέλεσμα να προάγεται μια ισόρροπη ανάπτυξη των συναισθημάτων, η οποία συμβάλλει στην εσωτερική σταθερότητα του παιδιού (Ζάραγκας, 2006:42).

7. Παιχνίδι και φύλο

Η έννοια του φύλου μπορεί να εξεταστεί με την στενότερη έννοια του όρου, αυτόν του βιολογικού όρου, δηλαδή στα βιολογικά και φυσιολογικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τους άνδρες και τις γυναίκες (στην αγγλική ορολογία: sex) και με την ευρύτερη έννοια των κοινωνικών προτύπων συμπεριφοράς –το «κοινωνικό φύλο» (στην αγγλική ορολογία: gender), θεωρείται δε ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Υπάρχουν πολλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις στο θέμα της διαφοράς των δύο φύλων και της ταυτότητας του ρόλου του φύλου: Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η γνωστική - αναπτυξιακή προσέγγιση, η φροϋδική θεωρία και η θεωρία του σχήματος του φύλου. Η τελευταία αποτελεί συνδυασμό στοιχείων από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και τις γνωστικές αναπτυξιακές θεωρίες (Καραδημητρίου, 2007:88).

Σύμφωνα με την Sakellariou (2007), η διαδικασία κοινωνικής αφομοίωσης ρόλων φύλου ξεκινά για το παιδί από την οικογένεια καθώς οι γονείς προβάλλουν, ενισχύουν ή αποθαρρύνουν ανάλογα, με ποικίλους τρόπους στερεότυπα ρόλων φύλου. Μέσα κοινωνικοποίησης, όπως το σχολείο, η τηλεόραση και τα διάφορα έντυπα που κυκλοφορούν αλλά και ο προφορικός λόγος που χρησιμοποιούμε, ενισχύουν και προάγουν επίσης τα παραδοσιακά στερεότυπα σε σχέση με το φύλο.

Η Garvey (1990) εντοπίζει την προέλευση των προτιμήσεων των παιχνιδιών με βάση το φύλο στη γονική συμπεριφορά, στην επιρροή των γονέων ως πρότυπα. Τα παιδιά που επιλέγουν παιχνίδια με παραδοσιακούς στερεότυπους ρόλους φύλων είναι πιο πιθανό να έχουν γονείς που έχουν την ίδια συμπεριφορά (Rheingold 1975).

Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι οι διαφορές στη συμπεριφορά ανάμεσα στα δύο φύλα μπορεί να έχουν τη βάση τους ήδη σε γονιδιακό επίπεδο, χωρίς όμως να υποτιμάται ο ρόλος που διαδραματίζει η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και η επίδραση που ασκεί το δεύτερο στη συμπεριφορά (Campbell et al, 2000).

Κάποιοι ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η διαφορά αυτή μεταξύ των δυο φύλων, οφείλεται στις διαφορετικές ανάγκες των δύο φύλων κατά την παιδική ηλικία. Το αγόρι δηλαδή, επιθυμεί να έχει μια ομάδα που θα τον στηρίζει, ενώ το κορίτσι βλέπει τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας σαν φίλους που θα είναι για αυτό πηγή βοήθειας (Rubin,

1987:110). Τα αγόρια συνηθίζουν να μπαίνουν σε μεγαλύτερες ομάδες, ενώ τα κορίτσια προτιμούν να παίζουν σε ζευγάρια (Rubin, 1987:110). Επίσης, οι φιλίες των αγοριών είναι ιδιαίτερες αλλά όχι τόσο στενές και αποκλειστικές όσο είναι αυτές των κοριτσιών, και οι εκδηλώσεις τους είναι πιο συγκρατημένες σε σχέση με τα κορίτσια (Rubin, 1987:112). Τα αγόρια νοιάζονται και δίνουν περισσότερη σημασία από τα κορίτσια στην ιεραρχία της ομάδας (Rubin, 1987:112), ενώ στις σχέσεις που οικοδομούνται ανάμεσα στα κορίτσια παρατηρείται και μεγαλύτερη ζήλεια ανάμεσά τους από ότι στα αγόρια (Rubin, 1987:112).

Υπάρχει μια σημαντική βιβλιογραφία που επικεντρώνεται στο παιχνίδι και άλλες δραστηριότητες των αγοριών και των κοριτσιών υπογραμμίζοντας ότι οι διαφορές στο στυλ παιχνιδιού και στη συμπεριφορά μπορεί να έχουν κεντρικό ρόλο στην εξήγηση για τις διαφορές φύλου που παρατηρούνται σε μεταγενέστερα στάδια ανάπτυξης (Maccoby, 1998, Serbin, Moller, Gulko, Powlishta & Colbourne, 1994).

Οι διαφορές φύλου στις προτιμήσεις παιχνιδιών σημειώθηκαν ήδη από έρευνες στη δεκαετία του 1930 (Parten 1932). Οι μελέτες για τις διαφορές φύλου στο παιχνίδι τείνουν να τονίζουν την μεγάλη εμπλοκή των αγοριών σε φυσικές δραστηριότητες που χρειάζονται σωματική δύναμη (Maccoby, 1998; Pellegrini, 2005; Pellegrini et al., 2002; Rubin et al., 1983) και την προτίμηση των κοριτσιών για παιχνίδια που απαιτούν λεκτική ικανότητα (Maccoby, 1998).

Ερευνητικές αναφορές

Η έρευνα του Boulton (1992), η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές ηλικίας οκτώ έως έντεκα ετών, κατέδειξε ότι τα αγόρια συμμετείχαν περισσότερο στο ποδόσφαιρο, ενώ τα κορίτσια έπαιζαν κουτσό, ομαδικά παιχνίδια και συμμετείχαν περισσότερο σε συζητήσεις απ' ότι τα αγόρια. Ως προς την επιλογή της ηλικίας και του φύλου στο παιχνίδι τους διαπιστώθηκε ότι στις περισσότερες δραστηριότητες σχηματιζόταν ομάδες μόνον με μαθητές ίδιου φύλου και ίδιας ηλικίας. Τα μεγαλύτερα αγόρια δικαιολογούσαν αυτές τις επιλογές υποστηρίζοντας ότι τα μικρότερα αγόρια αλλά και τα κορίτσια ήταν πιο επιρρεπή σε τραυματισμούς και ότι δεν γνώριζαν τους κανόνες και ούτε είχαν τις ικανότητες για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες Αντίθετα, τα κορίτσια εμφανίστηκαν πιο δεκτικά στο παιχνίδι με ομάδες μικτού φύλου και μικτής ηλικίας. Η έλλειψη μικτών ομάδων ως προς το φύλο στη σχολική αυλή ερμηνεύεται

από κάποιους ερευνητές ως αποτέλεσμα βιολογικών διαφορών (Beth- Halachmy, 1980), από κάποιους άλλους ως αποτέλεσμα κοινωνικό-πολιτιστικών επιρροών (Millar, 1968) και από άλλους ως αποτέλεσμα και των δύο προαναφερόμενων παραγόντων (Evans, 1989).

Οι *Θάνος & Μπούνα (2017)* αναφέρουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις έμφυλες διακρίσεις, κυρίως, μέσα από τις λειτουργίες της κοινωνικοποίησης και της επιλογής. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων σε τυπικό επίπεδο πραγματοποιείται μέσα από τα στερεότυπα που προβάλλονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία. Οι εκπαιδευτικοί, ελάχιστα εκπαιδευμένοι και επιμορφωμένοι σε θέμα έμφυλων διακρίσεων (Ζιώγου & Κανέλλου 2003) από τη μια μεριά ενισχύουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών σύμφωνα με τα έμφυλα στερεότυπα (Φρόση 2005, Κανταρτζή 1996) και από την άλλη μεριά συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των έμφυλων ανισοτήτων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου 1998)

Τα αγόρια επικεντρώνονται κυρίως σε ανταγωνιστικά παιχνίδια με μπάλα και έχουν πιο έντονη σωματική δραστηριότητα, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία ασχολούνταν κυρίως με καθιστικές δραστηριότητες ή μετακινούνται περπατώντας και κουβεντιάζοντας από το ένα μέρος στο άλλο (Ridgers et al, 2006, Ridgers et al, 2011) Επίσης, τα κορίτσια προτιμούν να παίζουν σε μικρότερο χώρο, συγκροτώντας μικρότερες, μη ανταγωνιστικές ομάδες απ' ότι τα αγόρια (Ridgers et al, 2011).

Ακόμη, το γεγονός ότι οι μαθητές σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου επιλέγουν σταθερά μαθητές του ίδιου φύλου, δηλαδή παρατηρούνται έμφυλες ομαδοποιήσεις είναι πιθανόν να συνδέεται με τη διατήρηση και την αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων κι όχι με τη διαμόρφωση της βιολογικής ταυτότητας (*Θάνος & Μπούνα* 2017).

Όπως αναφέρει η Λεβεντάκου (2003:68-69), τα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, εμπλέκονται πιο συχνά σε κατασκευαστικό και σε δημιουργικό παιχνίδι και φτιάχνουν πιο περίπλοκα αντικείμενα. Τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο στο κοινωνικό παιχνίδι και χρησιμοποιούν περιορισμένο χώρο. Η συμμετοχή των αγοριών και των κοριτσιών στις ομαδικές δραστηριότητες γίνεται με διαφορετικό τρόπο. Τα κορίτσια συνήθως μιλάνε μεταξύ τους και συζητάνε πώς θα μοιράσουν τις αρμοδιότητές τους, ενώ τα αγόρια συζητάνε για θέματα που δεν σχετίζονται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Μπορεί να συζητήσουν για τη συγκεκριμένη

δραστηριότητα μόνο όταν το κρίνουν αναγκαίο ή σε περίπτωση που διαφωνήσουν πάνω σε κάτι.

Οι Twarek & Halley (1994) σε μελέτη τους καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια κυριαρχούν στον χώρο αφήνοντας λίγο στα κορίτσια, κυρίως στην περίμετρο. Τα κορίτσια ασκούν παθητικές, μη ανταγωνιστικές δραστηριότητες μικρών ομάδων, ενώ τα αγόρια συμμετέχουν σε επιθετικά και ανταγωνιστικά παιχνίδια, οργανωμένα σε μεγαλύτερες ομάδες, καθιστώντας τις δραστηριότητές τους παραδοσιακά στερεότυπα φύλου. Επιπλέον οι επιλογές των κοριτσιών για παιχνίδι είναι περιορισμένες, ενώ τα αγόρια επιλέγουν δραστηριότητες καλύπτοντας ένα ευρύτερο φάσμα επιλογών. Ο Maccoby (1974) αναφέρει ότι τα αγόρια ηλικίας 9-11 προτιμούν παιχνίδια δυναμικά, με φυσική επαφή, δραματοποίηση σύγκρουσης μεταξύ ανδρικών ρόλων, προώθηση αντικειμένων στον χώρο και περίπλοκα ομαδικά παιχνίδια. Αντίθετα, τα κορίτσια της αντίστοιχης ηλικίας προτιμούν στατικές δραστηριότητες, λεκτικά παιχνίδια, παιχνίδια χορού και ρυθμικής και παιχνίδια με κεντρικό ρόλο για έναν παίκτη.

Από τα δεδομένα διαφόρων ερευνών (Eaton & Enns, 1986; Smith & Connolly, 1980; Lever, 1976; Serbin, Marchessault, McAffer, 1993) προκύπτει ότι τα αγόρια προτιμούν παιχνίδια στον εξωτερικό χώρο, κι αυτό αφ' ενός μεν γιατί τα αγόρια έχουν περισσότερη σωματική δραστηριότητα από τα κορίτσια και αφ' ετέρου γιατί τα παιδιά είναι πιο δραστήρια σε ευρύχωρα περιβάλλοντα. Αυτή η προτίμηση των αγοριών για το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους εξηγείται, σύμφωνα με τους Harper & Sanders (1975), από την άποψη της βιολογικής τους προδιάθεσης ή ιδιοσυγκρασίας για υψηλά επίπεδα δραστηριότητας. Οι Serbin και συνεργάτες (1993) δίνουν μία εναλλακτική εξήγηση γι' αυτή την διαφορά, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια δεν προτιμούν να παίζουν έξω μαζί με τα αγόρια, γιατί αυτά, κατά το παιχνίδι τους, εισέρχονται στην περιοχή τους και τα ενοχλούν.

Τα ευρήματα από τη μελέτη του ιδρύματος Spencer (βλ. Baines, E. & Blatchford, P., 2009) καταδεικνύουν ότι τα αγόρια (7-8 και 10-11 ετών) είναι περισσότερα πιθανό να εμπλακούν σε δυναμικά παιχνίδια φαντασίας, παιχνίδια με την μπάλα, επιθετικότητα και να πειθαρχούν στους ενήλικες. Αντίθετα, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε συνομιλίες και λεκτικά παιχνίδια και να γίνουν πιο στοργικά. Στα παιδιά 7-8 ετών τα κορίτσια ασχολούνταν περισσότερο με καθιστικά παιχνίδια από ότι τα αγόρια και σε ηλικία 10-11 ετών καταγράφηκαν υψηλότερα επίπεδα αμφισβητήσεων.

Το συμβολικό παιχνίδι των αγοριών βασίζεται συχνά σε ήρωες δράσης από τα μέσα ενημέρωσης (ηλεκτρονικά παιχνίδια, ταινίες, τηλεόραση κινούμενα σχέδια), ενώ αυτό των κοριτσιών συνδυάζει τους χαρακτήρες των μέσων μαζικής ενημέρωσης με θέματα νοικοκυριού και φροντίδας (Holland, 2003). Τα κορίτσια αρχικά συμμετέχουν περισσότερο σε συμβολικά παιχνίδια αλλά μεγαλώνοντας ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες.

Τα αποτελέσματα από τη μελέτη Spencer δείχνουν ότι τα αγόρια ασχολούνται περισσότερο με ανταγωνιστικά παιχνίδια κανόνων απ' ότι τα κορίτσια, και η συμμετοχή τους σε αυτά αλλά και σε συνομιλίες αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου στη μέση παιδική ηλικία (6-12 ετών), ενώ η επιλογή τους για ελεύθερο παιχνίδι μειώνεται. Το ενδιαφέρον των κοριτσιών για κοινωνική συνομιλία αυξάνεται στην ίδια ηλικία, ενώ το ενδιαφέρον τους για τα παιχνίδια μειώνεται. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με αντίστοιχα των Boulton and Smith (1993), που παρακολούθησαν παιδιά ηλικίας 8-9 ετών και των Crombie και Desjardins (1993, στο Maccoby, 1998) που παρακολούθησαν το ελεύθερο παιχνίδι παιδιών ηλικίας 9-10 ετών και 11-12 ετών.

Ο Sluckin (1981) τονίζει ότι τα παιχνίδια που παίζουν τα κορίτσια και τα αγόρια, αντίστοιχα, μπορούν να τα προετοιμάσουν για τους αντίστοιχους ρόλους των δύο φύλων. Ομοίως, η Lever (1976), σε μελέτη της σχετικά με τα παιχνίδια στην σχολική αυλή κατά το διάλειμμα, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτά συμβάλλουν προς την κατεύθυνση της διαφοροποίησης των φύλων. Τα αγόρια, περισσότερο από τα κορίτσια, έπαιζαν σε μεγαλύτερες ομάδες, οι οποίες αποτελούνταν από παιδιά διαφόρων ηλικιών. Το έργο τους περιελάμβανε συχνά τον συντονισμό παιδιών διαφόρων ηλικιών γύρω από ένα ανταγωνιστικό, ομαδικό θέμα. Αυτά τα παιχνίδια, υποστηρίζει η Lever, προετοιμάζουν τα αγόρια για τους ρόλους των ηγετών ενηλίκων. Το παιχνίδι των κοριτσιών ήταν περισσότερο ομαδικό σε μικρότερες και πιο ομοιογενείς ομάδες. Όταν τα κορίτσια έπαιζαν με μικρότερα παιδιά, τα μεγαλύτερα κορίτσια συνήθως περιλαμβάνονταν στο παιχνίδι των μικρότερων παιδιών και ανέπτυσσαν στενές σχέσεις στις μικρές αυτές ομάδες και πρόσεχαν τα μικρότερα παιδιά, προετοιμαζόμενες έτσι, κατά την Lever, ώστε αργότερα να αναλάβουν καθήκοντα φύλαξης παιδιών.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα δεδομένα των ερευνών είναι σαφή. Το παιχνίδι προσφέρει ισχυρή υποστήριξη για την ακαδημαϊκή, την κινητική-σωματική, την ηθική

και την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη. Το παιχνίδι διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Παρέχει μια πλατφόρμα μέσω της οποίας τα παιδιά είναι σε θέση να μάθουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους μέσω της αλληλεπίδρασης με αυτό. Επιτρέπει στα παιδιά να διασκεδάζουν ενώ μαθαίνουν και να εμπλέκονται με τους γύρω τους ως μέρος της διαδικασίας εκμάθησης, η οποία τους παρέχει δεξιότητες ζωής, όπως η ικανότητα επικοινωνίας και η αποτελεσματική εργασία με άλλους.

Β. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ

Εισαγωγικά

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής με την έντονη αστικοποίηση, έχει στερήσει από τα παιδιά τους ανοιχτούς χώρους και τις βιωματικές εμπειρίες. Η μείωση –έως και εξάλειψη- των ελεύθερων χώρων παιχνιδιού αναδεικνύουν τις σχολικές αυλές σε μια από τις ελάχιστες κατηγορίες ανοικτών χώρων που έχουν απομείνει πλέον στον αστικό ιστό και ουσιαστικά, είναι οι τελευταίοι ελεύθεροι χώροι σε πολλές αστικές περιοχές –ιδιαίτερα τις πιο υποβαθμισμένες- όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν σε ανοιχτό χώρο σε καθημερινή βάση. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ακόμα και το απόγευμα, τα παιδιά επιστρέφουν στην αυλή για να βρεθούν με φίλους, να παίξουν και να ασκηθούν.

Η αυλή αποτελεί μέρος του σχολικού συγκροτήματος και ο χρόνος που περνούν τα παιδιά σε αυτή αποτελεί μέρος της σχολικής λειτουργίας. Στην αυλή τα παιδιά παίζουν, συναντιούνται, επικοινωνούν, διασκεδάζουν, ξεκουράζονται. Είναι μια «άτυπη» κατηγορία χώρου που θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στους χαρισματικούς χώρους όπως η γειτονιά, δηλαδή τόπος συναντήσεων και απρογραμμάτιστης κίνησης και που παρέχει ψυχολογική ασφάλεια (Μήτουλας, 2007) αλλά και χώρος άμεσης εποπτείας από τους εκπαιδευτικούς.

Η σχολική αυλή των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί εκείνο τον υπαίθριο χώρο του σχολικού κτηρίου, όπου παιδιά ηλικίας έξι έως δώδεκα χρόνων, μπορούν να εκτεθούν σε άμεσες ή έμμεσες εμπειρίες σχεδόν καθημερινά κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και για περίπου έξι συνεχή σχολικά έτη (Τσακίρης, 2013:23).

Η σχολική αυλή δεν έχει ερευνηθεί ποτέ ως αυτονόητο στοιχείο της καθημερινής εκπαιδευτικής ζωής του σχολείου όπως τα σχολικά κτίρια, οι τάξεις και τα εργαστήρια και, γενικά, υπάρχουν λίγες μελέτες που να έχουν επικεντρωθεί σε σχολικές αυλές (Paget & Åkerblom, 2003:245).

Θεωρητικές αναφορές

1. Εννοιολογική προσέγγιση

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ., 2008:8), αύλειος χώρος ενός σχολικού συγκροτήματος θεωρείται κάθε ελεύθερος υπαίθριος χώρος μεταξύ της περίφραξης και των κτιρίων ή ανάμεσα στα κτίρια. Ο χώρος αυτός θα πρέπει να

λειτουργεί ως χώρος παιχνιδιού, αθλοπαιδιών, χώρος πρασίνου, κυκλοφορίας πεζών καθώς και ως χώρος προσπέλασης αυτοκινήτων (για την τροφοδοσία, την πυρόσβεση και τα ασθενοφόρα). Ο σχολικός αύλειος χώρος αποτελεί χώρο κοινωνικής συνεύρεσης, άθλησης, εκπαίδευσης, σωματικής και διανοητικής χαλάρωσης από το μάθημα στην αίθουσα (Παναγιωτίδου, 2008).

Η σχολική αυλή είναι ένας υπαίθριος χώρος εντός των ορίων του σχολείου. Αποτελεί αναγκαίο συμπλήρωμα του διδακτηρίου, διότι σε αυτόν λαβαίνουν χώρα αρκετές λειτουργίες του σχολείου, με σημαντικότερη αυτή του διαλείμματος, το οποίο δεν είναι μόνο χρόνος ξεκούρασης και κινητικής εκτόνωσης, αλλά είναι και χρόνος ελεύθερης επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών αλλά και χώρος συλλογικού παιχνιδιού. Ως φυσικός χώρος προσφέρει το πλαίσιο ανάπτυξης πολλών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι ιδιαίτερα ευχάριστες για τους μαθητές αλλά και ιδιαίτερα παιδαγωγικές (Παπαδάκη, 2012:17-18).

Από την άποψη αυτή ο ρόλος της αυλής είναι πολύ σημαντικός γιατί αποτελεί το υποστηρικτικό πλαίσιο για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Rivlin & Weinstein, 1995). Αποτελεί χώρο με δυνατότητες ελεύθερης κίνησης και παιχνιδιού, δημιουργικών δραστηριοτήτων, εξερευνήσεων, επαφής του παιδιού με τη φύση και άτυπων κοινωνικών επαφών και θα μπορούσε να θεωρηθεί από την άποψη αυτή ότι πλεονεκτεί απέναντι στον εσωτερικό σχολικό χώρο ως μέσο στήριξης των διαδικασιών της νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Ταμουτσέλη, 1997:82).

Η σχολική αυλή, επομένως, αποτελεί και χώρο αγωγής και κοινωνικοποίησης στις σύγχρονες μαθητοκεντρικές αντιλήψεις αλλά και στις πιο προχωρημένες που υποστηρίζουν την «υπαίθρια τάξη». Με την έννοια αυτή δίκαια η σχολική αυλή χαρακτηρίζεται, ως «η μεγαλύτερη αίθουσα του σχολείου» (Ματσαγγούρας, 2003).

Ως χώρος αγωγής και εκπαίδευσης, η εικόνα της σχολικής αυλής εκφράζει την κυρίαρχη άποψη και την κοινωνική αντίληψη για την ποιότητα του χώρου που ταιριάζει στην εκπαίδευση των παιδιών. Συμβάλλει στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς που ο μαθητής, ως ενήλικας, θα επιδείξει στο χειρισμό του δομημένου αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος (Ταμουτσέλη, 2009).

Σύμφωνα με τον Γερμανό (2001:36), η έννοια του χώρου της σχολικής αυλής είναι πολυδιάστατη και πολυσύνθετη και αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ένα πλέγμα σχέσεων, που είναι αποτέλεσμα προσωπικών και

διαπροσωπικών διεργασιών των ανθρώπων που χρησιμοποιούν το δεδομένο χώρο αλλά και των γενικότερων (πολιτισμικών, οικονομικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών κλπ.) συνθηκών της ευρύτερης κοινωνίας, μέσα στην οποία είναι ενταγμένος ο χώρος αυτός, σε δεδομένο χρονικό σημείο.

Τα παιδιά περνούν στο σχολείο το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας και συνεπώς οι σχολικές αυλές πρέπει να είναι απλοί χώροι, που να επιτρέπουν στα παιδιά να τρέξουν και να κινηθούν ελεύθερα κατά το διάλειμμα (Simmens et al., 2007).

Επίσης, η σχολική αυλή έχει ένα διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην κτιριακή υποδομή του σχολείου και στο οικοδομικό σύνολο με το οποίο γειτνιάζει το σχολείο. Επομένως, από τη δημιουργία ενός ενεργητικού, δυναμικού και ευέλικτου σχολικού αύλειου χώρου, το περιβάλλον έξω από τη σχολική αυλή γίνεται, κατ' επέκταση, ενεργητικό (Malek, 2012).

2. Ο χώρος της σχολικής αυλής ως υλικό και κοινωνικό πλαίσιο

Η σημασία του χώρου αποτελεί ένα σημαντικό σημείο έρευνας για τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Οι κλάδοι της ψυχολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας, της παιδαγωγικής κ.λπ. αντιμετωπίζουν τον χώρο ως ένα πεδίο δραστηριότητας του παιδιού το οποίο επιδρά στις διεργασίες απόκτησης δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του και γενικά στη διαδικασία της ωρίμανσής του. Ο έρευνες συνδέουν τον χώρο με:

- Τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ο υλικός χώρος παρέχει πληροφορίες και ερεθίσματα που το παιδί προσλαμβάνει μέσω των μηχανισμών αφομοίωσης και τα οποία οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση πρακτικών και στάσεων απέναντι στο υλικό και στο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον.
- Την καλλιέργεια της λογικής σκέψης, την ωρίμανση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.
- Την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας του παιδιού, καθώς και τις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής ωρίμανσής και απόκτησης της ταυτότητάς του (Weinstein & David, 1987).

Η σπουδαιότητα του χώρου έγκειται στο γεγονός ότι ασκεί επιδράσεις στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των ανθρώπων. Συνδέεται με το άτομο με σχέσεις

λειτουργικής αλληλεξάρτησης: ο μεν χώρος εμπεριέχει πολιτισμικές αξίες, μεταδίδει πληροφορίες και προκαλεί το άτομο να αναπτύξει συμπεριφορές και ικανότητες, που θα υποβοηθήσουν την προσαρμογή του στον χώρο, το δε άτομο προβάλλει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του στον χώρο και τον διαμορφώνει ανάλογα (Γερμανός, 2002, 2004β). Σύμφωνα, πάντα, με τον Γερμανό (2002, 2004β), ως προϊόν και υλική διάσταση του κοινωνικού περιβάλλοντος, ο χώρος εμπεριέχει και μεταδίδει πληροφορίες και είναι οργανωμένος σύμφωνα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνία. Οι πληροφορίες που εμπεριέχει ο χώρος μεταδίδονται στο άτομο όχι μόνο μέσα από τις πρακτικές που υποδεικνύει αλλά και μέσω αντιληπτικών ερεθισμάτων.

Σύμφωνα με τον Von Uexküll (βλ. Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), καθώς το άτομο προσεγγίζει το άμεσο περιβάλλον του μέσω της δράσης, της αφής και της όρασης, είναι σε θέση να διακινεί τρεις τύπους χώρου, οι οποίοι συνυπάρχουν, αλληλοσυμπληρώνονται και διαμορφώνουν την έννοια του χώρου. Αυτοί είναι:

α. Ο *χώρος της δράσης, ο* οποίος αναφέρεται στην ταυτότητα που το άτομο αποδίδει στα διάφορα στοιχεία του χώρου.

β. Ο *χώρος της όρασης, ο* οποίος αναφέρεται σε όσα βρίσκονται στο οπτικό πεδίο του ατόμου και καταγράφονται από τις αισθήσεις του.

γ. Ο *χώρος της αφής,* ο οποίος αναφέρεται στις απτικές εμπειρίες του ατόμου κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Δεδομένου ότι, όπως προαναφέρθηκε, ο χώρος εμπεριέχει και προωθεί χαρακτηριστικά και αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος στα οποία το άτομο προσαρμόζεται και τα οποία ταυτόχρονα διαφοροποιεί και αναπροσαρμόζει σύμφωνα με τα δικά του προσωπικά βιώματα και αξίες, είναι εύλογο να υποστηριχθεί ότι η σχέση με τον χώρο συνιστά μια αμφίδρομη διαδικασία, η οποία οδηγεί σε έναν συγκερασμό των χαρακτηριστικών του υποκειμένου με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος του (Γερμανός, 2002,2004β). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από ερευνητικά δεδομένα, που διαπιστώνουν ότι η αισθητική εμφάνιση ενός σχολείου μπορεί να μεταφέρει περίπλοκα μηνύματα τα οποία λειτουργούν ως παράγοντες που περιορίζουν ή ενισχύουν ασυνείδητα τη δράση τόσο του προσωπικού όσο και των παιδιών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:30).

Η διαμόρφωση του χώρου προσφέρει στο παιδί ένα πεδίο δραστηριοτήτων μέσα

στο οποίο σκέφτεται, ενεργεί, παίζει, επικοινωνεί και αλληλεπιδρά, ιδίως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του, καθιστώντας έτσι τον χώρο μια διαρκής πηγή νέων ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων, που ενισχύει τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό και το υλικό περιβάλλον του, θεμελιώνοντας, κατ' αυτό τον τρόπο, την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου (Γερμανός, 2004α). *Ο χώρος είναι επομένως η υλική βάση μιας σύνθετης διαδικασίας αγωγής και αποτελεί πεδίο αγωγής που διδάσκει το "τι είναι", "πώς εξηγείται" "πώς μπορώ να ενεργήσω", "ποια συμπεριφορά θα μπορούσα να έχω" για κάθε αντικείμενο ή κατάσταση που συναντά το υποκείμενο* (Γερμανός, 2002:39).

Σύμφωνα με τον Piaget, η εξερεύνηση του άμεσου περιβάλλοντος βοηθά το παιδί να βιώσει στοιχεία του χώρου και να σχηματίσει νοητικές αναπαραστάσεις. Η εξερεύνηση και η αλληλεπίδραση του παιδιού με τον χώρο μέσα από το παιχνίδι αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της γνωστικής ανάπτυξης. Επιπρόσθετα ο Piaget πίστευε ότι το παιδί θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώνει τον χώρο (Bullard, 2009).

Ο χώρος ασκεί επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού, και ιδίως στην οργάνωση της λογικής σκέψης και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, μέσω της συμμετοχής του στις διάφορες δραστηριότητες που υλοποιούνται σε αυτόν και των νοητικών αναπαραστάσεων που σχηματίζονται στη συνέχεια (Γερμανός, 2004β). Σημαντική, κατά τον Γερμανό (2002:40), είναι η επίδραση που ασκούν στον σχηματισμό των νοητικών αναπαραστάσεων από το παιδί, ο πλούτος και η πολυπλοκότητα των ερεθισμάτων που προσφέρει ο χώρος καθώς και οι πολλές δυνατότητες για ανάπτυξη δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με την Ρέντζου (2011), τα καλά σχεδιασμένα και οργανωμένα περιβάλλοντα προκαλούν στο παιδί ένα αίσθημα ασφάλειας, το οποίο αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας. Παράλληλα, τέτοιου είδους περιβάλλοντα παρέχουν στο παιδί ευκαιρίες να λειτουργήσει και να παίξει αυτόνομα αλλά και στα πλαίσια μικρών και μεγάλων ομάδων, δίνοντας ταυτόχρονα στον παιδαγωγό τη δυνατότητα να παρατηρεί και να ενθαρρύνει-επεκτείνει τη μάθηση και την ανάπτυξή του. Καθώς μαθαίνουν ότι μπορούν να εξαρτώνται από το περιβάλλον τους, αναπτύσσουν την ανεξαρτησία τους, αφού έχουν την ελευθερία και τη δυνατότητα να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να πάρουν αποφάσεις.

Το προαύλιο είναι θεσμικά χωρισμένο σε δομημένους-τυπικούς χώρους (χώρος για μπάσκετ και βόλεϊ) και μη δομημένους-άτυπους χώρους (υπόλοιπος χώρος) για να «υποδεχθεί» αντίστοιχα συστηματικές-οργανωμένες (μπάσκετ, βόλεϊ, ποδόσφαιρο) και μη συστηματικές-ελεύθερες (κρυφτό, κυνηγητό, βόλτες, κουβέντα, τραγούδια, κ.λπ.) δραστηριότητες και παιχνίδια των μαθητών. Στον οργανωμένο-τυπικό χώρο, παρατηρήθηκε ότι παίζουν αποκλειστικά αγόρια, ενώ στον μη οργανωμένο άτυπο χώρο παίζουν, κυρίως, κορίτσια, καθώς, και όσα αγόρια δεν μπορούν να παίξουν σε κάποιο από τα αθλήματα, εξαιτίας του συγκεκριμένου αριθμού παιδιών, τα οποία μπορούν να παίξουν σε αυτά τα παιχνίδια. Είναι εμφανές, ότι η διάκριση αυτή σε οργανωμένο και μη οργανωμένο προαύλιο χώρο αντιστοιχεί στη διάκριση χώρος αποκλειστικά για αγόρια και χώρος για κορίτσια και αγόρια. Οι διακρίσεις αυτές είναι αντίστοιχες των διακρίσεων και των κοινωνικών στερεοτύπων που επικρατούν στην κοινωνία, σύμφωνα με τα οποία τα αθλήματα, με αντιπροσωπευτικότερο το ποδόσφαιρο, είναι «ανδρικά» παιχνίδια, ενώ το κουτσό, το σκοινάκι, η κουβέντα είναι «γυναικεία» παιχνίδια/δραστηριότητες (*Θάνος & Μπούνα* 2017).

3. Σχεδιασμός σχολικών αυλών

Οι περισσότεροι σχολικοί χώροι μοιάζουν μεταξύ τους, με μικρές μόνο παραλλαγές. Τα μηνύματα που εκπέμπουν οι συμβατικοί σχολικοί αύλειοι χώροι προς τα παιδιά, σχετικά με τη θέση τους στον κόσμο, δεν είναι καθησυχαστικά – ιδιαίτερα τα σχολεία των πόλεων, όπου πολλοί σχολικοί χώροι είναι γεμάτοι με άσφαλτο (Danks – Gamson, 2014).

Η άμεση συνάρτηση του διαλείμματος με την σχολική αυλή δημιουργεί εξ αρχής την απαίτηση για την ειδική διαμόρφωσή της, ώστε να εξυπηρετεί την δράση των παιδιών. Το βασικό αυτό ζήτημα ωστόσο, όπως σημειώνει χαρακτηριστικά και ο Ματσαγγούρας (2000:102) δεν φαίνεται να απασχόλησε ιδιαίτερα τους παιδαγωγούς και τους αρχιτέκτονες. Το μόνο που τους απασχολούσε ήταν να εξασφαλισθεί άνετος χώρος για τα παιχνίδια του διαλείμματος και να είναι περιφραγμένο. Η περίφραξη της αυλής οριοθετεί το χώρο της σχολικής μονάδας και γίνεται για πρακτικούς και συμβολικούς λόγους. Οι πρακτικοί λόγοι αναφέρονται στην ασφάλεια των παιδιών που εξασφαλίζεται με την απομόνωσή τους από τον υπόλοιπο κοινωνικό χώρο και με τη δυνατότητα ελέγχου των παιδιών. Ο συνολικός ρόλος της περίφραξης αναφέρεται στην οριοθέτηση του σχολικού χώρου σε αντιδιαστολή με τον «έξω» χώρο, όπου συχνά

παραμονεύουν κίνδυνοι (Καλαφάτη. 1988:65).

Ο Lundholm (1995) έχει μελετήσει το σχεδιασμό και τη χρήση των σχολικών αυλών και ένα από τα συμπεράσματά του είναι ότι αυτές σχεδιάζονται σπάνια για να ταιριάζουν με τις ιδέες που έχουν τα παιδιά για το τι πρέπει να είναι μια σχολική αυλή. Σύμφωνα με τους Simmens και συνεργάτες στις ΗΠΑ δεν υπάρχει κανένα καθιερωμένο πρότυπο για το μέγεθος της σχολικής αυλής, το σχεδιασμό και τη λειτουργία της, με εξαίρεση μια ποικιλία γενικών κριτηρίων για τον αύλειο χώρο και τον ασφαλή εξοπλισμό παιχνιδιού. Οι απαιτήσεις που θέτει το αρμόδιο Υπουργείο είναι ότι η κατασκευή των δημοτικών σχολείων θα πρέπει να παρέχει 100 τετραγωνικά πόδια ή 9,29 m^2 ανά μαθητή στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού και ότι όλες οι πλευρές των σχολείων θα πρέπει να έχουν επαρκή επιφάνεια για υπαίθρια αναψυχή. Οι χώροι της αυλής θα πρέπει να περιλαμβάνουν γήπεδα φυσικής αγωγής για πολλαπλούς σκοπούς και χώρους ελεύθερου παιχνιδιού με εγκαταστάσεις για τα μικρότερα παιδιά που θα εξυπηρετούν τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος.

Στον ελλαδικό χώρο, το πρώτο, ιστορικά, κείμενο που περιέχει προδιαγραφές για τα σχολικά κτίρια είναι ο *Οδηγός της αλληλοδιδακτικής μεθόδου*, το εγχειρίδιο του Γάλλου C. L. Sarazin, μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας από τον Ι. Κοκκώνη, στο οποίο πρόσθεσε και επεξηγηματικές σημειώσεις. Η καθιέρωση του Οδηγού έγινε με το Διάταγμα 1032/12-7-1830 και ίσχυσε για πενήντα χρόνια. Σ' αυτό το κείμενο αναφέρεται: *«το σχολείον πρέπει να έχη αυλήν περιτοιχισμένην, όπου γίνεται και το προ του διδακτηρίου προαύλιον, έχον και εν μέρος σκεπασμένον με στέγην. εις το σκεπασμένον τούτο προαύλιον η μεσαύλιον συνάζονται τα παιδία, πριν αρχίση η παράδοσις των μαθημάτων και αυτού εμπορούν να μένωσιν ακινδύνως και εκείνα, όσων αι κατοικίαι είναι μακράν, κατά τον της αναπαύσεως καιρόν τον διατρέχοντα μεταξύ της πρωινής και της μετά μεσημβρίαν παραδόσεως...»* (Οδηγός, 1830:13).

Σε επανέκδοση του 1842, ο Οδηγός διευκρινίζει ότι το σχολικό κτίριο πρέπει να περιστοιχίζεται από προαύλιο και κήπο επιπλέον: «*είναι ευχής έργον να οικοδομήται [...] όχι επάνω εις τον δρόμον, αλλά να περικυκλόνηται, από προαύλιον και κήπον, διά να μη ταράττηται η παράδοσις από τον θόρυβον των διαβαινόντων»*. Οι διάφοροι χώροι παρατίθενται γύρω από μία αυλή ή κήπο, που διαθέτει παροχή νερού στο κέντρο του (βρύση, πηγάδι κλπ.).

Με το Βασιλικό Διάταγμα της 3ης Σεπτεμβρίου 1880 καθιερώνεται ως επίσημη μέθοδος διδασκαλίας στα σχολεία η συνδιδακτική μέθοδος και καθιερώθηκε, έτσι, το «συνδιδακτικό σχολείο», το οποίο είναι σε πολλά εφάμιλλο με το σημερινό. Την θέση του «Οδηγού» του αλληλοδιδακτικού σχολείου την καταλαμβάνει η *Διδασκαλική ή Σύντομοι οδηγίαι περί της χρήσεως της νέας μεθόδου διδασκαλίας* του παιδαγωγού Σ. Μωραΐτη, που εκδίδεται το 1880, και αποτελεί πλέον τον επίσημο κανονισμό για την οργάνωση του σχολείου με βάση την εγκύκλιο αρ. 2017/28 Φεβρ. 1881 του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το εν λόγω εγχειρίδιο, το διδακτήριο πρέπει να έχει αυλή τουλάχιστον διπλάσια από την επιφάνεια του κυρίως οικοδομήματος και το σχήμα της να είναι ορθογώνιο. Εάν το οικόπεδο του σχολείου βλέπει στον δρόμο, τότε το κτίριο κατασκευάζεται στο βάθος της αυλής, η οποία μετατρέπεται έτσι σε φίλτρο για τους θορύβους και προστατεύει τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από κάθε παρενόχληση. Σε όλες τις περιπτώσεις η αυλή πρέπει να περιβάλλεται: «υπό περιβόλου ικανώς υψηλού και δυσυπερβλήτου» και να τοποθετείται ως προς το κτίριο με τρόπο *«ώστε να επιβλέπηται εκ των παραθύρων αυτού».* Για πρώτη φορά υπάρχει η πρόβλεψη ενός στεγασμένου χώρου στην αυλή, προορισμένου για τη γυμναστική.

Την 17η Μαΐου του 1894 δημοσιεύτηκε το Νομοθετικό Διάταγμα «Περί του τρόπου κατασκευής των σχολείων». Συντάκτης του διατάγματος ήταν ο Δ. Καλλίας, πολιτικός-μηχανικός, διευθυντής της τεχνικής υπηρεσίας του νομού Αττικής, ο οποίος προσάρμοσε, πολύ περιορισμένα, το γαλλικό πρότυπο κατασκευής σχολικών κτιρίων (Καλαφάτη 1988:173). Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «Αυλή» καθορίζονται οι διαστάσεις της με βάση τα 5$μ^2$/μαθητή και ελάχιστο εμβαδόν 200μ2. Αναφέρεται επίσης ότι πρέπει να κατασκευάζεται σε αυτή υπόστεγο γυμναστικής με εμβαδόν 1,50-2,00$μ^2$/μαθητή και ύψος 4μ.

Με τον Νόμο 4799/1930 υπογράφτηκε σύμβαση με μια σουηδική εταιρεία για τη χορήγηση δανείου, χάρη στον οποίο χρηματοδοτήθηκε ένα πρόγραμμα κατασκευής διδακτηρίων. Εκπονήθηκαν νέα κτιριολογικά προγράμματα και προδιαγραφές από την αρχιτεκτονική υπηρεσία του Υπουργείου, υπό τη διεύθυνση του Γάλλου αρχιτέκτονα Emmanuel Hebrard. Για πρώτη φορά καθιερώνονται νέοι υπαίθριοι χώροι, όπως ο σχολικός κήπος, μια κτιστή αμμοδεξαμενή (σκάμα), μια μικρή κυκλική λίμνη για αυθόρμητο παιχνίδι και περιοχή με γυμναστικά όργανα και εγκαταστάσεις παιχνιδιών (μπασκέτες, μονόζυγα κλπ).

Το 1962 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ). Από τότε θέτει προδιαγραφές, εκπονεί κτιριολογικά προγράμματα και πρότυπα σχέδια διδακτηρίων, με σημαντικές ομοιότητες μεταξύ τους και φαίνεται πως το σχολικό μοντέλο δεν έχει δεχθεί ιδιαίτερες αλλαγές μέχρι σήμερα. Στα πρότυπα αυτά σχέδια έχει πλέον καταργηθεί ο κήπος, κάτι το οποίο εμφανίζεται πάλι στα σημερινά βιοκλιματικά σχολεία, ως χώρος πλέον, που σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι ως διακοσμητικό στοιχείο και διαχωριστικό εμπόδιο.

Ένα σημαντικό στοιχείο που παρατηρείται με την πάροδο το χρόνου είναι το γεγονός ότι ο χώρος της σχολικής αυλής μειώνεται και συνεπώς μειώνεται και ο χώρος της αυλής που αντιστοιχεί ανά μαθητή. Έτσι ενώ στα σχολεία του 1894 και του 1930 ο αύλειος χώρος που αντιστοιχεί σε κάθε μαθητή ανέρχεται στα 10 τ.μ., στα σχολεία του ΟΣΚ περιορίζεται στα 4,5 τ.μ. και σε πιο πυκνοκατοικημένες περιοχές στα 3 τ.μ. ανά μαθητή.

Σύμφωνα με τον *Οδηγό μελετών για διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης* του Ο.Σ.Κ. (2008), κατά τον σχεδιασμό των αύλειων χώρων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη το μέγεθος του οικοπέδου, οι υψομετρικές διαφορές εφόσον υπάρχουν και η βαθμίδα σχολικής εκπαίδευσης που φιλοξενείται. Θα πρέπει ο αύλειος να είναι χώρος προστατευμένος από τον βορρά και να υπάρχει η δυνατότητα εισόδου σ' αυτόν από δύο σημεία. Απαραίτητη θεωρείται η πρόσβαση αυτοκινήτου μέχρι την είσοδο του κτιρίου (μεταφορά βιβλίων, ασθενοφόρο κλπ.), όπως επίσης και η δυνατότητα προσέγγισης όλων των κτιρίων του διδακτηρίου καθώς και του αυλείου χώρου για άτομα με κινητικά προβλήματα, με ράμπες και ανελκυστήρες.

Ο αύλειος χώρος ενός σχολείου θα πρέπει να αποτελείται από τις παρακάτω ενότητες

- ***Χώρος αυλισμού – συγκεντρώσεων***
- ***Χώρος ανάπαυσης***
- ***Χώρος παιχνιδιών***
- ***Χώρος πρασίνου***
- ***Χώρος εκδηλώσεων***

Χώρος αυλισμού- Συγκεντρώσεων. Η επιφάνεια του χώρου αυτού εξαρτάται από το μέγεθος του οικοπέδου και τον αριθμό των μαθητών που φιλοξενεί. Θα πρέπει

να επιστρώνεται με πλάκες αντιολισθητικές χρωματιστές, ή άλλο τύπο δαπέδου αντιολισθητικής υφής. Σε θέση κατάλληλη τοποθετείται ο ιστός της σημαίας, ύψους 3,00m. Επίσης η σημαία θα έχει μέγεθος 2,50x3,00m. Σε περιπτώσεις γωνιακών οικοπέδων ή οικοπέδων με πρόσοψη σε κεντρικές οδούς, τοποθετείται ακόμα ένας ιστός και σημαία σε θέση ώστε να προσδιορίζεται εμφανώς ο χαρακτήρας του κτιρίου.

Χώρος ανάπαυσης. Ο χώρος αυτός μπορεί να κατανέμεται σε πολλούς μικρούς χώρους, οι οποίοι θα είναι εξοπλισμένοι με παγκάκια, πέργκολες και θα περιβάλλονται από πράσινο. Καλό είναι να υπάρχουν και στεγασμένοι χώροι διαλλείματος ώστε να προστατεύονται από τα καιρικά φαινόμενα.

Χώροι παιχνιδιών. Συνήθως είναι οι αθλητικοί χώροι, δηλαδή τα γήπεδα μπάσκετ – βόλεϊ. Αν υπάρχει δυνατότητα τοποθετούμε γήπεδο χάντμπολ, τένις ή και γήπεδα άλλων αθλημάτων. Επιθυμητή η τοποθέτηση κερκίδων. Το δάπεδο επενδύεται με πλαστικό υλικό για εξωτερικά γήπεδα (ταρτάν).

Κοντά στο γήπεδο αλλά και σε άλλη θέση τοποθετούνται βρύσες πόσιμου ύδατος. Πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη και για μία τουλάχιστον βρύση όπου να μπορεί να προσεγγίσει άτομο με κινητικά προβλήματα.

Χώρος πρασίνου. Περιμετρικά του οικοπέδου θα πρέπει να τοποθετείται υψηλή και πυκνή φύτευση για την προστασία των μαθητών από την ηχορύπανση των δρόμων. Για τους χώρους πρασίνου καλόν είναι να μην επιλέγεται η δημιουργία ευθύγραμμων αξόνων διότι είναι ασυμβίβαστοι με τη φυσική βλάστηση. Θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ελεύθερες καμπύλες, τόσο για τη δημιουργία διαδρόμων όσο και για την δημιουργία θάμνων και συστάδων πρασίνου. Στους χώρους πρασίνου θα πρέπει να συνυπάρχουν τα τρία οπτικά λειτουργικά και αισθητικά επίπεδα:

- Το πρώτο επίπεδο είναι το επίπεδο του χλοοτάπητα.
- Το δεύτερο επίπεδο είναι το επίπεδο των θάμνων. Το επίπεδο αυτό δημιουργεί με τα διαφορετικά ύψη των φυτικών ειδών κλειστούς ή ημίκλειστους χώρους.
- Το τρίτο επίπεδο είναι το επίπεδο των δέντρων. Το επίπεδο αυτό δημιουργεί σκιασμένους χώρους και οριοθετεί πορεία. Η ύπαρξη μικρών λοφίσκων και νερού (λιμνούλες) είναι αναγκαία (εφόσον έχουν ληφθεί τα απαραίτητα μέτρα προστασίας) διότι προσφέρουν αισθητική απόλαυση και επιτρέπουν την ισόρροπη ανάπτυξη του φυσικού στοιχείου και των ανθρωπίνων λειτουργιών και δραστηριοτήτων. Επίσης το νερό δημιουργεί διάφορα συναισθήματα και

προσφέρει ποικιλία εικόνων.

Χώρος εκδηλώσεων. Εφόσον υπάρχει δυνατότητα μπορεί να τοποθετηθεί ένα θέατρο με κερκίδες από οπλισμένο σκυρόδεμα κυκλικό ή ημικυκλικό το οποίο θα φιλοξενεί εκδηλώσεις τις ζεστές εποχές του χρόνου, του σχολείου αλλά και της κοινότητας.

Θέσεις στάθμευσης αυτοκινήτων. Τοποθετούνται στον αύλειο χώρο ή στο υπόγειο του διδακτηρίου. Απαιτείται μία θέση ανά αίθουσα διδασκαλίας. Θα πρέπει να προβλέπεται και μία θέση στάθμευσης για ΑΜΕΑ. Η θέση αυτή πρέπει να φέρει την κατάλληλη σήμανση καθώς και τις διαστάσεις. Επίσης πρέπει να τοποθετείται και μια θέση για μεγάλα οχήματα ανά 5,00m^2 επιφάνειας οικοπέδου.

Σύμφωνα με την Ταμουτσέλη, (2000) ο σχεδιασμός των σχολικών αύλειων χώρων εξακολουθεί να στηρίζει ένα αναχρονιστικό μοντέλο διδασκαλίας, αυτό της συμβατικής δασκαλοκεντρικής μεθόδου, η οποία χαρακτηρίζεται από την παραδοσιακή διδασκαλία στην αίθουσα. Έτσι, ο παιδαγωγικός ρόλος της σχολικής αυλής στη χώρα μας είναι υποτιμημένος, μολονότι το 1/5 του συνολικού χρόνου της παραμονής τους στο σχολείο οι μαθητές τον δαπανούν στον αύλειο χώρο. Αν και οι σχολικές αυλές αποτελούν ένα σπουδαίο χώρο αγωγής και αναψυχής, στις περισσότερες αστικές περιοχές έχουν την εικόνα ενός άγονου τοπίου, στο οποίο κυριαρχούν σκληρά υλικά –κυρίως τσιμέντο ή άσφαλτος και σε μικρότερο βαθμό πλακόστρωτες επιφάνειες- προορισμένες μόνο για φύλαξη, εποπτεία, γυμναστική και τίποτε άλλο (Ταμουτσέλη, 2009) αποτελώντας έτσι, από αισθητική και βιολογική άποψη, αδρανή τοπία και χώρους αφιλόξενους και εχθρικούς για τη μαθητική κοινότητα (Παπαϊωάννου et al., 2015), με κίνδυνο, σε ένα τέτοιο εχθρικό και δύσκαμπτο περιβάλλον, τα παιδιά να υιοθετήσουν ανάλογη αρνητική στάση (Ταμουτσέλη, 2003). Επομένως, ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν προσφέρει κανένα ερέθισμα αγωγής στους μαθητές (Παπαϊωάννου et al., 2015).

Η τυπική εικόνα των σχολικών κτιριακών εγκαταστάσεων χαρακτηρίζεται από την έλλειψη χώρων πρασίνου, την έλλειψη χώρων ανάπτυξης δημιουργικών δραστηριοτήτων καθώς και από τις άχαρες μεσοτοιχίες των γειτονικών κτιρίων, γεγονός που αντανακλά στο ψυχισμό των παιδιών και επομένως στις επιδώσεις αυτών στα μαθήματα. Η βλάστηση θεωρείται ανύπαρκτη αν σκεφτεί κανείς ότι τα μόνα φυτά είναι ορισμένοι διάσπαρτοι θάμνοι περιμετρικά του οικοπέδου. Οι σχολικές αυλές στην

Ελλάδα μοιάζουν περισσότερο με άδεια παρκινγκ παρά με χώρους δημιουργίας, ανάπαυσης και παιχνιδιού. Είναι χώροι ξένοι και εχθρικοί στη φύση και στο μαθητή. Αποτελούν αισθητικά και βιολογικά στείρα τοπία που δεν προσφέρουν κανένα ερέθισμα αγωγής (Παπαδάκη, 2012:19).

Αλλά και στις Η.Π.Α., σε μελέτη των Alexis Schulman & Catherine A. Peters (2007) βρέθηκε ότι οι σχολικές αυλές σε τρεις πόλεις μελέτης αποτελούνται κυρίως από χαμηλή βλάστηση και σκληρά υλικά (κυρίως άσφαλτο), με μικρή δεντροκάλυψη. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά, οι σχολικές αυλές της Βοστώνης το 1995 ήταν η επιτομή της ερήμου από άσφαλτο. Το 1995 περίπου το 30% των σχολικών αυλών της Βοστώνης δεν είχαν καθόλου κάλυψη από δέντρα, ενώ πάνω από 10% δεν διέθεταν καθόλου χώρο πρασίνου.

Το περιβάλλον αυτό σχεδιάστηκε για να λειτουργήσει σε ένα αναχρονιστικό σχολείο που περιορίζει τη μάθηση στη σχολική αίθουσα και διατηρεί τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ένας χώρος που, όπως είναι σήμερα, δεν μπορεί να στηρίξει τη βιωματική μάθηση, αγνοεί τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή στη μάθηση και δεν μπορεί να ενισχύσει δημοκρατικές παιδαγωγικές σχέσεις. Δεν ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών και την αλληλεπίδραση του παιδιού με τη φύση. Δεν μπορεί να ενσωματώσει τη φύση στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν μπορεί να εμπνεύσει σεβασμό στη φύση και να καλλιεργήσει περιβαλλοντική συνείδηση. Είναι ένας χώρος που αντανακλά το ήθος ενός σχολείου που δεν σέβεται και δεν εκτιμά ούτε το περιβάλλον ούτε τον ίδιο τον μαθητή.

Η παρατεταμένη έκθεση και παραμονή των παιδιών σε φτωχό υλικό περιβάλλον δημιουργεί προϋποθέσεις για εχθρική διάθεση, απόρριψη ή και άρνηση όχι μόνο του ίδιου του περιβάλλοντος και αυτών που το παιδί θεωρεί υπεύθυνους γι' αυτό, αλλά και των όσων διαδραματίζονται σ' αυτό το περιβάλλον. Όπως διαπιστώνει σε σχετική της έρευνα η Titman, ένα φτωχό σε ερεθίσματα υπαίθριο περιβάλλον αγωγής, όπως είναι η σχολική αυλή, δίνει στο παιδί ελάχιστες εμπειρίες και ευκαιρίες για παιχνίδι, ως επί το πλείστον αυστηρά οριοθετημένες ώστε να παρεμποδίζεται η δημιουργική αλληλεπίδραση του παιδιού με το υλικό περιβάλλον, *« ... το παιδί βιώνει ένα κόσμο άσχημο ανιαρό και συχνά εχθρικό, επικίνδυνο, με κίνδυνο συχνά να υιοθετήσει ανάλογη στάση»* (Titman, 1994).

Καταφεύγει έτσι σε ορισμένες περιπτώσεις σε καταστροφικές αλλαγές,

αντιστρατευόμενο τον κόσμο των ενηλίκων που τον θεώρει εχθρικό. Τις περισσότερες όμως φορές οι «τροποποιήσεις» που επιχειρεί το παιδί στο περιβάλλον του δεν έχουν καταστροφικό στόχο, αλλά την προσωπική του έκφραση, την «οικειοποίηση» του χώρου και την προσπάθεια απόκτηση της προσωπικής του ταυτότητας. Οι τροποποιήσεις, όμως, αυτές συχνά ερμηνεύονται από τους ενήλικες ως καταστροφικές και οδηγούν στην υιοθέτηση από μέρους τους ανάλογης συμπεριφοράς απέναντι στο παιδί, το οποίο, με τη σειρά του, βιώνει τις εμπειρίες του αυτές ως αρνητικές.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό πολλών σχολικών αυλών σε υποβαθμισμένες κυρίως περιοχές είναι το μικρό τους μέγεθος, παρόλο που οι απαιτήσεις του Υπουργείου Παιδείας για την επάρκεια χώρου της σχολικής αυλής προβλέπουν 3 τετραγωνικά μέτρα ανά μαθητή στις πόλεις με πληθυσμό πάνω από 50.000 κατοίκους και 4,5 τετραγωνικά μέτρα, όταν ο πληθυσμός είναι μικρότερος των 50.000 κατοίκων (ΦΕΚ 1149Β/2006).

Σε ένα φτωχό σε ερεθίσματα υπαίθριο χώρο αγωγής όπως η σχολική αυλή, που δίνει ελάχιστες ευκαιρίες για παιχνίδι και κοινωνική συναναστροφή, το παιδί βιώνει ένα κόσμο άσχημο, ανιαρό και συχνά εχθρικό, επικίνδυνο, με κίνδυνο συχνά να υιοθετήσει ανάλογη στάση απέναντι στο περιβάλλον. Αντίθετα, διαφορετικά περιβάλλοντα προσφέρουν διαφορετικές πληροφορίες και ευκαιρίες μάθησης, παρέχοντας διαφορετικό πλαίσιο δράσης ενώ θεωρούνται ότι αποτελούν συγχρόνως φορείς μηνυμάτων που επηρεάζουν την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τον κόσμο που το περιβάλλει και την θέση του σε αυτόν (Τσιάνου & Βαγιώνα, 2010).

Ο υπαίθριος χώρος των ελληνικών σχολείων έχει συνήθως ελάχιστο εξοπλισμό και με μια πρώτη ματιά μοιάζει άμορφος και άδειος. Δεν εκφράζει το ήθος ενός σχολείου που αγαπά και σέβεται τη φύση και τον μαθητή. Δεν συμβάλλει στο να αγαπήσουν οι μαθητές τη φύση, απαραίτητη προϋπόθεση ανάπτυξης στάσης σεβασμού προς το περιβάλλον. Γεγονός είναι ότι η σημερινή οργάνωση υποκινεί σε συμπεριφορές άρνησης και καταστροφής του σχολικού χώρου.

Και αυτό δεν είναι δύσκολο να ερμηνευτεί στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων για τη σχέση περιβάλλοντος συμπεριφοράς. Η αυτοεκτίμηση, η αυτογνωσία, η θετική εικόνα του σώματος, η αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία και ελευθερία έκφρασης, τα αισθήματα απέναντι στους άλλους, η δυνατότητα να μετουσιώνει το άτομο τη διάθεση να καταστρέψει σε δημιουργική ενέργεια επηρεάζονται από τον τρόπο που

αλληλεπιδρά με το υλικό περιβάλλον και από τον τρόπο που το βιώνει. Ο τρόπος αυτός δεν είναι ανεξάρτητος από την οργάνωση και τις φυσικές παραμέτρους του περιβάλλοντος, καθώς και από τις συμβολικές του ποιότητες και τα νοήματα που προτείνει η εξωτερική του οργάνωση.

Σύμφωνα με έρευνα της Titman (1994:58), εντοπίζονται τέσσερις διαφορετικοί χώροι, οι οποίοι πρέπει να υπάρχουν σε μια σχολική αυλή:

- ένας χώρος ο οποίος προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες για σωματικές δραστηριότητες και για ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων, καθώς και προκλήσεις για απόκτηση νέων εμπειριών,
- ένας χώρος σκέψης που παρέχει πνευματική διέγερση, πράγματα που θα μπορούσαν να ανακαλύψουν και να μελετήσουν και να μάθουν μόνοι τους και με φίλους, που τους επέτρεψαν να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν και να καταλάβουν περισσότερα για τον κόσμο στον οποίο ζουν,
- ένας χώρος συναισθημάτων, όπου κυριαρχεί το χρώμα, η ομορφιά και το ενδιαφέρον, που δημιουργεί στα παιδιά την αίσθηση της ιδιοκτησίας, της υπερηφάνειας και όπου θα μπορούν να είναι «μικρά» χωρίς να αισθάνονται ευάλωτα και να τον φροντίζουν,
- ένας χώρος ύπαρξης, που τους επιτρέπει να είναι «οι εαυτοί τους», όπου αναγνωρίζεται η ατομικότητά τους, ένα τόπος που να μένουν μόνοι τους ή και με τους φίλους τους, ένας τόπος όπου θα υπάρχει ησυχία και θα είναι, κατά κάποιον τρόπο, ιδιωτικός μέσα σε δημόσιο χώρο.

Στις μέρες μας καταβάλλεται προσπάθεια για να εξασφαλισθεί ο αναγκαίος αύλειος χώρος ανά μαθητή -πράγμα ιδιαίτερα δύσκολο στα αστικά κέντρα- αλλά και για τη διαμόρφωση του χώρου με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνονται οι λειτουργίες του (Ματσαγγούρας, 2003β:103-104). Ο χώρος της αυλής, και γενικότερα ο σχολικός χώρος, αντανακλά τη φιλοσοφία, τις αξίες και τις πεποιθήσεις των παιδαγωγών για τα παιδιά και μεταδίδει μηνύματα σε όλους τους εμπλεκόμενους (παιδιά, γονείς, παιδαγωγούς). Ο σχεδιασμός και η οργάνωσή του θα πρέπει να είναι τέτοια που να κάνει τα παιδιά να νιώθουν καλοδεχούμενα, να καλύπτει τις φυσικές, διανοητικές και κοινωνικές τους ανάγκες, να τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργητικά στη μάθησή τους και τελικά να τα κάνει να αισθάνονται ικανά και άξια (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:29).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αυξανόμενη κίνηση σε όλο τον κόσμο για να μετατραπούν οι άχαρες ασφάλτινες αυλές σε χώρους όχι μόνον αναψυχής αλλά σε χώρους εκπαίδευσης και χώρους όπου τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή και να βιώσουν τη φύση και όλα όσα σχετίζονται με αυτή. Η κίνηση αυτή αποσκοπεί στην δημιουργία «πράσινων αυλών», που ενσωματώνουν κήπους μάθησης, και άλλα φυσικά χαρακτηριστικά που προάγουν την περιβαλλοντική παιδεία (Gamson-Danks, 2014). Το «πρασίνισμα των σχολικών αυλών», όπως αποκαλείται η συγκεκριμένη κίνηση, αποσκοπεί στην αναβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος και την εγκατάσταση φυσικών βιότοπων όπως υπήρχαν πριν την άσφαλτο, δημιουργώντας στην αυλή περιοχές με φυσικά περιβάλλοντα, όπου τα παιδιά θα μπορούν να επιδίδονται σε παιχνίδια περιπέτειας και ανακάλυψης (Dyment et al, 2009). Οι λεγόμενες «πράσινες σχολικές αυλές» προωθούν την κοινωνική και γνωστική ευημερία και προσφέρουν τη δυνατότητα σε μαθητές που κλίνουν λιγότερο στη συμμετοχή έντονων δραστηριοτήτων να διατηρήσουν τη φυσική τους δραστηριότητα μέσω του παιχνιδιού σε μια φυσική ρύθμιση. Επιπλέον, κινητοποιούν περισσότερο τα κορίτσια αφού παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συμμετοχή των κοριτσιών στις διαμορφωμένες «πράσινες» περιοχές των αυλών (Dyment et al., 2009).

4. Η παιδαγωγική διάσταση της σχολικής αυλής

Τα παιδιά περνούν αρκετές ώρες της ημέρας στο χώρο του σχολείου πραγματοποιώντας διάφορες δραστηριότητες τόσο μέσα στις αίθουσες όσο και εκτός αυτών, είτε στην αυλή είτε στους διαδρόμους. Σημαντικό ρόλο, όμως, στη μάθηση διαδραματίζουν και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τα παιδιά έξω από την αίθουσα, στην αυλή του σχολείου και αποτελούν το «διάλειμμα» από την τυπική μάθηση. Συχνά χαρακτηρίζεται και ως «Άτυπη μάθηση», καθώς οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν και ταυτόχρονα το παιχνίδι είναι μια θεμελιώδης συνιστώσα της μάθησης (Michalopoulou, 2001). Η σχολική αυλή αναφέρεται και ως βασική συνιστώσα του «κρυφού» ή «ανεπίσημου» προγράμματος σπουδών[1]. Οι σχολικές αυλές είναι υπαίθριες σχολικές τάξεις που μπορούν να επεκταθούν και να διερευνηθούν από τα παιδιά, όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού τους χρόνου, αλλά και πέρα από αυτόν.

[1] Ο όρος «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» καθιερώθηκε από τον Phillip Jackson το 1968. Αναφέρεται σε εκείνες τις πλευρές μάθησης που είναι ανεπίσημες ή μη συνειδητές. Τέτοιες είναι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, οι κανόνες του, ο καθημερινός ρυθμός του και γενικά όλα όσα γίνονται και εκφράζονται πέραν του αυστηρού τμήματος της διδασκαλίας (Παπαδάκη, 2012:21)

Η αυλή του σχολείου είναι ένα χρήσιμο ερευνητικό πεδίο, επειδή το διάλειμμα είναι μια από τις ελάχιστες ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά για να αλληλεπιδράσουν μέσα σε ένα σχετικά ασφαλές περιβάλλον, ελεύθερα από τον έλεγχο των ενηλίκων και όπου το παιχνίδι και οι κοινωνικές σχέσεις είναι περισσότερο αυθόρμητα (Smith, 1994).

Οι σχολικές αυλές μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι αγωγής και να αποτελέσουν ένα περιβάλλον όπου ευνοείται η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, η καλλιέργεια αγάπης για τη φύση, η δημιουργία δημοκρατικών παιδαγωγικών σχέσεων, καθώς και προώθηση της αισθητικής αγωγής. Επιπρόσθετα, οι σχολικές αυλές προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά να παίξουν και παράλληλα να αναπτύξουν τις κινητικές τους δεξιότητες, που είναι πολύ σημαντικές για τη μετέπειτα ζωή τους (Malone & Tranter, 2003; Τσιάνου & Βαγιώνα, 2010).

Σημαντική είναι η συμβολή του χώρου στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών**,** αφού αυτός επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις οι οποίες δημιουργούνται στα πλαίσια των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται μέσα σε αυτόν. Όπως τονίζει ο Γερμανός (2004β), το άτομο αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον ταυτόχρονα υλικό και κοινωνικό και η σχέση με τον υλικό χώρο αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο των διαδικασιών επικοινωνίας. Ο υλικός χώρος ρυθμίζει τις κοινωνικές σχέσεις, καθώς είναι φορτισμένος με συναισθηματικά και πολιτισμικά στοιχεία συνδεδεμένα με τον τρόπο ζωής και τα συστήματα αξιών και μοντέλων που τον επηρεάζουν (Γερμανός, 2004β).

Η δραστηριοποίηση των παιδιών στο περιβάλλον της αυλής βελτιώνει την κοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς, αφού μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας μοιράζονται και συνεργάζονται, σέβονται τις απόψεις των άλλων, εκφράζουν τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους και τις ανάγκες τους χωρίς την μεσολάβηση ενός ενήλικα. Αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και συναισθηματική πληρότητα, απαραίτητες για τη φυσιολογική ανάπτυξη (Johnson, 2000).

Το περιβάλλον της σχολικής αυλής μπορεί να γίνει το μέσο για την επίτευξη επιθυμητών στόχων. Τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα είναι:

(α) η αυτοεκτίμηση ,

(β) η ασφάλεια και η άνεση,

(γ) ο αυτοέλεγχος,·

(δ) η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και η φιλοκοινωνική συμπεριφορά, και

(ε) αναγνώριση του ρόλου των φύλων.

Από την άλλη μεριά, στον γνωστικό τομέα μπορούν να επιτευχθούν τα εξής:

(α) η συμβολική έκφραση,·

(β) η λογική σκέψη,

(γ) η δημιουργικότητα και η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, και

(δ) η διεύρυνση του εύρους προσοχής και η συμμετοχή σε δραστηριότητες (Weinstein & David, 1987).

Εκτός από την ανάπτυξη κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, οι δραστηριότητες στην αυλή του σχολείου μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη και βασικών δεξιοτήτων σκέψης, όπως η παρατήρηση, η ταξινόμηση, η μέτρηση και η σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων, η ανάπτυξη εξειδικευμένου λεξιλογίου, η επικοινωνία κατά την κοινοποίηση των εμπειρικών αποτελεσμάτων και ευρημάτων. Οι παραπάνω δεξιότητες θεωρούνται θεμελιώδεις έννοιες της μάθησης και δεν αφορούν μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή, αλλά μπορούν να διαπερνούν διαθεματικά τα διαφορετικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (Woolner & Tiplady, 2009).

Μέσα από το παιχνίδι στο φυσικό περιβάλλον τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν, να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν την κατανόησή τους για το γύρω περιβάλλον, διότι μαθαίνουν καλύτερα μέσω της ανακάλυψης και της αλληλεπίδρασης με συγκεκριμένες εμπειρίες (Michalopoulou, 2001). Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν μόνα τους τους νόμους που διέπουν το φυσικό κόσμο, αναπτύσσοντας την περιβαλλοντική γνώση (Dyment, 2005; Malone & Tranter, 2003).

Παράλληλα, οι μαθητές σχολείων με αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο σε περιβαλλοντικές έννοιες έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση, στις φυσικές επιστήμες και στα μαθηματικά, από μαθητές των παραδοσιακών σχολείων (SEER, 2000). Έρευνες κατέδειξαν ότι οι μαθησιακές εμπειρίες στον υπαίθριο χώρο ήταν πιο αποτελεσματικές για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων από τις μαθησιακές εμπειρίες της σχολικής τάξης, καθώς και για τη βελτίωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον (Eaton, 2000; Mittelstaedt, Sanker & Vanderveer, 1999).

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα υπαίθρια περιβάλλοντα ενθαρρύνουν όλα τα είδη της ανάπτυξης πιο εύκολα από ότι τα εσωτερικά περιβάλλοντα (Malone & Tranter, 2003; Michalopoulou, 2001). Η Stine (1997) επισήμανε ότι το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο είναι μια εγγενής ανάγκη, διότι παρέχει μια μοναδική εμπειρία που δεν μπορεί να προσφερθεί αλλού.

Παράλληλα, η σχολική αυλή είναι ένας πολύτιμος χώρος και μπορεί να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά των παιδιών και γενικότερα την καθημερινότητά τους, ενώ παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών αλλά και στις δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν στο χώρο του σχολείου (Malone & Tranter, 2003; Τσιάνου & Βαγιώνα, 2010).

Αρκετοί ερευνητές κατέδειξαν τις αυξημένες ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει ο υπαίθριος σχολικός χώρος, σε σύγκριση με άλλα σύγχρονα γεωγραφικά περιβάλλοντα (Dyment, 2004β; Martil-de Castro, 1999). Σύμφωνα με την Martil-de Castro (1999) ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του αστικού περιβάλλοντος, τα οποία θα αναμενόταν να αναστέλλουν τις ευκαιρίες για υπαίθρια μάθηση, στην πραγματικότητα «αποδείχθηκαν ότι είναι τα πιο ωφέλιμα και χρήσιμα», ενώ οι υπαίθριες δραστηριότητες στην αυλή του σχολείου προσφέρουν τη δυνατότητα διασύνδεσης θεμάτων του αστικού περιβάλλοντος με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, την εθνικότητα και το φύλο των κατοίκων του.

Ο υπαίθριος χώρος του σχολείου μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα πλαίσια διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας καθώς προσφέρει τη δυνατότητα παρουσίασης ποικίλων θεμάτων (Ταμουτσέλη, 2003). Τέτοια θέματα αφορούν τη φύση και το περιβάλλον, θέματα σχετικά με την υγεία και την κοινωνία. Αυτά τα θέματα μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, βιολογία, αισθητικά αγωγή, περιβαλλοντική εκπαίδευση (Malone & Tranter, 2003). Ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η διασύνδεση της εκπαίδευσης με την πραγματική ζωή και τα βιώματα των παιδιών, καθώς επίσης προάγεται και η διεπιστημονικότητα βιώνοντας οι μαθητές έμπρακτα τις διασυνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, όπως τα μαθηματικά, τη γλώσσα, και τη βιολογία, καθώς συχνά απαιτούνται δεξιότητες από πολλά γνωστικά αντικείμενα για να ολοκληρωθεί ένα έργο στην υπαίθρια τάξη (Dyment, 2005).

Σύμφωνα με την Δερμετζόγλου (2009:26), η σχολική αυλή μπορεί με κατάλληλη οργάνωση και εξοπλισμό να αποτελέσει ένα εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο, μέσα από

κατάλληλα σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα πλαίσια διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας, θα ενισχύσει την ενεργητική αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον, θα υποκινήσει και θα στηρίξει διάφορες μορφές παιχνιδιού και τύπους συμπεριφοράς με στόχο τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Μπορεί, λοιπόν, να αποτελέσει δυναμικό περιβάλλον για:

- κοινωνική ανάπτυξη
- αισθητική αγωγή
- δημιουργία δημοκρατικών παιδαγωγικών σχέσεων
- καλλιέργεια αγάπης για τη φύση
- ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους
- αξιοποίησή του σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες από διάφορες γνωστικές περιοχές (Μαθηματικά. Φυσικές επιστήμες. Γλώσσα, Τεχνολογία. Γεωγραφία, Καλλιτεχνικά, Ιστορία, πολιτιστικές δραστηριότητες, ανάπτυξη δεξιοτήτων κ.α.).

Ο σχολικός χώρος αποτελεί χώρο καθημερινής παρουσίας του παιδιού αλλά και χώρο αγωγής που εκφράζει την κυρίαρχη άποψη της πολιτείας για το χώρο που αρμόζει στην εκπαίδευση των νέων αλλά και συγχρόνως και το ήθος του σχολείου απέναντι στο περιβάλλον (Bowker & Tearle, 2007, Dyment, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η σχολική αυλή προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να ασχοληθούν με ομαδικά παιχνίδια και δραστηριότητες, αναπτύσσοντας έτσι την κοινωνική ανάπτυξή τους (Αθανασοπούλου, 2005). Από την άλλη πλευρά, η αλληλεπίδραση των παιδιών με τη σχολική αυλή προσφέρει την ευκαιρία να συμμετάσχουν στη δημιουργία αλλά και στην αξιοποίηση ενός καλαίσθητου περιβάλλοντος.

Η εκπαίδευση στη σχολική αυλή πρεσβεύει την ιδέα της αξιοποίησης των υπαίθριων σχολικών χώρων ως εργαλεία μάθησης. Επίσης αποτελεί υποσύνολο της βιωματικής μάθησης, από την άποψη ότι τα κύρια στοιχεία του μοντέλου της βιωματικής μάθησης, που είναι η μάθηση μέσα από την πράξη και η χρήση της εμπειρίας, ικανοποιούνται πλήρως στις διδασκαλίες στην ύπαιθρο (Broda, 2007). Με τη διδασκαλία στη σχολική αυλή δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους με τα χέρια, την καρδιά και το μυαλό τους (Danks – Gamson, 2014), ενώ ενισχύεται η ενεργητική αλληλεπίδρασή τους με τη φύση και μέσα από διάφορες μορφές παιχνιδιού, η εκπαίδευση προσεγγίζει τη συνολική ανάπτυξη των

μαθητών (Ταμουτσέλη, 2003).

Γενικότερα, η σχολική αυλή μπορεί να χαρακτηριστεί ως πεδίο αγωγής και εκπαίδευσης, αφού προσφέρει ερεθίσματα μάθησης, δυνατότητες για αλληλεπίδραση που οδηγούν σε απόκτηση δεξιοτήτων και σε ανάπτυξη ποικίλων μορφών συμπεριφοράς, καθώς και δυνατότητες για ενεργητική μάθηση. Για να έχει τις επιθυμητές επιρροές στα παιδιά ο χώρος θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στα βιώματά τους, να τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζονται ελεύθερα και να προετοιμάζουν τις δικές τους απαντήσεις, να τους παρέχει τη δυνατότητα αλληλεπιδράσεων, να μη χρησιμοποιείται με στερεότυπο τρόπο και να τους δίνει ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα (Σακελλαρίου και συν., 2007γ).

5. Σχολική αυλή και παιχνίδι

Όπως προαναφέρθηκε, η μεγάλη αστικοποίηση και η «τσιμεντοποίηση» των σημερινών πόλεων έχουν ως αποτέλεσμα να μειωθούν κατά πολύ οι ελεύθεροι υπαίθριοι χώροι όπου θα μπορούσαν να παίξουν τα παιδιά, καθιστώντας, έτσι, τις σχολικές αυλές τα τελευταία δείγματα υπαίθριου χώρου. Πέραν τούτου, οι διάφορες απογευματινές δραστηριότητες των παιδιών –κατευθυνόμενες από τους γονείς τους, οι οποίοι πιστεύουν ότι έτσι εξασφαλίζουν ένα καλό και επιτυχημένο μέλλον στα παιδιά τους- έχουν περιορίσει το παιχνίδι από τα παιδιά και περνούν περισσότερο χρόνο στον εσωτερικό χώρο. Κατά τον Francis, η ξαφνική μετατόπιση και δραστική αλλαγή στις ζωές των παιδιών και η απώλεια ελεύθερου υπαίθριου παιχνιδιού, αναφέρεται ως «παιδική ηλικία της φυλάκισης» (στο Τσακίρης, 2013:86). Έτσι, ενώ οι πόλεις αναπτύσσονται, η τάση είναι τα παιδιά να περιορίζονται και η ανάπτυξη να μεταφράζεται σε έναν αυξανόμενο αριθμό βαρετών χώρων παιχνιδιού (Hart, 2002: 135).

Τα οφέλη του παιχνιδιού σε χώρους όπως η σχολική αυλή, είναι ότι τους δίνεται η δυνατότητα για παιχνίδι περιπέτειας, εξασκούν την αδρή κινητικότητα και ολόκληρο το σώμα, δοκιμάζουν τα όρια και τις ικανότητές τους και διασκεδάζουν (Shackell, Butler, Doyle και Ball 2008). Κυρίως όμως, αυτοί οι χώροι φαίνεται να εμπνέουν τα παιδιά να παίξουν με πολύ διαφορετικούς τρόπους από αυτούς που συνηθίζουν (ή επιτρέπεται) στους στατικούς, παραδοσιακούς χώρους παιχνιδιού των αστικών κέντρων (Μπότσογλου 2010).

Σύμφωνα με τις Φρειδερίκου και Φολερού (2004) το παιχνίδι στην σχολική αυλή είναι: *« …όποια δραστηριότητα εκτυλίσσεται στην αυλή του σχολείου, εκτός τάξης και διδασκαλίας, η οποία επιλέγεται από τα κορίτσια (παιδιά) ελεύθερα και εντάσσεται σε σαφές ή διακριτό πλαίσιο παιχνιδιού, προσφέρει απόλαυση ως αποκλειστικό στόχο και όφελος…».*

Κατά τη διάρκεια της παρουσίας τους στη σχολική αυλή, κυρίως στα διαλείμματα αλλά και τα απογεύματα, τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τον χώρο, επικοινωνούν και αντιδρούν με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στα παιχνίδια τους πολλές φορές συνδέουν τον πραγματικό χώρο και χρόνο με τον φανταστικό του παιχνιδιού, μεταμορφώνοντας αντικείμενα του χώρου ή αλληλεπιδράσεις σε στοιχεία του φανταστικού του παιχνιδιού, και για όσο διαρκεί αυτό, επιτρέποντας έτσι να διαμορφωθεί ένας χώρος πραγματικός αλλά επενδυμένος με σημασίες και σχέσεις που παραπέμπουν στον κόσμο της φαντασίας, βοηθώντας έτσι την προσπάθεια του παιδιού για προσαρμογή της πραγματικότητας στα μέτρα του (Γερμανός, 2011:2-3).

Σύμφωνα, πάντα με τον Γερμανό (2011), αυτή η διαδικασία είναι σημαντική, γιατί αφ’ ενός μεν το απόθεμα πληροφορίας που προσφέρει ο χώρος της καθημερινής ζωής συνδέεται με τα βιώματα και την εμπειρία του παιδιού και μπορεί να τροφοδοτήσει μια διαδικασία μάθησης, αφ’ ετέρου δε οι δυνατότητες που παρέχει ο χώρος για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μπορούν να οδηγήσουν σε απόκτηση δεξιοτήτων και σε διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς. Τέλος, η κατάλληλη διαρρύθμιση και χρήση του χώρου μπορούν να μετατρέψουν το σχολικό χώρο σε περιβάλλον συνεργατικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που ευνοεί το διάλογο, ως μορφή επικοινωνίας και τη συνεργασία, ως μορφή αλληλεπίδρασης στην τάξη (Γερμανός, 2011:3).

Το παιχνίδι βρίσκεται σε άμεση σχέση με το χώρο της σχολικής αυλής, οποίος μπορεί να προσφέρει αντιληπτικά ερεθίσματα, που μπορούν να ενεργήσουν και ως ερεθίσματα αγωγής. Στο χώρο της σχολικής αυλής συνυπάρχουν δυναμικά τα παρακάτω στοιχεία:

- ο χώρος, ο οποίος αποτελεί πηγή πληροφόρησης αναφορικά με τα κοινωνικά, πολιτισμικά, εκπαιδευτικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά δεδομένα της κοινωνίας, αλλά και από τη μορφή διαμόρφωσης και οργάνωσης που έχει,

- ο χρόνος, στον οποίο τοποθετείται η δραστηριότητα,
- το παιδί (ή η ομάδα παιδιών), ως φορέας εμπειριών, αναγκών, προσδοκιών και δυνατοτήτων,
- οι εξωτερικές παρεμβάσεις, που μπορεί να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν το παιχνίδι ή να το εντάξουν σε ένα πλαίσιο συνειδητής (εκπαιδευτικής) παρέμβασης και στα πλαίσια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης,
- η δυνατότητα προσαρμογής των παραπάνω παραγόντων σε αλλαγές. (Τσακίρης, 2013:87)

Ως εκ τούτου, ο εξοπλισμός, η διαμόρφωση, η οργάνωση και η σημασία που της αποδίδουν οι άλλοι, καθιστούν τη σχολική αυλή ένα χώρο που μπορεί να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και άρα να ενισχύσει τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των παιδιών με το φυσικό και κοινωνικό τους περίγυρο. Τα παραπάνω, δε, στοιχεία καθορίζουν την παιδαγωγική ποιότητα της σχολικής αυλής ως (ποιοτικού) χώρου παιχνιδιού (Γερμανός, 1997).

Τα χαρακτηριστικά της αυλής (σχήμα, μέγεθος, εξοπλισμός, σχεδιασμός) είναι αυτά που θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό τις δραστηριότητες και τις αληλεπιδράσεις των παιδιών, ενώ παίζουν μεγάλο ρόλο στην παρεχόμενη από το σχολείο εκπαίδευση, αφού μπορούν να στηρίξουν δραστηριότητες παιχνιδιού που συνδέονται με τη μάθηση και την ανάπτυξη (Titman, 1994).

Οι δραστηριότητες που γίνονται στη σχολική αυλή, αν και είναι ελεγχόμενες, εμπεριέχουν αυθορμητισμό και πρωτοβουλίες εκ μέρους των μαθητών (Γερμανός, 1984:38). Σύμφωνα με τον ίδιο (1984:51), το είδος των δραστηριοτήτων των παιδιών κατά το διάλειμμα, οριοθετεί τρεις περιοχές της αυλής, με κριτήρια την απόσταση από τον δάσκαλο και τα χαρακτηριστικά της αυλής. Οι τρεις αυτές περιοχές είναι:

α) η «επίσημη αυλή», η οποία βρίσκεται κοντά στο σημείο που βρίσκεται ο δάσκαλος και που τα παιδιά παίζουν μόνον παιχνίδια που επιτρέπονται,

β) η αυλή της «εξασθενημένης εξουσίας», πιο μακριά από το σημείο που βρίσκονται οι δάσκαλοι και κάπως απόμερα, όπου τα παιδιά παίζουν παιχνίδια μισο-απαγορευμένα, και

γ) η «αυλή-καταφύγιο», απόμερη, τοποθετημένη στις πλαϊνές ή στην πίσω πλευρά του κτιρίου, ή και κάπως ξεκομμένη από την υπόλοιπη αυλή χάρη

στην ύπαρξη φυσικών οπτικών εμποδίων, που είναι ο χώρος των μυστικών, των παιχνιδιών που απαγορεύονται, του παράνομου διαβάσματος των μαθημάτων στο διάλειμμα, κλπ.

Ένα κοινό θέμα σε πολλές μελέτες είναι η περιγραφή των σχέσεων μεταξύ του φυσικού περιβάλλοντος και των παιδιών καθώς παίζουν και μαθαίνουν. Η μελέτη του Lindholm (1995) δείχνει ότι εμφανίζονται και αναπτύσσονται πιο ποικίλες μορφές παιχνιδιού σε σχολικές αυλές όπου διατηρούνται φυσικά περιβάλλοντα, σε σύγκριση με αυλές που τα στερούνται. Τα φυσικά περιβάλλοντα προσφέρουν στα παιδιά προστατευόμενους χώρους, όπου θα μπορούσαν να είναι μόνα (Schmidt, 2004). Όπως και άλλοι ερευνητές, ο Schmidt υποστηρίζει ότι τα φυσικά περιβάλλοντα προσφέρουν μια μεγάλη ποικιλία από μέρη που μπορούν να επιλέξουν τα παιδιά και ότι μπορούν εύκολα να αλλάξουν με τη βοήθεια της φύσης.

Όπως τα εσωτερικά περιβάλλοντα, έτσι και τα εξωτερικά είναι σημαντικά για το παιδικό παιχνίδι και τη μάθηση. Σε μελέτη της σχετικά με τις σχολικές αυλές ως περιβάλλοντα μάθησης, η Lindblad (1993) διαπιστώνει ότι το διάλειμμα είναι μια ευκαιρία για μάθηση - αλλά για άτυπη μάθηση - μάθηση που συμβαίνει με διαφορετικό τρόπο από την μάθηση στην τάξη. Μία από τις υποθέσεις της είναι ότι η μάθηση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος περιλαμβάνει ολόκληρο το σώμα του παιδιού και γίνεται με τους όρους του ίδιου του παιδιού. Στη μελέτη της η Lindblad διαπίστωσε επίσης ότι τα παιδιά πιστεύουν ότι ο σκοπός του διαλείμματος είναι να ξεκουραστούν οι εγκέφαλοί τους και να χρησιμοποιήσουν άλλα μέρη του σώματός τους. Σύμφωνα πάντα με την ίδια, η σχολική αυλή πρέπει να θεωρείται ανοικτή περιοχή, όπου τα παιδιά μπορούν να δημιουργούν και να αλλάζουν χώρους καθώς αναπτύσσονται τα παιχνίδια τους, θα πρέπει να μπορούν να επηρεάζουν το σχεδιασμό του περιβάλλοντος, το περιεχόμενό του και τι θέλουν να κάνουν σε αυτό.

Στο βιβλίο τους για την υπαίθρια μάθηση, οι Dahlgren και Szczepanski (1997) γράφουν ότι υπάρχει έντονη αντίθεση μεταξύ του τι συμβαίνει στην τάξη και του τι συμβαίνει στην αυλή. Στην τάξη ο δάσκαλος είναι άμεσα υπεύθυνος, ενώ τα παιδιά είναι αυτά που αποφασίζουν για τις δραστηριότητές τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Ο ρόλος του δασκάλου στο διάλειμμα περιορίζεται συνήθως στο να προσέχει ολόκληρη την περιοχή για να διασφαλίσει ότι δεν γίνεται τίποτα απαγορευμένο.

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

Παιχνίδι θεατών: Τα παιδιά παρατηρούν τα άλλα παιδιά που παίζουν αλλά δεν συμμετέχουν. Συχνά στέκονται όρθια ή καθισμένα στις άκρες όπου παίζουν άλλα παιδιά. Παρόλο που μπορεί να φαίνεται ότι είναι μόνα ή στερούνται εμπιστοσύνης, συχνά μπορούν να επικεντρωθούν παρατηρώντας το παιχνίδι για να αναπτύξουν μια κατανόηση του τι πρέπει να κάνουν.

Μοναχικό παιχνίδι: Τα παιδιά παίζουν μόνα τους. Συμμετέχουν στο δικό τους παιχνίδι και μετακινούνται από μια δραστηριότητα σε άλλη ανεξάρτητα από το τι κάνουν τα άλλα παιδιά. Συχνά σε αυτό το στάδιο παιχνιδιού τα παιδιά απολαμβάνουν να μιμούνται καθημερινές δραστηριότητες.

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

Συνεργατικό/ομαδικό παιχνίδι: Τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν μαζί, μοιράζονται το παιχνίδι τους. Γίνονται πιο κοινωνικά, αναλαμβάνουν ρόλους στο παιχνίδι και λαμβάνουν υπόψη τους ρόλους άλλων παιδιών. Αρχίζουν να συνειδητοποιούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των συνομηλίκων τους, ώστε να γίνεται πιο σύνθετο το παιχνίδι. Οι κανόνες οριστικοποιούνται κάποτε και κάποιες συνεργασίες θα επανεξεταστούν σε αρκετές ημέρες.

Ερευνητικές αναφορές

Μελέτες που εξέτασαν τις συνέπειες του περιβάλλοντος της σχολικής αυλής στην επίδοση, στη συμπεριφορά, στη φυσική και ψυχική υγεία των μαθητών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο χώρος αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για τις δραστηριότητες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα σχολείο, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών άλλα και μεταξύ μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού, ενώ η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος βελτιώνει και την ποιότητα

της εκπαίδευσης (Higgins et al., 2004, Σταμάτης, 2006).

Έχει βρεθεί ότι η πολυπλοκότητα των χώρων παιχνιδιού και αναψυχής συσχετίζεται θετικά με πιο δημιουργικές δραστηριότητες, και ως εκ τούτου οδηγεί σε πιο δυναμικές διαδικασίες σκέψης που υποστηρίζουν την υγιή ανάπτυξη (Campbell & Frost, 1985, Moore 1986). Η αύξηση της ποικιλομορφίας σε περιοχές παιχνιδιού και αναψυχής, τόσο από την άποψη του χώρου όσο και του εξοπλισμού, έχει επίσης επισημανθεί ότι επιδρά θετικά στη μείωση της επιθετικότητας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Weinstein & Pinciotti, 1988).

Σύμφωνα με πολλές μελέτες όπως απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία, το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο προσφέρει βελτιωμένες γνωστικές δεξιότητες ανωτέρου επιπέδου (Atchlet, Strayer & Atchley, 2012) και ότι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο εκπαιδευτικό για την πρώιμη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Kellert, 2002).

Κατά τους Moore & Wong (1997), οι διαπληκτισμοί, η μικρή ποικιλομορφία, ο φτωχός εξοπλισμός και η έλλειψη κοινωνικών, φυσικών και γνωστικών ευκαιριών ανάπτυξης μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στη λειτουργία της σχολικής αυλής ως χώρου παιχνιδιού, ενώ σε περιβάλλοντα παιχνιδιού με μεγάλους χώρους ή με ελάχιστο εξοπλισμό παρατηρούνται αυξανόμενα επίπεδα πλήξης, επιθετικότητας και έλλειψη κοινωνικής, φυσικής και γνωστικής ανάπτυξης (στο Τσακίρης, 2013:89). Όταν η σχολική αυλή δεν επαρκεί για την κίνηση και το τρέξιμο των παιδιών, όταν δεν υπάρχει καταμερισμός στο χώρο για το παιχνίδι των διαφορετικών ηλικιών, δεν διατίθεται επαρκής εξοπλισμός παιχνιδιού, δεν υπάρχουν διαμορφωμένα γήπεδα και ελκυστικοί χώροι ώστε να τραβήξουν το ενδιαφέρον των παιδιών, τότε είναι πολύ πιθανό να υπάρχουν συγκρούσεις κατά το τρέξιμο και τσακωμοί για την κατοχή του χώρου ή του εξοπλισμού, με συνέπεια τον τραυματισμό των παιδιών κατά το παιχνίδι τους. Αντίθετα, η παροχή προκλήσεων παιχνιδιού στις σχολικές αυλές ωθεί τα παιδιά σε δραστηριότητες με ελεγχόμενο κίνδυνο και αποτρέπει τους σοβαρούς τραυματισμούς (Bundy et al., 2009).

Από την άλλη, έρευνες έχουν καταδείξει ότι μια ανακαινισμένη σχολική αυλή χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με μια μη ανακαινισμένη αυλή από παιδιά, κυρίως αγόρια, αλλά και από ενήλικες (Colabianchi et al, 2009). Μικρές και φθηνές παρεμβάσεις στην αυλή έχουν δείξει σημαντικούς θετικούς συσχετισμούς με τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας. Αυτές οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν

χρωματιστές ζώνες στην αυλή, την παροχή εξοπλισμού παιχνιδιών και την αύξηση του αριθμού των μπαλών που διατίθενται στα παιδιά (Stratton, 2000; Verstraete et al, 2006)

Όταν ο χώρος της αυλής είναι υψηλής ποιότητας, τα παιδιά εκδηλώνουν λιγότερες μορφές αρνητικής συμπεριφοράς, εμπλέκονται σε συμβολικό παιχνίδι περισσότερο από ό,τι στον εσωτερικό χώρο, επιδίδονται σε περισσότερο σύνθετους τύπους ομαδικού παιχνιδιού από ό,τι στον εσωτερικό χώρο και έχουν περισσότερες ευκαιρίες να απομονωθούν και να παίξουν μόνα τους (Μπότσογλου, 2010; Butin & Woolums, 2009).

Διαπιστώνεται μέσα από έρευνες ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με ποιοτικά ανώτερο φυσικό περιβάλλον στο σχολικό χώρο στον οποίο συμμετέχουν ενεργά και στο οποίο έχουν τη δυνατότητα παρεμβάσεων με στόχο την τροποποίησή του, προκαλεί αίσθημα υπερηφάνειας και ταύτισης (Titman, 1994: 3-5). Επίσης, βιώνουν το αίσθημα της επίτευξης, αντιλαμβάνονται τη βελτίωση των ικανοτήτων τους και αισθάνονται περηφάνια όταν ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες με επιτυχία. Παράλληλα αναπτύσσονται κοινωνικά καθώς μοιράζονται τον εξοπλισμό, συνεργάζονται στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων και μαθαίνουν να ακολουθούν κανόνες (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:176).

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διάφορες έρευνες έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη μελέτη του βαθμού ικανοποίησης των μαθητών από την εικόνα του αύλειου χώρου του σχολείου τους καθώς και των προσδοκιών τους για τους χώρους αυτούς.

Στον ελλαδικό χώρο, έρευνα διενεργήθηκε από τους (Tamoutseli & Polyzou, 2010) σε μαθητές ηλικίας 6 έως 12 ετών προκειμένου να εντοπιστούν οι προσδοκίες των μαθητών. Τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν πώς φαντάζονταν την ιδανική αυλή για το σχολείο τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των μαθητών θεωρούσαν ελκυστική την ύπαρξη βλάστησης στο σχολείο τους και έδειξαν προτίμηση για κάλυψη της επιφάνειας του εδάφους με μαλακά υλικά, όπως γρασίδι, άμμο κ.λπ., ωστόσο οι μαθητές έδειξαν πολύ μικρή προτίμηση για υδάτινα στοιχεία στη σχολική αυλή, μιας και θεωρούν ότι θα ελαχιστοποιήσουν το διαθέσιμο χώρο για παιχνίδι και αθλητισμό (Tamoutseli & Polyzou, 2010).

Άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους (Tsantopoulos et al., 2014), η οποία αφορούσε μαθητές ηλικίας 11-12 ετών, σε σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Η

έρευνα αφορούσε τις αντιλήψεις των μαθητών για τη σχολική αυλή σε συνάρτηση με την καθημερινότητά τους στο χώρο αυτό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές και των δυο τάξεων, προσδοκούσαν μια μη τσιμεντοποιημένη σχολική αυλή, ενώ έδειξαν προτίμηση σε κατασκευές από φυσικά υλικά. Όσον αφορά τις χρήσεις της σχολικής αυλής, οι μαθητές προτιμούν το παιχνίδι και ειδικότερα το ενεργητικό παιχνίδι, ωστόσο, οι μεγαλύτεροι μαθητές προτιμούν περισσότερο τα κοινωνικά παιχνίδια στη σχολική αυλή. Οι μεγαλύτεροι μαθητές έδειξαν προτίμηση για τη δημιουργία κήπου στην αυλή του σχολείου, ενώ οι νεότεροι εκτός από τον κήπο εξέφρασαν προτίμηση και για ένα θερμοκήπιο με φυτά. Κατά την άποψη των μαθητών, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αυλή είναι ανεπαρκείς και επιθυμούν να συμπεριληφθούν περισσότερα περιβαλλοντικά μαθήματα στο πρόγραμμά τους (Tsantopoulos et al., 2014).

Τέλος, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του Έβρου (Δελίδου, 2010), κατέδειξε ότι όσον αφορά την ικανοποίηση που αντλούν οι μαθητές από την αυλή του σχολείου τους, ο βαθμός ικανοποίησης ήταν μεγαλύτερος στα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία με μεγάλες και ευρύχωρες αυλές έναντι αυτών που φοιτούσαν σε σχολεία με μικρές αυλές. Επίσης, ο βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τον εξοπλισμό που διέθετε η σχολική αυλή ήταν μεγαλύτερος στους μαθητές που φοιτούσαν σε αυλές επαρκώς εξοπλισμένες έναντι αυτών που φοιτούσαν σε σχολεία με αυλές ανεπαρκώς εξοπλισμένες. Επιπλέον, τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία με μεγάλες αυλές ήταν πιο δραστήρια από τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία με μεσαίου μεγέθους ή μικρές αυλές. Παρομοίως, οι μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε σχολεία τα οποία διέθεταν επαρκή εξοπλισμό στην αυλή τους ήταν σημαντικά πιο δραστήριοι και δραστήριες από τους μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε σχολεία με αυλή ανεπαρκώς εξοπλισμένη. Αυτό το αποτέλεσμα ενισχύει την άποψη ότι οι μεγάλες σχολικές αυλές με πλούσιο εξοπλισμό παιχνιδιού και άθλησης μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε πιο δραστήριες συμπεριφορές. Τα συμπεράσματα που μπορεί να βγάλει κανείς από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι οι σχολικές αυλές θα πρέπει να είναι απλοί χώροι, οι οποίοι να επιτρέπουν στα παιδιά να τρέξουν τριγύρω και να κινηθούν ελεύθερα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος

Επίλογος

Ο σχολικός αύλειος χώρος είναι ένας χώρος με μεγάλη δυναμική μέσα στο

σύστημα της σχολικής μονάδας, ο οποίος έχει θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη των γνωστικών, κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και των περιβαλλοντικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών, μεταδίδει μηνύματα και επηρεάζει την συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής των χρηστών του (Γερμανός, 2004[α]).

Στις σχολικές αυλές οι μαθητές δαπανούν το 1/5 του συνολικού χρόνου παραμονής τους στο σχολείο και αποτελούν χώρους εκπαίδευσης, αλληλεπίδρασης, άθλησης και παιχνιδιού, σωματικής και διανοητικής χαλάρωσης από το μάθημα στην τάξη. Ωστόσο χαρακτηρίζονται από την κυριαρχία του μπετόν και του τσιμέντου αποτελώντας, από αισθητική και βιολογική άποψη, αδρανή τοπία και χώρους εχθρικούς για τη μαθητική κοινότητα, ενώ έχουν σχεδιαστεί με τρόπο με τρόπο που ευνοεί τα στερεότυπα και δεν είναι προσαρμοσμένος στις σύγχρονες επιταγές της παιδαγωγικής.

Τα σύγχρονα παιδοκεντρικά μοντέλα αναγνωρίζουν το ρόλο της σχολικής αυλής στην ανάπτυξη των μαθητών, ειδικά στην εποχή μας που τα παιδιά, κυρίως των μεγαλουπόλεων, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με τη φύση λόγω έλλειψης χρόνου και συρρίκνωσης του φυσικού περιβάλλοντος και, επομένως, οι σχολικές αυλές είναι από τους λίγους χώρους όπου μπορούν να παίζουν υπαίθρια σε καθημερινή βάση.

Γ. ΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Εισαγωγικά

Το προαύλιο του δημοτικού σχολείου, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί αναγκαίο συμπλήρωμα του σχολικού κτιρίου, διότι σε αυτό λαμβάνουν χώρα αρκετές λειτουργίες του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2001). Σημαντικότερη από αυτές είναι το διάλειμμα, το οποίο, εκτός από χρόνος ανάπαυλας και κοινωνικής εκτόνωσης όπου δρα το παιδί για τον εαυτό του, είναι και χρόνος ελεύθερης επικοινωνίας των μαθητών και συλλογικού παιχνιδιού. Με τον όρο ελεύθερη επικοινωνία των μαθητών εννοούμε ότι η αυλή του σχολείου προσφέρει ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, που καθορίζονται λιγότερο από τους ενήλικες και πρέπει να διευθετηθούν από τα ίδια τα παιδιά.

Το διάλειμμα είναι ένας από τους πιο δυναμικούς χρόνους του σχολείου, παρέχοντας ευκαιρίες στα παιδιά να απολαμβάνουν τη σωματική άσκηση και τον εαυτό τους, να επικοινωνούν με τον φυσικό κόσμο, να αλληλεπιδρούν με συνομήλικους και να ασκούν βασικές κοινωνικές δεξιότητες. Με το διάλειμμα επιδιώκεται η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών και η καλλιέργεια της φαντασίας τους, ενώ ικανοποιείται η ανάγκη τους για ασφάλεια, κίνηση και διασκέδαση.

Το διάλειμμα είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών, επειδή τους δίνει χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το ελεύθερο παιχνίδι φαίνεται να είναι μια γενετικά ανθεκτική ανθρώπινη ανάγκη, που πρέπει να ικανοποιήσουν τα παιδιά για να αποκτήσουν κοινωνικές εμπειρίες και το διάλειμμα είναι μία από τις λίγες ευκαιρίες στην καθημερινή ζωή πολλών παιδιών (Wood & Freeman-Loftis, 2011:173).

Θεωρητικές αναφορές

1. Εννοιολογική προσέγγιση

Στην εκπαίδευση το διάλειμμα είναι ο προγραμματισμένος χρόνος για τα παιδιά για να βιώσουν σωματικά, γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά οφέλη και να συνεργάζονται με συνομήλικους. Σύμφωνα με τους Pellegrini και Smith (1993:51) το σχολικό διάλειμμα ορίζεται ως «μια περίοδος κατά την οποία τα παιδιά βρίσκονται (συνήθως) σε εξωτερικό χώρο». Σε σύγκριση με το υπόλοιπο της σχολικής ημέρας, το

διάλειμμα είναι μια περίοδος κατά την οποία τα παιδιά έχουν περισσότερη ελευθερία να επιλέξουν τι θέλουν να κάνουν και με ποιον. Επιπλέον, το διάλειμμα μπορεί να πραγματοποιείται είτε σε εσωτερικούς είτε σε εξωτερικούς χώρους και πρέπει να περιλαμβάνει την ελεύθερη επιλογή από τα ίδια τα παιδιά δραστηριοτήτων και συμπαικτών, με ελάχιστη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς, ο ρόλος των οποίων πρέπει να είναι η εποπτεία της ασφάλειας των παιδιών. Για παράδειγμα, η εποπτεία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εμποδίζει τα παιδιά να εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους και να χρησιμοποιούν ανασφαλείς συμπεριφορές στα παιχνίδια τους. Και σίγουρα, πολύ ελάχιστα θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται στο σχεδιασμό του παιχνιδιού τους (Pelegrini A.& Holmes, R, 2006:37). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000: 101), ο διάλειμμα ορίζεται ως χρόνος ανάπαυλας και κινητικής εκτόνωσης αλλά και ως χρόνος ελεύθερης επικοινωνίας και συλλογικού παιχνιδιού των μαθητών.

Τέλος, ως διάλειμμα στο σχολείο ορίζεται το χρονικό διάστημα προσωρινής διακοπής του μαθήματος, κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα για κινητικό, ελεύθερο και ομαδικό παιχνίδι. Το διάλειμμα πραγματοποιείται στον εσωτερικό ή ως επί το πλείστων στον εξωτερικό χώρο του σχολείου και για αυτό συνδέονται άμεσα, καθιστώντας απαραίτητη την κατάλληλη διαμόρφωση της αίθουσας και ειδικότερα του προαυλίου, για τη κάλυψη των αναγκών των παιδιών και την ενίσχυση της ανάπτυξης τους. (Βάρδα, 2000:42, Πατσιούρα, 2008:22-23, Παπαδιονυσίου, 2014:49-50).

Το διάλειμμα αποτελεί τη πιο ευχάριστη ώρα της ημέρας για τους μαθητές όλων των ηλικιών (Πατσιούρα, 2008: 23). Ειδικότερα στην πρώτη σχολική ηλικία, η ώρα του διαλείμματος παρέχει στους μαθητές την αίσθηση της ελευθερίας και της πρωτοβουλίας, μέσα από την οποία επιλέγουν τις δραστηριότητες με τις οποίες θα εμπλακούν, τον τρόπο που θα εκφραστούν και θα κινηθούν και το είδος παιχνιδιού που επιθυμούν να ασχοληθούν. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος μπορούν να εκτονωθούν, να ηρεμήσουν, να απομονωθούν και να αποφορτιστούν από το άγχος ή άλλα έντονα συναισθήματα (Παπαδιονυσίου, 2014:51-52, Βάρδα, 2000:42-46, Veiga, Neto, Rieffe, 2016).

Την ώρα του διαλείμματος τα παιδιά ασχολούνται κατεξοχήν με διάφορες μορφές παιχνιδιού, όμως, εξίσου σημαντική ενασχόληση τους είναι και οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο διάλειμμα, καθώς τότε μπορούν και επικοινωνούν πιο εύκολα και ελεύθερα μεταξύ τους, κοινωνικοποιούνται περισσότερο

και συμπεριφέρονται πιο αυθόρμητα (Πατσιούρα, 2008:23, Βάρδα, 2000:44-46).

2. Παιδαγωγικές λειτουργίες του διαλείμματος

Η βιβλιογραφική έρευνα δείχνει ότι το διάλειμμα μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη μάθηση, την κοινωνική ανάπτυξη και την υγεία των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Το διάλειμμα προσφέρει την ευκαιρία στο παιδί για παιχνίδι, για ξεκούραση, για κίνηση, για δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, για σκέψη.

2.1 Διάλειμμα και μάθηση

Σημαντική μπορεί να χαρακτηριστεί η συμβολή του διαλείμματος στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Το διάλειμμα από τα μαθήματα είναι σημαντικό για την καλύτερη απορρόφηση των γνώσεων, την καλύτερη απομνημόνευση πληροφοριών, την βελτίωση της συγκέντρωσης, την αύξηση της παραγωγικότητα μέσα στην τάξη.

Το πιο προφανές χαρακτηριστικό του διαλείμματος είναι ότι αποτελεί απόδραση από τη ρουτίνα του μαθήματος. Για ανθρώπους όλων των ηλικιών και σε όλους τους τομείς, τα διαλείμματα θεωρούνται απαραίτητα για την ικανοποίηση και την εγρήγορση. Κατά τον Dobrovich, η εκπαίδευση έξω από την τάξη είναι μια μέθοδος μάθησης που χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις και αποτελεί ένα ιδανικό συμπλήρωμα για την τάξη και τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (βλ. Μποτσόγλου, 2010:133)

Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες, είναι πιο απαιτητικές από γνωστική και κοινωνική άποψη. Ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι όταν δίνεται ελεύθερη επιλογή σε ένα περιβάλλον παιχνιδιού, τα παιδιά που επιλέγουν να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους και όχι με τους ενήλικες είναι πιο εξελιγμένα σε μια σειρά από κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες (Harper & Huie, 1985). Σε μια μελέτη παιδιών προσχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε ότι όταν οι ενήλικες έπαιζαν μαζί με τα παιδιά, η γλωσσική παραγωγή των παιδιών ήταν λιγότερο εξελιγμένη από ότι όταν οι ομάδες αποτελούνταν μόνο από παιδιά (Pellegrini, 1984, 1985). Σ' αυτήν την περίπτωση η χρήση της γλώσσας με τους συνομηλίκους, σε σχέση με τη γλώσσα που χρησιμοποιούταν με τους ενήλικες, ήταν πιο σαφής και ξεκάθαρη (π.χ. χρησιμοποίηση αντωνυμιών) και περισσότερο αφηγηματική (π.χ. χρήση χρονικών και αιτιολογικών συνδέσμων). Η παιδική χρήση τέτοιου είδους «λογοτεχνικής γλώσσας» προδικάζει αξιόπιστες επιδόσεις σε σχολικές γλωσσικές δοκιμασίες της πρώτης σχολικής ηλικίας

(Pellegrini & Galda, 1993). Επιπλέον, η φαντασία των παιδιών τα οδηγούσε συχνότερα να αναλαμβάνουν μια μεγάλη ποικιλία ρόλων, όπως, π.χ., ο ρόλος του δασκάλου, όπου χρησιμοποίησαν τη γλώσσα για να κατευθύνουν τους συμπαίκτες τους - μια μορφή γλώσσας που δεν είναι πιθανό να παρατηρηθεί όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην ομάδα. Η συμπεριφορά αυτή των παιδιών βασίζεται στην θεωρία του Piaget, σύμφωνα με την οποία η έλλειψη ισορροπίας της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων διευκολύνει την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη. Ως ισορροπία ορίζεται η εννοιολογική σύγκρουση μεταξύ του τι γνωρίζουν τα παιδιά και του τι συναντούν. Όταν αντιμετωπίζουν εννοιολογική σύγκρουση, τα παιδιά προσπαθούν να την επιλύσουν και αυτή η διαδικασία οδηγεί σε εννοιολογική ανάπτυξη.

Σε αρκετές μελέτες έχει διερευνηθεί η επίδραση του διαλείμματος στην προσοχή των μαθητών στο μάθημα (Jarrett et al., 1998; Pellegrini & Davis, 1993). Αυτές οι μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η προσοχή των μαθητών στο μάθημα αυξήθηκε όταν είχε προηγηθεί διάλειμμα και μειώθηκε όταν δεν υπήρξε διάλειμμα (Jarrett et al., 1998, Pellegrini κ.ά., 1995). Επίσης, ο αντίκτυπος της έλλειψης του διαλείμματος ήταν περισσότερο αισθητός στα μικρότερα παιδιά σε σχέση με τα μεγαλύτερα (Pellegrini et al., 1995) όπως και για τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Holmes et al., 2006, Pellegrini et al., 1995), ενώ τα διαλείμματα είναι πιο αποτελεσματικά ως προς την μεγιστοποίηση της προσοχής των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια (Pellegrini A., Holmes R., 2006:24). Τέλος, ο χώρος –εσωτερικός ή εξωτερικός- δεν φαίνεται να παίζει ρόλο στο θέμα της προσοχής μετά το διάλειμμα (Pellegrini A., Holmes R., 2006:20).

Μια άλλη πειραματική μελέτη (Jarrett et al., 1998) διαπίστωσε ότι οι μαθητές της τέταρτης τάξης ήταν περισσότερο αποφορτισμένοι και λιγότερο νευρικοί στην τάξη μετά το διάλειμμα, με τα υπερκινητικά παιδιά να είναι εκείνα που ωφελήθηκαν περισσότερο.

Έρευνα που διεξήχθη σε γαλλικά και καναδικά σχολεία για μια περίοδο τεσσάρων ετών δείχνει θετικές επιπτώσεις του χρόνου που αφιερώνεται στη σωματική δραστηριότητα (Martens, 1982). Οι δραστηριότητες των μαθητών στο διάλειμμα οδήγησε σε αυξημένη φυσική κατάσταση, βελτιωμένη συμπεριφορά και ελαφρές βελτιώσεις στις βαθμολογίες των γραπτών δοκιμασιών. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα μιας μετα-ανάλυσης σχεδόν 200 μελετών σχετικά με την επίδραση της άσκησης στη γνωστική λειτουργία που υποδηλώνουν ότι η σωματική

δραστηριότητα υποστηρίζει τη μάθηση (Etnier et al., 1997). Το παιχνίδι στο διάλειμμα και η αντίστοιχη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για τη μεγιστοποίηση της απόδοσης για παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Bjorklund & Green, 1992, Bjorklund & Pellegrini, 2000).

Υπάρχουν δύο θεωρίες που μπορούν να βοηθήσουν στην εξήγηση της σχέσης μεταξύ διαλείμματος και μάθησης. Το ένα είναι *η θεωρία της καινοτομίας*, που αναπτύχθηκε από τον Berlyne το 1966. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, καθώς ο χρόνος περνάει οι μαθητές γίνονται λιγότερο προσεκτικοί στις μαθητικές δραστηριότητες και αναζητούν κάτι νέο, μια αλλαγή (Jarrett et al., 1998; Pellegrini, 1991). Σε ένα κανονικό σχολικό πρόγραμμα, το κάτι νέο προκύπτει και από τις εναλλαγές των μαθημάτων ανά ώρα. Παρόλο, όμως, που αυτή η εναλλαγή μπορεί να αυξήσει τα γνωστικά οφέλη, είναι λιγότερο αποτελεσματική στους μαθητές από μια πιο δραστική αλλαγή, όπως το διάλειμμα (Pellegrini & Bjorklund, 1997:37). Το διάλειμμα παρέχει την καινοτομία που χρειάζονται. Αντίθετα, όταν συνηθίζουν τις δραστηριότητές τους στο διάλειμμα, οι δραστηριότητες πλέον στην τάξη γίνεται το κάτι νέο γι' αυτούς (Pellegini & Davis, 1993), με αποτέλεσμα να προσέχουν περισσότερο στο μάθημα. Αυτή η εναλλαγή, από την τάξη στο διάλειμμα και από αυτό πάλι στην τάξη, αυξάνει την προσοχή, μειώνει τις αρνητικές συμπεριφορές στην τάξη (Jarrett et al., 1998) και βελτιώνει την μάθηση (Jarrett et al., 1998; Pellegrini et al., 1995). Ο λόγος είναι ότι η ακαδημαϊκή μάθηση συνήθως συμβαίνει σε καθιστικές τοποθεσίες όπου δεν υπάρχει ελεύθερη κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Τα παιδιά συνηθίζουν σε αυτό το είδος ρύθμισης και απαιτούν περισσότερη φυσική και κοινωνική αλλαγή, όπως παρέχεται από το ελεύθερο παιχνίδι. Το κλειδί είναι ότι τα παιδιά απαιτούν μια αλλαγή σε μια δραστηριότητα στην οποία μπορούν να αυτο-κατευθύνονται (Bjorklund & Brown 1998; Pellegrini & Davis 1993).

Μια άλλη σχετική θεωρία είναι η *θεωρία της κατανεμημένης προσπάθειας* (Dempster, 1988). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η μάθηση περιλαμβάνει μικρές μονάδες εργασίας και παρεμβαλλόμενες περιόδους ανάπαυσης, σε αντίθεση με τη μαζική μάθηση, στην οποία το άτομο εργάζεται συνεχώς, μέχρις ότου κατακτηθεί η ικανότητα (Dempster, 1988: 1). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που διδάσκονται με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία έχουν καλύτερες δεξιότητες ανάκλησης (Toppino, Kasserman, & Mracek, 1991), παρακολουθούν εργασία για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Pellegrini & Davis, 1993, Pellegrini et al., 1995) και μαθαίνουν περισσότερα

(Ebinghaus, 1885 στο Dempster, 1988) από ό, τι οι μαθητές που διδάχθηκαν με τη μαζική μάθηση. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτής της θεωρίας είναι μεγαλύτερα για τους μικρότερους μαθητές απ' ότι για τους μεγαλύτερους (Pellegrini & Bjorklund, 1997). Τα συμπεράσματά τους είναι συμβατά με αυτό που είναι γνωστό και από έρευνες της νευροεπιστήμης για τη λειτουργία του εγκεφάλου: η προσοχή απαιτεί περιοδική καινοτομία, ο εγκέφαλος χρειάζεται εύλογο χρόνο για τη δημιουργία μακροπρόθεσμης μνήμης και ότι η προσοχή περιλαμβάνει κυκλικά μοντέλα 90 έως 110 λεπτών όλη την ημέρα (Jensen, 1998). Όταν ένας άνθρωπος καλείται να εκτελέσει μια εργασία που απαιτεί μεγάλη προσοχή και το κάνει συνεχώς για μεγάλο χρονικό διάστημα, ο εγκέφαλος γίνεται όλο και λιγότερο αποτελεσματικός μέχρι να γίνει ένα διάλειμμα (Waite-Stupiansky & Findlay 2001). Καθώς τα ακαδημαϊκά καθήκοντα απαιτούν αυτό το είδος συγκέντρωσης, είναι λογικό οι μαθητές να χρειάζονται διαλείμματα για να διευκολύνεται η μάθηση. Το πλεονέκτημα αυτής της κατανεμημένης προσπάθειας έχει ερευνηθεί παρακολουθώντας τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν πολυάριθμα σχολικά καθήκοντα, όπως η εκμάθηση ξένων γλωσσών, η ανάκληση ενός κειμένου και η ανάκληση μαθηματικών γεγονότων (Dempster 1988). Η κατανεμημένη προσπάθεια συμβάλλει επίσης στη βελτίωση της μνήμης, της εγρήγορσης, της επίτευξης και της παραγωγικότητας (Toppino et al., 1991).

Ο Goldstein (2012:5) αναφέρει ότι το παιχνίδι δημιουργεί «νέες νευρικές συνδέσεις» και ουσιαστικά καθιστά το παιδί πιο έξυπνο. Ο Jaak Panksepp, ένας νευροεπιστήμονας, έδειξε μέσα από την έρευνά του ότι το παιχνίδι, ελεύθερα επιλεγμένο, διεγείρει την παραγωγή μιας πρωτεΐνης στην αμυγδαλή και τον προμετωπιαίο φλοιό. Αυτή η πρωτεΐνη βοηθά στην ανάπτυξη της οργάνωσης, των δεξιοτήτων παρακολούθησης και του σχεδιασμού μελλοντικών γεγονότων (Goldstein, 2012). Ο Pellegrini (2008) αναφέρει ότι τα μικρότερα παιδιά δεν επεξεργάζονται πληροφορίες τόσο αποτελεσματικά όσο τα μεγαλύτερα παιδιά και επωφελούνται περισσότερο από τα διαλείμματα στην εκπαίδευση. Το νευρικό τους σύστημα δεν είναι τόσο ώριμο και ως εκ τούτου δεν είναι σε θέση να εκτελούν υψηλότερα γνωστικά λειτουργικά καθήκοντα τόσο αποτελεσματικά όσο τα μεγαλύτερα παιδιά ή ενήλικες. Επιπλέον, αυτό εξηγεί γιατί το διάλειμμα είναι απαραίτητο ως βασική αλλαγή στη δραστηριότητα και βοηθά τα παιδιά να αποφύγουν την υπερφόρτωση ή τη συσσώρευση παρεμβάσεων (Pellegrini, 2008). Η κίνηση βοηθάει τον εγκέφαλο στην

ανάπτυξη, ειδικά στο πρώτο και τελευταίο στάδιο. Έχοντας αυτό υπόψη, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν ευκαιρίες να μετακινούνται συχνά. Η κίνηση που είναι δυνατή μόνο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ειδικά αν το παιδί βρίσκεται έξω στην αυλή, διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην υγιή ανάπτυξη του εγκεφάλου των παιδιών (Sutterby & Thornton, 2005).

Ο Hamilton (2014) δηλώνει ότι ο χρόνος στις αίθουσες διδασκαλίας μπορεί να είναι λιγότερο σημαντικός από τον χρόνο που δαπανάται στο διάλειμμα. Τα παιδιά που δεν έχουν την ευκαιρία να παίζουν ή δεν επιλέγουν να παίζουν έχουν αυξημένο κίνδυνο μη φυσιολογικής ανάπτυξης, καθώς και αυξημένο κίνδυνο αποκλίσεων (Goldstein, 2012). Η κίνηση, μέσα από την σωματική δραστηριότητα, αυξάνει τον αριθμό και την ικανότητα των αιμοφόρων αγγείων στον εγκέφαλο, γεγονός που επιταχύνει την παροχή οξυγόνου, νερού και γλυκόζης (Pica, 2010). Η πρόσθετη έρευνα του εγκεφάλου δείχνει ότι οι αλλαγές στον προμετωπιαίο φλοιό που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, βοηθούν να αποστέλλονται μηνύματα στο κέντρο ελέγχου του εγκεφάλου το οποίο είναι κρίσιμο για τη ρύθμιση των συναισθημάτων, τον προγραμματισμό και την επίλυση προβλημάτων. Αυτό οδηγεί περαιτέρω στην προετοιμασία για «ζωή, αγάπη και ακόμη και σχολική εργασία» (Hamilton, 2014).

2.2 Διάλειμμα και κοινωνική ανάπτυξη

Το διάλειμμα μπορεί να είναι η μόνη ευκαιρία για κάποια παιδιά να συμμετάσχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά. Οι αίθουσες διδασκαλίας επιτρέπουν πολύ μικρή αλληλεπίδραση Επιπλέον, τα παιδιά μετά το σχολείο ασχολούνται είτε με τις λεγόμενες «εξωσχολικές δραστηριότητες» (χορό, φροντιστήρια, ξένες γλώσσες κ.λπ.) είτε παρακολουθώντας τηλεοράσεις και παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια και δεν έχουν έτσι δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Πολλά από αυτά που κάνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, κάνοντας επιλογές και αναπτύσσοντας κανόνες για το παιχνίδι, προϋποθέτουν την ανάπτυξη και εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από διαφορετικούς ρόλους και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ενήλικη ζωή τους. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις, κατά τη διάρκεια σχολικού διαλείμματος τα παιδιά οργανώνουν τα δικά τους παιχνίδια, αποφασίζουν για τους κανόνες, καθορίζουν ρόλους, καθορίζουν ποιος ή ποια ομάδα ξεκινάει πρώτη κ.λπ.. Το παιχνίδι, βέβαια, μπορεί να συμβεί στην τάξη. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Hartup και Laursen (1993), το παιχνίδι που παίζεται στην

τάξη είναι συνήθως σε «κλειστό περιβάλλον» όπου τα παιδιά δεν μπορούν να αποσυρθούν από το παιχνίδι. Το διάλειμμα παρέχει μια πιο «ανοικτή ρύθμιση», όπου τα παιδιά είναι ελεύθερα να αφήσουν την κατάσταση του παιχνιδιού. Σε ανοιχτές ρυθμίσεις, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να επιλύουν τις συγκρούσεις για να διατηρήσουν το παιχνίδι, οδηγώντας σε χαμηλά επίπεδα επιθετικότητας. Παιχνίδια όπως το κυνηγητό και τα κρυφτό επιτρέπουν σε αγόρια και κορίτσια διαφορετικών ηλικιών, να διαπραγματευτούν κανόνες μέσω της λεκτικής επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Sluckin (1981) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι των παιδιών αποτελεί προετοιμασία και εξάσκηση για την ενήλικη ζωή. Το παιχνίδι στην αυλή επιτρέπει στα παιδιά να παίξουν ανταγωνιστικά παιχνίδια και να δοκιμάσουν νέες κοινωνικές καταστάσεις. Το κάθε παιδί, μέσα από το παιχνίδι στο διάλειμμα, δοκιμάζει διαφορετικά ήδη παιχνιδιού και βρίσκει την θέση σου στο “φάσμα" του παιχνιδιού, από το έντονο σωματικό παιχνίδι (π.χ. παιχνίδι πάλης) μέχρι το μοναχικό παιχνίδι.

Ο Jeffrey Parker και οι συνεργάτες του (στο Cole, 2002), υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που είναι επιτυχημένα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, παρουσιάζουν καλύτερη και πιο υγιή κοινωνική προσαρμογή, ενώ εκείνα που δεν μπορούν να προσαρμοστούν κινδυνεύουν να έχουν κακή προσαρμογή στη μετέπειτα ζωή τους. Η συνεργασία και η επίλυση των συγκρούσεων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν υγιείς φιλίες (Jarrett & Duckett-Hedgebeth, 2003). Οι φιλίες ενθαρρύνουν τις θετικές συσχετίσεις με το σχολείο, μειώνουν το άγχος που μπορεί να εμφανιστεί και διευκολύνουν τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία. Σύμφωνα με τον Blatchford (1999), οι φιλίες και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση της αβεβαιότητας που προκαλείται από το νέο και άγνωστο περιβάλλον, όταν, κυρίως, πρόκειται για νέους στο σχολείο μαθητές, όπως τα παιδιά της πρώτης τάξης ή οι μαθητές που έρχονται με μεταγραφή από άλλα σχολεία. Την άποψη αυτή υποστηρίζει και έρευνα των Davies, Ladd και συνεργατών τους, (στο Blatchford 1999), σύμφωνα με την οποία οι παιδικές φιλίες παίζουν υποστηρικτικό ρόλο σε νέα σχολικά περιβάλλοντα. Μέσα από τις συναναστροφές με φίλους και συμμαθητές προκύπτει συλλογικά ένα σύνολο δεξιοτήτων, η κοινωνική επάρκεια, όπως την αποκαλούν οι ψυχολόγοι, που παρέχουν στα παιδιά μηχανισμούς κοινωνικής επανόρθωσης. Οι μηχανισμοί κοινωνικής επανόρθωσης, όπως αναφέρεται από τον Cole (2002), αποτελούν στρατηγικές που επιτρέπουν σε φίλους να παραμείνουν φίλοι ακόμη και όταν σοβαρές διαφορές τους

απομακρύνουν προσωρινά. Παραδείγματα μηχανισμών κοινωνικής επανόρθωσης περιλαμβάνουν την απομάκρυνση πριν μία διαφωνία κλιμακωθεί σε καυγά, την προσέγγιση μετά από καβγά και την ελαχιστοποίηση της σημασίας μιας σύγκρουσης όταν αυτή τελειώνει.

Επειδή το διάλειμμα είναι μια από τις λίγες φορές της σχολικής ημέρας που τα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδράσουν ελεύθερα με τους συνομηλίκους τους, είναι πολύτιμος χρόνος κατά τον οποίο οι ενήλικες μπορούν να παρατηρήσουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, καθώς και τις φιλοδοξίες και τις φιλοσοφικές τους συμπεριφορές (Hartle et al., 1994). Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές τους αλληλεπιδρούν κοινωνικά μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να παρεμβαίνουν σε καταστάσεις που περιλαμβάνουν επιθετικότητα ή κοινωνική απομόνωση.

Έρευνα (Pellegrini A. & Holms R., 2005) έδειξε ότι η αλληλεπίδραση των συνομήλικων παιδιών στο διάλειμμα συνδέεται θετικά με την επίτευξη μεγάλου βαθμού στις δοκιμασίες της έρευνας, ενώ παιδιά που αλληλεπιδρούσαν λιγότερο, ή αλληλεπιδρούσαν με ενήλικες συνδέθηκαν αρνητικά. Τα παιδιά που επέλεξαν να αλληλεπιδρούν με τους ενήλικες στο διάλειμμα και όχι με τους συνομηλίκους τους, ίσως δεν είχαν τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να παίξουν με τα άλλα παιδιά (Pelegrini A. & Holms R., 2005:10). Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι όταν τα μικρά παιδιά επιλέγουν να αλληλεπιδρούν με τους δασκάλους και όχι με τους συνομηλίκους στα διαλείμματα, οι δάσκαλοι κάνουν το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας για τη διατήρηση της αλληλεπίδρασης (Harper & Huie, 1985). Σε σύγκριση, όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους πρέπει να βασίζονται στη δική τους κοινωνική ικανότητα να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν την αλληλεπίδραση. Σίγουρα τα παιδιά που επιλέγουν να αλληλεπιδράσουν με τους ενήλικες μπορεί να είναι μη δημοφιλή στους συνομηλίκους τους. Ως εκ τούτου, μπορεί να έχουν απορριφθεί από αυτούς και, αναγκαστικά, μόνο με ενήλικες μπορούν να αλληλεπιδρούν (Coie & Dodge, 1998). Οι ψυχολόγοι που έχουν μελετήσει τις σχέσεις με τους συνομήλικους αναφέρουν ότι ένας καλός δείκτης κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ο βαθμός που ένα παιδί είναι δημοφιλές μεταξύ των συνομηλίκων του ή η απόρριψή του από αυτούς. Η εκμάθηση και η άσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά γίνονται δημοφιλή στους συνομηλίκους τους και τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες συχνά οδηγούν στην απόρριψή τους (Pellegrini, 2008). Τα δημοφιλή παιδιά θεωρούνται πιο συνεργάσιμα και έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν διαφορετικές

απόψεις, ενώ τα παιδιά που απορρίπτονται επιδεικνύουν επιθετικότητα. Αυτά τα παιδιά που απορρίφθηκαν, συχνά αποκτούν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, έχουν κακή απόδοση και έχουν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Pellegrini, 2008).

2.3 Διάλειμμα και παιδική υγεία

Η σωματική αδράνεια δημιουργεί απειλές για την υγεία τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες. Η αδράνεια, σύμφωνα με την έρευνα που αναφέρεται στους Waite-Stupiansky και Findlay (2001), συνδέεται με την τριπλασιασμό της παιδικής παχυσαρκίας από το 1970, συνοδευόμενη από αυξήσεις στα προβλήματα υγείας όπως η υψηλή αρτηριακή πίεση και η υψηλή χοληστερόλη. Επιπλέον, οι δραστηριότητες του διαλείμματος αποβάλλουν το όποιο άγχος έχουν οι μαθητές και είναι γνωστό ότι το άγχος έχει αρνητικό αντίκτυπο στη μάθηση και στην υγεία. Το National Association for the Education of Young Children συστήνει το μη δομημένο παιχνίδι ως ένα, κατάλληλο αναπτυξιακά, μέσο για τη μείωση του άγχους. Αυτό είναι ενδεικτικό του πόσο ωφέλιμο είναι το παιχνίδι, δεδομένου ότι το άγχος έχει αρνητικό αντίκτυπο στη μάθηση και στην υγεία. Για πολλά παιδιά, ειδικά εκείνα που θεωρούνται «υπερκινητικά», το διάλειμμα είναι μία ευκαιρία να εκτονώσουν ενέργεια με έναν υγιή, κατάλληλο γι' αυτά τρόπο. Έξω, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε μία συμπεριφορά -με δυνατές φωνές, ακαταστασία και ζωηράδα- η οποία θεωρείται μη αποδεκτή σε εσωτερικούς χώρους, έχοντας έτσι, μία ευκαιρία να πάρουν τον έλεγχο του κόσμου τους, κάτι που είναι σπάνιο στην καθημερινότητά τους.

Παρόλο που τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν με διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τουλάχιστον το 60% των παιδιών συμμετέχουν σε σωματικά ενεργό κοινωνικό παιχνίδι (Pellegrini 2009, Pellegrini & Smith, 1993). Τα παιδιά μπορούν ακόμη και να συμμετέχουν σε υψηλότερα επίπεδα δραστηριότητας κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε σύγκριση με την ώρα της Γυμναστικής (Kraft, 1989). Μια τέτοια δραστηριότητα ενισχύει τη δύναμη, το συντονισμό και την καρδιαγγειακή ικανότητα και συμβάλλει στη μείωση της παιδικής παχυσαρκίας και των σχετικών επιπλοκών της υγείας (Dale, Corbin & Dale 2000).

Το διάλειμμα, ειδικά όταν πραγματοποιείται στην αυλή και όχι μέσα στο κτίριο, ενθαρρύνει τη σωματική δραστηριότητα και μπορεί να προωθήσει την φυσική κατάσταση (Pellegrini & Davis, 1993). Η σωματική δραστηριότητα που αποκτάται μέσω του διαλείμματος συνδέεται θετικά με την αύξηση της ψυχολογικής ευημερίας

των παιδιών, βελτιώνει την υγεία των οστών και βελτιώνει τις κινητικές δεξιότητες (Ridgers, Salmon, Parrish, Stanley & Okley, 2012). Η σωματική δραστηριότητα παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να διατηρήσουν ένα υγιές βάρος, το οποίο μπορεί να εξαλείψει ή να μειώσει τις ασθένειες αργότερα στη ζωή και βελτιώνει την οστική μάζα τους μειώνοντας τους κινδύνους θραύσης τους αργότερα στη ζωή (Chen, 2017). Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν τις δικές τους κινήσεις και δραστηριότητες, γεγονός που προάγει τη χαρά να μην ελέγχονται (Jarrett & Waite-Stupiansky, 2009). Οι μικρές κινήσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αντισταθμίζουν την καθιστική ζωή των παιδιών στο σχολείο (Ramstetter & Garner, 2010). Τα παιδιά που δραστηριοποιούνται στο διάλειμμα πιθανόν να είναι πιο δραστήριοι μετά το σχολείο (Jarrett & Waite-Stupiansky, 2009). Το διάλειμμα είναι το βέλτιστο περιβάλλον για την παροχή σωματικής δραστηριότητας, διότι σ' αυτό συμμετέχουν όλα τα παιδιά του σχολείου ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Woods, Graber & Daum, 2012) . Όταν το διάλειμμα γίνεται πριν από το γεύμα, τα παιδιά απολαμβάνουν το πλεονέκτημα μιας πιο υγιεινής όρεξης και σπαταλούν λιγότερα τρόφιμα.

2.4 Διάλειμμα και παιχνίδι

Η Εθνική Ένωση Αθλητισμού και Φυσικής Αγωγής των Η.Π.Α. συστήνει στους μαθητές ηλικίες από πέντε έως δώδεκα να συμμετέχουν τουλάχιστον σε 60 λεπτά καθημερινής δραστηριότητας για να αποφύγουν τη μακρά περίοδο αδράνειας. Συστήνει επίσης να περιέχονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθητών των δημοτικών σχολείων 150 λεπτά φυσικής αγωγής κάθε εβδομάδα (Beard, 2018:38).

Σύμφωνα με την Jarrett (2002), το διάλειμμα δεν μπορεί να υποκαταστήσει το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η Φυσική Αγωγή είναι ένα δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχετίζεται με τη σωματική δραστηριότητα, όπου τα παιδιά αναμένεται να συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Το διάλειμμα, από την άλλη, είναι αδόμητο. Τα παιδιά έχουν επιλογές να παίξουν ό,τι θέλουν και με όποιον θέλουν. Και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και το διάλειμμα προάγουν την κίνηση και την υγιεινή ζωή, μόνον όμως το αδόμητο διάλειμμα μπορεί να προσφέρει τα δημιουργικά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη του παιχνιδιού, καθώς το μάθημα της Φυσικής Αγωγής δεν παρέχει την αναγκαία εβδομαδιαία ποσότητα φυσικής δραστηριότητας, πράγμα που παρέχει το διάλειμμα

(Kahan, 2008).

Το παιχνίδι και οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικους, (Νόβα- Καλτσούνη, 2005), αποτελούν τους βασικούς άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται η «κοινωνία των παιδιών». Τόσο στο παιχνίδι όσο και στις ομάδες συνομηλίκων το παιδί αναπαράγει πλευρές του πραγματικού κόσμου τον οποίο αποσαφηνίζει, ενώ πολλές φορές αναπλάθει σε πραγματικό ένα κόσμο της φαντασίας. Στο προαύλιο, κατά το διάλειμμα, το παιδί, ενεργώντας μακριά από τα βλέμματα των ενηλίκων, ταξινομεί εμπειρίες και συναισθήματα και καλείται να λύσει δικά του προβλήματα. Το παράδειγμα του παιδικού παιχνιδιού αποτελεί, σύμφωνα με τον G. Mead (στο Νόβα-Καλτσούνη, 2005), το πιο απλό σχήμα συγκρότησης της ταυτότητας. Το ομαδικό παιχνίδι, με τη βοήθεια των κανόνων που το διέπουν, βοηθά για τη μετάβαση από ρόλους παιχνιδιού σε οργανωμένους κοινωνικούς ρόλους με κανόνες. Το γεγονός αυτό είναι απαραίτητο για τη συγκρότηση του «Εαυτού». Η ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει σε διάφορες μορφές παιχνιδιού αποτελεί δείκτη όχι μόνο για την ανάπτυξη των αντιληπτικών του λειτουργιών, αλλά και για την ποιότητα της κοινωνικής του συμπεριφοράς και γενικά για την πορεία της κοινωνικοποίησης του. Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους βοηθούν το παιδί να αντιληφθεί όχι μόνο τον εαυτό του αλλά και την υπόσταση του άλλου. Η δημιουργία αυτή της διαπροσωπικής αντίληψης επιτρέπει στο παιδί να δει την πραγματικότητα μέσα από τα δικά του μάτια, αλλά και μέσα από τα μάτια του άλλου, καθώς και να αυτό-προσδιοριστεί σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης.

Η Hanvey αναφέρεται στο άρθρο της στον συνδυασμό του παιχνιδιού στην αυλή, την ώρα του διαλείμματος, με τη μάθηση, ο οποίος συμβάλλει στην εξάσκηση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των νηπίων και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Hanvey, 2010).

3. Διάλειμμα και επιτήρηση εκπαιδευτικών

Με τον όρο εφημερία εκπαιδευτικών αναφερόμαστε στην επιτήρηση από αυτούς των μαθητών και των χώρων του σχολείου σε ώρες εκτός διδακτικού ωραρίου. Τέτοιες περιπτώσεις είναι τα διαλείμματα και οι ώρες προσέλευσης και αποχώρησης των μαθητών προς και από το σχολείο.

Για την εφημερία των εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο ισχύουν τα όσα διαλαμβάνονται στα άρθρα 12 και 18 του Προεδρικού Διατάγματος 79/2017 (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017), με τίτλο «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων», όπως αυτό τροποποιήθηκε με το άρθρο 23, του Ν. 4559/2018 (ΦΕΚ 142Α) και στην παράγραφο 18 του άρθρου 36 της με αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8 -10-2002, (ΦΕΚ 1340 Β) Υ.Α .

Σύμφωνα με την παράγραφο 1 του άρθρου 12 του ΠΔ 79/2017, η εφημερία αφορά την επιτήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της προσέλευσης και της αποχώρησής τους από το σχολείο, την ώρα των διαλειμμάτων, τη μέριμνα για την προστασία και τη σωματική τους ακεραιότητα, τον έλεγχο καθαριότητας των σχολικών χώρων και οτιδήποτε έχει σχέση με την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών.

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 Ολοήμερου 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/λειτουργικότητα του σχολείου, ο αριθμός των μαθητών, η έκταση και η ιδιομορφία του σχολικού χώρου και εν γένει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου (παρ.2, άρθρο 12, ΠΔ 79/2017, ΦΕΚ 109Α).

Η κατάρτιση του προγράμματος των εφημεριών, το οποίο συμπεριλαμβάνει και την εφημερία στο Ολοήμερο Πρόγραμμα, γίνεται με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων ύστερα από πρόταση του Διευθυντή/τριας του σχολείου ή του Υποδιευθυντή, ο οποίος και έχει την εποπτεία της εφημερίας σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Το πρόγραμμα των εφημεριών αναρτάται στον πίνακα ανακοινώσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και υποβάλλεται στον Προϊστάμενο Εκπαιδευτικών Θεμάτων, μαζί με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (παρ. 3, άρθρο 12, ΠΔ 79/2017, ΦΕΚ109Α).

Από την υποχρέωση άσκησης της εφημερίας απαλλάσσονται ο Διευθυντής/τρια και ο Υποδιευθυντής/τρια (άρθρο 12, παρ. 4 Π.Δ. 79/2017 ΦΕΚ 109 Α).

Οι εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν το ωράριό τους σε δύο (2) σχολεία κάνουν

εφημερία μόνο στο ένα, σε αυτό στο οποίο διδάσκουν περισσότερες ώρες. Καθήκοντα εφημερίας δεν ανατίθενται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τρία και περισσότερα σχολεία, όταν τουλάχιστον το ένα από αυτά λειτουργεί σε χωριστό κτίριο. Τα συστεγαζόμενα σχολεία αναφορικά με την αρμοδιότητα της εφημερίας θεωρούνται ως ένα σχολείο (παρ. 6, άρθρο 12, ΠΔ 79/2017, ΦΕΚ 109 Α). Οι εκπαιδευτικοί που διατίθενται σε δύο σχολεία για ίσο αριθμό ωρών, αναλαμβάνουν εφημερία στο σχολείο οργανικής θέσης πρώτης τοποθέτησης.

Τα συστεγαζόμενα σχολεία που συλλειτουργούν καταρτίζουν κοινό πίνακα εφημερευόντων, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί του συγκροτήματος, ανεξάρτητα από το σχολείο στο οποίο ανήκουν, να πραγματοποιούν τον ίδιο εβδομαδιαίο αριθμό εφημεριών. Η επιτήρηση γίνεται χωρίς διάκριση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το σχολείο στο οποίο φοιτούν (παρ. 8, άρθρο 12, ΠΔ 79/2017, ΦΕΚ 109 Α).

Έκτακτη αντικατάσταση ή αναπλήρωση εφημερεύοντος εκπαιδευτικού και αλλαγή της ημέρας εφημερίας γίνεται μόνο από τον Διευθυντή/τρια ή τον Υποδιευθυντή/τρια του σχολείου. Οποιαδήποτε αντικατάσταση, αναπλήρωση και αλλαγή εφημερίας τεκμηριώνεται και καταγράφεται στο Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής (παρ. 5 άρθρο 12, Π.Δ. 79/2017, ΦΕΚ 109 Α).

Υπεύθυνος για την επιτήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας είναι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τη συγκεκριμένη ώρα. Ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στην αίθουσα μαζί με τους μαθητές/τριες και μετά το τέλος του μαθήματος εξέρχεται από αυτή όταν έχουν αποχωρήσει όλοι οι μαθητές/τριες, συνοδεύοντάς τους στο προαύλιο (παρ. 9, άρθρο 12, Π.Δ. 79/2017, ΦΕΚ 109 Α).

Η αποχώρηση των μαθητών/τριών πραγματοποιείται με τη λήξη του διδακτικού ωραρίου της τάξης. Αποχώρηση μαθητή/τριας από το σχολείο πριν τη λήξη του διδακτικού ωραρίου, γίνεται μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις και εφόσον έχουν ληφθεί όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφάλειά του/της (ενημέρωση και σύμφωνη γνώμη γονέων ή κηδεμόνων, εξασφάλιση συνοδείας μαθητών/τριών με ευθύνη των γονέων (παρ. 10, Π.Δ. 79/2017, ΦΕΚ 109 Α).

Πολλοί ερευνητές στις μελέτες τους για τις δραστηριότητες των μαθητών στη σχολική αυλή, αναφέρονται στην επίβλεψη των εκπαιδευτικών και στις αντιλήψεις τους για το παιχνίδι, καθώς επίσης στους περιορισμούς που θέτουν στην αυλή προκειμένου τα παιδιά να είναι ασφαλή. Οι Astor, Meyer και Pitner (2001) καθώς και

οι Limbos και Peek-Asa (2003) επισημαίνουν ότι οι μαθητές αισθάνονται πιο ασφαλείς σε καλά επιβλεπόμενα μέρη και ότι παρουσία των εκπαιδευτικών μειώνει τον αριθμό των ατυχημάτων. Αν και είναι γνωστά τα οφέλη του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών, πολλοί δάσκαλοι δε συμπαθούν το παιχνίδι κατά το διάλειμμα, φοβούμενοι τα ατυχήματα και τις νομικές συνέπειες των τραυματισμών. Σύμφωνα με τους Bundy και συν. (2009), οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι είναι ευάλωτοι απέναντι στην κοινωνία και την προσφυγή στα δικαστήρια σχετικά με τους τραυματισμούς στην αυλή και ότι πολλές φορές οι γονείς συμπεριφέρονται παράλογα και τους κατηγορούν άδικα για ασήμαντα πράγματα (Bundy et al., 2009). Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας έγινε παρέμβαση με την παροχή πρόσθετου εξοπλισμού για παιχνίδια στην αυλή του σχολείου, με σκοπό να καταγραφούν οι αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τα οφέλη αλλά και την αλλαγή επικινδυνότητας στη σχολική αυλή. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι δάσκαλοι ομολόγησαν ότι με την παροχή πρόσθετου εξοπλισμού το παιχνίδι των παιδιών έγινε πιο ενεργητικό και δημιουργικό. Υπήρξε, όμως, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν ότι αυξήθηκε το άγχος που είχαν για τυχόν τραυματισμούς των μαθητών από την προσθήκη του νέου εξοπλισμού, που δεν μπορούσαν να προβλέψουν. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο μεγαλύτερος φόβος τους κατά τη διάρκεια της επίβλεψης των μαθητών στο διάλειμμα είναι το σκληρό έδαφος (άσφαλτος ή τσιμέντο) που μπορεί να προκαλέσει σοβαρούς τραυματισμούς στο κεφάλι και στα κόκκαλα (Jarvis, 2007).

Σε άλλη μελέτη οι απόψεις των δασκάλων για το παιχνίδι στο διάλειμμα είναι ότι η ποιότητά του έχει μειωθεί και ότι δημιουργεί επιθετική και απρόβλεπτη συμπεριφορά (Blatchford et al., 1990). Επίσης, οι δάσκαλοι ισχυρίζονται ότι πολλές φορές διάφορα γεγονότα που συμβαίνουν στο διάλειμμα δημιουργούν προβλήματα αργότερα μέσα στην τάξη, αφού για την επίλυσή τους καταναλώνεται αρκετός χρόνος μαθήματος (Blatchford, 1989). Σε πολλά σχολεία υπάρχουν κανονισμοί για τη χρήση της σχολικής αυλής, όπου, για παράδειγμα, απαγορεύεται στα παιδιά να εισέρχονται σε συγκεκριμένες περιοχές, να παίζουν κάποια παιχνίδια, ή να πραγματοποιούν κάποιες ιδιαίτερες δραστηριότητες (Thomson, 2007), ενώ συχνά τα παιδιά φέρνουν δικά τους παιχνίδια από το σπίτι γιατί ο διαθέσιμος εξοπλισμός της αυλής για παιχνίδια μειώνεται συνεχώς (Verstraete et al., 2006).

Σε μία έρευνα (Thomson, 2007) η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Αγγλίας με σκοπό να προσδιοριστεί εάν οι ενήλικοι περιορίζουν και πώς την

αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιβάλλον, καθώς και να καταγράψει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τον υπάρχοντα σχολικό κανονισμό που αφορά στο χρόνο ψυχαγωγίας τους, διαπιστώθηκε ότι οι ενήλικες είναι αυτοί που ελέγχουν τη σχολική αυλή, προσδοκώντας από τα παιδιά συγκεκριμένες συμπεριφορές. Όσον αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών για τους κανονισμούς της αυλής, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά είναι γνώστες των κανονισμών και θεωρούν σωστούς και δίκαιους κάποιους από αυτούς, ταυτόχρονα, όμως, πολλές φορές, θέλοντας να αποκτήσουν την ανεξαρτησία τους, ενεργούν παρακινδυνευμένα, διατρέχοντας έτσι διάφορους κινδύνους.
Το διάλειμμα παρέχει επίσης πολύτιμο χρόνο στους δασκάλους του σχολείου να παρακολουθούν τα παιδιά που αλληλεπιδρούν ελεύθερα με τους συνομηλίκους τους σε ένα μη κατευθυνόμενο περιβάλλον εκτός τάξης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν για τις τάσεις των μαθητών τους προς την ηγεσία, τις κοινωνικές συμπεριφορές, την κοινωνική απομόνωση και την επιθετικότητα. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους, να διευκολύνουν τη μάθηση και να προσφέρουν περισσότερες γνώσεις όταν παρεμβαίνουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Pellegrini 1992, Pellegrini και Bjorklund 1997).

Οι εκπαιδευτικοί, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων, αν και οι ίδιοι είναι κατά των έμφυλων διακρίσεων από το σχολείο αλλά και τους ίδιους, έχουν ελάχιστα μελετήσει ή ασχοληθεί με θέματα ανισοτήτων των φύλων, δεν κατανοούν τη διάκριση των φύλων όταν τη συναντούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν αναγνωρίζουν τις δικές τους έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις και πρακτικές (*Θάνος & Μπούνα 2017)*.

<u>Ερευνητικές αναφορές για το παιχνίδι στο διάλειμμα</u>

Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά δύο εργασιών, στο γεγονός πως δεν υπάρχουν μελέτες που να αποδεικνύουν ότι το διάλειμμα και το παιχνίδι είναι χάσιμο χρόνου, ο οποίος θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πιο αποτελεσματικά, ενώ υπάρχει μεγάλος αριθμός εμπειρικών ερευνών που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό για τα πολλαπλά οφέλη του διαλείμματος στα παιδιά (Phillippo, 2016; May, 2010). Πρόσφατη μελέτη, ανέφερε ότι το ενεργό παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος επηρεάζει θετικά την αυτορρύθμιση των παιδιών και κατά συνέπεια τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων τους (Becker, McClelland, Loprinzi, Trost, 2014).

Σε άλλη έρευνα επισημαίνεται ότι το ελεύθερο παιχνίδι, προσφέρει στα παιδιά

ευκαιρίες για να κατακτήσουν νέες γνωστικές δεξιότητες και να εξασκήσουν και να αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες τους, όπως η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και ο αυτοέλεγχος (Hall-Kenyon, Rosborough, 2017).

Στη μελέτη τους, οι Veiga, Neto και Rieffe αναφέρουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα συμβάλλει στην πρόληψη της άτακτης συμπεριφοράς τους και στη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη τους (Veiga, Neto, Rieffe, 2016).

Η έρευνα των Azlina και Zulkiflee, επισημαίνει ότι το παιχνίδι και η κίνηση είναι ουσιώδης για τη ζωή των μικρών παιδιών και πως ένα «πλούσιο» περιβάλλον σε ερεθίσματα και υλικά, όπως ο εξωτερικός χώρος των νηπιαγωγείων, καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών για σωματικές δραστηριότητες και πολλά είδη παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους, έδειξαν ότι ο ανοιχτός χώρος της αυλής έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά για κοινωνικό και εποικοδομητικό παιχνίδι και επηρέασε τη συμπεριφορά και την απόδοση τους στο παιχνίδι (Azlina, Zulkiflee, 2012).

Σε έρευνα στην Ολλανδία βιντεοσκοπήθηκαν παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού μέσα στη τάξη. Τα παιδιά ασχολήθηκαν με διάφορα είδη παιχνιδιών, τα οποία συμβάλλουν στην σωματική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη τους, με χαρακτηριστικά το αισθησιοκινητικό και το εποικοδομητικό παιχνίδι αλλά κυρίως τα παιχνίδια φαντασίας και προσποίησης. Από τη παρατήρηση διαπιστώθηκε πως ένα πλούσιο περιβάλλον λειτουργεί ενθαρρυντικά για την ανάπτυξη μιας ποικιλίας παιχνιδιών (Berkhout, Bakkers, Hoekman, Goorhuis-Brouwer, 2013).

Ένα σοβαρό πρόβλημα είναι η καθιστική συμπεριφορά των παιδιών και η έλλειψη σωματικής δραστηριοποίησης τους την ώρα του διαλείμματος. Σύμφωνα με μελέτες, τα επίπεδα της σωματικής δραστηριότητας των νηπίων είναι χαμηλά, για αυτό το λόγο επιχειρούν, μέσω παρεμβάσεων να τα αυξήσουν (Cardon, Van Cauwenberghe, Labarque, Haerens, De Bourdeaudhuij, 2008; Escalante, García-Hermoso, Backx, Saavedra, 2014). Τα συμπεράσματα αυτών των ερευνών, για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων τους, είναι ανάμεικτα. Αναλυτικότερα, οι ερευνητές μίας πιλοτικής μελέτης σε δύο σχολεία, αύξησαν την ώρα των δομημένων δραστηριοτήτων των παιδιών στο προαύλιο χώρο, σημειώνοντας βελτίωση στα επίπεδα της σωματικής δραστηριότητας τους (Alhassan, Nwaokelemeh, Lyden, Goldsby, Mendoza, 2013). Μελέτη του 2018, υποστηρίζει πως μόνο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, υπάρχει η δυνατότητα για σωματική δραστηριότητα. Για αυτό το λόγο, οι ερευνητές οργάνωσαν

τα διαλείμματα σε τρεις κατηγορίες, «ελεγχόμενο» διάλειμμα, διάλειμμα με ελεύθερο παιχνίδι και διάλειμμα με οργανωμένο παιχνίδι, για την αύξηση των επιπέδων σωματικής δραστηριοποίησης. Το πόρισμα της έρευνας έδειξε πως στις δύο τελευταίες κατηγορίες διαλειμμάτων υπήρξε αύξηση των επιπέδων, όμως η κάθε κατηγορία μπορεί να συμβάλλει σε διαφορετικό βαθμό αύξησης της δραστηριοποίησης, ανάλογα με το κάθε παιδί (Frank, Flynn, Farnell, Barkley, 2018). Οι Kahan, Nicaise και Reuben, μέσω της έρευνας τους, πραγματοποίησαν μια παρέμβαση σε σχολείο των Η.Π.Α., με σκοπό την αύξηση της σωματικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, των παιδιών που δεν ήταν ιδιαίτερα δραστήρια, σημειώνοντας προσωρινή αύξηση δραστηριοποίησης. Επισήμαιναν πως με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος που θα προωθεί τη φυσική δραστηριότητα το πρόβλημα μπορεί να αντιμετωπιστεί (Kahan, Nicaise, Reuben, 2016). Μία ομάδα ερευνητών, στα πλαίσια πιλοτικής μελέτης τους, αύξησαν το χρόνο του διαλείμματος στην αυλή, θεωρώντας πως θα αυξάνονταν η σωματική δραστηριότητα τους, όμως τα αποτελέσματα δεν έδειξαν αύξηση στη σωματική δραστηριοποίηση τους (Alhassan, Sirard, Robinson, 2007).

Οι Blatchford και συνεργάτες (1990) στην έρευνά τους, η οποία πραγματοποιήθηκε σε εντεκάχρονα παιδιά σε δημοτικά σχολεία του Λονδίνου με σκοπό να καταγράψουν το είδος των παιχνιδιών που προτιμούσαν να παίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα πιο αγαπημένα παιχνίδια ήταν το ποδόσφαιρο, το κυνηγητό και τα παιχνίδια με την μπάλα και ότι τα παραδοσιακά παιχνίδια που συνοδεύονται με κάποιο τραγούδι ή που χρησιμοποιούν τις διαγραμμίσεις της αυλής, παίζονταν πιο σπάνια.

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας του Boulton (1992), η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές ηλικίας οκτώ και έντεκα ετών, με σκοπό να καταγραφούν τα είδη δραστηριοτήτων στις οποίες επιδίδονταν οι μαθητές στο διάλειμμα, την κατανομή αυτών των δραστηριοτήτων στο χρόνο του διαλείμματος και την ηλικία και το φύλο των συμπαικτών που τα παιδιά επιλέγουν στις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Διαπιστώθηκε ότι τα εντεκάχρονα παιδιά συμμετείχαν περισσότερο σε παιχνίδια κανόνων, σπάνια σε άλλα μαζικά παιχνίδια και ποτέ σε παιχνίδια φαντασίας. Πολύ σπάνια κάποιος θα εγκατέλειπε τη θέση του στο παιχνίδι και ακόμη πιο σπάνια θα έμπαινε κάποιος καινούριος παίκτης. Επίσης, κάποιες δραστηριότητες, όπως το ποδόσφαιρο, ξεκινούσαν από το πρώτο διάλειμμα και συνεχιζόταν μέχρι τη

λήξη του τελευταίου διαλείμματος. Ως προς τη χρονική κατανομή των δραστηριοτήτων, τα παιδιά αφιέρωναν τον περισσότερο χρόνο του διαλείμματος σε παιχνίδια με κανονισμούς, ακολουθούμενα από τις κοινωνικές δραστηριότητες.

Η έρευνα του Henniger (1985) για το κοινωνικό παιχνίδι των παιδιών, στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο, αποδεικνύει ότι τα παιδιά παίζουν περισσότερο μοναχικά στον εσωτερικό χώρο ενώ στον εξωτερικό χώρο προτιμούν το παράλληλο παιχνίδι (στο Μποτσόγλου, 2010: 40).

Η έρευνα της Christidou και των συνεργατών της (2013) παρουσίασε ότι τα παιδιά προτιμούσαν να παίζουν στην αυλή με τα λίγα φυσικά στοιχεία που υπήρχαν (λουλούδια, δέντρα, πέτρες, γρασίδι), να παίζουν στην παιδική χαρά, να εμπλέκονται σε παιχνίδια με κανόνες (κυνηγητό και κρυφτό), καθώς και σε ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού (Christidou et al.,2013, σελ. 69, 71, 74).

Σε άλλη έρευνα (Thomson, 2007), η οποία διεξάχθηκε σε 491 μαθητές αστικών, ημιαστικών και αγροτικών σχολείων της Αγγλίας, διαπιστώθηκε ότι κατά το παιχνίδι τους τα παιδιά χρησιμοποιούσαν άσχετα πράγματα που υπήρχαν στο περιβάλλον της αυλής ως εξοπλισμό των παιχνιδιών τους, όπως πάγκοι, κιβώτια, ρούχα κλπ.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο αθλητικός εξοπλισμός, ο εξοπλισμός παιχνιδιού και οι χρωματιστές διαγραμμίσεις στην αυλή αυξάνουν την φυσική δραστηριότητα των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (Blatchford, Baines & Pellegrini, 2003, Verstraete et al., 2006). Οι Sallis και συν. (2001) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ήταν πιο δραστήρια σε περιοχές με πλούσιο αθλητικό εξοπλισμό και εξοπλισμό παιχνιδιού, καθώς και υψηλού επιπέδου επίβλεψη. Η έρευνα των Verstraete και συνεργατών (2006), η οποία έλαβε χώρα σε μαθητές ηλικίας 10 και 11 ετών από 7 διαφορετικά σχολεία του Βελγίου, κατέδειξε ότι η παροχή εξοπλισμού αύξησε τα επίπεδα δραστηριότητας των παιδιών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και, συγκεκριμένα, αύξησε τις δραστηριότητες μέτριας έντασης ενώ παρατηρήθηκε μικρή αύξηση στις δραστηριότητες έντονης έντασης.

Οι διαγραμμίσεις του εδάφους τόσο για τους αθλητικούς χώρους όσο και για τους χώρους παιχνιδιού αυξάνουν την φυσική δραστηριότητα των μαθητών (Stratton et al., 2005, Bundy et al, 2009), ενώ η παροχή εξοπλισμού, η επιδιόρθωση των κατεστραμμένων υλικών, η χάραξη πολύχρωμων γραμμών καθώς και η αύξηση της επιτήρησης των ενηλίκων στην αυλή οδηγεί στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας

(Willenberg et al., 2010).

Οι Bundy και συνεργάτες (2009) κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς τους σε παιδιά ηλικίας 5-7 ετών σε σχολείο στο Σύδνεϋ της Αυστραλίας, χορήγησαν σ' αυτά, ως εξοπλισμό παιχνιδιού, άχρηστα υλικά όπως ελαστικά αυτοκινήτων, χαρτόνια, χαρτοκιβώτια, χαλασμένα αξεσουάρ αυτοκινήτων, ξύλινες σανίδες. Πρόθεσή τους να εξετάσουν την επίδραση του εξοπλισμού αυτού στη φυσική δραστηριότητα των παιδιών. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι αυξήθηκε η φυσική δραστηριότητα των παιδιών τόσο στην αερόβια ικανότητα (τρέξιμο και άλματα) όσο και στην αντοχή (ανύψωση, ώθηση) αλλά ταυτόχρονα το παιχνίδι τους έγινε πιο δημιουργικό, κοινωνικό και ευέλικτο. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν το υλικό αυτό με πολλούς και νέους τρόπους (Bundy et al., 2009).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου (Παπαδιονυσίου, 2014) προέκυψε ότι τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο με τα ομαδικά παιχνίδια και κυρίως αυτά με βασικό τους χαρακτηριστικό το τρέξιμο (κυνηγητό, αγώνες τρεξίματος, παιχνίδια με στοιχεία παραδοσιακού παιχνιδιού) και μιμητικά παιχνίδια - παιχνίδια ρόλων από συγκεκριμένα πεδία, όπως φανταστικό κόσμο, παραμύθια, κοινωνικό περιβάλλον, οικογενειακό περιβάλλον, προσωπικά βιώματα, τηλεοπτικοί ήρωες και φυσικό περιβάλλον-ζώα. Η δεύτερη κατηγορία παιχνιδιών προτιμάται συνήθως από κορίτσια, που επιλέγουν ρόλους, κυρίως, από τον τηλεοπτικό κόσμο (νεράιδες Winx) και από το οικογενειακό περιβάλλον (μαμά-παιδί). Εκτός από τα παιχνίδια, παρατηρήθηκαν και ελεύθερου τύπου δράσεις, φωνές, ανοργάνωτο τρέξιμο καθώς και με έντονη αξιοποίηση στοιχείων που παρέχει το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον του υπό μελέτη χώρου.

Κύρια ασχολία των παιδιών ηλικίας 7-8 χρονών στη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων είναι το ενεργητικό ελεύθερο με προτίμηση στο κυνηγητό και τις παραλλαγές του (Μιχαηλίδου, 2019). Τα αγόρια ήταν εμφανώς πιο κινητικά από τα κορίτσια, τα οποία παρέμεναν στην περιφέρεια της αυλής συζητώντας ή και περπατώντας. Τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα επέλεξαν να παίξουν με τους συμμαθητές τους και σπάνια με παιδιά άλλων τάξεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας τα παιδιά, εκτός από το παιχνίδι, ασχολήθηκαν και με άλλες δραστηριότητες, όπως συζήτηση, βόλτα στον αύλειο χώρο, διάβασμα βιβλίων και ανταλλαγή συλλογών.

Επίλογος

Το διάλειμμα αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που είναι απαραίτητο για να επιτρέψει στους μαθητές να αναπτυχθούν και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Θα μπορούσε να χαρακτηρισθεί, αν όχι το καλύτερο «μάθημα», όπως οι ίδιοι οι μαθητές συνηθίζουν να το αποκαλούν, τουλάχιστον ισάξιο ή ισοδύναμο από παιδαγωγική σκοπιά με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Είναι ζωτικής σημασίας για την φυσική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και αποτελεί ένα ρεαλιστικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να μάθουν και να ασκούν γνωστικές δεξιότητες, όπως η διαπραγμάτευση, οι κανόνες και η επίλυση προβλημάτων ενώ αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους. Όλα αυτά απαιτούν τα παιδιά να επικοινωνούν μεταξύ τους, έτσι ώστε να εξασκούν γλωσσικές δεξιότητες. Τα παιδιά έχουν μεγαλύτερο λεξιλόγιο και εκφράζουν περισσότερες σκέψεις όταν ασχολούνται στο διάλειμμα με συνομηλίκους παρά όταν ασχολούνται με τους ενήλικες. Επιπλέον, το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ενθαρρύνει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και βοηθάει στη φυσική κατάσταση των παιδιών. Η έρευνα έχει δείξει ότι το διάλειμμα είναι απαραίτητο για την πλήρη ανάπτυξη ενός παιδιού και η έλλειψη παιχνιδιού προκαλεί γνωστικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Σύμφωνα με πολλούς εκπαιδευτικούς, ο κυριότερος ρόλος του διαλείμματος είναι ότι παρέχει στα παιδιά τον απαραίτητο χρόνο για να απελευθερώσουν ενέργεια και να «επαναφορτίσουν τις μπαταρίες τους» (Evans & Pellegrini, 1997). Από τα παιδιά που έχουν αυτή την ευκαιρία, η έρευνα κατέδειξε ότι αυτά επιστρέφουν στην τάξη μετά από ένα διάλειμμα και είναι έτοιμα να αναλάβουν τα γνωστικά τους καθήκοντα (Evans & Pellegrini, 1997). Ως εκ τούτου, το διάλειμμα δεν πρέπει να θεωρείται ως απλή αναψυχή, αλλά μάλλον ένα απαραίτητο συστατικό για τα παιδιά στην ανάπτυξη της κριτικής προσοχής και των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που οδηγούν στην διαμόρφωσή τους ως υπεύθυνοι ενήλικες πολίτες.

Κεφάλαιο δεύτερο

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Περίληψη

Ο τομέας των αναλυτικών προγραμμάτων της εκπαίδευσης, ο τομέας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αλλά και ο τομέας της σχολικής φυσικής αγωγής παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον απασχολώντας τους ειδικούς με ερωτήματα του τύπου: «ποιος είναι ο ρόλος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος ή παραπρογράμματος και του διαλείμματος που είναι μέρος αυτού» (Jackson, 1968), «ποιες οι κινητικές δραστηριότητες του διαλείμματος» (Donelly, Mueller & Gaullahue, 2019), «ποιες οι μαθησιακές κατακτήσεις των παιδιών στο χρόνο του διαλείμματος, οι κοινωνικές δεξιότητες και χειρισμοί που ενεργοποιούνται στο διάλειμμα».

Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία και την σχολική Φυσική Αγωγή, η ενεργοποίηση των έμφυτων καθολικών δομών, καθώς και ο βαθμός ενεργοποίησής τους, πραγματοποιείται όταν το παιδί λαμβάνει κοινωνικά συναισθηματικά ερεθίσματα από το περιβάλλον του σχολείου (φυσικό, κοινωνικό) στο χρόνο του διαλείμματος. Ο μαθητής προσαρμόζεται και λειτουργεί σύμφωνα με τα υπάρχοντα κάθε φορά ερεθίσματα του περιβάλλοντος του.

Αναφορικά με τη σχολική πραγματικότητα που επικρατεί στον χρόνο του σχολικού διαλείμματος, υπάρχουν μελέτες οι οποίες έχουν συνδέσει το διάλειμμα με τη φυσική δραστηριότητα, το παιχνίδι, την κοινωνικοποίηση του παιδιού, την πνευματική ξεκούραση και αναζωογόνηση και τη σχολική βία.

Οι κοινωνικές δεξιότητες και χειρισμοί των μαθητών, η φυσική τους δραστηριότητα και η αναζωογόνησή τους επηρεάζουν, αλλά και επηρεάζονται, από τις αλληλεπιδράσεις, την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς.

Η επικοινωνία, η φυσική δραστηριότητα και το παιχνίδι που συμβαίνουν στο χρόνο του σχολικού διαλείμματος αποτελούν δραστηριότητες, τρόπους έκφρασης, καθρεφτίζουν τις ποιότητες και τις αιτίες, αφηγούνται καταστάσεις και, τέλος, λειτουργούν ως εργαλεία παιδαγωγικής παρατήρησης της έκφρασης των διαπροσωπικών σχέσεων, των συναισθημάτων, της κινητικότητας και των απόψεων των μαθητών.

Η προσέγγιση μέσω της παρατήρησης και της παρέμβασης -όποτε και εάν χρειαστεί- των δράσεων των παιδιών στο διάλειμμα από τον εκπαιδευτικό, έχει την πρόκληση του ψυχοπαιδαγωγικού ενδιαφέροντος και ανάπτυξης του επικοινωνιακού

πλαισίου για την κατανόηση των διαφόρων καταστάσεων. Οι διαφορετικές δράσεις των μαθητών στη διάρκεια του διαλείμματος, προσφέρουν ένα ενισχυμένο πλαίσιο μάθησης, πέρα από την τυπική εκπαίδευση.

Το ολοκληρωμένο πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο σχολείο τονίζει ως σημαντικό γεγονός το χρόνο του διαλείμματος, διότι δίνει την ευκαιρία στη διεύρυνση του σχολικού προγράμματος της φυσικής αγωγής. Το διάλειμμα θα μπορούσε να έχει μία θετική συνεισφορά σε διάφορες πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών. (Donelly, Mueller & Gaullahue, 2019:618).

Μελέτες που έχουν γίνει σε διεθνές επίπεδο για τις δραστηριότητες των μαθητών και των ενεργειών της παιδαγωγικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών στους μαθητές στο χρόνο του σχολικού διαλείμματος και της αντίστοιχης απουσίας ερευνών στον ελληνικό χώρο, προκύπτει η ανάγκη της διερεύνησης σχετικά με το ποιες είναι αυτές οι παιγνιώδεις και μη δραστηριότητες, ποιος ο σχολικός χώρος που υλοποιούνται αυτές οι δραστηριότητες και ποιες οι παρεμβατικές ενέργειες των εκπαιδευτικών στην αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές στο σχολικό διάλειμμα για την προαγωγή μαθήσεων.

1. Ερευνητικά κενά

- Παρότι υπάρχει πλήθος σύγχρονων εμπειρικών μελετών για την παιγνιώδη και μη παιγνιώδη δραστηριότητα στο χώρο της εκπαίδευσης εντούτοις ο αριθμός τους είναι περιορισμένος στο πλαίσιο του σχολικού διαλείμματος, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.
- Ένα σημαντικό ερευνητικό κενό, όσον αφορά στη θεματική της παιγνιώδους και της μη παιγνιώδους δραστηριότητας υφίσταται κυρίως στον τομέα του σχολικού διαλείμματος, δεδομένου ότι οι εν λόγω έρευνες αφορούν κυρίως τη φυσική και αθλητική δραστηριότητα στο πλαίσιο της σχολικής φυσικής αγωγής και του ελεύθερου χρόνου εκτός της λειτουργίας του σχολείου.
- Σε επίπεδο μεθόδου κλασικής και συστηματικής παρατήρησης λείπουν οι αναφορές για την παιγνιώδη και μη παιγνιώδη δραστηριότητα στο σχολικό διάλειμμα, με δείγμα σχολείων από τα τυπικά δημόσια και δημοτικά σχολεία.

- Στην Ελλάδα υπάρχει έλλειμμα ερευνών αναφορικά με την παιγνιώδη και μη παιγνιώδη δραστηριότητα στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικά στο διάλειμμα πέρα των ερευνών για τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι.
- Αν και έχει εξεταστεί η επίδραση του φύλου στο παιχνίδι μέσα από εμπειρικές μελέτες φαίνεται να υπάρχει έλλειψη ερευνών με τη μέθοδο της κλασικής παρατήρησης ως προς την επίδραση του φύλου στην παιγνιώδη και μη παιγνιώδη δραστηριότητα στο σχολικό διάλειμμα.
- Η επίδραση της ηλικίας / τάξη φοίτησης μαθητών σχετικά με την παιγνιώδη δραστηριότητα έχει εξεταστεί από πλήθος εμπειρικών ερευνών, φαίνεται όμως να υπάρχει έλλειμμα με τη μέθοδο της κλασικής παρατήρησης ως προς την επίδραση της ηλικίας/ τάξη φοίτησης στην παιγνιώδη και μη δραστηριότητα στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου.
- Στην Ελλάδα υπάρχει έλλειμμα εμπειρικών ερευνών για την παιγνιώδη και μη παιγνιώδη δραστηριότητα αναφορικά με την περιοχή που βρίσκεται το δημόσιο δημοτικό σχολείο.

Η παιγνιώδης και η μη παιγνιώδης δραστηριότητα διεξάγεται στο χρόνο του σχολικού διαλείμματος και στο χώρο του σχολείου, στην αυλή · πέρα από τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τους σχολικούς χώρους ή την παιγνιώδη δραστηριότητα · η σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει να αναδείξει τα ακόλουθα κενά:

1) Παρότι ο χώρος στο ελληνικό νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο έχει μελετηθεί ερευνητικά μέσα από το πρίσμα της Παιδαγωγικής του χώρου, της σχολικής αυλής, ωστόσο δεν έχει διερευνηθεί ο χώρος και τα χαρακτηριστικά του στη διαμόρφωση και πραγματοποίηση της παιγνιώδους και μη παιγνιώδους δραστηριότητας, μέσα από το πρίσμα της μεθόδου της κλασικής παρατήρησης.
2) Στη διεθνή βιβλιογραφία λείπουν οι έρευνες με τη μέθοδος της κλασικής παρατήρησης για την παιγνιώδη και μη παιγνιώδη δραστηριότητα που διεξάγονται στο διάλειμμα και στη σχολική αυλή.
3) Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν έρευνες με τη μέθοδο της κλασικής και δομημένης παρατήρησης που καταγράφουν και μελετούν τις παιγνιώδεις και μη παιγνιώδεις δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά τους που εμφανίζονται στο

χώρο της αυλής κατά τη διάρκεια του διαλείμματος εν παραλλήλω με τις παιδαγωγικές ενέργειες των εποπτευόντων εκπαιδευτικών στο δημόσιο δημοτικό σχολείο.

4) Ένα σημαντικό ερευνητικό κενό αναφορικά με την παιγνιώδη δραστηριότητα στο σχολικό διάλειμμα του δημόσιου δημοτικού σχολείου υφίσταται στις εμπειρικές μελέτες που διερευνούν την παιγνιώδη και μη παιγνιώδη δραστηριότητα των δύο φύλων, δεδομένου ότι εκλείπουν αντίστοιχες έρευνες που να εξετάζουν τις διαφορές φύλου στην παιγνιώδη δραστηριότητα των μαθητών / μαθητριών στη σχολική αυλή στη διάρκεια του διαλείμματος του δημόσιου δημοτικού σχολείου υπό την επόπτευση των εκπαιδευτικών.

5) Αν και έχει διερευνηθεί η παιγνιώδης δραστηριότητα και ο χώρος, όπως η σχολική αυλή όπου αυτή εξελίσσεται μέσα από εμπειρικές μελέτες και που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ή των μαθητών, φαίνεται να υπάρχει έλλειψη στην αναφορά των παιδαγωγικών ενεργειών των εποπτευόντων εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην αυλή, έχοντας ρόλο επιτήρησης και εποπτείας στη διάρκεια των παιγνιωδών και μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων που διεξάγονται στους χρόνους των σχολικών διαλειμμάτων των δημοσίων δημοτικών σχολείων.

6) Δεν υπάρχουν εμπειρικές μελέτες που να εξετάζουν την ηλικία/ τάξη φοίτησης των μαθητών / μαθητριών σε σχέση με την παιγνιώδη και μη δραστηριότητα στο διάλειμμα του δημόσιου δημοτικού σχολείου.

7) Εντοπίζεται ερευνητική έλλειμμα στις μελέτες που ερευνούν την περιοχή (αστική, ημιαστική, αγροτική) του δημόσιου δημοτικού σχολείου και τις διαφορές ή ομοιότητες που εμφανίζει η παιγνιώδης και μη παιγνιώδης δραστηριότητα των μαθητών/ μαθητριών κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος.

2. Διατύπωση του προβλήματος

Το παιχνίδι αποτελούσε και αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ζωής των παιδιών, ανεξαρτήτως της εποχής και των λαών, ενώ πολυάριθμα είναι εκείνα τα παιχνίδια που δεν έχουν μεταβληθεί με το πέρασμα των αιώνων (Boutot *et al,* 2005). Η τάση για παιχνίδι είναι πολύ ισχυρή, αφού εμφανίζεται ακόμα και σε συνθήκες

έντονης θλίψης και πίεσης, όπως φτώχεια, δουλεία, πόλεμος ή οικογενειακά και κοινωνικά προβλήματα και εκφράζεται με όλους τους δυνατούς τρόπους (Wolfberg, 1999).

Η μελέτη του παιχνιδιού έχει μακρά ιστορία. Από τον Πλάτωνα στον Καντ, από το Froebel έως το Piaget, οι φιλόσοφοι, οι ιστορικοί, οι βιολόγοι, οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί έχουν μελετήσει αυτή την πανταχού παρούσα συμπεριφορά για να καταλάβουν πώς και γιατί παίζουμε. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό συστατικό της μάθησης, επιτρέποντας στα παιδιά να μιμούνται συμπεριφορές ενηλίκων, να ασκούν κινητικές δεξιότητες, να επεξεργάζονται συναισθηματικά γεγονότα και να μαθαίνουν πολλά για τον κόσμο τους.

Ο Froebel πιστεύει ότι το παιδί, μέσω του παιχνιδιού, απολαμβάνει και βιώνει τον κόσμο ως αρμονικό σύνολο, ενώ αντιλαμβάνεται τον ίδιο του τον εαυτό του ως μέρος αυτού του κόσμου (Μετοχιανάκης Η., 2000). Ο Piaget και ο Vygotsky θεωρούν το παιχνίδι αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη του παιδιού. Ο Piaget επισημαίνει ότι ο ρόλος του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύπλευρος και καθορίζεται κάθε φορά από το επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί (Ματσαγγούρας Η., 2003).

Το παιχνίδι είναι, ουσιαστικά, μια προβολή, μια αναμόρφωση, μια αναπαραγωγή γνώσεων, εικόνων, εντυπώσεων και συναισθημάτων, ενώ παράλληλα, το ίδιο ενσωματώνει κατά κάποιον τρόπο το όνειρο, αφού τα παιδιά πειραματίζονται με γνωστά υλικά υπό άγνωστες συνθήκες (Wolfberg, 1999).

Στην σημερινή εποχή όπου ο σύγχρονος τρόπος ζωής, με την έντονη αστικοποίηση, έχει στερήσει από τα παιδιά τους ανοιχτούς χώρους, η σχολική αυλή αποτελεί έναν από τους ελάχιστους που έχουν απομείνει πλέον στον αστικό ιστό όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν σε καθημερινή βάση.

Ως χώρος του σχολείου ο ρόλος της είναι πολύ σημαντικός, γιατί σ' αυτή επιτελούνται αρκετές λειτουργίες του σχολείου. Ως φυσικός χώρος προσφέρει το πλαίσιο ανάπτυξης πολλών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι ιδιαίτερα ευχάριστες για τους μαθητές αλλά και ιδιαίτερα παιδαγωγικές, ενώ αποτελεί το υποστηρικτικό πλαίσιο για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Με βάση τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Urie Bronfenbrenner ή αλλιώς η σύγχρονη αναφορά του είναι θεωρία των Βιο-Οικολογικών Συστημάτων,

υπογραμμίζει μια διεπιστημονική προσέγγιση στην κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης. Προσφέρει ένα μοντέλο ανάλυσης των υπαίθριων περιβαλλόντων του σχολείου, το οποίο είναι ολιστικό αφού επιτρέπει της εξέτασή τους ως οργανισμό πλαισιωμένο και συνδεδεμένο παράλληλα με κοινωνικές δομές. Το μοντέλο αυτό είναι παιδοκεντρικό και η αρχική του έμφαση δίνεται στις εμπειρίες των παιδιών, αφού αυτές είναι κινητήριες δυνάμεις της ανάπτυξης και συμπεριλαμβάνει το είδος των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα πλαίσια οι οποίες επηρεάζουν τις εμπειρίες των παιδιών. Το παιχνίδι στο σχολείο είναι μια από τις ελάχιστες ευκαιρίες όπου τα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδρούν σε ένα σχετικά ασφαλές περιβάλλον με ελάχιστο έλεγχο των εκπαιδευτικών όπου το παιχνίδι και οι κοινωνικές σχέσεις να βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό υπό τον έλεγχό τους. Το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου σε αρκετές των περιπτώσεών του είναι συνδεδεμένο με την εκπαίδευση των πολιτών, την κοινοτική δράση και την περιβαλλοντική διαχείριση.

Γνωρίζουμε ότι υπάρχουν τέσσερις σημαντικοί παράγοντες που χαρακτηρίζουν τη λειτουργικότητα της σχολικής αυλής και έχουν σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη των παιδιών. Η σχολική αυλή αποτελεί: α) μέρος που ξεδιπλώνεται η σωματική και κινητική δράση του παιδιού, β) χώρο σκέψης, πνευματική διέγερση και δράση, γ) χώρο διέγερσης των αισθήσεων, και δ) ένα χώρο που τα παιδιά μπορούν να είναι ο εαυτός τους. Ακόμη επίσης, οι μαθήσεις κινητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, ηθικές που συμβαίνουν στην αυλή του σχολείου ή στους χώρους του σχολείου στο διάλειμμα - και με δεδομένο το γεγονός ότι δεν συμπεριλαμβάνονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, με πρόγραμμα, σκοπούς και περιεχόμενο, μεθοδολογία, αξιολόγηση - απαιτεί τη συγκέντρωση της προσοχής στις ανεπίσημες δράσεις διδακτικές και μη που συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, οι οποίες σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2010) αποτελούν το ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μια πραγματικότητα με ποικίλες επιδράσεις στην καθημερινότητα των παιδιών. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η χρήση και η κατανομή του χώρου του σχολείου στο διάλειμμα χαρακτηρίζει ένα είδος «αόρατης» παιδαγωγικής που κατευθύνει τους μαθητές σε μια σειρά πρακτικών δραστηριοτήτων, που δεν εντάσσονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα ή η «αόρατη» παιδαγωγική χαρακτηρίζει τη σχολική κουλτούρα η οποία αφορά στη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών και εμπεριέχεται στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα που είναι

βασικό στοιχείο αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, 2010). Αυτή η εστίαση και ανάλυση θα δοθεί στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Προκειμένου να αυξηθεί ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών στη χρήση αυτής της «αόρατης» παιδαγωγικής στην καθημερινή πρακτική διδασκαλίας στο σχολείο, θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στο θέμα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Οι Manion, Femwick και Lynch (2013) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευέλικτοι, να είναι δημιουργικοί σχετικά με την αναγνώριση διαφορών που υπάρχουν στον κοινωνικό, συμπεριφορικό, οικολογικό τομέα με την ικανότητα ανταπόκρισης τους σε καταστάσεις που βρίσκονται εκεί στο σχολικό χώρο και χρόνο μέσω των εμπειριών από πρώτο χέρι.

Οι γενικεύσεις των αποτελεσμάτων σχετίζονται με τον εντοπισμό σχέσεων ανάμεσα στις διάφορες περιπτώσεις, με την ταξινόμησή τους, τη δημιουργία τυπολογιών και ιδεωδών τύπων. Επικρατεί η λογική της ανάλυσης περιεχομένου, της κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης. Μόνο με αυτό το τρόπο η έρευνα μπορεί να συνδεθεί με τη θεωρία, που είναι μορφή συνθετικής ορθολογικής αφαίρεσης της πραγματικότητας. Ο στόχος των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι η εμβάθυνση σε έναν αριθμό περιπτώσεων αποκαλύπτοντας την ιδιαιτερότητα και εστίαση στο ιδιαίτερο και ανεπανάληπτο.

Σημαντικότατη λειτουργία του σχολείου που επιτελείται στους χώρους του είναι αυτή του διαλείμματος, το οποίο δεν είναι μόνο χρόνος ξεκούρασης και κινητικής εκτόνωσης, αλλά είναι και χρόνος συλλογικού παιχνιδιού και ελεύθερης επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2001). Και όταν αναφερόμαστε στον όρο ελεύθερη επικοινωνία των μαθητών εννοούμε ότι η αυλή του σχολείου, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, προσφέρει ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, που καθορίζονται λιγότερο από τους ενήλικες και πρέπει να διευθετηθούν από τα ίδια τα παιδιά. Η ώρα του διαλείμματος είναι η μόνη ώρα κατά την οποία οι μαθητές καθορίζουν από μόνοι τους, ελεύθερα, τόσο τα πρόσωπα με τα οποία θα επικοινωνήσουν όσο και τις μορφές επικοινωνίας. Έτσι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Jarrett, 2002; Pellegrini, A., Kato, K., Blatchford, P. & Baines, E., 2002). Σημαντική είναι επίσης η συμβολή του διαλείμματος στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, που συμπεριλαμβάνει δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης διαφορών χωρίς τη χρήση βίας, καθώς και εξάσκηση στους ρόλους και τις στάσεις που η κοινωνία καθορίζει για τα δύο φύλα

(Goldstein, 2012; «The Crucial Role of Recess in School», 2013). Κατά την ώρα του διαλείμματος, όμως, αναπτύσσονται διάφορες μορφές σωματικής και ψυχολογικής βίας που αρχίζουν με τα μικρά πειράγματα, τις βρισιές και φθάνουν μέχρι τη σωματική βία που ασκούνται κυρίως σε βάρος μικρών, αδύναμων και μειονοτικών μαθητών. Επιπλέον, μέσα σ' ένα ασφαλέστερο και επιτηρούμενο από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς περιβάλλον, που με τις παιδαγωγικές τους δράσεις το κάνουν ακόμα πιο οικείο, υποστηρικτικό και φιλικό προς τους μαθητές, ενισχύεται σημαντικά ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο χώρος και τον κάνουν πολύ σημαντικό παράγοντα για την ποιότητα του διαλείμματος.

Για τους παραπάνω λόγους, λοιπόν, επιλέχθηκε η σχολική αυλή ως χώρος και το διάλειμμα ως χρόνος παρατήρησης των μαθητών για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

3. Οριοθέτηση του προβλήματος

Σε αυτήν την ενότητα θα εκτεθούν τα δεδομένα και οι προοπτικές που προσφέρουν ως σήμερα τα διάφορα αναλυτικά προγράμματα για το διάλειμμα, το χώρο, καθώς και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών σε αυτά, τόσο από την άποψη της θεωρίας, όσο και από την άποψη των εμπειρικών ερευνών σε αυτόν τον τομέα.

Ο μαθητής στο διάλειμμα βιώνει το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, προσλαμβάνει δομές και αντιλήψεις της κοινωνίας και βρίσκεται μεταξύ πνευματικής αναζωογόνησης, παιχνιδιού και κάποιες φορές μορφών λεκτικής ή φραστικής βίας.

Το διάλειμμα συνήθως διαρκεί από 20 έως 10 λεπτά και γίνεται σε ανοικτούς υπαίθριους χώρους και όποτε οι καιρικές συνθήκες δεν το επιτρέπουν γίνεται σε κλειστούς χώρους. Τα παιδιά στο διάλειμμα επιλέγουν μόνο τους να συμμετάσχουν σε κάποια δραστηριότητα που μπορεί να έχει τη μορφή παιχνιδιού και σωματικής άσκησης ταυτόχρονα τα κάνει να χαίρονται και να διασκεδάζουν και να αναπτύσσονται σωματικά και κινητικά.

Επίσης, αυτή η συμμετοχή των παιδιών στις σωματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες στο διάλειμμα δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εξασκηθούν σε δεξιότητες της ζωής, όπως η συνεργασία, οι εκ περιτροπής ενέργειες, η υπακοή στους κανόνες, το μοίρασμα ενός αντικειμένου με άλλους, η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση, η επίλυση προβλημάτων και η επίλυση διαφορών (NASPE, 2006/National Association

for Sport and Physical Education). Ακόμη τα βοηθάει να βελτιώσουν την εστίαση της προσοχής και τη διατήρηση εστίασης της προσοχής όπως και τη συμπεριφορά και μάθηση μέσα στην αίθουσα (NASPE 2006, Gallahue 2019).

Σύμφωνα με το NASPE, υπάρχουν αρκετά εμπειρικά αποδεικτικά στοιχεία τα οποία εγγυώνται τα παραπάνω ποιοτικά στοιχεία του διαλείμματος. Η επιτυχία του διαλείμματος, όσον αφορά την παροχή ευκαιριών στα παιδιά για την προαγωγή των παραπάνω στοιχείων, εξαρτάται από το χώρο και την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας. Ο χώρος (εσωτερικός και εξωτερικός), καθώς και ο εξοπλισμός του δεν πρέπει να εγκυμονεί κινδύνους για τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών, θα πρέπει να ελέγχονται τακτικά (Gallahue 2019).

Το να μάθουν τα παιδιά να παίζουν εκτιμώντας τις ικανότητές τους, να προφυλάσσονται από τους κινδύνους και να κατευθύνουν ανάλογα τις ενέργειές τους, αποτελεί παιδαγωγικό στόχο (Zimmer, 2007α:208). Στη διάρκεια του διαλείμματος ο/η εκπαιδευτικός προβληματίζεται συχνά σχετικά με τα όρια που πρέπει να δώσει, ή που έχουν τα παιδιά, έτσι ώστε να επιτευχθεί ένα παιχνίδι και οι θετικές του επιπτώσεις χωρίς να υπάρχουν τραυματισμοί των παιδιών ή και να χαλάσει το παιχνίδι. Ο απόλυτος έλεγχος του εκπαιδευτικού στις κινητικές δραστηριότητες των παιδιών στο διάλειμμα μπορεί να περιορίσει την κινητικότητα και την αναζωογόνηση των παιδιών, από την άλλη πλευρά όμως η ασφάλεια της σωματικής ακεραιότητας των παιδιών επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό. Σε αυτήν περίπτωση έχουμε περιορισμό της αυθόρμητης ενέργειάς των παιδιών.

Σε αυτό το σημείο η Zimmer (2007α) εντοπίζει μία αντίφαση, κάτι που και η ερευνήτρια ως εκπαιδευτικός βίωσε και βιώνει στην επαγγελματική της καριέρα και έπρεπε να ισορροπήσει την παιδαγωγική της δράση μεταξύ ασφάλειας και αυθορμητισμού στην κινητική δραστηριότητα των παιδιών στο χρόνο του διαλείμματος.

Για την πετυχημένη εκπλήρωση των στόχων, σύμφωνα με τη NASPE, είναι απαραίτητη η εποπτεία του διαλείμματος, η οποία πραγματοποιείται από κάποιον εκπαιδευτικό, και γίνεται υπό προϋποθέσεις όπως:

- Ο/η εκπαιδευτικός επόπτης βλέπει όλα τα παιδιά ανά πάσα στιγμή και δίνει οδηγίες για ασφαλές παιχνίδι από τραυματισμούς όταν χρειαστεί. Ακόμη, ο επόπτης εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες για τη σωστή χρήση οργάνων παιδικής

χαράς ή γυμναστικής (π.χ. πολύζυγα) αν βρίσκονται στο χώρο του διαλείμματος, αλλά και για κατάλληλες ενέργειες ή ασκήσεις στον χώρο των αθλοπαιδιών (π.χ. ποδόσφαιρο).

- Ο επόπτης εκπαιδευτικός να εξετάζει εκτενώς την υλικοτεχνική υποδομή στο χώρο του διαλείμματος για πιθανούς κινδύνους.

Πολλές φορές τα άχρηστα υλικά για τους εκπαιδευτικούς, όπως ένα μισογεμάτο μπουκάλι με νερό ή χαλίκι, θα μπορούσε να είναι η αφορμή και ευκαιρία για παιχνίδι (ποδόσφαιρο) σε μία ομάδα παιδιών, ενώ ένα επιλεγμένο παιχνίδι από τον εκπαιδευτικό στο διάλειμμα όπως το «άσπρο-μαύρο» να μην αποτελεί την καλύτερη λύση για παιχνίδι στο διάλειμμα από τα παιδιά. Το πλαστικό μπουκάλι με το χαλίκι ποτέ δεν μπορεί να είναι ασφαλές. Πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος τραυματισμού μετά από μία δυνατή κλωτσιά να σπάσει το μπουκάλι και να πεταχτούν τα χαλίκια. Αυτό ακριβώς το γεγονός είναι που κάνει αυτό το παιχνίδι ελκυστικό για τα παιδιά. Η πολύπλευρη χρήση και η αβεβαιότητα του αντικειμένου είναι τα στοιχεία που κάνουν ελκυστικό το παιχνίδι με αντικείμενα που ο/η επόπτης εκπαιδευτικός του διαλείμματος θεωρεί ως άχρηστα. (Zimmer, 2007α).

Αυτά τα γεγονότα αναγκάζουν τον/την εκπαιδευτικό να στέκεται δίπλα στα παιδιά παρεμβαίνοντας στο παιχνίδι των παιδιών και πολλές φορές απαγορεύοντας αυτό. Όταν ο εκπαιδευτικός απαγορεύει τη συνέχιση τέτοιων δραστηριοτήτων στο διάλειμμα, χάνεται και η ευκαιρία για τα παιδιά να μάθουν να εκτιμούν τους κινδύνους. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να συμπεριφέρονται κατάλληλα σε περιπτώσεις κινδύνου ή πώς να χειρίζονται τα αντικείμενα.

Το διάλειμμα είναι συνυφασμένο με την κίνηση των παιδιών μετά από μεγάλο χρονικό όριο ακινησίας μέσα στην τάξη. Η κίνηση και η έντονη σωματική δραστηριότητα των παιδιών- μαθητών του δημοτικού σχολείου είναι συνυφασμένη με το χρόνο, το χώρο του διαλείμματος και τον κίνδυνο. Το να μάθει κάποιος να αντιμετωπίζει τον κίνδυνο το μαθαίνει μέσα από τη βίωση πλευρών κινητικών εμπειριών και όχι από τις απαγορεύσεις των εκπαιδευτικών. Το διάλειμμα προσφέρει τέτοιες πολύπλευρες κινητικές εμπειρίες για την εκτίμηση και τον χειρισμό επικίνδυνων καταστάσεων.

Για την Zimmer το θέμα της επίβλεψης των εκπαιδευτικών έχει να κάνει από πλευράς του εκπαιδευτικού με τη γνώση και εκτίμηση της συμπεριφοράς των παιδιών και κατά πόσο μπορεί να τα εμπιστευτεί.

Οι Donelly, Mueller, Gallahue (2019) αναφέρουν ότι για ένα πετυχημένο διάλειμμα χρειάζεται να υπάρχουν αρκετά διαθέσιμα όργανα γυμναστικής για όλα τα παιδιά, έτσι ώστε όλοι όσοι θέλουν να παίξουν να μπορούν να το κάνουν. Ακόμη, κάνουν λόγο για το γεγονός ότι δεν υπάρχει κανονικός χρόνος για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο σχολείο ή ότι το προσφερόμενο πρόγραμμα φυσικής αγωγής δε μπορεί να επηρεάσει θετικά τα επίπεδα ευεξίας σε σημαντικό βαθμό.

Οι έρευνες των Tradeau et al. (2005), Van Sluijs et al. (2007) συνδέουν την ανθρώπινη εμπειρία με την έντονη σωματική άσκηση. Πολλοί εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων, για να εξοστρακιστεί αυτός ο χρόνος που θα συνεισφέρει στην ευεξία και ανθρώπινη ευημερία, αντικαθιστούν το χρόνο ή μέρος του χρόνου με προγράμματα εξάσκησης.

Κανένας εκπαιδευτικός ή ομάδα συμμαθητών δεν μπορεί να εξαναγκάσει το παιδί να παίξει, το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και αυτή η ελευθερία λήψης για παιγνιώδη δραστηριότητα στο χρόνο του διαλείμματος πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τον εκπαιδευτικό.

Στην παιγνιώδη δραστηριότητα το παιδί μπορεί να αποφύγει εμπόδια που στην πραγματικότητα θα τα απέφευγε (Kieff, Casbergiue, 2017) και εξασκούν με μεγάλη επιμονή δεξιότητες (κινητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές) που χρειάζονται για την έκβαση ενός παιχνιδιού. Το παιδί αναπτύσσεται μέσα από τη δική του δραστηριότητα και μόνο οι μέθοδοι και τα ερεθίσματα που ανταποκρίνονται στα κίνητρα και στις δυνατότητες δράσης του παιδιού οδηγούν σε αναπτυξιακές προόδους (Goppel, 1997). Σύμφωνα με τη Zimmer (2007), στην ψυχοκινητική θεωρείται το παιδί ως ένα ενεργό υποκείμενο, το οποίο μπορεί να αναλάβει ευθύνες και να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του. Έτσι λοιπόν η αυτοκαθοριζόμενη και υπεύθυνη δράση αποτελεί μία ψυχοπαιδαγωγική μέθοδο παρέμβασης που λαμβάνει μέρος κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Μια άλλη οπτική του διαλείμματος είναι η σημασία της παιγνιώδους ή μη δραστηριότητας. Η κίνηση (παιγνιώδης ή μη) έχει νοηματικό περιεχόμενο, ο μαθητής εκφράζεται μέσα από την κινητική δραστηριότητα και επικοινωνεί με συμβολικές

πράξεις (Winnicott, 1971). Παρατηρώντας ο εκπαιδευτικός το νοηματικό περιεχόμενο του παιχνιδιού στο διάλειμμα προσπαθεί να καταλάβει τις σκέψεις του παιδιού ή μιας ομάδας παιδιών που παίζουν, οπότε αποκτά κατά κάποιο τρόπο μία εικόνα του ιστορικού τους. Σύμφωνα με τους Winnicott (1971) και Seewald (1992), κατά την μετάβαση από την πραγματικότητα του παιχνιδιού του «εδώ και τώρα» σε συμβολικές και φανταστικές διαδικασίες και το αντίστροφο, μέσα από τις παρεχόμενες δυνατότητες για εμπλοκή σε συμβολικές εκφράσεις, εκτελούνται θεραπευτικές και αναπτυξιακές διεργασίες.

Ως εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής, την ώρα του διαλείμματος πολλές φορές επόπτευα το χώρο και τα παιδιά του σχολείου. Το σχολείο διέθετε μία μεγάλη αίθουσα πολλαπλών χρήσεων που στη μία πλευρά της υπήρχαν πολύζυγα. Για μεγάλο χρονικό διάστημα στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι καιρικές συνθήκες (βροχές) δεν άφηναν περιθώριο για παιχνίδι στην αυλή του σχολείου και τα παιδιά συναθροίζονταν στους διαδρόμους και στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων.

Παρατηρούσα τα παιδιά που σκαρφάλωναν και αιωρούνταν από τα πολύζυγα. Κάποια άλλα παιδιά ήταν διστακτικά και απλώς κοιτούσαν τους άλλους χωρίς να συμμετέχουν. Όταν ενεπλάκην στο παιχνίδι των παιδιών και τους πρότεινα μια φανταστική ιστορία, τον «Ταρζάν και τον φοίνικα με τις καρύδες» τα παιδιά δέχτηκαν να παίξουν. Στη βάση των πολύζυγων τοποθετήθηκαν στρώματα για ασφάλεια.

Η ιστορία είχε ως εξής: το κάθε παιδί αποκτούσε τη δύναμη του Ταρζάν και έπρεπε για το μεσημεριανό του φαγητό να σκαρφαλώσει στο φοίνικα (που τον αποτελούσε το πολύζυγο) και να πάρει τις καρύδες (μικρές μπάλες που είχαν τοποθετηθεί στην κορυφή του πολύζυγου). Τα παιδιά έπρεπε να προσπαθούν ένας-ένας και πάντα έπαιρναν την επευφημία ότι τα κατάφεραν.

Από τις παρατηρήσεις μου σχετικά με την κινητική συμπεριφορά των παιδιών διαπίστωσα ότι, η ενθάρρυνση στο τόλμημα των παιδιών για αυτό το παιχνίδι ήταν πολύ σημαντική για την επιτυχή έκβαση του παιχνιδιού. Το συγκεκριμένο παιχνίδι, όπως και το αυθόρμητο παιχνίδι που έκαναν νωρίτερα τα παιδιά, ενίσχυε την εικόνα που είχε κάθε παιδί για τον εαυτό του σχετικά με τις ικανότητές του και πώς εμφανίστηκαν αυτές στο παιχνίδι. Από το βλέμμα και τις αντιδράσεις των παιδιών μετά την προσπάθειά τους φαινόταν έκδηλο το συναίσθημα ικανοποίησης και η

επευφημία η δική μου (Μπράβο! Τα κατάφερες!) ερχόταν να τονώσει την ικανοποίηση που αισθανόταν το παιδί.

Μελετώντας πολύ αργότερα το «Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής» της Zimmer, διαπιστώνεται ότι η ερμηνεία που δίνει κάποιος στα χαρακτηριστικά του, στις ικανότητές του, όσο και η κριτική που δέχεται από το περιβάλλον του επιδρά θετικά ή αρνητικά στη δόμηση της αυτοεκτίμησής του. Λαμβάνοντας υπόψη και την αναφορά του Hausser (1997) ότι: «οι ικανότητες ενός παιδιού είναι η απαραίτητη βάση για την ανάπτυξη της ταυτότητάς του» καταλαβαίνουμε τη σημαντικότητα τόσο της δραστηριότητας στο χρόνο του σχολικού διαλείμματος, όσο και του σκοπού της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

4. Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανίχνευση, η αποτύπωση και η καταγραφή των παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων των μαθητών του δημοτικού σχολείου κατά το διάλειμμα στους χώρους του σχολείου, η ανίχνευση των κατηγοριών και υποκατηγοριών αυτών των δραστηριοτήτων που προκύπτουν από την παραπάνω διαδικασία, καθώς και η ύπαρξη ή μη διαφοροποιήσεών τους, ως προς το φύλο, την ηλικία (τάξη) και την περιοχή του σχολείου. Επίσης, βασική επιδίωξη είναι η καταγραφή των χαρακτηριστικών και της ποιότητας των χώρων μέσα στον οποίο δραστηριοποιούνται τα παιδιά, και των διαφόρων παιδαγωγικών δράσεων, πρακτικών και μορφών επικοινωνίας που εφαρμόζουν οι εκάστοτε εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, στους χώρους αυτούς.

5. Αναγκαιότητα της έρευνας

Το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική δραστηριότητα των παιδιών, καθώς απορροφά όλη την ενέργειά τους, τα βοηθά να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους και συμβάλλει με καθοριστικό τρόπο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους (Beyer & Gammeltoft, 2000). Η συστηματική μελέτη των χαρακτηριστικών των κινητικών δραστηριοτήτων στο διάλειμμα μέσα από την παρατήρηση και την καταγραφή τους και οι προτιμήσεις των παιδιών σχετικά με αυτές έχουν μεγάλη σημασία για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την προσωπικότητα των ίδιων. Οι διαφορετικές εκτιμήσεις της συμπεριφοράς μας από τους

σημαντικούς άλλους (συνομήλικοι, δάσκαλοι, γονείς) τις οποίες αντιλαμβανόμαστε, μπορεί να μας οδηγήσουν στο να υιοθετήσουμε ξένα κριτήρια και να κατευθύνουμε την αξιολόγησή του εαυτού μας προς αυτά. Αν λάβουμε σοβαρά αυτές τις σκέψεις, θα πρέπει να αναλογιστούμε, ότι η αντίληψή που έχουμε για τον εαυτό μας, μπορεί να μας οδηγήσει στην «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Το φαινόμενο αυτό μπορεί να παρατηρηθεί έντονα σε παιδιά που έχουν σωματικές και κινητικές αδυναμίες: το παιχνίδι και η κίνηση διαμορφώνουν για τα παιδιά σημαντικές συνθήκες στις οποίες μπορεί να αποκτήσουν αναγνώριση μέσα από σωματικές και κινητικές ικανότητες και τις επιδόσεις τους (Zimmer, 2007:31).

Σε μια ηλικία όπως είναι η πρώιμη και όψιμη παιδική στην οποία βρίσκονται τα παιδιά του δημοτικού σχολείου η κινητική επιδεξιότητα, η σωματική επίδοση και οι κινητικές ικανότητες κατέχουν μια πολύ σημαντική θέση, η εμπειρία της σωματικής κατωτερότητας, του φόβου και της ανασφάλειας επιδρά αρνητικά στην εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του και κατ' επέκταση στη θέση του μέσα την ομάδα και την κοινωνία. Το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης είναι για τα παιδιά πάντα συνδεδεμένο με τις κινητικές του ικανότητες (Zimmer, 2007:32).

Ένα παιδί που χαρακτηρίζεται από τους συνομήλικούς του ως «άμπαλος, ή αδέξιος, ή γκαφατζής» και από το οποίο κανείς δεν περιμένει να φέρει επιδόσεις, νιώθει τελικά και το ίδιο ανίκανο. Έτσι, παραιτείται στη συνέχεια, αποσύρεται δεν συμμετέχει στο παιχνίδι, συμπεριφέρεται άπρεπα και επιθετικά, αποφεύγει την επαφή με τους άλλους και όταν προκύπτουν προβλήματα «καταθέτει τα όπλα πολύ γρήγορα». Οι κινητικές προκλήσεις αποφεύγονται από το φόβο καινούργιων αποτυχιών και εξαιτίας της ελλιπούς εξάσκησης, μεγαλώνει τελικά η διαφορά επίδοσης από τους συνομηλίκους. Ένας φαύλος κύκλος, από τον οποίο συνήθως δεν υπάρχει διαφυγή, χωρίς εξωτερική βοήθεια (Zimmer, 2007:32).

Σε συνδυασμό με την αποτύπωση και καταγραφή των χαρακτηριστικών των χώρων αλλά και τις συμπεριφορές των εφημερευόντων εκπαιδευτικών αντλούνται ουσιαστικές και χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες είναι απαραίτητες τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα αναφορών για το παιχνίδι και τα χαρακτηριστικά του (ενδεικτικά: Campbell, S. D. and Frost, J. L., 1985; Eberle, S., 2011; Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G. and Berk, L., 2011;

Goldstein, J., 2012; Verstraete, S.J.M., Cardon, G.M., De Clercq, D.L.R. & De Bourdeaudhuij, I.M.M., 2006; Pellegrini, A.D. & Galda, L., 1993; Pellegrini, A., Kato, K., Blatchford, P. & Baines, E., 2002), υπάρχει πολύ περιορισμένη βιβλιογραφία, ειδικά στον ελλαδικό χώρο (ενδεικτικά: Λεβεντάκου, Δ., 2003; Παπαδιονυσίου, Α., 2014; Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ., 2004; Καραδημητρίου, Κ., 2007; Δελίδου, Ε., 2010), στην οποία να αποτυπώνονται οι κατηγορίες των παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων με τις οποίες απασχολούνται οι μαθητές του δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να προσφέρει νέα δεδομένα και νέες πρακτικές προτάσεις σ' αυτόν τον τομέα, να εμπλουτίσει τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία και να καλύψει το κενό, απαντώντας στο κύριο διερευνητικό ερώτημα «Πώς κατανέμονται οι παιγνιώδεις και μη δραστηριότητες των μαθητών του δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και ποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών, φυλετικές και ηλικιακές, υπάρχουν;» αλλά και σε μια σειρά άλλων ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά καταγράφονται. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαν, είτε μόνα τους είτε σε συνδυασμό με άλλα αποτελέσματα παρεμφερών ερευνών, να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την κατανόηση των συμπεριφορών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών, τόσο από την επιστημονική κοινότητα όσο και από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν πιο αποτελεσματικές παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και έξω από αυτή. Επιπλέον, το είδος και ο αριθμός των παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων στο χώρο της σχολικής αυλής, αλλά και η κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει το περιβάλλον της σχολικής αυλής στις κινητικές δραστηριότητες αλλά και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση των χώρων των σχολικών αυλών.

6. Ερωτήματα της έρευνας

Ερωτήματα που θα απασχολήσουμε την παρούσα εργασία είναι:

- Ποιες κατηγορίες παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων εμφανίζονται στο διάλειμμα στο δημοτικό σχολείο από τους μαθητές;
- Υπάρχουν διαφορές στις κατηγορίες παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων μεταξύ φύλου των μαθητών;

- Υπάρχουν διαφορές στις κατηγορίες παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων μεταξύ των τάξεων;
- Υπάρχουν διαφορές στις κατηγορίες παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων μεταξύ περιοχών κατανομής των σχολείων;
- Οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας συμπίπτουν, και σε ποιο βαθμό, με αυτές των εκπαιδευτικών εφημερίας;
- Ποιες παιδαγωγικές δράσεις ακολουθούν οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;
- Διαφέρουν οι εμφανιζόμενες παιδαγωγικές δράσεις ανά φύλο εκπαιδευτικών;
- Διαφέρουν οι εμφανιζόμενες παιδαγωγικές δράσεις ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών;
- Οι εμφανιζόμενες παιδαγωγικές δράσεις κάνουν ασφαλή, κατάλληλο, προσιτό και διασκεδαστικό το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά;
- Ποια είναι η ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του χώρου στον οποίο παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα στο δημοτικό σχολείο;
- Διαφέρουν η ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του χώρου ανά περιοχή κατανομής σχολείων;

7. Υποθέσεις της έρευνας

Συγκεκριμένες υποθέσεις που θα απασχολήσουν την παρούσα έρευνα και θα προσπαθήσει να ελέγξει είναι:

Ερευνητικές υποθέσεις

Α. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα εμφανίζονται διάφορες μορφές παιγνιωδών καταστάσεων.

Η1: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα εμφανίζονται διάφορες μορφές παιγνιωδών καταστάσεων.

Β. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν

θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού.

Η2: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού.

Γ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των έξι τάξεων στις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού.

Η3: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των έξι τάξεων στις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού.

Δ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των περιοχών κατανομής των σχολείων στις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού.

Η4: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των περιοχών κατανομής των σχολείων στις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού.

Ε. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα εμφανίζονται διάφορες μορφές Μη Παιγνιωδών καταστάσεων.

Η5: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα εμφανίζονται διάφορες μορφές Μη Παιγνιωδών καταστάσεων.

ΣΤ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις διάφορες κατηγορίες Μη Παιγνιώδους κατάστασης.

Η6: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις διάφορες κατηγορίες Μη Παιγνιώδους κατάστασης.

Ζ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των έξι τάξεων στις διάφορες κατηγορίες Μη Παιγνιώδους κατάστασης.

Η7: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των έξι τάξεων στις διάφορες κατηγορίες Μη Παιγνιώδους κατάστασης.

Η. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των περιοχών κατανομής των σχολείων στις διάφορες κατηγορίες Μη Παιγνιώδους κατάστασης.

Η8: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των περιοχών κατανομής των σχολείων στις διάφορες κατηγορίες Μη Παιγνιώδους κατάστασης.

Θ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα υπάρξουν παιδαγωγικές δράσεις των εφημερευόντων εκπαιδευτικών που μπορούν να κάνουν ασφαλή, προσιτό, κατάλληλο και διασκεδαστικό το περιβάλλον μέσα στο

οποίο δρουν τα παιδιά.

Η9: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα υπάρξουν παιδαγωγικές δράσεις των εφημερευόντων εκπαιδευτικών που μπορούν να κάνουν ασφαλή, προσιτό, κατάλληλο και διασκεδαστικό το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά.

Ι. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα υπάρξει διαφοροποίηση των παιδαγωγικών δράσεων μεταξύ των ανδρών και γυναικών εφημερευόντων εκπαιδευτικών που μπορούν να κάνουν ασφαλή, προσιτό, κατάλληλο και διασκεδαστικό το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά.

Η10: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα υπάρξει διαφοροποίηση των παιδαγωγικών δράσεων μεταξύ των ανδρών και γυναικών εφημερευόντων εκπαιδευτικών που μπορούν να κάνουν ασφαλή, προσιτό, κατάλληλο και διασκεδαστικό το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά.

ΙΑ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα υπάρξει διαφοροποίηση στις παιδαγωγικές δράσεις των εφημερευόντων εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

Η11: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα υπάρξει διαφοροποίηση στις παιδαγωγικές δράσεις των εφημερευόντων εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

ΙΒ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα εμφανίζεται η επάρκεια της ποιότητας και των χαρακτηριστικών του χώρου στον οποίον παίζουν τα παιδιά.

Η12: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των

μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα εμφανίζεται η επάρκεια της ποιότητας και των χαρακτηριστικών του χώρου στον οποίον παίζουν τα παιδιά.

ΙΓ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα εμφανίζεται το πολύ χαμηλό επίπεδο προσβασιμότητας των χώρων σε παιδιά με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑΜΕΑ).

Η13: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα εμφανίζεται το πολύ υψηλό επίπεδο της προσβασιμότητας των χώρων σε παιδιά με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑΜΕΑ).

ΙΔ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα εμφανίζεται το πολύ χαμηλό επίπεδο καταλληλότητας και ασφάλειας των υλικών και του εξοπλισμού των χώρων στους οποίους παίζουν τα παιδιά.

Η14: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα εμφανίζεται το πολύ υψηλό επίπεδο καταλληλότητας και ασφάλειας των υλικών και του εξοπλισμού των χώρων στους οποίους παίζουν τα παιδιά.

ΙΕ: Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, θα υπάρχει διαφοροποίηση της ποιότητας και των χαρακτηριστικών του χώρου στους οποίους παίζουν τα παιδιά, ανάλογα με τις περιοχές κατανομής των σχολείων.

Η15: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, δεν θα υπάρχει διαφοροποίηση της ποιότητας και των χαρακτηριστικών του χώρου στους οποίους παίζουν τα παιδιά, ανάλογα με τις περιοχές κατανομής των σχολείων.

Στατιστικές υποθέσεις

Α. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, δεν θα καταγραφούν συχνότητες εμφάνισης και σχετικές στις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού κατά το διάλειμμα σε όλα τα δημοτικά σχολεία της έρευνας.

Η1: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, θα καταγραφούν συχνότητες εμφάνισης και σχετικές στις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού κατά το διάλειμμα σε όλα τα δημοτικά σχολεία της έρευνας.

Β. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Η2: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Γ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ των έξι τάξεων.

Η3: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ των έξι τάξεων.

Δ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ των περιοχών κατανομής των σχολείων.

Η4: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ των περιοχών κατανομής των σχολείων.

Ε. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, δεν θα καταγραφούν συχνότητες εμφάνισης και σχετικές στις διάφορες κατηγορίες Μη Παιγνιώδους κατάστασης κατά το διάλειμμα σε όλα τα δημοτικά σχολεία της έρευνας.

Η5: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, θα καταγραφούν συχνότητες εμφάνισης και σχετικές στις διάφορες κατηγορίες Μη Παιγνιώδους κατάστασης κατά το διάλειμμα σε όλα τα δημοτικά σχολεία της έρευνας.

ΣΤ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Μη Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Η6: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Μη Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Ζ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των

μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Μη Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ των έξι τάξεων.

Η7: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Μη Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ των έξι τάξεων.

Η. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Μη Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ των περιοχών κατανομής των σχολείων.

Η8: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας για το παιχνίδι των μαθητών / μαθητριών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο δημοτικό σχολείο, με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Μη Παιγνιωδών καταστάσεων που εμφανίζονται στο διάλειμμα, δεν θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ των περιοχών κατανομής των σχολείων.

Θ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, δεν θα καταγραφούν συχνότητες εμφάνισης και σχετικές των διαφορετικών Παιδαγωγικών Δράσεων των εκπαιδευτικών εφημερίας που προσεγγίζουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε όλα τα δημοτικά σχολεία της έρευνας.

Η9: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, θα καταγραφούν συχνότητες εμφάνισης και σχετικές των διαφορετικών Παιδαγωγικών Δράσεων των εκπαιδευτικών εφημερίας που προσεγγίζουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε όλα τα δημοτικά

σχολεία της έρευνας.

Ι. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Παιδαγωγικών Δράσεων των εκπαιδευτικών εφημερίας κατά το διάλειμμα, δεν θα διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς σε όλα τα δημοτικά σχολεία της έρευνας.

Η10: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης των κατηγοριών Παιδαγωγικών Δράσεων των εκπαιδευτικών εφημερίας κατά το διάλειμμα, θα διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς.

ΙΑ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης κατηγοριών Παιδαγωγικών Δράσεων που εμφανίζονται κατά το διάλειμμα, δεν θα διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ των εκπαιδευτικών εφημερίας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

Η11: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες εμφάνισης κατηγοριών Παιδαγωγικών Δράσεων που εμφανίζονται κατά το διάλειμμα, θα διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά, μεταξύ των εκπαιδευτικών εφημερίας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

ΙΒ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας μέσω της μεθόδου της συστηματικής παρατήρησης, δεν θα εμφανιστούν συχνότητες και αντίστοιχα ποσοστά που καταγράφουν τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των χώρων που παίζουν τα παιδιά κατά το διάλειμμα στα σχολεία της έρευνας.

Η12: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας μέσω της μεθόδου της συστηματικής παρατήρησης, θα εμφανιστούν συχνότητες και αντίστοιχα ποσοστά που καταγράφουν τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των χώρων που παίζουν τα παιδιά κατά το διάλειμμα στα σχολεία της έρευνας.

ΙΓ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας μέσω της μεθόδου της

συστηματικής παρατήρησης θα εμφανιστούν συχνότητες και αντίστοιχα ποσοστά που απεικονίζουν τα ανεπαρκή επίπεδα προσβασιμότητας των ατόμων με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑΜΕΑ), στους χώρους που παίζουν τα παιδιά κατά το διάλειμμα στα σχολεία της έρευνας.

Η13: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας μέσω της μεθόδου της συστηματικής παρατήρησης θα εμφανιστούν συχνότητες και αντίστοιχα ποσοστά που απεικονίζουν τα επαρκή επίπεδα προσβασιμότητας των ατόμων με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑΜΕΑ), στους χώρους που παίζουν τα παιδιά κατά το διάλειμμα στα σχολεία της έρευνας.

ΙΔ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας μέσω της μεθόδου της συστηματικής παρατήρησης θα εμφανιστούν συχνότητες και αντίστοιχα ποσοστά των πολύ χαμηλών επιπέδων ασφάλειας και καταλληλότητας των υλικών και του εξοπλισμού των χώρων, στους οποίους παίζουν τα παιδιά.

Η14: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας μέσω της μεθόδου της συστηματικής παρατήρησης θα εμφανιστούν συχνότητες και αντίστοιχα ποσοστά των πολύ υψηλών επιπέδων ασφάλειας και καταλληλότητας των υλικών και του εξοπλισμού των χώρων, στους οποίους παίζουν τα παιδιά.

ΙΕ. Ηο: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά των χαρακτηριστικών και της ποιότητας των χώρων στους οποίους παίζουν τα παιδιά, θα διαφέρουν σημαντικά, ανάλογα με τις περιοχές κατανομής των σχολείων.

Η15: Στα αποτελέσματα, μετά τη διεξαγωγή της έρευνας με τη μέθοδο της μη παραμετρικής σύγκρισης x2, οι συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά των χαρακτηριστικών και της ποιότητας των χώρων στους οποίους παίζουν τα παιδιά, δεν θα διαφέρουν σημαντικά, ανάλογα με τις περιοχές κατανομής των σχολείων.

8. Περιορισμοί της έρευνας

Παρά το γεγονός ότι έχει γίνει προσπάθεια για όσο το δυνατόν περισσότερο ακριβή και αξιόπιστα ευρήματα, θα πρέπει να αναγνωριστούν κάποιοι πιθανοί περιορισμοί της έρευνας.

Η γνώμη των ερευνητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των χώρων θα μπορούσε να θεωρηθεί υποκειμενική. Το γεγονός, όμως, ότι οι παρατηρήσεις των χώρων έγιναν από ζεύγη ερευνητών και με δεδομένο τον πολύ μεγάλο βαθμό συμφωνίας μεταξύ των μελών των ζευγών, όπως αυτός μετρήθηκε με στατιστικούς υπολογισμούς, αυξάνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων καταγραφής των χαρακτηριστικών των χώρων.

Στην 1η ομάδα ερευνητών (ζεύγος ερευνήτρια/δάσκαλος τάξης) το profil των δύο ερευνητών είναι διαφορετικό, καθώς ο ένας είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης (συμμετοχική παρατήρηση, γνωρίζει το παιδί) με ότι συνεπάγεται αυτό στην σχέση του (συναισθηματική – γνωστική) με το παιδί που μελετά, ενώ η ερευνήτρια δεν είναι μέλος του σχολείου.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δύο ομάδων αφορούν σε διαφορετικά παιδιά, από διαφορετικά σχολεία ακόμη και στο Α.Π πρόγραμμα που εφαρμόζεται, και οι δραστηριότητές τους στο διάλειμμα αντανακλούν ουσιαστικά αναπαραστάσεις των παιδιών από αυτά που γίνονται στην τάξη αλλά και την κουλτούρα της κοινωνίας και της οικογένειας στην οποία ανήκουν.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης πιθανόν να μην έχουν περιγραφεί επακριβώς κάποιες συμπεριφορές των παιδιών, λόγω αδυναμίας των ερευνητών να ακούσουν τους διαλόγους τους, γεγονός που θα ήταν χρήσιμο για την αναγνώριση και τον χαρακτηρισμό δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα στο συμβολικό παιχνίδι.

Τέλος, ορισμένες παρεμβατικές μεταβλητές, οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν σε κάποιο βαθμό την έρευνα δεν έχουν ληφθεί υπόψη. Τέτοιες μεταβλητές είναι οι καιρικές συνθήκες που επικρατούσαν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, οι απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι στο διάλειμμα και τη σχολική αυλή του σχολείου τους και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών, παρόλο που για το τελευταίο οι Haug και συν. (στο Δελίδου 2010:16) υποστηρίζουν ότι αυτό δεν σχετίζεται με τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών στο σχολείο.

Κεφάλαιο τρίτο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Εισαγωγή

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας μας γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Καθορίζεται ο σκοπός και οι στόχοι οι οποίοι τέθηκαν, περιγράφονται τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη των στόχων και ο έλεγχος των υποθέσεων, ο τρόπος υλοποίησης της έρευνας, καθώς επίσης και ο καθορισμός του δείγματος που απασχόλησαν την έρευνα. Τέλος περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο έγινε η στατιστική ανάλυση των δεομένων.

2. Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα έγινε με την μέθοδο της άμεσης, δομημένης και συστηματικής παρατήρησης, σε διάφορες περιοχές του ελληνικού χώρου. Εκτός της ίδιας της ερευνήτριας, στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος και εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων, οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί από την ερευνήτρια και οι οποίοι εκτελούσαν χρέη παρατηρητή κατά την διάρκεια της εφημερίας τους, συμβάλλοντας έτσι στην αντικειμενικότερη εξαγωγή συμπερασμάτων γιατί, αφ' ενός μεν το δείγμα των μαθητών που παρατηρήθηκαν ήταν αρκετά υψηλό αφ' ετέρου δε τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών ήταν άμεσα συγκρίσιμα με αυτά της ίδιας της ερευνήτριας. Παρατηρήθηκαν δύο ομάδες μαθητών: η πρώτη παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης κάθε παρατηρούμενου παιδιού και η δεύτερη, από εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς των σχολείων ανά ζεύγη. Ανά ζεύγη, επίσης, αποτελούμενα από την ερευνήτρια και ένα εκπαιδευτικό κάθε σχολείου που εφημέρευε, πραγματοποιήθηκαν και οι παρατηρήσεις των παιδαγωγικών δράσεων που εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί στο διάλειμμα.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τα σχολικά έτη 2016-17, 2017-18 και 2018-19 και σε σχολεία των νομών Ιωαννίνων, Άρτας, Πρέβεζας, Θεσσαλονίκης, Πέλλας, Χαλκιδικής, Αθηνών, Καβάλας, και Εύβοιας.

Μετά τα μέσα Οκτωβρίου 2017 πραγματοποιήθηκαν η προ-πιλοτική και η πιλοτική έρευνα σε σύνολο 16 σχολικών μονάδων και N= 148 παιδιών (100%). Ο κύριος στόχος της πιλοτικής έρευνας ήταν να ελέγξει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, τη σαφήνεια των οδηγιών και των ερωτήσεων, την κατανόηση των καταγραφών του πρωτόκολλου παρατήρησης όσο και τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα, ο στόχος της πιλοτικής έρευνας ήταν διπλός: πρώτα ήταν η εξοικείωση της ερευνήτριας με τη χρήση των εργαλείων και δεύτερον ήταν να

ελεγχθεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης.

Αρχικά, στην προ-πιλοτική έρευνα, διανεμήθηκαν το πρωτόκολλο παρατήρησης καταγραφής των παιγνιωδών και μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων, τα ερωτηματολόγια της παιδαγωγικής δράσης και της ποιότητας του χώρου. Οι εκπαιδευτικοί διάβασαν τα ερωτηματολόγια και το πρωτόκολλο παρατήρησης, διατυπώθηκαν απορίες και προτάσεις, οι οποίες ελήφθησαν υπόψη, και έγιναν αλλαγές. Προκειμένου να χρησιμοποιηθούν σωστά τα εργαλεία, προηγήθηκε εκπαίδευση της ερευνήτριας. Αφού μελέτησε πρώτα τις οδηγίες της POS (Play Observation Scale, Ruben, 2001), η ερευνήτρια εξοικειώθηκε με τη χρήση της χρησιμοποιώντας τον οδηγό που έχει εκδοθεί από το δημιουργό, μελέτησε ακόμη και αντίστοιχη ελληνική έρευνα (Καραδημητρίου, 2007) που χρησιμοποίησε μέρος της κλίμακας Play Observation Scale (Ruben, 2001). Όσον αφορά στη συνέχεια και για τα άλλα ερωτηματολόγια μελέτησε αντίστοιχα σχετικές έρευνες και ελήφθησαν υπόψη και οι απόψεις εκπαιδευτικών με εικοσαετή εμπειρία και άνω. Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε και δεύτερος ερευνητής – εκπαιδευτικός προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των εργαλείων. Ως δεύτερος ερευνητής χρησιμοποιούνταν ο εκπαιδευτικός του σχολείου που είχε εφημερία στα διαλείμματα. Πριν από τη συμμετοχή στην έρευνα του εκπαιδευτικού δόθηκαν τα εργαλεία για την εξάσκησή του, καθώς και όλες οι διευκρινίσεις και ένα χρονικό διάστημα δέκα ημερών για τη μελέτη τους.

Στην προ-πιλοτική έρευνα καταγράφηκαν δεδομένα τα οποία, παράλληλα με την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών, βοήθησαν να συνταχθούν τα πρωτόκολλα παρατήρησης και να καθοριστούν οι εξαρτημένες και οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, όσο και ο καθορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων και των υποθέσεων. Σε αυτή τη φάση έγινε εφαρμογή των πρωτοκόλλων παρατήρησης στην αρχική τους μορφή. Παρατηρήθηκαν έξι σχολεία (3 αστικής περιοχής, 1 προαστιακής, 1 ημιαστικής και 1 αγροτικής περιοχής) καθώς και 36 παιδιά -18 κορίτσια και 18 αγόρια- από όλες τις τάξεις, με σκοπό να ελεγχθούν τα πρωτόκολλα και να διορθωθούν τόσο σε τεχνικά ζητήματα, όσο και ζητήματα που αφορούν στο περιεχόμενο τους, ασάφειες ή δυσκολίες που πιθανώς αντιμετωπίστηκαν κατά την συμπλήρωσή τους.

Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων για καθαρά λόγους ανατροφοδότησης για την κατασκευή των πρωτοκόλλων. Τα αποτελέσματα της προ-πιλοτικής έρευνας δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα, λόγω του ότι το δείγμα ήταν πάρα πολύ μικρό. Όλα

τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των συμμετεχόντων σ' αυτό το στάδιο της έρευνας αξιοποιήθηκαν για την αναθεώρηση του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιήθηκε κατόπιν στην πιλοτική εφαρμογή.

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από την προ-πιλοτική εφαρμογή των πρωτοκόλλων παρατήρησης στο πρώτο στάδιο της έρευνας και την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, αφαιρέθηκαν και διαφοροποιήθηκαν δηλώσεις των αρχικών πρωτοκόλλων παρατήρησης και προέκυψαν τα νέα πρωτόκολλα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων κατά την πιλοτική εφαρμογή της έρευνας.

Επειδή εμφανίστηκαν αναφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπως: α) για παράδειγμα «καθόλου», β) αναφορές που έχουν αντίστροφη φορά και κατά την διάρκεια της στατιστικής ανάλυσης χρειάστηκε να γίνει αντιστροφή της φοράς μιας μεταβλητής προκειμένου να αντιστοιχεί στο πρόσημο του άξονα, π.χ. η ερώτηση «η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού μαθητή είναι αρνητική συνήθως στη διάρκεια του διαλείμματος» επιλέχθηκε η εξαβάθμια κλίμακα.

Για τον λόγο αυτό συνεχίστηκε η εφαρμογή σε άλλα 10 σχολεία που υπήρχε εύκολη πρόσβαση από την ερευνήτρια. Στην πιλοτική έρευνα πήραν μέρος 112 παιδιά -56 κορίτσια και 56 αγόρια- από όλες τις τάξεις από δημοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα, 4 της αστικής περιοχής, 2 της προαστιακής, 2 της ημιαστικής και 2 της αγροτικής περιοχής). Και σ' αυτήν την περίπτωση, τα δεδομένα της πιλοτικής έρευνας δεν λήφθηκαν υπόψη στην κύρια έρευνα.

Στα νέα πρωτόκολλα παρατήρησης που προέκυψαν -πριν την πιλοτική εφαρμογή τους- έγιναν προκαταρκτικές αναλύσεις, έγινε έλεγχος ομαλής κατανομής και μετρήθηκαν ο συντελεστής εσωτερικής συνάφειας Cronbach´s alpha, ο συντελεστής ομοφωνίας *Cohen's kappa*, ενώ έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση.

Ο έλεγχος κανονικότητας που έγινε με το μη παραμετρικό τεστ Kolmogorov-Smirnov test έδειξε ότι υπάρχει ομαλή κατανομή στα σκορ ($p>0,005$), από τις καταγραφές του πρωτόκολλου παρατήρησης των παιγνιωδών ($p>0,602$) και μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ($p>0,519$), τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου της παιδαγωγικής δράσης ($p>0,078$) και από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου για τον χώρο ($p>0,206$).

Η αξιοπιστία που διεξήχθη με τον Cronbach Alpha: α) για τα στοιχεία του πρωτόκολλου παρατήρησης καταγραφής για την παιγνιώδη και μη δραστηριότητα

έδειξε τιμή 0,906, β) για τα στοιχεία του πρωτόκολλου παρατήρησης καταγραφής για την μη παιγνιώδη δραστηριότητα έδειξε τιμή 0,890, γ) για τα στοιχεία του ερωτηματολογίου για την παιδαγωγική δράση των εκπαιδευτικών στο διάλειμμα έδειξε τιμή 0,827, και δ) για τα στοιχεία του ερωτηματολογίου για την ποιότητα του χώρου στο διάλειμμα έδειξε τιμή 0,799.

Για την συμφωνία των εκτιμήσεων ερευνήτριας και εκπαιδευτικού –ερευνητή, ο δείκτης kappa του Cohen's: α) για τα στοιχεία του πρωτόκολλου παρατήρησης καταγραφής για την παιγνιώδη δραστηριότητα έδειξε τιμή 0,93, β) για τα στοιχεία του πρωτόκολλου παρατήρησης καταγραφής για την μη παιγνιώδη δραστηριότητα έδειξε τιμή 0,91, γ) για τα στοιχεία του ερωτηματολογίου για την παιδαγωγική δράση των εκπαιδευτικών στο διάλειμμα έδειξε τιμή 0,90 και δ) για τα στοιχεία του ερωτηματολογίου για την ποιότητα του χώρου στο διάλειμμα έδειξε τιμή 0,95.

Στη συνέχεια έγινε ανάλυση παραγόντων βασικών ερωτήσεων για τις συσχετίσεις των μεταβλητών των ερωτηματολογίων της παιδαγωγικής δράσης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας του χώρου.

Αναλυτικότερα, ύστερα από τις στατιστικές αναλύσεις, προέκυψαν οι εξής τιμές:

Πίνακας 1: Στατιστικά στοιχεία πιλοτικής έρευνας

Πρωτόκολλο παρατήρησης	**N**	**Έλεγχος κανονικότητας Kolmogo-rov-Smirnov test**	**Cronbach´s alpha**	***Cohen's kappa***	**Διερευνητική παραγοντική ανάλυση**	
					KMO test	**πλήθος παραγόντων**
Παιγνιώδους δραστηριότητας	112	0.602	0,906	0,93	-	-
Μη παιγνιώδους δραστηριότητας	112	0,519	0,890	0,91	--	
Παιδαγωγικής δράσης	112	0.078	0,827	0,90	0.790 (p=0,005)	6
Χώρου	112	0.206	0,799	0,95	0.854 (p=0,027)	5

Από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση προέκυψαν, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 1, έξι παράγοντες για το πρωτόκολλο παρατήρησης παιδαγωγικών δράσεων και

πέντε παράγοντες για το πρωτόκολλο παρατήρησης του χώρου.

Ι. Πρωτόκολλο παρατήρησης παιγνιωδών και μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων

Για το συγκεκριμένο πρωτόκολλο δεν πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση, διότι, όπως ελέχθη, χρησιμοποιήθηκε η Play Observation Scale (Ruben, 2001), η οποία, από μόνη της, αποτελείται από δύο παράγοντες, ο ένας από τους οποίους είναι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες και ο άλλος οι μη παιγνιώδεις. Αναλυτικά οι δύο αυτοί παράγοντες και τα χαρακτηριστικά τους έχουν ως εξής:

α. Παιγνιώδεις δραστηριότητες

Ο συγκεκριμένος παράγοντας αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες παιχνιδιών.

- ***Λειτουργικό Αισθησιοκινητικό – μυϊκό παιχνίδι*** (τρέξιμο, κουτσό, σκοινάκι, άλματα, παρέλαση, κλωτσάνε μπάλα ή κάποιο άλλο αντικείμενο για μπάλα, φτυάρισμα κ.ά)
- ***Δημιουργικό*** (κατασκευή ή σύνθεση ενός προϊόντος όπως: ζωγραφική, κολάζ, κατασκευή με τουβλάκια κ.ά).
- ***Συμβολικό*** (παιχνίδια με ρόλους, το παιδί προσποιείται ότι οδηγεί αυτοκίνητο, χρησιμοποιεί το τραπέζι σαν πιάνο κ.ά).
- ***Κανόνων*** (οργανωμένα λαϊκά – παραδοσιακά παιχνίδια, κρυφτό, κυνηγητό, ποδόσφαιρο, επιτραπέζια, αθλητικά κ.ά).

Επιπλέον, κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες διαιρείται σε τρεις υποκατηγορίες, ανάλογα με τρόπο με τον οποίο ασχολούνται τα παιδιά:

- ✓ ***Μοναχικό***: Το παιδί παίζει μόνο του με διαφορετικά παιχνίδια – αντικείμενα από τα άλλα παιδιά που βρίσκονται γύρω του χωρίς να δίνει σημασία σε αυτά.
- ✓ ***Παράλληλο***: Τα παιδιά παίζουν το ένα κοντά στο άλλο με παρόμοια παιχνίδια και βρίσκονται σε απόσταση που μπορούν να συνομιλήσουν αλλά δεν παίζουν μεταξύ τους. Δεν δίνουν σημασία στο τι κάνει ο διπλανός τους
- ✓ ***Ομαδικό***: Τα παιδιά παίζουν σχηματίζοντας φανερά κάποια δομή ομάδας με κοινό στόχο, όπως: συμβολικό παιχνίδι με ρόλους, αθλητικό, επιτραπέζιο, κατασκευή.

β. Μη παιγνιώδεις δραστηριότητες

Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από τις εξής κατηγορίες:

- ***Παιχνίδι συμπλοκής***: Μη γνήσιος τσακωμός, σωματική επαφή, ψεύτικες μάχες
- ***Ανταγωνισμός***: Δείχνει έντονη ανταγωνιστική συμπεριφορά σε κάποιο άλλο παιδί το απειλεί
- ***Άγχος***: Τρώει τα νύχια του, δείχνει φοβισμένο
- ***Ενεργός διάλογος***: Το παιδί μιλάει σε κάποιον ή σε παρέα και τον / τους κοιτάζει
- ***Μετάβαση***: Το παιδί μετακινείται από μια δραστηριότητα σε μια άλλη
- ***Συμπεριφορά παρατηρητή***: Το παιδί παρατηρεί τη συμπεριφορά κάποιων άλλων παιδιών
- ***Αδέσμευτες δραστηριότητες***: Το παιδί κοιτάζει κάπου στο χώρο, όχι συγκεκριμένα, περπατάει χωρίς σκοπό, κάνει κάτι μηχανικά π.χ. με το δάκτυλό του πειράζει τα μαλλιά του ή τη μύτη του
- ***Ανάγνωση***: Διαβάζει ή ξεφυλλίζει κάποιο έντυπο, βιβλίο, τετράδιο
- ***Εξερεύνηση***: Το παιδί εξετάζει κάποιο αντικείμενο ή το χώρο για να αναγνωρίσει τις ιδιότητές του
- ***Μη παιγνιώδη κατάσταση***
- ***Άλλο***

ΙΙ. Πρωτόκολλο παρατήρησης παιδαγωγικών δράσεων

Οι έξι παράγοντες του πρωτοκόλλου παιδαγωγικής δράσης είναι:

α. αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών

Στον συγκεκριμένο παράγοντα περιλαμβάνονται έξι κατηγορίες παρατηρήσεων του πρωτοκόλλου, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 2.

Πίνακας 2: Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών

Ερωτήσεις	**Βαθμός φόρτισης**
Η υποδοχή και αποχώρηση των παιδιών είναι θερμή από τον εκπαιδευτικό	0,825

Η αλληλεπίδραση μαθητή - εκπ/κού είναι αρνητική συνήθως	0,736
Η αλληλεπίδραση μαθητή - εκπ/κού είναι απρόσωπη συνήθως	0,867
Συχνή θετική αλληλεπίδραση εκπ/κού μαθητή	0,758
Θερμή ανταποκριτική λεκτική και σωματική επαφή εκπ/κού – παιδιού	0,798
Βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν τις επιδράσεις των πράξεών τους	0,894

β. ενημέρωση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς

Ο συγκεκριμένος παράγοντας ορίζεται από τέσσερις μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 3:

Πίνακας 3: Ενημέρωση εκπαιδευτικών προς τα παιδιά

Ερωτήσεις	**Βαθμός φόρτισης**
Ο εκπαιδευτικός μιλάει στα παιδιά για το παιχνίδι, για τον εξοπλισμό	0,814
Ο εκπ/κός ενημερώνει για συμπεριφορές και συγκεκριμένα πράγματα	0,829
Ο εκπ/κός βοηθάει τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες ασφαλείας	0,712
Ο εκπ/κός βοηθάει τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες υγιεινής	0,736

γ. συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των παιδιών

Για την ανίχνευση του συγκεκριμένου παράγοντα παιδαγωγικών δράσεων επιλέχθηκαν τρεις κατηγορίες-μεταβλητές.

Πίνακας 4: συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των παιδιών

Ερωτήσεις	**Βαθμός φόρτισης**
Ο εκπ/κός παίρνει μέρος σε λεκτικά παιχνίδια με τα παιδιά	0,786
Ο εκπ/κός παίζει με τα παιδιά δείχνοντας εκτίμηση και τα ενθαρρύνει	0,769
Ο εκπ/κός οργανώνει κατάλληλες και ευχάριστες δραστηριότητες	0,881

δ. ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς

Για τον έλεγχο του συγκεκριμένου παράγοντα παρατηρήσαμε πέντε κατηγορίες παιδαγωγικών δράσεων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5: ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς

Ερωτήσεις	**Βαθμός φόρτισης**
Ο εκπ/κός ενθαρρύνει τη θετική αλληλεπίδραση με τους ομηλίκους	0,854
Ο εκπ/κός βοηθάει για την ανάπτυξη κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς	0,869

Ο εκπ/κός και τα παιδιά είναι ήρεμοι και κυριαρχούν χαμόγελα	0,905
Δεν χρησιμοποιείται σωματική τιμωρία ή αυστηρή μέθοδος	0,741
Ενθαρρύνεται η συζήτηση των παιδιών για επίλυση προβλημάτων	0,723

ε. προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διάφορες καταστάσεις

Ο συγκεκριμένος παράγοντας ορίζεται από εννέα μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 6:

Πίνακας 6: προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διάφορες καταστάσεις

Ερωτήσεις	**Βαθμός φόρτισης**
Τα προβλήματα αντιμετωπίζονται με ευαισθησία	0,908
Επίβλεψη για την ασφάλεια και την υγιεινή των παιδιών στον εσ. χώρο	0,884
Επίβλεψη για την ασφάλεια και την υγιεινή των παιδιών στον εξ. χώρο	0,736
Ο εκπ/κός δείχνει ενδιαφέρον και σεβασμό για τη φύση	0,745
Ο εκπ/κός αντιδρά γρήγορα για την επίλυση προβλημάτων	0,806
Ο εκπ/κός επιβλέπει προσεκτικά και ενεργεί για να προλάβει	0,865
Ο εκπ/κός διαφοροποιεί την επίβλεψη για την κάλυψη των απαιτήσεων	0,747
Συνεπής αντίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών	0,843
Ρεαλιστικές, για την ηλικία των παιδιών, προσδοκίες για τη συμπεριφορά	0,825

στ. λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών

Για να ορίσουμε τον παράγοντα «λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών» παρατηρήσαμε πέντε παιδαγωγικές δράσεις, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 7:

Πίνακας 7: λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών

Ερωτήσεις	**Βαθμός φόρτισης**
Ελάχιστη ή καθόλου ομιλία στα παιδιά	0,798
Ο εκπ/κός μιλάει συχνά με ευχάριστο τρόπο στα παιδιά	0,898
Ο εκπ/κός μιλάει για πολλά και διαφορετικά θέματα με τα παιδιά	0,767
Ο εκπ/κός ανταποκρίνεται λεκτικά ελάχιστα ή καθόλου με τα παιδιά	0,839
Όχι άγρια λεκτική ή σωματική αλληλεπίδραση	0,879

ΙΙΙ. Πρωτόκολλο παρατήρησης χώρου

Οι πέντε παράγοντες του πρωτοκόλλου παρατήρησης του χώρου είναι:

α. οργάνωση χώρου

Στον συγκεκριμένο παράγοντα περιλαμβάνονται έντεκα κατηγορίες παρατηρήσεων του χώρου, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 8:

Πίνακας 8: οργάνωση του χώρου

Ερωτήσεις	**Βαθμός φόρτισης**
Ο χώρος παρέχει διάφορα είδη κινητικών εμπειριών – παιδική χαρά -σπορ	0,805
Ο χώρος παρέχει διάφορα είδη κοινωνικών εμπειριών	0,889
Ύπαρξη άνετου εξωτερικού χώρου για ενεργητικό – λειτουργικό παιχνίδι	0,787
Ύπαρξη άνετου εσωτερικού χώρου για ενεργητικό – λειτουργικό παιχνίδι	0,798
Τα μικρότερης ηλικίας παιδιά προστατεύονται – διαχωρίζονται	0,916
Ο εξωτερικός χώρος επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού	0,836
Ο εσωτερικός χώρος επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού	0,855
Ο εξοπλισμός του εξωτερικού χώρου επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνίδι	0,776
Ο εξοπλισμός του εσωτερικού χώρου επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών	0,735
Στον εξωτερικό χώρο ακούγεται μουσική στο διάλειμμα	0,708
Στον εσωτερικό χώρο ακούγεται μουσική στο διάλειμμα	0,841

β. διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή στον χώρο

Ο συγκεκριμένο παράγοντας ορίζεται από εννέα μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 9:

Πίνακας 9: διαθέσιμα υλικά στον χώρο

Ερωτήσεις	**Βαθμός φόρτισης**
Υπάρχει αναπτυξιακά κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή αδρής κινητικότητας	0,884
Η υλικοτεχνική υποδομή ανανεώνεται συνέχεια	0,826
Η υλικοτεχνική υποδομή είναι σε καλή κατάσταση και οργανωμένη	0,771
Υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή διαφορετικού βαθμού δυσκολίας	0,706
Χρήση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού	0,831
Υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμός σε καλή κατάσταση προκαλούν ποικιλία ικανοτήτων	0,855
Ο χώρος και ο εξοπλισμός είναι κατάλληλος για τα παιδιά	0,814
Υπάρχει αρκετός εξοπλισμός για παιχνίδι που είναι επαρκής για όλα τα παιδιά	0,907

γ. προσβασιμότητα ΑΜΕΑ

Για την ανίχνευση του συγκεκριμένου παράγοντα παιδαγωγικών δράσεων επιλέχθηκαν τέσσερις κατηγορίες-μεταβλητές.

Πίνακας 10: προσβασιμότητα ΑΜΕΑ

Ερωτήσεις	Βαθμός φόρτισης
Ο εσωτερικός χώρος είναι προσβάσιμος σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες	0,888
Ο εξωτερικός χώρος είναι προσβάσιμος σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες	0,926
Τα παιδιά με αναπηρίες έχουν πρόσβαση στους χώρους παιχνιδιού	0,865
Ο εξοπλισμός προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες	0,756

δ. επικινδυνότητα χώρων

Για τον έλεγχο του συγκεκριμένου παράγοντα παρατηρήσαμε δύο κατηγορίες παρατηρήσεων.

Πίνακας 11: επικινδυνότητα χώρων

Ερωτήσεις	Βαθμός φόρτισης
Υπάρχουν κίνδυνοι στον εξωτερικό χώρο που μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό	0,897
Υπάρχουν κίνδυνοι στον εσωτερικό χώρο που μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό	0,845

ε. ποιότητα χώρου

Ο συγκεκριμένος παράγοντας ορίζεται από οκτώ μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 12:

Πίνακας 12: ποιότητα χώρου

Ερωτήσεις	Βαθμός φόρτισης
Επαρκής ευρύχωρος εσωτερικός χώρος για τα παιδιά	0,756
Επαρκής ευρύχωρος εξωτερικός χώρος	0,864
Ο εσωτερικός χώρος είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός και συντηρημένος	0,706
Ο εξωτερικός χώρος είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός και συντηρημένος	0,745
Ο εσωτερικός χώρος έχει καλές συνθήκες φωτισμού, εξαερισμού και θερμοκρασίας	0,765
Ο εξωτερικός χώρος είναι προστατευμένος από φυσικά φαινόμενα	0,821
Η διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου επιτρέπει την οπτική επίβλεψη	0,834
Η διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου επιτρέπει την οπτική επίβλεψη	0,784

3. Πηγές

Πηγές από τις οποίες προήλθε το απαραίτητο υλικό για την έρευνα αποτέλεσαν:

- Οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας σε σχολεία.
- Οι παρατηρήσεις των δασκάλων που εκτελούσαν εφημερία.
- Προεδρικά Διατάγματα και εγκύκλιοι.
- Αρθρογραφία σε εκπαιδευτικά και γενικά επιστημονικά περιοδικά.
- Ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σχετική με το θέμα.

4. Ερευνητική μέθοδος

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήσαμε ως μέσο συλλογής των δεδομένων την άμεση και δομημένη παρατήρηση, η οποία είναι συστηματική και οργανωμένη. Σύμφωνα με την Κεδράκα (2008:1), παρατήρηση είναι μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την άμεση παρατήρηση ατόμων, ομάδων, θεσμών, συμπεριφορών, συνθηκών, χώρων ή οργανισμών. Κατά τη διαδικασία της παρατήρησης κάποιο φαινόμενο ή συμπεριφορά γίνεται αντικείμενο παρατήρησης με τρόπο προγραμματισμένο, οργανωμένο, ενώ ο ερευνητής καταγράφει τις παρατηρήσεις του και στη συνέχεια τις επεξεργάζεται και τις ερμηνεύει.

Παρατηρούμε ένα γεγονός όταν θέλουμε να διαπιστώσουμε με τα μάτια μας τι ακριβώς συμβαίνει. Στην περίπτωση αυτή δεν συμμετέχουμε στην εξέλιξη του γεγονότος και έτσι, μπορούμε να καταγράψουμε το συγκεκριμένο φαινόμενο που εξελίσσεται τελείως αυθόρμητα και ανεξάρτητα από μας. Η παρατήρηση είναι μια τεχνική με την οποία συλλέγουμε πληροφορίες από το περιβάλλον.

Τα είδη της παρατήρησης είναι η άμεση και η συμμετοχική. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι ποιοτική μέθοδος και προέρχεται από τις εργασίες της κοινωνικής ανθρωπολογίας, ενώ η δομημένη παρατήρηση είναι ποσοτική μέθοδος και αναφέρεται στη συχνότητα των λόγων.

α. Άμεση παρατήρηση

Η άμεση παρατήρηση μπορεί να είναι ελεύθερη παρατήρηση, η οποία δεν επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή δομημένη παρατήρηση, που προϋποθέτει αυστηρή τυποποίηση συγκεκριμένων συμβάντων και γεγονότων. Επίσης, ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή, η παρατήρηση μπορεί να είναι συμμετοχική, στην οποία ο παρατηρητής εμπλέκεται στην ίδια τη δραστηριότητα που επιχειρεί να παρατηρήσει ή μη συμμετοχική, στην οποία ο παρατηρητής είναι εξωτερικός και δεν αναμειγνύεται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνά. Η μορφή στην οποία θα καταλήξει και θα εφαρμόσει ο ερευνητής θα προσδιορίσει και το είδος των πληροφοριών που θα συγκεντρωθούν (Ιωσηφίδης, 2003).

Η άμεση παρατήρηση είναι ιδανική όταν το υπό παρατήρηση φαινόμενο πρέπει να εξελίσσεται αυθόρμητα, στην μελέτη αλληλεπιδράσεων διότι μπορεί να «μετρήσει» μεγάλη ποικιλία από γεγονότα που οι άλλοι τρόποι συλλογής δεδομένων απλά αγνοούν: μη-λεκτικές ή, ακόμα, μη-γλωσσολογικές συμπεριφορές καθώς και στην «πραγματική» συμπεριφορά των ατόμων σε προσομοιώσεις καταστάσεων έτσι ώστε οι προβλέψεις να είναι έγκυρες και αξιόπιστες (Sackett 1978).

Οι μελέτες που χρησιμοποιούν την άμεση παρατήρηση αφορούν σε συμπεριφορές ανθρώπων κυρίως σε σχέση μ' ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Επειδή ο σκοπός της άμεσης παρατήρησης είναι η καταγραφή της όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητης εξέλιξη του φαινομένου, πρέπει να πραγματοποιείται στον φυσικό τόπο αυτού. Ο τόπος στον οποίο θα γίνει η παρατήρηση καθορίζει πολλές φορές και τα χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, κοινωνική κατάσταση κ.λπ.), όπως επίσης και μη-δημογραφικές μεταβλητές, που θέλουμε όμως να ελέγξουμε (τύπος σχολείου, περιοχή σχολείου κ.λπ.).

Η άμεση παρατήρηση είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο συλλογής δεδομένων αν και είναι πολύ χρονοβόρα σε σχέση, παράδειγμα, με ένα ερωτηματολόγιο και διεξάγεται σε συνθήκες αυξημένης προσοχής. Ενδείκνυται σε έρευνες που ασχολούνται με την συμπεριφορά των ανθρώπων (τρόπος ζωής, εργασίας κ.λπ.) και ιδιαίτερα σε μικρά δείγματα. Η μέθοδος είναι προτιμότερη από άλλες διότι με την άμεση παρατήρηση καταχωρείται σαν πληροφορία ότι αντιλαμβάνεται ο προσεκτικός παρατηρητής και όχι ότι επιθυμεί να δηλώσει ή να θυμηθεί ο ερωτώμενος.

Η δομημένη παρατήρηση ατομικών συμπεριφορών ή κοινωνικών διαδράσεων και διεργασιών αποτελεί μια μέθοδο συλλογής δεδομένων, η οποία είναι ιδιαίτερα

χρήσιμη στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Οι μελέτες παρατήρησης μπορούν να έχουν ποσοτικό ή ποιοτικό χαρακτήρα (Patton, 1990).

Σύμφωνα με τους Scarth και Hammersley (1993:186), το σημαντικότερο πλεονέκτημα της συστηματικής ή δομημένης παρατήρησης είναι ότι βασίζεται σε ρητά καθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς και κανόνες κωδικοποίησης, κάτι που σημαίνει ότι αφ' ενός μεν μπορεί να γίνει πιστή επανάληψη της έρευνας, παρέχοντας υψηλή αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, αφ' ετέρου δε αυτή χρήση συγκεκριμένων κατηγοριών συμπεριφοράς και η καταγραφή τους περιορίζει σημαντικά τον παρατηρητή να παρακολουθεί επιλεκτικά εκείνα τα γεγονότα που σχετίζονται μόνο με τις δικές του απόψεις και στάσεις.

Η λειτουργία της δομημένης παρατήρησης εστιάζεται κυρίως στη συχνότητα που συμβαίνουν κάποια πράγματα και λιγότερο στους λόγους που συμβαίνουν. Τα πλεονεκτήματα της δομημένης λειτουργίας είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον καθένα έπειτα από μικρή εκπαίδευση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ταυτόχρονα σε διαφορετικές θέσεις – τοποθεσίες και το γεγονός ότι παράγει πολύ αξιόπιστα αποτελέσματα λόγω της απλής καταγραφής των πραγμάτων. Στα μειονεκτήματά της αναφέρονται ο περιορισμός των ερευνητικών αποτελεσμάτων και η συλλογή των δεδομένων που πραγματοποιείται με αργό ρυθμό και αρκετό κόστος.

β. Η συμμετοχική παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι ποιοτική μέθοδος και προέρχεται από τις εργασίες της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Η έμφαση στη μέθοδο αποδίδεται στους λόγους με τους οποίους οι άνθρωποι συνδέουν τις πράξεις τους και στο ότι ο ερευνητής προσπαθεί να συμμετάσχει ολοκληρωτικά στη ζωή και τη δράση των ατόμων, αποτελώντας έτσι μέλος της ομάδας τους. Αυτό επιτρέπει στον ερευνητή να μοιρασθεί την εμπειρία και την αίσθηση της ομάδας από το να παρατηρεί απλά (Gill and Johnson, 1997).

Ως πλεονεκτήματα της συμμετοχικής παρατήρησης θεωρείται το γεγονός ότι είναι ικανοποιητική μέθοδος στην εξήγηση ειδικών κοινωνικών καταστάσεων, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδος για ερευνητές που εργάζονται μέσα στον επαγγελματικό τους χώρο ενώ τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ουσιαστικά χρήσιμα. Ως μειονεκτήματα αναφέρονται η πιθανότητα εμφάνισης ηθικών διλημμάτων του

ερευνητή, η χρονοβόρα διαδικασία και η δυσκολία πρόσβασης σε επαγγελματικούς χώρους.

Σε κάθε περίπτωση, πριν αρχίσει η παρατήρηση είναι χρήσιμο να προσδιοριστούν ζητήματα όπως ο σκοπός και το ειδικότερο αντικείμενο της παρατήρησης, τα σημαντικά σημεία στα οποία χρειάζεται να επικεντρωθεί η παρατήρηση, το είδος των πληροφοριών που πρέπει να συλλεχθούν και εξυπηρετούν το σκοπό της παρατήρησης, τα εργαλεία παρατήρησης και καταγραφής που θα χρησιμοποιηθούν (Σολομών 1999).

Σύμφωνα με τη Κεδράκα (2008:4-7), κατά τον σχεδιασμό της παρατήρησης ο ερευνητής) χρειάζεται να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα:

- Επιλογή θέματος, χώρου και υποκειμένων (φύλο, ηλικίες κ.λπ.) τα οποία θα παρατηρηθούν καθώς και ο χρόνος που θα γίνει η παρατήρηση. Θα πρέπει να τεθεί ο σκοπός και οι στόχοι της διεξαγωγής της παρατήρησης και να καθοριστούν τα ερευνητικά ερωτήματα.
- Μετά την επιλογή του θέματος, ακολουθεί η επιλογή του χώρου για την έρευνα, ο τρόπος προσέγγισης των ανθρώπων που θα πάρουν μέρος ως παρατηρούμενοι, καθώς και τα διαδικαστικά που θα πρέπει να ακολουθηθούν (άδεια εισόδου στον τόπο παρατήρησης κ.λπ.).
- Καταγραφή των παρατηρήσεων. Οι σημειώσεις αποτελούν το πιο σημαντικό εργαλείο του παρατηρητή, όταν στη συνέχεια θα προσπαθήσει να συστηματοποιήσει, να ταξινομήσει, να επεξεργαστεί και να ερμηνεύσει τα δεδομένα που συνέλεξε με την παρατήρηση. Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη κάποιου πρωτόκολλου παρατήρησης, το οποίο είναι ένα έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή πριν τη συγκέντρωση δεδομένων και χρησιμοποιείται για να κρατούνται σημειώσεις πεδίου κατά τη διάρκεια μιας παρατήρησης.
- Αμέσως μετά την παρατήρηση, συμπληρώνονται όσες σημειώσεις δεν κατέστη δυνατόν να γίνουν επιτόπου. Ακολουθεί η συστηματική κατηγοριοποίηση, που είναι η περιγραφή των στοιχείων που είχαμε επιλέξει εξαρχής να μελετήσουμε ή και άλλων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και που ίσως δεν τα είχαμε προβλέψει, η ταξινόμηση των πληροφοριών και η κωδικοποίησή τους.
- Μετά την αποχώρηση γίνεται η αξιολόγηση, η ερμηνεία και η ανάλυση των δεδομένων, κατά άξονα ενδιαφέροντος με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της

έρευνας

5. Καθορισμός μεταβλητών

Τα είδη των παιγνιωδών και μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων, τα χαρακτηριστικά και η ποιότητα του χώρου καθώς και οι παιδαγωγικές δράσεις που υιοθετούν οι παρατηρούμενοι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια των καθηκόντων τους ως εφημερεύοντες έχουν ρόλο εξαρτημένων μεταβλητών στην έρευνάς μας.

Ανεξάρτητες μεταβλητές που θα μελετηθούν στην παρούσα εργασία είναι το φύλο για τους μαθητές και το φύλο και τα έτη υπηρεσίας για τους δασκάλους και η περιοχή κατανομής των σχολείων του δείγματος.

Τα έτη υπηρεσίας ομαδοποιήθηκαν στις κατηγορίες:

- *0-5 έτη*
- *6-10 έτη*
- *11-20 έτη*
- *21-30 έτη*
- *31 έτη και άνω*

Ανεξάρτητη μεταβλητή, επίσης, αποτελεί και η χωροταξική κατανομή των σχολικών μονάδων, οι οποίες εντάχθηκαν σε τέσσερις περιοχές, στις οποίες κατανεμήθηκε και το δείγμα της έρευνας:

- *αστική περιοχή, που αφορά πόλεις άνω των 10.000 κατοίκων*
- *περιαστική περιοχή, που αφορά κατοικήσιμες περιοχές που βρίσκονται στις παρυφές πόλεων άνω των 10.000 κατοίκων*
- *ημιαστική περιοχή, που αφορά οικισμούς με 3.000-10.000 κατοίκους*
- *αγροτική περιοχή, που αφορά οικισμούς κάτω των 3.000 κατοίκων*

6. Μέσα συλλογής δεδομένων

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω μέσα:

- Πρωτόκολλο παρατήρησης παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων από την ερευνήτρια

- Πρωτόκολλο παρατήρησης παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων από εκπαιδευτικό εφημερίας
- Πρωτόκολλο παρατήρησης παιδαγωγικών δράσεων εκπαιδευτικών
- Πρωτόκολλο παρατήρησης χώρου και υποδομών

α) Πρωτόκολλο παρατήρησης παιγνιωδών δραστηριοτήτων

Πολλές μελέτες μέχρι σήμερα (Fjørtoft, 2004 · Dyment, O' Connell, 2013 · Brussoni, Ishikawa, Brunelle, Herrington, 2017 · Storli, Hansen Sandseter, 2019) έχουν χρησιμοποιήσει μια τυπολογία παιχνιδιού για να ερευνήσουν τις κατηγορίες παιχνιδιού ενασχόλησης των παιδιών σε σχέση με τον οικολογικό χώρο, δηλαδή, εξωτερικός, πολιτισμικός, κοινωνικός, χώρος που πραγματοποιούνται τα παιχνίδια. Πολλές από τις παραπάνω μελέτες χρησιμοποιούν συχνά μια κλίμακα τύπου παιχνιδιού που έχει προηγουμένως αναπτυχθεί (ή κάποια προσαρμογή της) και η πιο διαδεδομένη από αυτές είναι η κλίμακα η Κλίμακα Παρακολούθησης του Ρούμπιν (Roubin, 1989 & 2001 · Καραδημητρίου, 2007 Roubin 2008). Η κλίμακα παρατήρησης του Rubin είναι η τυποποίηση των μορφών παιχνιδιού που έχει χρησιμοποιηθεί ή προσαρμοστεί συχνότερα σε πρόσφατες μελέτες για την κατηγοριοποίηση των τύπων του παρατηρούμενου παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον ίδιο τον Rubin (1989) αναφέρει ότι βασίζεται στις τέσσερις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού που αρχικά έθεσε ο Smilansky (1968) (λειτουργικό παιχνίδι, δημιουργικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι και παιχνίδια με κανόνες) αλλά λειτουργεί για να τοποθετήσει πιο συγκεκριμένα αυτές τις κατηγορίες παιχνιδιού μέσα στην ιεραρχία κοινωνικού παιχνιδιού που προώθησε ο Parten (1932) για να περιγράψει τη διαδοχική εξέλιξη της κοινωνικής συμμετοχής ή των συνομηλίκων μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο Parten (1932) περιέγραψε πώς πολύ μικρά παιδιά μετακινήθηκαν από το μοναχικό παιχνίδι και τη συμπεριφορά των θεατών στο παράλληλο παιχνίδι με τους συνομηλίκους γύρω στην ηλικία των 2 ½ έως 3 ½ ετών, και τελικά στο συντροφικό και συνεργατικό παιχνίδι πριν την ηλικία των 5 ετών. Η κλίμακα παρατήρησης παιχνιδιού Rubin (POS/Play Observation scale, 2001) σχεδιάστηκε εν μέρει για να είναι σε θέση να μελετά την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και να εντοπίζει τα παιδιά που αποσύρονται κοινωνικά ή επιθετικά και ενδέχεται να διατρέχουν κίνδυνο για μελλοντικές ψυχολογικές δυσκολίες.

Τα πρωτόκολλο παρατήρησης παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων καταγράφουν συχνότητες εμφάνισης των δεδομένων. Οι μονάδες καταγραφής για τις παιγνιώδεις και

τις μη παιγνιώδεις καταστάσεις, όπως αυτές προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση των Rubin, (2001 & 2008) και Karadimitriou, (2007) και από τις πιλοτικές εφαρμογές της έρευνας, και που αναφέρονται αναλυτικά στις σελίδες 148-150 της παρούσας εργασίας.

β) Πρωτόκολλο παρατήρησης παιδαγωγικών δράσεων εκπαιδευτικών

Το πρωτόκολλο παρατήρησης παιδαγωγικών δράσεων εκπαιδευτικών αποτελείται από τριάντα τέσσερις παρατηρήσεις-καταγραφές και ως εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε εξαβάθμια κλίμακα. Προτιμήθηκε η εξαβάθμια κλίμακα για την καλύτερη ανίχνευση των διαφορών στις απαντήσεις, δεδομένου ότι ορισμένες ερωτήσεις έχουν αντίστροφη φορά και κατά την διάρκεια της στατιστικής ανάλυσης χρειάστηκε να γίνει αντιστροφή της φοράς μιας μεταβλητής προκειμένου να αντιστοιχεί στο πρόσημο του άξονα.

Στο πρωτόκολλο παρατήρησης παιδαγωγικών δράσεων των εκπαιδευτικών ως μονάδες καταγραφής χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προέκυψαν από την προ-πιλοτική και πιλοτική εφαρμογή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, και για τους πέντε παράγοντες που προέκυψαν ύστερα από την στατιστική επεξεργασία, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μονάδες καταγραφής κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

i) *<u>αλληλεπίδραση</u>*

- μιλά στους μαθητές του με φιλικό τόνο
- προβαίνει σε πράξεις θετικές (χαμόγελο, συζήτηση, χειραψία, φιλικό χτύπημα στην πλάτη κ.λπ.) ή αρνητικές (αδιαφορία, έντονη παρατήρηση, ειρωνεία)
- εκφράζει το προσωπικό του ενδιαφέρον για τους μαθητές βλέποντάς τους σας ανθρώπους.

ii) *<u>ενημέρωση</u>*

- ενημερώνει τα παιδιά για θέματα ασφάλειας, υγείας και καθαριότητας
- εξηγεί τον τρόπο λειτουργίας διαφόρων υλικών και τους προειδοποιεί για τους κινδύνους από κακή χρήση τους

iii) *<u>συμμετοχή</u>*

- παίζει μαζί με τα παιδιά
- προσφέρει κατάλληλα ερεθίσματα υποβοηθώντας τους μαθητές στη διαμόρφωση δράσεων
- εμπλουτίζει τον σχολικό χώρο με ποικίλα υλικά υποδεικνύοντας πολλούς, ποικίλους και κατάλληλους τρόπους χρήσης των
- υποβοηθά στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων
- παρωθεί τους μαθητές στη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες

iv) ενθάρρυνση

- υποστηρίζει προσπάθειες και δράσεις των μαθητών
- ενθαρρύνει και υποβοηθά τους μαθητές του σε όλες τις προσπάθειές τους παρέχοντας ερεθίσματα, διατυπώνοντας ιδέες, συμμετέχοντας στη διερεύνηση προβληματισμών.
- επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών και ενθαρρύνει για συνέχιση της προσπάθειας και για επίτευξη των τελικών στόχων
- δεν είναι αυστηρός και δεν τιμωρεί
- διατηρεί ήρεμους τόνους και δεν νευριάζει

v) προσαρμογή

- αντιδρά θετικά σε μη προβλεπόμενα γεγονότα
- αντιδρά στα παρουσιαζόμενα προβλήματα άμεσα
- επιβλέπει και φροντίζει για την ασφάλεια και την υγιεινή των μαθητών
- διαφοροποιεί την επίβλεψή του για να προλάβει τυχόν προβλήματα
- κατευθύνει τους μαθητές προς τον σεβασμό των περιβαλλοντικών στοιχείων που βρίσκονται στον χώρο

vi) λεκτική επαφή

- επικοινωνεί με ακρίβεια και σαφήνεια
- ενθαρρύνει και καθοδηγεί τις απαντήσεις των μαθητών
- χρησιμοποιεί θετική λεκτική επικοινωνία (μιλάει συχνά, μιλάει ευχάριστα, μιλάει χωρίς εντάσεις) ή αρνητική λεκτική επικοινωνία (μιλάει λίγο ή και

καθόλου, έντονη λεκτική επικοινωνία, μιλάει απότομα ή νευριασμένα, φωνάζει).

Η κατηγοριοποίηση των μονάδων καταγραφής έγινε με βάση την ένταση και τον αριθμό των παιδαγωγικών δράσεων των εφημερευόντων εκπαιδευτικών.

Για παράδειγμα, απλό κούνημα του κεφαλιού για καλημέρισμα ή μία αδιάφορη χειραψία κατηγοριοποιήθηκαν στον βαθμό «πολύ λίγο», αδιάφορη καλημέρα ή χειραψία με κούνημα του κεφαλιού στον βαθμό «λίγο», καλημέρισμα ή χειραψία με χαμόγελο στον βαθμό «έτσι κι έτσι», καλημέρισμα ή χειραψία με χαμόγελο και συζήτηση στον βαθμό «πολύ» και καλημέρισμα ή χειραψία με χαμόγελο, συζήτηση και χτύπημα στην πλάτη στον βαθμό «αρκετά πολύ».

Επίσης, δράσεις που παρατηρήθηκαν, η κάθε μία, πάνω από πέντε φορές στη διάρκεια του διαλείμματος κατηγοριοποιήθηκαν στον βαθμό «αρκετά πολύ», τέσσερις φορές στον βαθμό «πολύ», τρεις φορές στον βαθμό «έτσι κι έτσι», δύο φορές στον βαθμό «λίγο» και μία φορά στον βαθμό «πολύ λίγο».

γ) Πρωτόκολλο παρατήρησης υποδομής και χώρων

Το πρωτόκολλο παρατήρησης χώρου και υποδομών αποτελείται από τριάντα τρεις παρατηρήσεις-καταγραφές και ως εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε εξαβάθμια κλίμακα.

Στο συγκεκριμένο πρωτόκολλο μονάδες καταγραφής αποτελούν τα διάφορα χαρακτηριστικά του χώρου, όπως αναφέρονται σ' αυτό.

7. Το δείγμα τη έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν, με τυχαία κλήρωση, πενήντα τρία δημοτικά σχολεία από διάφορες περιοχές, όπως αυτές καθορίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Σε είκοσι από αυτά –οκτώ στην αστική περιοχή και από τέσσερα στις υπόλοιπες περιοχές- έγιναν παρατηρήσεις από την ίδια την ερευνήτρια, ενώ στα υπόλοιπα οι παρατηρήσεις έγιναν από εφημερεύοντες δασκάλους αυτών των σχολείων, οι οποίοι προθυμοποιήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Αναλυτικότερα, η προ-πιλοτική έρευνα διεξήχθη σε έξι δημοτικά σχολεία: στο 1ο Δημ. Σχ. Γιαννιτσών, στο 2ο Δημ. Σχ. Γιαννιτσών, στο 7ο Δημ. Σχ. Γιαννιτσών, στο 2ο Δημ. Σχ. Σκύδρας, στο Δημ. Σχ. Καλής και στο Δημ. Σχ. Βορεινού. Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη

σε δέκα σχολεία, ήτοι το 22ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, το 24ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, το 9ο Δημοτικό Σχολείο Γιαννιτσών, το Δημοτικό Σχολείο Μαρούτσιου, το Δημοτικό Σχολείο Πενταπλατάνου, το Δημοτικό Σχολείο Καλυβίων, το Δημοτικό Σχολείο Μυλοτόπου, το 2ο Δημοτικό Σχολείο Κρύας Βρύσης, το 3ο Δημοτικό Σχολείο Κρύας Βρύσης και το 1ο Δημοτικό Σχολείο Έδεσσας.

Οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας έγιναν σε 20 σχολεία, όπως φαίνονται στον επόμενο πίνακα 13.

Πίνακας 13: Δημοτικά σχολεία στα οποία έγιναν παρατηρήσεις από την ερευνήτρια

Περιοχή	**Σχολείο**
ΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ (8 Σχολεία)	1ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής 2ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής 3ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής 6ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων 5ο Δημοτικό Σχολείο Γιαννιτσών 8ο Δημοτικό Σχολείο Έδεσσας 1ο Δημοτικό Σχολείο Αριδαίας 4ο Δημοτικό Σχολείο Σκύδρας
ΠΕΡΙΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ (4 Σχολεία)	Δημοτικό Σχολείο Αγ. Ιωάννη Ιωάννινα Δημοτικό Σχολείο Καρυώτισσας Δημοτικό Σχολείο Μελισσίου Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου Κοζάνης
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ (4 Σχολεία)	1ο Δημοτικό σχολείο Κρ. Βρύσης Δημοτικό σχολείο Αραβησσού Δημοτικό σχολείο Αγ. Αθανασίου 1ο Δημοτικό σχολείο Φιλιππιάδας
ΑΓΡΟΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ (4 Σχολεία)	Δημοτικό σχολείο Αρσενίου Δημοτικό σχολείο Δάφνης Δημοτικό σχολείο Ριζαρίου Δημοτικό σχολείο Λουτροχωρίου

Οι δε παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών έγιναν στα εξής τριάντα τρία σχολεία:

- 1ο Δημοτικό σχολείο Γιαννιτσών
- 1ο Δημοτικό σχολείο Έδεσσας
- 1ο Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης Ντεπό

- 1^{ο} Δημοτικό σχολείο Κοζάνης
- 22^{ο} Δημοτικό σχολείο Ιωαννίνων
- 24^{ο} Δημοτικό σχολείο Ιωαννίνων
- 27^{ο} Δημοτικό σχολείο Ιωαννίνων
- 2^{ο} Δημοτικό σχολείο Κρύας Βρύσης
- 15^{ο} Δημοτικό σχολείο Ρόδου
- 2^{ο} Δημοτικό σχολείο Γιαννιτσών
- 2^{ο} Δημοτικό σχολείο Σκύδρας
- 3^{ο} Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης Ντεπό
- 3^{ο} Δημοτικό σχολείο Κρύας Βρύσης
- 4^{ο} Δημοτικό σχολείο Πεύκων
- 6^{ο} Δημοτικό σχολείο Γιαννιτσών
- 6^{ο} Δημοτικό σχολείο Έδεσσας
- 7^{ο} Δημοτικό σχολείο Γιαννιτσών
- 7^{ο} Δημοτικό σχολείο Έδεσσας
- 94^{ο} Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης
- 9^{ο} Δημοτικό σχολείο Γλυφάδας
- Δημοτικό σχολείο Ευρωπού
- Δημοτικό σχολείο Βορεινού
- Δημοτικό σχολείο Εξαπλατάνου
- Δημοτικό σχολείο Καλλής
- Δημοτικό σχολείο Καλυβίων
- Δημοτικό σχολείο Κρεμαστής
- Δημοτικό σχολείο Μαρούτσιου
- Δημοτικό σχολείο Μυλοτόπου
- Δημοτικό σχολείο παλαιάς Πέλλας
- Δημοτικό σχολείο Παραδεισίου
- Δημοτικό σχολείο Πέλλας
- Δημοτικό σχολείο Πενταπλατάνου
- Δημοτικό σχολείο Φλαμουριάς

Το δείγμα της έρευνας ήταν Ν 338 παιδιά.

Οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των

τάξεων, αφορούσαν 120 παιδιά -60 αγόρια και 60 κορίτσια, που επελέγησαν τυχαία- καθώς και 260 εκπαιδευτικούς -158 άνδρες και 102 γυναίκες. Οι παρατηρήσεις των δασκάλων, ανά ζεύγη, αφορούσαν σε 218 παιδιά -106 αγόρια και 112 κορίτσια. Το κάθε παιδί παρατηρήθηκε σε διάστημα μιας εβδομάδος πέντε φορές σε ένα από τα δύο πρώτα διαλείμματα του σχολείου. Συνολικά έγιναν 1139 παρατηρήσεις από την ερευνήτρια και 2036 από τους δασκάλους.

Στον επόμενο πίνακα 14 φαίνονται συγκεντωτικά τα στοιχεία του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 14: Στοιχεία δείγματος έρευνας

περιοχή σχολείου			φύλο παιδιού αγόρι	κορίτσι	Σύνολο
αστική ζώνη	τάξη φοίτησης	Πρώτη	12	12	24
		Δευτέρα	12	12	24
		Τρίτη	12	12	24
		Τετάρτη	12	12	24
		Πέμπτη	12	12	24
		Έκτη	12	12	24
	Σύνολο		72	72	144
περιαστική ζώνη	τάξη φοίτησης	Πρώτη	6	3	9
		Δευτέρα	5	6	11
		Τρίτη	5	4	9
		Τετάρτη	6	6	12
		Πέμπτη	4	4	8
		Έκτη	5	4	9
	Σύνολο		31	27	58
ημιαστική ζώνη	τάξη φοίτησης	Πρώτη	7	8	15
		Δευτέρα	6	6	12
		Τρίτη	7	8	15
		Τετάρτη	6	6	12
		Πέμπτη	7	9	16
		Έκτη	7	6	13
	Σύνολο		40	43	83
αγροτική ζώνη	τάξη φοίτησης	Πρώτη	4	6	10
		Δευτέρα	4	5	9
		Τρίτη	5	5	10
		Τετάρτη	3	4	7
		Πέμπτη	3	4	7
		Έκτη	4	6	10
	Σύνολο		23	30	53
Total	τάξη φοίτησης	Πρώτη	29	29	58
		Δευτέρα	27	29	56
		Τρίτη	29	29	58
		Τετάρτη	27	28	55

	Πέμπτη	26	29	55
	Έκτη	28	28	56
Σύνολο		**166**	**172**	**338**

8. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης IBP SPSS Statistics v.23. Πριν την στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κανονικότητας των δεδομένων εφαρμόζοντας τα test Kolmogorov – Smirnov και Shapiro-Wilk, έλεγχος της ομοιογένειας/ανισοπληθίας εφαρμόζοντας το Levene's test, έλεγχος αξιοπιστίας με τον συντελεστή alpha και έλεγχος συμφωνίας μεταξύ των αξιολογητών-Εκτιμητών (Cohen's Kappa). Στη συνέχεια, και όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο και δυνατόν, έγινε παραγοντοποίηση και προέκυψαν νέοι παράγοντες οι οποίοι και συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάστηκε να γίνει αντιστροφή της φοράς μιας μεταβλητής προκειμένου να αντιστοιχεί στο πρόσημο του άξονα.

Ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων σε δύο επίπεδα, *μονομεταβλητών αναλύσεων*, όπου υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση και οι συχνότητες και *διμεταβλητών αναλύσεων*, όπου συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι και ελέγχθηκε η διαφορά τους. Για να μελετήσουμε την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα σε ποιοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το x^2 test, ενώ για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν το t-test ή/και το αντίστοιχο μη παραμετρικό αυτού, το Mann-Whitney test για μη κανονικές κατανομές, καθώς και ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τις περιπτώσεις τριών και άνω συνόλων τιμών. Στην τελευταία περίπτωση, για να προσδιορίσουμε ποια συγκεκριμένα ζεύγη μέσων όρων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, κάναμε χρήση του post hoc Tuckey στην περίπτωση που είχαμε ομοιογένεια διαφοράς και του test Tamhane's-T2 στην περίπτωση που δεν υπήρχε ομοιογένεια διασποράς. Στην περίπτωση μη κανονικότητας εφαρμόστηκε και ο έλεγχος Kruskal-Wallis.

Κεφάλαιο τέταρτο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

1. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

(καταγραφές από το ζεύγος ερευνήτρια-εκπαιδευτικός)

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται το είδος και ο αριθμός των παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων στις οποίες επιδόθηκαν οι μαθητές κατά το διάλειμμα, όπως αυτές καταγράφηκαν από το αντίστοιχο πρωτόκολλο παρατήρησης της ερευνήτριας, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παρατηρούμενου παιδιού.

Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από δύο παράγοντες, όπως αυτοί διαμορφώθηκαν κατόπιν της στατιστικής επεξεργασίας, και τα αποτελέσματά τους καταγράφονται στις τοποθετήσεις-εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στις παιγνιώδεις δραστηριότητες που επιδόθηκαν τα παιδιά και ο δεύτερος σε μη παιγνιώδεις δραστηριότητες.

α. κατηγορίες παιγνιωδών δραστηριοτήτων

Στον συγκεκριμένο παράγοντα περιλαμβάνονται δώδεκα κατηγορίες παιχνιδιών, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 15: Κατηγορίες παιγνιωδών δραστηριοτήτων (καταγραφές ερευνήτριας)

Κατηγορία παιχνιδιού	**Συχνότητα εμφάνισης**		**Cohen's Kappa**
	N	**%**	
V1. Λειτουργικό μοναχικό	20	3,25	0,91
V2. Λειτουργικό παράλληλο	59	9,58	0,89
V3. Λειτουργικό ομαδικό	111	18,00	0,88
V4. Δημιουργικό μοναχικό	17	2,77	0,93
V5. Δημιουργικό παράλληλο	43	6,98	0,87
V6. Δημιουργικό ομαδικό	75	12,18	0,91
V7. Συμβολικό μοναχικό	22	3,57	0,90
V8. Συμβολικό παράλληλο	30	4,87	0,92
V9. Συμβολικό ομαδικό	66	10,72	0,91
V10. Κανόνων μοναχικό	24	3,89	0,89
V11. Κανόνων παράλληλο	45	7,31	0,90
V12. Κανόνων ομαδικό	104	16,88	0,93
ΣΥΝΟΛΟ	**616**	**100**	

Στην κατηγορία παιγνιωδών δραστηριοτήτων, όπως παρατηρούμε και από τον πίνακα 15, καταγράφηκαν από την ερευνήτρια συνολικά 616 παρατηρήσεις, οι οποίες και αποτελούν το 54% του συνόλου των παρατηρήσεων της ερευνήτριας.

i) κατηγορίες παιχνιδιών ανά φύλο

Οι παρατηρούμενες συχνότητες των διαφόρων κατηγοριών παιχνιδιών που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα κατανέμονται ανά φύλο ως εξής:

Πίνακας 16: Συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών παιχνιδιών ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Κατηγορία παιχνιδιού	**Αριθμός παρατηρήσεων**				**Σ**	
	Αγόρια		**Κορίτσια**			
	N	%	N	%	N	%
V1. Λειτουργικό μοναχικό	10	50	10	50	20	100
V2. Λειτουργικό παράλληλο	30	50,8	29	49,2	59	100
V3. Λειτουργικό ομαδικό	60	54,1	51	45,9	111	100
V4. Δημιουργικό μοναχικό	4	23,5	13	76,5	17	100
V5. Δημιουργικό παράλληλο	13	30,2	30	69,8	43	100
V6. Δημιουργικό ομαδικό	31	41,3	44	58,7	75	100
V7. Συμβολικό μοναχικό	9	40,9	13	59,1	22	100
V8. Συμβολικό παράλληλο	12	40,0	18	60,0	30	100
V9. Συμβολικό ομαδικό	25	37,9	41	62,1	66	100
V10. Κανόνων μοναχικό	9	37,5	15	62,5	24	100
V11. Κανόνων παράλληλο	25	55,6	20	44,4	45	100
V12. Κανόνων ομαδικό	60	57,7	44	42,3	104	100

Από τις περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα με την οποία παίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια τις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιών. Πιο συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις κατηγορίες παιχνιδιών «λειτουργικό ομαδικό» *(x^2=14.118, df=3, p=0.003)*, «δημιουργικό μοναχικό» *(x^2=5.551, df=1, p=0.018)*, «δημιουργικό παράλληλο» *(x^2=13.531, df=2, p=0.001)*, «δημιουργικό ομαδικό» *(x^2=13.898, df=3, p=0.003)*, «συμβολικό ομαδικό» *(x^2=8.799, df=2, p=0.012)* και «κανόνων ομαδικό» *(x^2=31.344, df=4, p<0.001)*, όπως καταγράφονται στον επόμενο πίνακα 17.

Κατηγορία παιχνιδιού	**έλεγχος X^2**		
	X^2	**df**	**p**

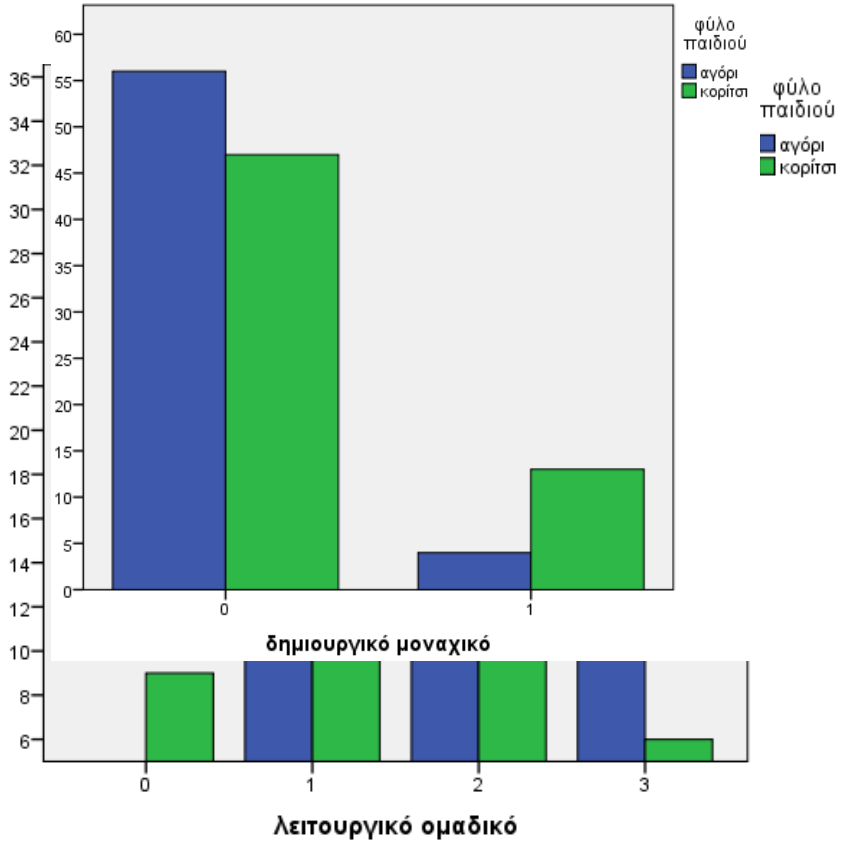
V1. Λειτουργικό μοναχικό	0,000	1	1,000
V2. Λειτουργικό παράλληλο	0,641	2	0,726
V3. Λειτουργικό ομαδικό	14.118	3	0,003
V4. Δημιουργικό μοναχικό	5,551	1	0,018
V5. Δημιουργικό παράλληλο	13,531	2	0,001
V6. Δημιουργικό ομαδικό	13,898	3	0,003
V7. Συμβολικό μοναχικό	0,891	1	0,345
V8. Συμβολικό παράλληλο	1,600	1	0,206
V9. Συμβολικό ομαδικό	8,799	2	0,012
V10. Κανόνων μοναχικό	1,875	1	0,171
V11. Κανόνων παράλληλο	0,933	2	0,627
V12. Κανόνων ομαδικό	31,344	4	0,000

Πίνακας 17: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Αναλυτικότερα η κάθε κατηγορία που διαφοροποιείται με τις παρατηρήσεις της έχει ως παρακάτω:

Διάγραμμα 1: λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

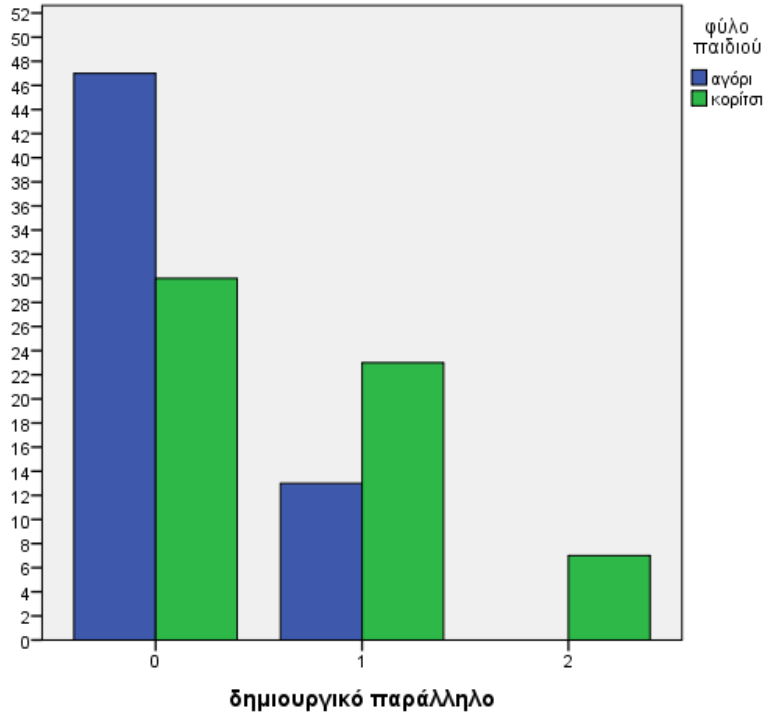
Από το συγκεκριμένο διάγραμμα 1 προκύπτει ότι όλα τα παρατηρούμενα αγόρια ασχολήθηκαν με λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι και με περισσότερες παρατηρήσεις από αυτές των κοριτσιών, ενώ υπάρχει ένας αριθμός κοριτσιών που δεν ασχολήθηκε καθόλου με την συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιών.



Διάγραμμα 2: δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές

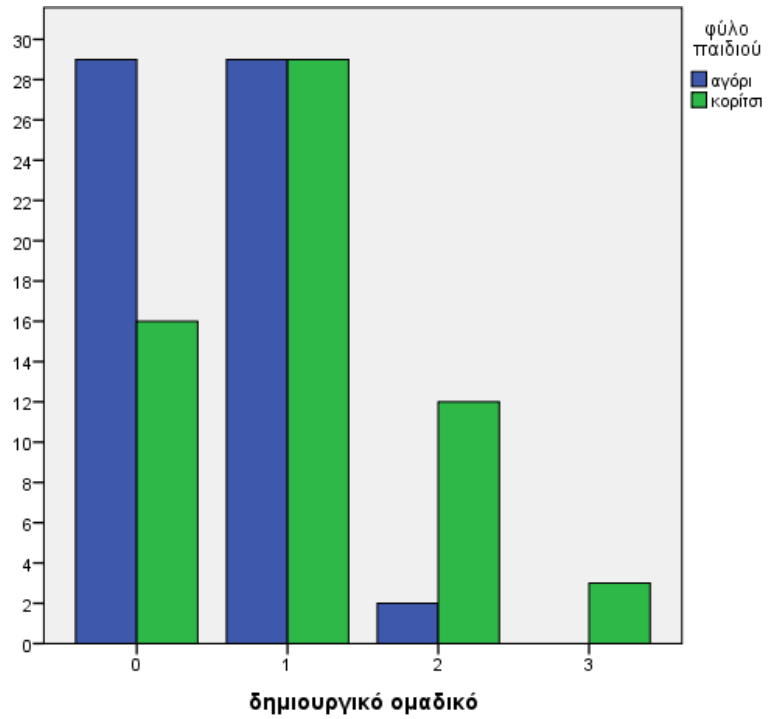
ερευνήτριας)

Σύμφωνα με το διάγραμμα 2 τα κορίτσια ασχολήθηκαν σε μεγαλύτερο αριθμό με το δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι σε σχέση με τα αγόρια.



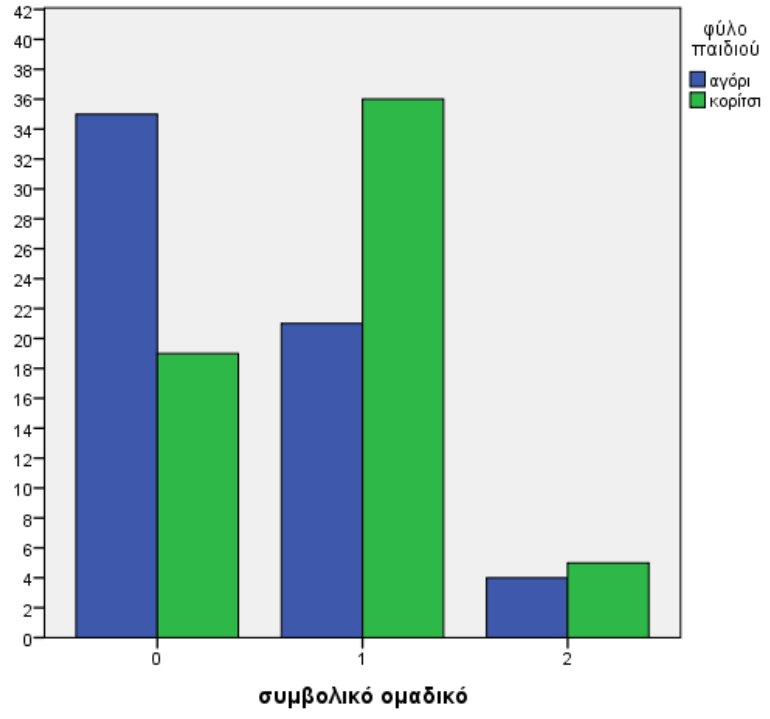
Διάγραμμα 3: δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Στην συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιού, όπως παρουσιάζεται και στο διάγραμμα 3 ασχολήθηκαν 30 κορίτσια και είχαν περισσότερες παρατηρήσεις σε σχέση με τα 13 αγόρια που έπαιξαν την συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιών.



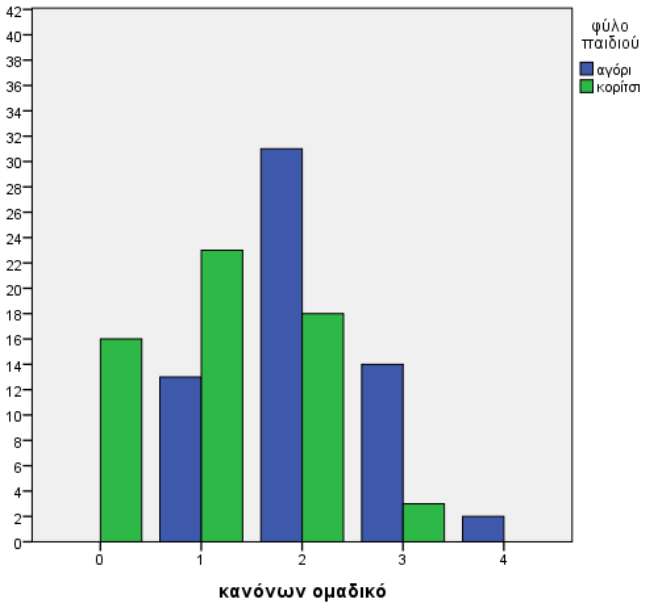
Διάγραμμα 4: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Και στην συγκεκριμένη κατηγορία, σύμφωνα με το διάγραμμα 4 τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο και με περισσότερες παρατηρήσεις σε σχέση με τα αγόρια.



Διάγραμμα 5: συμβολικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Άλλη μία κατηγορία παιχνιδιών με την οποία τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο από τα αγόρια αποτελεί αυτή του συμβολικού ομαδικού παιχνιδιού.



Διάγραμμα 6: παιχνίδι κανόνων ομαδικό ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Από το συγκεκριμένο διάγραμμα 6 εξάγεται ότι τα αγόρια ασχολούνται πολύ περισσότερο, έχοντας περισσότερες παρατηρήσεις από τα κορίτσια, με το ομαδικό παιχνίδι κανόνων.

ii) κατηγορίες παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με τις κατηγορίες των παιχνιδιών που παίζονται στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου κατανέμονται ως εξής στις περιοχές εντός των οποίων βρίσκονται αυτά τα σχολεία:

Πίνακας 18: αριθμός συχνοτήτων κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας)

Κατηγορία παιχνιδιού	**Αριθμός παρατηρήσεων**								**Σ**	
	Αστική		**Περιαστική**		**Ημιαστική**		**Αγροτική**			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
V1. Λειτουργικό μοναχικό	10	50	2	10	3	15	5	25	20	100
V2. Λειτουργικό παράλληλο	22	37,3	12	20,3	12	20,3	13	22,0	59	100
V3. Λειτουργικό ομαδικό	42	37,8	24	21,6	24	21,6	21	18,9	111	100

V4. Δημιουργικό μοναχικό	7	41,2	5	29,4	3	17,6	2	11,8	17	100
V5. Δημιουργικό παράλληλο	20	46,5	13	30,2	2	4,7	8	18,6	43	100
V6. Δημιουργικό ομαδικό	22	29,3	16	21,3	20	26,7	17	22,7	75	100
V7. Συμβολικό μοναχικό	10	45,5	4	18,2	5	22,7	3	13,6	22	100
V8. Συμβολικό παράλληλο	9	30,0	5	16,7	10	33,3	6	20,0	30	100
V9. Συμβολικό ομαδικό	26	39,4	13	19,7	12	18,2	15	22,7	66	100
V10. Κανόνων μοναχικό	3	12,5	10	41,7	4	16,7	7	29,2	24	100
V11. Κανόνων παράλληλο	16	35,6	10	22,2	10	22,2	9	20,0	45	100
V12. Κανόνων ομαδικό	41	39,4	20	19,2	24	23,1	19	18,3	104	100

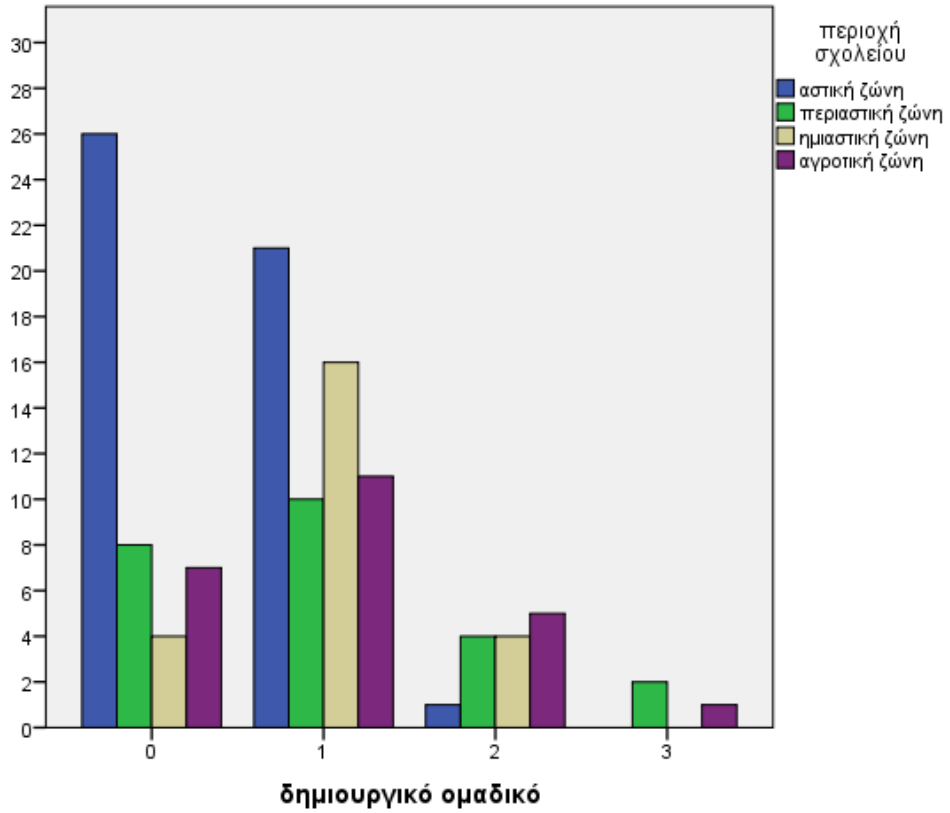
Από την εφαρμογή του ελέγχου x^2 που αφορούν στις κατηγορίες των παιχνιδιών ως προς την περιοχή κατανομής των παρατηρηθέντων σχολείων προέκυψαν τα αποτελέσματα, που καταγράφονται στον πίνακα 19.

Πίνακας 19: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας)

Κατηγορία παιχνιδιού	**έλεγχος X^2**		
	X^2	**df**	**p**
V1. Λειτουργικό μοναχικό	2,400	3	0,494
V2. Λειτουργικό παράλληλο	3,936	6	0,685
V3. Λειτουργικό ομαδικό	9,023	9	0,435
V4. Δημιουργικό μοναχικό	1,611	3	0,657
V5. Δημιουργικό παράλληλο	12,723	6	0,051
V6. Δημιουργικό ομαδικό	20,887	9	0,013
V7. Συμβολικό μοναχικό	0,891	3	0,828
V8. Συμβολικό παράλληλο	4,778	3	0,189
V9. Συμβολικό ομαδικό	7,076	6	0,314

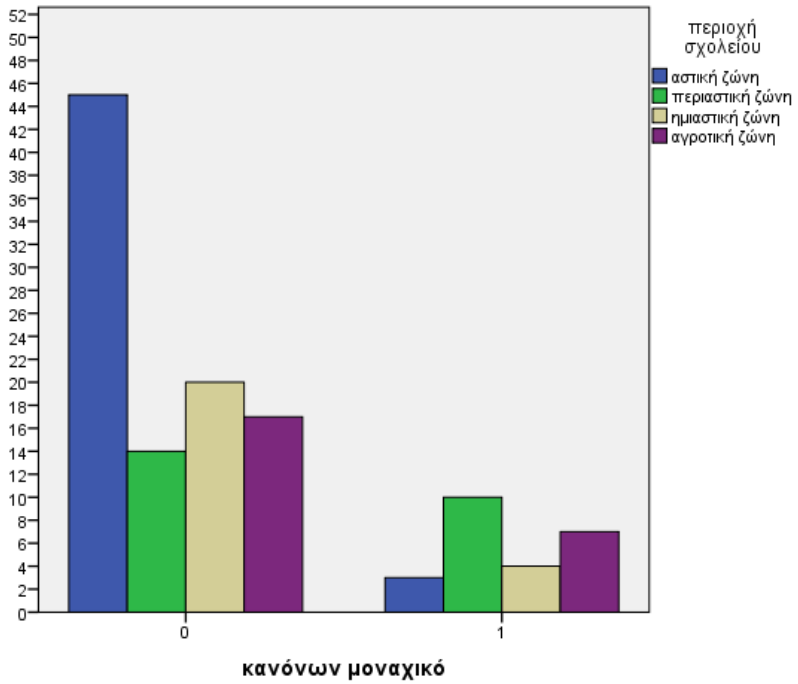
V10. Κανόνων μοναχικό	14,141	3	0,003
V11. Κανόνων παράλληλο	10,350	6	0,111
V12. Κανόνων ομαδικό	21,614	12	0,042

Όπως παρατηρούμε, από τις στατιστικές διασταυρώσεις των μεταβλητών προέκυψαν σημαντικές, στατιστικά, διαφοροποιήσεις στις καταγραφές των παρατηρήσεων. Πιο συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις κατηγορίες παιχνιδιών «δημιουργικό ομαδικό» *(x^2=20.887, df=9, p=0.013)*, «κανόνων μοναχικό» *(x^2=14.141, df=3, p=0.003)* και «κανόνων ομαδικό» *(x^2=21.614, df=12, p=0.042)*. Αναλυτικότερα η κάθε κατηγορία που διαφοροποιείται με τις καταγραφές της έχει ως παρακάτω:



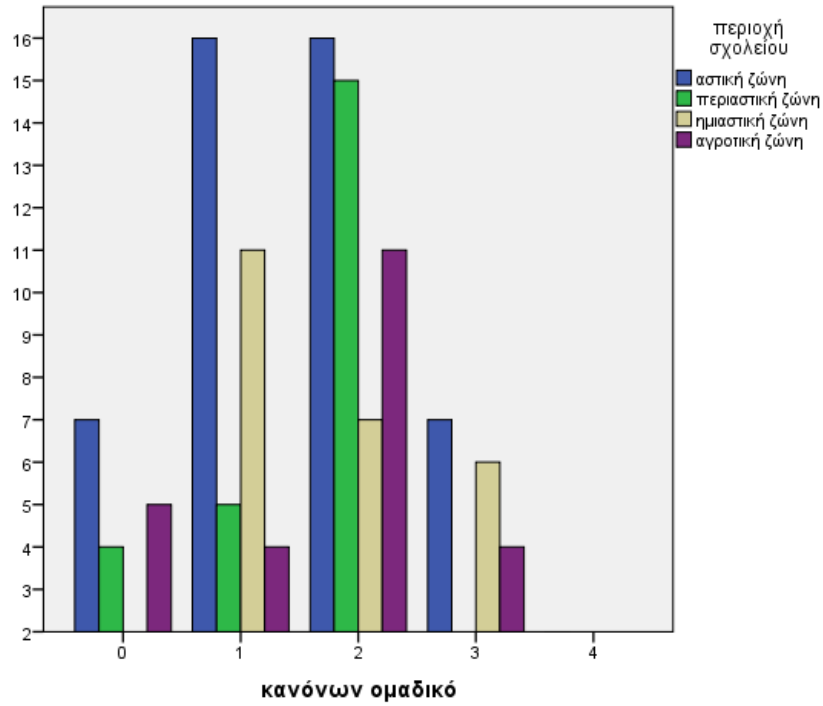
Διάγραμμα 7: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας)

Σύμφωνα με το διάγραμμα 7, οι μαθητές της αστικής ζώνης ασχολούνται πολύ λιγότερο με το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι σε σχέση με τους μαθητές των σχολείων των υπόλοιπων περιοχών, ενώ αυτοί της αγροτικής περιοχής ασχολούνται περισσότερο από τους υπόλοιπους.



Διάγραμμα 8: παιχνίδι κανόνων μοναχικό ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας)

Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, έτσι κι εδώ, οι μαθητές της αστικής περιοχής δεν ασχολούνται με παιχνίδι κανόνων μοναχικό, όπως προκύπτει και από το διάγραμμα 8.



Διάγραμμα 9: παιχνίδι κανόνων ομαδικό ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας)

Στο διάγραμμα 9 παρατηρούμε ότι ομαδικά παιχνίδια κανόνων παίζουν περισσότερο οι μαθητές της ημιαστικής και αγροτικής περιοχής σε σχέση με αυτούς

της αστικής και περιαστικής περιοχής.

iii) κατηγορίες παιχνιδιών ανάλογα με την τάξη

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με τις κατηγορίες των παιχνιδιών που παίζονται στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου ως προς την τάξη κατανέμονται όπως φαίνονται στο επόμενο πίνακα 20.

Πίνακας 20: συχνότητες κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Κατηγορία Παιχνιδιού / Τάξη	**Αριθμός παρατηρήσεων**												**Σ**	
	Α΄		**Β΄**		**Γ’**		**Δ’**		**Ε’**		**ΣΤ’**			
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
V1. Λειτουργικό μοναχικό	10	50,0	3	15,0	3	15,0	2	10,0	0	0,0	2	10,0	20	100
V2. Λειτουργικό παράλληλο	17	28,8	8	13,6	11	18,6	6	10,2	7	11,9	10	16,9	59	100
V3. Λειτουργικό ομαδικό	20	18,0	19	17,1	18	16,2	20	18,0	17	15,3	17	15,3	111	100
V4. Δημιουργικό μοναχικό	3	17,6	5	29,4	5	29,4	3	17,6	1	5,9	0	0,0	17	100
V5. Δημιουργικό παράλληλο	11	25,6	8	18,6	7	16,3	5	11,6	4	9,3	8	18,6	43	100
V6. Δημιουργικό ομαδικό	8	10,7	11	14,7	14	18,7	15	20,0	12	16,0	15	20,0	75	100
V7. Συμβολικό μοναχικό	8	36,4	5	22,7	5	22,7	0	0,0	4	18,2	0	0,0	22	100
V8. Συμβολικό παράλληλο	7	23,3	2	6,7	3	10,0	5	16,7	3	10,0	10	33,3	20	100
V9. Συμβολικό ομαδικό	6	9,1	9	13,6	14	21,2	15	22,7	11	16,7	11	16,7	66	100

V10. Κανόνων μοναχικό	7	29,2	2	8,3	4	16,7	5	20,8	0	0,0	6	25,0	24	100
V11. Κανόνων παράλληλο	9	20,0	13	28,9	7	15,6	3	6,7	4	8,9	9	20,0	45	100
V12. Κανόνων ομαδικό	19	18,3	19	18,3	18	17,3	15	14,4	19	18,3	14	13,5	104	100

Μετά την εφαρμογή του ελέγχου x^2 στις καταγραφές των παρατηρήσεων που αφορούν τις κατηγορίες των παιχνιδιών ως προς την τάξη των μαθητών προέκυψαν τα εξής στατιστικά αποτελέσματα:

Πίνακας 21: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

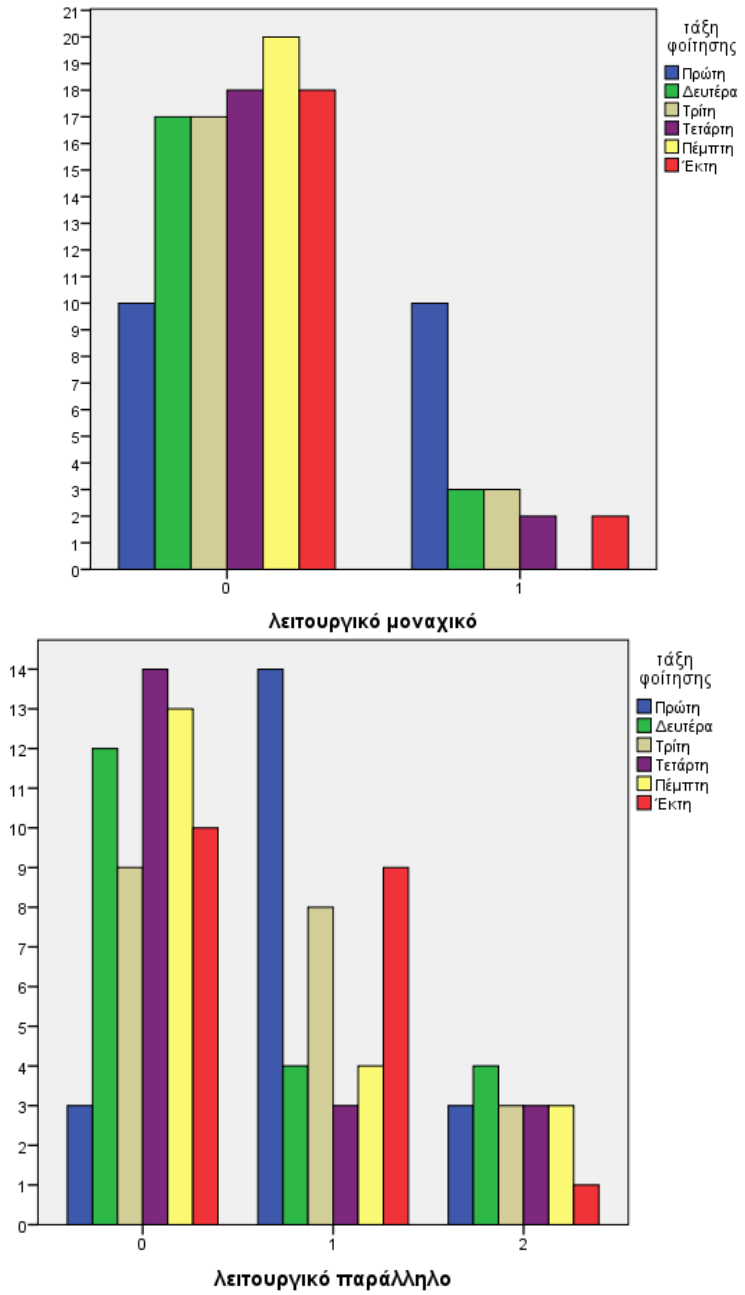
Κατηγορία παιχνιδιού	**έλεγχος X^2**		
	X^2	**df**	**p**
V1. Λειτουργικό μοναχικό	21,360	5	0,001
V2. Λειτουργικό παράλληλο	22,031	10	0,015
V3. Λειτουργικό ομαδικό	39,313	5	0,001
V4. Δημιουργικό μοναχικό	8,567	5	0,128
V5. Δημιουργικό παράλληλο	18,307	10	0,050
V6. Δημιουργικό ομαδικό	35,813	15	0,002
V7. Συμβολικό μοναχικό	16,475	5	0,006
V8. Συμβολικό παράλληλο	12,267	5	0,031
V9. Συμβολικό ομαδικό	25,333	10	0,005
V10. Κανόνων μοναχικό	10,625	5	0,059
V11. Κανόνων παράλληλο	20,800	10	0,023
V12. Κανόνων ομαδικό	54,796	20	0,000

Από τις στατιστικές διασταυρώσεις των μεταβλητών προέκυψαν σημαντικές, στατιστικά, διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις κατηγορίες παιχνιδιών «λειτουργικό μοναχικό» *($x^2=21.360$, $df=5$, $p=0.001$)*, «λειτουργικό παράλληλο» *($x^2=22.031$, $df=10$, $p=0.015$)*, «λειτουργικό ομαδικό» *($x^2=39.313$, $df=15$, $p=0.001$)*, «δημιουργικό ομαδικό» *($x^2=35.813$, $df=15$, $p=0.002$)*, «συμβολικό μοναχικό» *($x^2=16.475$, $df=5$, $p=0.006$)*, «συμβολικό παράλληλο» *($x^2=12.267$, $df=5$, $p=0.031$)*, «συμβολικό ομαδικό» *($x^2=25.333$, $df=10$, $p=0.005$)*, «κανόνων παράλληλο» *($x^2=20.800$, $df=10$, $p=0.023$)* και «κανόνων ομαδικό» *($x^2=54.796$, $df=20$, $p<0.001$)*. Αναλυτικότερα η

κάθε κατηγορία που διαφοροποιείται με τις καταγραφές της έχει ως παρακάτω:

Διάγραμμα 10: λειτουργικό παιχνίδι μοναχικό ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

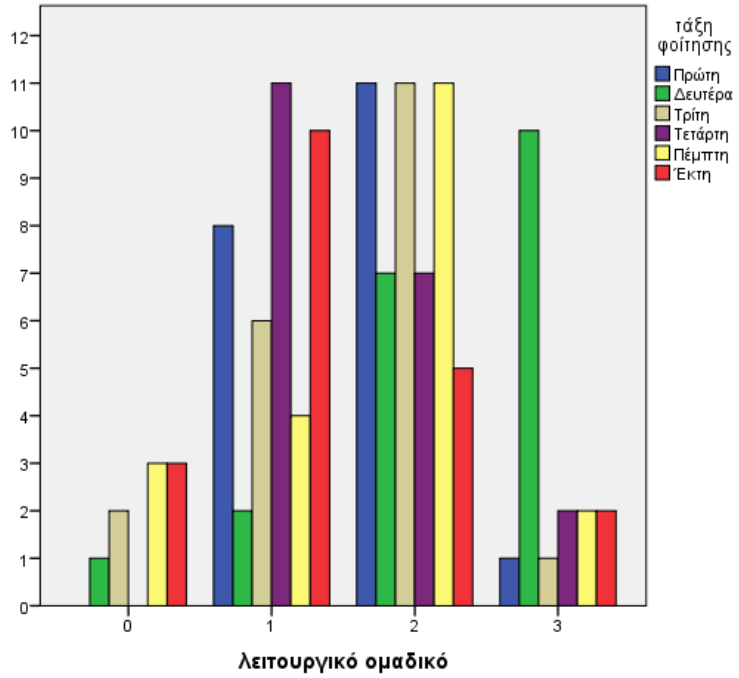
Από τα δεδομένα του ως άνω γραφήματος 10, παρατηρούμε ότι οι μαθητές της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου επιδίδονται σε λειτουργικό μοναχικό παιχνίδι περισσότερο από τους μαθητές των άλλων τάξεων.



Διάγραμμα 11: λειτουργικό παράλληλο παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

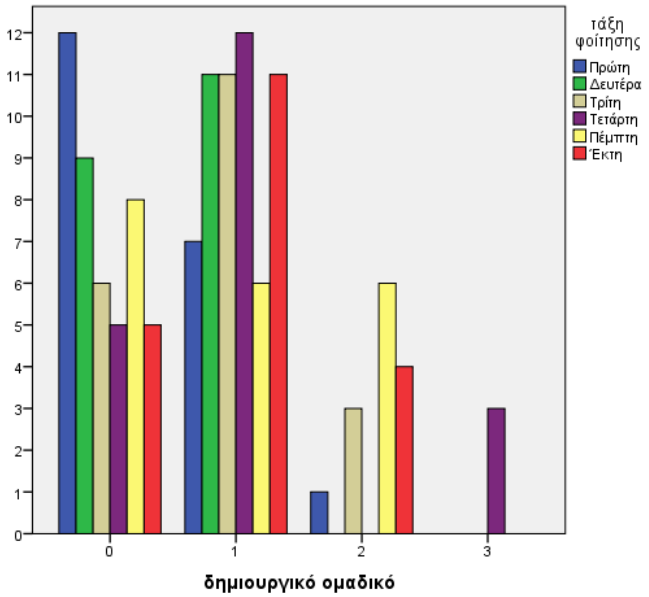
Από το διάγραμμα 11 προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μαθητών της πρώτη τάξης ασχολείται με το λειτουργικό παράλληλο παιχνίδι περισσότερο από τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων, οι δε μαθητές της δεύτερης τάξης καταγράφονται να έχουν την

μικρότερη συμμετοχή στο εν λόγω παιχνίδι.



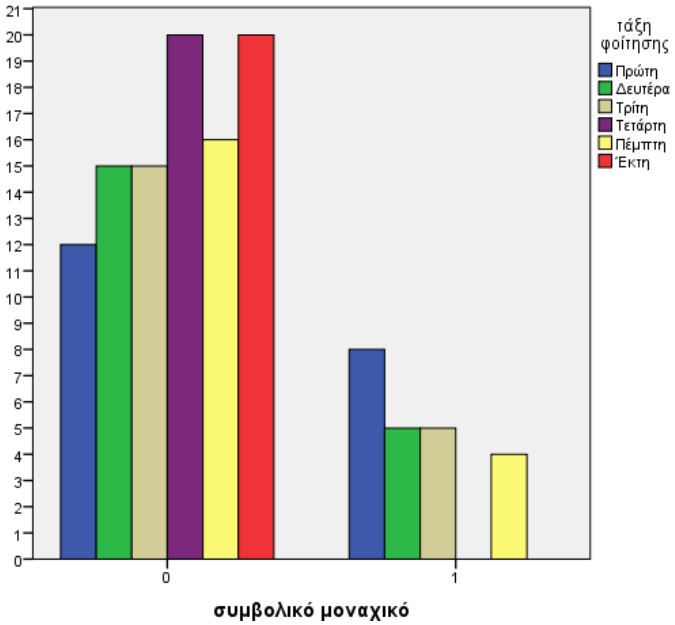
Διάγραμμα 12: λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Στην κατηγορία του λειτουργικού ομαδικού παιχνιδιού, όπως παρατηρούμε από το διάγραμμα 12, επιδίδονται οι μαθητές όλων των τάξεων, με πιο μεγάλη συμμετοχή αυτών της δεύτερης τάξης και ακολούθως αυτών της πρώτης και τρίτης τάξης.



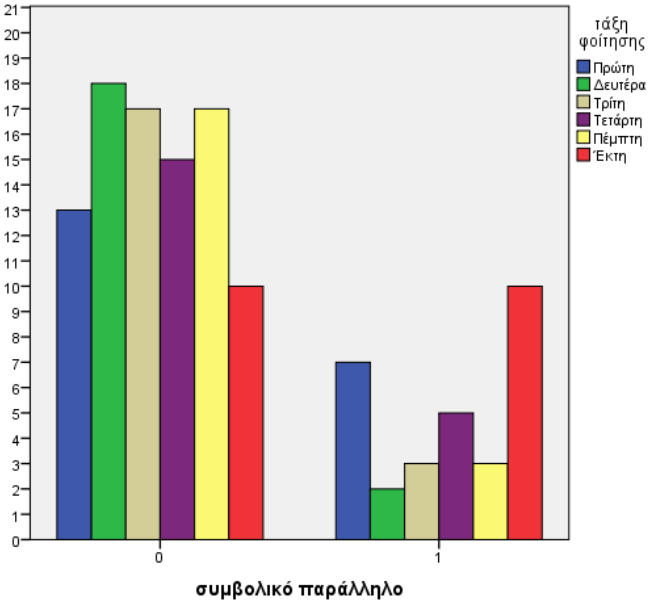
Διάγραμμα 13: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Από το διάγραμμα 13 φαίνεται ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων προτιμούν το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι περισσότερο από τους μαθητές των μικρότερων τάξεων.



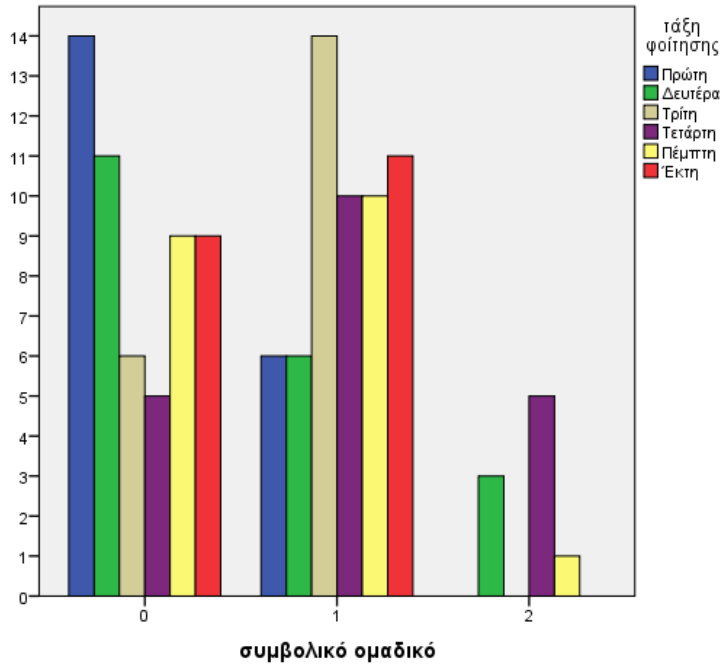
Διάγραμμα 14: συμβολικό μοναχικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Το συμβολικό μοναχικό παιχνίδι το προτιμούν οι μαθητές των μικρότερων – κυρίως- τάξεων, πρώτης, δευτέρας και τρίτης, όπως διαπιστώνεται από το διάγραμμα 14.



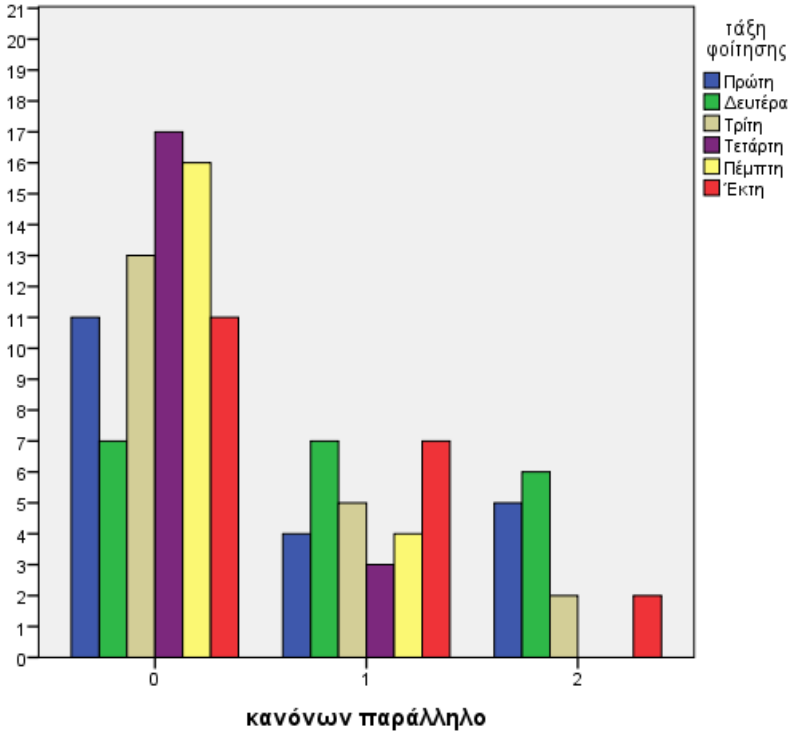
Διάγραμμα 15: συμβολικό παράλληλο παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Στην κατηγορία του συμβολικού παράλληλου παιχνιδιού φαίνεται να επιδίδονται περισσότερο οι μαθητές της πρώτης και της έκτης τάξης, έναντι των μαθητών των άλλων τάξεων.



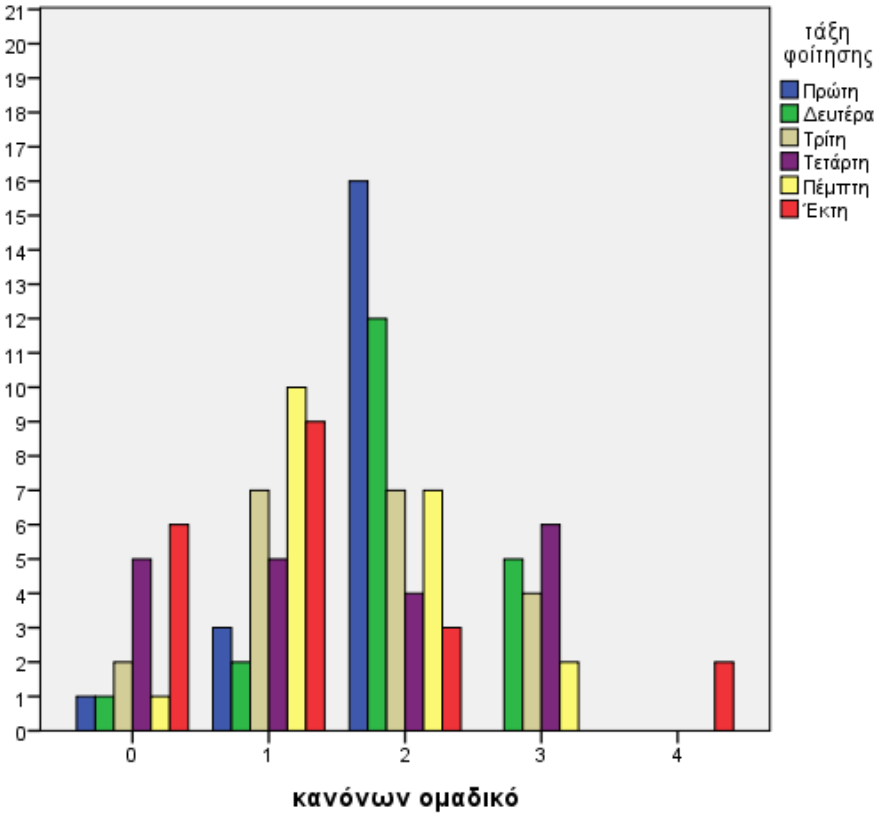
Διάγραμμα 16: συμβολικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Στο διάγραμμα 16 παρατηρούμε ότι τις περισσότερες καταγραφές στην κατηγορία του συμβολικού ομαδικού παιχνιδιού τις έχουμε από τους μαθητές κυρίως των μεσαίων τάξεων.



Διάγραμμα 17: παιχνίδι κανόνων παράλληλο ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Στην κατηγορία του παράλληλου παιχνιδιού κανόνων έχουμε τους μαθητές των τριών πρώτων τάξεων, κυρίως, να ασχολούνται με αυτό περισσότερο από τους μαθητές των άλλων τάξεων.



Διάγραμμα 18: παιχνίδι κανόνων ομαδικό ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Την κατηγορία παιχνιδιού κανόνων ομαδικό, όπως προκύπτει από το διάγραμμα 18 την προτιμούν οι μαθητές, κυρίως, των τριών μεγαλύτερων τάξεων, τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού.

Για την εξαγωγή περισσότερων και πιο εμπεριστατωμένων συμπερασμάτων διευρύναμε την ανάλυσή μας ομαδοποιώντας τις κατηγορίες του παιχνιδιού σε τέσσερις μεγαλύτερους παράγοντες: α) λειτουργικό παιχνίδι, β) δημιουργικό παιχνίδι, γ) συμβολικό παιχνίδι και δ) παιχνίδι κανόνων. Στη συνέχεια προβήκαμε σε περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις για την εξαγωγή των όποιων συμπερασμάτων. Από τις αναλύσεις αυτές προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία.

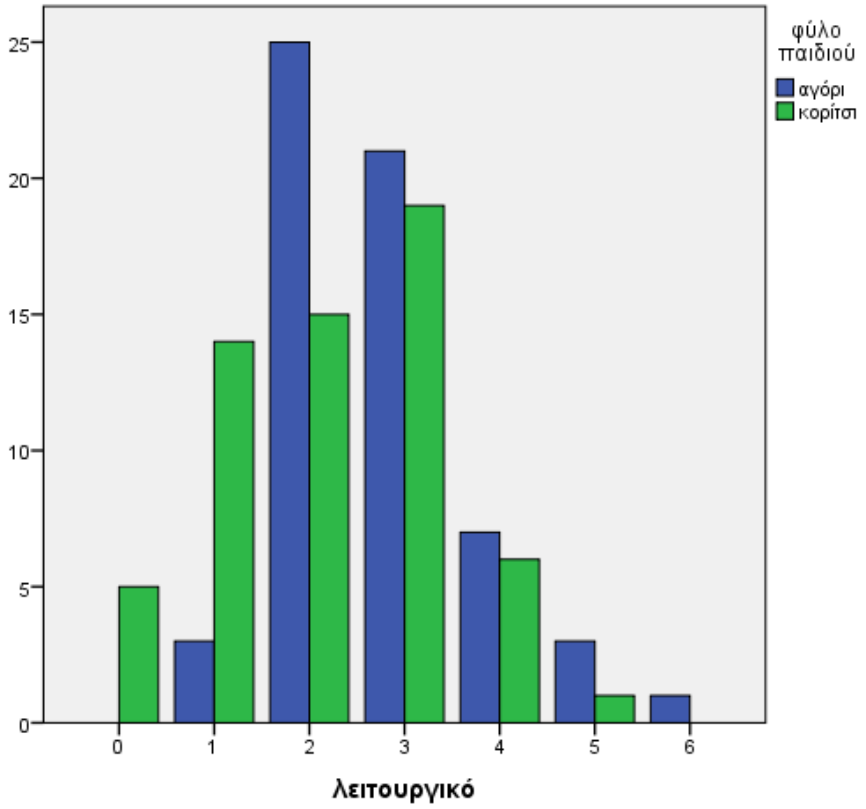
i) ως προς το φύλο

Από τις διασταυρώσεις που έγιναν σχετικά με το φύλο, προέκυψαν διαφοροποιήσεις ως προς τις καταγραφές των παρατηρήσεων σε όλους τους νέους παράγοντες, όπως καταγράφονται στον επόμενο πίνακα 22:

Πίνακας 22: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

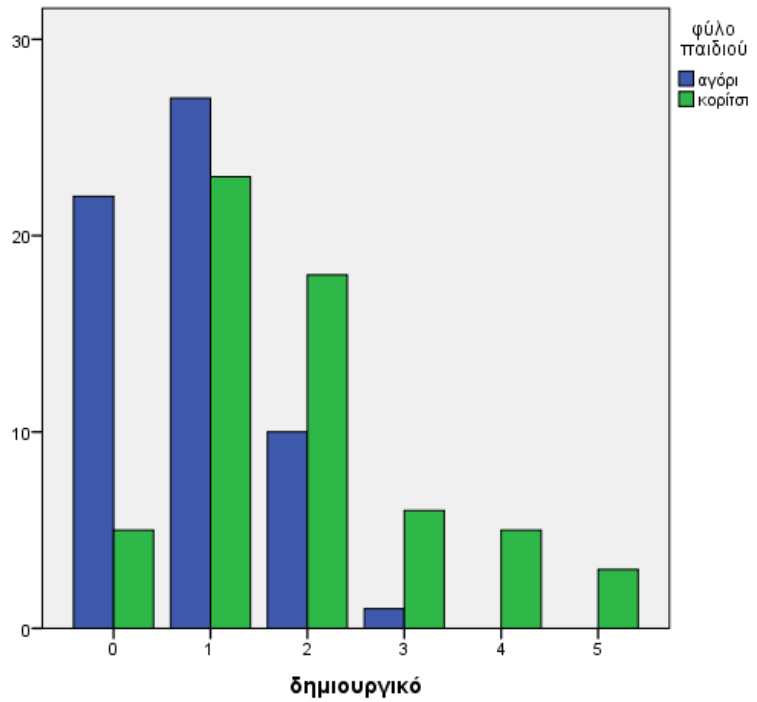
Κατηγορία παιχνιδιών	**έλεγχος x^2**		
	X^2	**df**	**p**
λειτουργικό παιχνίδι	16.795	6	0,010
δημιουργικό παιχνίδι	24,881	5	0,000
συμβολικό παιχνίδι	12,993	3	0,005
παιχνίδι κανόνων	29,615	5	0,000

Αναλυτικότερα, οι διαφοροποιήσεις αυτές παρουσιάζονται στα επόμενα διαγράμματα.



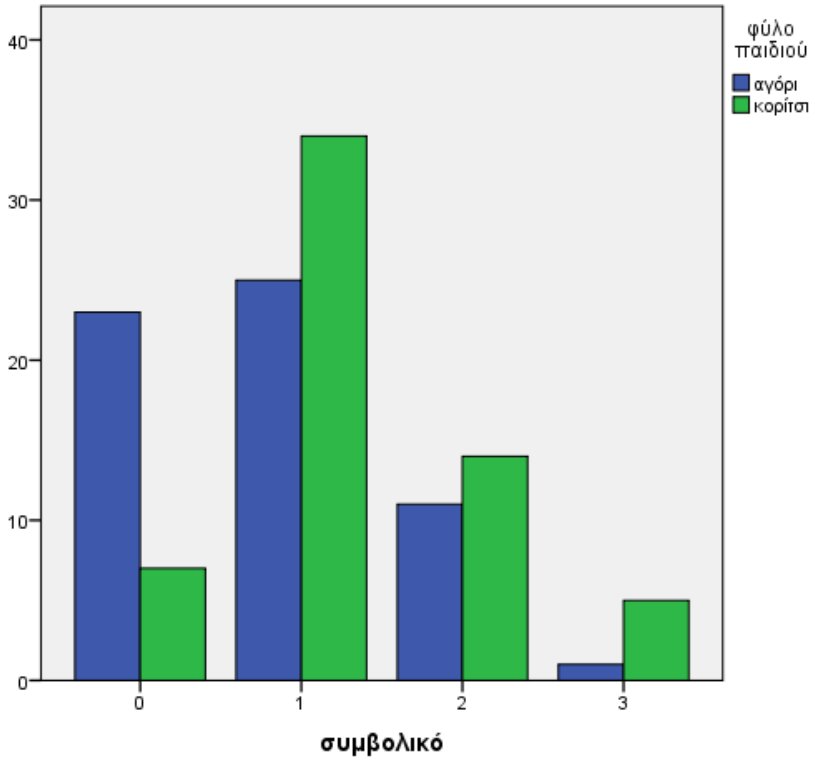
Διάγραμμα 19: λειτουργικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Στα δεδομένα του διαγράμματος 19 παρατηρούμε ότι τα αγόρια προτιμούν περισσότερο το λειτουργικό παιχνίδι σε σχέση με τα κορίτσια.



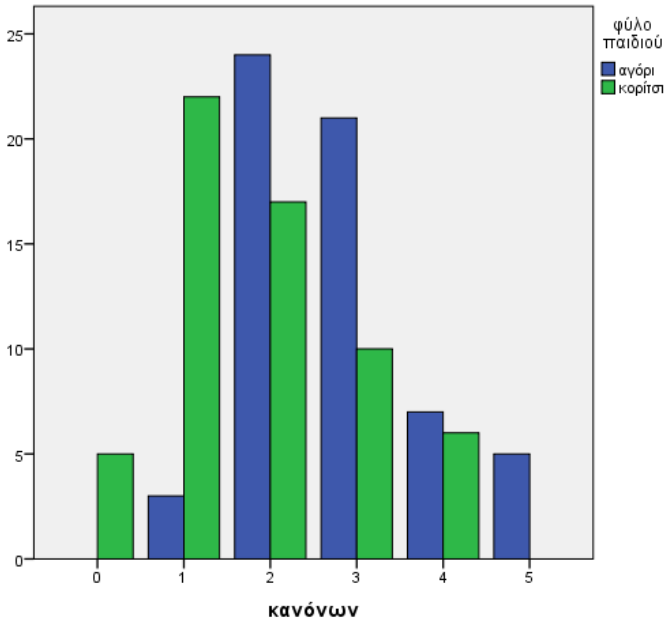
Διάγραμμα 20: δημιουργικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Σαφής προτίμηση, όπως προκύπτει και από το διάγραμμα 20 παρατηρείται στην συμμετοχή των κοριτσιών στο δημιουργικό παιχνίδι έναντι των αγοριών.



Διάγραμμα 21: συμβολικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Και στο συμβολικό παιχνίδι η προτίμηση των κοριτσιών είναι σαφώς μεγαλύτερη από αυτή των αγοριών, όπως διαπιστώνεται και από το διάγραμμα 21.



Διάγραμμα 22: παιχνίδι κανόνων ανά φύλο

Στα παιχνίδια κανόνων, όπως διαπιστώνεται και από το διάγραμμα 22, τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη προτίμηση από τα κορίτσια.

ii) ως προς τις περιοχές σχολείων

Από την στατιστική ανάλυση των παραγόντων που προέκυψαν από την ομαδοποίηση δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική διαφοροποίηση στις καταγραφές των παιχνιδιών ανάλογα με την περιοχή του σχολείου, όπως εξάγεται και από τον επόμενο πίνακα 23.

Πίνακας 23: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας)

Κατηγορία παιχνιδιών	**έλεγχος x^2**		
	X^2	**df**	**p**
λειτουργικό παιχνίδι	21,979	18	0,233
δημιουργικό παιχνίδι	25,238	15	0,051
συμβολικό παιχνίδι	5,262	9	0,811
παιχνίδι κανόνων	22,663	15	0,092

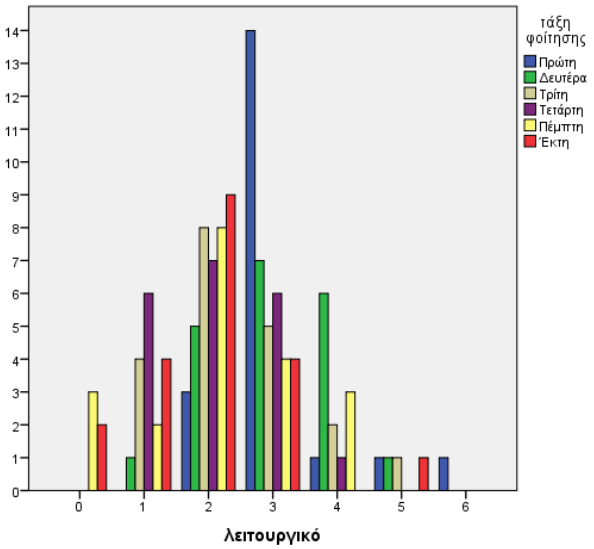
iii) ως προς την τάξη

Μετά την εφαρμογή του ελέγχου x^2 σχετικά με την τάξη, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Πίνακας 24: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

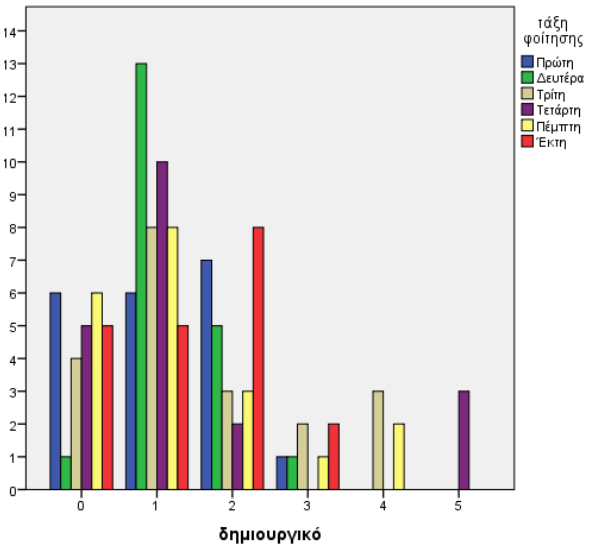
Κατηγορία παιχνιδιών	**έλεγχος x^2**		
	X^2	**df**	**p**
λειτουργικό παιχνίδι	51,403	30	0,009
δημιουργικό παιχνίδι	43,163	25	0,013
συμβολικό παιχνίδι	22,643	15	0,092
παιχνίδι κανόνων	52,908	25	0,001

Διαφοροποιήσεις ως προς τις καταγραφές των παρατηρήσεων παρατηρήθηκαν στους παράγοντες: «λειτουργικό» *(x^2=51.403, df=30, p=0.009)*, «δημιουργικό» *(x^2=43.163, df=25, p=0.013)* και «κανόνων» *(x^2=52.908, df=25, p=0.001)*.



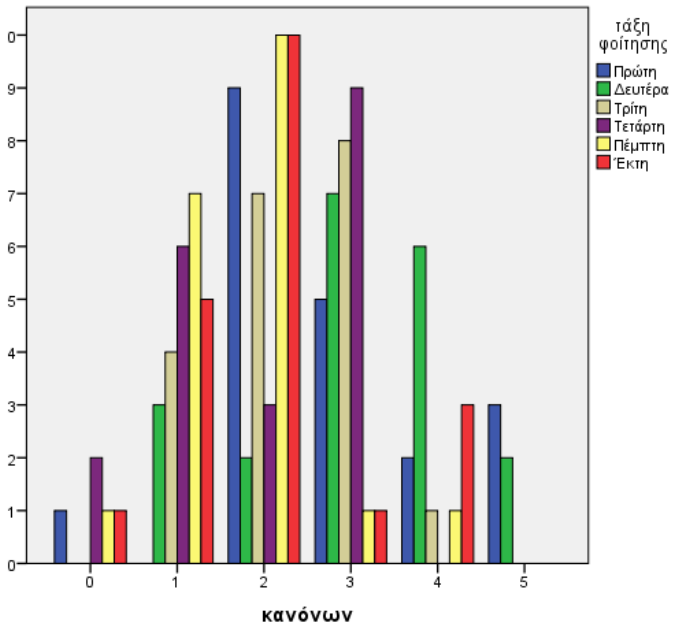
Διάγραμμα 23: λειτουργικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Από το διάγραμμα 23 προκύπτει ότι το λειτουργικό παιχνίδι το προτιμούν περισσότερο οι μαθητές των τριών μικρών τάξεων από τους μαθητές των μεγαλυτέρων τάξεων.



Διάγραμμα 24: δημιουργικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Το δημιουργικό παιχνίδι φαίνεται ότι είναι προτίμηση των μαθητών κυρίως των μεσαίων τάξεων, ειδικότερα αυτών της τρίτης και τέταρτης τάξης, όπως φαίνεται και από τα δεδομένα του γραφήματος 24.



Διάγραμμα 25: παιχνίδι κανόνων ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Το παιχνίδι κανόνων, σύμφωνα με το διάγραμμα 25 φαίνεται να το προτιμούν περισσότεροι οι μαθητές των τεσσάρων πρώτων τάξεων του σχολείου, πρώτης, δευτέρας, τρίτης και τετάρτης.

β. μη παιγνιώδεις δραστηριότητες

Στον συγκεκριμένο παράγοντα περιλαμβάνονται δέκα κατηγορίες μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 25:

Πίνακας 25: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων (καταγραφές ερευνήτριας)

Μη παιγνιώδης δραστηριότητα	**Αριθμός παρατηρήσεων**		**Cohen's Kappa**
	N	**%**	
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	35	6,70	0,84
V2. Ανταγωνισμός	50	9,56	0,91
V3. Άγχος	53	10,13	0,89
V4. Ενεργός διάλογος	64	12,24	0,88
V5. Μετάβαση	70	13,39	0,92
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	51	9,75	0,86
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	38	7,27	0,90
V8. Ανάγνωση	43	8,22	0,89

V9. Εξερεύνηση	42	8,02	0,93
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	41	7,84	0,92
V11. Άλλο	36	6,88	0,89
ΣΥΝΟΛΟ	**523**	**100**	

Όπως προκύπτει και από τον πίνακα 25 οι παρατηρήσεις των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παρατηρούμενου μαθητή κατά την διάρκεια της έρευνας ανέρχεται στον αριθμό των 523 ή το 46% των συνολικών καταγραφών της.

i) κατηγορίες μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο

Οι παρατηρούμενες συχνότητες των διαφόρων κατηγοριών μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα 24 κατανέμονται ανά φύλο ως εξής:

Πίνακας 26: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

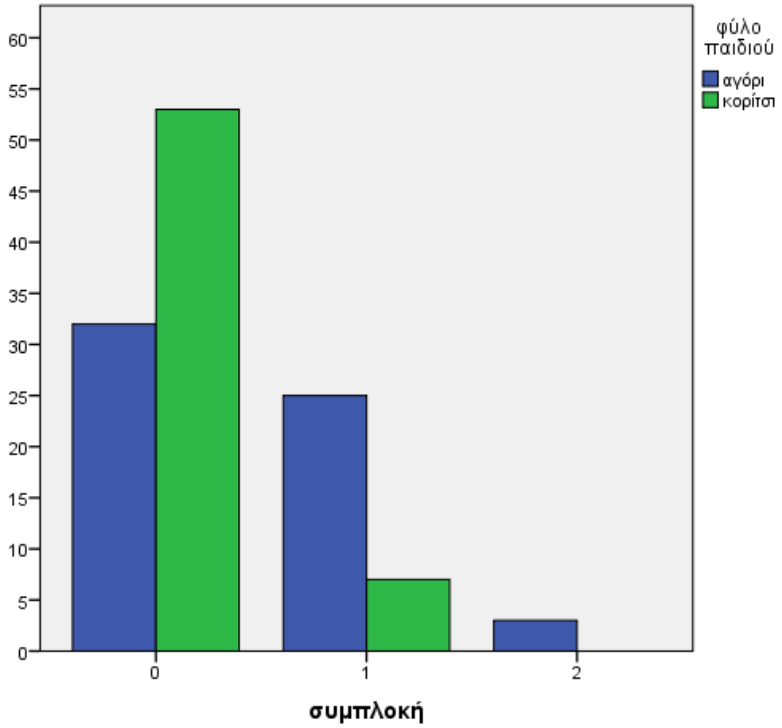
Κατηγορία δραστηριότητας	**Αριθμός παρατηρήσεων**				**Σ**	
	Αγόρια		**Κορίτσια**			
	N	%	N	%	N	%
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	28	80,0	7	20,0	35	100
V2. Ανταγωνισμός	37	74,0	13	26,0	50	100
V3. Άγχος	26	49,1	27	50,9	53	100
V4. Ενεργός διάλογος	20	31,3	44	68,8	64	100
V5. Μετάβαση	23	32,9	47	67,1	70	100
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	29	56,9	22	43,1	51	100
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	16	42,1	22	57,9	38	100
V8. Ανάγνωση	16	37,2	27	62,8	43	100
V9. Εξερεύνηση	35	83,3	7	16,7	42	100
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	18	43,9	23	56,1	41	100
V11. Άλλο	21	58,3	15	41,7	36	100

Από την εφαρμογή του ελέγχου x^2 προέκυψαν τα παρακάτω στατιστικά στοιχεία που αφορούν την συχνότητα με την οποία ασχολούνται με μη παιγνιώδεις δραστηριότητες αγόρια και κορίτσια.

Πίνακας 27: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

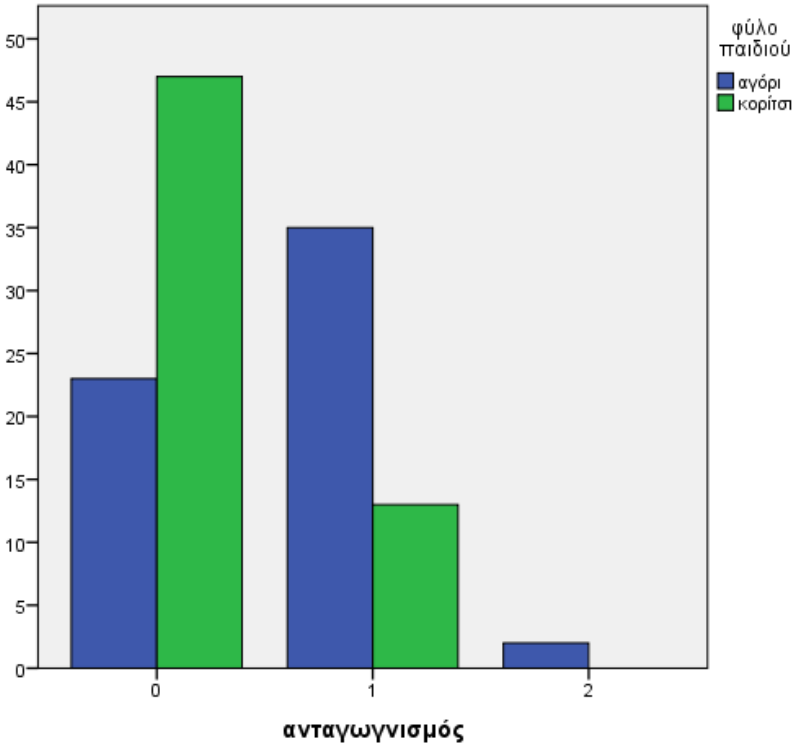
Κατηγορία δραστηριότητας	έλεγχος x^2		
	x^2	df	p
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	18,313	2	0,000
V2. Ανταγωνισμός	20,312	2	0,000
V3. Άγχος	1,015	2	0,602
V4. Ενεργός διάλογος	22,358	2	0,000
V5. Μετάβαση	26,516	2	0,000
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	1,753	2	0,416
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	3,696	2	0,158
V8. Ανάγνωση	8,180	3	0,042
V9. Εξερεύνηση	29,651	2	0,000
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	1,716	2	0,424
V11. Άλλο	1,429	1	0,232

Διαφοροποιήσεις, όπως καταγράφονται στον πίνακα 27, παρουσιάζονται στις δραστηριότητες «παιχνίδι συμπλοκής» *(x^2=18.313, df=2, p<0.001)*, «ανταγωνισμός» *(x^2=20.312, df=2, p<0.001)*, «ενεργός διάλογος» *(x^2=22.358, df=2, p<0.001)*, «μετάβαση» *(x^2=26.516, df=2, p<0.001)*, «ανάγνωση» *(x^2=8.180, df=3, p=0.042)* και «εξερεύνηση» *(x^2=29.651, df=2, p<0.001)*. Αναλυτικότερα η κάθε κατηγορία που διαφοροποιείται με τις παρατηρήσεις της έχει ως παρακάτω:



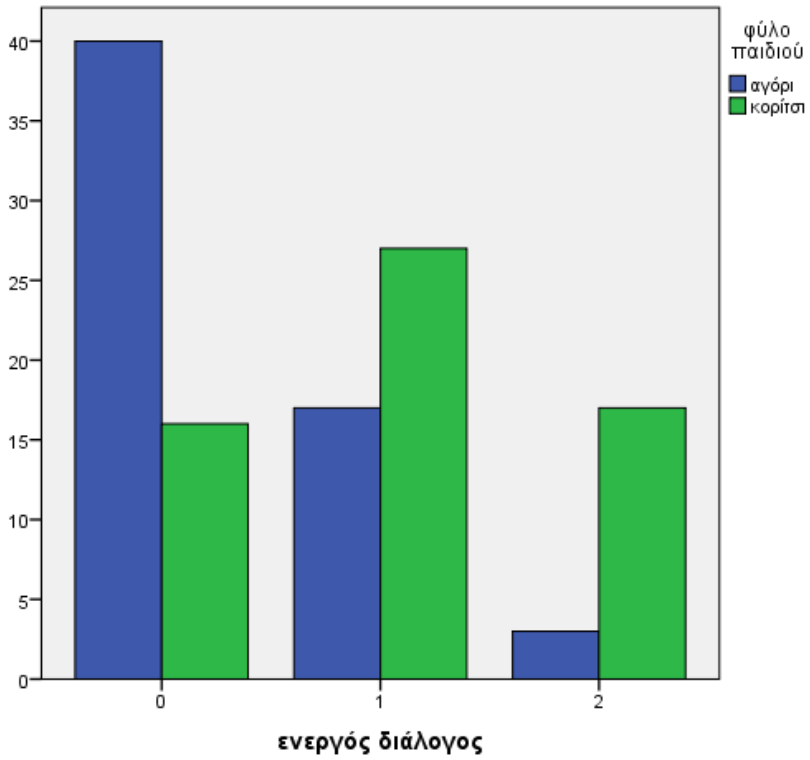
Διάγραμμα 26: παιχνίδι συμπλοκής ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Στο παραπάνω γράφημα 26 παρατηρούμε ότι σε παιχνίδι συμπλοκής εμπλέκονται τα αγόρια πολύ περισσότερο από τα κορίτσια.



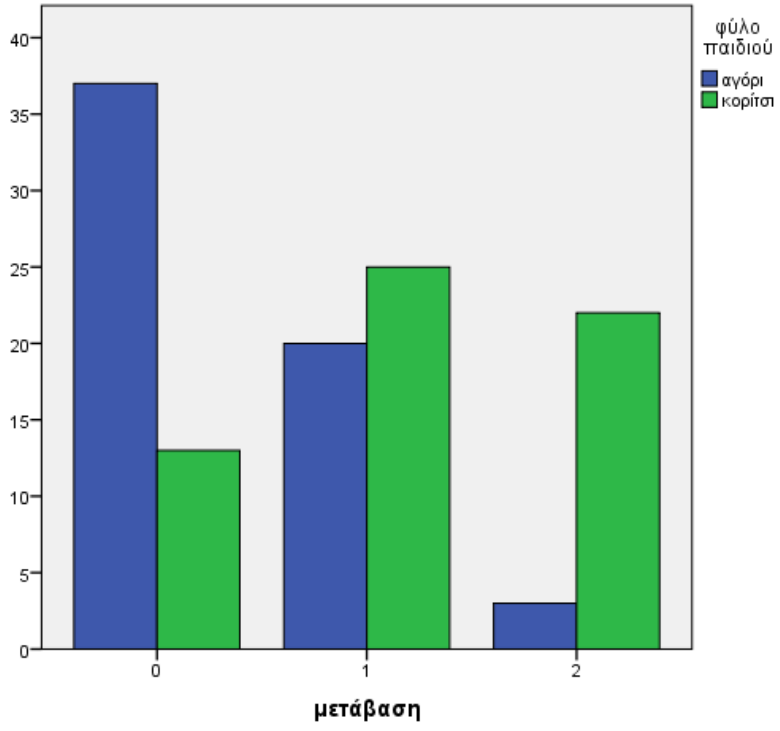
Διάγραμμα 27: δραστηριότητα ανταγωνισμού ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Και στις ανταγωνιστικές καταστάσεις τα αγόρια έχουν περισσότερη συμμετοχή από τα κορίτσια, όπως διαπιστώνεται και στο διάγραμμα 27.



Διάγραμμα 28: δραστηριότητα ενεργού διαλόγου ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

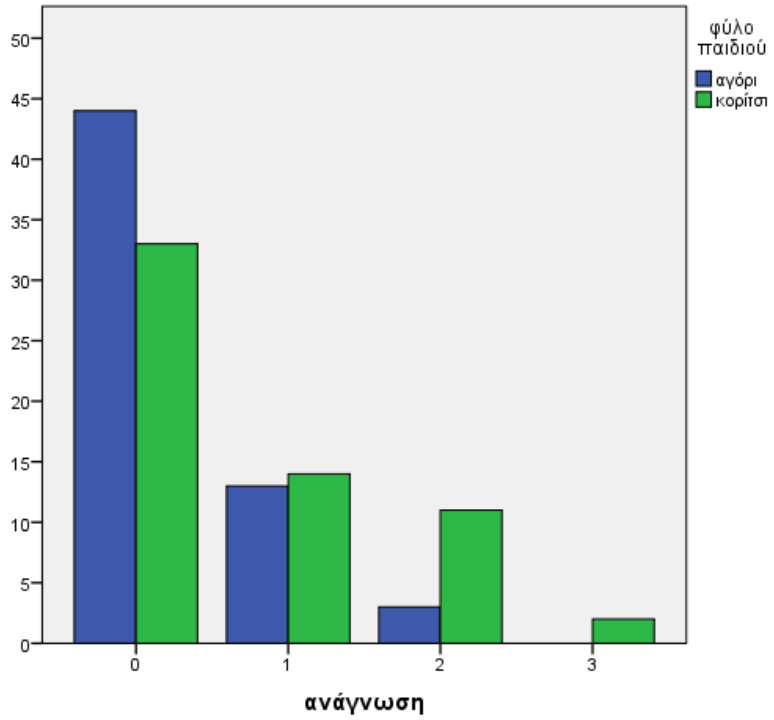
Στην κατηγορία «ενεργός διάλογος» διαπιστώνουμε από την ανάγνωση του διαγράμματος 28 ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερη έφεση από τα αγόρια.



Διάγραμμα 29: δραστηριότητα μεταβάσεως ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

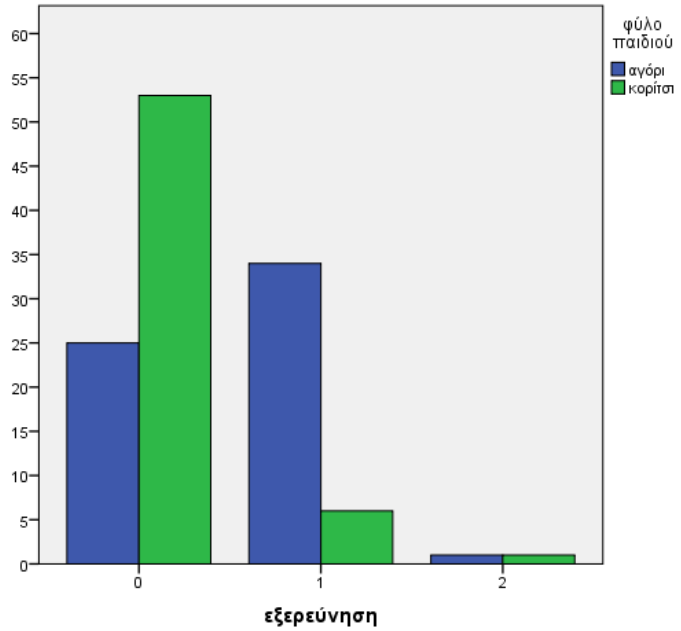
Η μετάβαση από μια περιοχή σε μια άλλη του χώρου κατά την διάρκεια του διαλείμματος φαίνεται ότι αποτελεί μία προσφιλής επιλογή των κοριτσιών έναντι των

αγοριών, όπως διαπιστώνεται και στο διάγραμμα 29.



Διάγραμμα 30: δραστηριότητα ανάγνωσης ανά φύλο (καταγραφές ερευνήτριας)

Και με την δραστηριότητα της ανάγνωσης κατά την διάρκεια του διαλείμματος τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο από τα αγόρια, όπως προκύπτει από την στατιστική ανάλυση.



Διάγραμμα 31: δραστηριότητα εξερεύνησης ανά φύλο

Η εξερεύνηση, τέλος, είναι η δραστηριότητα στην οποία επιδίδονται πιο πολύ τα αγόρια έναντι των κοριτσιών.

ii) κατηγορίες μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με τις κατηγορίες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων με τις οποίες ασχολούνται στο διάλειμμα οι μαθητές του δημοτικού σχολείου κατανέμονται ως εξής στις περιοχές εντός των οποίων βρίσκονται αυτά τα σχολεία:

Πίνακας 28: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας)

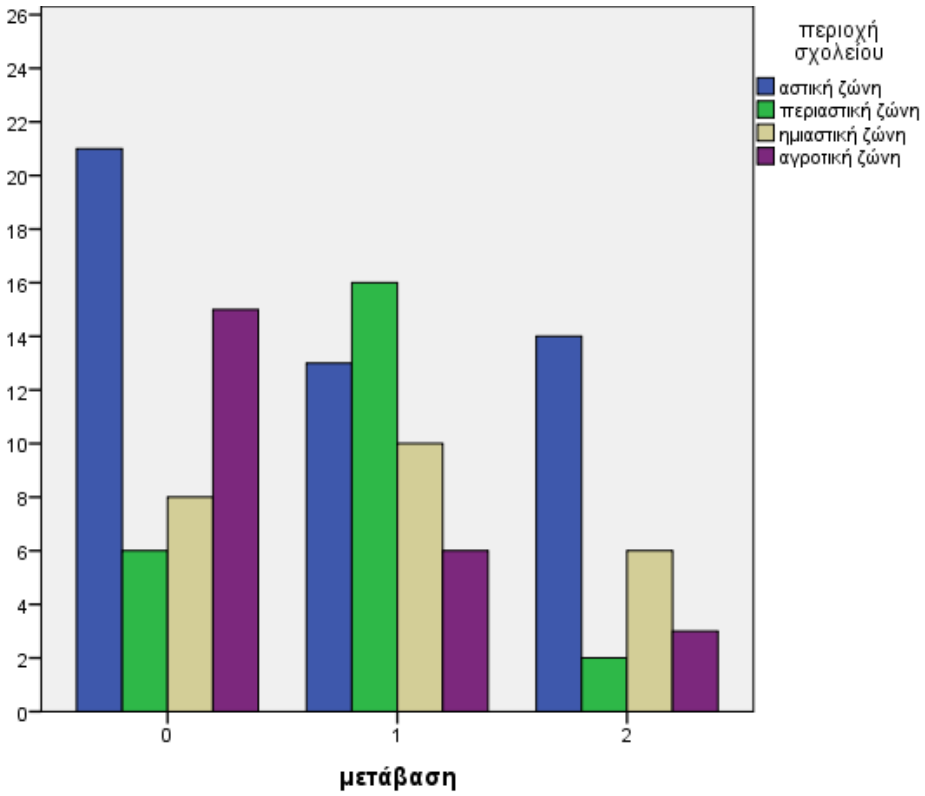
Κατηγορία δραστηριότητας	**Αριθμός παρατηρήσεων**								**Σ**	
	Αστική		**Περιαστική**		**Ημιαστική**		**Αγροτική**			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	14	40,0	8	22,9	6	17,1	7	20,0	35	100
V2. Ανταγωνισμός	19	38,0	12	24,0	8	16,0	11	22,0	50	100
V3. Άγχος	19	35,8	8	15,1	12	22,6	14	26,4	53	100
V4. Ενεργός διάλογος	27	42,2	14	21,9	12	18,8	11	17,2	64	100
V5. Μετάβαση	27	38,6	18	25,7	16	22,9	9	12,9	70	100
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	14	27,5	14	27,5	12	23,5	11	21,6	51	100
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	16	42,1	10	26,3	6	15,8	6	15,8	38	100
V8. Ανάγνωση	20	46,5	6	14,0	10	23,3	7	16,3	43	100
V9. Εξερεύνηση	18	42,9	10	23,8	6	14,3	8	19,0	42	100
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	12	29,3	8	19,5	12	29,3	9	22,0	41	100
V11. Άλλο	13	36,1	8	22,2	6	16,7	9	25,0	36	100

Τα στατιστικά στοιχεία που εξήχθησαν μετά την εφαρμογή του ελέγχου x^2 που αφορά στην κατανομή των μη παιγνιωδών καταστάσεων ανά περιοχή σχολείου καταγράφονται στον επόμενο πίνακα 29.

Πίνακας 29: έλεγχος x^2 κατανομής μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας)

Κατηγορία δραστηριότητας	**έλεγχος x^2**		
	x^2	**df**	**p**
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	5,352	6	0,500
V2. Ανταγωνισμός	5,001	6	0,544
V3. Άγχος	7,300	6	0,294
V4. Ενεργός διάλογος	6,142	6	0,407
V5. Μετάβαση	16,894	6	0,010
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	11,931	6	0,064
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	4,683	6	0,585
V8. Ανάγνωση	6,790	9	0,659
V9. Εξερεύνηση	11,340	6	0,078
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	8,570	6	0,199
V11. Άλλο	1,250	3	0,741

Από τις στατιστικές διασταυρώσεις των μεταβλητών προέκυψε σημαντική, στατιστικά, διαφοροποίηση στις καταγραφές των παρατηρήσεων που αφορούν την δραστηριότητα της μετάβασης από την μια περιοχή σε μια άλλη του χώρου *(x^2=16.894, df=6, p=0.010)*, ως προς την περιοχή κατανομής των παρατηρηθέντων σχολείων. Αναλυτικότερα η διαφοροποίηση έχει ως παρακάτω:



Διάγραμμα 32: δραστηριότητα μετάβασης ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές ερευνήτριας)

Από το διάγραμμα 32 προκύπτει ότι οι μαθητές της αστικής περιοχής επιδίδονται περισσότερο στην δραστηριότητα της μετάβασης από μια περιοχή σε μια άλλη του χώρου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε σχέση με τους μαθητές των άλλων περιοχών σχολείων.

iii) κατηγορίες μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανάλογα με την τάξη

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με τις κατηγορίες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων που εμφανίστηκαν στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου ως προς την τάξη κατανέμονται όπως φαίνονται στο επόμενο πίνακα 30.

Πίνακας 30: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Δραστηριότητα	**Αριθμός παρατηρήσεων**														**Σ**	
	Α΄		**Β΄**		**Γ’**		**Δ’**		**Ε’**		**ΣΤ’**					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

Τάξη														
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	5	14,3	8	22,9	10	28,6	4	11,4	5	14,3	3	8,6	35	100
V2. Ανταγωνισμός	6	12,0	7	14,0	13	26,0	9	18,0	8	16,0	7	14,0	50	100
V3. Άγχος	8	15,1	11	20,8	10	18,9	4	7,5	12	22,6	8	15,1	53	100
V4. Ενεργός διάλογος	6	9,4	2	3,1	10	15,6	13	20,3	17	26,6	16	25,0	64	100
V5. Μετάβαση	7	10,0	4	5,7	14	20,0	12	17,1	16	22,9	17	24,3	70	100
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	7	13,7	6	11,8	12	23,5	8	15,7	11	21,6	7	13,7	51	100
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	3	7,9	4	10,5	3	7,9	7	18,4	11	28,9	10	26,3	38	100
V8. Ανάγνωση	0	0	0	0	4	9,3	11	25,6	13	30,2	15	34,9	43	100
V9. Εξερεύνηση	10	23,8	8	19,0	8	19,0	5	11,9	7	16,7	4	9,5	42	100
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	12	29,3	5	12,2	3	7,3	5	12,2	11	26,8	5	12,2	41	100
V11. Άλλο	5	13,9	8	22,2	7	19,4	4	11,1	3	8,3	9	25,0	36	100

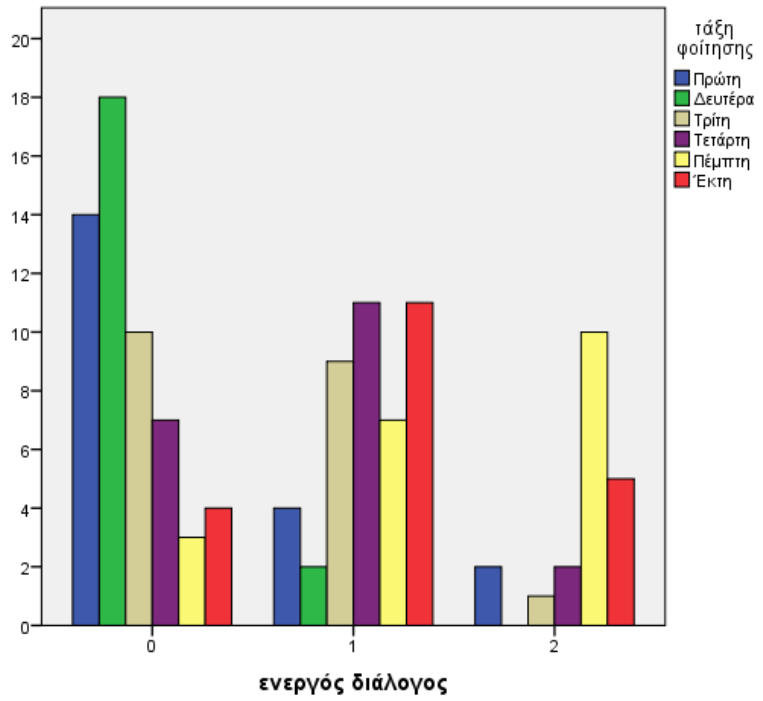
Εφαρμόζοντας τον έλεγχο x^2 που αφορούν τις κατηγορίες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ως προς την τάξη των μαθητών καταγράφηκαν τα παρακάτω στατιστικά αποτελέσματα:

Πίνακας 31: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Κατηγορία δραστηριότητας	**έλεγχος x^2**		
	x^2	**df**	**p**
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	17,959	10	0,056

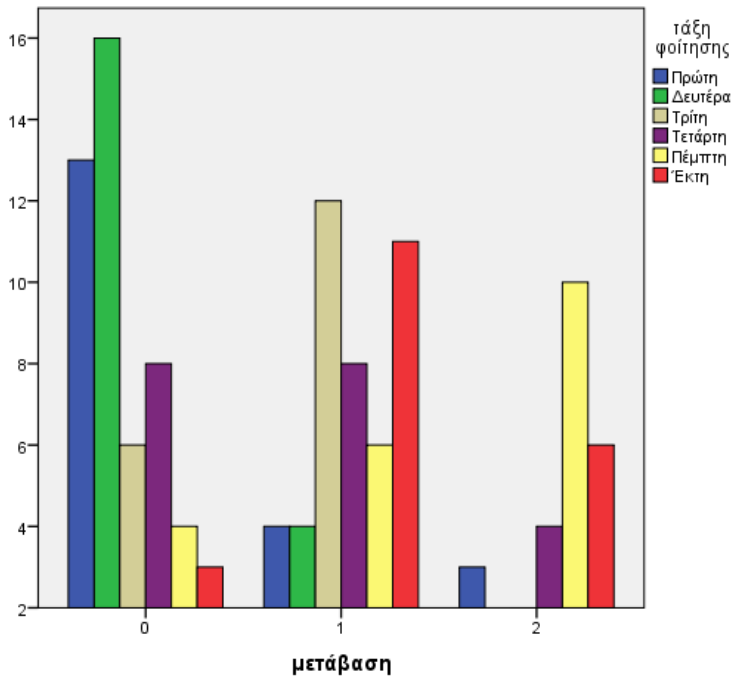
V2. Ανταγωνισμός	17,686	10	0,061
V3. Άγχος	12,964	10	0,226
V4. Ενεργός διάλογος	48,012	10	0,000
V5. Μετάβαση	38,533	10	0,000
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	10,225	10	0,421
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	20,691	10	0,023
V8. Ανάγνωση	59,316	15	0,000
V9. Εξερεύνηση	14,146	10	0,166
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	15,223	10	0,055
V11. Άλλο	6,667	5	0,247

Διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις δραστηριότητες «ενεργός διάλογος» *(x^2=48.012, df=10, p<0.001)*, «μετάβαση» *(x^2=38.533, df=10, p<0.001)*, «αδέσμευτες δραστηριότητες» *(x^2=20.691, df=10, p=0.023)*, και «ανάγνωση» *(x^2=59.316, df=15, p<0.001)*, όπως παρατηρούμε στον πίνακα 31. Αναλυτικότερα η κάθε κατηγορία που διαφοροποιείται με τις καταγραφές της έχει ως παρακάτω:



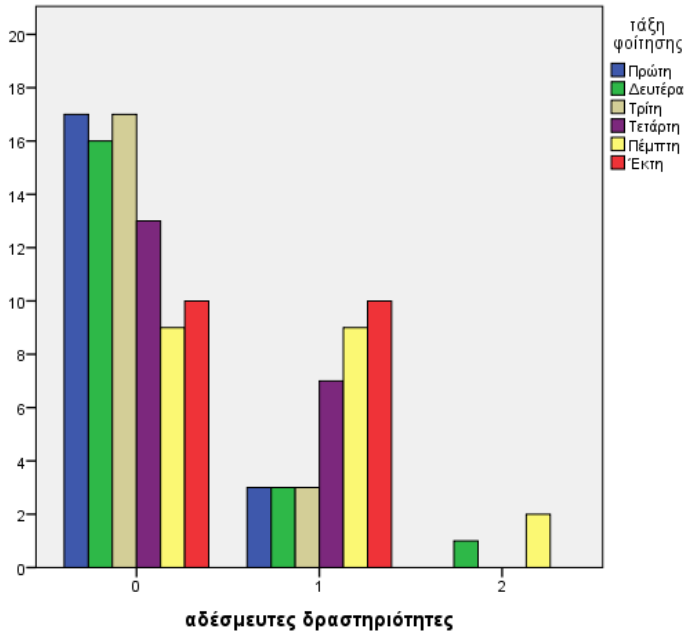
Διάγραμμα 33: δραστηριότητα ενεργού διαλόγου ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Από το παραπάνω διάγραμμα 33, παρατηρούμε ότι στον ενεργό διάλογο επιδίδονται κυρίως οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.



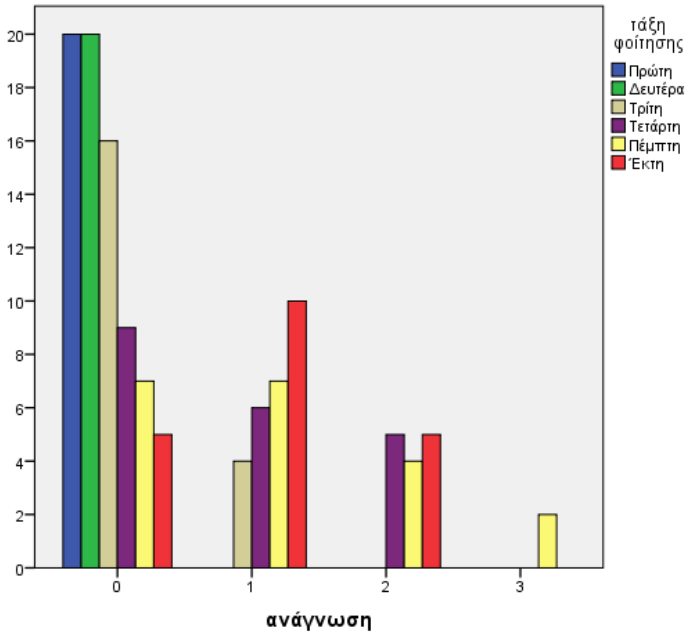
Διάγραμμα 34: δραστηριότητα μετάβασης ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα, έτσι και σ' αυτή της μετάβασης από μια περιοχή του χώρου σε μία άλλη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος επιδίδονται κυρίως οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων.



Διάγραμμα 35: αδέσμευτες δραστηριότητες ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Στην συγκεκριμένη κατηγορία δραστηριοτήτων οι μαθητές που καταγράφονται συχνότερα είναι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, οι οποίοι επιδίδονται σε διάφορες δραστηριότητες τέτοιου είδους, όπως να κοιτάζουν κάπου στο χώρο, όχι συγκεκριμένα, να περπατούν χωρίς σκοπό, να κάνουν κάτι μηχανικά.



Διάγραμμα 36: δραστηριότητα ανάγνωσης ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Σημαντικές διαφορές στην δραστηριότητα της ανάγνωσης που επιδίδονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος καταγράφονται στο διάγραμμα 36, από το οποίο προκύπτει ότι στην συγκεκριμένη δραστηριότητα επιδίδονται οι μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του σχολείου.

2. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

(καταγραφές από ζεύγη εφημερευόντων εκπαιδευτικών)

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται το είδος και ο αριθμός των παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων στις οποίες επιδόθηκαν οι μαθητές κατά το διάλειμμα, όπως αυτές καταγράφηκαν από το αντίστοιχο πρωτόκολλο παρατήρησης εκπαιδευτικών που εκτελούσαν την εφημερία τους κατά τα διαλείμματα στα σχολεία όπου υπηρετούσαν. Υπενθυμίζουμε ότι οι παρατηρήσεις έγιναν από ζεύγη εφημερευόντων εκπαιδευτικών.

Και σ' αυτήν την περίπτωση αναφερόμαστε στους δύο ίδιους παράγοντες, δηλαδή στον παράγοντα που αφορά στις κατηγορίες των παιγνιωδών και στον παράγοντα των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων

α. κατηγορίες παιγνιωδών δραστηριοτήτων

Στον συγκεκριμένο παράγοντα περιλαμβάνονται δώδεκα κατηγορίες παιχνιδιών, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 32:

Πίνακας 32: Κατηγορίες παιχνιδιών (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Κατηγορία παιχνιδιού	**Συχνότητα εμφάνισης**		**Cohen's Kappa**
	N	**%**	
V1. Λειτουργικό μοναχικό	39	3,48	0,88
V2. Λειτουργικό παράλληλο	104	9,27	0,81
V3. Λειτουργικό ομαδικό	200	17,84	0,86
V4. Δημιουργικό μοναχικό	34	3,00	0,90
V5. Δημιουργικό παράλληλο	80	7,14	0,93
V6. Δημιουργικό ομαδικό	136	12,13	0,89
V7. Συμβολικό μοναχικό	41	3,65	0,92
V8. Συμβολικό παράλληλο	54	4,81	0,90
V9. Συμβολικό ομαδικό	123	10,96	0,90
V10. Κανόνων μοναχικό	42	3,74	0,91
V11. Κανόνων παράλληλο	82	7,31	0,88
V12. Κανόνων ομαδικό	187	16,67	0,92
ΣΥΝΟΛΟ	**1122**	**100**	

Από την κατανομή συχνοτήτων των παιγνιωδών καταστάσεων του πίνακα 32 που κατέγραψαν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της εφημερίας τους, διαπιστώνεται ότι

έχουν γίνει 1122 παρατηρήσεις, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 55% του συνολικού αριθμού παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων.

i) κατηγορίες παιχνιδιών ανά φύλο

Οι παρατηρούμενες συχνότητες των διαφόρων κατηγοριών παιχνιδιών που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα κατανέμονται ανά φύλο ως εξής:

Πίνακας 33: αριθμός συχνοτήτων κατηγορίας παιχνιδιού ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Κατηγορία παιχνιδιού	**Αριθμός παρατηρήσεων**				**Σ**	
	Αγόρια		**Κορίτσια**			
	N	%	N	%	N	%
V1. Λειτουργικό μοναχικό	20	51,3	19	48,7	39	100
V2. Λειτουργικό παράλληλο	52	50,0	52	50,0	104	100
V3. Λειτουργικό ομαδικό	106	53,0	94	47,0	200	100
V4. Δημιουργικό μοναχικό	8	23,5	26	76,5	34	100
V5. Δημιουργικό παράλληλο	25	31,3	55	68,8	80	100
V6. Δημιουργικό ομαδικό	54	39,7	82	60,3	136	100
V7. Συμβολικό μοναχικό	17	41,5	24	58,5	41	100
V8. Συμβολικό παράλληλο	22	40,7	32	59,3	54	100
V9. Συμβολικό ομαδικό	45	36,6	78	63,4	123	100
V10. Κανόνων μοναχικό	16	38,1	26	61,9	42	100
V11. Κανόνων παράλληλο	44	53,7	38	46,3	82	100
V12. Κανόνων ομαδικό	105	56,1	82	43,9	187	100

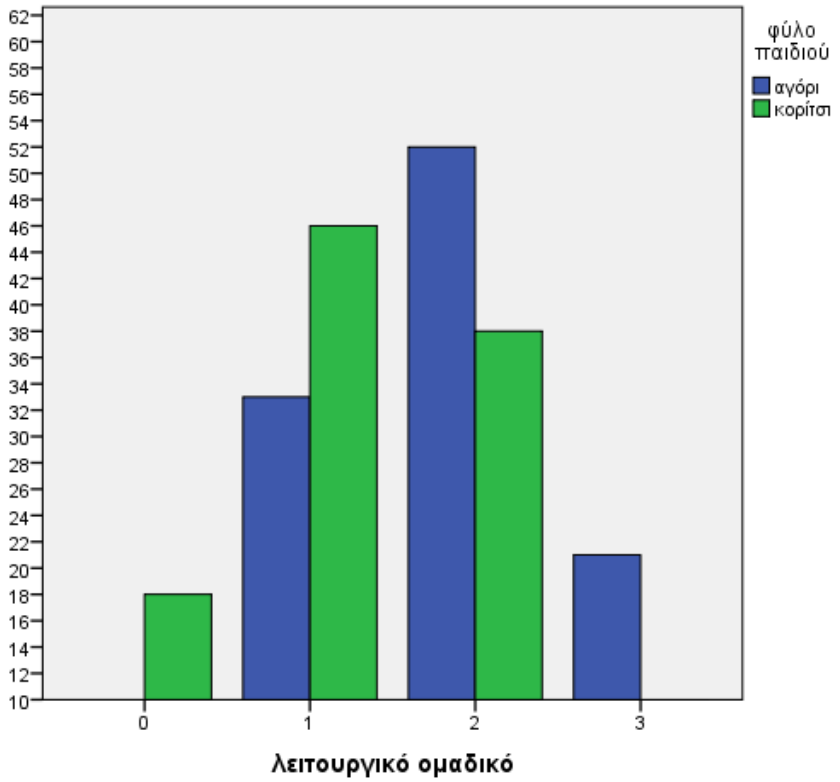
Μετά την εφαρμογή του ελέγχου x^2 στις κατηγορίες των παιχνιδιών που παίζονται στο διάλειμμα ανά φύλο, προέκυψαν τα παρακάτω στατιστικά στοιχεία, όπως απεικονίζονται στον επόμενο πίνακα 34.

Πίνακας 34: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Κατηγορία παιχνιδιού	**έλεγχος X^2**		
	X^2	**df**	**p**
V1. Λειτουργικό μοναχικό	0,134	1	0,714
V2. Λειτουργικό παράλληλο	0,601	2	0,740
V3. Λειτουργικό ομαδικό	26,075	3	0,000
V4. Δημιουργικό μοναχικό	10,155	1	0,001
V5. Δημιουργικό παράλληλο	20,789	2	0,000
V6. Δημιουργικό ομαδικό	25,214	3	0,000

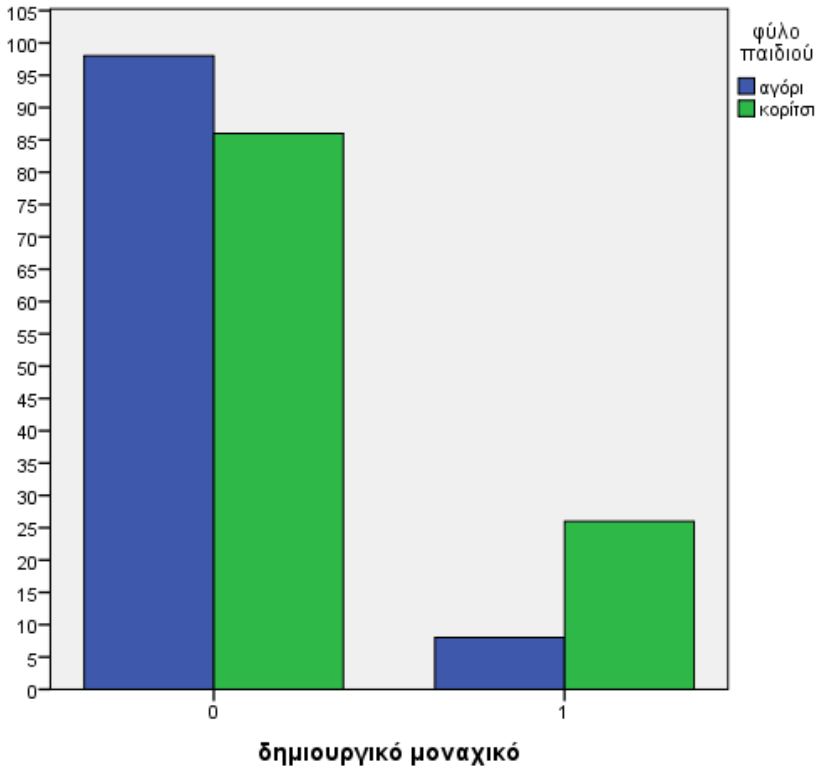
V7. Συμβολικό μοναχικό	1,036	1	0,309
V8. Συμβολικό παράλληλο	1,786	1	0,181
V9. Συμβολικό ομαδικό	17,241	2	0,000
V10. Κανόνων μοναχικό	2,308	1	0,129
V11. Κανόνων παράλληλο	1,823	2	0,402
V12. Κανόνων ομαδικό	53,976	3	0,000

Από τις στατιστικές αναλύσεις του πίνακα 34 προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα με την οποία παίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια τις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιών. Πιο συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις κατηγορίες παιχνιδιών «λειτουργικό ομαδικό» *(x^2=26.075, df=3, p<0.001)*, «δημιουργικό μοναχικό» *(x^2=10.155, df=1, p=0.001)*, «δημιουργικό παράλληλο» *(x^2=20.789, df=2, p<0.001)*, «δημιουργικό ομαδικό» *(x^2=25.214, df=3, p<0.001)*, «συμβολικό ομαδικό» *(x^2=17.241, df=2, p<0.001)* και «κανόνων ομαδικό» *(x^2=53.976, df=3, p<0.001)*. Αναλυτικότερα η κάθε κατηγορία που διαφοροποιείται με τις παρατηρήσεις της έχει ως παρακάτω:



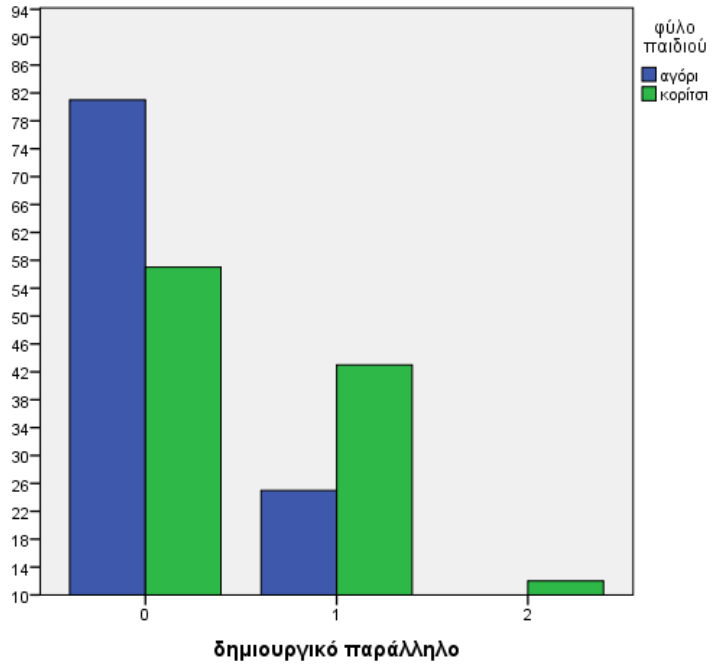
Διάγραμμα 37: λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από το συγκεκριμένο διάγραμμα 37, προκύπτει ότι τα αγόρια ασχολήθηκαν με το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι περισσότερο σε σχέση με τα κορίτσια.



Διάγραμμα 38: δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

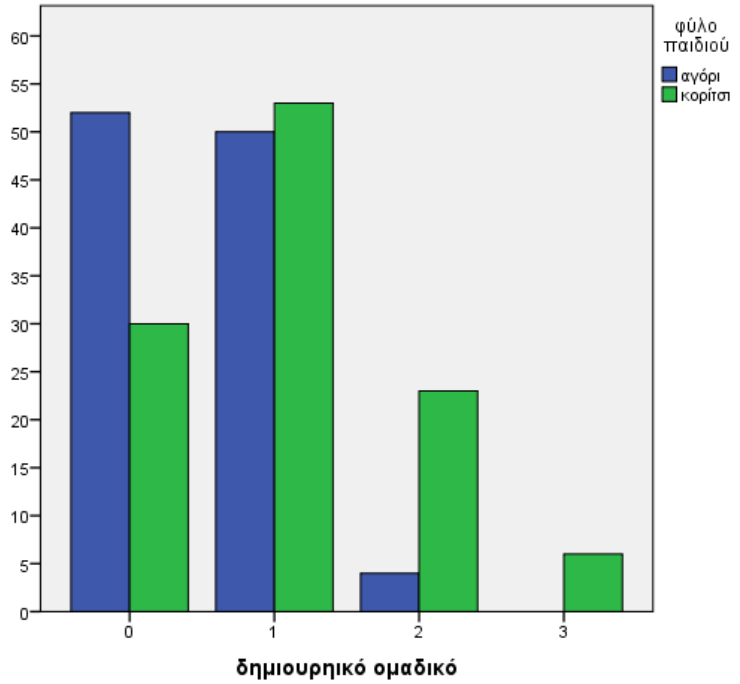
Σύμφωνα με το διάγραμμα 38,τα κορίτσια ασχολήθηκαν σε μεγαλύτερο αριθμό με το δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι σε σχέση με τα αγόρια.



Διάγραμμα 39: δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

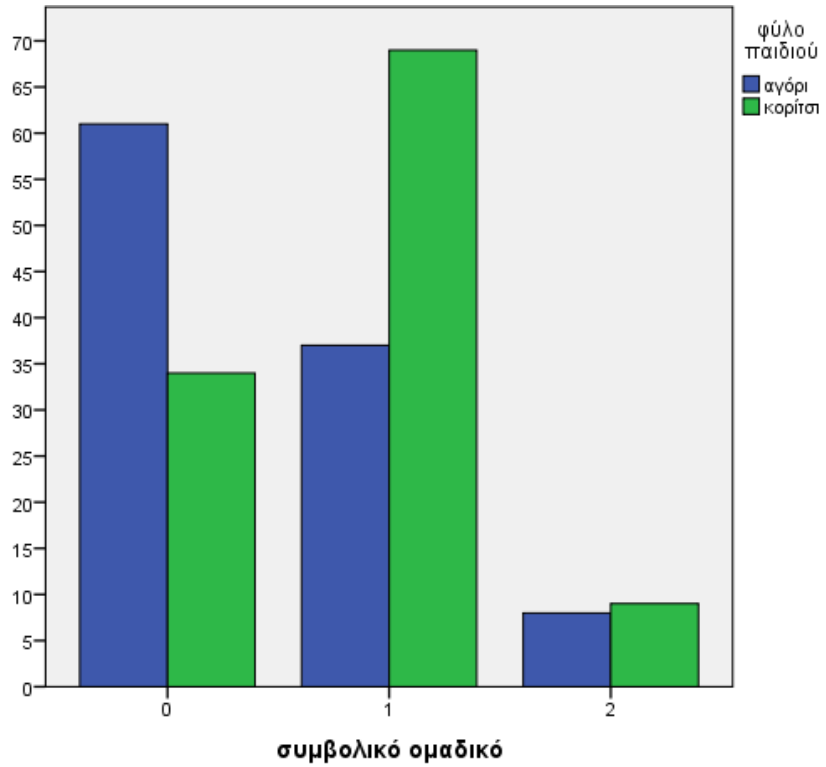
Στην συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιού, όπως παρουσιάζεται και στο διάγραμμα 39, τα κορίτσια έχουν περισσότερες καταγραφές σε σχέση με τα αγόρια

που έπαιξαν την συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιών.



Διάγραμμα 40: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

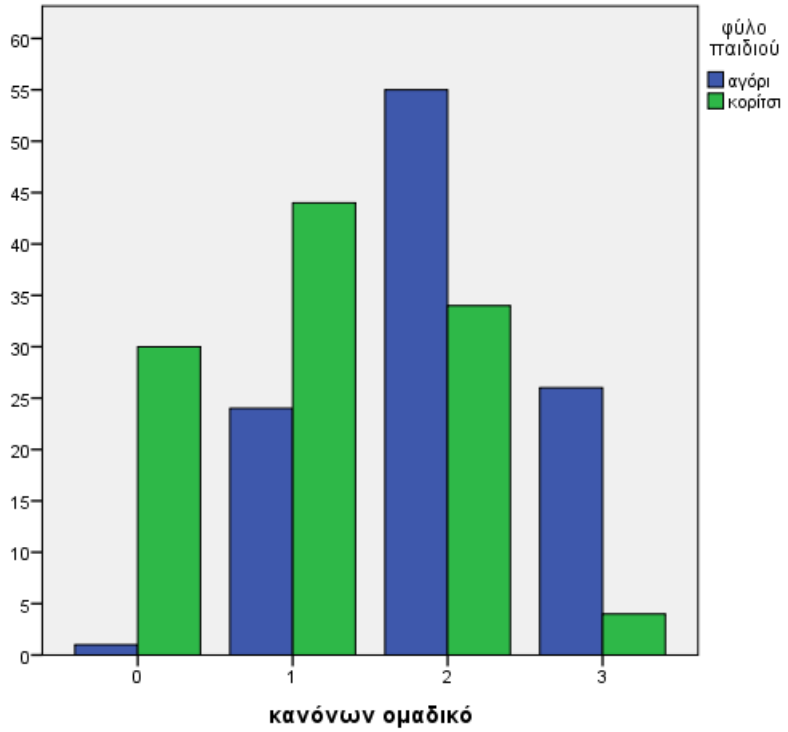
Και στην συγκεκριμένη κατηγορία, σύμφωνα με το διάγραμμα 40, τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο και με περισσότερες παρατηρήσεις σε σχέση με τα αγόρια.



Διάγραμμα 41: συμβολικό ομαδικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Και στην κατηγορία του συμβολικού ομαδικού παιχνιδιού τα κορίτσια

ασχολούνται περισσότερο από τα αγόρια.



Διάγραμμα 42: ομαδικό παιχνίδι κανόνων ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από το συγκεκριμένο διάγραμμα 42, εξάγεται ότι τα αγόρια ασχολούνται πολύ περισσότερο, έχοντας περισσότερες παρατηρήσεις από τα κορίτσια, με το ομαδικό παιχνίδι κανόνων.

ii) κατηγορίες παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς σχετικά με τις κατηγορίες των παιχνιδιών που παίζονται στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου κατανέμονται ως εξής στις περιοχές εντός των οποίων βρίσκονται αυτά τα σχολεία:

Πίνακας 35: αριθμός συχνοτήτων κατηγοριών παιχνιδιού ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Κατηγορία παιχνιδιού	Αριθμός παρατηρήσεων								Σ	
	Αστική		Περιαστική		Ημιαστική		Αγροτική			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
V1. Λειτουργικό μοναχικό	20	51,	3	7,7	7	17,9	9	23,1	39	100

V2. Λειτουργικό παράλληλο	44	42,3	16	15,4	29	27,9	15	14,4	104	100
V3. Λειτουργικό ομαδικό	84	42,0	34	17,0	58	29,0	24	12,0	200	100
V4. Δημιουργικό μοναχικό	14	41,2	8	23,5	8	23,5	4	11,8	34	100
V5. Δημιουργικό παράλληλο	40	50,0	16	20,0	10	12,5	14	17,5	80	100
V6. Δημιουργικό ομαδικό	44	32,4	24	17,6	46	33,8	22	16,2	136	100
V7. Συμβολικό μοναχικό	20	48,8	4	9,8	12	29,3	5	12,2	41	100
V8. Συμβολικό παράλληλο	18	33,3	6	11,1	21	38,9	9	16,7	54	100
V9. Συμβολικό ομαδικό	52	42,3	20	16,3	32	26,0	19	15,4	123	100
V10. Κανόνων μοναχικό	6	14,3	14	33,3	11	26,2	11	26,2	42	100
V11. Κανόνων παράλληλο	32	39,0	16	19,5	23	28,0	11	13,4	82	100
V12. Κανόνων ομαδικό	82	43,9	28	15,0	58	31,0	19	10,2	187	100

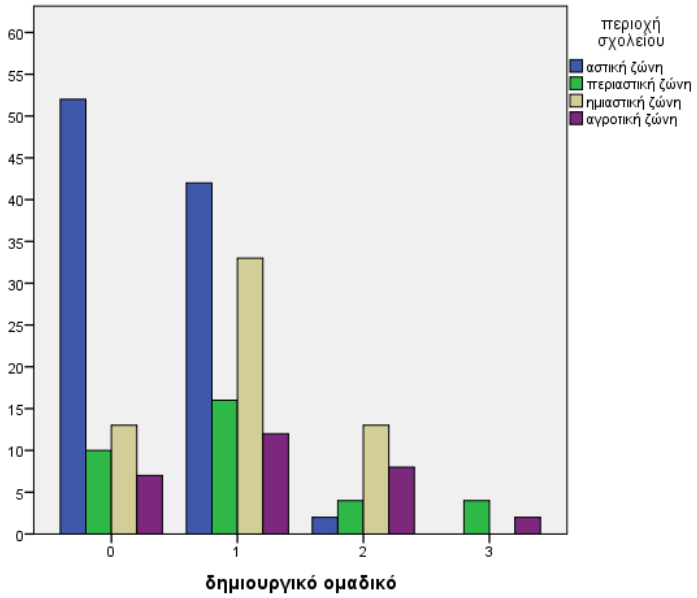
Μετά την εφαρμογή του ελέγχου x^2 προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα που εμφανίζονται στον πίνακα 36.

Κατηγορία παιχνιδιού	**έλεγχος X^2**		
	X^2	**df**	**p**
V1. Λειτουργικό μοναχικό	7,338	3	0,062
V2. Λειτουργικό παράλληλο	1,116	6	0,981
V3. Λειτουργικό ομαδικό	1,105	6	0,475
V4. Δημιουργικό μοναχικό	1,958	3	0,581
V5. Δημιουργικό παράλληλο	4,208	6	0,254

V6. Δημιουργικό ομαδικό	48,402	9	0,000
V7. Συμβολικό μοναχικό	1,500	3	0,682
V8. Συμβολικό παράλληλο	7,112	3	0,068
V9. Συμβολικό ομαδικό	1,052	3	0,081
V10. Κανόνων μοναχικό	27,460	3	0,000
V11. Κανόνων παράλληλο	18.186	6	0,006
V12. Κανόνων ομαδικό	31,170	9	0,000

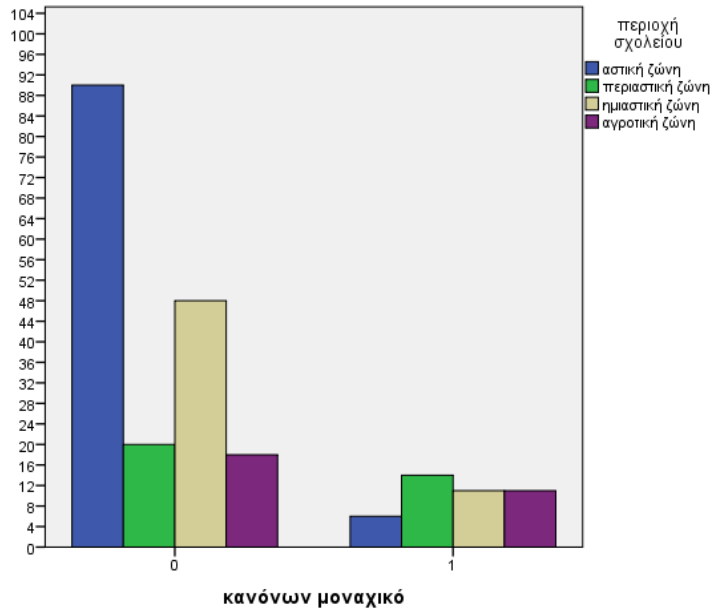
Πίνακας 36: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από τις στατιστικές διασταυρώσεις των μεταβλητών προέκυψαν διαφοροποιήσεις στις καταγραφές των παρατηρήσεων που αφορούν τις κατηγορίες των παιχνιδιών ως προς την περιοχή κατανομής των σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις κατηγορίες παιχνιδιών «δημιουργικό ομαδικό» *(x^2=48.402, df=9, p<0.001)*, «κανόνων μοναχικό» *(x^2=27.460, df=3, p<0.001)*, «κανόνων παράλληλο» *(x^2=18.186, df=6, p=0.006)* και «κανόνων ομαδικό» *(x^2=31.170, df=9, p<0.001)*. Αναλυτικότερα η κάθε κατηγορία που διαφοροποιείται με τις καταγραφές της έχει ως παρακάτω:



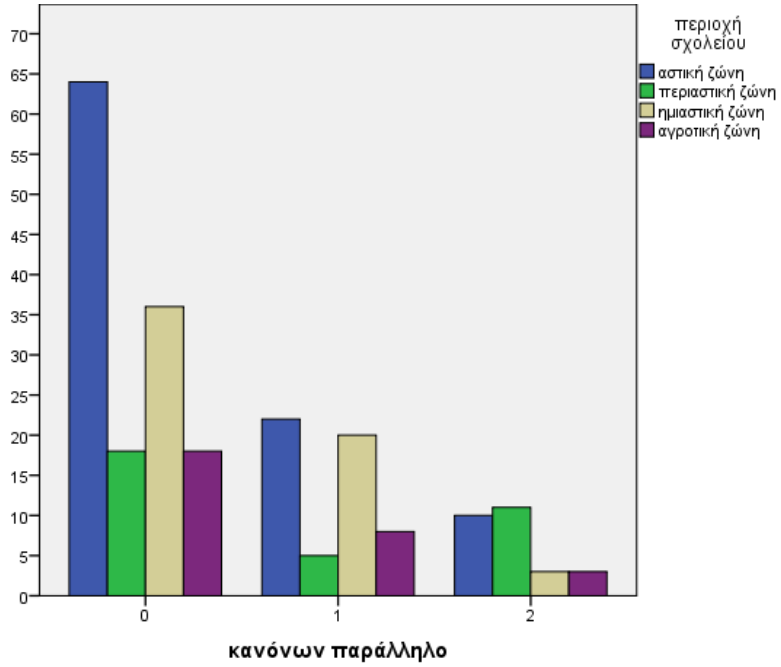
Διάγραμμα 43: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Σύμφωνα με το διάγραμμα 43, οι μαθητές της αστικής ζώνης ασχολούνται πολύ λιγότερο με το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι σε σχέση με τους μαθητές των σχολείων των υπόλοιπων περιοχών, ενώ αυτοί της αγροτικής περιοχής ασχολούνται περισσότερο από τους υπόλοιπους.



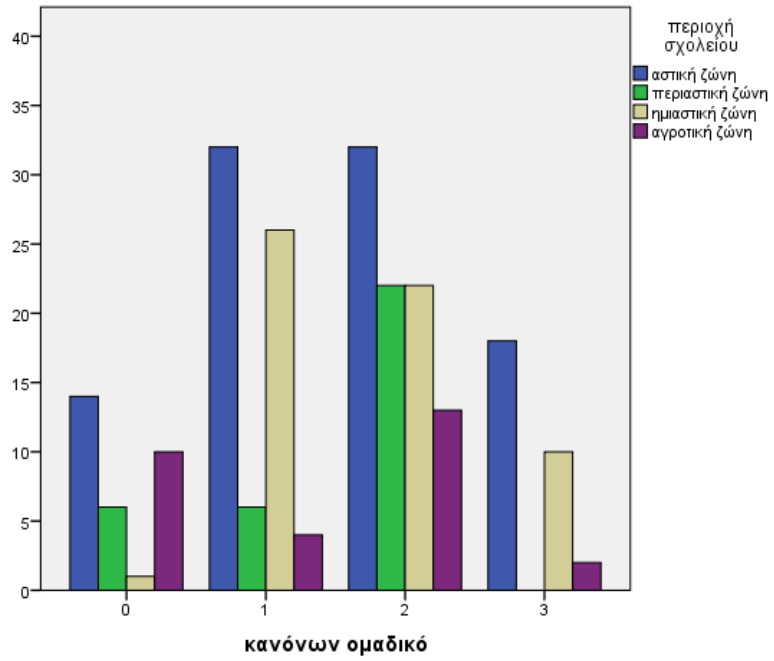
Διάγραμμα 44: μοναχικό παιχνίδι κανόνων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, έτσι κι εδώ, οι μαθητές της αστικής περιοχής δεν ασχολούνται με παιχνίδι κανόνων μοναχικό, όπως προκύπτει και από το διάγραμμα 44.



Διάγραμμα 45: παράλληλο παιχνίδι κανόνων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Όπως προκύπτει και από το διάγραμμα 45, οι μαθητές της αστικής αλλά και της ημιαστικής περιοχής ασχολούνται λιγότερο με παιχνίδι κανόνων παράλληλο σε σχέση με τους μαθητές των άλλων περιοχών και ιδιαίτερα της αγροτικής.



Διάγραμμα 46: ομαδικό παιχνίδι κανόνων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Στο διάγραμμα 46, παρατηρούμε ότι ομαδικά παιχνίδια κανόνων παίζουν περισσότερο οι μαθητές της ημιαστικής και αγροτικής περιοχής σε σχέση με αυτούς της αστικής και περιαστικής περιοχής.

iii) κατηγορίες παιχνιδιών ανάλογα με την τάξη

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς σχετικά με τις κατηγορίες των παιχνιδιών που παίζονται στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου ως προς την τάξη κατανέμονται όπως φαίνονται στο επόμενο πίνακα 37.

Πίνακας 37: αριθμός συχνοτήτων κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Κατηγορία Παιχνιδιού	**Αριθμός παρατηρήσεων**												**Σ**	
	Α΄		**Β΄**		**Γ'**		**Δ'**		**Ε'**		**ΣΤ'**			
Τάξη	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
V1. Λειτουργικό μοναχικό	20	51,3	6	15,4	6	15,4	4	10,3	0	0,0	3	7,7	39	100
V2. Λειτουργικό παράλληλο	32	30,8	15	14,4	20	19,2	9	8,7	11	10,6	17	16,3	104	

V3. Λειτουργικό ομαδικό	38	19,0	34	17,0	34	17,0	35	17,5	29	14,5	30	15,0	200	100
V4. Δημιουργικό μοναχικό	6	17,6	10	29,4	10	29,4	6	17,6	2	5,9	0	0,0	34	100
V5. Δημιουργικό παράλληλο	21	26,3	15	18,8	13	16,3	10	12,5	7	8,8	14	17,5	80	100
V6. Δημιουργικό ομαδικό	16	11,8	19	14,0	26	19,1	27	19,9	21	15,4	27	19,9	136	100
V7. Συμβολικό μοναχικό	15	36,6	9	22,0	9	22,0	0	0,0	8	19,5	0	0,0	41	100
V8. Συμβολικό παράλληλο	14	25,9	4	7,4	5	9,3	8	14,8	6	14,8	17	31,5	54	100
V9. Συμβολικό ομαδικό	12	9,8	17	13,8	28	22,8	27	22,0	19	15,4	20	16,3	123	100
V10. Κανόνων μοναχικό	13	31,0	3	7,1	7	16,7	10	23,8	0	0,0	9	21,4	42	100
V11. Κανόνων παράλληλο	17	20,7	23	28,0	13	15,9	6	7,3	8	9,8	15	18,3	82	100
V12. Κανόνων ομαδικό	36	19,3	34	18,2	34	18,2	25	13,4	33	17,6	25	13,4	187	100

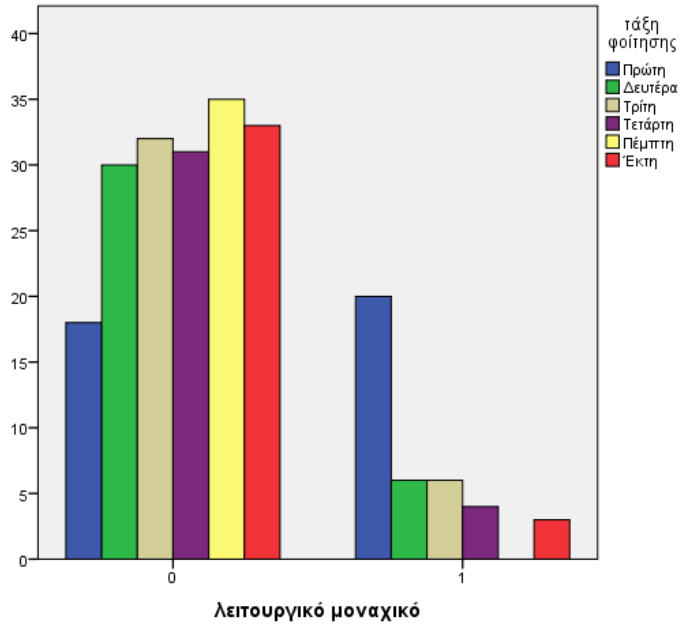
Στον επόμενο πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής x^2 ως προς τις κατηγορίες των παιχνιδιών ανά τάξη.

Πίνακας 38: εφαρμογή x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Κατηγορία παιχνιδιού	**έλεγχος X^2**		
	X^2	**df**	**p**
V1. Λειτουργικό μοναχικό	42,233	5	0,000
V2. Λειτουργικό παράλληλο	43,920	10	0,000
V3. Λειτουργικό ομαδικό	77,894	15	0,000
V4. Δημιουργικό μοναχικό	16,688	5	0,005
V5. Δημιουργικό παράλληλο	30,337	10	0,001
V6. Δημιουργικό ομαδικό	69,505	15	0,000
V7. Συμβολικό μοναχικό	28,947	5	0,000
V8. Συμβολικό παράλληλο	19,855	5	0,001

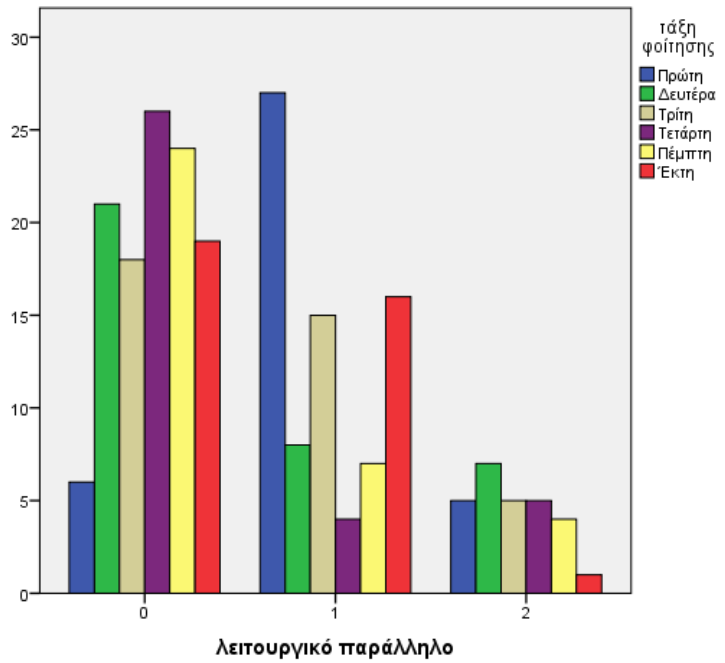
V9. Συμβολικό ομαδικό	49,145	10	0,000
V10. Κανόνων μοναχικό	19,302	5	0,002
V11. Κανόνων παράλληλο	37,076	10	0,001
V12. Κανόνων ομαδικό	75,944	15	0,001

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα 38 προκύπτουν σημαντικές, στατιστικά, διαφοροποιήσεις σε όλες τις κατηγορίες των παιχνιδιών ως προς την τάξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις κατηγορίες παιχνιδιών «λειτουργικό μοναχικό» *(x^2=42.233, df=5, p<0.001)*, «λειτουργικό παράλληλο» *(x^2=43.920, df=10, p<0.001)*, «λειτουργικό ομαδικό» *(x^2=77.894, df=15, p<0.001)*, «δημιουργικό μοναχικό» *(x^2=16.688, df=5, p=0.005)*, «δημιουργικό παράλληλο» *(x^2=30.337, df=10, p=0.001)*, «δημιουργικό ομαδικό» *(x^2=69.505, df=15, p<0.001)*, «συμβολικό μοναχικό» *(x^2=28.947, df=5, p<0.001)*, «συμβολικό παράλληλο» *(x^2=19.855, df=5, p=0.001)*, «συμβολικό ομαδικό» *(x^2=49.145, df=10, p<0.001)*, «κανόνων μοναχικό» *(x^2=19.302, df=5, p=0.002)*, «κανόνων παράλληλο» *(x^2=37.076, df=10, p<0.001)* και «κανόνων ομαδικό» *(x^2=75.944, df=15, p<0.001)*. Αναλυτικότερα η κάθε κατηγορία που διαφοροποιείται με τις καταγραφές της έχει ως παρακάτω:



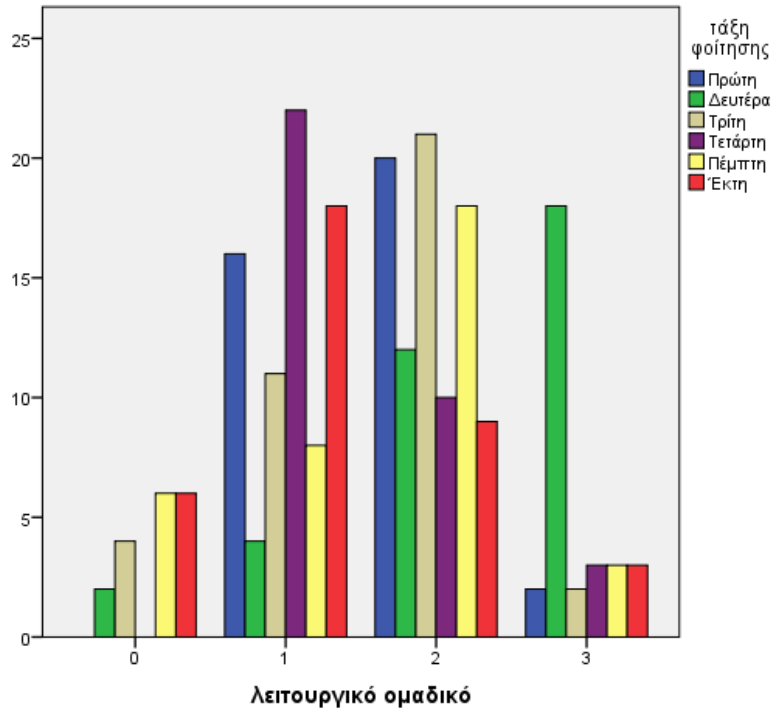
Διάγραμμα 47: λειτουργικό μοναχικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από τα δεδομένα του ως άνω γραφήματος 47, παρατηρούμε ότι οι μαθητές της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου επιδίδονται σε λειτουργικό μοναχικό παιχνίδι περισσότερο από τους μαθητές των άλλων τάξεων.



Διάγραμμα 48: λειτουργικό παράλληλο παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

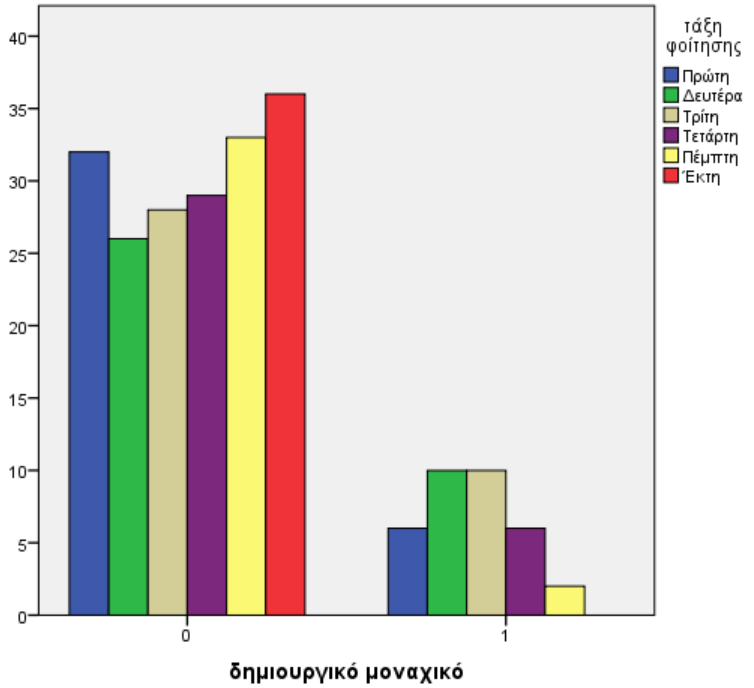
Από το διάγραμμα 48, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μαθητών της πρώτη τάξης ασχολείται με το λειτουργικό παράλληλο παιχνίδι περισσότερο από τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων.



Διάγραμμα 49: λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

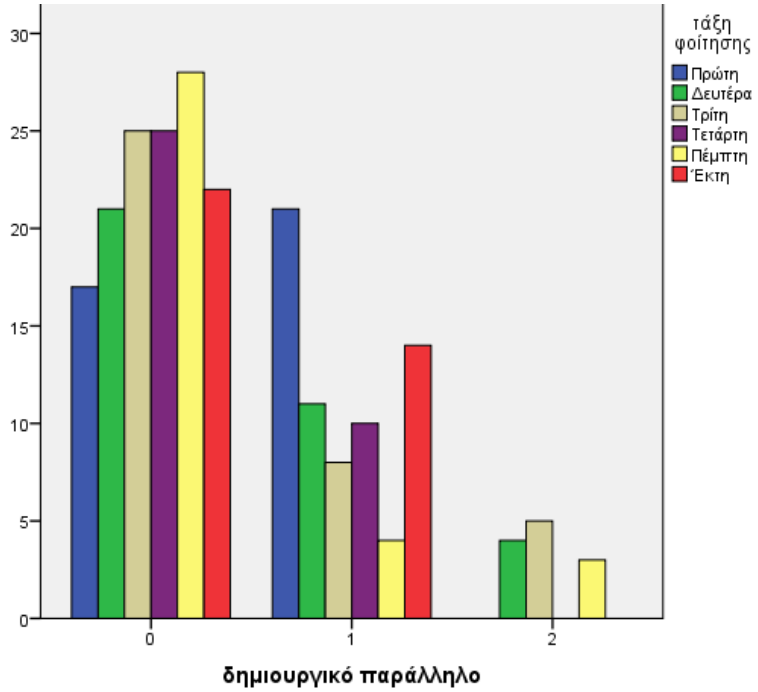
Στην κατηγορία του λειτουργικού ομαδικού παιχνιδιού, όπως παρατηρούμε από το διάγραμμα 49, επιδίδονται οι μαθητές όλων των τάξεων, με πιο μεγάλη συμμετοχή

αυτών της δεύτερης τάξης και ακολούθως αυτών της πρώτης και τρίτης τάξης.



Διάγραμμα 50: δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

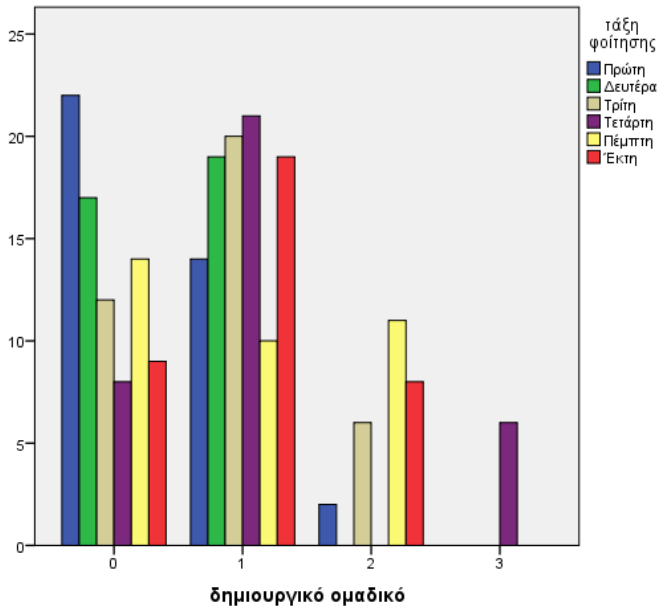
Από το διάγραμμα 50, εξάγεται ότι στο δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι επιδίδονται κυρίως οι μαθητές των τεσσάρων πρώτων τάξεων του σχολείου.



Διάγραμμα 51: δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

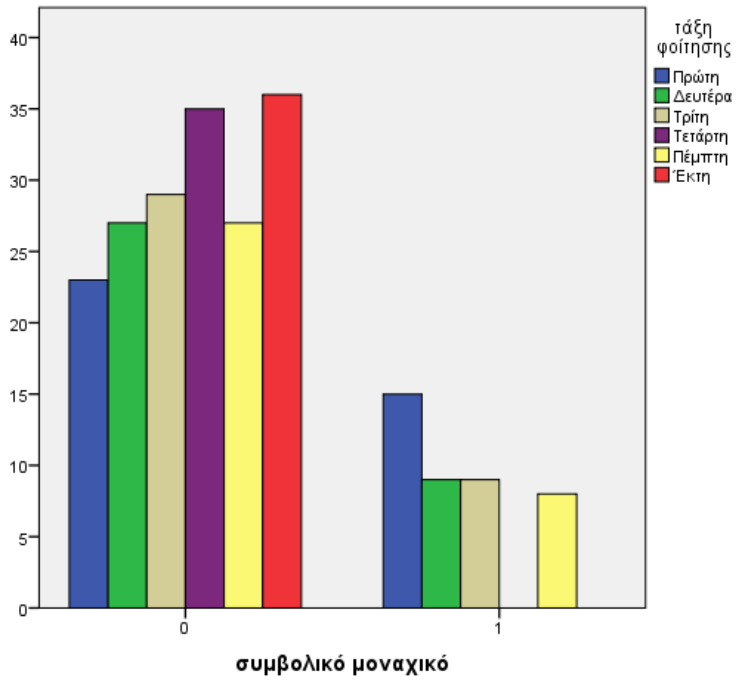
Στην κατηγορία του δημιουργικού παράλληλου παιχνιδιού, όπως παρατηρούμε από το διάγραμμα 51, επιδίδονται οι μαθητές όλων των τάξεων, με πιο μεγάλη

συμμετοχή αυτών της πρώτης τάξης και ακολούθως αυτών της δευτέρας τάξης.



Διάγραμμα 52: δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

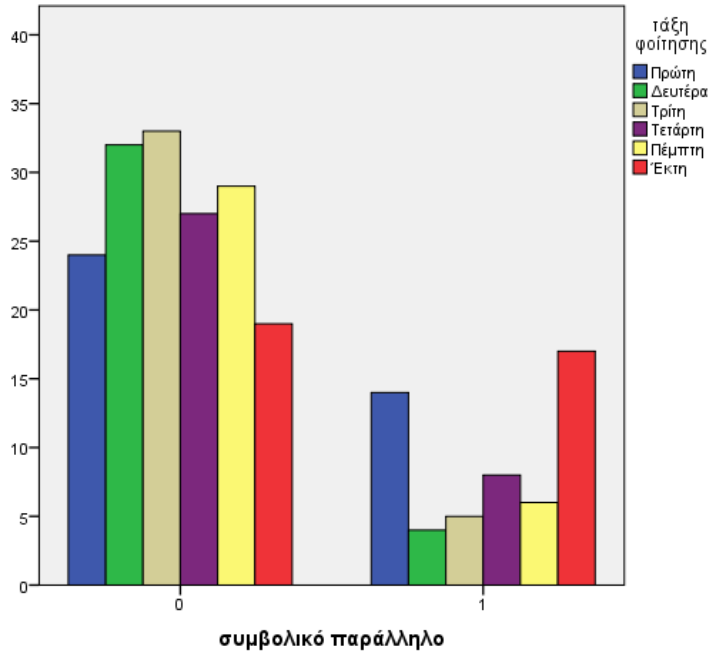
Από το διάγραμμα 52, φαίνεται ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων προτιμούν το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι περισσότερο από τους μαθητές των μικρότερων τάξεων.



Διάγραμμα 53: συμβολικό μοναχικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

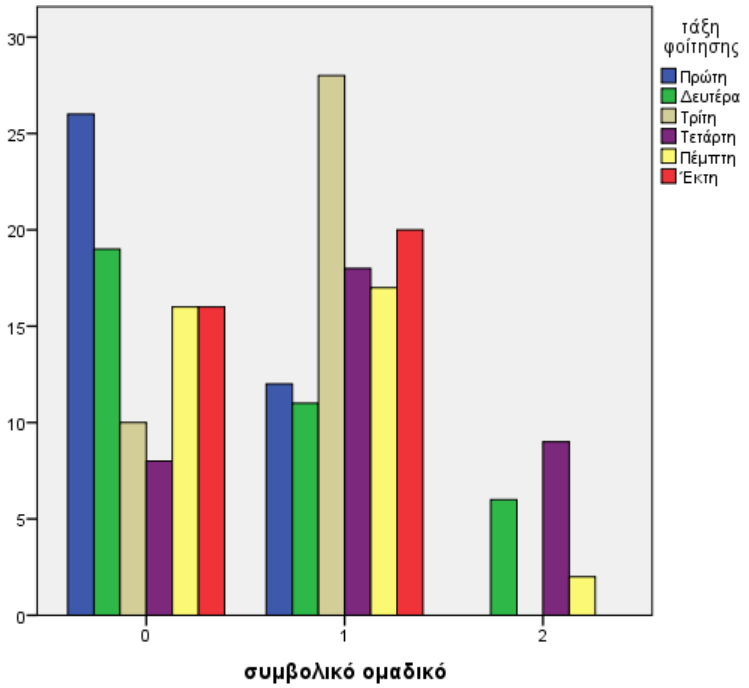
Το συμβολικό μοναχικό παιχνίδι το προτιμούν οι μαθητές των μικρότερων – κυρίως- τάξεων, πρώτης, δευτέρας και τρίτης, όπως διαπιστώνεται από το διάγραμμα

53.



Διάγραμμα 54: συμβολικό παράλληλο παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

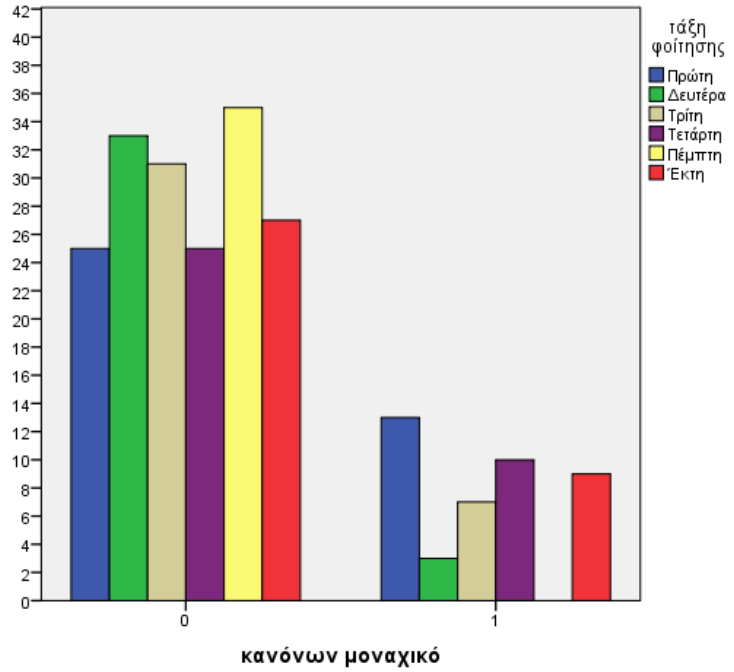
Στην κατηγορία του συμβολικού παράλληλου παιχνιδιού φαίνεται να επιδίδονται περισσότερο οι μαθητές της πρώτης και της έκτης τάξης, έναντι των μαθητών των άλλων τάξεων.



Διάγραμμα 55: συμβολικό ομαδικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

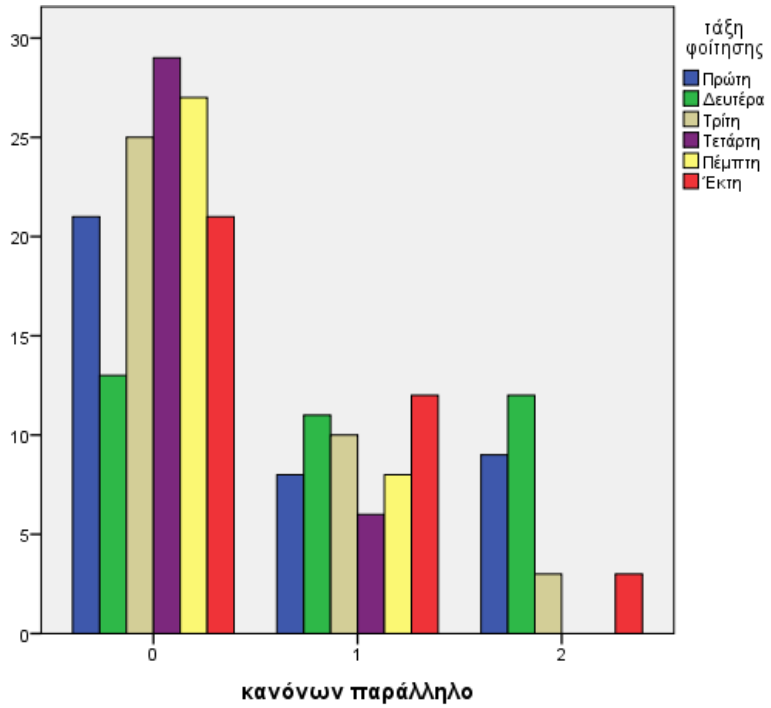
Στο διάγραμμα 55, παρατηρούμε ότι τις περισσότερες καταγραφές στην κατηγορία του συμβολικού ομαδικού παιχνιδιού τις έχουμε από τους μαθητές κυρίως

των μεσαίων τάξεων.



Διάγραμμα 56: μοναχικό παιχνίδι κανόνων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

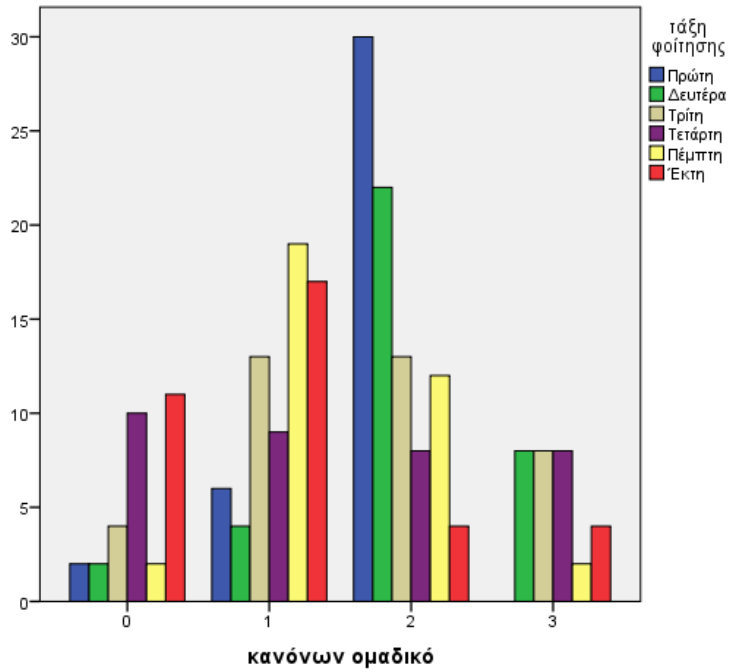
Στο διάγραμμα 56, παρατηρούμε ότι τις περισσότερες καταγραφές στην κατηγορία του παιχνιδιού κανόνων μοναχικό τις έχουμε από τους μαθητές κυρίως της πρώτης, της τρίτης και της έκτης τάξης.



Διάγραμμα 57: παράλληλο παιχνίδι κανόνων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Στην κατηγορία του παράλληλου παιχνιδιού κανόνων έχουμε τους μαθητές των

τριών πρώτων τάξεων, κυρίως, να ασχολούνται με αυτό περισσότερο από τους μαθητές των άλλων τάξεων.



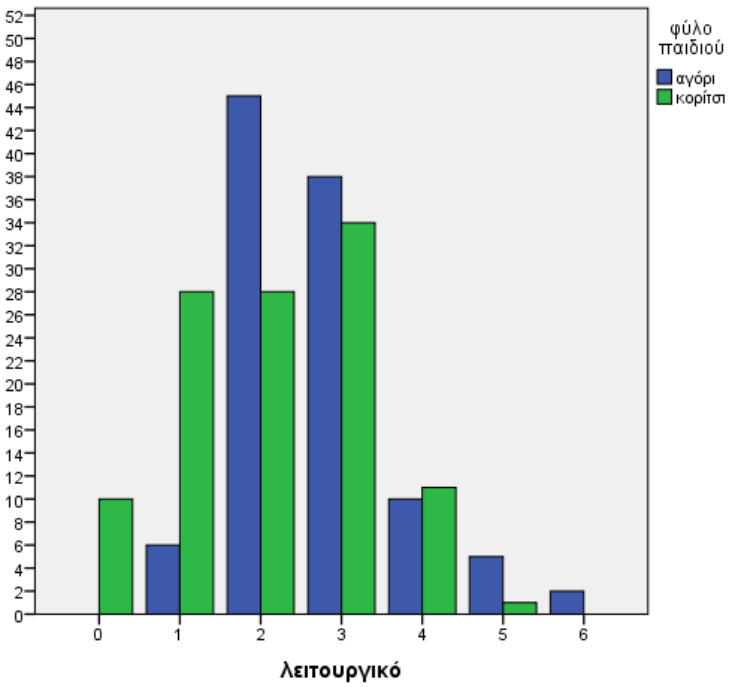
Διάγραμμα 58: ομαδικό παιχνίδι κανόνων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Την κατηγορία παιχνιδιού κανόνων ομαδικό, όπως προκύπτει από το διάγραμμα 58, την προτιμούν οι μαθητές, κυρίως, των τριών μεγαλύτερων τάξεων.

Ως προς τις ομαδοποιημένες κατηγορίες των παιχνιδιών, α) λειτουργικό παιχνίδι, β) δημιουργικό παιχνίδι, γ) συμβολικό παιχνίδι και δ) παιχνίδι κανόνων, τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς, προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία.

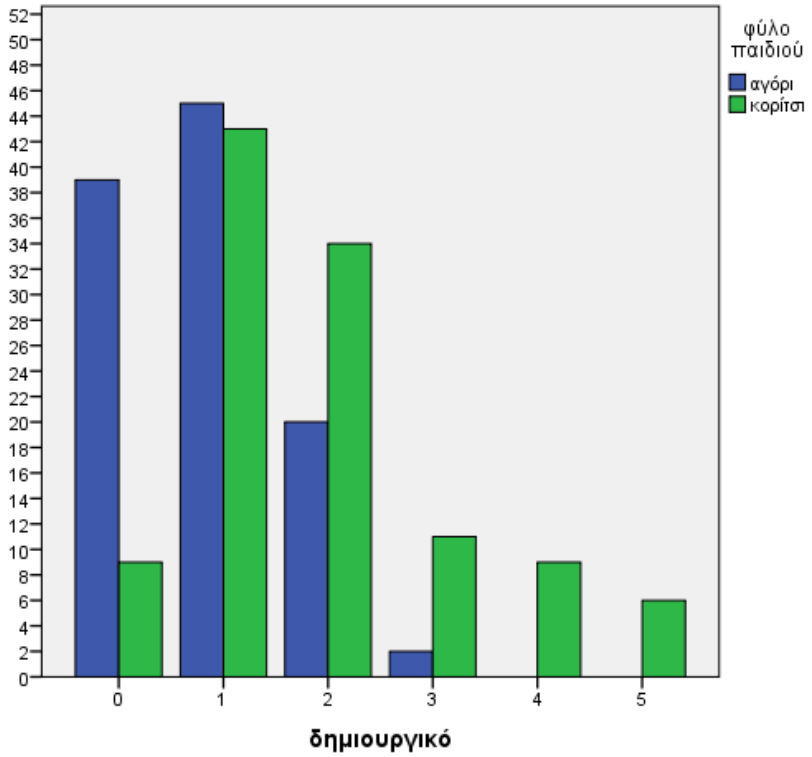
i) ως προς το φύλο

Από τις διασταυρώσεις που έγιναν σχετικά με το φύλο, προέκυψαν διαφοροποιήσεις ως προς τις καταγραφές των παρατηρήσεων σε όλους τους παράγοντες: «λειτουργικό» *(x^2=32.991, df=6, p<0.001)*, «δημιουργικό» *(x^2=43.524, df=5, p<0.001)*, «συμβολικό» *(x^2=22.961, df=3, p<0.001)*, «κανόνων» *(x^2=56.822, df=5, p<0.001)*.



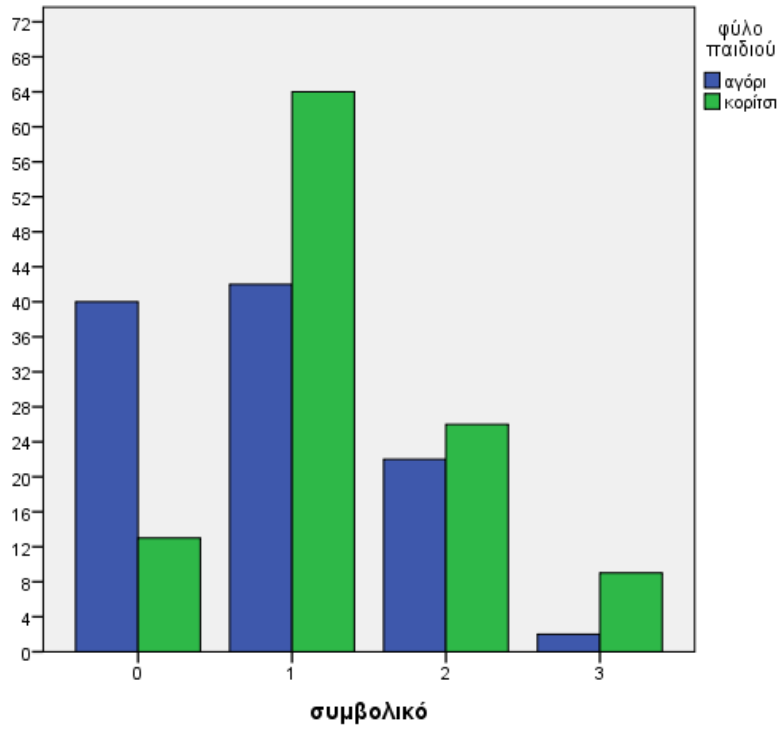
Διάγραμμα 59: λειτουργικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Στα δεδομένα του διαγράμματος 59, παρατηρούμε ότι τα αγόρια προτιμούν περισσότερο το λειτουργικό παιχνίδι σε σχέση με τα κορίτσια.



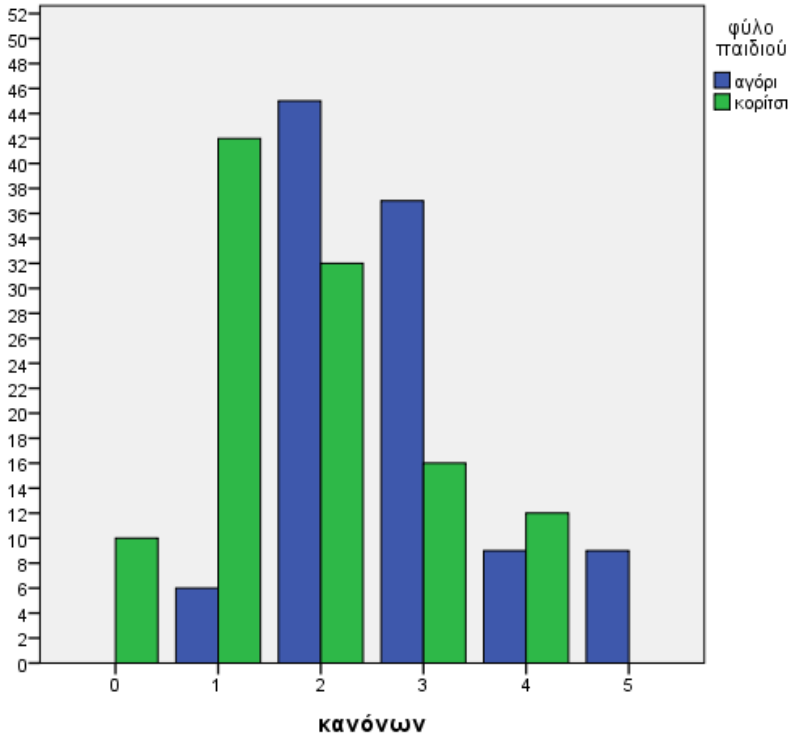
Διάγραμμα 60: δημιουργικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Σαφής προτίμηση, όπως προκύπτει και από το διάγραμμα 60, παρατηρείται στην συμμετοχή των κοριτσιών στο δημιουργικό παιχνίδι έναντι των αγοριών.



Διάγραμμα 61: συμβολικό παιχνίδι ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Και στο συμβολικό παιχνίδι η προτίμηση των κοριτσιών είναι σαφώς μεγαλύτερη από αυτή των αγοριών, όπως διαπιστώνεται και από το διάγραμμα 61.



Διάγραμμα 62: παιχνίδι κανόνων ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Στα παιχνίδια κανόνων, όπως διαπιστώνεται και από το διάγραμμα 62, τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη προτίμηση από τα κορίτσια.

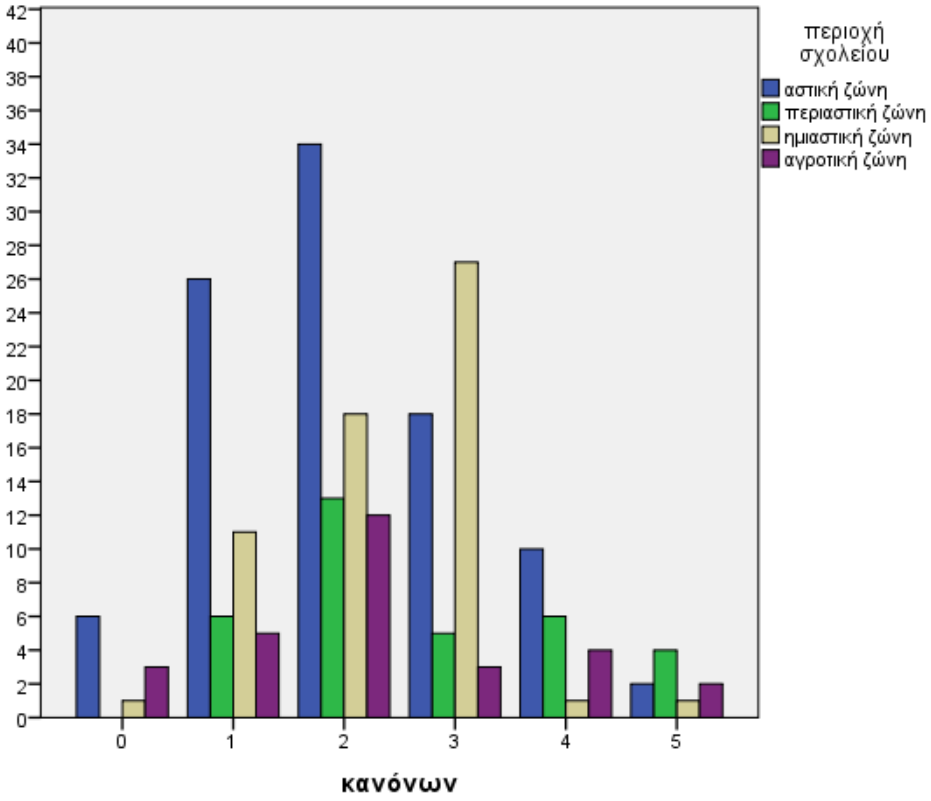
ii) ως προς τις περιοχές σχολείων

Από την εφαρμογή του ελέγχου x^2 ως προς τις κατηγορίες παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

Πίνακας 39: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Κατηγορία παιχνιδιού	**έλεγχος X^2**		
	X^2	**df**	**p**
V1. λειτουργικό παιχνίδι	11,238	13	0,053
V2. δημιουργικό παιχνίδι	9,527	9	0,212
V3. συμβολικό παιχνίδι	9,161	9	0,423
V4. παιχνίδι κανόνων	37,973	15	0,001

Στον πίνακα 39 παρατηρούμε σημαντική διαφοροποίηση στις καταγραφές των παιχνιδιών ανάλογα με την περιοχή του σχολείου στην κατηγορία «κανόνων» *(x^2=37.973, df=15, p=0.001)*, όπως δείχνει και το επόμενο γράφημα 63.



Διάγραμμα 63: παιχνίδι κανόνων ανά περιοχή σχολείου(καταγραφές εκπαιδευτικών)

Παρατηρώντας, λοιπόν, το διάγραμμα 63, βλέπουμε ότι οι μαθητές της αστικής και της ημιαστικής ζώνης είναι αυτοί που επιδίδονται σε παιχνίδια κανόνων περισσότερο από τους μαθητές των άλλων περιοχών.

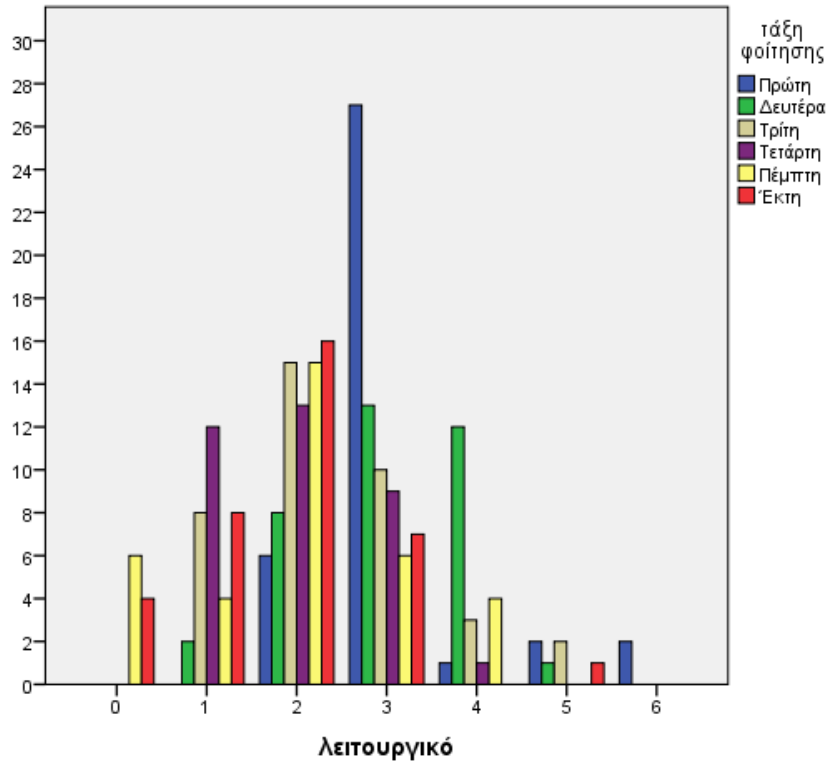
iii) ως προς την τάξη

Ο έλεγχος x^2 στις κατηγορίες των παιχνιδιών ανά τάξη έδωσε τα εξής αποτελέσματα, που καταγράφονται στον πίνακα 40.

Πίνακας 40: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιού ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

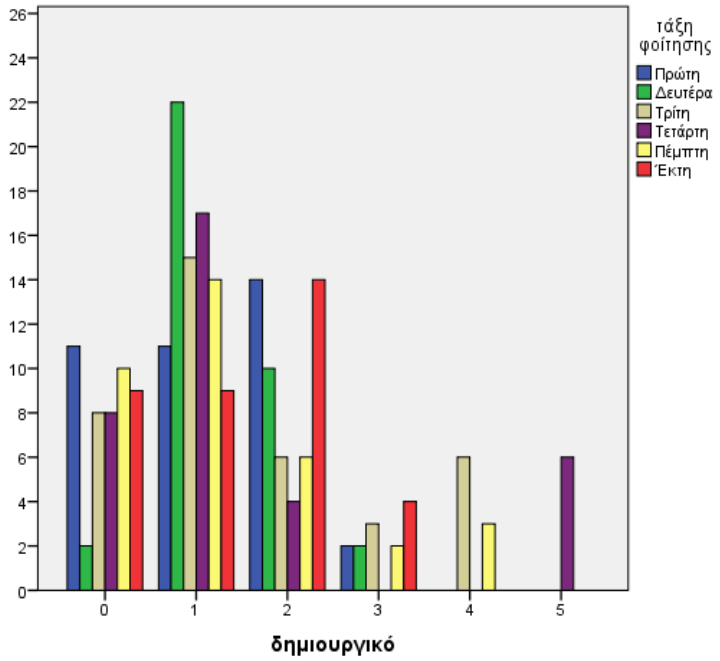
Κατηγορία παιχνιδιού	έλεγχος X^2		
	X^2	df	p
V1. λειτουργικό παιχνίδι	111,955	30	0,000
V2. δημιουργικό παιχνίδι	79,234	25	0,000
V3. συμβολικό παιχνίδι	9,236	15	0,061
V4. παιχνίδι κανόνων	99,577	25	0,000

Από τις διασταυρώσεις που έγιναν σχετικά με την τάξη, προέκυψαν διαφοροποιήσεις ως προς τις καταγραφές των παρατηρήσεων στους παράγοντες: «λειτουργικό» *(x^2=111.955, df=30, p<0.001)*, «δημιουργικό» *(x^2=79.234, df=25, p<0.001)* και «κανόνων» *(x^2=99.577, df=25, p<0.001)*.



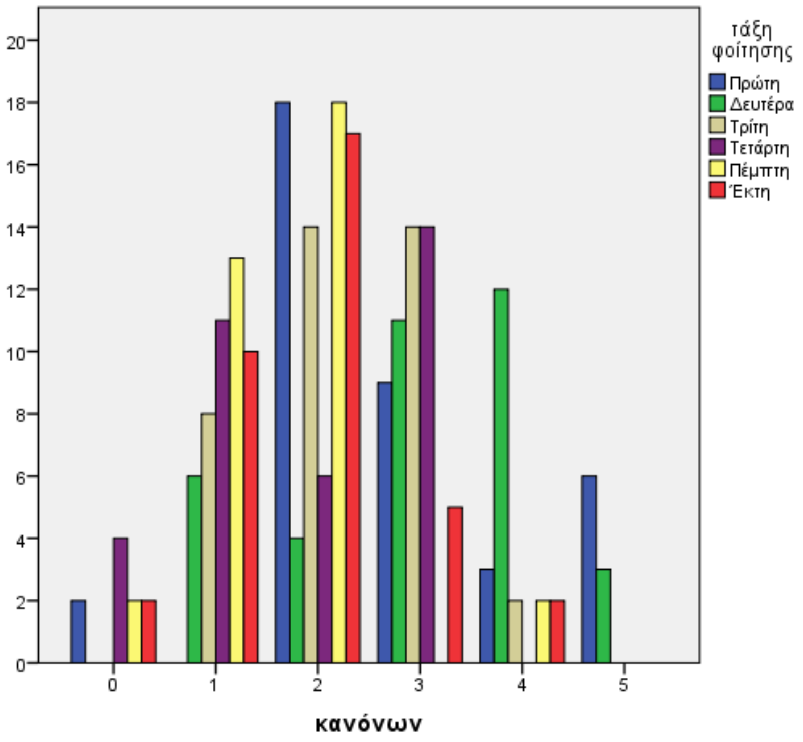
Διάγραμμα 64: λειτουργικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από το διάγραμμα 64, προκύπτει ότι το λειτουργικό παιχνίδι το προτιμούν περισσότεροι οι μαθητές των τριών μικρών τάξεων από τους μαθητές των μεγαλυτέρων τάξεων.



Διάγραμμα 65: δημιουργικό παιχνίδι ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Το δημιουργικό παιχνίδι φαίνεται ότι είναι προτίμηση των μαθητών κυρίως των μεσαίων τάξεων, ειδικότερα αυτών της τρίτης και τέταρτης τάξης, όπως φαίνεται και από τα δεδομένα του γραφήματος 65.



Διάγραμμα 66: παιχνίδι κανόνων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Το παιχνίδι κανόνων, σύμφωνα με το διάγραμμα 66, φαίνεται να το προτιμούν περισσότεροι οι μαθητές των τεσσάρων πρώτων τάξεων του σχολείου, πρώτης, δευτέρας, τρίτης και τετάρτης.

β. μη παιγνιώδεις δραστηριότητες

Η συχνότητα των δέκα μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων όπως παρατηρήθηκαν από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς, παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 41.

Πίνακας 41: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Μη παιγνιώδης δραστηριότητα	**Αριθμός παρατηρήσεων**		**Cohen's Kappa**
	N	**%**	
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	61	6,67	0,92
V2. Ανταγωνισμός	85	9,30	0,93
V3. Άγχος	93	10,18	0,88
V4. Ενεργός διάλογος	117	12,80	0,81
V5. Μετάβαση	129	14,11	0,84
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	88	9,63	0,89
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	71	7,77	0,86
V8. Ανάγνωση	78	8,54	0,90
V9. Εξερεύνηση	69	7,54	0,91
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	54	5,91	0,88
V11. Άλλο	69	7,55	0,87
ΣΥΝΟΛΟ	**914**	**100**	

Από τον πίνακα 41 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα κατέγραψαν 914 παρατηρήσεις μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές των σχολείων αυτών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και αποτελούν το 45% των συνολικών παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών.

i. κατηγορίες μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο

Οι παρατηρούμενες συχνότητες των διαφόρων κατηγοριών μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα κατανέμονται ανά φύλο ως εξής:

Πίνακας 42: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο

(καταγραφές εκπαιδευτικών)

Κατηγορία δραστηριότητας	Αριθμός παρατηρήσεων				Σ	
	Αγόρια		Κορίτσια			
	N	%	N	%	N	%
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	49	80,3	12	19,7	61	100
V2. Ανταγωνισμός	61	71,8	24	28,2	85	100
V3. Άγχος	45	48,4	48	51,6	93	100
V4. Ενεργός διάλογος	34	29,1	83	70,9	117	100
V5. Μετάβαση	40	31,0	89	69,0	129	100
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	49	55,7	39	44,3	88	100
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	29	40,8	42	59,2	71	100
V8. Ανάγνωση	28	35,9	50	64,1	78	100
V9. Εξερεύνηση	57	82,6	12	17,4	69	100
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	23	42,6	31	57,4	54	100
V11. Άλλο	40	58,0	29	42,0	69	100

Κατά την εφαρμογή του ελέγχου x^2 καταγράφηκαν στατιστικά στοιχεία, τα οποία εμφανίζονται στον επόμενο πίνακα 43.

Πίνακας 43: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο (καταγραφές

Κατηγορία δραστηριότητας	έλεγχος x^2		
	x^2	df	p
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	34,080	1	0,000
V2. Ανταγωνισμός	29.866	1	0,000
V3. Άγχος	0,004	1	0,952
V4. Ενεργός διάλογος	43,072	2	0,000
V5. Μετάβαση	50,387	2	0,000
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	2,997	2	0,223
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	2,550	1	0,110
V8. Ανάγνωση	12,943	3	0,005
V9. Εξερεύνηση	46,797	2	0,000
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	1,045	1	0,307
V11. Άλλο	3,531	1	0,060

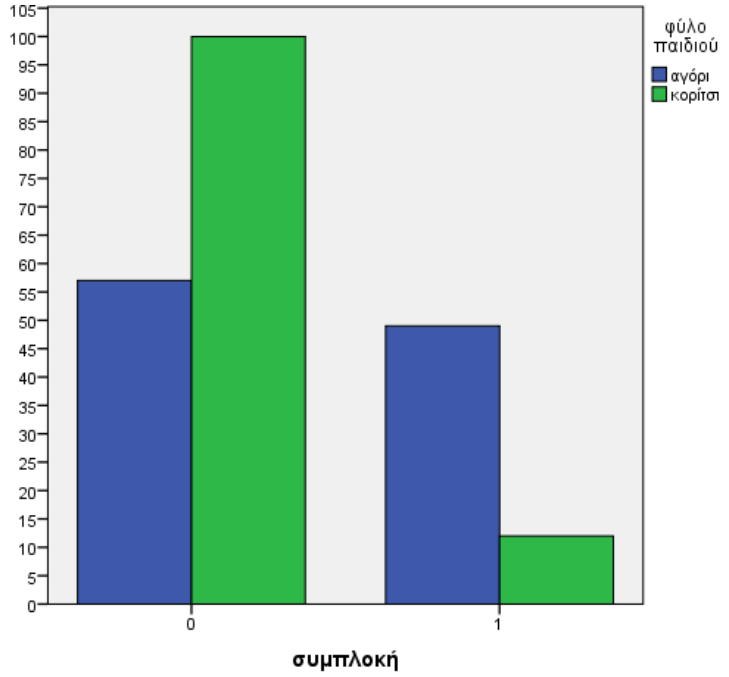
εκπαιδευτικών)

Από τον πίνακα 43 προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα με την οποία ασχολούνται με μη παιγνιώδεις δραστηριότητες αγόρια και κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις δραστηριότητες «παιχνίδι συμπλοκής» *(x^2=34.080, df=1, p<0.001)*, «ανταγωνισμός» *(x^2=29.866,*

df=1, p<0.001), «ενεργός διάλογος» *(x^2=43.072, df=2, p<0.001)*, «μετάβαση» *(x^2=50.387,*

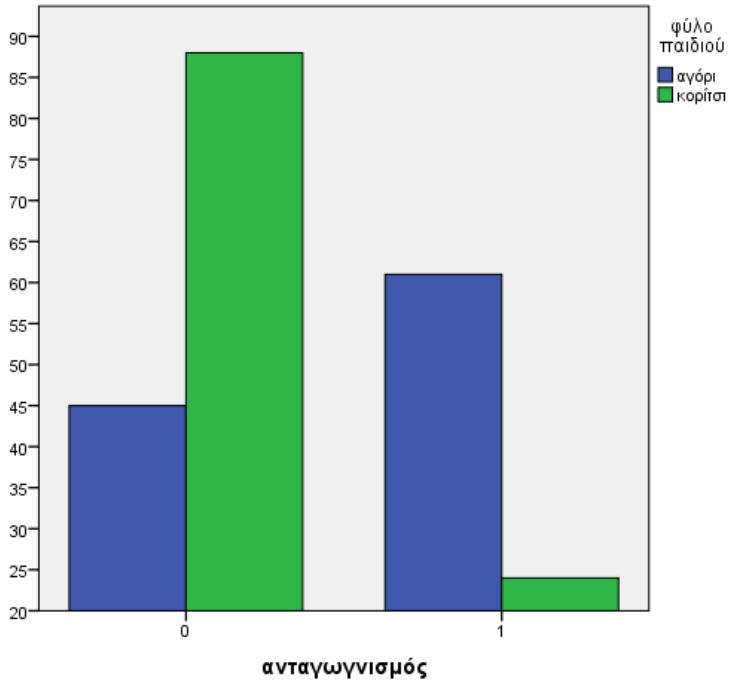
df=2, p<0.001), «ανάγνωση» *(x^2=12.943, df=3, p=0.005)* και «εξερεύνηση» *(x^2=46.797, df=2, p<0.001)*.

Αναλυτικότερα η κάθε κατηγορία που διαφοροποιείται με τις παρατηρήσεις της έχει ως παρακάτω:



Διάγραμμα 67: παιχνίδι συμπλοκής ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

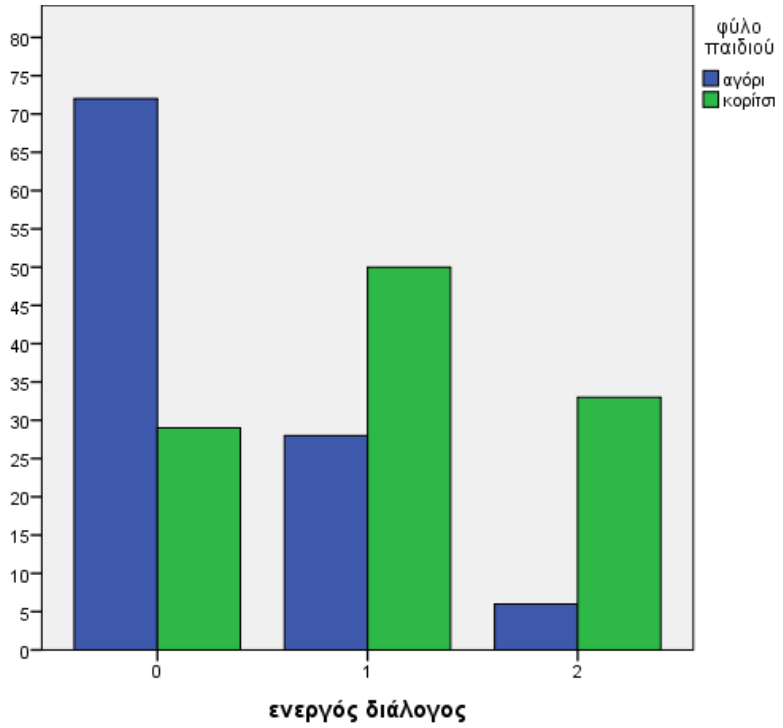
Στο παραπάνω γράφημα 67 παρατηρούμε ότι σε παιχνίδι συμπλοκής



εμπλέκονται τα αγόρια πολύ περισσότερο από τα κορίτσια.

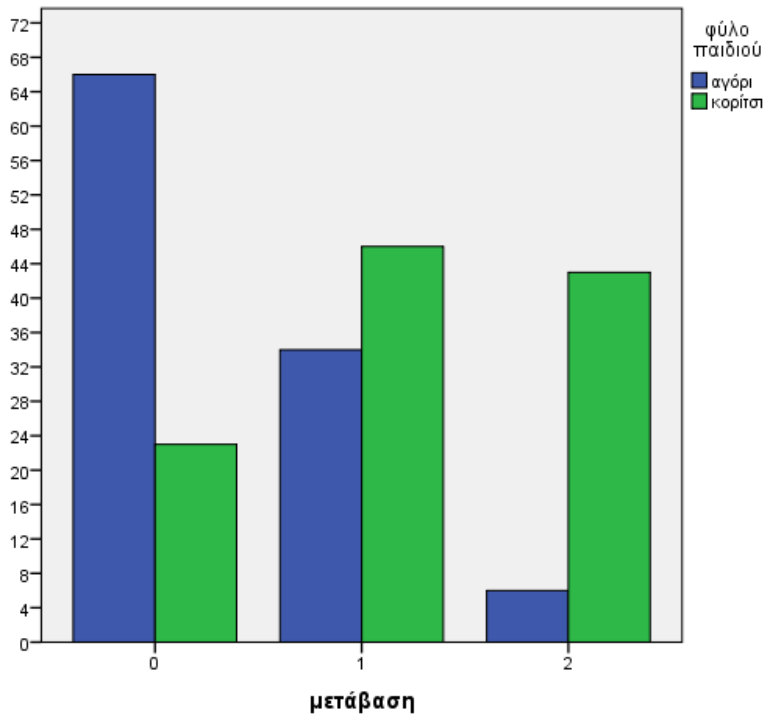
Διάγραμμα 68: δραστηριότητα ανταγωνισμού ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Στις ανταγωνιστικές καταστάσεις τα αγόρια έχουν περισσότερη συμμετοχή από τα κορίτσια, όπως διαπιστώνεται και στο διάγραμμα 68.



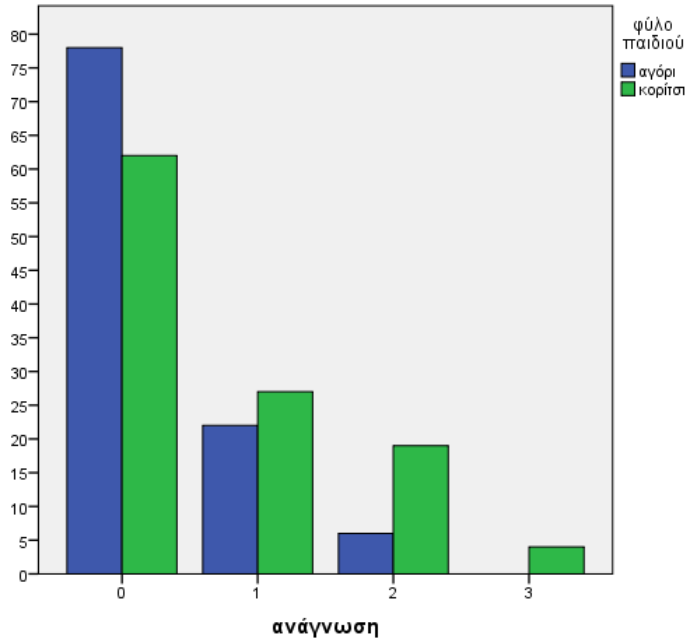
Διάγραμμα 69: δραστηριότητα ενεργού διαλόγου ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Τα κορίτσια επιδίδονται περισσότερο από τα αγόρια στην κατηγορία «ενεργός διάλογος» όπως διαπιστώνουμε και από την ανάγνωση του διαγράμματος 69.



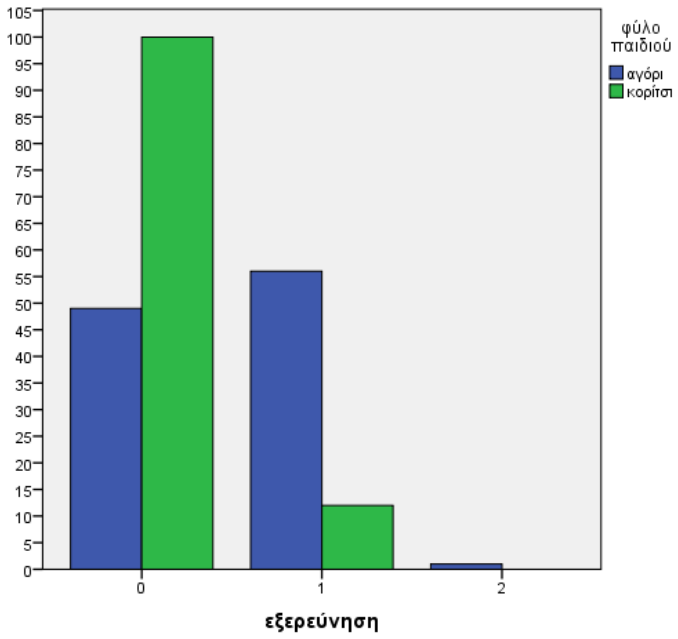
Διάγραμμα 70: δραστηριότητα μεταβάσεως ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από το παραπάνω διάγραμμα 70, εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα κορίτσια ασχολούνται με την δραστηριότητα της μετάβασης από μια περιοχή σε άλλη συχνότερα από τα αγόρια.



Διάγραμμα 71: δραστηριότητα ανάγνωσης ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Και με την δραστηριότητα της ανάγνωσης κατά την διάρκεια του διαλείμματος τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο από τα αγόρια, όπως προκύπτει από την στατιστική ανάλυση.



Διάγραμμα 72: δραστηριότητα εξερεύνησης ανά φύλο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Η εξερεύνηση, τέλος, είναι η δραστηριότητα στην οποία επιδίδονται πιο πολύ τα αγόρια έναντι των κοριτσιών.

ii) κατηγορίες μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς σχετικά με τις κατηγορίες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων με τις οποίες ασχολούνται στο διάλειμμα οι μαθητές του δημοτικού σχολείου κατανέμονται ως εξής στις περιοχές εντός των οποίων βρίσκονται τα σχολεία:

Πίνακας 44: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Κατηγορία δραστηριότητας	Αριθμός παρατηρήσεων								Σ	
	Αστική		Περιαστική		Ημιαστική		Αγροτική			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	28	45,9	11	18,0	15	24,6	7	11,5	61	100
V2. Ανταγωνισμός	36	42,4	18	21,2	21	24,7	10	11,8	85	100
V3. Άγχος	38	40,9	11	11,8	30	32,3	14	15,1	93	100
V4. Ενεργός διάλογος	54	46,2	19	16,2	31	26,5	13	11,1	117	100

V5. Μετάβαση	54	41,9	23	17,8	41	31,8	11	8,5	129	100
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	28	31,8	16	18,2	31	35,2	13	14,8	88	100
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	32	45,1	14	19,7	16	22,5	9	12,7	71	100
V8. Ανάγνωση	40	51,3	7	9,0	24	30,8	7	9,0	78	100
V9. Εξερεύνηση	36	52,2	13	18,8	13	18,8	7	10,1	69	100
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	21	38,9	7	13,0	15	27,8	11	20,4	54	100
V11. Άλλο	26	37,7	15	21,7	17	24,6	11	15,9	69	100

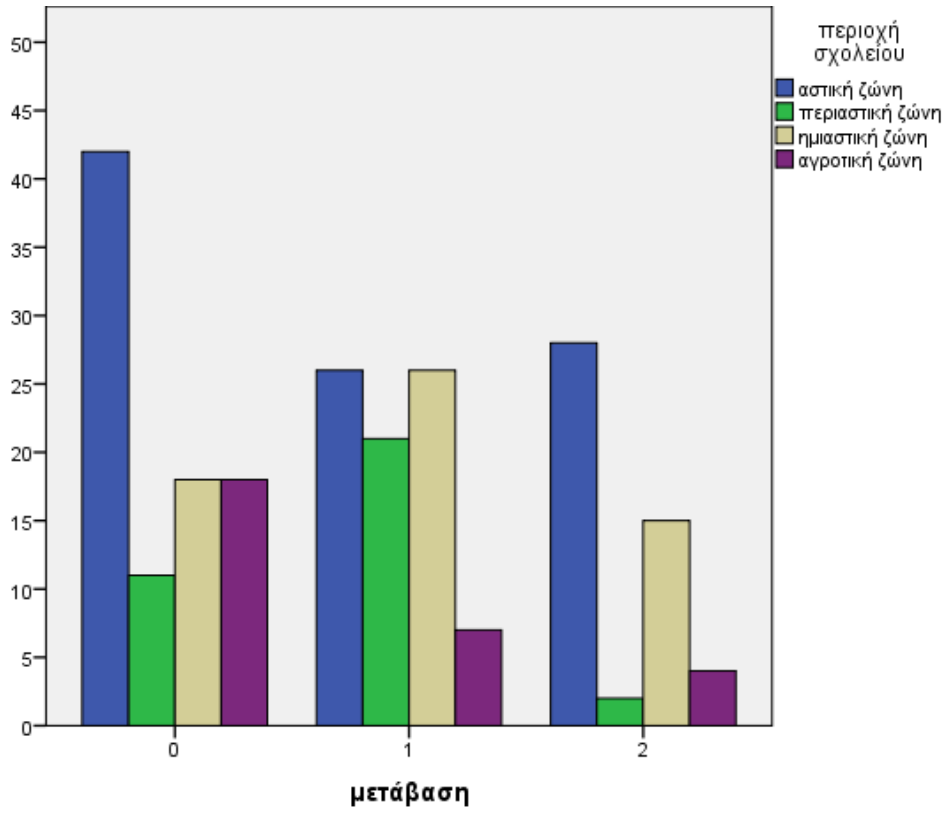
Η εφαρμογή του ελέγχου x^2 στις παρατηρήσεις που αφορούν τις μη παιγνιώδεις καταστάσεις ανά περιοχή σχολείου έδωσαν τα επόμενα αποτελέσματα, που καταγράφονται στον πίνακα 45.

Πίνακας 45: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Κατηγορία δραστηριότητας	**έλεγχος x^2**		
	x^2	**df**	**p**
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	0,793	3	0,851
V2. Ανταγωνισμός	3,405	3	0,333
V3. Άγχος	3,839	3	0,279
V4. Ενεργός διάλογος	10,915	6	0,091
V5. Μετάβαση	23,180	6	0,001
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	17,429	6	0,008
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	2,002	3	0,572
V8. Ανάγνωση	13,052	9	0,160
V9. Εξερεύνηση	8,885	6	0,180
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	3,460	3	0,326
V11. Άλλο	4,117	3	0,249

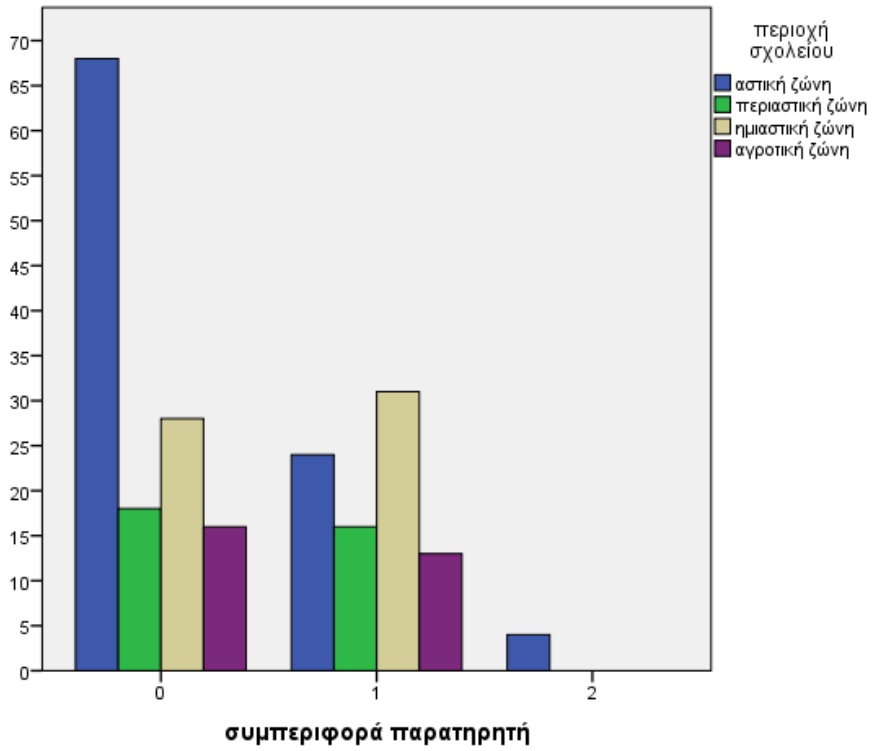
Από τον παραπάνω πίνακα 45 προκύπτει σημαντική διαφοροποίηση στις καταγραφές των παρατηρήσεων που αφορούν την δραστηριότητα της μετάβασης από

την μια περιοχή σε μια άλλη του χώρου *(x^2=23.180, df=6, p=0.001)* και της δραστηριότητας της συμπεριφοράς ως παρατηρητής *(x^2=17.429, df=6, p=0.008)*, ως προς την περιοχή κατανομής των παρατηρηθέντων σχολείων. Αναλυτικότερα η διαφοροποίηση έχει ως παρακάτω:



Διάγραμμα 73: δραστηριότητα μετάβασης ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από το διάγραμμα 73 προκύπτει ότι οι μαθητές της αστικής, κυρίως, περιοχής και δευτερευόντως οι μαθητές της ημιαστικής, επιδίδονται περισσότερο στην δραστηριότητα της μετάβασης από μια περιοχή σε μια άλλη του χώρου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε σχέση με τους μαθητές των άλλων περιοχών σχολείων.



Διάγραμμα 74: δραστηριότητα συμπεριφοράς παρατηρητή ανά περιοχή σχολείου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από την ανάγνωση του γραφήματος 74 προκύπτει ότι οι μαθητές της ημιαστικής, κατά κύριο λόγο, περιοχής έχουν κατά τα διαλείμματα συμπεριφορά παρατηρητή σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους μαθητές των άλλων περιοχών.

iii) κατηγορίες μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανάλογα με την τάξη

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς σχετικά με τις κατηγορίες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων που έκαναν την εμφάνισή τους στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου ως προς την τάξη κατανέμονται όπως φαίνονται στο επόμενο πίνακα 46.

Πίνακας 46: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Δραστηριότητα / **Τάξη**	**Αριθμός παρατηρήσεων**												**Σ**	
	Α΄		**Β΄**		**Γ’**		**Δ’**		**Ε’**		**ΣΤ’**			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	9	14,8	15	24,6	18	29,5	5	8,2	8	13,1	6	9,8	61	100

V2. Ανταγωνισμός	11	12,9	12	14,1	24	28,2	15	17,6	12	14,1	11	12,9	85	100
V3. Άγχος	16	17,2	17	18,3	19	20,4	6	6,5	22	23,7	13	14,0	93	100
V4. Ενεργός διάλογος	12	10,3	4	3,4	19	16,2	24	20,5	29	24,8	29	24,8	11	100
V5. Μετάβαση	13	10,1	8	6,2	27	20,9	23	17,8	27	20,9	31	24,0	129	100
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	13	14,8	10	11,4	23	26,1	13	14,8	17	19,3	12	13,6	88	100
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	5	7,0	8	11,3	6	8,5	14	19,7	19	26,8	19	26,8	71	100
V8. Ανάγνωση	0	0,0	0	0,0	8	10,3	18	23,1	25	32,1	27	34,6	78	100
V9. Εξερεύνηση	18	26,1	10	14,5	13	18,8	9	13,0	12	17,4	7	10,1	69	100
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	12	22,2	8	14,8	6	11,1	8	14,8	13	24,1	7	13,0	54	100
V11. Άλλο	10	14,5	16	23,2	14	20,3	7	10,1	6	8,7	16	23,2	69	100

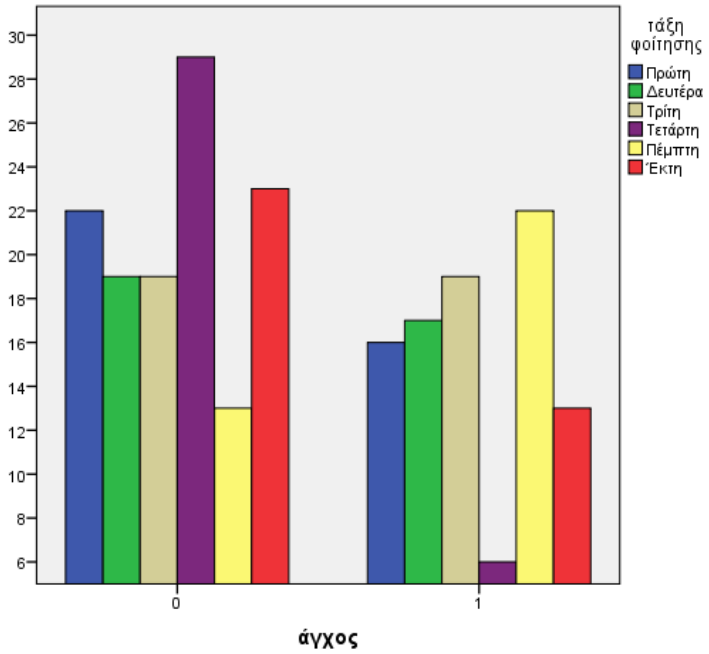
Ο έλεγχος x^2 που εφαρμόστηκε στις παρατηρήσεις των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ως προς την τάξη έδωσε τα εξής στατιστικά στοιχεία:

Πίνακας 47: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Κατηγορία δραστηριότητας	**έλεγχος x^2**		
	x^2	**df**	**p**
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	12,236	10	0,060
V2. Ανταγωνισμός	11,408	10	0,289
V3. Άγχος	16,932	5	0,005
V4. Ενεργός διάλογος	88,754	10	0,000
V5. Μετάβαση	73,714	10	0,000

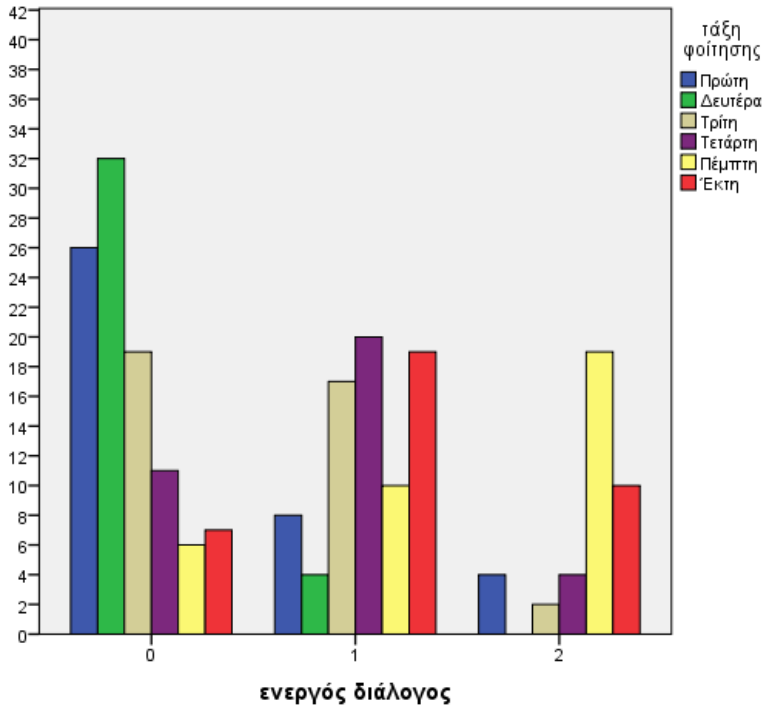
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	16,973	10	0,075
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	28,237	5	0,000
V8. Ανάγνωση	115,310	15	0,000
V9. Εξερεύνηση	11,744	10	0,303
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	6,207	5	0,287
V11. Άλλο	7,502	5	0,156

Από τον πίνακα 47 προκύπτουν σημαντικές, στατιστικά, διαφοροποιήσεις στις καταγραφές των παρατηρήσεων που αφορούν τις κατηγορίες των παιχνιδιών ως προς την τάξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις δραστηριότητες «άγχος» *(x^2=16.932, df=5, p=0.005)*, «ενεργός διάλογος» *(x^2=88.754, df=10, p<0.001)*, «μετάβαση» *(x^2=73.714, df=10, p<0.001)*, «αδέσμευτες δραστηριότητες» *(x^2=28.237, df=5, p<0.001)*, και «ανάγνωση» *(x^2=115.310, df=15, p<0.001)*. Αναλυτικότερα η κάθε κατηγορία που διαφοροποιείται με τις καταγραφές της έχει ως παρακάτω:



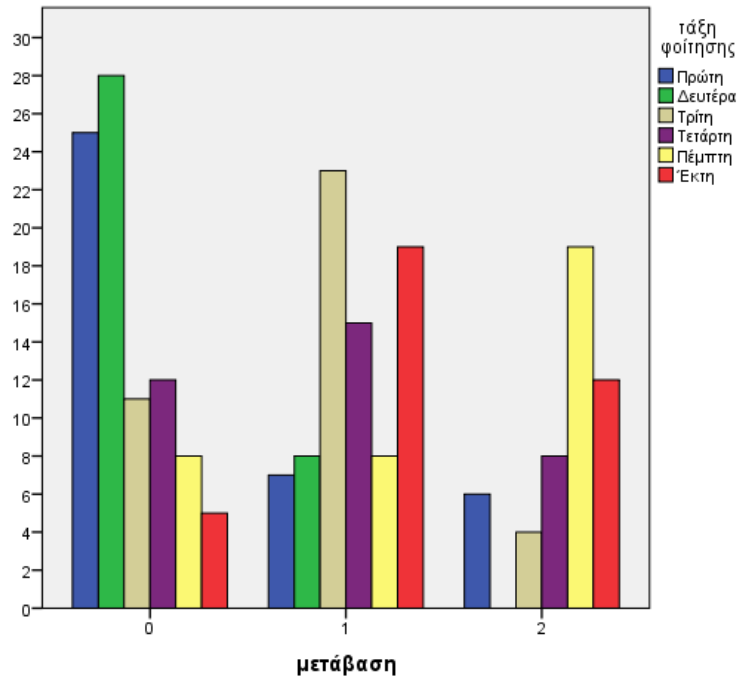
Διάγραμμα 75: μη παιγνιώδης δραστηριότητα άγχους ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από το παραπάνω διάγραμμα 75 παρατηρούμε ότι στο διάλειμμα οι μαθητές της πέμπτης τάξης, κυρίως, και δευτερευόντως της τρίτης τάξης, διακατέχονται από άγχος, περισσότερο από τους μαθητές των άλλων τάξεων.



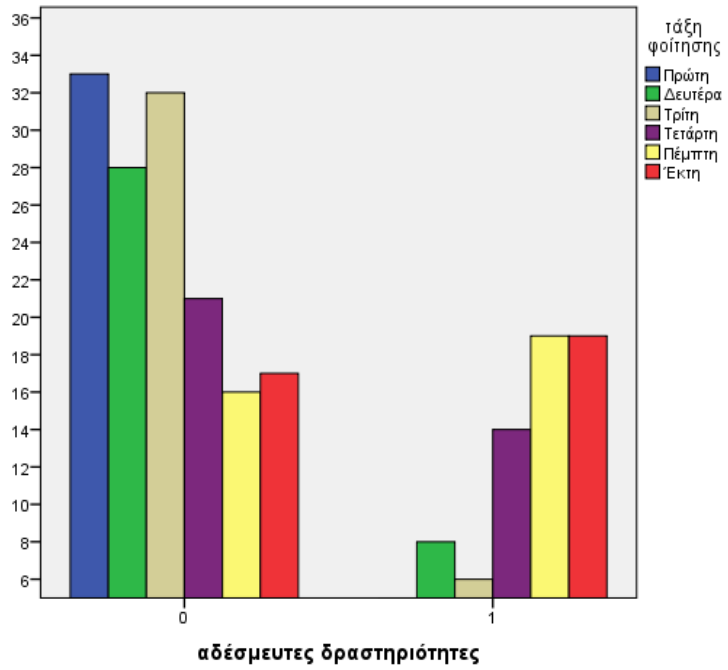
Διάγραμμα 76: δραστηριότητα ενεργού διαλόγου ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από το παραπάνω διάγραμμα 76 παρατηρούμε ότι στον ενεργό διάλογο επιδίδονται κυρίως οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.



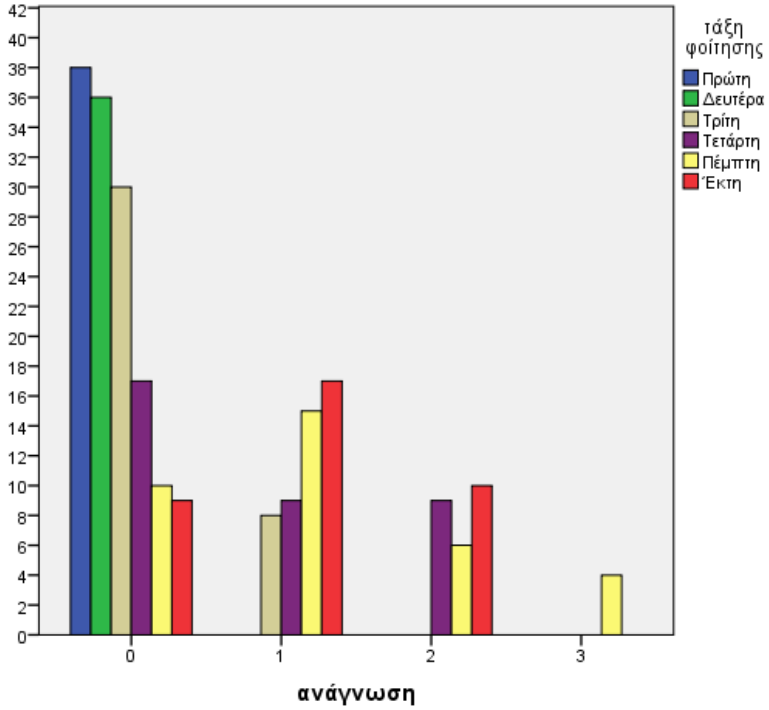
Διάγραμμα 77: δραστηριότητα μετάβασης ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα, έτσι και σ' αυτή της μετάβασης από μια περιοχή του χώρου σε μία άλλη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος επιδίδονται κυρίως οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων.



Διάγραμμα 78: αδέσμευτες δραστηριότητες ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Στην συγκεκριμένη κατηγορία δραστηριοτήτων οι μαθητές που καταγράφονται συχνότερα είναι οι μαθητές των τριών μεγαλύτερων τάξεων, οι οποίοι επιδίδονται σε διάφορες δραστηριότητες τέτοιου είδους, όπως να κοιτάζουν κάπου στο χώρο, όχι συγκεκριμένα, να περπατούν χωρίς σκοπό, να κάνουν κάτι μηχανικά.



Διάγραμμα 79: δραστηριότητα ανάγνωσης ανά τάξη (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Σημαντικές διαφορές στην δραστηριότητα της ανάγνωσης που επιδίδονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος καταγράφονται στο διάγραμμα 79, από το

οποίο προκύπτει ότι στην συγκεκριμένη δραστηριότητα επιδίδονται οι μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του σχολείου.

3. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ
(σύγκριση αποτελεσμάτων)

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται μία σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις των ζευγών της ερευνήτριας/εκπαιδευτικού από τη μια μεριά και των εφημερευόντων δασκάλων από την άλλη, προσπαθώντας έτσι, να υπάρχει μία, όσο το δυνατόν, πιο τεκμηριωμένη άποψη για τα αποτελέσματα της έρευνας. Με τον τρόπο αυτό γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί ένα από τα ερωτήματα αυτής της έρευνας και συγκεκριμένα το ερώτημα: *«Οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας συμπίπτουν, και σε ποιο βαθμό, με αυτές των εκπαιδευτικών εφημερίας;»*.

α. κατηγορίες παιγνιωδών δραστηριοτήτων

Οι παρατηρήσεις τόσο της ερευνήτριας όσο και των δασκάλων κατανέμονται όπως στον παρακάτω πίνακα 48.

Πίνακας 48: Κατηγορίες παιγνιωδών δραστηριοτήτων (ερευνήτριας και δασκάλων)

Κατηγορία παιχνιδιού	**Συχνότητα εμφάνισης**			
	ερευνήτρια		**δάσκαλοι**	
	N	**%**	**N**	**%**
V1. Λειτουργικό μοναχικό	20	3,25	39	3,48
V2. Λειτουργικό παράλληλο	59	9,58	104	9,27
V3. Λειτουργικό ομαδικό	111	18,00	200	17,84
V4. Δημιουργικό μοναχικό	17	2,77	34	3,00
V5. Δημιουργικό παράλληλο	43	6,98	80	7,14
V6. Δημιουργικό ομαδικό	75	12,18	136	12,13
V7. Συμβολικό μοναχικό	22	3,57	41	3,65
V8. Συμβολικό παράλληλο	30	4,87	54	4,81
V9. Συμβολικό ομαδικό	66	10,72	123	10,96
V10. Κανόνων μοναχικό	24	3,89	42	3,74
V11. Κανόνων παράλληλο	45	7,31	82	7,31
V12. Κανόνων ομαδικό	104	16,88	187	16,67
ΣΥΝΟΛΟ	**616**	**100**	**1122**	**100**

Στην κατηγορία παιγνιωδών δραστηριοτήτων, όπως παρατηρούμε και από τον πίνακα 48, καταγράφηκαν από την ερευνήτρια συνολικά 616 παρατηρήσεις, οι οποίες και αποτελούν το 35,44% του συνόλου των παρατηρήσεων των παιγνιωδών δραστηριοτήτων και 1122 παρατηρήσεις από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων,

ποσοστό 64,56 των συνολικών παρατηρήσεων.

i) κατηγορίες παιχνιδιών ανά φύλο

Οι παρατηρούμενες συχνότητες των διαφόρων κατηγοριών παιχνιδιών που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα κατανέμονται ανά φύλο ως εξής:

Πίνακας 49: Συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών παιχνιδιών ανά φύλο (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία παιχνιδιού	Αριθμός παρατηρήσεων			
	Αγόρια		Κορίτσια	
	ερευνήτρια	δάσκαλοι	ερευνήτρια	δάσκαλοι
	%		%	
V1. Λειτουργικό μοναχικό	50	51,3	50	48,7
V2. Λειτουργικό παράλληλο	50,8	50,0	49,2	50,0
V3. Λειτουργικό ομαδικό	54,1	53,0	45,9	47,0
V4. Δημιουργικό μοναχικό	23,5	23,5	76,5	76,5
V5. Δημιουργικό παράλληλο	30,2	31,3	69,8	68,8
V6. Δημιουργικό ομαδικό	41,3	39,7	58,7	60,3
V7. Συμβολικό μοναχικό	40,9	41,5	59,1	58,5
V8. Συμβολικό παράλληλο	40,0	40,7	60,0	59,3
V9. Συμβολικό ομαδικό	37,9	36,6	62,1	63,4
V10. Κανόνων μοναχικό	37,5	38,1	62,5	61,9
V11. Κανόνων παράλληλο	55,6	53,7	44,4	46,3
V12. Κανόνων ομαδικό	57,7	56,1	42,3	43,9

Από την εφαρμογή του ελέγχου x^2 προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα για τις δύο ομάδες παρατηρητών (ερευνήτρια – δάσκαλοι), τα οποία καταγράφονται στον πίνακα 50.

Πίνακας 50: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά φύλο (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία παιχνιδιού	έλεγχος X^2					
	X^2		df		p	
	ερευν.	δάσκ.	ερευν.	δάσκ.	ερευν.	δάσκ.
V1. Λειτουργικό μοναχικό	0,000	0,134	1	1	1,000	0,714
V2. Λειτουργικό παράλληλο	0,641	0,601	2	2	0,726	0,740
V3. Λειτουργικό ομαδικό	14.118	26,075	3	3	0,003	0,000

V4. Δημιουργικό μοναχικό	5,551	10,155	1	1	0,018	0,001
V5. Δημιουργικό παράλληλο	13,531	20,789	2	2	0,001	0,000
V6. Δημιουργικό ομαδικό	13,898	25,214	3	3	0,003	0,000
V7. Συμβολικό μοναχικό	0,891	1,036	1	1	0,345	0,309
V8. Συμβολικό παράλληλο	1,600	1,786	1	1	0,206	0,181
V9. Συμβολικό ομαδικό	8,799	17,241	2	2	0,012	0,000
V10. Κανόνων μοναχικό	1,875	2,308	1	1	0,171	0,129
V11. Κανόνων παράλληλο	0,933	1,823	2	2	0,627	0,402
V12. Κανόνων ομαδικό	31,344	53,976	4	3	0,000	0,000

Παρατηρώντας τον πίνακα 50 προκύπτει ότι οι σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα με την οποία παίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια τις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιών, αναφέρονται στις ίδιες κατηγορίες παιχνιδιών τόσο για τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας όσο και για αυτές των δασκάλων. Πιο συγκεκριμένα, οι κατηγορίες όπου παρατηρούνται διαφοροποιήσεις είναι το «λειτουργικό ομαδικό» *(x^2=14.118, df=3, p=0.003 και x^2=26.075, df=3, p<0.001)*, «δημιουργικό μοναχικό» *(x^2=5.551, df=1, p=0.018 και x^2=10.155, df=1, p=0.001)*, «δημιουργικό παράλληλο» *(x^2=13.531, df=2, p=0.001 και x^2=20.789, df=2, p<0.001)*, «δημιουργικό ομαδικό» *(x^2=13.898, df=3, p=0.003 και x^2=25.214, df=3, p<0.001)*, «συμβολικό ομαδικό» *(x^2=8.799, df=2, p=0.012 και x^2=17.241, df=2, p<0.001)* και «κανόνων ομαδικό» *(x^2=31.344, df=4, p<0.001 και x^2=53.976, df=3, p<0.001)*.

ii) κατηγορίες παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια και τους δασκάλους σχετικά με τις κατηγορίες των παιχνιδιών που παίζονται στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου κατανέμονται ως εξής στις περιοχές εντός των οποίων βρίσκονται αυτά τα σχολεία:

Πίνακας 51: αριθμός συχνοτήτων κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία παιχνιδιού	**Αριθμός παρατηρήσεων**							
	Αστική		**Περιαστική**		**Ημιαστική**		**Αγροτική**	
	Ερευν.	**Δάσκ.**	**Ερευν.**	**Δάσκ.**	**Ερευν.**	**Δάσκ.**	**Ερευν.**	**Δάσκ.**
	%		**%**		**%**		**%**	
V1.	50,0	51,0	10	7,7	15	17,9	25	23,1

Λειτουργικό μοναχικό								
V2. Λειτουργικό παράλληλο	37,3	42,3	20,3	15,4	20,3	27,9	22,0	14,4
V3. Λειτουργικό ομαδικό	37,8	42,0	21,6	17,0	21,6	29,0	18,9	12,0
V4. Δημιουργικό μοναχικό	41,2	41,2	29,4	23,5	17,6	23,5	11,8	11,8
V5. Δημιουργικό παράλληλο	46,5	50,0	30,2	20,0	4,7	12,5	18,6	17,5
V6. Δημιουργικό ομαδικό	29,3	32,4	21,3	17,6	26,7	33,8	22,7	16,2
V7. Συμβολικό μοναχικό	45,5	48,8	18,2	9,8	22,7	29,3	13,6	12,2
V8. Συμβολικό παράλληλο	30,0	33,3	16,7	11,1	33,3	38,9	20,0	16,7
V9. Συμβολικό ομαδικό	39,4	42,3	19,7	16,3	18,2	26,0	22,7	15,4
V10. Κανόνων μοναχικό	12,5	14,3	41,7	33,3	16,7	26,2	29,2	26,2
V11. Κανόνων παράλληλο	35,6	39,0	22,2	19,5	22,2	28,0	20,0	13,4
V12. Κανόνων ομαδικό	39,4	43,9	19,2	15,0	23,1	31,0	18,3	10,2

Από την εφαρμογή του ελέγχου x^2 που αφορούν στις κατηγορίες των παιχνιδιών ως προς την περιοχή κατανομής των παρατηρηθέντων σχολείων προέκυψαν τα αποτελέσματα, που καταγράφονται στον πίνακα 52.

Πίνακας 52: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία παιχνιδιού	**έλεγχος X^2**

	X^2		df		p	
	ερευν.	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**
V1. Λειτουργικό μοναχικό	2,400	7,338	3	3	0,494	0,062
V2. Λειτουργικό παράλληλο	3,936	1,116	6	6	0,685	0,981
V3. Λειτουργικό ομαδικό	9,023	1,105	9	6	0,435	0,475
V4. Δημιουργικό μοναχικό	1,611	1,958	3	3	0,657	0,581
V5. Δημιουργικό παράλληλο	12,723	4,208	6	6	0,051	0,254
V6. Δημιουργικό ομαδικό	20,887	48,402	9	9	0,013	0,000
V7. Συμβολικό μοναχικό	0,891	1,500	3	3	0,828	0,682
V8. Συμβολικό παράλληλο	4,778	7,112	3	3	0,189	0,068
V9. Συμβολικό ομαδικό	7,076	1,052	6	3	0,314	0,081
V10. Κανόνων μοναχικό	14,141	27,460	3	3	0,003	0,000
V11. Κανόνων παράλληλο	10,350	18.186	6	6	0,111	0,006
V12. Κανόνων ομαδικό	21,614	31,170	12	9	0,042	0,000

Όπως παρατηρούμε και από τον πίνακα 52, οι σημαντικές, στατιστικές, διαφοροποιήσεις στις καταγραφές των παρατηρήσεων αφορούν στις κατηγορίες παιχνιδιών «δημιουργικό ομαδικό» *(x^2=20.887, df=9, p=0.013 και x^2=48.402, df=9, p<0.001)*, «κανόνων μοναχικό» *(x^2=14.141, df=3, p=0.003 και x^2=27.460, df=3, p<0.001)* και «κανόνων ομαδικό» *(x^2=21.614, df=12, p=0.042 και x^2=31.170, df=9, p<0.001),* για τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και των δασκάλων αντίστοιχα. Επίσης, σημαντική διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και στις παρατηρήσεις των δασκάλων στην κατηγορία «κανόνων παράλληλο» *(x^2=18.186, df=6, p=0.006).*

iii) κατηγορίες παιχνιδιών ανάλογα με την τάξη

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια και τις δασκάλους σχετικά με τις κατηγορίες των παιχνιδιών που παίζονται στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου ως προς την τάξη κατανέμονται όπως φαίνονται στο επόμενο πίνακα 53.

Πίνακας 53: συχνότητες κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία Παιχνιδιού / **Τάξη**	**Αριθμός παρατηρήσεων**											
	Α΄		**Β΄**		**Γ’**		**Δ’**		**Ε’**		**ΣΤ’**	
	ερ.	**δάσκ.**	**ερ.**	**δάσκ.**	**ερ.**	**δάσ.**	**ερ.**	**δάσκ.**	**ερ.**	**δάσκ.**	**ερ.**	**δάσκ.**
	%		**%**		**%**		**%**		**%**		**%**	

V1. Λειτουργικό μοναχικό	50,0	51,3	15,0	15,4	15,0	15,4	10,0	10,3	0,0	0,0	10,0	7,7
V2. Λειτουργικό παράλληλο	28,8	30,8	13,6	14,4	18,6	19,2	10,2	8,7	11,9	10,6	16,9	16,3
V3. Λειτουργικό ομαδικό	18,0	19,0	17,1	17,0	16,2	17,0	18,0	17,5	15,3	14,5	15,3	15,0
V4. Δημιουργικό μοναχικό	17,6	17,6	29,4	29,4	29,4	29,4	17,6	17,6	5,9	5,9	0,0	0,0
V5. Δημιουργικό παράλληλο	25,6	26,3	18,6	18,8	16,3	16,3	11,6	12,5	9,3	8,8	18,6	17,5
V6. Δημιουργικό ομαδικό	10,7	11,8	14,7	14,0	18,7	19,1	20,0	19,9	16,0	15,4	20,0	19,9
V7. Συμβολικό μοναχικό	36,4	36,6	22,7	22,0	22,7	22,0	0,0	0,0	18,2	19,5	0,0	0,0
V8. Συμβολικό παράλληλο	23,3	25,9	6,7	7,4	10,0	9,3	16,7	14,8	10,0	14,8	33,3	31,5
V9. Συμβολικό ομαδικό	9,1	9,8	13,6	13,8	21,2	22,8	22,7	22,0	16,7	15,4	16,7	16,3
V10. Κανόνων μοναχικό	29,2	31,0	8,3	7,1	16,7	16,7	20,8	23,8	0,0	0,0	25,0	21,4
V11. Κανόνων παράλληλο	20,0	20,7	28,9	28,0	15,6	15,9	6,7	7,3	8,9	9,8	20,0	18,3
V12. Κανόνων ομαδικό	18,3	19,3	18,3	18,2	17,3	18,2	14,4	13,4	18,3	17,6	13,5	13,4

Μετά την εφαρμογή του ελέγχου x^2 στις καταγραφές των παρατηρήσεων που αφορούν τις κατηγορίες των παιχνιδιών ως προς την τάξη των μαθητών προέκυψαν τα εξής στατιστικά αποτελέσματα:

Πίνακας 54: έλεγχος x^2 κατηγοριών παιχνιδιών ανά τάξη (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία παιχνιδιού	**έλεγχος X^2**					
	X^2		**df**		**p**	
	ερευν.	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**

V1. Λειτουργικό μοναχικό	21,360	42,233	5	5	0,001	0,000
V2. Λειτουργικό παράλληλο	22,031	43,920	10	10	0,015	0,000
V3. Λειτουργικό ομαδικό	39,313	77,894	5	15	0,001	0,000
V4. Δημιουργικό μοναχικό	8,567	16,688	5	5	0,128	0,005
V5. Δημιουργικό παράλληλο	18,307	30,337	10	10	0,050	0,001
V6. Δημιουργικό ομαδικό	35,813	69,505	15	15	0,002	0,000
V7. Συμβολικό μοναχικό	16,475	28,947	5	5	0,006	0,000
V8. Συμβολικό παράλληλο	12,267	19,855	5	5	0,031	0,001
V9. Συμβολικό ομαδικό	25,333	49,145	10	10	0,005	0,000
V10. Κανόνων μοναχικό	10,625	19,302	5	5	0,059	0,002
V11. Κανόνων παράλληλο	20,800	37,076	10	10	0,023	0,001
V12. Κανόνων ομαδικό	54,796	75,944	20	15	0,000	0,001

Από τον πίνακα 54 προκύπτει ότι για τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις κατηγορίες παιχνιδιών «λειτουργικό μοναχικό» *(x^2=21.360, df=5, p=0.001)*, «λειτουργικό παράλληλο» *(x^2=22.031, df=10, p=0.015)*, «λειτουργικό ομαδικό» *(x^2=39.313, df=15, p=0.001)*, «δημιουργικό ομαδικό» *(x^2=35.813, df=15, p=0.002)*, «συμβολικό μοναχικό» *(x^2=16.475, df=5, p=0.006)*, «συμβολικό παράλληλο» *(x^2=12.267, df=5, p=0.031)*, «συμβολικό ομαδικό» *(x^2=25.333, df=10, p=0.005)*, «κανόνων παράλληλο» *(x^2=20.800, df=10, p=0.023)* και «κανόνων ομαδικό» *(x^2=54.796, df=20, p<0.001)*. Από την άλλη μεριά, διαφοροποιήσεις για τις παρατηρήσεις των δασκάλων ως προς την τάξη παρουσιάζονται σε όλες τις κατηγορίες παιχνιδιών: «λειτουργικό μοναχικό» *(x^2=42.233, df=5, p<0.001)*, «λειτουργικό παράλληλο» *(x^2=43.920, df=10, p<0.001)*, «λειτουργικό ομαδικό» *(x^2=77.894, df=15, p<0.001)*, «δημιουργικό μοναχικό» *(x^2=16.688, df=5, p=0.005)*, «δημιουργικό παράλληλο» *(x^2=30.337, df=10, p=0.001)*, «δημιουργικό ομαδικό» *(x^2=69.505, df=15, p<0.001)*, «συμβολικό μοναχικό» *(x^2=28.947, df=5, p<0.001)*, «συμβολικό παράλληλο» *(x^2=19.855, df=5, p=0.001)*, «συμβολικό ομαδικό» *(x^2=49.145, df=10, p<0.001)*, «κανόνων μοναχικό» *(x^2=19.302, df=5, p=0.002)*, «κανόνων παράλληλο» *(x^2=37.076, df=10, p<0.001)* και «κανόνων ομαδικό» *(x^2=75.944, df=15, p<0.001)*.

Ως προς τους τέσσερις παράγοντες στους οποίους ομαδοποιήσαμε τις κατηγορίες των παιχνιδιών, δηλαδή α) λειτουργικό παιχνίδι, β) δημιουργικό παιχνίδι, γ) συμβολικό παιχνίδι και δ) παιχνίδι κανόνων, η αντιπαράθεση μεταξύ των παρατηρήσεων της ερευνήτριας και αυτών των δασκάλων, έπειτα από την εφαρμογή του ελέγχου x^2, μας οδηγεί στα παρακάτω αποτελέσματα.

i) ως προς το φύλο

Από τις διασταυρώσεις που έγιναν σχετικά με το φύλο ως προς τις καταγραφές των παρατηρήσεων της ερευνήτριας και των δασκάλων, προέκυψαν τα στατιστικά στοιχεία, όπως καταγράφονται στον επόμενο πίνακα 55:

Πίνακας 55: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά φύλο (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία παιχνιδιών	**έλεγχος x^2**					
	X^2		**df**		**p**	
	ερευν.	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**
λειτουργικό παιχνίδι	16.795	32,991	6	6	0,010	0,000
δημιουργικό παιχνίδι	24,881	43,524	5	5	0,000	0,000
συμβολικό παιχνίδι	12,993	22,961	3	3	0,005	0,000
παιχνίδι κανόνων	29,615	56,822	5	5	0,000	0,000

Παρατηρούμε από τον πίνακα 55 ότι σε όλες τις κατηγορίες παιχνιδιών υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση, τόσο στις καταγραφές της ερευνήτριας όσο και σε αυτές των δασκάλων.

ii) ως προς τις περιοχές σχολείων

Τα αποτελέσματα από τον συγκριτικό έλεγχο x^2 μεταξύ παρατηρήσεων της ερευνήτριας και των δασκάλων καταγράφονται στο επόμενο πίνακα 56.

Πίνακας 56: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά περιοχή σχολείου (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία παιχνιδιών	**έλεγχος x^2**					
	X^2		**df**		**p**	
	ερευν.	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**
λειτουργικό παιχνίδι	21,979	11,238	18	13	0,233	0,053
δημιουργικό παιχνίδι	25,238	9,527	15	9	0,051	0,212
συμβολικό παιχνίδι	5,262	9,161	9	9	0,811	0,423
παιχνίδι κανόνων	22,663	37,973	15	15	0,092	0,001

Διαφοροποίηση υπήρξε μόνον σε μία περίπτωση, του παιχνιδιού κανόνων *(x^2=37.973, df=15, p=0.001)* στις παρατηρήσεις των δασκάλων, όπως προκύπτει από την ανάγνωση του πίνακα 56.

iii) ως προς την τάξη

Μετά την εφαρμογή του ελέγχου x^2 σχετικά με την τάξη, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Πίνακας 57: έλεγχος x^2 παιχνιδιών ανά τάξη (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία παιχνιδιών	**έλεγχος x^2**					
	X^2		**df**		**p**	
	ερευν.	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**
λειτουργικό παιχνίδι	51,403	111,955	30	30	0,009	0,000
δημιουργικό παιχνίδι	43,163	79,234	25	25	0,013	0,000
συμβολικό παιχνίδι	22,643	9,236	15	15	0,092	0,061
παιχνίδι κανόνων	52,908	99,577	25	25	0,001	0,000

Διαφοροποιήσεις ως προς τις καταγραφές των παρατηρήσεων τόσο της

ερευνήτριας όσο και των δασκάλων παρατηρήθηκαν στους παράγοντες: «λειτουργικό» *(x^2=51.403, df=30, p=0.009 και x^2=111.955, df=30, p<0.001)*, «δημιουργικό» *(x^2=43.163, df=25, p=0.013 και x^2=79.234, df=25, p<0.001)* και «κανόνων» *(x^2=52.908, df=25, p=0.001 και x^2=99.577, df=25, p<0.001).*

β. μη παιγνιώδεις δραστηριότητες

Οι μη παιγνιώδεις δραστηριότητες που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια και τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 58:

Πίνακας 58: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Μη παιγνιώδης δραστηριότητα	**Αριθμός παρατηρήσεων**			
	ερευνήτρια		**δάσκαλοι**	
	N	**%**	**N**	**%**
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	35	6,70	61	6,67
V2. Ανταγωνισμός	50	9,56	85	9,30
V3. Άγχος	53	10,13	93	10,18
V4. Ενεργός διάλογος	64	12,24	117	12,80
V5. Μετάβαση	70	13,39	129	14,11
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	51	9,75	88	9,63
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	38	7,27	71	7,77
V8. Ανάγνωση	43	8,22	78	8,54
V9. Εξερεύνηση	42	8,02	69	7,54
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	41	7,84	54	5,91
V11. Άλλο	36	6,88	69	7,55
ΣΥΝΟΛΟ	**523**	**100**	**914**	**100**

Όπως προκύπτει και από τον πίνακα 58 οι παρατηρήσεις των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια κατά την διάρκεια της έρευνας ανέρχεται στον αριθμό των 523 ή το 46% των συνολικών καταγραφών της, ενώ από τους δασκάλους καταγράφηκαν 914, ποσοστό 45% των συνολικών παρατηρήσεών τους.

i) κατηγορίες μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο

Οι παρατηρούμενες συχνότητες των διαφόρων κατηγοριών μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα 59 κατανέμονται ανά φύλο ως εξής:

Πίνακας 59: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία δραστηριότητας	**Αριθμός παρατηρήσεων**			
	Αγόρια		**Κορίτσια**	
	ερευνήτρια	**δάσκαλοι**	**ερευνήτρια**	**δάσκαλοι**
	%		**%**	
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	80,0	80,3	20,0	19,7
V2. Ανταγωνισμός	74,0	71,8	26,0	28,2
V3. Άγχος	49,1	48,4	50,9	51,6
V4. Ενεργός διάλογος	31,3	29,1	68,8	70,9
V5. Μετάβαση	32,9	31,0	67,1	69,0
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	56,9	55,7	43,1	44,3
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	42,1	40,8	57,9	59,2
V8. Ανάγνωση	37,2	35,9	62,8	64,1
V9. Εξερεύνηση	83,3	82,6	16,7	17,4
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	43,9	42,6	56,1	57,4
V11. Άλλο	58,3	58,0	41,7	42,0

Από την εφαρμογή του ελέγχου x^2 προέκυψαν τα παρακάτω στατιστικά στοιχεία που αφορούν την συχνότητα με την οποία ασχολούνται με μη παιγνιώδεις δραστηριότητες αγόρια και κορίτσια.

Πίνακας 60: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά φύλο (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία δραστηριότητας	**έλεγχος x^2**					
	x^2		**df**		**p**	
	ερευν.	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	18,313	34,080	2	1	0,000	0,000
V2. Ανταγωνισμός	20,312	29,866	2	1	0,000	0,000
V3. Άγχος	1,015	0,004	2	1	0,602	0,952

V4. Ενεργός διάλογος	22,358	43,072	2	2	0,000	0,000
V5. Μετάβαση	26,516	50,387	2	2	0,000	0,000
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	1,753	2,997	2	2	0,416	0,223
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	3,696	2,550	2	1	0,158	0,110
V8. Ανάγνωση	8,180	12,943	3	3	0,042	0,005
V9. Εξερεύνηση	29,651	46,797	2	2	0,000	0,000
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	1,716	1,045	2	1	0,424	0,307
V11. Άλλο	1,429	3,531	1	1	0,232	0,060

Διαφοροποιήσεις, όπως καταγράφονται στον πίνακα 60, παρουσιάζονται στις δραστηριότητες «παιχνίδι συμπλοκής» *(x^2=18.313, df=2, p<0.001 και x^2=34.080, df=1, p<0.001)*, «ανταγωνισμός» *(x^2=20.312, df=2, p<0.001 και x^2=29.866, df=1, p<0.001)*, «ενεργός διάλογος» *(x^2=22.358, df=2, p<0.001 και x^2=43.072, df=2, p<0.001)*, «μετάβαση» *(x^2=26.516, df=2, p<0.001 και x^2=50.387, df=2, p<0.001)*, «ανάγνωση» *(x^2=8.180, df=3, p=0.042 και x^2=12.943, df=3, p=0.005)* και «εξερεύνηση» *(x^2=29.651, df=2, p<0.001 και x^2=46.797, df=2, p<0.001)*.

i) κατηγορίες μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από τους ερευνητές σχετικά με τις κατηγορίες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων με τις οποίες ασχολούνται στο διάλειμμα οι μαθητές του δημοτικού σχολείου κατανέμονται ως εξής στις περιοχές εντός των οποίων βρίσκονται αυτά τα σχολεία:

Πίνακας 61: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία δραστηριότητας	**Αριθμός παρατηρήσεων**							
	Αστική		**Περιαστική**		**Ημιαστική**		**Αγροτική**	
	ερευν.	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**
	%		**%**		**%**		**%**	
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	40,0	45,9	22,9	18,0	17,1	24,6	20,0	11,5
V2. Ανταγωνισμός	38,0	42,4	24,0	21,2	16,0	24,7	22,0	11,8
V3. Άγχος	35,8	40,9	15,1	11,8	22,6	32,3	26,4	15,1
V4. Ενεργός διάλογος	42,2	46,2	21,9	16,2	18,8	26,5	17,2	11,1

V5. Μετάβαση	38,6	41,9	25,7	17,8	22,9	31,8	12,9	8,5
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	27,5	31,8	27,5	18,2	23,5	35,2	21,6	14,8
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	42,1	45,1	26,3	19,7	15,8	22,5	15,8	12,7
V8. Ανάγνωση	46,5	51,3	14,0	9,0	23,3	30,8	16,3	9,0
V9. Εξερεύνηση	42,9	52,2	23,8	18,8	14,3	18,8	19,0	10,1
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	29,3	38,9	19,5	13,0	29,3	27,8	22,0	20,4
V11. Άλλο	36,1	37,7	22,2	21,7	16,7	24,6	25,0	15,9

Τα στατιστικά στοιχεία που εξήχθησαν μετά την εφαρμογή του ελέγχου x^2 που αφορά στην κατανομή των μη παιγνιωδών καταστάσεων ανά περιοχή σχολείου καταγράφονται στον επόμενο πίνακα 62.

Πίνακας 62: έλεγχος x^2 κατανομής μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά περιοχή σχολείου (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία δραστηριότητας	**έλεγχος x^2**					
	x^2		**df**		**p**	
	ερευν.	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	5,352	0,793	6	3	0,500	0,851
V2. Ανταγωνισμός	5,001	3,405	6	3	0,544	0,333
V3. Άγχος	7,300	3,839	6	3	0,294	0,279
V4. Ενεργός διάλογος	6,142	10,915	6	6	0,407	0,091
V5. Μετάβαση	16,894	23,180	6	6	0,010	0,001
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	11,931	17,429	6	6	0,064	0,008
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	4,683	2,002	6	3	0,585	0,572
V8. Ανάγνωση	6,790	13,052	9	9	0,659	0,160
V9. Εξερεύνηση	11,340	8,885	6	6	0,078	0,180
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	8,570	3,460	6	3	0,199	0,326

V11. Άλλο	1,250	4,117	3	3	0,741	0,249

Από τις στατιστικές διασταυρώσεις των μεταβλητών προέκυψε σημαντική, στατιστικά, διαφοροποίηση στις καταγραφές των παρατηρήσεων που αφορούν την δραστηριότητα της μετάβασης από την μια περιοχή σε μια άλλη του χώρου *(x^2=16.894, df=6, p=0.010 και x^2=23.180, df=6, p=0.001)*, ως προς την περιοχή κατανομής των παρατηρηθέντων σχολείων. Επίσης, παρατηρήθηκε από τις καταγραφές τω εκπαιδευτικών σημαντική διαφοροποίηση και στην δραστηριότητα «συμπεριφορά παρατηρητή» *(x^2=17.429, df=6, p=0.008).*

iii) κατηγορίες μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανάλογα με την τάξη

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων σχετικά με τις κατηγορίες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων που εμφανίστηκαν στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου ως προς την τάξη κατανέμονται όπως φαίνονται στο επόμενο πίνακα 63.

Πίνακας 63: αριθμός συχνοτήτων μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (καταγραφές ερευνήτριας)

Δραστηριότητα / Τάξη	**Αριθμός παρατηρήσεων**											
	Α΄		**Β΄**		**Γ'**		**Δ'**		**Ε'**		**ΣΤ'**	
	ερ.	**δάσκ.**	**ερ.**	**δάσκ.**	**ερ.**	**δάσκ.**	**ερ.**	**δάσκ.**	**ερ.**	**δάσκ.**	**ερ.**	**δάσκ.**
	%		**%**		**%**		**%**		**%**		**%**	
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	14,3	14,8	22,9	24,6	28,6	29,5	11,4	8,2	14,3	13,1	8,6	9,8
V2. Ανταγωνισμός	12,0	12,9	14,0	14,1	26,0	28,2	18,0	17,6	16,0	14,1	14,0	12,9
V3. Άγχος	15,1	17,2	20,8	18,3	18,9	20,4	7,5	6,5	22,6	23,7	15,1	14,0
V4. Ενεργός διάλογος	9,4	10,3	3,1	3,4	15,6	16,2	20,3	20,5	26,6	24,8	25,0	24,8
V5. Μετάβαση	10,0	10,1	5,7	6,2	20,0	20,9	17,1	17,8	22,9	20,9	24,3	24,0
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	13,7	14,8	11,8	11,4	23,5	26,1	15,7	14,8	21,6	19,3	13,7	13,6
V7.	7,9	7,0	10,5	11,3	7,9	8,5	18,4	19,7	28,	26,8	26,3	26,8

Αδέσμευτες δραστηριότητες									9			
V8. Ανάγνωση	0	0,0	0	0,0	9,3	10,3	25,6	23,1	30,2	32,1	34,9	34,6
V9. Εξερεύνηση	23,8	26,1	19,0	14,5	19,0	18,8	11,9	13,0	16,7	17,4	9,5	10,1
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	29,3	22,2	12,2	14,8	7,3	11,1	12,2	14,8	26,8	24,1	12,2	13,0
V11. Άλλο	13,9	14,5	22,2	23,2	19,4	20,3	11,1	10,1	8,3	8,7	25,0	23,2

Εφαρμόζοντας τον έλεγχο x^2 που αφορούν τις κατηγορίες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ως προς την τάξη των μαθητών καταγράφηκαν τα παρακάτω στατιστικά αποτελέσματα:

Πίνακας 64: έλεγχος x^2 μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανά τάξη (ερευνήτρια και δάσκαλοι)

Κατηγορία δραστηριότητας	**έλεγχος x^2**					
	x^2		**df**		**p**	
	ερευν.	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**	**ερευν.**	**δάσκ.**
V1. Παιχνίδι συμπλοκής	17,959	12,236	10	10	0,056	0,060
V2. Ανταγωνισμός	17,686	11,408	10	10	0,061	0,289
V3. Άγχος	12,964	16,932	10	5	0,226	0,005
V4. Ενεργός διάλογος	48,012	88,754	10	10	0,000	0,000
V5. Μετάβαση	38,533	73,714	10	10	0,000	0,000
V6. Συμπεριφορά παρατηρητή	10,225	16,973	10	10	0,421	0,075
V7. Αδέσμευτες δραστηριότητες	20,691	28,237	10	5	0,023	0,000
V8. Ανάγνωση	59,316	115,310	15	15	0,000	0,000
V9. Εξερεύνηση	14,146	11,744	10	10	0,166	0,303
V10. Άλλη μη παιγνιώδη κατάσταση	15,223	6,207	10	5	0,055	0,287
V11. Άλλο	6,667	7,502	5	5	0,247	0,156

Διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στις δραστηριότητες «ενεργός διάλογος» *(x^2=48.012, df=10, p<0.001 και x^2=88.754, df=10, p<0.001)*, «μετάβαση»

(x^2=38.533, df=10, p<0.001 και x^2=73.714, df=10, p<0.001), «αδέσμευτες δραστηριότητες» *(x^2=20.691, df=10, p=0.023 και x^2=28.237, df=5, p<0.001)*, και «ανάγνωση» *(x^2=59.316, df=15, p<0.001 και x^2=115.310, df=15, p<0.001)*, όπως παρατηρούμε στον πίνακα 64. Σημαντική διαφοροποίηση καταγράφεται και στην δραστηριότητα «άγχος» *(x^2=16.932, df=5, p=0.005)* στις παρατηρήσεις των δασκάλων.

4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι παιδαγωγικές δράσεις στις προέβησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το διάλειμμα, όπως αυτές καταγράφηκαν από το αντίστοιχο πρωτόκολλο παρατήρησης. Οι παρατηρήσεις αυτές πραγματοποιηθήκαν από την ερευνήτρια σε συνεργασία με έναν εκπαιδευτικό κάθε σχολείου που εφημέρευε.

Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από έξι παράγοντες, όπως αυτοί διαμορφώθηκαν κατόπιν της στατιστικής επεξεργασίας και τα αποτελέσματά τους καταγράφονται στις τοποθετήσεις-εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν.

α. αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών

Στον συγκεκριμένο παράγοντα περιλαμβάνονται έξι κατηγορίες παρατηρήσεων του πρωτοκόλλου, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 65:

Πίνακας 65: Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών

	M	**S**	**Καθόλου**	**Πολύ λίγο**	**Λίγο**	**Έτσι κι έτσι**	**Πολύ**	**Αρκετά πολύ**	**Σ**
V1. Η υποδοχή και αποχώρηση των παιδιών είναι θερμή από τον εκπαιδευτικό	5.01	0.834	0 0%	0 0%	16 6.2 %	41 15.8 %	128 49.2 %	75 28.8%	260 100 %
V2. Η αλληλεπίδραση μαθητή - εκπ/κού είναι αρνητική συνήθως	1,56	0.810	167 64,2%	40 15,4 %	53 20,4 %	0 0%	0 0%	0 0%	260 100 %
V3. Η αλληλεπίδραση μαθητή - εκπ/κού είναι απρόσωπη συνήθως	1.56	0.781	162 62,3%	51 19,6 %	47 18,1 %	0 0%	0 0%	0 0%	260 100 %
V4. Συχνή θετική αλληλεπίδραση εκπ/κού μαθητή	5.12	0.762	0 0%	0 0%	5 1,9 %	47 18,4 %	121 46,5 %	87 33,5%	260 100 %

V5. Θερμή ανταποκριτική λεκτική και σωματική επαφή εκπ/κού – παιδιού	4.75	1.081	0 0%	10 3,85 %	25 9,6 %	57 21,9 %	96 36,9 %	72 27,7%	260 100 %
V6. Βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν τις επιδράσεις των πράξεών τους	5.37	0.521	0 0%	0 0%	0 0%	5 1,9 %	155 59,6 %	100 38,5%	260 100 %

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alfa = 0,814, συντελεστής αξιοπιστίας Cohen's Kappa = 0.93

Από τον μέσο όρο του συγκεκριμένου παράγοντα *(M=5.187, s=0.587*) προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παρατηρηθέντων εκπαιδευτικών εφαρμόζει πρακτικές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος που ευνοούν την θετική αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά.

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 65 προκύπτει ότι τα παιδιά στο σχολείο τυγχάνουν από την συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (78%) θερμή υποδοχή κατά την προσέλευσή τους όπως επίσης και αποχώρηση (V1). Η αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών δεν είναι καθόλου αρνητική και απρόσωπη, αφού το 80% περίπου των παρατηρηθέντων εκπαιδευτικών είχε πολύ έως πάρα πολύ θετική αλληλεπίδραση και προσωπική επαφή με τους μαθητές (V2, V3), ενώ αυτή η θετική αλληλεπίδραση είναι και πολύ συχνή, αφού παρατηρήθηκε στο 80% των εκπαιδευτικών (V4). Επίσης, στο 64.6% των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε πολύ έως αρκετά πολύ θερμή ανταποκριτική λεκτική και σωματική επαφή με τα παιδιά, ενώ άλλο ένα ποσοστό της τάξης του 21,9% είχε μέτρια θερμή ανταποκριτική λεκτική και σωματική επαφή με τα παιδιά (V5). Τέλος, το 98,1% των εκπαιδευτικών βοηθάει πολύ έως αρκετά πολύ τα παιδιά να καταλάβουν τις επιδράσεις των πράξεών τους (V6).

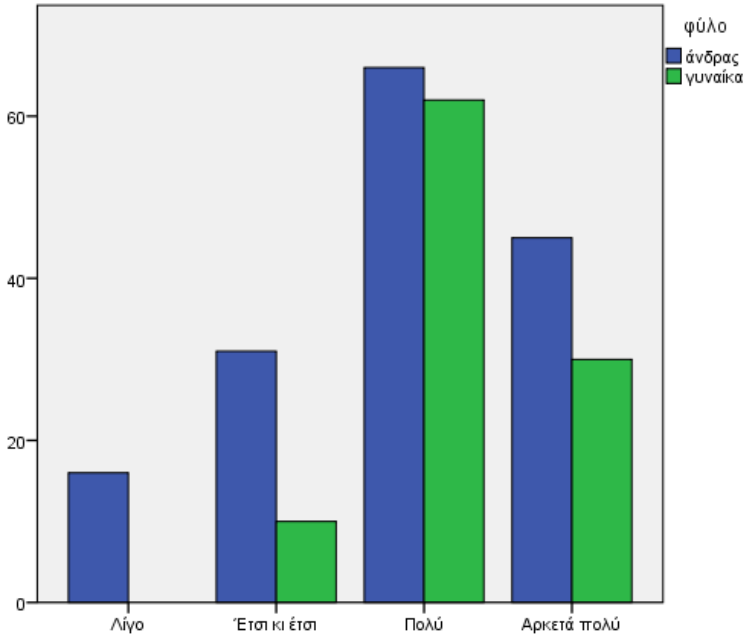
<u>i) Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο</u>

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των δύο φύλων παρατηρούμε σε όλες τις κατηγορίες του συγκεκριμένου παράγοντα σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών (*t=-4.112, df=257.970, p<0.001*). Από την περαιτέρω ανάλυση που αφορά σε όλες τις κατηγορίες του συγκεκριμένου παράγοντα προέκυψαν τα εξής στατιστικά στοιχεία:

Πίνακας 66: έλεγχος t-test αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών ανά φύλο

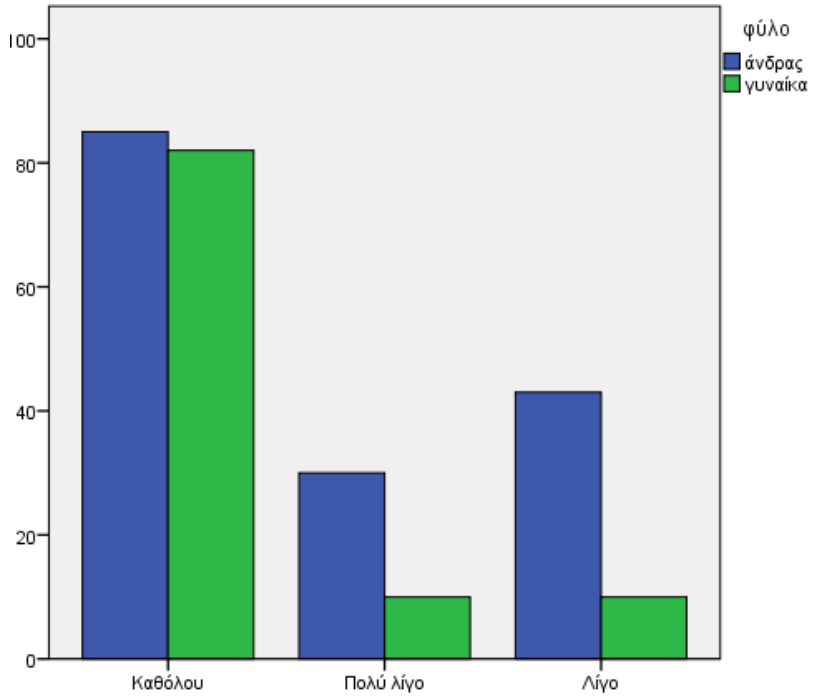
	t-test		
	t	**df**	**p**
V1	-3.256	257.972	0.001
V2	4.716	253.147	0.000
V3	3.829	247.750	0.000
V4	-0.765	257.686	0.445
V5	-4.036	252.546	0.000
V6	0.569	236.216	0.570

Οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις του παράγοντα αυτού αφορούν σε τέσσερις μεταβλητές του αναλύονται στα διαγράμματα που ακολουθούν.



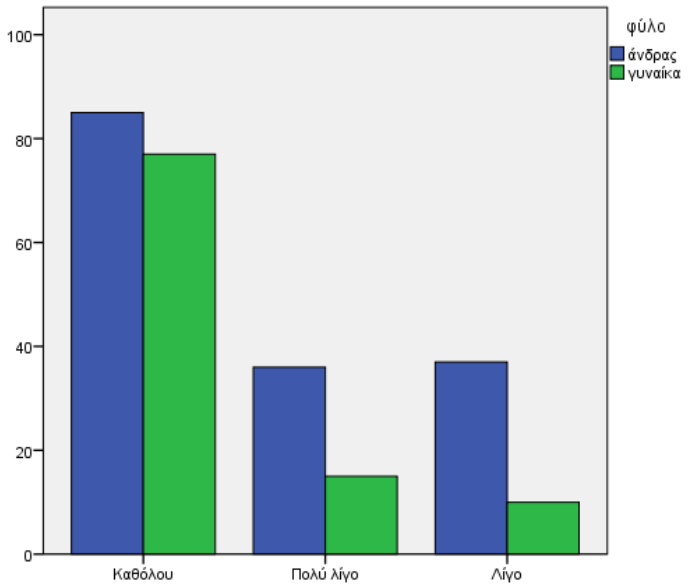
Διάγραμμα 80: Η υποδοχή και αποχώρηση των παιδιών είναι θερμή από τον εκπαιδευτικό

Όπως παρατηρείται στο διάγραμμα 80, η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών εμφανίζεται στις βαθμίδες «πολύ» και «αρκετά πολύ». Αντίθετα, ένα ποσοστό 19,6% των ανδρών εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε στην βαθμίδα «έτσι κι έτσι» και ένα ποσοστό της τάξης του 10,1% στην κατηγορία «λίγο», κάτι που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο θερμοί κατά την υποδοχή και την αποχώρηση των παιδιών από τους άνδρες εκπαιδευτικούς.



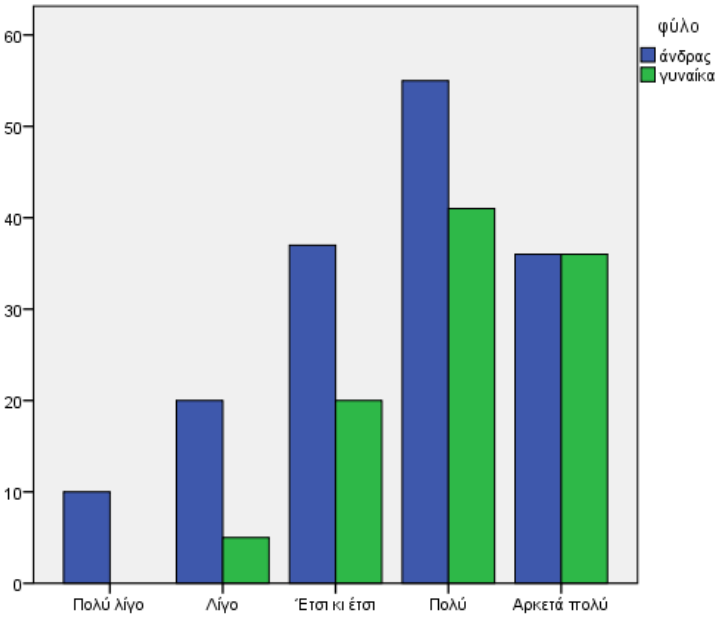
Διάγραμμα 81: Η αλληλεπίδραση μαθητή - εκπαιδευτικού είναι αρνητική συνήθως

Στο διάγραμμα 81 παρατηρούμε ότι η συγκεκριμένη δράση των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, κατηγοριοποιούνται στις βαθμίδες «λίγο», «πολύ λίγο» και «καθόλου». Κι εδώ, όμως, η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών κατηγοριοποιείται στην βαθμίδα «καθόλου», ενώ ένας σημαντικός αριθμός ανδρών εκπαιδευτικών κατατάσσεται στις κατηγορίες «λίγο» και «πολύ λίγο».



Διάγραμμα 82: Η αλληλεπίδραση μαθητή - εκπαιδευτικού είναι απρόσωπη συνήθως

Ίδια εικόνα παρατηρούμε και στο διάγραμμα αυτής της κατηγορίας, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να είναι ελαφρώς πιο συγκρατημένοι με τους μαθητές και να τείνουν σε μια πιο απρόσωπη, σε σχέση με τις γυναίκες, αλληλεπίδραση με τους μαθητές.



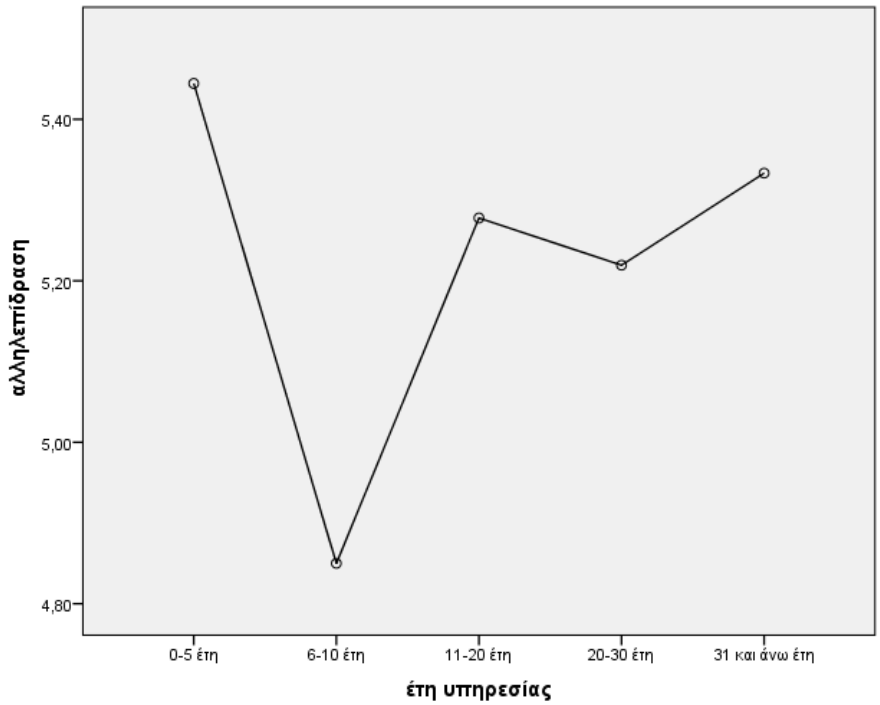
Διάγραμμα 83: Θερμή ανταποκριτική λεκτική και σωματική επαφή εκπαιδευτικού – παιδιού

Σύμφωνα με το διάγραμμα 83, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο μέρος

τους έχουν πολύ έως αρκετά πολύ θερμή ανταποκριτική λεκτική και σωματική επαφή με τα παιδιά σε αντίθεση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι δείχνουν να είναι πιο επιφυλακτικοί σε τέτοιου είδους συμπεριφορά.

ii) Διαφοροποιήσεις ως προς τα έτη υπηρεσίας

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται και ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (*M=0.317, F=6.625, p<0.001*).



Διάγραμμα 84: Καταγραφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-παιδιών ως προς τα έτη υπηρεσίας

Όπως παρατηρούμε και από το διάγραμμα 84, η κατηγορία των εκπαιδευτικών που έχουν από 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας διαφοροποιούνται στη συμπεριφορά, ως προς την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά, σε σχέση με όλες τις άλλες κατηγορίες ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, δείχνοντας μία πιο συγκρατημένη τάση.

β. ενημέρωση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς

Ο συγκεκριμένος παράγοντας ορίζεται από τέσσερις μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 67: Ενημέρωση εκπαιδευτικών προς τα παιδιά

	Μ	**S**	**Καθόλου**	**Πολύ λίγο**	**Λίγο**	**Έτσι κι έτσι**	**Πολύ**	**Αρκετά πολύ**	**Σ**
V1. Ο εκπαιδευτικός μιλάει στα παιδιά για το παιχνίδι, για τον εξοπλισμό	4,39	1.370	0 0%	42 16.2%	31 11.9%	25 9.6%	107 41.2%	55 21.2%	260 100%
V2. Ο εκπ/κός ενημερώνει για συμπεριφορές και συγκεκριμένα πράγματα	5,31	0,685	0 0%	0 0%	6 2.3%	15 5.8%	132 50.8%	107 41.2%	260 100%
V3. Ο εκπ/κός βοηθάει τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες ασφαλείας	5,29	0,750	0 0%	0 0%	0 0%	46 17.7%	92 35.4%	122 46.9%	260 100%
V4. Ο εκπ/κός βοηθάει τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες υγιεινής	5,27	0,690	0 0%	0 0%	0 0%	36 13.8%	118 45.4%	106 40.8%	260 100%

Μ = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,764, συντελεστής αξιοπιστίας Cohen's Kappa = 0.89

Από τα στατιστικά δεδομένα του συγκεκριμένου παράγοντα *(Μ=5,074, s=0.700*) σε πολύ μεγάλο ποσοστό ακολουθούν παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλλουν θετικά στην ενημέρωση των παιδιών από αυτούς για διάφορα θέματα.

Παρατηρώντας τα δεδομένα του πίνακα 67 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 62,4% μιλάνε πολύ έως αρκετά πολύ στα παιδιά σχετικά με τα παιχνίδια και τον εξοπλισμό τους, σε ποσοστό 21,5% μιλάνε λίγο έως έτσι κι έτσι, ενώ υπάρχει κι ένα ποσοστό της τάξης του 16,2% που μιλάνε πολύ λίγο στα παιδιά σχετικά με το παιχνίδι (V1). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92%) φροντίζει να ενημερώνει τα παιδιά για συμπεριφορές και συγκεκριμένα πράγματα

πολύ έως αρκετά πολύ (V2), ενώ σε ποσοστό 82,3% βοηθούν πολύ έως αρκετά πολύ τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες ασφαλείας. Τέλος, ένα ποσοστό της τάξης του 86,2% των εκπαιδευτικών βοηθούν πολύ έως αρκετά πολύ τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες υγιεινής (V4).

i) Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

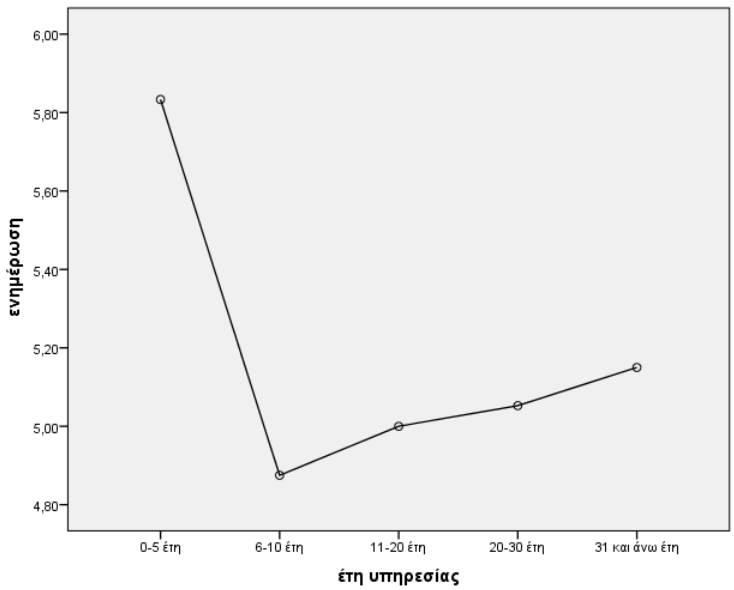
Από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων δεν προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο στις παιδαγωγικές δράσεις των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ενημέρωση των παιδιών (*t=0,363, df=244.450, p=0.717*), όπως επισημαίνεται αναλυτικά για κάθε κατηγορία και από τον επόμενο πίνακα 68.

Πίνακας 68: έλεγχος t-test ενημέρωσης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς ανά φύλο

	t-test		
	t	**df**	**p**
V1	0,557	258	0,578
V2	-0,856	258	0,393
V3	-0,200	258	0,841
V4	1,377	258	0,170

ii) Διαφοροποιήσεις ως προς τα έτη υπηρεσίας

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προέκυψε στους εκπαιδευτικούς της κατηγορίας των 0-5 ετών υπηρεσίας σε σχέση με τους όλους τους άλλους συναδέλφους τους (*M=0.453, F=6.481, p<0.001*).



Διάγραμμα 85:Ενημέρωση παιδιών από τους εκπαιδευτικούς

Παρατηρώντας το διάγραμμα 85 διαπιστώνουμε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί, μέχρι πέντε χρόνια υπηρεσίας, ακολουθούν όλοι σχεδόν σε πολύ μεγάλο βαθμό παιδαγωγικές πρακτικές που αποσκοπούν στην ενημέρωση των παιδιών για διάφορα θέματα.

γ. συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των παιδιών

Για την ανίχνευση του συγκεκριμένου παράγοντα παιδαγωγικών δράσεων επιλέχθηκαν τρεις κατηγορίες-μεταβλητές.

Πίνακας 69: συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των παιδιών

	M	**S**	**Καθόλου**	**Πολύ λίγο**	**Λίγο**	**Έτσι κι έτσι**	**Πολύ**	**Αρκετά πολύ**	**Σ**
V1. Ο εκπ/κός παίρνει μέρος σε λεκτικά παιχνίδια με τα παιδιά	4,73	0,954	0 0%	5 1,9%	22 8,5%	67 25,8%	111 42,7%	55 21,2%	260 100%
V2. Ο εκπ/κός παίζει με τα παιδιά δείχνοντας εκτίμηση και τα ενθαρρύνει	5,02	0,984	0 0%	6 2,3%	10 3,8%	57 21,9%	87 33,5%	100 38,5%	260 100%
V3. Ο εκπ/κός οργανώνει κατάλληλες και ευχάριστες δραστηριότητες	4,71	1,039	0 0%	16 6,2%	10 3,8%	62 23,8%	117 45,0%	55 21,2%	260 100%

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,872, συντελεστής αξιοπιστίας Cohen's Kappa = 0.907

Από τα δεδομένα του πίνακα 69 προκύπτει ότι σε ποσοστό 63,9% παίρνουν μέρος σε λεκτικά παιχνίδια με τα παιδιά πολύ έως αρκετά πολύ και ένα ποσοστό της τάξης του 25,8% έτσι κι έτσι (V1). Επίσης, παίζει πολύ έως αρκετά πολύ με τα παιδιά δείχνοντάς τους εκτίμηση και ενθαρρύνοντάς τα σε ποσοστό 72% (V2), και οργανώνει πολύ έως αρκετά πολύ κατάλληλες και ευχάριστες δραστηριότητες για τα παιδιά σε ποσοστό 66,2% και έτσι κι έτσι σε ποσοστό 23,8% (V3).

i) Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

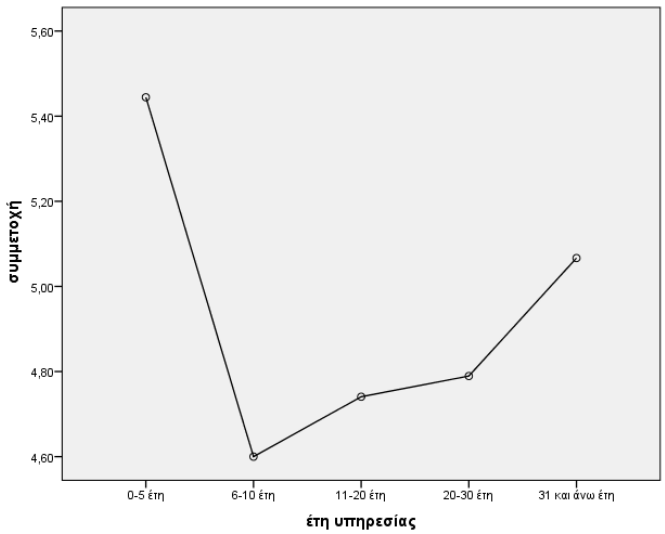
Από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων δεν προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο στις παιδαγωγικές δράσεις των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των παιδιών (*t=0.893, df=218, p=0.373*). Αναλυτικά ανά κατηγορία παιδαγωγικής δράσης προέκυψαν τα εξής στατιστικά αποτελέσματα:

Πίνακας 70: έλεγχος t-test συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των παιδιών ανά φύλο

	t-test		
	t	**df**	**p**
V1	1,219	258	0,224
V2	0,382	258	0,703
V3	0,804	258	0,422

ii) Διαφοροποιήσεις ως προς τα έτη υπηρεσίας

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την κατηγορία των ετών υπηρεσίας (*M=0.751, F=3.887, p=0.004*). Από την περαιτέρω ανάλυση των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι η διαφορά αυτή αφορά την κατηγορία των εκπαιδευτικών με 0-5 έτη υπηρεσίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων ετών υπηρεσίας, καθώς και αυτών της ομάδας 6-10 έτη υπηρεσίας σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν 31 και άνω έτη υπηρεσίας.



Διάγραμμα 86: συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των παιδιών ανά έτη υπηρεσίας

Στο διάγραμμα 86 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με 0-5 έτη υπηρεσίας συμμετέχουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στις δραστηριότητες των παιδιών απ' ότι οι υπόλοιποι συνάδελφοί τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη υπηρεσίας συμμετέχουν λιγότερο από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους και ειδικότερα πολύ λιγότερο από τους συναδέλφους τους που έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας και αυτών που έχουν 31 και άνω έτη υπηρεσίας.

δ. ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς

Για τον έλεγχο του συγκεκριμένου παράγοντα παρατηρήσαμε πέντε κατηγορίες παιδαγωγικών δράσεων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων αυτών παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 71: ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς

	M	**S**	**Καθόλου**	**Πολύ λίγο**	**Λίγο**	**Έτσι κι έτσι**	**Πολύ**	**Αρκετά πολύ**	**Σ**
V1. Ο εκπ/κός ενθαρρύνει τη θετική αλληλεπίδραση με τους ομηλίκους	5,29	0,697	0 0%	0 0%	5 1,9%	21 8,1%	127 48,8%	107 41,2%	260 100%
V2. Ο εκπ/κός βοηθάει για την ανάπτυξη	5,21	0,775	0 0%	5 1,9%	0 0,0%	26 10,0%	133 51,2%	96 36,9%	260 100%

κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς									
V3. Ο εκπ/κός και τα παιδιά είναι ήρεμοι και κυριαρχούν χαμόγελα	4,96	0,795	0 0%	0 0%	5 1,9%	72 27,7%	111 42,7%	72 27,7%	260 100%
V4. Δεν χρησιμοποιείται σωματική τιμωρία ή αυστηρή μέθοδος	5,69	0,608	0 0%	0 0%	5 1,9%	5 1,9%	56 21,5%	194 74,6%	260 100%
V5. Ενθαρρύνεται η συζήτηση των παιδιών για επίλυση προβλημάτων	5,45	0,610	0 0%	0 0%	0 0%	16 6,2%	112 43,1%	132 50,8%	260 100%

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,748, συντελεστής αξιοπιστίας Cohen's Kappa = 0.886

Από τον πίνακα 71 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό παιδαγωγικές δράσεις με τις οποίες ενθαρρύνουν τα παιδιά προς θετικές συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 90% ενθαρρύνουν πολύ έως αρκετά πολύ την θετική αλληλεπίδραση των παιδιών με τους ομηλίκους τους (V1), σε ποσοστό 88.1 % βοηθούν για την ανάπτυξη κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς (V2), δεν χρησιμοποιούν σωματική τιμωρία ή αυστηρή μέθοδο σε ποσοστό 96,1% (V4) και ενθαρρύνουν την συζήτηση των παιδιών για επίλυση προβλημάτων σε ποσοστό 93,9% (V5). Τέλος, στο 70,4% των περιπτώσεων που παρατηρήθηκαν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά ήταν πολύ έως πάρα πολύ ήρεμοι και κυριαρχούσαν τα χαμόγελα, ενώ αυτό συνέβη σε μέτριο βαθμό στο 27,7% των περιπτώσεων (V3).

i) Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

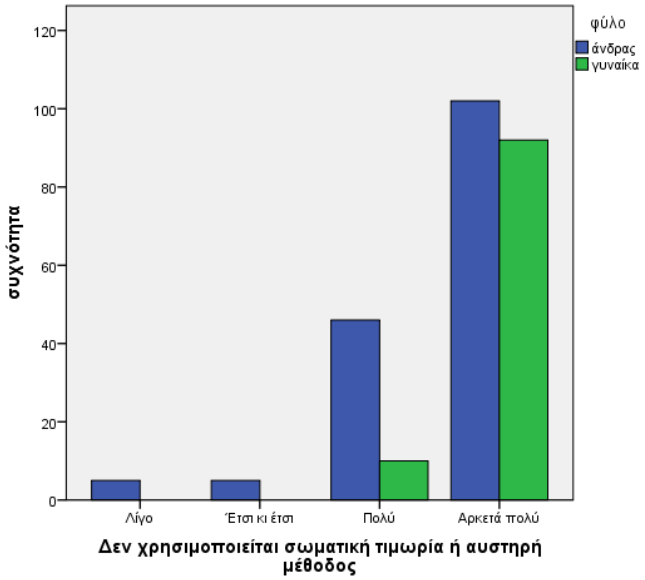
Από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων δεν προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο στις παιδαγωγικές δράσεις των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ενθάρρυνση των παιδιών (*t=1.421, df=254.773, p=0.157*). Αναλυτικότερα, ανά κατηγορία, και ύστερα από την εφαρμογή του ελέγχου t-test,

προέκυψαν τα εξής στατιστικά αποτελέσματα:

Πίνακας 72: έλεγχος t-test ενθάρρυνσης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς ανά φύλο

	t-test		
	t	**df**	**p**
V1	-2,259	257,631	0,051
V2	1,244	258	0,215
V3	-0,786	240,673	0,415
V4	-5,511	228,300	0,000
V5	0,939	258	0,349

Παρατηρείται, μία επιμέρους σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο στην μεταβλητή V4, η οποία δηλώνει μη χρησιμοποίηση σωματικής βίας ή αυστηρής μεθόδου (*t=-5.511, df=228.300, p<0.001*).



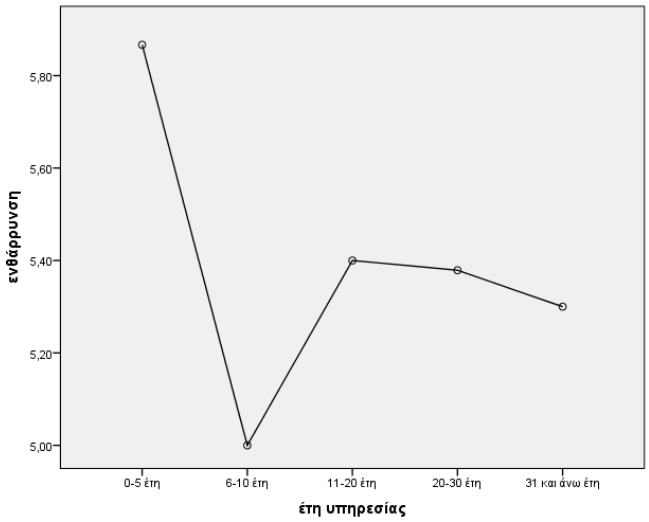
Διάγραμμα 87: ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς ως προς το φύλο

Από το παραπάνω διάγραμμα 87 παρατηρούμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν καταφεύγουν στη σωματική τιμωρία ή την αυστηρή μέθοδο σε αντίθεση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς που ένα μικρό ποσοστό, λιγότερο ή περισσότερο, καταφεύγει σ' αυτή την συμπεριφορά.

ii) Διαφοροποιήσεις ως προς τα έτη υπηρεσίας

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την κατηγορία των ετών υπηρεσίας (*M=0.205, F=22.441,*

p<0.001). Από την περαιτέρω ανάλυση των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι η διαφορά αυτή αφορά στην κατηγορία των εκπαιδευτικών με 0-5 έτη υπηρεσίας και σ' αυτήν της ομάδας με 6-10 έτη υπηρεσίας.



Διάγραμμα 88: ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς ως προς τα έτη υπηρεσίας

Στο πιο πάνω διάγραμμα 88 γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη υπηρεσίας χρησιμοποιούν παιδαγωγικές δράσεις που βοηθούν στην ενθάρρυνση των παιδιών σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι υπόλοιποι συνάδελφοί τους, ενώ αυτοί της κατηγορίας των 6-10 ετών υπηρεσίας χρησιμοποιούν αυτές τις δράσεις σε αρκετά μικρότερο βαθμό από όλους τους άλλους συναδέλφους τους.

ε. προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διάφορες καταστάσεις

Ο συγκεκριμένος παράγοντας ορίζεται από εννέα μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 73: προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διάφορες καταστάσεις

	M	**S**	**Καθόλου**	**Πολύ λίγο**	**Λίγο**	**Έτσι κι έτσι**	**Πολύ**	**Αρκετά πολύ**	**Σ**
V1. Τα προβλήματα αντιμετωπίζονται με ευαισθησία	5.26	0.634	0 0%	0 0%	0 0%	27 10,4%	138 53,1%	95 36,5%	260 100%
V2. Επίβλεψη για την	5.37	0.592	0 0%	0 0%	0 0%	15 5,8%	133 51,2%	112 43,1%	260

ασφάλεια και την υγιεινή των παιδιών στον εσ. χώρο									100 %
V3. Επίβλεψη για την ασφάλεια και την υγιεινή των παιδιών στον εξ. χώρο	5.28	0.742	0 0%	0 0%	0 0%	45 17,3 %	97 37,3%	118 45,4%	260 100 %
V4. Ο εκπ/κός δείχνει ενδιαφέρον και σεβασμό για τη φύση	5.34	0.653	0 0%	0 0%	0 0%	26 10,0 %	119 45,8%	115 44,2%	260 100 %
V5. Ο εκπ/κός αντιδρά γρήγορα για την επίλυση προβλημάτων	5.29	0.667	0 0%	0 0%	0 0%	31 11,9 %	123 47,3%	106 40,8%	260 100 %
V6. Ο εκπ/κός επιβλέπει προσεκτικά και ενεργεί για να προλάβει	5.17	0.896	0 0%	6 2,3%	5 1,9%	35 13,5 %	108 41,5%	106 40,8%	260 100 %
V7. Ο εκπ/κός διαφοροποιεί την επίβλεψη για την κάλυψη των απαιτήσεων	4.89	1.099	5 1,9	6 2,3%	15 5,8%	41 15,8 %	112 43,1%	81 31,2%	260 100 %
V8. Συνεπής αντίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών	5.25	0.687	0 0%	0 0%	0 0%	37 14,2 %	122 46,9%	101 38,8%	260 100 %
V9. Ρεαλιστικές, για την ηλικία των παιδιών, προσδοκίες για τη συμπεριφορά	5.02	0.730	0 0%	0 0%	5 1,9%	52 20,0 %	137 52,7%	66 25,4%	260 100 %

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,921, συντελεστής αξιοπιστίας Cohen's Kappa = 0.945

Από τα στατιστικά δεδομένα του συγκεκριμένου παράγοντα *(M=5,207, s=0.594*), όπως αυτά αναλύονται στο πίνακα 73, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί σε

ποσοστό 89,6% αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται με ευαισθησία (V1), επιβλέπουν την ασφάλεια και την υγιεινή των παιδιών στον εσωτερικό χώρο σε ποσοστό 94,3% (V2), το ίδιο για τον εξωτερικό χώρο σε ποσοστό 82,7% (V3). Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για την φύση απαντώντας στις διαβαθμίσεις «πολύ» και «αρκετά πολύ» σε ποσοστό 90,4% (V4), αντιδρούν γρήγορα για την επίλυση προβλημάτων σε ποσοστό 88,1% (V5), επιβλέπουν προσεκτικά και ενεργούν για να προλάβουν οποιαδήποτε κατάσταση σε ποσοστό 82,3% (V6), διαφοροποιούν την επίβλεψη για την κάλυψη των έκτακτων απαιτήσεων σε ποσοστό 74,3%, αλλά υπάρχει κι ένα ποσοστό της τάξης του 10% το οποίο δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σ' αυτό το ποσοστό δεν διαφοροποιούν καθόλου την επίβλεψη ή την διαφοροποιούν ελάχιστα (V7). Έχουν συνεπή αντίδραση προς την συμπεριφορά των παιδιών σε ποσοστό 85,7% (V8) και έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες για την συμπεριφορά των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους σε ποσοστό 78,1% (V9).

i) Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

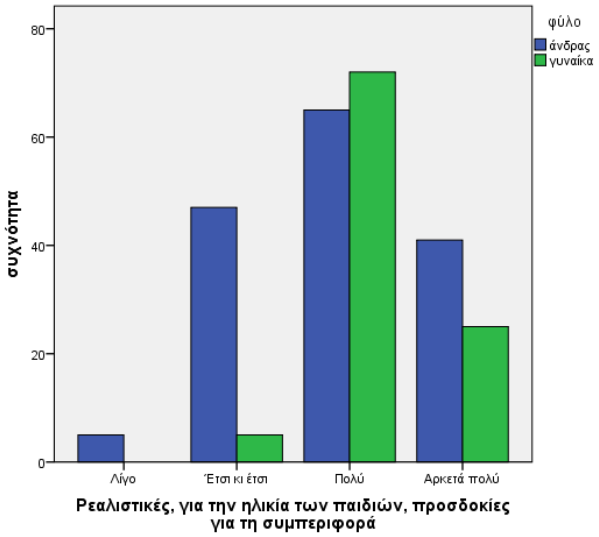
Στον συγκεκριμένο παράγοντα της προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις διάφορες καταστάσεις δεν προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο στις παιδαγωγικές δράσεις των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ενημέρωση των παιδιών (*t=0,888, df=244.985, p=0.376*). Από την εφαρμογή των στατιστικών αναλύσεων προέκυψαν τα παρακάτω στατιστικά αποτελέσματα:

Πίνακας 74: έλεγχος t-test προσαρμογής των εκπαιδευτικών σε διάφορες καταστάσεις ανά φύλο

	t-test		
	t	**df**	**p**
V1	1,433	254,603	0,153
V2	-0,846	258	0,398
V3	-0,575	258	0,566
V4	-0,017	244,530	0,986
V5	-1,253	258	0,211
V6	0,832	258	0,406
V7	-0,757	257,972	0,450
V8	-1,944	250,600	0,053
V9	-	257,555	0,000

3,601

Σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων παρατηρήθηκε στην μεταβλητή *«Ρεαλιστικές, για την ηλικία των παιδιών, προσδοκίες για τη συμπεριφορά»* (V9) (*t=-3,601, df=257.555, p<0.001)*, όπως εμφανίζεται στο επόμενο διάγραμμα.

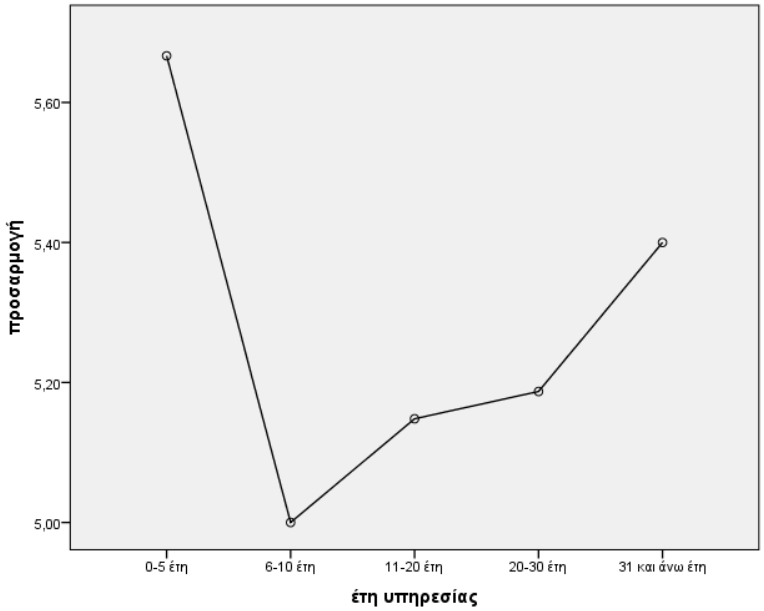


Διάγραμμα 89: Ρεαλιστικές, για την ηλικία των παιδιών, προσδοκίες για τη συμπεριφορά ανά φύλο

Από το διάγραμμα 89 φαίνεται ότι οι παρατηρηθέντες άνδρες εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιήθηκαν σε όλες τις διαβαθμίσεις που υπήρξαν για την συγκεκριμένη μεταβλητή, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην συντριπτική τους πλειοψηφία κατηγοριοποιήθηκαν στην κατηγορία «πολύ».

ii) Διαφοροποιήσεις ως προς τα έτη υπηρεσίας

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την κατηγορία των ετών υπηρεσίας (*M=0.328, F=5.800, p<0.001*). Από την περαιτέρω ανάλυση των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι η διαφορά αυτή αφορά στην κατηγορία των εκπαιδευτικών με 0-5 έτη υπηρεσίας και σ' αυτήν της ομάδας με 6-10 έτη υπηρεσίας.



Διάγραμμα 90: Ρεαλιστικές, για την ηλικία των παιδιών, προσδοκίες για τη συμπεριφορά ανά έτη υπηρεσίας

Στο πιο πάνω διάγραμμα 90 γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη υπηρεσίας χρησιμοποιούν παιδαγωγικές δράσεις που βοηθούν στην προσαρμογή τους στις διάφορες καταστάσεις σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι υπόλοιποι συνάδελφοί τους, ενώ αυτοί της κατηγορίας των 6-10 ετών υπηρεσίας χρησιμοποιούν αυτές τις δράσεις σε αρκετά μικρότερο βαθμό από όλους τους άλλους συναδέλφους τους, ειδικότερα από αυτούς των κατηγοριών 5-10 και 31 και άνω έτη υπηρεσίας.

στ. λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών

Για να ορίσουμε τον παράγοντα «λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών» παρατηρήσαμε πέντε παιδαγωγικές δράσεις, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 75: λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών

	M	**S**	**Καθόλου**	**Πολύ λίγο**	**Λίγο**	**Έτσι κι έτσι**	**Πολύ**	**Αρκετά πολύ**	**Σ**
V1. Ελάχιστη ή καθόλου ομιλία στα παιδιά	4,49	1,66	15 5,8%	27 10,4 %	43 16,5 %	15 5,58 %	50 19,2%	110 42,3%	260 100 %
V2. Ο εκπ/κός μιλάει συχνά με ευχάριστο	5,13	0,626	0 0%	0 0%	0 0%	36 13,8 %	154 59,2%	70 26,9%	260 100 %

τρόπο στα παιδιά									
V3. Ο εκπ/κός μιλάει για πολλά και διαφορετικά θέματα με τα παιδιά	4,81	0,929	0 0%	5 1,9%	17 6,5%	60 23,1%	118 45,4%	60 23,1%	260 100%
V4. Ο εκπ/κός ανταποκρίνεται λεκτικά ελάχιστα ή καθόλου με τα παιδιά	4,34	1,684	10 3,8%	47 18,1%	37 14,2%	16 6,2%	50 19,2%	100 38,5%	260 100%
V5. Όχι άγρια λεκτική ή σωματική αλληλεπίδραση	5,50	0,612	0 0%	0 0%	0 0%	16 6,2%	97 37,3%	147 56,5%	260 100%

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,632, συντελεστής αξιοπιστίας Cohen's Kappa = 0.907

Ο πίνακας 75 μας πληροφορεί για τις παιδαγωγικές δράσεις που συμβάλλουν στον ορισμό του άξονα «λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών» *(M=4,800, s=0.666).* Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτόν, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών (5,8%) δεν μιλάει καθόλου στα παιδιά ή μιλάει ελάχιστα, ένα άλλο ποσοστό (10,4%) μιλάει πολύ λίγο, το 16,5% των εκπαιδευτικών μιλάει λίγο, ενώ το 61,5% των εκπαιδευτικών μιλάει πολύ έως πάρα πολύ στα παιδιά (V1). Οι εκπαιδευτικοί μιλούν συχνά με ευχάριστο τρόπο στα παιδιά σε ποσοστό 86,1% (V2), μιλούν για πολλά και διαφορετικά θέματα με τα παιδιά σε ποσοστό 68,5% (V3) και η μη χρήση άγριας λεκτικής ή σωματικής αλληλεπίδρασης κατηγοριοποιείται για ένα ποσοστό 6,2% στη διαβάθμιση «έτσι κι έτσι», ενώ το υπόλοιπο ποσοστό κατηγοριοποιείται στις διαβαθμίσεις «πολύ» και «αρκετά πολύ» (V5). Τέλος, ένα ποσοστό 3,8% των εκπαιδευτικών δεν έχει καθόλου λεκτική ανταπόκριση με τα παιδιά, 18,1% έχουν πολύ λίγη, 14,2% λίγη ανταπόκριση και το μεγαλύτερο ποσοστό (57,7%) έχουν πολύ έως αρκετά πολύ λεκτική ανταπόκριση με τα παιδιά (V4).

i) Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

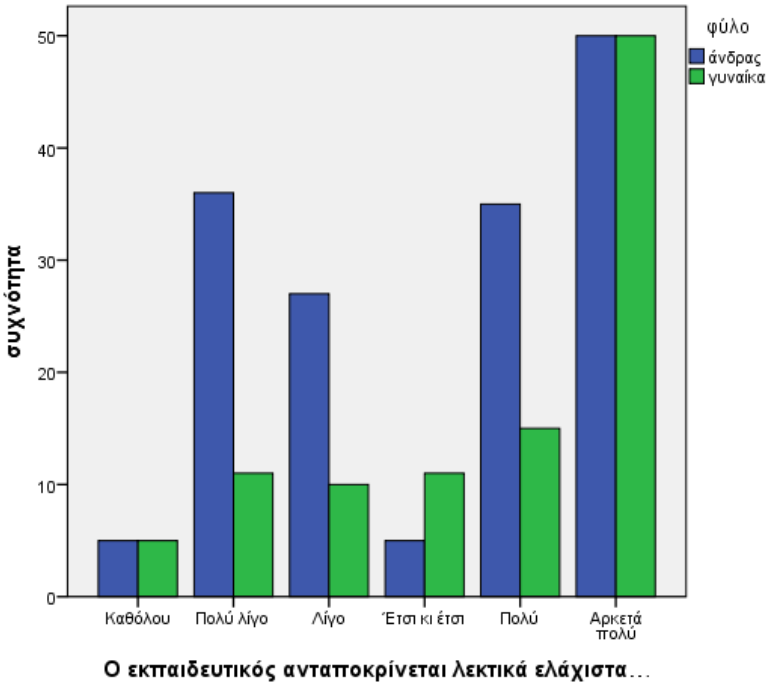
Στον συγκεκριμένο παράγοντα της προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις διάφορες καταστάσεις προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο στις

παιδαγωγικές δράσεις των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών (*t=-1.982, df=258, p=0.049*). Από την εφαρμογή του ελέγχουν t-test προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Πίνακας 76: έλεγχος t-test λεκτικής επαφής εκπαιδευτικών και παιδιών ανά φύλο

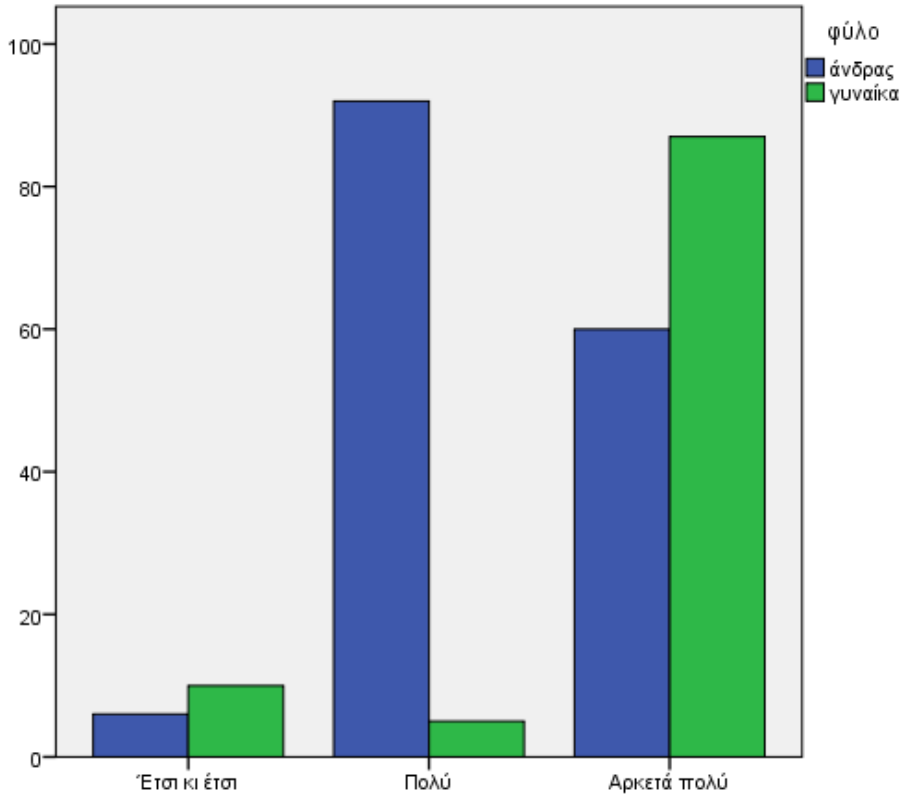
	t-test		
	t	**df**	**p**
V1	0,902	258	0,368
V2	-0,336	258	0,737
V3	0,815	258	0,061
V4	-2,540	221,145	0,012
V5	-5,620	258	0,000

Σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων παρατηρείται από τον πίνακα 76 σε δύο εκ των πέντε μεταβλητών του συγκεκριμένου παράγοντα και πιο συγκεκριμένα στην μεταβλητή «*Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται λεκτικά ελάχιστα ή καθόλου με τα παιδιά*» (V4) (*t=-2.540, df=221.145, p=0.012*) και στην μεταβλητή «*Όχι άγρια λεκτική ή σωματική αλληλεπίδραση*» (V5) (*t=-5.6207, df=258, p<0.001*). Οι παρατηρήσεις που έγιναν στις δύο αυτές μεταβλητές εμφανίζονται στα επόμενα διαγράμματα.



Διάγραμμα 91: Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται λεκτικά ελάχιστα ή καθόλου με τα παιδιά ανά φύλο

Αν και οι παρατηρηθέντες εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, κατηγοριοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες παρατήρησης στην συγκεκριμένη παιδαγωγική δράση, όπως προκύπτει από το διάγραμμα 91, εντούτοις οι μισές γυναίκες (50%) κατηγοριοποιούνται στην ανώτατη βαθμίδα, ενώ οι άνδρες μοιράζουν τα ποσοστά τους, κυρίως στις βαθμίδες «πολύ λίγο», «λίγο», «πολύ» και «αρκετά πολύ».

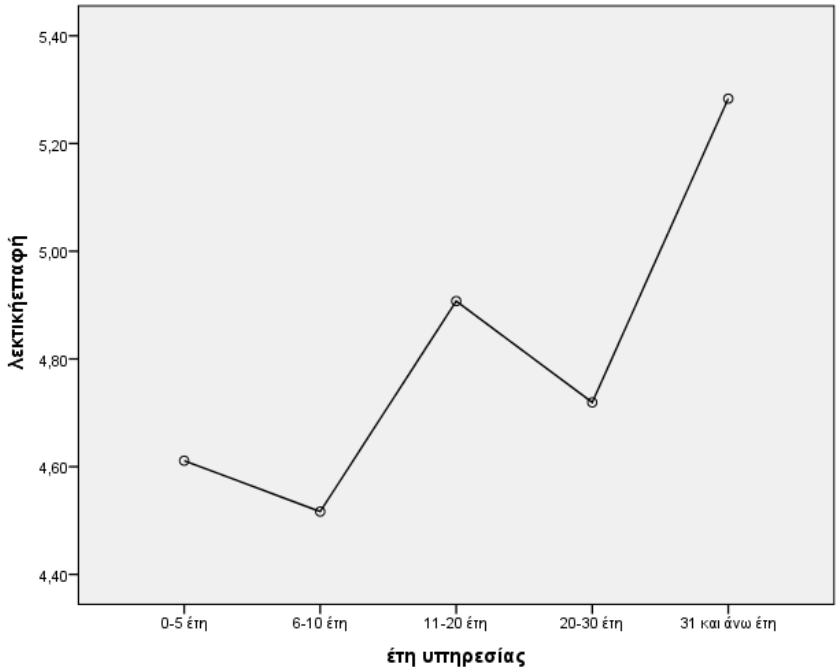


Διάγραμμα 92: Όχι άγρια λεκτική ή σωματική αλληλεπίδραση ανά φύλο

Στο διάγραμμα 92 παρατηρούμε ότι για την συγκεκριμένη παιδαγωγική δράση το 85% των γυναικών εκπαιδευτικών κατηγοριοποιείται στην ανώτατη βαθμίδα, ενώ το 58% των ανδρών κατηγοριοποιείται στην βαθμίδα «πολύ».

ii) Διαφοροποιήσεις ως προς τα έτη υπηρεσίας

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την κατηγορία των ετών υπηρεσίας (*M=0.377, F=12.397, p<0.001*). Από την περαιτέρω ανάλυση των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι η διαφορά αυτή αφορά στην κατηγορία των εκπαιδευτικών με 31 έτη υπηρεσίας και άνω και σ' αυτήν της ομάδας με 11-20 έτη υπηρεσίας.



Διάγραμμα 93: Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται λεκτικά ελάχιστα ή καθόλου με τα παιδιά ανά έτη υπηρεσίας

Παρατηρώντας το διάγραμμα 93 βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με άνω των 31 ετών υπηρεσίας χρησιμοποιούν περισσότερο παιδαγωγικές δράσεις που συμβάλλουν στην λεκτική επαφή τους με τα παιδιά σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Δευτερευόντως και οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη υπηρεσίας πράττουν το ίδιο, ειδικά σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν 6-10 έτη υπηρεσίας.

5. ΧΩΡΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΔΟΜΕΣ (καταγραφές από την ερευνήτρια)

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά των χώρων, εσωτερικών και εξωτερικών, οι οποίοι παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν από το αντίστοιχο πρωτόκολλο παρατήρησης της ερευνήτριας. Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από πέντε παράγοντες, όπως αυτοί διαμορφώθηκαν κατόπιν της στατιστικής επεξεργασίας, και τα αποτελέσματά τους καταγράφονται στις τοποθετήσεις-εξαρτημένες μεταβλητές που ακολουθούν.

α. οργάνωση χώρου

Στον συγκεκριμένο παράγοντα περιλαμβάνονται έντεκα κατηγορίες παρατηρήσεων του χώρου, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 77:

Πίνακας 77: οργάνωση του χώρου (καταγραφές ερευνήτριας)

	M	**S**	**Μη διαθέσιμος**	**ανεπαρκής**	**κατώτατος**	**Επαρκής**	**καλός**	**εξαιρετικός**	**Σ**
V1. Ο χώρος παρέχει διάφορα είδη κινητικών εμπειριών – παιδική χαρά -σπορ	3,75	1,446	1 5,0%	4 20,0%	4 20,0%	2 10,0%	8 40,0%	1 5,0%	20 100%
V2. Ο χώρος παρέχει διάφορα είδη κοινωνικών εμπειριών	3,45	1,191	1 5,0%	3 15,0%	6 30,0%	7 35,0%	2 10,0%	1 5,0%	20 100%
V3. Ύπαρξη άνετου εξωτερικού χώρου για ενεργητικό – λειτουργικό παιχνίδι	4,75	0,716	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	8 40,0	9 45,0%	3 15,0%	20 100%
V4. Ύπαρξη άνετου εσωτερικού χώρου για ενεργητικό – λειτουργικό παιχνίδι	4,00	0,858	0 0,0%	0 0,0%	6 30,0%	9 45,0%	4 20,0%	1 5,0%	20 100%
V5. Τα μικρότερης	4,05	0,686	0 0,0%	0 0,0%	4	11	5 25,0%	0 0,0%	20

ηλικίας παιδιά προστατεύονται – διαχωρίζονται					20,0 %	55,0 %			100 %
V6. Ο εξωτερικός χώρος επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού	4,40	1,046	0 0,0%	0 0,0%	5 20,0 %	5 20,0 %	7 35,0%	3 15,0 %	20 100 %
V7. Ο εσωτερικός χώρος επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού	3,95	0,945	0 0,0%	1 5,0%	5 25,0 %	9 45,0 %	4 20,0%	1 5,0%	20 100 %
V8. Ο εξοπλισμός του εξωτερικού χώρου επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών	3,95	0,887	1 5,0%	0 0,0%	2 10,0 %	13 65,0 %	4 20,0%	0 0,0%	20 100 %
V9. Ο εξοπλισμός του εσωτερικού χώρου επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών	3,40	1,273	1 5,0%	4 20,0 %	6 30,0 %	5 25,0 %	3 15,0%	1 5,0%	20 100 %
V10. Στον εξωτερικό χώρο ακούγεται μουσική στο διάλειμμα	2,10	1,071	8 40,0%	4 20,0 %	6 30,0 %	2 10,0 %	0 0,0%	0 0,0%	20 100 %
V11. Στον εσωτερικό χώρο ακούγεται	2,55	1,432	7 35,0%	2 10,0 %	6 30,0 %	4 20,0 %	0 0,0%	1 5,0%	20 100 %

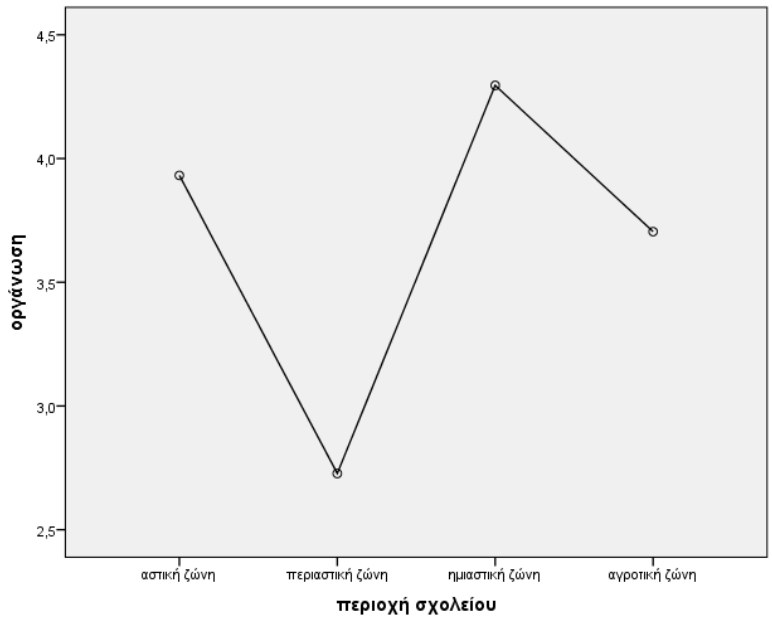
μουσική στο διάλειμμα

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,887

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 77 προκύπτει ότι οι σχολικές αυλές κρίνονται σε ποσοστό 50% επαρκείς έως καλές και σε άλλο ένα 40% ανεπαρκείς έως κατώτατες ως προς την παροχή διαφόρων ειδών κινητικών εμπειριών –παιδικές χαρές, σπορ κ.λπ.- ενώ σε ποσοστό 5% κρίνονται εξαιρετικές και σε ποσοστό 5% ανεπαρκείς (V1). Στην παροχή διαφόρων ειδών κοινωνικών εμπειριών κρίνονται κατά 15% ανεπαρκείς, 30% κατώτατες, 35% επαρκείς, 10% καλές και μόνον 5% εξαιρετικές, ενώ ένα 5% των χώρων δεν προσφέρει καμία δυνατότητα κοινωνικών εμπειριών (V2). Ο εξωτερικός χώρος κρίνεται επαρκής για άνετο ενεργητικό-λειτουργικό παιχνίδι σε ποσοστό 40%, καλός σε ποσοστό 45% και εξαιρετικός σε ποσοστό 15% (V3). Κρίνεται κατώτατος, σε ποσοστό 20%, στο να επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού, επαρκής σε ποσοστό 20%, καλός σε ποσοστό 35% και εξαιρετικός σε ποσοστό 15% (V6). Ο εξοπλισμός, που επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών, κρίνεται κατώτατος σε ποσοστό 10%, επαρκής, σε ποσοστό 65%, καλός, σε ποσοστό 20%, ενώ σε ποσοστό 5% μη διαθέσιμος (V8). Τέλος, κατά την διάρκεια του διαλείμματος ακούγεται μουσική σε επαρκή βαθμό στο 20% των εξωτερικών χώρων, 30% σε ποσοστό ανεπαρκή βαθμό, 10% σε κατώτατο βαθμό και σε 40% δεν ακούγεται καθόλου μουσική (V10). Ο εσωτερικός χώρος κρίνεται κατώτατος σε ποσοστό 30% για άνετο ενεργητικό-λειτουργικό παιχνίδι, επαρκής σε ποσοστό 45%, καλός σε ποσοστό 20% και εξαιρετικός σε ποσοστό 5% (V4). Κρίνεται ανεπαρκής σε ποσοστό 5% στο να επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού, κατώτατος, σε ποσοστό 25%, επαρκής σε ποσοστό 45%, καλός σε ποσοστό 20% και εξαιρετικός σε ποσοστό 5% (V7). Ο εξοπλισμός, που επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών, κρίνεται ανεπαρκής σε ποσοστό 20%, κατώτατος σε ποσοστό 30%, επαρκής, σε ποσοστό 25%, καλός, σε ποσοστό 15% ενώ σε ποσοστό 5% εξαιρετικός και 5% μη διαθέσιμος (V9). Τέλος, κατά την διάρκεια του διαλείμματος ακούγεται μουσική σε εξαιρετικό βαθμό σε έναν χώρο (5%), σε επαρκή βαθμό στο 20% των εσωτερικών χώρων, ποσοστό 30% σε κατώτατο βαθμό, 10% σε ανεπαρκή βαθμό και σε 35% δεν ακούγεται καθόλου μουσική (V11). Τέλος, τα μικρά παιδιά προστατεύονται/διαχωρίζονται από τα μεγάλα σε καλό βαθμό στο 20% των χώρων, σε ποσοστό 55% σε επαρκή βαθμό και σε ποσοστό 25% σε κατώτατο βαθμό (V5).

Διαφοροποιήσεις ως προς τις περιοχές σχολείων

Από την στατιστική ανάλυση προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στον παράγοντα της οργάνωσης του χώρου στα σχολεία των διαφορετικών περιοχών



Διάγραμμα 94: οργάνωση χώρου ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές ερευνήτριας)

(M=0.362, F=5.180, p=0.011).

Όπως παρατηρούμε και από το διάγραμμα 94, οι χώροι στα σχολεία της περιαστικής περιοχής εμφανίζονται να υπολείπονται σημαντικά σε οργάνωση, ειδικότερα από τους χώρους των σχολείων της αστικής και ημιαστικής περιοχής.

β. διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή στον χώρο

Ο συγκεκριμένο παράγοντας ορίζεται από εννέα μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 78:

Πίνακας 78: διαθέσιμα υλικά στον χώρο (καταγραφές ερευνήτριας)

	M	**S**	**Μη διαθέσιμος**	**ανεπαρκής**	**κατώτατος**	**Επαρκής**	**καλός**	**εξαιρετικός**	**Σ**
V1. Υπάρχει αναπτυξιακά κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή αδρής κινητικότητας	2,95	1,099	2 10,0%	5 25,0%	6 30,0%	6 30,0%	1 5,0%	0 0,0%	20 100%

V2. Η υλικοτεχνική υποδομή ανανεώνεται συνέχεια	2,25	0,967	3 15,0%	12 60,0%	3 15,0%	1 5,0%	1 5,0%	0 0,0%	20 100%
V3. Η υλικοτεχνική υποδομή είναι σε καλή κατάσταση και οργανωμένη	3,00	1,124	2 10,0%	4 20,0%	8 40,0%	4 20,0%	2 10,0%	0 0,0%	20 100%
V4. Υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή διαφορετικού βαθμού δυσκολίας	2,35	1,137	5 25,0%	7 35,0%	5 25,0%	2 10,0%	1 5,0%	0 0,0%	20 100%
V5. Χρήση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού	2,85	1,040	1 5,0%	8 40,0%	5 25,0%	5 25,0%	1 5,0%	0 0,0%	20 100%
V6. Υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμός σε καλή κατάσταση προκαλούν ποικιλία ικανοτήτων	3,00	1,257	1 5,0%	8 40,0%	4 20,0%	5 25,0%	1 5,0%	1 5,0%	20 100%
V7. Ο χώρος και ο εξοπλισμός είναι κατάλληλος για τα παιδιά	3,30	1,174	0 0,0%	5 25,0%	8 40,0%	5 25,0%	0 0,0%	2 10,0%	20 100%
V8. Υπάρχει αρκετός εξοπλισμός για παιχνίδι που είναι επαρκής για όλα τα παιδιά	2,40	1,273	4 20,0%	10 50,0%	2 10,0%	3 15,0%	0 0,0%	1 5,0%	20 100%

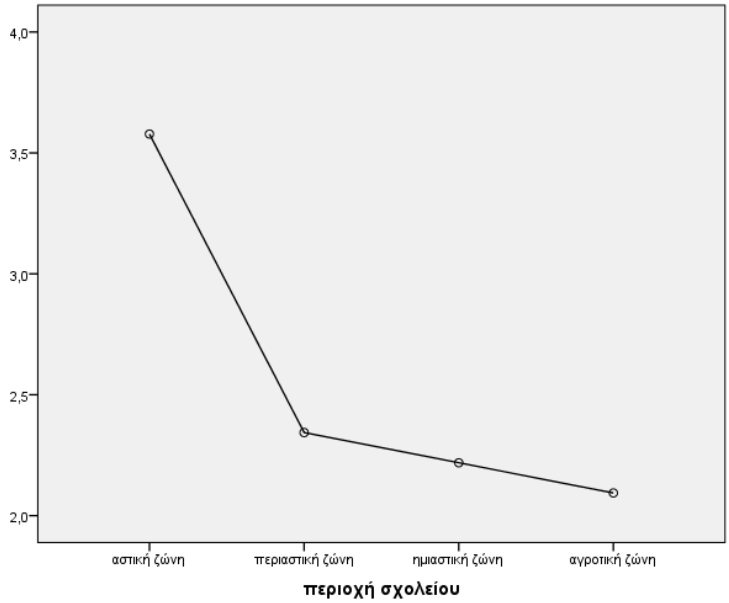
M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,893

Παρατηρώντας τα δεδομένα του πίνακα 78 προκύπτει ότι στο 10% των χώρων δεν υπάρχει αναπτυξιακά κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή αδρής κινητικότητας, στο 25%

των χώρων κρίνεται ανεπαρκής, στο 30% υπάρχει σε κατώτατο βαθμό, σε άλλο ένα 30% σε επαρκή βαθμό και σε ποσοστό 5% σε καλό βαθμό. (V1). Η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή δεν έχει ανανεωθεί καθόλου στο 15% των χώρων που παρατηρήθηκαν, στο 60% η ανανέωση κρίνεται ανεπαρκής, στο 15% των χώρων η ανανέωση κρίνεται ως η κατώτατη και από 5% κρίνεται επαρκής και καλή (V2). Η κατάσταση και η οργάνωση της υλικοτεχνικής υποδομής κρίνεται ανεπαρκής για το 20% των χώρων, κατώτερη για το 40%, επαρκής για το 20% και καλή για το υπόλοιπο 10% των χώρων που παρατηρήθηκαν (V3). Ως προς την διαφοροποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής ως προς την δυσκολία, στο 25% των χώρων δεν διατίθενται διαβαθμισμένα υλικά, στο 35% είναι ανεπαρκής, στο 25% κατώτατη, στο 10% υπάρχει επάρκεια διαφορετικής δυσκολίας και στο 5% η υλικοτεχνική υποδομή είναι καλό βαθμό (V4). Η χρήση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού κρίνεται κατά 40% ανεπαρκής, κατά 25% κατώτερη, κατά 25% επαρκής και κατά 5% καλή (V5), ενώ η δυνατότητά τους, όταν είναι σε καλή κατάσταση, να προκαλέσουν ποικιλία ικανοτήτων κρίνεται ως ανεπαρκής για το 40% των παρατηρηθέντων χώρων, κατώτερη για το 20%, επαρκής για το 15%, καλή για το 5%, όπως και εξαιρετική για το ίδιο ποσοστό (V6). Ο χώρος και ο εξοπλισμός του κρίνεται ανεπαρκής ως προς την καταλληλότητά του για τα παιδιά σε ποσοστό 25%, κατώτατος σε ποσοστό 40%, επαρκής για ποσοστό 25% και εξαιρετικός για δύο σχολεία (10%) (V7). Τέλος στο 20% των χώρων δεν υπάρχει καθόλου εξοπλισμός για το παιχνίδι που να είναι επαρκής για όλα τα παιδιά, σε 50% κρίνεται ανεπαρκής, σε 10% κατώτατος, σε 15% επαρκής και στο 5% των χώρων θεωρείτο εξαιρετικός (V8).

Διαφοροποιήσεις ως προς τις περιοχές σχολείου

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προέκυψε και στον τομέα των υλικών στους παρατηρηθέντες χώρους (*M=2,998, F=9,414, p=0.001*).



Διάγραμμα 95: διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή στον χώρο ανά περιοχές σχολείων (καταγραφές ερευνήτριας)

Όπως παρατηρούμε από το διάγραμμα 95, οι χώροι των σχολείων που βρίσκονται στην αστική ζώνη παρατηρήθηκαν με σημαντικά μεγαλύτερη υλικοτεχνική υποδομή από τα σχολεία των υπόλοιπων περιοχών.

γ. προσβασιμότητα ΑΜΕΑ

Για την ανίχνευση του συγκεκριμένου παράγοντα παιδαγωγικών δράσεων επιλέχθηκαν τέσσερις κατηγορίες-μεταβλητές.

Πίνακας 79: προσβασιμότητα ΑΜΕΑ (καταγραφές ερευνήτριας)

	Μ	**S**	**Μη διαθέσιμος**	**ανεπαρκής**	**κατώτατος**	**Επαρκής**	**καλός**	**εξαιρετικός**	**Σ**
V1. Ο εσωτερικός χώρος είναι προσβάσιμος σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες	2,25	1,517	9 45,0%	4 20,0%	3 15,0%	2 10,0%	1 5,0%	1 5,0%	20 100%
V2. Ο εξωτερικός χώρος είναι προσβάσιμος σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες	3,25	1,164	0 0,0%	7 35,0%	5 25,0%	4 20,0%	4 20,0%	0 0,0%	20 100%
V3. Τα παιδιά με αναπηρίες	2,5	1,318	4 20,0%	8	5	1 5,0%	1 5,0%	1 5,0%	20

έχουν πρόσβαση στους χώρους παιχνιδιού				40,0 %	25,0 %				100 %
V4. Ο εξοπλισμός προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες	2,10	1,071	7 35,0%	7 35,0 %	3 15,0 %	3 15,0 %	0 0,0%	0 0,0%	20 100 %

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,565

Από τα δεδομένα του πίνακα 79 προκύπτει ότι σε ποσοστό 20% ο εσωτερικός χώρος κρίνεται ως ανεπαρκής για πρόσβαση σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες, 15% κατώτατος, 10% επαρκής, 5% καλός, 5% εξαιρετικός, ενώ στο 45% δεν υπάρχει (V1). Όσον αφορά στον εξωτερικό χώρο, σε ποσοστό 35% κρίνεται ανεπαρκής στην προσβασιμότητα ατόμων ΑΜΕΑ, 25% κρίνεται κατώτατος, 20% επαρκής και 20% καλός (V2). Τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση στους χώρους του παιχνιδιού στο 20% των παρατηρηθέντων χώρων, η πρόσβαση στους χώρους του παιχνιδιού κρίνεται ανεπαρκής για το 40% των χώρων, για το 25% κρίνεται κατώτατος, ενώ ένας χώρος (5%) κρίνεται επαρκής, ένας (5%) καλός και ένας (5%) εξαιρετικός (V3). Όσον αφορά την προσαρμογή του εξοπλισμού στις ανάγκες παιδιών με αναπηρίες, σε 35% των χώρων κρίνεται μη διαθέσιμος, σε 35% ανεπαρκής, σε 15% κατώτατος και σε 15% επαρκής (V4).

Διαφοροποιήσεις ως προς τις περιοχές σχολείων

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων δεν προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την περιοχή που ευρίσκονται τα σχολεία που παρατηρήθηκαν.

δ. επικινδυνότητα χώρων

Για τον έλεγχο του συγκεκριμένου παράγοντα παρατηρήσαμε δύο κατηγορίες παρατηρήσεων. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων αυτών παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 80: επικινδυνότητα χώρων (καταγραφές ερευνήτριας)

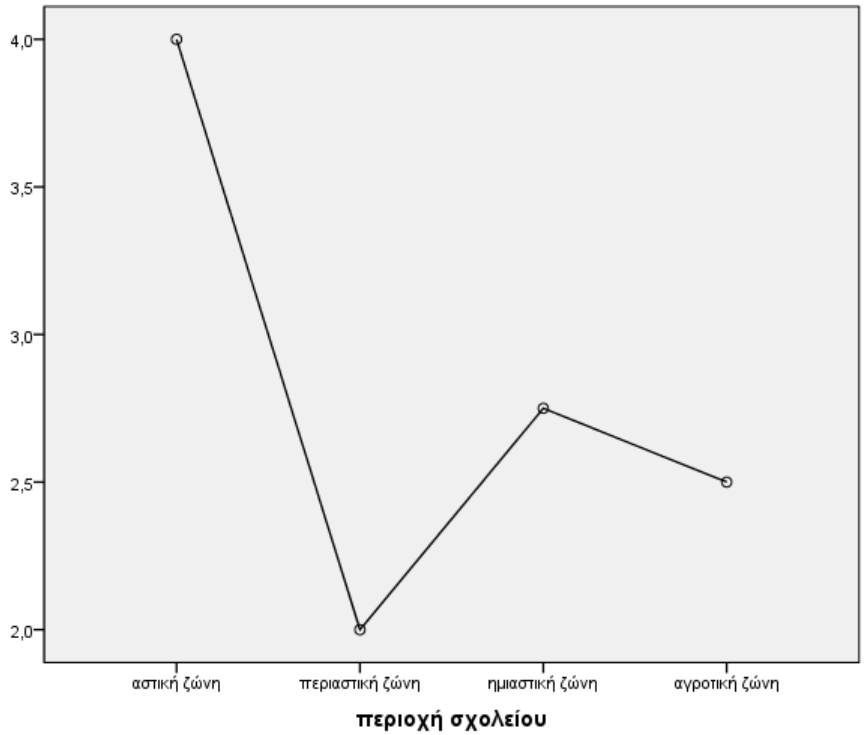
	M	S	Μη διαθέσιμος	ανεπαρκής	κατώτατος	Επαρκής	καλός	εξαιρετικός	Σ
V1. Υπάρχουν κίνδυνοι στον εξωτερικό χώρο που μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό	3,05	1,19	1 5,0%	6 30,0 %	8 40,0 %	1 5,0%	4 20,0%	0 0,0%	20 100 %
V2. Υπάρχουν κίνδυνοι στον εσωτερικό χώρο που μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό	3,05	0,759	1 5,0%	2 10,0 %	12 60,0 %	5 25,0 %	0 0,0%	0 0,0%	20 100 %

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,882

Στο πίνακα 80 παρατηρούμε ότι το 30% των εξωτερικών χώρων κρίνονται ανεπαρκείς ως προς τους κινδύνους που μπορούν να προκαλέσουν τραυματισμούς, το 40% κρίνονται ως κατώτατοι, το 5% ως επαρκείς και το 20% ως καλοί (V1). Αντίστοιχα, το 10% των εσωτερικών χώρων κρίνονται ως ανεπαρκείς, το 60% ως κατώτατοι και το 25% επαρκείς (V2).

Διαφοροποιήσεις ως προς τις περιοχές σχολείων

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την περιοχή των σχολείων (*M=0.641, F=3.486, p=0.041*).



Διάγραμμα 96: επικινδυνότητα χώρων ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές ερευνήτριας)

Από την περαιτέρω ανάλυση των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι η διαφορά αυτή αφορά στους χώρους της αστικής και της περιαστικής περιοχής, και στην κατηγορία της επικινδυνότητας για τραυματισμούς στον εξωτερικό χώρο.

ε. ποιότητα χώρου

Ο συγκεκριμένος παράγοντας ορίζεται από οκτώ μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 81:

Πίνακας 81: ποιότητα χώρου (καταγραφές ερευνήτριας)

	M	**S**	**Μη διαθέσιμος**	**ανεπαρκής**	**κατώτατος**	**Επαρκής**	**καλός**	**εξαιρετικός**	**Σ**
V1. Επαρκής ευρύχωρος εσωτερικός χώρος για τα παιδιά	4,15	1,089	0 0,0%	2 10,0%	2 10,0%	9 45,0%	5 25,0%	2 10,0%	20 100%
V2. Επαρκής ευρύχωρος	5,00	0,973	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	9 45,0%	2 10,0%	9 45,0%	20 100%

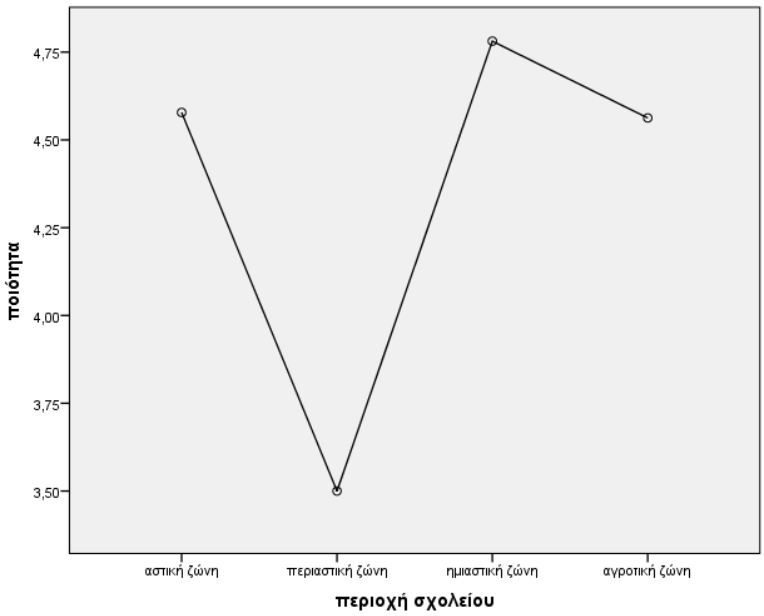
εξωτερικός χώρος									
V3. Ο εσωτερικός χώρος είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός και συντηρημένος	4,85	0,587	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	5 25,0%	13 65,0%	2 10,0%	20 100%
V4. Ο εξωτερικός χώρος είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός και συντηρημένος	4,90	0,912	0 0,0%	0 0,0%	2 10,0%	3 15,0%	10 50,0%	5 25,0%	20 100%
V5. Ο εσωτερικός χώρος έχει καλές συνθήκες φωτισμού, εξαερισμού και θερμοκρασίας	4,70	0,865	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	11 55,0%	4 20,0%	5 25,0%	20 100%
V6. Ο εξωτερικός χώρος είναι προστατευμένος από φυσικά φαινόμενα	3,50	0,688	0 0,0%	0 0,0%	12 60,0%	6 30,0%	2 10,0%	0 0,0%	20 100%
V7. Η διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου επιτρέπει την οπτική επίβλεψη	3,70	0,733	0 0,0%	0 0,0%	9 45,0%	8 40,0%	3 15,0%	0 0,0%	20 100%
V8. Η διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου επιτρέπει την οπτική επίβλεψη	4,55	0,510	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	9 45,0%	11 55,0%	0 0,0%	20 100%

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,853

Από τα στατιστικά δεδομένα του συγκεκριμένου παράγοντα *(M=4,40, s=0.573*), όπως αυτά αναλύονται στο πίνακα 81, προκύπτει ότι οι εξωτερικοί χώροι των σχολείων κρίνονται 100% από επαρκείς έως εξαιρετικοί (V2), σε ποσοστό 90% επίσης επαρκείς ως εξαιρετικοί ως προς την καθαριότητα και την συντήρησή τους (V4), σε ποσοστό 90% είναι σχετικά προστατευμένοι από φυσικά φαινόμενα (V6) και η διαμόρφωσή τους, σε ποσοστό 100%, είναι επαρκής έως καλή ώστε να επιτρέπεται η οπτική επίβλεψη από τους εκπαιδευτικούς (V8). Αντίστοιχα, οι εσωτερικοί χώροι κρίνονται κατά 20% ανεπαρκείς έως κατώτατοι, κατά 70% επαρκείς έως καλοί και κατά 10% εξαιρετικοί (V1), κατά 100% επαρκείς ως εξαιρετικοί ως προς την καθαριότητα και την συντήρησή τους (V3), επίσης σε ποσοστό 100% στις ίδιες διαβαθμίσεις βρίσκονται οι καλές συνθήκες φωτισμού, εξαερισμού και θερμοκρασίας (V5), ενώ η διαμόρφωσή του θεωρείται σε ποσοστό 85% κατώτατη έως επαρκής για την οπτική επίβλεψη των εκπαιδευτικών (V7).

Διαφοροποιήσεις ως προς τις περιοχές σχολείων

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την περιοχή των σχολείων (*M=1.394, F=10.842, p<0.001*).



Διάγραμμα 97: ποιότητα χώρου ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές ερευνήτριας)

Από την περαιτέρω ανάλυση των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι η διαφορά αυτή

αφορά στην περιαστική περιοχή σε σχέση με τις υπόλοιπες περιοχές.

6. ΧΩΡΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΔΟΜΕΣ

(καταγραφές από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς)

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά των χώρων των σχολείων, εσωτερικών και εξωτερικών, όπως αυτοί παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν από το αντίστοιχο πρωτόκολλο παρατήρησης των εφημερευόντων εκπαιδευτικών.

α. οργάνωση

Τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου παράγοντα παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 82.

Πίνακας 82: οργάνωση του χώρου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

	M	**S**	**Μη διαθέσιμος**	**ανεπαρκής**	**κατώτατος**	**Επαρκής**	**καλός**	**εξαιρετικός**	**Σ**
V1. Ο χώρος παρέχει διάφορα είδη κινητικών εμπειριών – παιδική χαρά -σπορ	3,88	1,453	1 3,0%	7 21,2%	6 18,2%	3 9,1%	13 39,4	3 9,1	33 100%
V2. Ο χώρος παρέχει διάφορα είδη κοινωνικών εμπειριών	3,61	1,223	1 3,0%	5 15,2%	9 27,3%	12 36,4%	3 9,1%	3 9,1%	33 100%
V3. Ύπαρξη άνετου εξωτερικού χώρου για ενεργητικό – λειτουργικό παιχνίδι	4,91	0,843	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	13 39,4%	10 30,3%	10 30,3%	33 100%
V4. Ύπαρξη άνετου εσωτερικού χώρου για ενεργητικό – λειτουργικό παιχνίδι	4,06	0,864	0 0,0%	0 0,0%	9 27,3%	15 45,5%	7 21,2%	2 6,1%	33 100%

V5. Τα μικρότερης ηλικίας παιδιά προστατεύονται – διαχωρίζονται	4,09	0,678	0 0,0%	0 0,0%	6 18,2%	18 54,5%	9 27,3%	0 0,0%	33 100%
V6. Ο εξωτερικός χώρος επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού	4,52	1,034	0 0,0%	0 0,0%	7 21,2%	8 24,2%	12 36,4%	6 18,2%	33 100%
V7. Ο εσωτερικός χώρος επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού	4,03	0,918	0 0,0%	1 3,0%	8 24,2%	15 45,5%	7 21,2%	2 6,1%	33 100%
V8. Ο εξοπλισμός του εξωτερικού χώρου επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών	4,03	0,770	0 0,0%	1 3,0%	8 24,2%	15 45,5%	7 21,2%	2 6,1%	33 100%
V9. Ο εξοπλισμός του εσωτερικού χώρου επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών	3,48	1,278	1 3,0%	7 21,2%	10 30,3%	7 21,2%	6 18,2%	2 6,0%	33 100%
V10. Στον εξωτερικό χώρο ακούγεται μουσική στο διάλειμμα	1,70	0,847	18 54,5%	7 21,2%	8 24,2%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	33 100%
V11. Στον εσωτερικό χώρο	1,91	1,071	17 51,5%	5 15,2%	8 24,2%	3 9,1%	0 0,0%	0 0,0%	33 100%

ακούγεται μουσική στο διάλειμμα

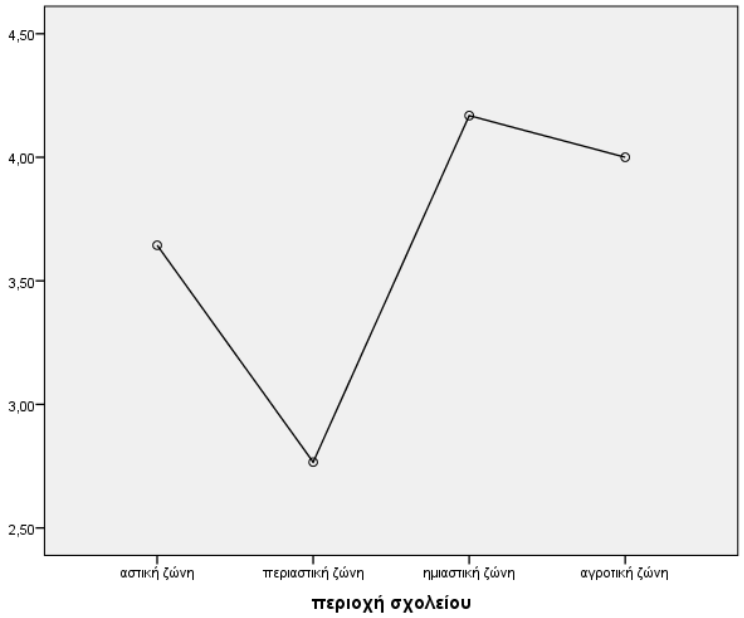
M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,897

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 82 προκύπτει ότι οι χώροι κρίνονται σε ποσοστό 48,5% επαρκείς έως καλοί και σε άλλο ένα 39,4% ανεπαρκείς έως κατώτατοι ως προς την παροχή διαφόρων ειδών κινητικών εμπειριών –παιδικές χαρές, σπορ κ.λπ.- ενώ σε ποσοστό 9,1% κρίνονται εξαιρετικοί και σε ποσοστό 3% ανεπαρκείς (V1). Στην παροχή διαφόρων ειδών κοινωνικών εμπειριών κρίνονται κατά 15,2% ανεπαρκείς, 27,3% κατώτατοι, 36,4% επαρκείς, 9,1% καλοί και εξαιρετικοί, ενώ ένα 3% των χώρων δεν προσφέρει καμία δυνατότητα κοινωνικών εμπειριών (V2). Ο εξωτερικός χώρος κρίνεται επαρκής για άνετο ενεργητικό-λειτουργικό παιχνίδι σε ποσοστό 39,4%, καλός σε ποσοστό 30,3% και εξαιρετικός σε ποσοστό 30,3% (V3). Κρίνεται κατώτατος, σε ποσοστό 21,2%, στο να επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού, επαρκής σε ποσοστό 24,2%, καλός σε ποσοστό 36,4% και εξαιρετικός σε ποσοστό 18,2% (V6). Ο εξοπλισμός, που επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών, κρίνεται ανεπαρκής σε ποσοστό 3%, κατώτατος σε ποσοστό 24,2%, επαρκής, σε ποσοστό 45,5%, καλός, σε ποσοστό 21,2%, εξαιρετικός σε ποσοστό 6,1% (V8). Τέλος, κατά την διάρκεια του διαλείμματος ακούγεται μουσική σε κατώτατο βαθμό στο 24,2% των εξωτερικών χώρων, 21,2% σε ποσοστό σε ανεπαρκή βαθμό και σε 54,5% δεν ακούγεται καθόλου μουσική (V10). Ο εσωτερικός χώρος κρίνεται κατώτατος σε ποσοστό 27,3% για άνετο ενεργητικό-λειτουργικό παιχνίδι, επαρκής σε ποσοστό 45,5%, καλός σε ποσοστό 21,2% και εξαιρετικός σε ποσοστό 6,1% (V4). Κρίνεται ανεπαρκής σε ποσοστό 3% στο να επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού, κατώτατος, σε ποσοστό 24,2%, επαρκής σε ποσοστό 45,5%, καλός σε ποσοστό 21,2% και εξαιρετικός σε ποσοστό 6,1% (V7). Ο εξοπλισμός, που επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών, κρίνεται ανεπαρκής σε ποσοστό 21,2%, σε ποσοστό 30,3% κατώτατος, σε ποσοστό 21,2% επαρκής, σε ποσοστό 18,2% καλός, εξαιρετικός σε ποσοστό 6%, ενώ σε ποσοστό 3% μη διαθέσιμος (V9). Τέλος, κατά την διάρκεια του διαλείμματος ακούγεται μουσική σε επαρκή βαθμό στο 9,1% των εσωτερικών χώρων, ποσοστό 24,2% σε ανεπαρκή βαθμό, 15,2% σε κατώτατο βαθμό και σε 51,5% δεν ακούγεται καθόλου μουσική (V11). Επίσης, τα μικρά παιδιά προστατεύονται/διαχωρίζονται από τα μεγάλα σε καλό βαθμό στο 27,3% των χώρων, σε ποσοστό 54,5% σε επαρκή βαθμό και σε ποσοστό 18,2% σε κατώτατο βαθμό

(V5).

Διαφοροποιήσεις ως προς τις περιοχές σχολείων

Από την στατιστική ανάλυση προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στον παράγοντα της οργάνωσης του χώρου στα σχολεία των διαφορετικών περιοχών (M=2.736, F=9.843, p<0.001).



Διάγραμμα 98: οργάνωση χώρου ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Όπως παρατηρούμε και από το διάγραμμα 98, οι χώροι στα σχολεία της περιαστικής περιοχής εμφανίζονται να υπολείπονται σημαντικά σε οργάνωση, από τους αντίστοιχους χώρους των σχολείων των υπόλοιπων περιοχών.

β. διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή στον χώρο

Ο συγκεκριμένο παράγοντας ορίζεται από εννέα μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 83: διαθέσιμα υλικά στον χώρο (καταγραφές εκπαιδευτικών)

	M	**S**	**Μη διαθέσιμος**	**ανεπαρκής**	**κατώτατος**	**Επαρκής**	**καλός**	**εξαιρετικός**	**Σ**
V1. Υπάρχει αναπτυξιακά κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή αδρής	2,88	1,166	4 12,1%	10 30,0%	7 21,2%	10 30,3%	2 6,1%	0 0,0%	33 100%

κινητικότητας									
V2. Η υλικοτεχνική υποδομή ανανεώνεται συνέχεια	2,12	0,857	6 18,2%	20 60,6%	5 15,2%	1 3,0%	1 3,0%	0 0,0%	33 100%
V3. Η υλικοτεχνική υποδομή είναι σε καλή κατάσταση και οργανωμένη	3,03	1,015	2 6,1%	7 21,2%	15 45,5%	6 18,2%	3 9,1%	0 0,0%	20 100%
V4. Υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή διαφορετικού βαθμού δυσκολίας	2,39	1,059	7 21,2%	12 36,4%	9 27,3%	4 12,1	1 30,0%	0 0,0%	33 100%
V5. Χρήση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού	2,79	0,960	1 3,0%	15 45,5%	8 24,2%	8 24,2%	1 3,0%	0 0,0%	33 100%
V6. Υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμός σε καλή κατάσταση προκαλούν ποικιλία ικανοτήτων	2,94	1,171	1 3,0%	15 45,5%	6 18,2%	8 24,2%	2 6,1%	1 3,0%	33 100%
V7. Ο χώρος και ο εξοπλισμός είναι κατάλληλος για τα παιδιά	3,21	1,166	0 0,0%	10 30,3%	12 36,4%	8 24,2%	0 0,0%	3 9,1%	33 100%
V8. Υπάρχει αρκετός εξοπλισμός για παιχνίδι που είναι επαρκής για όλα τα παιδιά	2,33	1,137	6 18,2%	18 54,5%	3 9,1%	5 15,2%	0 0,0%	1 3,0%	33 100%

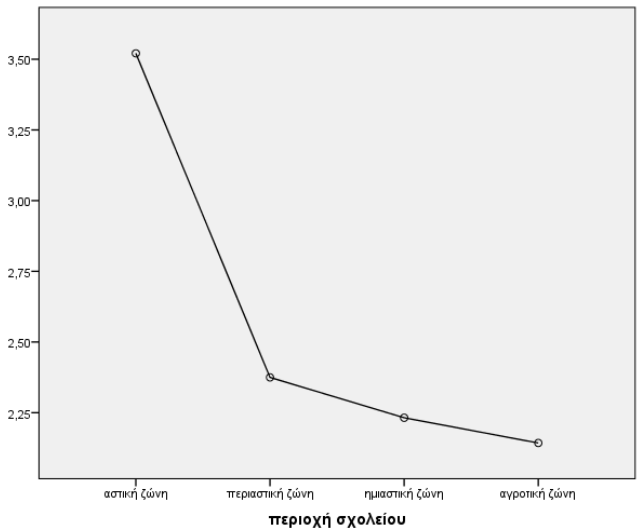
M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,857

Παρατηρώντας τα δεδομένα του πίνακα 83 προκύπτει ότι στο 12,1% των χώρων δεν υπάρχει αναπτυξιακά κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή αδρής κινητικότητας, στο

30% των χώρων κρίνεται ανεπαρκής, στο 21,2% υπάρχει σε κατώτατο βαθμό, σε άλλο ένα 30,3% σε επαρκή βαθμό και σε ποσοστό 6,1% σε καλό βαθμό (V1), αλλά δεν έχει ανανεωθεί καθόλου στο 18,2% των χώρων που παρατηρήθηκαν, στο 60,6% η ανανέωση κρίνεται ανεπαρκής, στο 15,2% των χώρων η ανανέωση κρίνεται ως η κατώτατη και από 3% κρίνεται επαρκής και καλή (V2). Η κατάσταση και η οργάνωση της υλικοτεχνικής υποδομής κρίνονται ανεπαρκείς για το 21,2% των χώρων, κατώτερες για το 45,5%, επαρκείς για το 18,2% και καλές για το υπόλοιπο 9,1% των χώρων που παρατηρήθηκαν, ενώ σε ποσοστό 6,1 δεν διατίθενται (V3). Ως προς την διαφοροποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής ως προς την δυσκολία, στο 21,2% των χώρων δεν διατίθενται διαβαθμισμένα υλικά, στο 36,4% είναι ανεπαρκής, στο 27,3% κατώτατη, στο 12,1% υπάρχει επάρκεια υλικών διαφορετικής δυσκολίας και στο 3% η υλικοτεχνική υποδομή είναι καλό βαθμό (V4). Η χρήση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού κρίνεται κατά 45,5% ανεπαρκής, κατά 24,2% κατώτερη, κατά το ίδιο ποσοστό επαρκής και κατά 3% καλή (V5), ενώ η δυνατότητά τους, όταν είναι σε καλή κατάσταση, να προκαλέσουν ποικιλία ικανοτήτων κρίνεται ως ανεπαρκής για το 45,5% των παρατηρηθέντων χώρων, κατώτερη για το 18,2%, επαρκής για το 24,2%, καλή για το 6,1%, όπως και εξαιρετική για ποσοστό 3,0% (V6). Ο χώρος και ο εξοπλισμός του κρίνεται ανεπαρκής ως προς την καταλληλότητά του για τα παιδιά σε ποσοστό 30,3%, κατώτατος σε ποσοστό 36,4%, επαρκής για ποσοστό 24,2% και εξαιρετικός για τρία σχολεία (9,1%) (V7). Τέλος στο 18,2% των χώρων δεν υπάρχει αρκετός εξοπλισμός για παιχνίδι που να είναι επαρκής για όλα τα παιδιά, σε 54,5% κρίνεται ανεπαρκής, σε 9,1% κατώτατος, σε 15,2% επαρκής και στο 3% των χώρων θεωρείτο εξαιρετικός ο εξοπλισμός για παιχνίδι (V8).

Διαφοροποιήσεις ως προς τις περιοχές σχολείου

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προέκυψε και στον τομέα των υλικών στους παρατηρηθέντες χώρους (*M=4.175, F=20.642, p<0.001*).



Διάγραμμα 99: διαθέσιμα υλικά στον χώρο ανά περιοχές σχολείων (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Όπως παρατηρούμε από το διάγραμμα 99, οι χώροι των σχολείων που βρίσκονται στην αστική ζώνη παρατηρήθηκαν με σημαντικά μεγαλύτερη υλικοτεχνική υποδομή από τα σχολεία όλων των άλλων περιοχών.

γ. προσβασιμότητα ΑΜΕΑ

Για την ανίχνευση του συγκεκριμένου παράγοντα παιδαγωγικών δράσεων επιλέχθηκαν τέσσερις κατηγορίες-μεταβλητές.

Πίνακας 84: προσβασιμότητα ΑΜΕΑ (καταγραφές εκπαιδευτικών)

	Μ	**S**	**Μη διαθέσιμος**	**ανεπαρκής**	**κατώτατος**	**Επαρκής**	**καλός**	**εξαιρετικός**	**Σ**
V1. Ο εσωτερικός χώρος είναι προσβάσιμος σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες	2.18	1.489	15 45.5%	8 24.2%	4 12.1%	3 9.1%	1 3.0%	2 6.1%	33 100%
V2. Ο εξωτερικός χώρος είναι προσβάσιμος σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες	3.27	1.206	0 0,0%	12 36.45	8 24.2%	5 15.25	8 24.2%	0 0.0%	33 100%
V3. Τα παιδιά με αναπηρίες έχουν πρόσβαση	2.30	1.185	8 24.2%	14 42.4%	7 21.2%	2 6.1%	1 3.0%	1 3.0%	33 100%

στους χώρους παιχνιδιού									
V4. Ο εξοπλισμός προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες	2.18	1.074	10 30.3%	13 39.4%	4 12.1%	6 18.2%	0 0.0%	0 0.0% 2.18	33 100%

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,575

Από τα δεδομένα του πίνακα 84 προκύπτει ότι σε ποσοστό 24,2% ο εσωτερικός χώρος κρίνεται ως ανεπαρκής για πρόσβαση σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες, 12,1% κατώτατος 9,1% επαρκής, 3% καλός, 6,1% εξαιρετικός, ενώ στο 45,5% δεν υπάρχει (V1). Όσον αφορά στον εξωτερικό χώρο, σε ποσοστό 36,5% κρίνεται ανεπαρκής στην προσβασιμότητα ατόμων ΑΜΕΑ, 24,2% κρίνεται κατώτατος, 15,25% επαρκής και 24,2% καλός (V2). Τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση στους χώρους του παιχνιδιού στο 24,2% των παρατηρηθέντων χώρων, η πρόσβαση στους χώρους του παιχνιδιού κρίνεται ανεπαρκής για το 42,4% των χώρων, για το 21,2% κρίνεται κατώτατος, ενώ ένας χώρος (6,1%) κρίνεται επαρκής, ένας (3%) καλός και ένας (3%) εξαιρετικός (V3). Όσον αφορά την προσαρμογή του εξοπλισμού στις ανάγκες παιδιών με αναπηρίες, σε 30,3% των χώρων κρίνεται μη διαθέσιμος, σε 39,4% ανεπαρκής, σε 12,1% κατώτατος και σε 18,2% επαρκής (V4).

Διαφοροποιήσεις ως προς τις περιοχές σχολείων

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων δεν προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την περιοχή που ευρίσκονται τα σχολεία που παρατηρήθηκαν.

δ. επικινδυνότητα χώρων

Για τον έλεγχο του συγκεκριμένου παράγοντα παρατηρήσαμε δύο κατηγορίες παρατηρήσεων. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων αυτών παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 85: επικινδυνότητα χώρων (καταγραφές εκπαιδευτικών)

	M	**S**	**Μη διαθέσιμος**	**ανεπαρκής**	**κατώτατος**	**Επαρκής**	**καλός**	**εξαιρετικός**	**Σ**

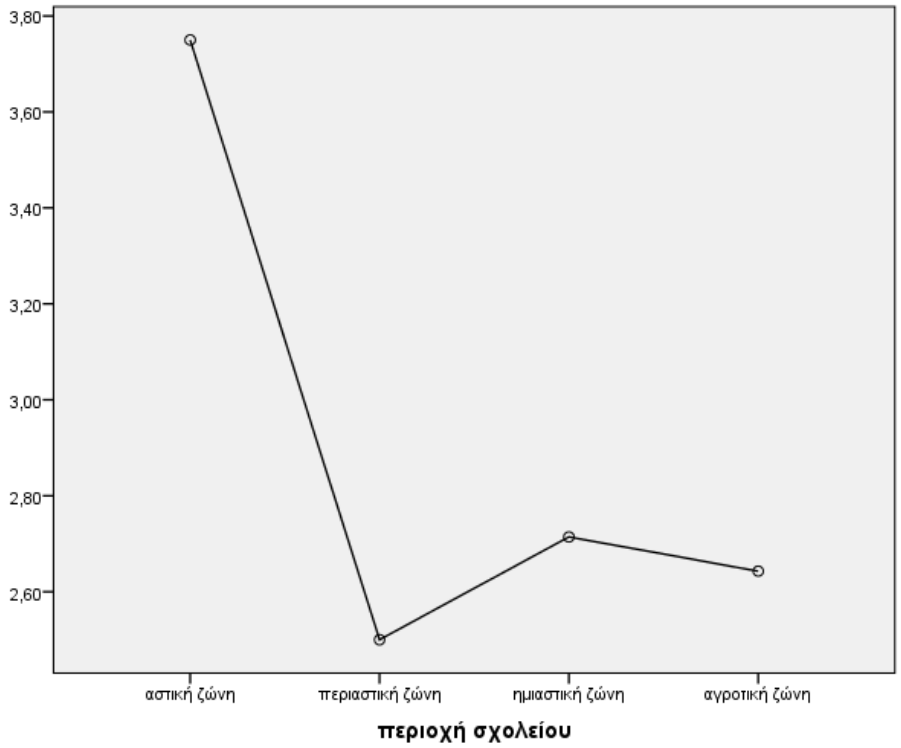
V1. Υπάρχουν κίνδυνοι στον εξωτερικό χώρο που μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό	3,00	1,088	0 0,0%	12 36,4 %	13 39,4 %	2 6,1%	6 18,2%	0 0,0%	33 100 %
V2. Υπάρχουν κίνδυνοι στον εσωτερικό χώρο που μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό	3,06	0,707	1 3,0%	5 15,2 %	20 60,6 %	7 21,2 %	0 0,0%	0 0,0%	33 100 %

M = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,827

Στο πίνακα 85 παρατηρούμε ότι το 36,4% των εξωτερικών χώρων κρίνονται ανεπαρκείς ως προς τους κινδύνους που μπορούν να προκαλέσουν τραυματισμούς, το 39,4% κρίνεται ως κατώτατος, το 6,1% ως επαρκής και το 18,2% ως καλός (V1). Αντίστοιχα, το 15,2% των εσωτερικών χώρων κρίνονται ως ανεπαρκείς, το 60,6% ως κατώτατος και το 21,2% επαρκής (V2).

<u>Διαφοροποιήσεις ως προς τις περιοχές σχολείων</u>

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την περιοχή των σχολείων (*M=3.311, F=7.367, p=0.00*).



Διάγραμμα 100: επικινδυνότητα χώρων ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από την περαιτέρω ανάλυση των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι η διαφορά αυτή αφορά στους χώρους της αστικής και της περιαστικής περιοχής, και στην κατηγορία της επικινδυνότητας για τραυματισμούς στον εξωτερικό χώρο.

ε. ποιότητα χώρου

Ο συγκεκριμένος παράγοντας ορίζεται από οκτώ μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα 86:

Πίνακας 86: ποιότητα χώρου (καταγραφές εκπαιδευτικών)

	M	**S**	**Μη διαθέσιμος**	**ανεπαρκής**	**κατώτατος**	**Επαρκής**	**καλός**	**εξαιρετικός**	**Σ**
V1. Επαρκής ευρύχωρος εσωτερικός χώρος για τα παιδιά	4,15	1,121	0 0,0%	4 12,1%	3 9,1%	13 39,4%	10 30,3%	3 9,1%	33 100%
V2. Επαρκής ευρύχωρος	5,03	1,015	0 0,0%	0 0,0%	1 3,0%	13 39,4%	3 9,1%	16 48,5%	33 100%

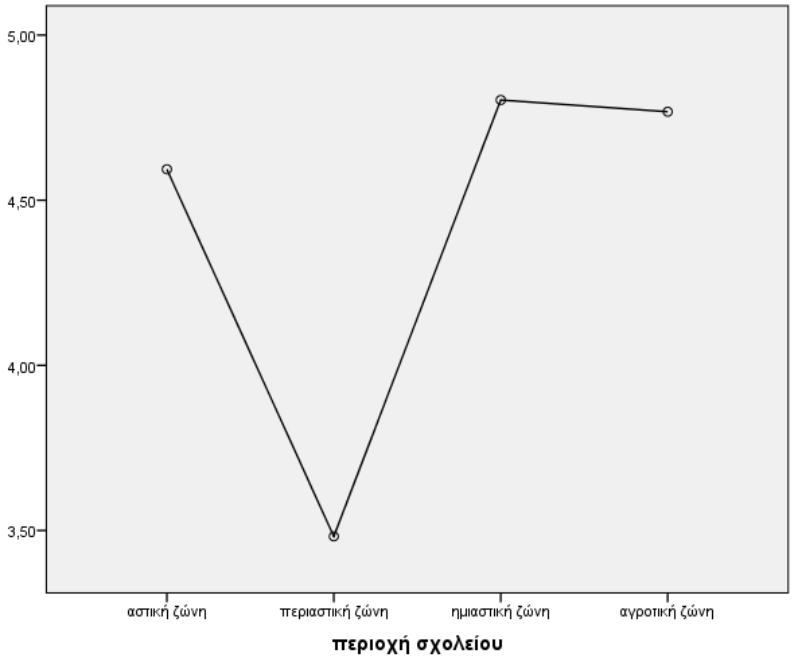
εξωτερικός χώρος									
V3. Ο εσωτερικός χώρος είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός και συντηρημένος	4,88	0,600	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	8 24,2 %	21 63,6%	4 12,1 %	33 100 %
V4. Ο εξωτερικός χώρος είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός και συντηρημένος	4,91	0,947	0 0,0%	0 0,0%	4 12,1 %	4 12,1 %	16 48,5%	9 27,3 %	33 100 %
V5. Ο εσωτερικός χώρος έχει καλές συνθήκες φωτισμού, εξαερισμού και θερμοκρασίας	4,70	0,847	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	18 54,5 %	7 21,2%	8 24,2 %	33 100 %
V6. Ο εξωτερικός χώρος είναι προστατευμένος από φυσικά φαινόμενα	3,58	0,708	0 0,0%	0 0,0%	18 54,5 %	11 33,3 %	4 12,1%	0 0,0%	33 100 %
V7. Η διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου επιτρέπει την οπτική επίβλεψη	3,70	0,770	0 0,0%	0 0,0%	16 48,5 %	11 33,3 %	6 18,2%	0 0,0%	33 100 %
V8. Η διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου επιτρέπει την οπτική επίβλεψη	4,58	0,502	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	14 42,4 %	19 57,6%	0 0,0%	33 100 %

Μ = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha = 0,868

Από τα στατιστικά δεδομένα του συγκεκριμένου παράγοντα *(M=4,40, s=0.604*), όπως αυτά αναλύονται στο πίνακα 86, προκύπτει ότι οι εξωτερικοί χώροι των σχολείων κρίνονται σε ποσοστό 97% από επαρκείς έως εξαιρετικοί (V2), σε ποσοστό 87,9% επίσης επαρκείς ως εξαιρετικοί ως προς την καθαριότητα και την συντήρησή τους (V4), σε ποσοστό 87,8% είναι σχετικά προστατευμένοι από φυσικά φαινόμενα (V6) και η διαμόρφωσή τους, σε ποσοστό 100%, είναι επαρκής έως καλή ώστε να επιτρέπεται η οπτική επίβλεψη από τους εκπαιδευτικούς (V8). Αντίστοιχα, οι εσωτερικοί χώροι κρίνονται κατά 21,2% ανεπαρκείς έως κατώτατοι, 79,7% επαρκείς έως καλοί και 9,1% εξαιρετικοί (V1), κατά 100% επαρκείς ως εξαιρετικοί ως προς την καθαριότητα και την συντήρησή τους (V3), επίσης σε ποσοστό 100% στις ίδιες διαβαθμίσεις βρίσκονται οι καλές συνθήκες φωτισμού, εξαερισμού και θερμοκρασίας (V5), ενώ η διαμόρφωσή του θεωρείται σε ποσοστό 81,8% κατώτατη έως επαρκής για την οπτική επίβλεψη των εκπαιδευτικών (V7).

Διαφοροποιήσεις ως προς τις περιοχές σχολείων

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την περιοχή των σχολείων (*M=1.464, F=12.962, p=0.001*).



Διάγραμμα 101: ποιότητα χώρου ως προς τις περιοχές σχολείων (καταγραφές εκπαιδευτικών)

Από την περαιτέρω ανάλυση των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι η διαφορά αυτή αφορά στην περιαστική περιοχή σε σχέση με τις υπόλοιπες περιοχές.

7. ΈΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Στην παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν δεκαπέντε υποθέσεις ως αρχικές παραδοχές, οι οποίες έπρεπε να διερευνηθούν και να επαληθευτούν.

Στην πρώτη υπόθεση θεωρούμε ότι εμφανίζονται παιγνιώδεις καταστάσεις σε όλες τις κατηγορίες παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια της έρευνας από τις παρατηρήσεις των ερευνητών καταγράφηκαν παιγνιώδεις καταστάσεις σε όλες τις κατηγορίες παιχνιδιού, επαληθεύοντας έτσι την συγκεκριμένη υπόθεση.

Η δεύτερη υπόθεση κάνει λόγο για διαφοροποίηση που υπάρχει στις παιγνιώδεις καταστάσεις που εμφανίζονται ανάλογα με το φύλο των μαθητών, πράγμα το οποίο επαληθεύτηκε από την έρευνα, αφού τα αγόρια αποδείχθηκε ότι παίζουν σημαντικά περισσότερο από ότι τα κορίτσια το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι και το ομαδικό παιχνίδι κανόνων, ενώ, αντίθετα, τα κορίτσια ασχολούνται πολύ περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια, με το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι, το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι, το δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι και το δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι.

Στην τρίτη υπόθεση θεωρούμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις παιγνιώδεις καταστάσεις που εμφανίζονται ανάλογα με την τάξη των μαθητών. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων ασχολούνται περισσότερο με συμβολικό μοναχικό παιχνίδι, το παράλληλο παιχνίδι κανόνων και κυρίως με όλα τα είδη του λειτουργικού παιχνιδιού, οι μαθητές των μεσαίων τάξεων, τρίτης και τετάρτης, ασχολούνται περισσότερο με το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι, ενώ αυτοί των μεγάλων τάξεων ασχολούνται περισσότερο με το ομαδικό παιχνίδι κανόνων, το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι και το συμβολικό παράλληλο. Ευρήματα, τα οποία επαληθεύουν την υπόθεσή μας.

Στην τέταρτη υπόθεση θεωρούμε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις παιγνιώδεις καταστάσεις που εμφανίζονται ανάλογα με τις περιοχές κατανομής των σχολείων. Αν και από την έρευνα και τις στατιστικές αναλύσεις η υπόθεσή μας επαληθεύτηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, εντούτοις προέκυψε πολύ μικρή διαφοροποίηση στο ότι οι μαθητές της αστικής ζώνης ασχολούνται λιγότερο με το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι και με το μοναχικό παιχνίδι κανόνων και οι μαθητές της ημιαστικής και αγροτικής περιοχής παίζουν περισσότερο από τους μαθητές των άλλων περιοχών ομαδικά παιχνίδια κανόνων. Στην περίπτωση αυτή θεωρούμε τα ευρήματα

αυτά τυχαία και ότι η παρουσία τους οφείλεται σε απρόβλεπτους παράγοντες που επηρέασαν κατά κάποιο τρόπο συγκεκριμένες καταγραφές, όπως π.χ. οι καιρικές συνθήκες που επικρατούσαν κατά τον συγκεκριμένο χρόνο της παρατήρησης σε συγκεκριμένο τόπο, που ανάγκασαν τους μαθητές να περάσουν το διάλειμμά τους σε εσωτερικό χώρο και όχι στην αυλή.

Στην πέμπτη υπόθεση θεωρούμε ότι εμφανίζονται μη παιγνιώδεις καταστάσεις στο διάλειμμα, πράμα το οποίο επαληθεύτηκε από τα ευρήματα της έρευνας.

Στην έκτη υπόθεση υποθέτουμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις μη παιγνιώδεις καταστάσεις που εμφανίζονται ανάλογα με το φύλο των μαθητών. Υπόθεση η οποία επαληθεύτηκε, αφού από την έρευνα προέκυψε ότι τα αγόρια ασχολούνται πολύ περισσότερο από τα κορίτσια με το παιχνίδι συμπλοκής, τις ανταγωνιστικές δραστηριότητες και την εξερεύνηση, ενώ τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο με την ανάγνωση στο διάλειμμα, την μετάβαση από την μια περιοχή του χώρου σε άλλη και τον ενεργό διάλογο.

Η έβδομη υπόθεση θεωρούμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις μη παιγνιώδεις καταστάσεις που εμφανίζονται ανάλογα με την τάξη των μαθητών. Από τις στατιστικές αναλύσεις κατεδείχθη ότι οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου – τετάρτη, πέμπτη και έκτη- επιδίδονται στις δραστηριότητες του ενεργού διαλόγου, της ανάγνωσης, της μετάβασης από μια περιοχή σε άλλη και σε αδέσμευτες δραστηριότητες πολύ περισσότερο από τους τους μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του σχολείου. Επίσης, παρατηρήθηκαν στους μαθητές της τρίτης και πέμπτης τάξης περισσότερες εκδηλώσεις άγχους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Στην όγδοη υπόθεση θεωρούμε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις μη παιγνιώδεις καταστάσεις που εμφανίζονται ανάλογα με τις περιοχές κατανομής των σχολείων. Και σ' αυτή την περίπτωση η υπόθεση επαληθεύεται σε πολύ μεγάλο βαθμό, αφού, από την έρευνα και τις αναλύσεις των ευρημάτων, διαπιστώθηκε ότι από τις έντεκα μη παιγνιώδεις καταστάσεις, σε μία από αυτές (μετάβαση από την μια περιοχή σε μια άλλη του χώρου κατά την διάρκεια του διαλείμματος) οι μαθητές μιας από τις τέσσερις περιοχές (αστικής) επιδίδονται περισσότερο σε σχέση με τους μαθητές των άλλων τριών περιοχών, και σε άλλη μία (συμπεριφορά παρατηρητή) οι μαθητές των σχολείων της ημιαστικής περιοχής επιδίδονταν σ' αυτή σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των σχολείων των άλλων τριών περιοχών. Και στην περίπτωση αυτή

θεωρούμε τα ευρήματα αυτά τυχαία και ότι η παρουσία τους οφείλεται σε απρόβλεπτους παράγοντες, όπως αναφέραμε.

Η ένατη υπόθεση που διατυπώθηκε είναι ότι παρουσιάζονται παιδαγωγικές δράσεις των εφημερευόντων εκπαιδευτικών στο διάλειμμα, που μπορούν να κάνουν ασφαλή, προσιτό, κατάλληλο και διασκεδαστικό το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά. Από τις καταγραφές των παρατηρήσεων των ερευνητών αλλά και από την στατιστική ανάλυσή τους προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό παιδαγωγικές δράσεις κατά το διάλειμμα, οι οποίες δημιουργούν ένα ασφαλή, κατάλληλο, προσιτό και διασκεδαστικό το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά κατά την διάρκεια του διαλείμματος, επαληθεύοντας έτσι την υπόθεσή μας.

Η δέκατη υπόθεση θεωρεί ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παιδαγωγικές δράσεις των εφημερευόντων εκπαιδευτικών στο διάλειμμα που μπορούν να κάνουν ασφαλή, προσιτό, κατάλληλο και διασκεδαστικό το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά. Κατά την διεξαγωγή της έρευνας εμφανίστηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να είναι πιο θετικές σε τέτοιου είδους παιδαγωγικές δράσεις.

Στην ενδέκατη υπόθεση θεωρούμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παιδαγωγικές δράσεις των εφημερευόντων εκπαιδευτικών στο διάλειμμα που μπορούν να κάνουν ασφαλή, προσιτό, κατάλληλο και διασκεδαστικό το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη υπηρεσίας έχουν την τάση να είναι πιο θετικοί στην εφαρμογή παιδαγωγικών δράσεων και αυτοί με 6-10 έτη υπηρεσίας να είναι πιο συγκρατημένοι, επαληθεύοντας, έτσι, και αυτή την υπόθεσή μας.

Η δωδέκατη υπόθεση αναφέρεται στην ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του χώρου στον οποίον παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα και τα οποία κρίνονται επαρκή. Από τις παρατηρήσεις τόσο της ερευνήτριας όσο και των εκπαιδευτικών των σχολείων, προέκυψε ότι οι χώροι των δημοτικών σχολείων είναι, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, επαρκείς έως εξαιρετικοί ως προς την ευρυχωρία τους, την συντήρησή τους και την προστασία τους από καιρικές συνθήκες.

Η δέκατη τρίτη υπόθεση αναφέρεται στην προσβασιμότητα των χώρων σε άτομα

ΑΜΕΑ η οποία θεωρείται ανεπαρκής. Υπόθεση η οποία επαληθεύτηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία κατέδειξε ότι η προσβασιμότητα των χώρων σε άτομα ΑΜΕΑ είναι ανεπαρκής.

Σύμφωνα με την δέκατη τέταρτη υπόθεση, θεωρούμε ότι τα υλικά και ο εξοπλισμός των χώρων είναι ανεπαρκή, παλιά και ακατάλληλα. Η έρευνα κατέδειξε ότι η υλικοτεχνική υποδομή των χώρων υστερεί σημαντικά σε οργάνωση, ανανέωση, διαφοροποίηση και καταλληλότητα.

Η τελευταία μας υπόθεση αναφέρεται στην μη ύπαρξη διαφοροποίησης ως προς τις περιοχές κατανομής των σχολείων σχετικά με την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του χώρου. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι η υπόθεση αυτή επαληθεύεται εν μέρει, αφού αποδείχθηκε οι χώροι των σχολείων της περιαστικής περιοχής υστερούν σημαντικά έναντι των χώρων των σχολείων των άλλων περιοχών σε χαρακτηριστικά, για λόγους που προκύπτουν από τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης περιοχής.

Κεφάλαιο πέμπτο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν ύστερα και από την στατιστική ανάλυση, συσχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης και με τυχόν προηγούμενα αποτελέσματα και γίνεται μία προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και να διερευνηθούν οι υποθέσεις της έρευνας, όπως έχουν τεθεί στο δεύτερο κεφάλαιο της έρευνάς μας.

α. Δραστηριότητες των παιδιών στο διάλειμμα

Το κυριότερο κομμάτι της συγκεκριμένης έρευνας αλλά και το πιο ουσιαστικό, είναι η καταγραφή των παιγνιωδών και μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων στις οποίες επιδίδονται οι μαθητές του δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην σχολική αυλή ή σε εναλλακτικούς χώρους ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες που επικρατούν και τις ιδιαιτερότητες του κάθε χώρου. Στην συγκεκριμένη ενότητα απαντώνται τα εξής διερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες κατηγορίες παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων εμφανίζονται στο διάλειμμα στο δημοτικό σχολείο από τους μαθητές;
- Υπάρχουν διαφορές στις κατηγορίες παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων μεταξύ φύλου των μαθητών;
- Υπάρχουν διαφορές στις κατηγορίες παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων μεταξύ των τάξεων;
- Υπάρχουν διαφορές στις κατηγορίες παιγνιωδών και μη δραστηριοτήτων μεταξύ περιοχών κατανομής των σχολείων;

Από τις καταγραφές των παρατηρήσεων της ερευνητικής ομάδας ως προς τις παιγνιώδεις δραστηριότητες των μαθητών του δημοτικού σχολείου κατά την διάρκεια του διαλείμματος στην σχολική αυλή, παρατηρείται ότι το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι είναι αυτό που συγκεντρώνει τις περισσότερες καταγραφές ακολουθούμενο από το ομαδικό παιχνίδι κανόνων, το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι και το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι. Έπεται το παράλληλο παιχνίδι όλων των κατηγοριών, λειτουργικό,

κανόνων, δημιουργικό, συμβολικό και ακολουθεί το μοναχικό παιχνίδι, κανόνων, συμβολικό, λειτουργικό και δημιουργικό.

Αυτός ο τύπος του λειτουργικού παιχνιδιού αποτυπώνει τη φυσική δραστηριότητα παιχνιδιού που είναι κυρίως σωματικής και έντονης κινητικής φύσης, δηλαδή, η σωματική δοκιμασία των παιδιών καθώς και οι φυσικές τους ικανότητες, οι βασικές κινητικές και αθλητικές τους δεξιότητες είναι καθοριστικοί παράγοντες τόσο στην εκδήλωση όσο και στην επιτυχή πραγματοποίηση του παιχνιδιού. Μερικές φορές τα παιχνίδια αυτά κατηγοριοποιούνται ως κινητικό παιχνίδι ή παιχνίδια κίνησης (κυνηγητό, τρέξιμο, αναρρίχηση, παραδοσιακά παιχνίδια, χορός, κ.ά.), αυτή η μορφή παιχνιδιού επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν και να βελτιώσουν τις σωματικές δυνατότητές τους, να κατανοήσουν το σώμα τους και να αναπτύξουν τη δύναμη, την επιδεξιότητα, την ευκινησία, την ισορροπία και ευελιξία (Campbell & Frost, 1985 · Frost, Wortham & Stuart, 2012 · Yogman, et al. 2018). Με τα χαρακτηριστικά του λειτουργικού παιχνιδιού ενεργοποιούνται μεγάλα μυϊκά συστήματα, ή λειτουργικά παιχνίδια που περιλαμβάνουν λεπτές κινήσεις και συντονισμό χεριών-ματιών μέσω του πιασίματος, της σύλληψης και πετάγματος, της κίνησης και του χειρισμού μικρών αντικειμένων και εργαλείων γίνεται ενεργοποίηση μικρότερων μυϊκών ομάδων (Haibach-Beach, Reid & Collier 2018). Σημαντικό ρόλο στον τύπο αυτό του παιχνιδιού καταγράφει η συμμετοχή του αιθουσαίου οργάνου (αυτί), για δεξιότητες ισορροπίας, περιστροφής και μετατόπισης. Μέσα από τέτοιο παιχνίδι, τα παιδιά αισθάνονται και εξερευνούν τη θέση τους και την κίνηση τους χωροχρονικά και βελτιώνουν την ισορροπία και τον κινητικό έλεγχο (Καμπάς, 2019). Το λειτουργικό παιχνίδι με τη συμμετοχή κινήσεων που ενεργοποιούν έντονα το αιθουσαίο όργανο (περιστροφές, μετατοπίσεις) έχουν συνδεθεί με την ανάπτυξη και τη βασική εξέλιξη γνώσεων - εννοιών ικανοτήτων που σχετίζονται με τον προσανατολισμό στο χώρο (Wiener-Vacher, Hamilton & Wiener, 2013). Σύμφωνα με τον Brown (2009) η έρευνα για την ανάπτυξη του εγκεφάλου επιβεβαιώνει ότι μέσω του κινητικού παιχνιδιού ενισχύεται η μάθηση, η δημιουργικότητα, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα και η ανθεκτικότητα.

Ως προς το φύλο το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι έρχεται πρώτο στις προτιμήσεις τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών (Μιχαηλίδου, 2019 · Christidou, et al. 2013 · Bundy, et al. 2009 · Thomson, 2007· Verstraete, et al. 2006 · Boulton, 1992 · Blatchford, et al. 1990) που έχουν ως κοινό παράγοντα την επιλογή

του λειτουργικού ομαδικού παιχνιδιού που έχει να κάνει με τρέξιμο, κυνηγητό, παραλλαγές του κυνηγητού, παραλλαγές αθλητικών δραστηριοτήτων, όπως το ποδόσφαιρο, την καλαθοσφαίριση και χειροσφαίριση (με αντικείμενο πλαστικά μπουκάλια, ρούχα, κομμάτια ξύλου κ.α.). Το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι (με το κυνηγητό, το τρέξιμο, παραλλαγές των αθλοπαιδιών) προκαλεί στους συμμετέχοντες αυξομειώσεις στον καρδιακό ρυθμό και στην αναπνευστική λειτουργία, γεγονότα που ισχυροποιούν τη σωματική και ψυχική υγεία καθώς επίσης την κοινωνική επάρκεια και γνωστική ανάπτυξη (Baquet, Aucoufurier, Gamelin & Berthoin, 2018).

Ακολουθεί το ομαδικό παιχνίδι κανόνων, το δημιουργικό ομαδικό και το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι. Το ομαδικό παιχνίδι κανόνων που βρέθηκε δεύτερο στη σειρά κατάταξης των μαθητών στην παρούσα έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει την έρευνα του Boulton (1992), σύμφωνα με την οποία τα εντεκάχρονα παιδιά συμμετείχαν περισσότερο σε παιχνίδια κανόνων, σπάνια σε άλλα μαζικά παιχνίδια και ποτέ σε παιχνίδια φαντασίας. κάποιες δραστηριότητες, όπως το ποδόσφαιρο, ξεκινούσαν από το πρώτο διάλειμμα και συνεχιζόταν μέχρι τη λήξη του τελευταίου διαλείμματος. Όπως και στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά αφιέρωναν τον περισσότερο χρόνο του διαλείμματος σε παιχνίδια με κανονισμούς, ακολουθούμενα από τις κοινωνικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές (Whitebread, et al. 2017 ·Baquet, Aucoufurier, Gamelin & Berthoin, 2018), παιχνίδι με κανόνες ορίζεται οποιασδήποτε δραστηριότητα παιχνιδιού από δύο ή περισσότερα παιδιά, όπου υπάρχει κάποιο συμφωνημένο πλαίσιο κανόνων που διέπει τη δραστηριότητα. Τα παιδιά από πολλή μικρή ηλικία αναζητούν και προσπαθούν να αισθανθούν τόσο το φυσικό όσο και τον κοινωνικό τους κόσμο, και έτσι η προσοχή τους στο παιχνίδι περνά μέσα από τη θέσπιση και τήρηση κανόνων, οι οποίο στη συνέχεια αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την έκβαση του παιχνιδιού ((Whitebread, et al. 2017). Αυτό το είδος παιχνιδιού μπορεί συχνά να έχει τη μορφή συμβατικών παιχνιδιών, όπως ποδόσφαιρο, χειροσφαίριση, πετοσφαίριση και παραλλαγές αυτών, κλέφτες και αστυνόμοι, όπου υπάρχει ένα προκαθορισμένο σύνολο κανόνων που είναι κατανοητοί από όλους τους παίκτες. Ωστόσο, περιλαμβάνει επίσης σενάρια παραλλαγής που επινοούν τα παιδιά, διαπραγματεύονται και τροποποιούν συνεχώς τους κανόνες του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, μια ομάδα παιδιών μπορεί συλλογικά να αποφασίσει να παίξει αστυνόμους ή κλέφτες και να θεσπίσει ένα περίπλοκο σύνολο κανόνων που υπαγορεύουν πώς και

πού οι αστυνομικοί μπορούν να κυνηγήσουν και να πιάσουν τους κακούς. Ενώ αυτό το παιχνίδι είναι επίσης φανταστικό, το βασικό στοιχείο που συλλαμβάνεται από αυτόν τον τύπο παιχνιδιού είναι η διαδικασία διαπραγμάτευσης και συμμόρφωσης με ένα σύνολο παραμέτρων παιχνιδιού.

Το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι ακολουθεί τρίτο στη σειρά εμφάνισης στο διάλειμμα των παιδιών. Ο τύπος του δημιουργικού παιχνιδιού χρησιμοποιείται για να περιγράψει παιχνιδιάρικες αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον όπου το παιδί εξερευνά ή χειρίζεται τις ιδιότητες ενός αντικειμένου ή του περιβάλλοντος, είτε σε μια μαθησιακή ικανότητα που βασίζεται περισσότερο σε αισθητικούς σκοπούς είτε σε κάποιο στόχο που έχει τεθεί σε παιδιά. Στα παιδιά είναι έμφυτη η τάση της περιέργεια για τα αντικείμενα και τον κόσμο που τα περιβάλλει (Kieff, Casbergue, 2017). Τα παιδιά της πρώιμης και όψιμης παιδικής ηλικίας προσελκύονται από αυτά και μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης τους με αυτά με κίνητρο την περιέργειά τους (Kieff, Casbergue, 2017). Το παιδί χτίζει ενεργά ή σχηματίζει κάτι από υλικά περιβαλλοντικά στοιχεία, όπως ένα κάστρο με άμμο ή ένα φρούριο. Μέσα από τέτοιες διερευνητικές δραστηριότητες τα παιδιά μαθαίνουν όχι μόνο για τις φυσικές και χωρικές ιδιότητες του περιβάλλοντός τους, αλλά και για τη δική τους ικανότητα να χειρίζονται αντικείμενα ή περιβάλλοντα προς κάποιον εγγενή στόχο ή την επίλυσης κάποιου προβλήματος (Pellegrini, Smith, 2001 · Brown, 2009 · Kieff, Casbergue, 2017). Χαρακτηριστικό του είδους αυτού παιχνιδιού είναι ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν ως εξοπλισμό παιχνιδιού, άχρηστα υλικά όπως χαρτόνια, χαρτοκιβώτια, ξύλινες σανίδες. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν το υλικό αυτό με πολλούς και νέους τρόπους, αυξάνοντας τα επίπεδα της φυσικής τους δραστηριότητας και άγγιξαν πολλές φορές το λειτουργικό παιχνίδι με τρέξιμο, άλματα, ανύψωση, χειρισμό του αντικειμένου. Στο παιχνίδι αυτό συμμετείχαν πολλά παιδιά γίνονταν πιο ευέλικτο και κοινωνικό. Τα χαρακτηριστικά αυτά που παρουσιάστηκαν στο δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι τα περιγράφουν και οι Bundy et al., (2009) στην έρευνά τους. Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του δημιουργικού παιχνιδιού, όπως η αισθητηριακή παρατήρηση, η κατανόηση των σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος, είναι σημαντικές για τη γνωστική ανάπτυξη, διεγείρουν τη δημιουργική σκέψη, τη χωρική συλλογιστική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, τα οποία θεωρούνται επίσης, σημαντικά στη μάθηση των λογικο-μαθηματικών, φυσικών εννοιών και των θετικών επιστημών γενικότερα (Vygotsky, 1978 · Burdette, 2005 · Pellegrini, Smith, 2005 · Nath, Szücs,

2014).

Στο συμβολικό παιχνίδι ένα παιδί μπορεί να πάρει κάποιο πραγματικό αντικείμενο στο περιβάλλον ως υποκατάστατο, ως μεταφορά ενός αντικειμένου προσποίησης και το «ζωντανεύει» με κάποιο τρόπο, όπως μία καρέκλα να είναι το πιλοτήριο ενός αγωνιστικού αυτοκινήτου. Το συμβολικό παιχνίδι μπορεί να είναι και κοινωνιοδραματικό παιχνίδι. Ένα παιδί μιμείται έναν κοινωνικό, οικιακό ή διαπροσωπικό ρόλο που θα μπορούσε να βιώσει ως ενήλικας, όπως ένα κορίτσι να προσποιείται τη μητέρα, να συγυρίζει, να μαγειρεύει. Να φροντίζει τα παιδιά. Αυτή η μορφή παιχνιδιού επιτρέπει στα παιδιά να εισέλθουν στον κόσμο των ενηλίκων, να πειραματιστούν με τα κοινωνικά εργαλεία και τους ρόλους του πολιτισμού και να δοκιμάσουν με ασφάλεια διαφορετικούς ρόλους για να κατανοήσουν τη φύση και την καταλληλότητά τους (Frost, Wortham & Reifel, 2012 · Kieff, Casbergue, 2017). Τα παιδιά πολλές φορές ενσωματώνουν στο συμβολικό παιχνίδι διάφορα αφηγήματα, φανταστικές ιστορίες οι οποίες υποστηρίζουν την ανάπτυξη επικείμενων γνώσεων και γλωσσικών δεξιοτήτων (Nikolopoulou, McDowell & Brockmeyer, 2006 · Kieff, Casbergue, 2017).

Εκείνο όμως που κάνει την σημαντική διαφορά είναι το ποσοστό των αγοριών και των κοριτσιών που παίζουν τα παιχνίδια. Έτσι, το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι, που έρχεται πρώτο στις προτιμήσεις και των δύο φύλων, παίζεται από αγόρια και κορίτσια, όπως και το ομαδικό παιχνίδι κανόνων, το δημιουργικό ομαδικό και το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι. Σημαντική διαφοροποίηση, επίσης, παρατηρείται στο μοναχικό δημιουργικό παιχνίδι, και στο δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι, το οποίο παίζεται από το 5% των αγοριών και από το 9% των κοριτσιών.
Ερμηνεία ως προς την επιλογή των παιχνιδιών από τα αγόρια και τα κορίτσια δίνουν οι *Θάνος & Μπούνα (2017) υποστηρίζοντας ότι* διακρίσεις αυτές είναι αντίστοιχες των διακρίσεων και των κοινωνικών στερεοτύπων που επικρατούν στην κοινωνία, σύμφωνα με τα οποία τα αθλήματα, με αντιπροσωπευτικότερο το ποδόσφαιρο, είναι «ανδρικά» παιχνίδια, ενώ το κουτσό, το σκοινάκι, η κουβέντα είναι «γυναικεία» παιχνίδια/δραστηριότητες.

Ως προς την περιοχή στην οποία βρίσκονται τα σχολεία, η εικόνα δεν διαφοροποιείται, με το ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι να κατέχει κι εδώ την πρώτη θέση, ακολουθούμενο από πολύ κοντά από το ομαδικό παιχνίδι κανόνων και ακολουθούν το

δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι και το συμβολικό ομαδικό. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι μαθητές της αστικής ζώνης ασχολούνται λιγότερο με το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι, όπως και με το μοναχικό παιχνίδι κανόνων, οι μαθητές της ημιαστικής και αγροτικής περιοχής παίζουν περισσότερο από τους μαθητές των άλλων περιοχών ομαδικά παιχνίδια κανόνων, ενώ οι μαθητές της αστικής και ημιαστικής περιοχής ασχολούνται λιγότερα από τους άλλους μαθητές με παράλληλο παιχνίδι κανόνων. Σε έρευνα (Thomson, 2007), η οποία διεξάχθηκε σε μαθητές αστικών, ημιαστικών και αγροτικών σχολείων της Αγγλίας, διαπιστώθηκε ότι κατά το παιχνίδι τους τα παιδιά χρησιμοποιούσαν άσχετα πράγματα που υπήρχαν στο περιβάλλον της αυλής ως εξοπλισμό των παιχνιδιών τους, όπως πάγκοι, κιβώτια, ρούχα κλπ. Κάτι που παρατηρήθηκε και με το λειτουργικό παιχνίδι των παιδιών στην παρούσα έρευνα.

Ως προς την τάξη οι καταγραφές της ερευνητικής ομάδας και οι στατιστικές αναλύσεις κατέδειξαν ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων ασχολούνται περισσότερο με συμβολικό μοναχικό παιχνίδι, το παράλληλο παιχνίδι κανόνων και κυρίως με όλα τα είδη του λειτουργικού παιχνιδιού με αυτούς της πρώτης τάξης να ασχολούνται περισσότερο με το λειτουργικό μοναχικό και το λειτουργικό παράλληλο. Οι μαθητές των μεσαίων τάξεων, τρίτης και τετάρτης, ασχολούνται περισσότερο με το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι και το δημιουργικό μοναχικό σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ αυτοί των μεγάλων τάξεων ασχολούνται περισσότερο με το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι και το συμβολικό παράλληλο.

Για τις μη παιγνιώδεις δραστηριότητες, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνητικής ομάδας, η μη παιγνιώδης δραστηριότητα με την μεγαλύτερη καταγραφή είναι αυτή της μετάβασης από μια περιοχή του χώρου σε μία άλλη, ακολουθούν ο ενεργός διάλογος, η παρουσία άγχους, η συμπεριφορά ως παρατηρητή, ο ανταγωνισμός, η ανάγνωση, οι αδέσμευτες δραστηριότητες, άλλες μη παιγνιώδεις καταστάσεις, η εξερεύνηση, το παιγνίδι συμπλοκής και, τέλος, κάτι άλλο που δεν εντάσσεται στις μη παιγνιώδεις καταστάσεις. Η έρευνα στον ελληνικό επιστημονικό πεδίο έχει να κάνει με την μη παιγνιώδη δραστηριότητα (Rubin, 2001), της συμπλοκής, ή άγριο- σκληρό παιχνίδι στο διάλειμμα στο χώρο του νηπιαγωγείου σύμφωνα με τους (Koustourakis, Rompola, & Asimaki (2015), επίσης, με τη συγκεκριμένη μη παιγνιώδη δραστηριότητα στο χώρο του δημοτικού σχολείου (Ρομπόλα, 2018). Η Ρομπόλα (2018), στην αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή της ερεύνησε τα είδη των σκληρών και δυναμικών παιχνιδιών στα οποία επιδίδονται οι μαθητές του ελληνικού Δημοτικού

Σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Τα αγόρια επιδίδονταν περισσότερο σε πιο σκληρές μορφές παιχνιδιών συμπλοκής, ενώ δεν καταγράφηκε διαφορά στα φύλα στις πιο ήπιες μορφές σκληρών και δυναμικών παιχνιδιών. Το παιχνίδι συμπλοκής που παρατηρήθηκε από την ερευνητική ομάδα αφορούσε σε ενέργειες των παιδιών, όπως παιχνίδια με σωματική επαφή τις περισσότερες φορές και χτυπήματα χωρίς δύναμη (μπουνιές και κλωτσιές), σπρώξιμο και τραβήγματα μεταξύ των παιδιών χωρίς δύναμη και με γέλιο, παιχνίδια πάλης και μάχης μέχρι να πέσει ο συμπαίκτης στο έδαφος, τα παιδιά στοιβάζονται το ένα πάνω στο άλλο, δημιουργώντας ένα σωρό, παιχνίδια που περιλαμβάνουν χαστούκια με ανοιχτές παλάμες στον αέρα ή με ελαφρό άγγιγμα στο πρόσωπο του άλλου παιδιού. Αυτός ο τύπος παιγνιώδους δραστηριότητας σύμφωνα με την εργασία της Ρομπόλα (2018) καταγράφεται στην τυπολογία παιχνιδιού του Roubin (2001) ως μη παιγνιώδη δραστηριότητα. Η μη παιγνιώδης δραστηριότητα του παιχνιδιού συμπλοκής στην παρούσα έρευνα κυμαίνεται από το 3% ως το 10% της συνολικής εμφάνισης των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων στο διάλειμμα, γεγονός που συμφωνεί με την έρευνα της Ρομπόλα (2018) για την ελληνική πραγματικότητα στο διάλειμμα του δημοτικού σχολείου. Η σημαντικότητα της συγκεκριμένης μη παιγνιώδους δραστηριότητας για κάποιους ερευνητές (Pellis, Pellis, Bell, 2010 · Brussoni, et al. 2015) επαφίεται στο γεγονός της ενίσχυσης της κοινωνικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων παιδιών.

Ως προς το φύλο η δραστηριότητα του ανταγωνισμού καταλαμβάνει την πρώτη θέση για τα αγόρια, ακολουθεί η εξερεύνηση, η συμπεριφορά του μαθητή ως παρατηρητή, το παιχνίδι συμπλοκής, η εκδήλωση άγχους, η μετάβαση από μια περιοχή του χώρου σε άλλη, άλλη απασχόληση που δεν καταγράφεται ως μη παιγνιώδη, ο ενεργός διάλογος, οι αδέσμευτες δραστηριότητες, η ανάγνωση και, τέλος, άλλη μη παιγνιώδη δραστηριότητα. Στα κορίτσια την πρώτη θέση καταλαμβάνει η μετάβαση από μια περιοχή του χώρου σε κάποια άλλη, ακολουθεί ο ενεργός διάλογος, η ανάγνωση, η εκδήλωση άγχους, αδέσμευτες δραστηριότητες και συμπεριφορά ως παρατηρητής, άλλη μη παιγνιώδη δραστηριότητα, κάτι άλλο, ανταγωνισμός και εξερεύνηση και παιχνίδι συμπλοκής. Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι τα αγόρια ασχολούνται πολύ περισσότερο από τα κορίτσια με το παιχνίδι συμπλοκής, τις ανταγωνιστικές δραστηριότητες και την εξερεύνηση, ενώ τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο με την ανάγνωση στο διάλειμμα, την μετάβαση από την μια περιοχή του χώρου σε άλλη και τον ενεργό διάλογο. Στον ελληνικό επιστημονικό χώρο η έρευνα

της Μιχαηλίδου, (2019) έδειξε ότι τα αγόρια ήταν εμφανώς πιο κινητικά από τα κορίτσια, τα οποία παρέμεναν στην περιφέρεια της αυλής συζητώντας ή και περπατώντας και ακόμη ότι τα παιδιά, εκτός από το παιχνίδι, ασχολήθηκαν και με άλλες δραστηριότητες, όπως συζήτηση, βόλτα στην αυλή, διάβασμα βιβλίων και ανταλλαγή συλλογών. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Μιχαηλίδου (2019) είναι σε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.
Επίσης όπως αναφέρουν οι *Θάνος & Μπούνα (2017) σε έρευνά τους* τα κορίτσια, στο διάλειμμα, είτε παρακολουθούν τα αγόρια που παίζουν ποδόσφαιρο είτε κουβεντιάζουν και λένε «...γενικά διάφορα κουτσομπολιά». Επομένως, το προαύλιο του σχολείου, το οποίο θεσμικά είναι χωρισμένο σε χώρο για οργανωμένα αθλητικά παιχνίδια (ποδόσφαιρο, μπάσκετ και βόλεϊ) και σε χώρο για ελεύθερες δραστηριότητες (κρυφτό, κυνηγητό, βόλτες, κουβέντα, κ.λπ.), στην ουσία παραπέμπει σε χώρους για αγόρια και κορίτσια, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ενίσχυση της έμφυλης ταυτότητας και στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων (Thorne 1993).

Ως προς την περιοχή στην οποία εδρεύουν τα σχολεία δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην κατανομή των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων σε σχέση με την γενικότερη κατανομή αυτών όπως περιγράφεται και στην πρώτη παράγραφο αυτής της υποενότητας, παρατηρήθηκε όμως ότι οι μαθητές της αστικής περιοχής επιδίδονται περισσότερο στην δραστηριότητα της μετάβασης από την μια περιοχή σε μια άλλη του χώρου κατά την διάρκεια του διαλείμματος σε σχέση με τους μαθητές των άλλων περιοχών, καθώς, επίσης, και ότι οι μαθητές των σχολείων της ημιαστικής περιοχής έχουν συμπεριφορά παρατηρητή σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των σχολείων των άλλων περιοχών.

Ως προς την τάξη και από τις στατιστικές αναλύσεις ανεδείχθη ότι οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου –τετάρτη, πέμπτη και έκτη- επιδίδονται στις δραστηριότητες του ενεργού διαλόγου, της ανάγνωσης, της μετάβασης από μια περιοχή σε άλλη και σε αδέσμευτες δραστηριότητες, όπως να κοιτάζουν στο χώρο, να περπατούν χωρίς σκοπό, να κάνουν κάτι μηχανικά κ.λπ. πολύ περισσότερο από τους μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του σχολείου. Επίσης, παρατηρήθηκαν στους μαθητές της τρίτης και πέμπτης τάξης περισσότερες εκδηλώσεις άγχους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, γεγονός που, ίσως, έχει να κάνει με την σκέψη τους για τα μαθήματά τους ή με επικείμενα τεστ μαθημάτων την επόμενη ώρα στην τάξη, δεδομένου ότι η τρίτη και, κυρίως, η πέμπτη τάξη θεωρούνται ως «οι πιο δύσκολες τάξεις» για τους

μαθητές, λόγω των μαθημάτων που καλούνται να διδαχθούν αυτοί για πρώτη φορά.

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες στην αυλή του σχολείου αποτελούν ευκαιρία για ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων μεταξύ συνομηλίκων (Pellis, Pellis, Bell, 2010 · Brussoni, et al. 2015). Επιπλέον, η μορφή της σχολικής αυλής, η πολιτική και το ήθος του σχολείου επηρεάζουν το παιχνίδι και τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων. Η πλήρης κατανόηση των διαδικασιών που σχετίζονται με την επιρροή των συνομηλίκων στη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διεξαγωγής έρευνας, που να εξετάζει τις αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Οι παιγνιώδεις καταστάσεις έχουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στις σχέσεις των παιδιών, τη λειτουργία των ομάδων, των φιλικών σχέσεων και αποτελούν περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν πράγματα για τους φίλους τους, συμμαθητές τους αλλά και τους ίδιους. Οι τρόποι και οι προϋποθέσεις με τους οποίους δημιουργούνται οι φιλίες των ομάδων, τα χαρακτηριστικά τους, η διαχείρισή τους ως προς την υποστήριξη και τη διατήρησή τους αποτελούν ένα άλλο σημαντικό και επίκαιρο αντικείμενο μελέτης.

Η παρούσα έρευνα κρίθηκε αναγκαία για την εξέταση του βαθμού ανάπτυξης της παιγνιώδους δραστηριότητας, ποσοτικά και ποιοτικά, κατά τη χρονική διάρκεια του σχολικού διαλείμματος στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η συνεισφορά της προαναφερθείσας δραστηριότητας στην κινητική, κοινωνική ανάπτυξη και συναισθηματικότητα μέσω ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των παιδιών, αλλά και η προσφορά γνώσεων είναι σημαντική και καθοριστικής σημασίας, όπως επίσης, η παιδαγωγική δράση και προσέγγισή της από τον εκπαιδευτικό. Παρά την εκτεταμένη βιβλιογραφία για το παιχνίδι και τη συμβολή του στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Gallahue, 2002 · Zimmer, 2007 · Zaragas, 2012 · Zaragas, 2016), η σχέση μεταξύ σχολικού διαλείμματος και παιγνιώδους δραστηριότητας σε αυτό εξακολουθεί να αποτελεί θέμα έρευνας, πόσο μάλλον στους διάφορους τύπους παιχνιδιού που δεν εντοπίζονται, ερευνητικά, παρόμοιες συσχετίσεις αλλά ούτε και συσχετίσεις μεταξύ παιγνιώδους δραστηριότητας και παιδαγωγικής δράσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, με τις κινητικές δραστηριότητες και δεξιότητες (λειτουργικό παιχνίδι) να καταλαμβάνουν μεγάλο κομμάτι της απόδοσης και της καθημερινότητας των παιδιών στην αυλή του σχολείου, θα πρέπει αυτές να εξεταστούν με περισσότερα ερευνητικά εργαλεία όπου θα προσφέρουν ευκαιρίες για τον εντοπισμό κινητικών, κοινωνικών δυσκολιών και προβλημάτων. Η σχολική αυλή αποτελεί το σχολικό χώρο,

που παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι σε σύγκριση με την τάξη (Pellegrini, Huberty & Jones, 1995; Pellegrini & Bjorklund, 1997;· Blatchford, 1998), αποτελεί «αίθουσα διδασκαλίας για κοινωνική επάρκεια» (Pellegrini, Huberty & Jones, 1995). Τα παιδιά μέσα από το παιγνίδι στη διάρκεια του διαλείμματος στη σχολική αυλή μέσα από ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό και συνάμα ουσιαστικό σχολικό πλαίσιο μαθαίνουν να χειρίζονται καταστάσεις συγκρούσεων, θυμού, επιθετικότητας (Couper, 2011), όλα αυτά μπορούν να διδαχτούν και να ενισχυθούν και η σχολική αυλή είναι ο ιδανικός χώρος για να παρακολουθούνται αυτές οι συμπεριφορές.

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας, την πολυποίκιλη συνεισφορά της παιγνιώδους δραστηριότητας και τα ερευνητικά κενά που εντοπίστηκαν, προτείνεται μια περαιτέρω διερεύνηση και αξιοποίηση των πτυχών αυτής στο σχολικό διάλειμμα. Ειδικότερα, στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να συμπεριληφθούν μελέτες για την παιγνιώδη δραστηριότητα στη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης, να προταθούν νέοι τρόποι προσέγγισης της δραστηριότητας των μαθητών στο διάλειμμα, να μελετηθεί διεξοδικότερα η μέθοδος της κλασικής παρατήρησης από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στο διάλειμμα ενώ η έρευνα θα πρέπει να στραφεί προς πτυχές που δεν έχουν μελετηθεί τόσο διεξοδικά, όπως τα στοιχεία της κινητικής ανάπτυξης, κοινωνικής επάρκειας και της συναισθηματικότητας των παιδιών. Κρίνεται απαραίτητο να έρθουν στην επιφάνεια όλο και περισσότερες απόψεις, μελέτες και υλικό που σχετίζεται με τη δραστηριότητα των μαθητών στο σχολικό διάλειμμα καθώς αποτελεί μια πλούσια πηγή που δύναται να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και να συνεισφέρει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

α1. καταγραφές από το ζεύγος ερευνήτρια/εκαπιδευτικός

i. <u>Παιγνιώδεις δραστηριότητες</u>

Από τις καταγραφές των παρατηρήσεων της ερευνήτριας ως προς τις παιγνιώδεις δραστηριότητες των μαθητών του δημοτικού σχολείου κατά την διάρκεια του διαλείμματος στην σχολική αυλή, παρατηρείται ότι το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι είναι αυτό που συγκεντρώνει τις περισσότερες καταγραφές (111) ακολουθούμενο από το ομαδικό παιχνίδι κανόνων (104 καταγραφές), το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι (75 καταγραφές) και το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι (66 καταγραφές). Έπεται το

παράλληλο παιχνίδι όλων των κατηγοριών, λειτουργικό (59 καταγραφές), κανόνων (45 καταγραφές), δημιουργικό (43 καταγραφές), συμβολικό (30 καταγραφές) και ακολουθεί το μοναχικό παιχνίδι, κανόνων (24 καταγραφές), συμβολικό (22 καταγραφές), λειτουργικό (20 καταγραφές) και δημιουργικό (17 καταγραφές).

Ως προς το φύλο το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι έρχεται πρώτο στις προτιμήσεις τόσο των αγοριών (60 καταγραφές) όσο και των κοριτσιών (51 καταγραφές). Ακολουθεί το ομαδικό παιχνίδι κανόνων (60 καταγραφές για τα αγόρια, 44 για τα κορίτσια), το δημιουργικό ομαδικό (31 καταγραφές για τα αγόρια, 44 για τα κορίτσια) και το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι (25 καταγραφές για τα αγόρια, 41 για τα κορίτσια). Εκείνο όμως που κάνει την σημαντική διαφορά είναι το ποσοστό των αγοριών και των κοριτσιών που παίζουν τα παιχνίδια. Έτσι, το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι, που έρχεται πρώτο στις προτιμήσεις και των δύο φύλων, παίζεται από το 21% των αγοριών από τα κορίτσια παίζεται από το 16%. Το ομαδικό παιχνίδι κανόνων παίζεται από το 21% των αγοριών αλλά μόλις από το 13% των κοριτσιών. Το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι παίζεται από το 11% των αγοριών και από το 13% των κοριτσιών και το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι από το 9% των αγοριών και από το 13% των κοριτσιών. Σημαντική διαφοροποίηση, επίσης, παρατηρείται στο μοναχικό δημιουργικό παιχνίδι, στο οποίο επιδίδονται το 3% των αγοριών και το 4% των κοριτσιών και το δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι, το οποίο παίζεται από το 5% των αγοριών και από το 9% των κοριτσιών. Τα ευρήματα αυτά έρχονται να συμφωνήσουν με τις διάφορες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για τον ρόλο των φύλων στο παιχνίδι (ενδεικτικά: Boulton, 1992; Ridgers et al, 2006; Ridges et al 2011; Λεβεντάκου, 2003. Για περισσότερα βλ. σσ 80-83 και 137-141 της παρούσας εργασίας). Για τους λόγους αυτής της διαφοροποίησης των φύλων έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες κατά καιρούς (ενδεικτικά: Campell et al, 2000; Rubin, 1987; Serbin et al, 1993. Για περισσότερα βλ. σ. 79 της παρούσας εργασίας).

Ως προς την περιοχή στην οποία βρίσκονται τα σχολεία, η εικόνα δεν διαφοροποιείται, με το ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι να κατέχει κι εδώ την πρώτη θέση (42 καταγραφές στην αστική περιοχή, από 24 στην περιαστική και την ημιαστική και 21 στην αγροτική περιοχή), ακολουθούμενο από πολύ κοντά από το ομαδικό παιχνίδι κανόνων (41 καταγραφές στην αστική περιοχή, 20 στην περιαστική, 24 στην ημιαστική και 19 στην αγροτική περιοχή) και ακολουθούν το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι και το συμβολικό ομαδικό. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι μαθητές της

αστικής ζώνης ασχολούνται λιγότερο με το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι, όπως και με το μοναχικό παιχνίδι κανόνων, οι μαθητές της ημιαστικής και αγροτικής περιοχής παίζουν περισσότερο από τους μαθητές των άλλων περιοχών ομαδικά παιχνίδια κανόνων και ομαδικά δημιουργικά παιχνίδια, κάτι που οφείλεται στο γεγονός ότι οι χώροι της ημιαστικής και αγροτικής περιοχής, όπως προέκυψε από τις παρατηρήσεις και την στατιστική ανάλυση, είναι πιο ευρύχωροι από αυτούς των άλλων περιοχών.

Ως προς την τάξη οι καταγραφές των παρατηρήσεων της ερευνήτριας και οι στατιστικές αναλύσεις κατέδειξαν ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων ασχολούνται περισσότερο με συμβολικό μοναχικό παιχνίδι, το παράλληλο παιχνίδι κανόνων και κυρίως με όλα τα είδη του λειτουργικού παιχνιδιού με αυτούς της πρώτης τάξης να ασχολούνται περισσότερο με το λειτουργικό μοναχικό και το λειτουργικό παράλληλο. Οι μαθητές των μεσαίων τάξεων, τρίτης και τετάρτης, ασχολούνται περισσότερο με το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ αυτοί των μεγάλων τάξεων ασχολούνται περισσότερο με το ομαδικό παιχνίδι κανόνων, το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι και το συμβολικό παράλληλο. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με ανάλογα ευρήματα μελετών που ασχολήθηκαν με το παιχνίδι σε σχέση με την ηλικία των μαθητών (ενδεικτικά: Blatchford et al, 1990; Boulton, 1992. Περισσότερα στις σσ. 80-83 και 1376-141 της παρούσας έρευνας).

ii. Μη παιγνιώδεις δραστηριότητες

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας η μη παιγνιώδης δραστηριότητα με την μεγαλύτερη καταγραφή είναι αυτή της μετάβασης από μια περιοχή του χώρου σε μία άλλη (70 καταγραφές), ακολουθούν ο ενεργός διάλογος (64 καταγραφές), η παρουσία άγχους (53 καταγραφές), η συμπεριφορά ως παρατηρητή (51 καταγραφές), ο ανταγωνισμός (50 καταγραφές), η ανάγνωση (43 καταγραφές), η εξερεύνηση (43 καταγραφές), άλλες μη παιγνιώδεις καταστάσεις (41 καταγραφές), οι αδέσμευτες δραστηριότητες (38 καταγραφές), κάτι άλλο που δεν εντάσσεται στις μη παιγνιώδεις καταστάσεις (36 καταγραφές) και, τέλος, το παιγνίδι συμπλοκής (35 καταγραφές).

Ως προς το φύλο η δραστηριότητα του ανταγωνισμού καταλαμβάνει την πρώτη θέση για τα αγόρια (37 καταγραφές), ακολουθεί η εξερεύνηση (35 καταγραφές), η συμπεριφορά του μαθητή ως παρατηρητή (29 καταγραφές), το παιχνίδι συμπλοκής (28 καταγραφές), η εκδήλωση άγχους (26 καταγραφές), η μετάβαση από μια περιοχή του χώρου σε άλλη (23 καταγραφές), άλλη απασχόληση που δεν καταγράφεται ως μη

παιγνιώδη (21 καταγραφές), ο ενεργός διάλογος (20 καταγραφές), άλλη μη παιγνιώδη δραστηριότητα (18 καταγραφές) και, τέλος, η ανάγνωση και οι αδέσμευτες δραστηριότητες (16 καταγραφές εκάστη). Στα κορίτσια την πρώτη θέση καταλαμβάνει η μετάβαση από μια περιοχή του χώρου σε κάποια άλλη (47 καταγραφές), ακολουθεί ο ενεργός διάλογος (44 καταγραφές), η ανάγνωση (27 καταγραφές), η εκδήλωση άγχους (27 καταγραφές), άλλη μη παιγνιώδη δραστηριότητα (23 καταγραφές), αδέσμευτες δραστηριότητες και συμπεριφορά ως παρατηρητής (22 καταγραφές εκάστη), κάτι άλλο (15 καταγραφές), ανταγωνισμός (13 καταγραφές) και εξερεύνηση και παιχνίδι συμπλοκής (7 καταγραφές κάθε μία). Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι τα αγόρια ασχολούνται πολύ περισσότερο από τα κορίτσια με το παιχνίδι συμπλοκής, τις ανταγωνιστικές δραστηριότητες και την εξερεύνηση, ενώ τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο με την ανάγνωση στο διάλειμμα, την μετάβαση από την μια περιοχή του χώρου σε άλλη και τον ενεργό διάλογο.

Ως προς την περιοχή στην οποία εδρεύουν τα σχολεία δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην κατανομή των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων σε σχέση με την γενικότερη κατανομή αυτών όπως περιγράφεται και στην πρώτη παράγραφο αυτής της υποενότητας, παρατηρήθηκε όμως ότι οι μαθητές της αστικής περιοχής επιδίδονται περισσότερο στην δραστηριότητα της μετάβασης από την μια περιοχή σε μια άλλη του χώρου κατά την διάρκεια του διαλείμματος σε σχέση με τους μαθητές των άλλων περιοχών.

Ως προς την τάξη και από τις στατιστικές αναλύσεις κατεδείχθη ότι οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου –τετάρτη, πέμπτη και έκτη- επιδίδονται στις δραστηριότητες του ενεργού διαλόγου, της ανάγνωσης, της μετάβασης από μια περιοχή σε άλλη και σε αδέσμευτες δραστηριότητες, όπως να κοιτάζουν στο χώρο, να περπατούν χωρίς σκοπό, να κάνουν κάτι μηχανικά κ.λπ. πολύ περισσότερο από τους τους μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του σχολείου.

α2. Καταγραφές από τα ζεύγη εκπαιδευτικών των σχολείων

i. Παιγνιώδεις δραστηριότητες

Από τις καταγραφές των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις παιγνιώδεις δραστηριότητες των μαθητών του δημοτικού σχολείου κατά την διάρκεια

του διαλείμματος στην σχολική αυλή, παρατηρείται ότι το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι είναι αυτό που συγκεντρώνει τις περισσότερες καταγραφές (200) ακολουθούμενο από το ομαδικό παιχνίδι κανόνων (187 καταγραφές), το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι (136 καταγραφές) και το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι (123 καταγραφές). Έπεται το παράλληλο παιχνίδι όλων των κατηγοριών, λειτουργικό (104 καταγραφές), κανόνων (82 καταγραφές), δημιουργικό (80 καταγραφές), συμβολικό (54 καταγραφές) και ακολουθεί το μοναχικό παιχνίδι, κανόνων (42 καταγραφές), συμβολικό (41 καταγραφές), λειτουργικό (39 καταγραφές) και δημιουργικό (34 καταγραφές).

Ως προς το φύλο το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι έρχεται πρώτο στις προτιμήσεις τόσο των αγοριών (106 καταγραφές) όσο και των κοριτσιών (94 καταγραφές). Ακολουθεί το ομαδικό παιχνίδι κανόνων (105 καταγραφές για τα αγόρια, 82 για τα κορίτσια), το δημιουργικό ομαδικό (54 καταγραφές για τα αγόρια, 82 για τα κορίτσια) και το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι (45 καταγραφές για τα αγόρια, 78 για τα κορίτσια). Εκείνο όμως που κάνει την σημαντική διαφορά είναι το ποσοστό των αγοριών και των κοριτσιών που παίζουν τα παιχνίδια. Έτσι, το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι, που έρχεται πρώτο στις προτιμήσεις και των δύο φύλων, παίζεται από το 21% των αγοριών από τα κορίτσια παίζεται από το 16%. Το ομαδικό παιχνίδι κανόνων παίζεται από το 20% των αγοριών αλλά μόλις από το 14% των κοριτσιών. Το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι παίζεται από το 10% των αγοριών και από το 14% των κοριτσιών και το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι από το 9% των αγοριών και από το 13% των κοριτσιών. Σημαντική διαφοροποίηση, επίσης, παρατηρείται στο μοναχικό δημιουργικό παιχνίδι, στο οποίο επιδίδονται το 2% των αγοριών και το 4% των κοριτσιών και το δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι, το οποίο παίζεται από το 5% των αγοριών και από το 9% των κοριτσιών.

Ως προς την περιοχή στην οποία βρίσκονται τα σχολεία, η εικόνα δεν διαφοροποιείται, με το ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι να κατέχει κι εδώ την πρώτη θέση (84 καταγραφές στην αστική περιοχή, από 34 στην περιαστική, 58 την ημιαστική και 24 στην αγροτική περιοχή), ακολουθούμενο από πολύ κοντά από το ομαδικό παιχνίδι κανόνων (82 καταγραφές στην αστική περιοχή, 28 στην περιαστική, 58 στην ημιαστική και 19 στην αγροτική περιοχή) και ακολουθούν το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι και το συμβολικό ομαδικό. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι μαθητές της αστικής ζώνης ασχολούνται λιγότερο με το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι, όπως και με

το μοναχικό παιχνίδι κανόνων, οι μαθητές της ημιαστικής και αγροτικής περιοχής παίζουν περισσότερο από τους μαθητές των άλλων περιοχών ομαδικά παιχνίδια κανόνων, ενώ οι μαθητές της αστικής και ημιαστικής περιοχής ασχολούνται λιγότερα από τους άλλους μαθητές με παράλληλο παιχνίδι κανόνων.

Ως προς την τάξη οι καταγραφές των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών και οι στατιστικές αναλύσεις κατέδειξαν ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων ασχολούνται περισσότερο με συμβολικό μοναχικό παιχνίδι, το παράλληλο παιχνίδι κανόνων και κυρίως με όλα τα είδη του λειτουργικού παιχνιδιού με αυτούς της πρώτης τάξης να ασχολούνται περισσότερο με το λειτουργικό μοναχικό και το λειτουργικό παράλληλο. Οι μαθητές των μεσαίων τάξεων, τρίτης και τετάρτης, ασχολούνται περισσότερο με το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι και το δημιουργικό μοναχικό σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ αυτοί των μεγάλων τάξεων ασχολούνται περισσότερο με το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι και το συμβολικό παράλληλο.

ii. Μη παιγνιώδεις δραστηριότητες

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων, η μη παιγνιώδης δραστηριότητα με την μεγαλύτερη καταγραφή είναι αυτή της μετάβασης από μια περιοχή του χώρου σε μία άλλη (129 καταγραφές), ακολουθούν ο ενεργός διάλογος (117 καταγραφές), η παρουσία άγχους (93 καταγραφές), η συμπεριφορά ως παρατηρητή (88 καταγραφές), ο ανταγωνισμός (85 καταγραφές), η ανάγνωση (78 καταγραφές), οι αδέσμευτες δραστηριότητες (71 καταγραφές), άλλες μη παιγνιώδεις καταστάσεις (71 καταγραφές) η εξερεύνηση (69 καταγραφές), το παιγνίδι συμπλοκής (61 καταγραφές) και, τέλος, κάτι άλλο που δεν εντάσσεται στις μη παιγνιώδεις καταστάσεις (69 καταγραφές) .

Ως προς το φύλο η δραστηριότητα του ανταγωνισμού καταλαμβάνει την πρώτη θέση για τα αγόρια (61 καταγραφές), ακολουθεί η εξερεύνηση (57 καταγραφές), η συμπεριφορά του μαθητή ως παρατηρητή (49 καταγραφές), το παιχνίδι συμπλοκής (49 καταγραφές), η εκδήλωση άγχους (45 καταγραφές), η μετάβαση από μια περιοχή του χώρου σε άλλη (40 καταγραφές), άλλη απασχόληση που δεν καταγράφεται ως μη παιγνιώδη (40 καταγραφές), ο ενεργός διάλογος (34 καταγραφές), οι αδέσμευτες δραστηριότητες (29 καταγραφές), η ανάγνωση (28 καταγραφές) και, τέλος, άλλη μη παιγνιώδη δραστηριότητα (23 καταγραφές). Στα κορίτσια την πρώτη θέση καταλαμβάνει η μετάβαση από μια περιοχή του χώρου σε κάποια άλλη (89

καταγραφές), ακολουθεί ο ενεργός διάλογος (83 καταγραφές), η ανάγνωση (50 καταγραφές), η εκδήλωση άγχους (48 καταγραφές), αδέσμευτες δραστηριότητες (42 καταγραφές) και συμπεριφορά ως παρατηρητής (39 καταγραφές), άλλη μη παιγνιώδη δραστηριότητα (31 καταγραφές), κάτι άλλο (29 καταγραφές), ανταγωνισμός (2 καταγραφές) και εξερεύνηση και παιχνίδι συμπλοκής (12 καταγραφές κάθε μία). Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι τα αγόρια ασχολούνται πολύ περισσότερο από τα κορίτσια με το παιχνίδι συμπλοκής, τις ανταγωνιστικές δραστηριότητες και την εξερεύνηση, ενώ τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο με την ανάγνωση στο διάλειμμα, την μετάβαση από την μια περιοχή του χώρου σε άλλη και τον ενεργό διάλογο.

Ως προς την περιοχή στην οποία εδρεύουν τα σχολεία δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην κατανομή των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων σε σχέση με την γενικότερη κατανομή αυτών όπως περιγράφεται και στην πρώτη παράγραφο αυτής της υποενότητας, παρατηρήθηκε όμως ότι οι μαθητές της αστικής περιοχής επιδίδονται περισσότερο στην δραστηριότητα της μετάβασης από την μια περιοχή σε μια άλλη του χώρου κατά την διάρκεια του διαλείμματος σε σχέση με τους μαθητές των άλλων περιοχών, καθώς, επίσης, και ότι οι μαθητές των σχολείων της ημιαστικής περιοχής έχουν συμπεριφορά παρατηρητή σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των σχολείων των άλλων περιοχών.

Ως προς την τάξη και από τις στατιστικές αναλύσεις κατεδείχθη ότι οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου –τετάρτη, πέμπτη και έκτη- επιδίδονται στις δραστηριότητες του ενεργού διαλόγου, της ανάγνωσης, της μετάβασης από μια περιοχή σε άλλη και σε αδέσμευτες δραστηριότητες, όπως να κοιτάζουν στο χώρο, να περπατούν χωρίς σκοπό, να κάνουν κάτι μηχανικά κ.λπ. πολύ περισσότερο από τους τους μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του σχολείου. Επίσης, παρατηρήθηκαν στους μαθητές της τρίτης και πέμπτης τάξης περισσότερες εκδηλώσεις άγχους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, γεγονός που, ίσως, έχει να κάνει με την σκέψη τους για τα μαθήματά τους ή με επικείμενα τεστ μαθημάτων την επόμενη ώρα στην τάξη, δεδομένου ότι η τρίτη και, κυρίως, η πέμπτη τάξη θεωρούνται ως «οι πιο δύσκολες τάξεις» για τους μαθητές, λόγω των μαθημάτων που καλούνται να διδαχθούν αυτοί για πρώτη φορά.

α3. Σύγκριση ευρημάτων των ζευγών ερευνήτριας και εκπαιδευτικών

Ένα τελευταίο ερώτημα που κλήθηκε να διερευνήσει η παρούσα έρευνα είναι το κατά πόσον οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας συμπίπτουν, και σε ποιο βαθμό, με αυτές των εκπαιδευτικών εφημερίας. Από τις καταγραφές των παρατηρήσεων της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών, από τις στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, σε συνδυασμό με την συγκριτική ανάλυση που έγινε στο τέταρτο κεφάλαιο (σύγκριση αποτελεσμάτων, ενότητα 3, σσ. 222-235) και σε όσα έχουμε αναφέρει πιο πάνω στην παρούσα ενότητα, παρατηρούμε ότι τα ευρήματα που προκύπτουν από τις καταγραφές των παρατηρήσεων της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών ταυτίζονται σχεδόν πλήρως. Οι όποιες ελάχιστες διαφοροποιήσεις, οι οποίες είναι και οριακές, έχουν να κάνουν με τον μεγαλύτερο αριθμό σχολείων που έχουν παρατηρήσει οι εκπαιδευτικοί, με τις ιδιαιτερότητες του χώρου κάθε σχολείου και με μη προβλέψιμες συνθήκες, που ενδεχομένως επικρατούσαν κατά την διάρκεια των παρατηρήσεων, σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές.

Τα συμπεράσματα τα οποία εξάγονται ύστερα από τα παραπάνω ως προς τις παιγνιώδεις και μη παιγνιώδεις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται οι μαθητές του δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην σχολική αυλή, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Τα παιχνίδια που παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν να παίζουν οι μαθητές είναι τα εξής (με φθίνουσα σειρά συχνότητας): το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι, το ομαδικό παιχνίδι κανόνων, το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι, το ομαδικό συμβολικό παιχνίδι, το λειτουργικό παράλληλο παιχνίδι, το παράλληλο παιχνίδι κανόνων, το δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι, το συμβολικό παράλληλο παιχνίδι, το μοναχικό παιχνίδι κανόνων, το συμβολικό μοναχικό παιχνίδι, το λειτουργικό μοναχικό παιχνίδι και το δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι.
- Τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια τα παιχνίδια με τα οποία ασχολούνται περισσότερο είναι το λειτουργικό ομαδικό παιχνίδι, το ομαδικό παιχνίδι κανόνων, το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι και το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι.
- Τα αγόρια παίζουν σημαντικά περισσότερο από τα κορίτσια το λειτουργικό

ομαδικό παιχνίδι και το ομαδικό παιχνίδι κανόνων, ενώ, αντίθετα, τα κορίτσια ασχολούνται πολύ περισσότερο από τα αγόρια με το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι, το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι, το δημιουργικό μοναχικό παιχνίδι και το δημιουργικό παράλληλο παιχνίδι.

- Ως προς την περιοχή στην οποία βρίσκονται τα σχολεία την πρώτη θέση στην προτίμηση των μαθητών κατέχει το ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι να ακολουθούμενο από το ομαδικό παιχνίδι κανόνων, το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι και το συμβολικό ομαδικό.
- Οι μαθητές της αστικής ζώνης ασχολούνται λιγότερο με το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι και με το μοναχικό παιχνίδι κανόνων, οι μαθητές της ημιαστικής και αγροτικής περιοχής παίζουν περισσότερο από τους μαθητές των άλλων περιοχών ομαδικά παιχνίδια κανόνων.
- Ως προς την τάξη που φοιτούν, οι μαθητές των μικρότερων τάξεων ασχολούνται περισσότερο με συμβολικό μοναχικό παιχνίδι, το παράλληλο παιχνίδι κανόνων και κυρίως με όλα τα είδη του λειτουργικού παιχνιδιού με αυτούς της πρώτης τάξης να ασχολούνται περισσότερο με το λειτουργικό μοναχικό και το λειτουργικό παράλληλο. Οι μαθητές των μεσαίων τάξεων, τρίτης και τετάρτης, ασχολούνται περισσότερο με το συμβολικό ομαδικό παιχνίδι σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ αυτοί των μεγάλων τάξεων ασχολούνται περισσότερο με το ομαδικό παιχνίδι κανόνων, το δημιουργικό ομαδικό παιχνίδι και το συμβολικό παράλληλο.
- Από την παραγοντοποίηση των κατηγοριών παιχνιδιού σε τέσσερις μεγαλύτερους παράγοντες προέκυψε ότι τα αγόρια ασχολούνται περισσότερο με το λειτουργικό παιχνίδι και το παιχνίδι κανόνων, ενώ τα κορίτσια με το δημιουργικό και το συμβολικό παιχνίδι. Οι δε μαθητές των τριών πρώτων τάξεων προτιμούν το λειτουργικό παιχνίδι και το παιχνίδι κανόνων και οι μαθητές των μεσαίων τάξεων –τρίτης και τετάρτης- το δημιουργικό παιχνίδι.
- Οι μη παιγνιώδεις δραστηριότητες που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος είναι η μετάβαση από μια περιοχή του χώρου σε μία άλλη, η παρουσία άγχους, η συμπεριφορά ως παρατηρητή, ο ανταγωνισμός, η ανάγνωση, η εξερεύνηση, άλλες μη παιγνιώδεις καταστάσεις, οι αδέσμευτες δραστηριότητες, κάτι άλλο που δεν εντάσσεται στις μη παιγνιώδεις

καταστάσεις και το παιγνίδι συμπλοκής.

- Η δραστηριότητα του ανταγωνισμού καταλαμβάνει την πρώτη θέση για τα αγόρια, ακολουθούν με τις περισσότερες προτιμήσεις η εξερεύνηση, η συμπεριφορά του μαθητή ως παρατηρητή, το παιχνίδι συμπλοκής, η εκδήλωση άγχους και η μετάβαση από μια περιοχή του χώρου σε άλλη.
- Στα κορίτσια την πρώτη θέση καταλαμβάνει η μετάβαση από μια περιοχή του χώρου σε κάποια άλλη και ακολουθούν με τις περισσότερες παρατηρήσεις ο ενεργός διάλογος, η ανάγνωση και η εκδήλωση άγχους.
- Τα αγόρια ασχολούνται πολύ περισσότερο από τα κορίτσια με το παιχνίδι συμπλοκής, τις ανταγωνιστικές δραστηριότητες και την εξερεύνηση, ενώ τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο με την ανάγνωση στο διάλειμμα, την μετάβαση από την μια περιοχή του χώρου σε άλλη και τον ενεργό διάλογο.
- Οι μαθητές της αστικής περιοχής επιδίδονται περισσότερο στην δραστηριότητα της μετάβασης από την μια περιοχή σε μια άλλη του χώρου κατά την διάρκεια του διαλείμματος σε σχέση με τους μαθητές των άλλων περιοχών, καθώς, επίσης, ότι οι μαθητές των σχολείων της ημιαστικής περιοχής έχουν συμπεριφορά παρατηρητή σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των σχολείων των άλλων περιοχών.
- Ως προς την τάξη και από τις στατιστικές αναλύσεις κατεδείχθη ότι οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου –τετάρτη, πέμπτη και έκτη- επιδίδονται στις δραστηριότητες του ενεργού διαλόγου, της ανάγνωσης, της μετάβασης από μια περιοχή σε άλλη και σε αδέσμευτες δραστηριότητες πολύ περισσότερο από τους τους μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του σχολείου. Επίσης, παρατηρήθηκαν στους μαθητές της τρίτης και πέμπτης τάξης περισσότερες εκδηλώσεις άγχους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

β. Παιδαγωγικές δράσεις των εφημερευόντων εκπαιδευτικών

Η έρευνα στα σχολεία επικεντρώνεται στην πλειονότητά της στο αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερα στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στο περιβάλλον της τάξης. Το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», (όπως είναι οι παιδαγωγικές ενέργειες και η μάθηση που συντελείται στο χρόνο και το χώρο του διαλείμματος) φαίνεται πως

είναι αντιληπτό σαν μια διαδικασία η οποία συντελείται από μέσα. Το ίδιο το σχολείο καθορίζει τα όρια αυτού και οριοθετεί τις συμπεριφορές τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Σαρίδου, 2001).

Η εκπαιδευτική πράξη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος συνιστά την ανάπτυξη ορισμένων συμπεριφορών στον εκπαιδευόμενο σύμφωνα με μια γενική κατεύθυνση. Για αυτό το λόγο η εκπαιδευτική πράξη είναι ουσιαστικά κατευθυντική και οι επιλογές λαμβάνονται για τον εκπαιδευόμενο και όχι από αυτόν (Κατερέλλος, 1999). Για την ανάπτυξη ισορροπημένης παιδαγωγικής σχέσης θα πρέπει κάθε ενέργεια και δραστηριότητά του να αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Είναι προφανές ότι για να επιτευχθούν οι στόχοι του διαλείμματος (παιδαγωγικός, ψυχαγωγικός, πνευματική αποφόρτιση, αναζωογόνηση, κινητικότητα, κ.ά.) κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει να αναπτύσσεται μέσα σε ένα φυσικό – οικολογικό, κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο, τέτοιο ώστε να αποτελεί μία θετική συνθήκη εργασίας, διδασκαλίας και μάθησης και να προδιαθέτει θετικά τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους μαθητές να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν επ' ωφελεία των μαθητών. Κρίνεται αναγκαίο, στη σχολική αυλή να επικρατεί μία τέτοια ατμόσφαιρα, η οποία να αποτελεί ελκυστικό στοιχείο για τα παιδιά, για την παραμονή τους στον προαύλιο χώρο και για την δυναμική της αλληλεπίδρασής τους με άλλα παιδιά η οποία προάγει την ψυχοκινητική, κοινωνική και συναισθηματική τους μάθηση. Η παιδαγωγική αυτή κατάσταση της σχολικής αυλής απεικονίζει τη σύνθεση των οικολογικών, κινητικών και ψυχοκοινωνικών διατάσεων στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους.
Επίσης σύμφωνα με τους *Θάνος & Μπούνα (2017),* ο μαθητής δραστηριοποιείται μέσα στο χώρο του σχολείου, ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και αλληλεπιδρά με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις, στάσεις, αξίες, κ.λπ., για το φύλο και αναμένουν από το μαθητή να ανταποκριθεί σε αυτές.

Η σχολική αυλή έχει αρκετά στοιχεία και μπορεί να εμφανίζονται σε αυτή διαφορετικές παιδαγωγικές καταστάσεις, σχετικά με τον αριθμό των παιδιών, με την πολιτισμική κατάσταση των παιδιών, τη σωματική δυναμική των μαθητών, με τις δραστηριότητες που εξελίσσονται, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό ο οποίος διδάσκει ή εφημερεύει, με το χρόνο του διαλείμματος καθώς και με το χρονικό πλαίσιο της ημέρας, κ.ά. Η παραπάνω επισήμανση σχετικά με την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στη σχολική αυλή οδηγεί στις εξής παραδοχές, ότι: α)

ο όρος «παιδαγωγικές ενέργειες εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος» είναι περιγραφικός και επιδέχεται πολλών χαρακτηρισμών και διαβαθμίσεων θετικών, αρνητικών και ουδετέρων και β) Η παιδαγωγική κατάσταση στη σχολική αυλή δεν είναι πάντοτε σταθερή, αλλά επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες που μπορεί να συνυπάρχουν, να μεταβάλλονται να αλληλεπιδρούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό μεταξύ τους είτε από την έναρξη του διαλείμματος είτε κατά τη διάρκειά του.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα κλίμα αγάπης, αποδοχής και ασφάλειας για όλους τους μαθητές και για τον καθένα ξεχωριστά στο σχολείο. Κάθε παιδί αισθάνεται αγαπητό και αποδεκτό κυρίως από τον εκπαιδευτικό και κατόπιν από τους συμμαθητές τους, ασφαλής από την πιθανή αρνητική διάθεση ορισμένων συμμαθητών απέναντί του και (στις μικρότερες ηλικίες) από την αίσθηση του νέου χώρου (σχολικό κτήριο) στον οποίο διαβιεί για αρκετές ώρες κάθε ημέρα. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής δεν διστάζει να συμμετέχει με τις όποιες (περιορισμένες) δυνάμεις του στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν φοβάται την κοροϊδία και την απόρριψη από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές για τα πιθανά λάθη και τις αστοχίες του, δεν γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού. Ανάλογα, και ο ίδιος σέβεται τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των συμμαθητών του, αποδέχεται τη διαφορετικότητά τους σε ποικίλους τομείς, αναγνωρίζει την προσωπικότητά τους, συμμετέχει και συνεργάζεται μαζί τους σε ποικίλες δραστηριότητες και καταστάσεις (μάθημα, διάλειμμα, εκδρομές, διάφορες άλλες δράσεις) της σχολικής ζωής (Ματσαγγούρας, 2000). Έρευνες ανθρωπιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση (Κοσμόπουλος, Μουλαδούδης, 2003) έδειξαν τα θετικά αποτελέσματα της ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών στις παρεμβάσεις τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Τέτοιες βασικές αρχές είναι η συναίσθηση, η αποδοχή άνευ όρων, η γνησιότητα και η προσεκτική παρακολούθηση (Rogers, 1967).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της μοναδικής σχετικής προηγηθείσας έρευνας σχετικά με τα παιχνίδια των παιδιών στο διάλειμμα και ο ρόλος του δασκάλου (Κουντούρη, 2008). Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας (Κουντούρη, 2008) υπήρξε η διερεύνηση - κατά την ώρα του σχολικού διαλείμματος - των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους ως επιτηρητών. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικό Σχολείο της Καλλιθέας και τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν είναι ότι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος

κρίνεται σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών που επιβλέπουν τα παιδιά, οι οποίοι πιστεύουν πως πρέπει να επιμορφωθούν περισσότερο για να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις δύσκολες καταστάσεις στο διάλειμμα και να βοηθούν με συμβουλές και ηθική υποστήριξη τους μαθητές (Κουντούρη, 2008). Την ίδια ακριβώς επισήμανση σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τους παιδαγωγικούς χειρισμούς και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές στη διάρκεια του διαλείμματος έρχεται να αναδείξει και η έρευνα της Πρασινούδη (2019). Η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται στην κοινωνική συμπερίληψη στο γενικό σχολείο σχετικά με τη συνύπαρξη και συνεργασία παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες / αναπηρίες, τόσο στη διάρκεια του μαθήματος, όσο και στο διάλειμμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, που τα παιδιά χωρίς όσο και με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες δεν «υποχρεώνονται» από κάποιον να επιλέξουν τις παρέες τους, φαίνεται να μην αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Στους ανασταλτικούς παράγοντες, πρωτοστάτησε το θέμα των υποδομών/εγκαταστάσεων και του προσωπικού, το οποίο υπολείπεται γνώσεων και ατόμων (Πρασινούδη, 2019). Ενώ όσον αφορά τις γνώσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα τους ήταν χρήσιμες για να καταστούν αποδοτικότεροι, ανέφεραν ως επί το πλείστον πρακτικές εφαρμογές και βιωματικά σεμινάρια (Πρασινούδη, 2019).

Όλο και περισσότερα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος δραστηριοποιούνται παίζοντας και επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς εφημερίας. Η επικοινωνία και φροντίδα των εκπαιδευτικών εφημερίας είναι μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Αδιαμφισβήτητο είναι επίσης και το γεγονός, ότι η επικοινωνία και η φροντίδα των εκπαιδευτικών εφημερίας στην αγωγή των παιδιών εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά τους τα οποία προσδίδουν μια ποιοτική διάσταση στη γενική εκπαίδευση των μαθητών. Η ποιοτική αυτή αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους, στο πλαίσιο των καθημερινών εμπειριών επικοινωνίας, φροντίδας και αγωγής μπορεί να έχουν επιπτώσεις και να είναι επωφελείς στα παιδιά (Katz, 1993; Bredekamp & Copple, 1998; Orr, 2002; Moser & Martinsen 2010). Η επίδραση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά αποφέρει σημαντικές επιρροές τόσο στα παιδιά όσο και στους ίδιους. Συγκεκριμένα στην καλύτερη πνευματική και φυσική υγεία αλλά και στην καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών στη σχολική κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό παράγοντα του εκπαιδευτικού συστήματος που μπορεί να το αντιμετωπίζει κριτικά και να το μετασχηματίζει. Επαγγελματικό καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να μπορεί να

παρατηρεί, να συλλέγει και να αναλύει πληροφορίες προκειμένου να γνωρίσει τα παιδιά καλύτερα, να θέσει στόχους, και να αξιολογήσει τη διαδικασία, τη βελτίωση και ανάπτυξη των παιδιών.

Η εκτίμηση της παιδαγωγικής δράσης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εφημερίας αποτελεί μια χρήσιμη διαδικασία για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Σαρίδου, 2001 ; Σακελλαρίου, 2005 ; Σακελλαρίου, 2006 ; Σακελλαρίου, Ρέντζου & Σακκά, 2007), τη σχολική μονάδα, γενικότερα την εκπαίδευση για την επιτυχή λειτουργία τους (Δραγώνα, 2006). Το γεγονός ότι ελάχιστες έρευνες (Σαρίδου, 2001; Κουντούρη, 2008; Πρασινούδη, 2019) στο Ελληνικό επιστημονικό πεδίο τονίζουν τα παιδαγωγικά οφέλη από την εποπτεία και αλληλεπίδραση στη διάρκεια του διαλείμματος και της παιγνιώδους δραστηριότητας των μαθητών, προκειμένου να διασφαλιστεί η ασφάλεια, η επικοινωνία και η παρεχόμενη αγωγή αποτέλεσε και την αφορμή.

Οι παιδαγωγικές δράσεις που εφαρμόζονται από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας της παρούσας μελέτης, διότι κρίθηκε ότι η εφαρμογή τέτοιων πρακτικών δημιουργεί ένα πιο οικείο, ασφαλέστερο και δημιουργικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο μπορούν και δρουν οι μαθητές κατά την διάρκεια του σχολικού διαλείμματος. Με την παρούσα έρευνα αυτή επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα:

- Ποιες παιδαγωγικές δράσεις ακολουθούν οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;
- Διαφέρουν οι εμφανιζόμενες παιδαγωγικές δράσεις ανά φύλο εκπαιδευτικών;
- Διαφέρουν οι εμφανιζόμενες παιδαγωγικές δράσεις ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών;
- Οι εμφανιζόμενες παιδαγωγικές δράσεις κάνουν ασφαλή, κατάλληλο, προσιτό και διασκεδαστικό το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά;

Όπως αναφέρθηκε και στο σχετικό κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η έρευνα έγινε με παρατήρηση των εφημερευόντων εκπαιδευτικών από την ερευνήτρια, καταγράφοντας τις παρατηρήσεις της στο πρωτόκολλο παρατήρησης εκπαιδευτικών δράσεων των εφημερευόντων εκπαιδευτικών, του οποίου μονάδα μέτρησης αποτέλεσε μία εξάβαθμη κλίμακα, ενώ από την περαιτέρω επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν έξι παράγοντες παιδαγωγικών δράσεων. Από τα αποτελέσματα των καταγραφών αυτών

προέκυψαν τα παρακάτω δεδομένα.

i. αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών

Από τις καταγραφές των παιδαγωγικών δράσεων που εντάσσονται στον συγκεκριμένο παράγοντα προέκυψε ότι οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό σε τέτοιου είδους δράσεις που οδηγούν στην μεγάλη και θετική αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις καταγραφές, τα παιδιά τυγχάνουν από την συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θερμή υποδοχή κατά την προσέλευσή τους όπως επίσης και αποχώρηση, η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δεν είναι καθόλου αρνητική και απρόσωπη, αφού το 80% των παρατηρηθέντων εκπαιδευτικών είχε πολύ έως πάρα πολύ θετική και πολύ συχνή αλληλεπίδραση και προσωπική επαφή με τους μαθητές, ενώ στο σύνολό τους, σχεδόν, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν πολύ τα παιδιά να καταλάβουν τις επιδράσεις των πράξεών τους. Επίσης, στο 64.6% των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε πολύ έως αρκετά πολύ θερμή ανταποκριτική λεκτική και σωματική επαφή με τα παιδιά.

Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε, έπειτα και από την στατιστική ανάλυση, μία σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών στον βαθμό που αυτοί εφαρμόζουν παιδαγωγικές δράσεις που αφορούν την αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται να εφαρμόζουν τέτοιες πρακτικές σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες, οι οποίοι δείχνουν πιο συγκρατημένοι και τείνουν σε πιο απρόσωπη αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Αυτό, προφανώς, οφείλεται στον βιολογικό ρόλο της γυναίκας-μητέρας, ρόλος που της επιτρέπει και την ωθεί σε μια πιο στενή σχέση με τα παιδιά από τον άνδρα, αλλά και στα παιδιά στο να αποδέχονται αυτόν τον ρόλο της. Ενδεικτικός είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που καταγράφεται στην κατηγορία παρατήρησης «*Θερμή ανταποκριτική λεκτική και σωματική επαφή εκπ/κού – παιδιού*», όπου τα τρία τέταρτα των γυναικών καταγράφονται να προβαίνουν στην συγκεκριμένη δράση σε πολύ έως παρά πολύ βαθμό, ενώ το ποσοστό των ανδρών στον ίδιο βαθμό ανέρχεται σε ελάχιστους πάνω από τους μισούς. Προφανώς ο παράγοντας «*σωματική επαφή*» αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τους άνδρες εκπαιδευτικούς, που γίνονται πιο διστακτικοί στο να προβούν σε τέτοια δράση φοβούμενοι τυχόν παρεξηγήσεις.

Πολλές έρευνες στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς έχουν αναδείξει τη μεγάλη επίδραση του σχολείου στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων (Βαρνάβα-Σκούρα 1987,

Πολίτης 2006). Οι έρευνες στην Ελλάδα επικεντρώνονται στην επίδραση που ασκούν, κυρίως, οι δομές (αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικές κατευθύνσεις) και οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, στο σχολείο υπάρχουν δομές, οι οποίες, μέσω των άτυπων δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο πλαίσιό τους, συμβάλλουν στην ενίσχυση και την αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων (*Θάνος & Μπούνα 2017).*

Όσον αφορά στη έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 6-10 έτη υπηρεσίας καταγράφονται να προβαίνουν σε παιδαγωγικές πρακτικές αλληλεπίδρασης με τους μαθητές σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, δείχνοντας, έτσι, μια πιο συγκρατημένη τάση. Είναι χαρακτηριστικό ότι η κατηγορία των νέων εκπαιδευτικών (0-5 έτη υπηρεσίας) προβαίνει σε παιδαγωγικές δράσεις σε μεγαλύτερο βαθμό από όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς, πράγμα που μας οδηγεί στο ερώτημα «*τι συμβαίνει σ' αυτήν την πενταετία και από την εφαρμογή παιδαγωγικών δράσεων στον μεγαλύτερο βαθμό φτάνουν στο εντελώς άλλο άκρο;*». Αποτελέσματα σχετικών ερευνών όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας, αποφαίνονται ότι σχετίζονται αρνητικά με το εργασιακό στρες (Kantas, 2001. Καμτσιος & Λώλης, 2016. Koustelios & Kousteliou, 2001. Smith& Bourke, 1992) δηλαδή μείωση του εργασιακού στρες με την αύξηση του χρόνου υπηρεσίας.

Έρευνες (Antoniou & Vlachakis, 2006. Byrne,1991.Καμτσιος & Λώλης, 2016.Koustelios, 2001) δείχνουν ότι η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με το εργασιακό στρες δηλαδή όσο μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο μειώνονται τα επίπεδα του εργασιακού τους στρες.

Πιθανολογούμε λοιπόν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους ενώ μπαίνουν στο σχολείο γεμάτοι όρεξη, ιδέες, πάθος και οράματα, με την πάροδο του χρόνου αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, βλέπουν ότι τα πράγματα δεν είναι ίσως όπως τα φανταζόταν και αρχίζουν να απογοητεύονται και να στρεσάρονται, πράγμα που έχει επίπτωση και στις όποιες εκφάνσεις του λειτουργήματός τους. Ενδεχομένως αυτή η προβληματική να αποτελεί πεδίο περαιτέρω διερεύνησης, με την χρήση συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς.

<u>ii. ενημέρωση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς</u>

Παιδαγωγικές δράσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν και συμβάλλουν θετικά στην ενημέρωση των μαθητών από αυτούς για διάφορα θέματα κατά τη διάρκεια του

διαλείμματος, καταγράφηκαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό πάνω από το 85% και σε βαθμό πολύ έως αρκετά πολύ παρατηρήθηκαν να ενημερώνουν τα παιδιά για συμπεριφορές και συγκεκριμένα πράγματα, να τα βοηθούν να ακολουθήσουν τους κανόνες ασφαλείας και τους κανόνες υγιεινής, ενώ σε ποσοστό 62,4% περίπου παρατηρήθηκαν να τους μιλάνε πολύ έως αρκετά πολύ σχετικά με τα παιχνίδια και τον εξοπλισμό τους.

Σε σχέση με το φύλο δεν προέκυψε διαφοροποίηση στο ποσοστό και τον βαθμό που οι δάσκαλοι εφάρμοζαν τις παιδαγωγικέ πρακτικές του συγκεκριμένου παράγοντα, ενώ ως προς τα έτη υπηρεσίας διαφοροποίηση υπήρξε στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν 0-5 έτη υπηρεσίας και οι οποίοι ακολουθούν τέτοιες δράσεις σε πολύ μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους. Η εξήγηση κι εδώ είναι η ίδια που αναφέρθηκε και στον προηγούμενο παράγοντα. Πέραν τούτου και σ' αυτόν τον παράγοντα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη υπηρεσίας να είναι οι πιο συγκρατημένοι, όχι όμως σε σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση. Κι εδώ ισχύουν ότι αναφέραμε πιο πάνω για την συγκεκριμένη ομάδα.

iii. συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί στο διάλειμμα σε ποσοστό 72% παίζουν σε βαθμό πολύ έως αρκετά πολύ μαζί με τα παιδιά, δείχνοντάς τους έτσι εκτίμηση και ενθαρρύνοντάς τα. Επίσης, σε ποσοστό 64% περίπου παίρνουν μέρος σε λεκτικά παιχνίδια με τα παιδιά σε πολύ έως αρκετά πολύ βαθμό, αλλά και σε ποσοστό 66,2%, στον ίδιο βαθμό, οργανώνουν κατάλληλες και ευχάριστες δραστηριότητες για τα παιδιά.

Ως προς το φύλο δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις, ενώ ως προς τα έτη υπηρεσίας ισχύει κι εδώ ότι είδαμε και στους προηγούμενους παράγοντες για τις ομάδες των 0-5 και 6-10 ετών υπηρεσίας.

iv. ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς

Στον συγκεκριμένο παράγοντα, οι παιδαγωγικές δράσεις των εκπαιδευτικών στοχεύουν στην όσο πιο δυνατή ενθάρρυνση των παιδιών προς θετικές συμπεριφορές κατά την δραστηριοποίησή τους στο διάλειμμα. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί καταγράφηκαν σε ποσοστό πάνω από 88% και σε πολύ έως αρκετά πολύ βαθμό να βοηθούν για την ανάπτυξη κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς, να μην

χρησιμοποιούν σωματική τιμωρία ή αυστηρή μέθοδο και να ενθαρρύνουν την συζήτηση των παιδιών για επίλυση προβλημάτων, ενώ σε ποσοστό 70,4% και στον ίδιο, πάντα, βαθμό παρατηρήθηκαν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά να είναι ήρεμοι και να κυριαρχούν τα χαμόγελα.

Ως προς το φύλο παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στην παιδαγωγική πρακτική *«δεν χρησιμοποιείται σωματική τιμωρία ή αυστηρή μέθοδος»*, καταγράφοντας την τάση των ανδρών να είναι πιο αυστηροί σε σχέση με τις γυναίκες. Κι εδώ ως εξήγηση μπορούμε να δώσουμε τα στερεότυπα της κοινωνίας μας, σύμφωνα με τα οποία ο άνδρας πρέπει να είναι αυστηρός με τα παιδιά.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας κι εδώ έχουμε την διαφοροποίηση των ομάδων 0-5 έτη υπηρεσίας και 6-10 έτη υπηρεσίας.

<u>ν. προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διάφορες καταστάσεις</u>

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν για τον συγκεκριμένο παράγοντα κατά την διάρκεια της έρευνας αφορούν σε παιδαγωγικές δράσεις των εκπαιδευτικών που αποσκοπούν στην ανίχνευση του βαθμού προσαρμογής τους στις διάφορες καταστάσεις που παρουσιάζονται κατά την εφημερία τους. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις παρατηρήσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 89,6% αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται με ευαισθησία, επιβλέπουν την ασφάλεια και την υγιεινή των παιδιών στον εσωτερικό χώρο σε ποσοστό 94,3%, το ίδιο και για τον εξωτερικό χώρο σε ποσοστό 82,7%. Δείχνουν ενδιαφέρον για την φύση απαντώντας στις διαβαθμίσεις «πολύ» και «αρκετά πολύ» σε ποσοστό 90,4%, αντιδρούν γρήγορα για την επίλυση προβλημάτων σε ποσοστό 88,1%, επιβλέπουν προσεκτικά και ενεργούν για να προλάβουν οποιαδήποτε κατάσταση σε ποσοστό 82,3%, διαφοροποιούν την επίβλεψη για την κάλυψη των έκτακτων απαιτήσεων σε ποσοστό 74,3%, έχουν συνεπή αντίδραση προς την συμπεριφορά των παιδιών σε ποσοστό 85,7% και ρεαλιστικές προσδοκίες για την συμπεριφορά των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους σε ποσοστό 78,1%.

Ως προς το φύλο σημαντική διαφοροποίηση καταγράφηκε στην δράση *«ρεαλιστικές για την ηλικία των παιδιών προσδοκίες για την συμπεριφορά»*, όπου οι άντρες εκπαιδευτικοί τείνουν σε μια συγκρατημένη και λιγότερο αισιόδοξη τάση.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας, διαφοροποιούνται κι εδώ οι ομάδες των 0-5 και 6-10

ετών υπηρεσίας, με την πρώτη να χρησιμοποιεί παιδαγωγικές δράσεις που βοηθούν στην προσαρμογή τους στις διάφορες καταστάσεις σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι υπόλοιποι συνάδελφοί τους, ενώ αυτοί της κατηγορίας των 6-10 ετών υπηρεσίας χρησιμοποιούν αυτές τις δράσεις σε αρκετά μικρότερο βαθμό από όλους τους άλλους συναδέλφους τους.

<u>vi. λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών</u>

Στις παιδαγωγικές δράσεις που συμβάλλουν στον ορισμό του άξονα «*λεκτική επαφή εκπαιδευτικών και παιδιών»* καταγράφεται ένα ποσοστό 61,5% των εκπαιδευτικών να μιλάει πολύ έως πάρα πολύ στα παιδιά, ποσοστό 86,1% να μιλάει συχνά με ευχάριστο τρόπο στα παιδιά, ποσοστό 68,5% να μιλά για πολλά και διαφορετικά θέματα με αυτά, ποσοστό 93,8% να μην χρησιμοποιεί άγρια λεκτική ή σωματική αλληλεπίδραση, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 57,7%να έχει πολύ έως αρκετά πολύ λεκτική ανταπόκριση με τα παιδιά.

Ως προς το φύλο διαφοροποιήσεις υπήρξαν στις παρατηρήσεις των δράσεων *«ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται λεκτικά ή ελάχιστα ή καθόλου με τα παιδιά»* και *«όχι άγρια λεκτική ή σωματική βία»*, όπου σ' αυτές οι γυναίκες ήταν πολύ πιο θετικές από τους άνδρες.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην ομάδα των 31+ ετών υπηρεσίας, η οποία εφάρμοσε παιδαγωγικές δράσεις για την λεκτική επαφή τους με τα παιδιά σε μεγαλύτερο ποσοστό και βαθμό από τις υπόλοιπες ομάδες. Η εξήγηση εδώ είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με αυτά τα χρόνια υπηρεσίας θεωρούνται ως οι πιο έμπειροι παιδαγωγικά.

Συμπερασματικά, όπως προέκυψε από τις καταγραφές των παρατηρήσεων και τις αναλύσεις αυτών, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό παιδαγωγικές δράσεις κατά το διάλειμμα, οι οποίες δημιουργούν ένα ασφαλή, κατάλληλο, προσιτό και διασκεδαστικό το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα παιδιά κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Εμφανίστηκαν διαφοροποιήσεις τόσο ως προς το φύλο, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να είναι πιο θετικές σε τέτοιου είδους παιδαγωγικές δράσεις, όσο και στα έτη υπηρεσίας, όπου οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη υπηρεσίας έχουν την τάση να είναι πιο θετικοί στην εφαρμογή παιδαγωγικών δράσεων και αυτοί με 6-10 έτη υπηρεσίας να είναι πιο συγκρατημένοι. Με την καταγραφή των παρατηρήσεων και την

ανάλυση αυτών απαντήθηκαν τα όποια ερευνητικά ερωτήματα και επαληθεύτηκαν όλες οι υποθέσεις που αφορούσαν στην έρευνα για την εφαρμογή παιδαγωγικών δράσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

γ. Χώροι και υποδομές

Η πρόσφατη έρευνα της Γκέσιου (2019) αφορούσε την παιδαγωγική αναδιαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου σε τόπους παιχνιδιού και μάθησης, έδειξε ότι η κύρια τάση χρησιμοποίησης της αυλής στην ώρα του διαλείμματος αφορούσε στις ψυχοκινητικές δραστηριότητες και την εκτόνωση των παιδιών. Η σχολική αυλή δεν αποτελεί απλώς έναν χώρο για τη φιλοξενία αθλητικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιού μπορεί να λειτουργήσει και ως ένα πολυδύναμο πλαίσιο αγωγής και μάθησης για πολλά διδακτικά αντικείμενα (Τσακίρης, 2013). Το ενδιαφέρον και η προσοχή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να στραφεί στην υπαίθρια μάθηση εξαιτίας των πολλαπλών οφελών και ευκαιριών για παιχνίδι και για μάθηση (Γκέσιου, 2019).

Ο προαύλιος χώρος του σχολείου, ως αναπόσπαστο μέρος της δομής του σχολείου, είναι χωρισμένος σε χώρους για οργανωμένα παιχνίδια (ποδόσφαιρο, μπάσκετ και βόλεϊ) και σε χώρους για ελεύθερες δραστηριότητες. Χωρίς να υπάρχει κάποιος ρητός ή άρρητος κανόνας, στον χώρο για οργανωμένα παιχνίδια παίζουν κατά ένα «μαγικό» τρόπο αποκλειστικά αγόρια. Μάλιστα, οι τυπικές γραμμές που χρησιμεύουν για την οριοθέτηση και οργάνωση του παιχνιδιού, αποτελούν τα «μαγικά» σύνορα, τα οποία ποτέ δεν παραβιάζονται από τα κορίτσια. Τα αγόρια θεωρούν ότι αυτός ο χώρος είναι αποκλειστικά γι αυτούς και δεν μπορούν να φανταστούν τους εαυτούς τους να μην παίζουν ποδόσφαιρο ή μπάσκετ στο διάλειμμα. Θεωρούν το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ ως «αγορίστικα» παιχνίδια (*Θάνος & Μπούνα 2017).*

Με την κατάλληλη οργάνωση και τον εξοπλισμό της, η σχολική αυλή μπορεί να στηρίξει διαδικασίες μάθησης μέσα από την εξυπηρέτηση κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης περιβαλλοντικών προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2003), καθώς και διαδικασίες μάθησης, μέσα από την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, την ενίσχυση της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον της φύσης, την υποκίνηση και στήριξη διαφόρων μορφών παιχνιδιού και

τύπων συμπεριφοράς (Παπαϊωάννου, Σακοβέλη & Λάζαρης, 2015). Η σχολική αυλή με τον κατάλληλο σχεδιασμό, μπορεί να αποτελέσει τον χώρο εκείνο όπου οι μαθητές συμμετέχουν και μαθαίνουν από ένα δυναμικό, σύνθετο και πλούσιο περιβάλλον. Σε ένα ενεργητικό μαθησιακό περιβάλλον διευκολύνεται η μάθηση, οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικότερα, διατηρούν τις πληροφορίες στη μνήμη τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, απολαμβάνουν περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι δίνεται έμφαση στη διερεύνηση των αξιών και των στάσεων (Ματσαγγούρας, 2004). Σύμφωνα με τους Γαρίτση & Ταμουτσέλη (2015) η σχολική αυλή βοηθάει στην καλλιέργεια του σεβασμού και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και για τον λόγο αυτό πρέπει να είναι χώροι ασφαλείς κατάλληλα διαμορφωμένοι και να παρέχουν στα παιδιά οτιδήποτε χρειάζονται. Οι ίδιοι συγγραφείς τονίζουν την παιδαγωγική σημασία στην αξιοποίηση της αυλής από του μαθητές ως: α) προς τη βελτίωση της φυσικής και συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών, β) ο τόπος που επεκτείνει την εκπαιδευτική διαδικασία πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης, γ) προς τις ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές για συνεργασία, ανάπτυξη σχέσεων και υπευθυνότητας, δ) προς την ανάπτυξη διαφόρων προβληματισμών σχετικών με το περιβάλλον και την αισθητική, κ.ά. Η σχολική αυλή σύμφωνα με την Ταμουτσέλη είναι το μέρος εκείνο που οι μαθητές περνούν το χρόνο του διαλείμματός τους, δηλαδή περίπου το 1/5 του συνολικού χρόνου τους στο σχολείο. Σύμφωνα με τα υπάρχοντα δεδομένα για το παιχνίδι των μαθητών που εξελίσσεται στην αυλή του δημοτικού σχολείου, η μεγάλη έλλειψη ερευνητικών δεδομένων στην Ελλάδα, σχετικά με την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του χώρου των σχολικών μονάδων και ανά περιοχή χαρακτηρίζουν τη σημασία και την ανάγκη κατεύθυνσης, της παρούσας έρευνας για την παιγνιώδη δραστηριότητα στο διάλειμμα προς τη διάσταση του χώρου και της ποιότητάς του. Η σπουδαιότητα στην διάσταση του χώρου της σχολικής αυλής και της παιγνιώδους δραστηριότητας που αναπτύσσεται σε αυτή έγκειται στο γεγονός της πραγματιστικής κοσμοθεωρίας που πρεσβεύει και προκύπτει από τις δράσεις, τις καταστάσεις, και τις συνέπειες παρά τις προγενέστερες συνθήκες εστιάζοντας την προσοχή στο ερευνητικό πρόβλημα και τη χρήση πλουραλιστικών προσεγγίσεων για την αποκόμιση γνώσης σχετικά με το πρόβλημα (Creswell & Creswell, 2019). Έτσι λοιπόν, στοιχείο προς διερεύνηση της παρούσας μελέτης αποτελούν οι χώροι και οι υποδομές τους, στους οποίους οι μαθητές των δημοτικών σχολείων δραστηριοποιούνται κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων. Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

• Ποια είναι η ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του χώρου στον οποίο παίζουν τα παιδιά στο διάλειμμα στο δημοτικό σχολείο;

• Διαφέρουν η ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του χώρου ανά περιοχή κατανομής σχολείων;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με παρατήρηση των χώρων από την ερευνήτρια και τους εκπαιδευτικούς σχολείων που έλαβαν μέρος σ' αυτήν. Οι παρατηρήσεις καταγράφηκαν σε πρωτόκολλο παρατήρησης, μονάδα μέτρησης του οποίου αποτέλεσε εξάβαθμη κλίμακα. Από την στατιστική επεξεργασία προέκυψαν πέντε παράγοντες που αφορούν στα χαρακτηριστικά των χώρων και αυτοί είναι: η οργάνωση του χώρου, η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή σε αυτόν, η προσβασιμότητα των ΑΜΕΑ, η επικινδυνότητα και η ποιότητα του χώρου. Η αξιοποίηση των παρακάτω καταγεγραμμένων αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας μπορεί να συμβάλλει στο σχεδιασμό των σχολικών αυλών και στη βελτίωση της χρήσης της αυλής ικανοποιώντας τις ανάγκες των μαθητών για εκπαίδευση, αναψυχή και κοινωνική συναναστροφή, αλλά και την ασφάλειά τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά ως προς τον πρώτο παράγοντα της οργάνωσης του χώρου συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών (Χαριτάκης, 2020 ; Κούρτης, 2019 ; Τζώρτζης, 2019 ; Γαρίτσης & Ταμουτσέλη, 2015 ; Δελίδου, 2010) και απεικονίζουν την ελληνική πραγματικότητα. Οι αυλές των σχολείων, τουλάχιστον στην πλειοψηφία τους, έχουν διαμορφωθεί θα λέγαμε στην τύχη, υπό την έννοια ότι αποτελούν έναν χώρο περιφραγμένο, είναι καλυμμένες από τσιμέντο ή στην καλύτερη περίπτωση από άσφαλτο, αφήνοντας πολύ λίγο κομμάτι καλυμμένο με χώμα και πράσινο, χωρίς κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία να του προσδίδουν κάτι το ιδιαίτερο, κάτι που να ταιριάζει με τις ανάγκες αυτών που εξυπηρετεί και που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι μαθητές.

Η διερεύνηση και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά ως προς το δεύτερο παράγοντα της διαθέσιμης υλικοτεχνικής που βρίσκεται στην αυλή του δημοτικού σχολείου αποτελούν και μια πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας, διότι αποτυπώνουν την ελληνική πραγματικότητα σχετικά με την εμφάνιση της. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε σχετικές μελέτες που ερευνούν τα αρνητικά και θετικά οφέλη (Γκέσιου, 2019 ; Δελίδου, 2010 ; Colabianchi et al, 2009 ; Verstraete et al, 2006 ; Stratton, 2000) από τη χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής στους μαθητές, αλλά

δεν αποτυπώνουν ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία αυτής, με εξαίρεση αυτό της ύπαρξης πρασίνου και βλάστησης.

Τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν και τα συμπεράσματα που διεξήχθηκαν στην παρούσα έρευνα σχετικά με τον παράγοντα της προσβασιμότητας των ΑΜΕΑ στο χώρο της σχολικής αυλής δείχνει να συμφωνούν με αυτά της πρόσφατης έρευνας (Κασσανδρινού, 2018) για την προσβασιμότητα στο σχολικό χώρο. Η έρευνα (Κασσανδρινού, 2018) πραγματοποιήθηκε κατά το σχ. έτος 2010-2011 σε 166 γενικά δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης και αναδεικνύει τα προβλήματα προσβασιμότητας των ελληνικών σχολικών κτιρίων και την επίδρασή τους στη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στις σχολικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν και τα συμπεράσματα που διεξήχθηκαν στην παρούσα έρευνα σχετικά με την επικινδυνότητα της αυλής του δημοτικού σχολείου αποτελούν και μια πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας, διότι αποτυπώνουν την ελληνική πραγματικότητα σχετικά με την εμφάνιση της. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε σχετικές μελέτες που ερευνούν αρνητικές καταστάσεις στην μάθησης και ανάπτυξη των μαθητών από την επικινδυνότητα του χώρου τόσο της αυλής όσο και τη ανεπάρκεια του εξοπλισμού της (Τσακίρης, 2013 ; Bundy et al., 2009 ; Moore & Wong, 1997), αλλά δεν αποτυπώνουν ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία αυτής, με εξαίρεση τις έρευνες των Τζώρτζη (2019) και Παπαδάκη (2012). Τα αποτελέσματα ερευνών (Χαριτάκης, 2020 ; Τζώρτζης, 2019 ; Παπαδάκη, 2012) δείχνουν να συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Ειδικά τα αποτελέσματα των ερευνών του Τζώρτζη (2019) και της Παπαδάκη (2012), οι οποίοι μελέτησαν τις σχολικές αυλές στο Περιστέρι Αττικής σε σύνολο 138 σχολικών μονάδων (48 νηπιαγωγείων, 45 δημοτικών σχολείων, 21 γυμνασίων και 23 λυκείων, επί συνόλου 19968 μαθητών) και απεικόνισε την επικινδυνότητα της αυλής στην εμφάνιση της πλειονότητας των σχολικών μονάδων, χαρακτηριστικών όπως το μικρό τους μέγεθος σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό, την απουσία πρασίνου, την επίστρωσή τους που απαρτίζονταν – πλην ελαχίστων εξαιρέσεων – με σκληρά υλικά, τσιμέντο, άσφαλτο και πλάκες πεζοδρομίου. Ο σχολιασμός των εικόνων θερμικής απεικόνισης (Τζώρτζης, 2019) έδειξε πως οι χαμηλότερες επιφανειακές θερμοκρασίες συγκεντρώνονται σαφώς στις φυτεμένες και σκιασμένες περιοχές με εύρος τιμών θερμοκρασίας 20ο - 30ο C, και οι υψηλότερες στα υλικά κατασκευής της πίσσας, του πλαστικού τάπητα και του πλαστικοποιημένου ταρτάν σε μη σκιαζόμενες θέσεις με εύρος 55ο C έως και 76ο C σε

ορισμένες περιπτώσεις. Ιδιαίτερα υψηλές θερμοκρασίες σε μη σκιαζόμενες θέσεις καταγράφονται επίσης και σε χώρους επιστρωμένους με υλικό από τσιμέντο (>45ο C), κυβόλιθους (33ο C – 37ο C) και χώμα (26ο C – 45ο C). Σε σκιαζόμενες από τις κόμες των δέντρων θέσεις, τα παραπάνω υλικά εμφανίζουν θερμοκρασία έως και 24ο C χαμηλότερη. Αντίστοιχα, χώροι που βρίσκονται υπό την σκιά τεχνητών στεγάστρων, εμφανίζουν αρκετά υψηλές επιφανειακές θερμοκρασίες συγκριτικά με τις αναμενόμενες διότι τα υλικά κατασκευής των στεγάστρων συγκέντρωναν θερμοκρασίες που ξεπερνούσαν και τους 50ο C.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά ,με την ποιότητα του χώρου συμφωνεί με αυτά άλλων ερευνών (Χαριτάκης, 2020; Τζώρτζης, 2019; Tsantopoulos et al., 2014 ; Τσακίρης, 2013 ; Tamoutseli & Polyzou, 2010 ; Bundy et al., 2009 ; Verstraete et al, 2006 ; Stratton, 2000).

γ1. Παρατηρήσεις της ερευνήτριας

i. οργάνωση χώρου

Σύμφωνα με τις καταγραφές της ερευνήτριας οι μισές σχολικές αυλές κρίνονται επαρκείς έως καλές ως προς την παροχή διαφόρων ειδών κινητικών εμπειριών και σε ποσοστό 5% εξαιρετικές, ενώ στην παροχή διαφόρων ειδών κοινωνικών εμπειριών κρίνονται κατά 15% ανεπαρκείς, 30% κατώτατες, 35% επαρκείς, 10% καλές και μόνον 5% εξαιρετικές, ενώ ένα 5% των χώρων δεν προσφέρει καμία δυνατότητα κοινωνικών εμπειριών. Ο εξωτερικός χώρος κρίνεται επαρκής για άνετο ενεργητικό-λειτουργικό παιχνίδι σε ποσοστό 40%, καλός σε ποσοστό 45% και εξαιρετικός σε ποσοστό 15%, ενώ είναι κατώτατος, σε ποσοστό 20%, στο να επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού, επαρκής σε ποσοστό 20%, καλός σε ποσοστό 35% και εξαιρετικός σε ποσοστό 15%. Ο εξοπλισμός, που επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών, κρίνεται επαρκής σε ποσοστό 65%, ενώ κατά την διάρκεια του διαλείμματος ακούγεται μουσική σε επαρκή βαθμό στο 20% των εξωτερικών χώρων, 30% σε ποσοστό ανεπαρκή βαθμό, 10% σε κατώτατο βαθμό και σε 40% δεν ακούγεται καθόλου μουσική. Ο εσωτερικός χώρος κρίνεται κατώτατος σε ποσοστό 30% για άνετο ενεργητικό-λειτουργικό παιχνίδι, επαρκής σε ποσοστό 45%, καλός σε ποσοστό 20% και εξαιρετικός σε ποσοστό 5%, ενώ στο να επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού είναι επαρκής σε ποσοστό 45%, καλός σε ποσοστό 20% και εξαιρετικός σε ποσοστό 5%. Ο εξοπλισμός, που

επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών, κρίνεται ανεπαρκής σε ποσοστό 20%, κατώτατος σε ποσοστό 30%, επαρκής, σε ποσοστό 25%, καλός, σε ποσοστό 15% ενώ σε ποσοστό 5% εξαιρετικός και 5% μη διαθέσιμος, ενώ κατά την διάρκεια του διαλείμματος ακούγεται μουσική σε εξαιρετικό βαθμό σε έναν χώρο (5%), σε επαρκή βαθμό στο 20% των εσωτερικών χώρων, ποσοστό 30% σε κατώτατο βαθμό, 10% σε ανεπαρκή βαθμό και σε 35% δεν ακούγεται καθόλου μουσική. Τέλος, τα μικρά παιδιά προστατεύονται/διαχωρίζονται από τα μεγάλα σε καλό βαθμό στο 20% των χώρων, σε ποσοστό 55% σε επαρκή βαθμό και σε ποσοστό 25% σε κατώτατο βαθμό.

Ως προς τις περιοχές κατανομής των σχολείων οι χώροι στα σχολεία της περιαστικής περιοχής εμφανίζονται να υπολείπονται σημαντικά σε οργάνωση, ειδικότερα από τους χώρους των σχολείων της αστικής και ημιαστικής περιοχής, προσφέροντας λιγότερες ευκαιρίες για κινητικές και κοινωνικές εμπειρίες, για ποικιλία σωματικών παιχνιδιών και δυνατότητα να παίζουν τα παιδιά διαφορετικά είδη παιχνιδιών ταυτόχρονα. Ως λόγο που συμβαίνει αυτό θεωρούμε την ίδια την περιαστική περιοχή και της ιδιαιτερότητές της. Ο περιαστικός χώρος αφορά σε ό,τι είναι γύρω από την πόλη και στην πραγματικότητα αποτελεί μέρος της λόγω των δραστηριοτήτων και του τρόπου ζωής των κατοίκων της. Περιγράφει την εξάπλωση των πόλεων στη γειτονική ευρύτερη τους περιοχή και τη δημιουργία νέων καταστάσεων και σχέσεων στον ευρύτερο της πόλης χώρο. Η ανανέωση των πυρήνων παλαιών οικισμών που βρίσκονται κοντά σε πόλεις και η οικιστική ανάπτυξη γύρω από αυτούς, η δημιουργία νέων οικισμών και η χωροθέτηση διάφορων χρήσεων διάσπαρτα γύρω από τις πόλεις δημιούργησαν ένα νέο τοπίο στο οποίο κυριαρχεί ένας ενδιάμεσος «αγρο-αστικός» χαρακτήρας και το οποίο είναι έντονα και μόνιμα διαφοροποιημένο από την «ύπαιθρο» που περιέβαλλε πριν την πόλη (Πετροπούλου, Χρ., Πόγκας, Ν., 2006:70). Η περιαστικοποίηση εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960, όπου παρατηρείται έντονη τάση φυγής των βιομηχανικών δραστηριοτήτων και εγκατάσταση αυτών στον ύπαιθρο εξωαστικό χώρο, όπου υπήρχε τόσο μεγαλύτερη προσφορά όσο και χαμηλότερες τιμές γης. Αυτή η αποκέντρωση των βιομηχανιών, σε συνδυασμό με την αύξηση των τιμών γης στα κέντρα των πόλεων, επηρέασε και την επιλογή κατοικίας, επεκτείνοντας έτσι τον αστικό ιστό. Από τη στιγμή που τα κέντρα των πόλεων, λόγω συγκεκριμένων φυσικών περιορισμών μειώνουν την ικανότητά τους για υποδοχή νέου πληθυσμού, αυτός καταφεύγει στην περιφέρεια. Ένας από τους κυριότερους και περισσότερο αποφασιστικούς παράγοντες για την εξάπλωση θεωρείται η χρήση του ιδιωτικού

αυτοκινήτου, η οποία μείωσε το κόστος μεταφοράς (Νικολαΐδου, Σ., 2004). Κατά την δεκαετία 1980 και μετά παρατηρείται ραγδαία αστικοποίηση της περιαστικής ζώνης, με μεταφορά κατοικιών από την πόλη στην περιοχή αυτή, συνήθως με άναρχη δόμηση, με αποτέλεσμα οι προϋπάρχουσες δομές της να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στην μεγάλη αυτή αύξηση του πληθυσμού. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και τα προϋπάρχοντα σχολικά κτίρια, τα οποία πλέον αδυνατούν να εξυπηρετήσουν και την ανάλογη αύξηση του μαθητικού πληθυσμού και των αναγκών του.

ii. **διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή στον χώρο**

Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή του χώρου οι καταγραφές της ερευνήτριας καταδεικνύουν ότι τα δημοτικά σχολεία πάσχουν σοβαρά τόσο ως προς την ποιότητα όσο και ως προς την ποσότητα της υλικοτεχνικής υποδομής. Πιο συγκεκριμένα:

- μόνο το 30% των χώρων διαθέτει σε επαρκή βαθμό αναπτυξιακά κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή αδρής κινητικότητας
- η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή δεν έχει ανανεωθεί καθόλου στο 15% των χώρων που παρατηρήθηκαν, ενώ στο 60% η ανανέωση κρίνεται ανεπαρκής
- η κατάσταση και η οργάνωση της υλικοτεχνικής υποδομής στο 60% των χώρων κρίνεται ανεπαρκής έως κατώτερη
- δεν διατίθενται διαβαθμισμένα υλικά για την διαφοροποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής ως προς την δυσκολία στο 25% των χώρων, ενώ στο 60% η ποσότητα αυτών των υλικών κρίνεται ανεπαρκής έως κατώτατη
- Η χρήση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού κρίνεται κατά 65% ανεπαρκής έως κατώτερη, ενώ η δυνατότητά τους, όταν είναι σε καλή κατάσταση, να προκαλέσουν ποικιλία ικανοτήτων κρίνεται ως ανεπαρκής για το 40% των παρατηρηθέντων χώρων, κατώτερη για το 20%, και επαρκής για το 15%
- Ο χώρος και ο εξοπλισμός του ως προς την καταλληλότητά του για τα παιδιά κρίνεται σε ποσοστό 65%, κατώτατος έως επαρκής
- στο 20% των χώρων δεν υπάρχει καθόλου εξοπλισμός για το παιχνίδι που να

είναι επαρκής για όλα τα παιδιά και σε 60% κρίνεται ανεπαρκής έως κατώτατος.

Ως προς τις περιοχές κατανομής των σχολείων παρατηρείται μια σημαντική διαφοροποίηση στην αστική περιοχή, όπου καταγράφεται σημαντική υπεροχή σε ποιότητα και ποσότητα της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων αυτής της περιοχής έναντι των σχολείων των άλλων περιοχών. Κάτι που, μάλλον, θεωρείται φυσιολογικό και αναμενόμενο, επειδή στις αστικές περιοχές έχουν κτιστεί τα τελευταία χρόνια αρκετά νέα σχολικά κτίρια αλλά και εξαιτίας μιας σειράς άλλων λόγων, όπως περισσότερα διαθέσιμα χρήματα για τα σχολεία, το κοινωνικό status των πόλεων, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον που δείχνουν για τα σχολεία οι τοπικές κοινωνίες αλλά και οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, καθώς και το γεγονός ότι δεν υπάρχουν στα μεγάλα αστικά κέντρα ελεύθεροι χώροι για τα παιδιά, πράγμα που σημαίνει ότι το σχολείο αποτελεί έναν από τους τελευταίους χώρους ελεύθερου παιχνιδιού και συνεπώς πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα.

iii. προσβασιμότητα ΑΜΕΑ

Στα μισά, περίπου σχολεία (45%) δεν υπάρχει εσωτερικός χώρος για πρόσβαση σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες, ενώ μόνο το 10% κρίνεται καλός ή εξαιρετικός. Ο εξωτερικός χώρος, σε ποσοστό 60% κρίνεται ανεπαρκής έως κατώτατος στην προσβασιμότητα ατόμων ΑΜΕΑ και μόνον 20%καλός. Το 65% των χώρων όπου τα παιδιά έχουν πρόσβαση στους χώρους του παιχνιδιού κρίνονται ανεπαρκείς έως κατώτατοι ενώ το 20% δεν διαθέτει τέτοιο χώρο. Όσον αφορά την προσαρμογή του εξοπλισμού στις ανάγκες παιδιών με αναπηρίες, σε 35% των χώρων κρίνεται μη διαθέσιμος, σε 35% ανεπαρκής, σε 15% κατώτατος και σε 15% επαρκής.

Διαφοροποίηση ως προς τις περιοχές κατανομής των σχολείων δεν υπήρξε.

iv. επικινδυνότητα χώρων

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας το 30% των εξωτερικών χώρων κρίνονται ανεπαρκείς ως προς τους κινδύνους που μπορούν να προκαλέσουν τραυματισμούς και το 40% ως κατώτατος, ενώ, αντίστοιχα, το 10% των εσωτερικών χώρων κρίνονται ως ανεπαρκείς, το 60% ως κατώτατοι και το 25% επαρκείς, πράγμα που σημαίνει ότι οι χώροι σε αρκετό βαθμό εγκυμονούν κινδύνους για τα παιδιά που μπορεί να προκαλέσουν τον τραυματισμό τους.

Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε ως προς τα σχολεία της περιαστικής περιοχής τα οποία κρίθηκαν ως πιο επικίνδυνα από τα υπόλοιπα των άλλων περιοχών, ενώ αυτά της αστικής περιοχής καταγράφηκαν ως τα πιο ασφαλέστερα.

<u>ν. ποιότητα χώρου</u>

Οι εξωτερικοί χώροι των σχολείων, με βάση τις καταγραφές της ερευνήτριας, κρίνονται 100% από επαρκείς έως εξαιρετικοί ως προς την ευρυχωρία τους, σε ποσοστό 90% επίσης επαρκείς ως εξαιρετικοί ως προς την καθαριότητα και την συντήρησή τους, σε ποσοστό 90% είναι σχετικά προστατευμένοι από φυσικά φαινόμενα και η διαμόρφωσή τους, σε ποσοστό 100%, είναι επαρκής έως καλή ώστε να επιτρέπεται η οπτική επίβλεψη από τους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα, οι εσωτερικοί χώροι κρίνονται κατά 70% επαρκείς έως καλοί και κατά 10% εξαιρετικοί, κατά 100% επαρκείς ως εξαιρετικοί ως προς την καθαριότητα και την συντήρησή τους, επίσης σε ποσοστό 100% στις ίδιες διαβαθμίσεις βρίσκονται οι καλές συνθήκες φωτισμού, εξαερισμού και θερμοκρασίας, ενώ η διαμόρφωσή του θεωρείται σε ποσοστό 85% κατώτατη έως επαρκής για την οπτική επίβλεψη των εκπαιδευτικών, πράγμα που σημαίνει ότι δυσκολεύουν σε αρκετό βαθμό την επίβλεψη των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου χρειάζεται μεγαλύτερη προσοχή κατά την εφημερία τους και εύρεση τρόπων ώστε να αντισταθμιστεί αυτό το μειονέκτημα.

Ως προς τις περιοχές κατανομής των σχολείων διαφοροποίηση υπήρξε για τους χώρους των σχολείων της περιαστικής περιοχής, οι οποίοι κρίθηκαν κατώτεροι από αυτούς των σχολείων όλων των άλλων περιοχών, κυρίως ως προς την ευρυχωρία, την δυνατότητα επίβλεψης του εσωτερικού χώρου και την κατάσταση στην οποία βρίσκονται (καθαριότητα, συντήρηση) τόσο ο εσωτερικός όσο και ο εξωτερικός χώρος. Τους λόγους γι' αυτό τους αναλύσαμε πιο πάνω σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της περιαστικής περιοχής.

γ2. Παρατηρήσεις των εφημερευόντων εκπαιδευτικών των σχολείων

<u>i. οργάνωση χώρου</u>

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών οι χώροι κρίνονται σε ποσοστό 48,5% επαρκείς έως καλοί και σε άλλο ένα 39,4% ανεπαρκείς έως κατώτατοι ως προς την παροχή διαφόρων ειδών κινητικών εμπειριών, ως προς την παροχή διαφόρων ειδών κοινωνικών εμπειριών μόνον το 45,5% κρίνονται επαρκείς έως καλοί. Ο εξωτερικός

χώρος κρίνεται επαρκής για άνετο ενεργητικό-λειτουργικό παιχνίδι σε ποσοστό 39,4% και καλός έως εξαιρετικός σε ποσοστό 60,6%, ενώ κρίνεται επαρκής έως εξαιρετικός σε ποσοστό 78,8% στο να επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού. Ο εξοπλισμός, που επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών, κρίνεται επαρκής έως εξαιρετικός σε ποσοστό 73,8%, ενώ κατά την διάρκεια του διαλείμματος ακούγεται μουσική σε κατώτατο βαθμό στο 24,2% των εξωτερικών χώρων, 21,2% σε ποσοστό σε ανεπαρκή βαθμό και σε 54,5% δεν ακούγεται καθόλου μουσική. Ο εσωτερικός χώρος κρίνεται επαρκής έως καλός σε ποσοστό 66,7% για άνετο ενεργητικό-λειτουργικό παιχνίδι, ενώ κρίνεται επαρκής έως καλός σε ποσοστό 66,7% στο να επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού. Ο εξοπλισμός, που επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών, κρίνεται ανεπαρκής έως κατώτατος σε λίγο πάνω από τα μισά σχολεία, και επαρκής έως καλός στο 40% των σχολείων. Τέλος, κατά την διάρκεια του διαλείμματος σε 51,5% των σχολείων δεν ακούγεται καθόλου μουσική ή ακούγεται στο 39,45 σε ανεπαρκή έως κατώτατο βαθμό. Επίσης, τα μικρά παιδιά προστατεύονται/διαχωρίζονται από τα μεγάλα σε καλό βαθμό στο 27,3% των χώρων, σε ποσοστό 54,5% σε επαρκή βαθμό και σε ποσοστό 18,2% σε κατώτατο βαθμό.

Ως προς τις περιοχές κατανομής των σχολείων οι χώροι στα σχολεία της περιαστικής περιοχής εμφανίζονται να υπολείπονται σημαντικά σε οργάνωση, ειδικότερα από τους χώρους των σχολείων της αστικής και ημιαστικής περιοχής, προσφέροντας λιγότερες ευκαιρίες για κινητικές και κοινωνικές εμπειρίες, για ποικιλία σωματικών παιχνιδιών και δυνατότητα να παίζουν τα παιδιά διαφορετικά είδη παιχνιδιών ταυτόχρονα.

<u>ii. διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή στον χώρο</u>

Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή του χώρου οι καταγραφές της ερευνήτριας καταδεικνύουν ότι τα δημοτικά σχολεία πάσχουν σοβαρά τόσο ως προς την ποιότητα όσο και ως προς την ποσότητα της υλικοτεχνικής υποδομής. Πιο συγκεκριμένα:

- μόνο το 36,4% των χώρων διαθέτει σε επαρκή έως καλό βαθμό αναπτυξιακά κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή αδρής κινητικότητας
- η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή δεν έχει ανανεωθεί καθόλου στο 18,2% των χώρων που παρατηρήθηκαν, ενώ στο 60,6% η ανανέωση κρίνεται ανεπαρκής
- η κατάσταση και η οργάνωση της υλικοτεχνικής υποδομής στο 66,7% των

χώρων κρίνεται ανεπαρκής έως κατώτερη

- δεν διατίθενται διαβαθμισμένα υλικά για την διαφοροποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής ως προς την δυσκολία στο 21,2% των χώρων, ενώ στο 63,7% η ποσότητα αυτών των υλικών κρίνεται ανεπαρκής έως κατώτατη
- Η χρήση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού κρίνεται κατά 69,7% ανεπαρκής έως κατώτερη, ενώ η δυνατότητά τους, όταν είναι σε καλή κατάσταση, να προκαλέσουν ποικιλία ικανοτήτων κρίνεται ως ανεπαρκής για το 45,5% των παρατηρηθέντων χώρων, κατώτερη για το 18,2%, και επαρκής για το 24,2%
- Ο χώρος και ο εξοπλισμός του ως προς την καταλληλότητά του για τα παιδιά κρίνεται σε ποσοστό 60,6%, κατώτατος έως επαρκής
- στο 18,2% των χώρων δεν υπάρχει καθόλου εξοπλισμός για το παιχνίδι που να είναι επαρκής για όλα τα παιδιά και σε 63,6% κρίνεται ανεπαρκής έως κατώτατος.

Ως προς τις περιοχές κατανομής των σχολείων παρατηρείται μια σημαντική διαφοροποίηση στην αστική περιοχή, όπου καταγράφεται σημαντική υπεροχή σε ποιότητα και ποσότητα της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων αυτής της περιοχής έναντι των σχολείων των άλλων περιοχών.

iii. προσβασιμότητα ΑΜΕΑ

Στα μισά, περίπου σχολεία (45,5%) δεν υπάρχει εσωτερικός χώρος για πρόσβαση σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες, ενώ μόνο το 9,1% κρίνεται καλός ή εξαιρετικός. Ο εξωτερικός χώρος, σε ποσοστό 60,7% κρίνεται ανεπαρκής έως κατώτατος στην προσβασιμότητα ατόμων ΑΜΕΑ και μόνον 24,2% καλός. Το 63,7% των χώρων όπου τα παιδιά έχουν πρόσβαση στους χώρους του παιχνιδιού κρίνονται ανεπαρκείς έως κατώτατοι ενώ το 24,2% δεν διαθέτει τέτοιο χώρο. Όσον αφορά την προσαρμογή του εξοπλισμού στις ανάγκες παιδιών με αναπηρίες, σε 30,3% των χώρων κρίνεται μη διαθέσιμος, σε 39,4% ανεπαρκής, σε 12,1% κατώτατος και σε 18,2% επαρκής.

Διαφοροποίηση ως προς τις περιοχές κατανομής των σχολείων δεν υπήρξε.

iv. επικινδυνότητα χώρων

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των δασκάλων το 36,4% των εξωτερικών χώρων

κρίνονται ανεπαρκείς ως προς τους κινδύνους που μπορούν να προκαλέσουν τραυματισμούς και το 39,4% ως κατώτατος, ενώ, αντίστοιχα, το 15,2% των εσωτερικών χώρων κρίνονται ως ανεπαρκείς, το 60,6% ως κατώτατοι και το 21,2% επαρκείς, πράγμα που σημαίνει ότι οι χώροι σε αρκετό βαθμό εγκυμονούν κινδύνους για τα παιδιά που μπορεί να προκαλέσουν τον τραυματισμό τους.

Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε ως προς τα σχολεία της περιαστικής περιοχής τα οποία κρίθηκαν ως πιο επικίνδυνα από τα υπόλοιπα των άλλων περιοχών, ενώ αυτά της αστικής περιοχής καταγράφηκαν ως τα πιο ασφαλέστερα.

<u>ν. ποιότητα χώρου</u>

Οι εξωτερικοί χώροι των σχολείων, με βάση τις καταγραφές των εκπαιδευτικών, κρίνονται 97% από επαρκείς έως εξαιρετικοί ως προς την ευρυχωρία τους, σε ποσοστό 87,9% επίσης επαρκείς ως εξαιρετικοί ως προς την καθαριότητα και την συντήρησή τους, σε ποσοστό 87,8% είναι σχετικά προστατευμένοι από φυσικά φαινόμενα και η διαμόρφωσή τους, σε ποσοστό 100%, είναι επαρκής έως καλή ώστε να επιτρέπεται η οπτική επίβλεψη από τους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα, οι εσωτερικοί χώροι κρίνονται κατά 79,7% επαρκείς έως καλοί και κατά 9,1% εξαιρετικοί, κατά 100% επαρκείς ως εξαιρετικοί ως προς την καθαριότητα και την συντήρησή τους, επίσης σε ποσοστό 100% στις ίδιες διαβαθμίσεις βρίσκονται οι καλές συνθήκες φωτισμού, εξαερισμού και θερμοκρασίας, ενώ η διαμόρφωσή του θεωρείται σε ποσοστό 81,8% κατώτατη έως επαρκής για την οπτική επίβλεψη των εκπαιδευτικών, πράγμα που σημαίνει ότι δυσκολεύον σε αρκετό βαθμό την επίβλεψη των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου χρειάζεται μεγαλύτερη προσοχή κατά την εφημερία τους και εύρεση τρόπων ώστε να αντισταθμιστεί αυτό το μειονέκτημα.

Ως προς τις περιοχές κατανομής των σχολείων διαφοροποίηση υπήρξε για τους χώρους των σχολείων της περιαστικής περιοχής, οι οποίοι κρίθηκαν κατώτεροι από αυτούς των σχολείων όλων των άλλων περιοχών, κυρίως ως προς την ευρυχωρία, την δυνατότητα επίβλεψης του εσωτερικού χώρου και την κατάσταση στην οποία βρίσκονται (καθαριότητα, συντήρηση) τόσο ο εσωτερικός όσο και ο εξωτερικός χώρος.

Ως συμπέρασμα που εξάγεται από τις παρατηρήσεις τόσο της ερευνήτριας όσο και των εκπαιδευτικών των σχολείων, είναι ότι οι χώροι των δημοτικών σχολείων ενώ

είναι στην συντριπτική τους πλειοψηφία επαρκείς έως εξαιρετικοί ως προς την ευρυχωρία τους, την συντήρησή τους, την προστασία τους από καιρικές συνθήκες, εν τούτοις υστερούν σημαντικά σε μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών τους, όπως η υλικοτεχνική υποδομή τους, η οργάνωση και η ανανέωσή της, η διαφοροποίηση και η καταλληλότητά της, η προσβασιμότητα σε άτομα Α.Μ.Ε.Α., η επικινδυνότητά τους που μπορεί να προκαλέσει τραυματισμούς στα παιδιά.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι χώροι των σχολείων της περιαστικής περιοχής υστερούν σημαντικά έναντι των χώρων των σχολείων των άλλων περιοχών, σε χαρακτηριστικά στα οποία αναφερθήκαμε πιο πάνω και για λόγους που προκύπτουν από τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης περιοχής, όπως αναλύθηκαν σε προηγούμενες παραγράφους.

2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα τόσο για την λήψη μιας σειράς ενεργειών όσο και για περαιτέρω μελέτη με την επέκταση του ερευνητικού πεδίου σε παρεμφερή θεματολογία.

Κατά πρώτο λόγο προτείνεται η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς από φορείς της εκπαίδευσης (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού σχεδιασμού, Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτική Υποστήριξης, κ.λπ.), στα οποία αφ' ενός μεν θα γνωστοποιούνται και θα αναλύονται τα πορίσματα της παρούσας ή παρεμφερής έρευνας, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι για τα είδη δραστηριοτήτων των μαθητών στο διάλειμμα, εφ' ετέρου δε να συζητηθούν/προταθούν παιδαγωγικές δράσεις, οι οποίες θα συμβάλλουν στη δημιουργία ασφαλούς, κατάλληλου, προσιτού και διασκεδαστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι μαθητές θα δραστηριοποιούνται. Επιπλέον, η κατανόηση της ουσίας του παιχνιδιού θα οδηγήσει πιθανότατα στην κατανόηση και την αναγνώριση των επιλογών των παιδιών και την ελευθερία στο παιχνίδι τους, προωθώντας παράλληλα το σεβασμό μεταξύ των παιδιών χωρίς να τους κάνει να νιώθουν ότι παραβιάζουν τους κανόνες, ενώ είναι σημαντικό να δημιουργηθούν δεξιότητες μεταξύ των παιδιών για την αντιμετώπιση αποκλεισμού μεμονωμένων παιδιών από το παιχνίδι. Και πρέπει να καταστεί σαφές ότι το είδος επίβλεψης των εφημερευόντων εκπαιδευτικών θα πρέπει να βασίζεται στο ότι το παιχνίδι στο διάλειμμα θα πρέπει να είναι ελεύθερο και τα παιδιά να μαθαίνουν από τα λάθη τους και όχι να επεμβαίνουν με το παραμικρό στην διαδικασία του παιχνιδιού.

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών και η UNESCO (1994) ενθαρρύνουν τα σχολεία να διευκολύνουν τις ανάγκες όλων των παιδιών και να εξασφαλίσουν το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στο παιχνίδι και να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά της επιλογής τους. Είναι επομένως απαραίτητο να γίνεται συνεχή αξιολόγηση των χώρων παιχνιδιού τους, να εντοπίζονται εμπόδια στην πλήρη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι και να γίνεται προσπάθεια για την εξάλειψή τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, σύμφωνα με τους Blatchford et al. (2003),γιατί η ανάπτυξη επιτυχημένων κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους είναι απαραίτητη για την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο και η σχολική αυλή είναι ο κύριος χώρος για καθημερινές συναντήσεις που στηρίζουν αυτές τις σχέσεις. Το κράτος με τα αρμόδια όργανα αλλά και οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ως αρμόδιοι για την συντήρηση των κτιριακών υποδομών των σχολικών κτιρίων, θα πρέπει, λοιπόν, να ασχοληθούν πολύ

περισσότερο με τους σχολικούς χώρους. Ο εμπλουτισμός τους με περισσότερο και κατάλληλο υλικό, η ανανέωση και η αντικατάσταση φθαρμένου υλικού, η εξεύρεση τρόπων πρόσβασης σε ΑΜΕΑ θα πρέπει να είναι από τις προτεραιότητες των αρμόδιων φορέων. Ο σχεδιασμός ευρύχωρων σχολικών αυλών, βασισμένος στα πορίσματα διεθνών και ελληνικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, με χώρους, υλικό κατασκευής και υλικοτεχνική υποδομή κατάλληλα για διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων (διαφορετικά είδη παιχνιδιών, συζήτηση, αναψυχή, εξερεύνηση κ.λπ.) κρίνεται απαραίτητος για την ικανοποίηση του ρόλου που καλούνται να παίξουν τόσο το παιχνίδι όσο και διάλειμμα και η σχολική αυλή για την επίτευξη των παιδαγωγικών σκοπών τους και την ανάπτυξη των παιδιών.

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για μια σειρά άλλων μελετών, όπως για παράδειγμα η σύγκρισή της με παρεμφερείς μελέτες με τα ίδια ή διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά (π.χ. δημόσια-ιδιωτικά δημοτικά σχολεία, διαφορετικού τύπου αύλειοι χώροι, παρατήρηση των παιδιών για ενδεχόμενη αλλαγή των επιλογών τους ως προς τις δραστηριότητες μεγαλώνοντας κ.λπ.). Η διερεύνηση των απόψεων και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν παιδαγωγικές πρακτικές στο διάλειμμα είναι, επίσης, ένα θέμα προς εξέταση που αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα εργασία.

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες στην αυλή του σχολείου αποτελούν ευκαιρία για ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων μεταξύ συνομηλίκων. Επιπλέον, η μορφή της σχολικής αυλής, η πολιτική και το ήθος του σχολείου επηρεάζουν το παιχνίδι και τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων. Η πλήρης κατανόηση των διαδικασιών που σχετίζονται με την επιρροή των συνομηλίκων στη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διεξαγωγής έρευνας, που να εξετάζει τις αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο διάλειμμα. Οι παιγνιώδεις καταστάσεις έχουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στις σχέσεις των παιδιών, τη λειτουργία των ομάδων, των φιλικών σχέσεων και αποτελούν περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν πράγματα για τους φίλους τους, συμμαθητές τους αλλά και τους ίδιους. Οι τρόποι και οι προϋποθέσεις με τους οποίους δημιουργούνται οι φιλίες των ομάδων, τα χαρακτηριστικά τους, η διαχείρισή τους ως προς την υποστήριξη και τη διατήρησή τους αποτελούν ένα άλλο σημαντικό και επίκαιρο αντικείμενο μελέτης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Alhassan, S., Sirard, J. R. & Robinson, T. N. (2007). «The effects of increasing outdoor play time on physical activity in Latino preschool children». *International Journal of Pediatric Obesity*, 2(3), 153-158.
- Anderson-Butcher, D., Newsome, W. S., & Nay, S. (2003). «Social skills intervention during elementary school recess: A visual analysis». *Children and Schools*, 25(3), 135-146.
- Astor, R.A., Meyer, H.A. & Pitner, R.O. (2001). «Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school sub contexts». *The Elementary School Journal*, 101, 511-528.
- Atchley RA., Strayer DL. & Atchley P. (2012). *Creativity in the Wild: Improving Creative Reasoning through Immersion in Natural Settings.* https://doi.org/10.1371/journal.pone.0051474.
- Azlina, W. & Zulkiflee, A.S. (2012). «A Pilot Study: The Impact of Outdoor Play Spaces on Kindergarten Children». *Procedia* - So*cial and Behavioral Sciences*, 38, 275-283.
- Baines, E. & Blatchford, P. (2009). «Sex differences in the structure and stability of children's playground social networks and their overlap with friendship relations». *British Journal of Developmental Psychology, 27,* 743–760.
- Baquet,G., Aucoufurier, J., Gamelin, F.X., & Berthoin, G. (2018). «Longitudinal Follow-Up of Physical Activity During School Recess: Impact of Playground Markings». *Front Public Health*, 6: 283. Doi ID 3389/fpubh2018.00283.
- Bartlett, S. (1996). *Access to Outdoor Play and Its Implications for Healthy Attachments.* Unpublished article, Putney, VT.
- Beard, Vickie, (2018). «A Study of the Purpose and Value of Recess in Elementary Schools as Perceived by Teachers and Administrators». *Electronic Theses and Dissertations. Paper 3433. https://dc.etsu.edu/etd/3433.*
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P. & Trost, S. G. (2014). «Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children». *Early Education and Development*, 25(1), 56-70.
- Berkhout, L., Bakkers, H., Hoekman, J. & Goorhuis-Brouwer, S. M. (2013). «Observing free play in classrooms with an instrument based on video analysis». *Early Child Development and Care*, 183(1), 125-136.

- Beth-Halachmy, S. (1980). «Elementary school children's play behavior during school recess periods.» In: P. Wilkinson, (Ed) *In Celebration of Play*. London: Croom Helm.
- Beyer, J. & Gammeltoft, L. (2000). *Autism and play.* London and Philadelphia: Jessica Kingskey Publishers.
- Bjorklund, D. F. & Pellegrini, A. D, (2000). «Child development and evolutionary psychology». *Child Development,* 71, 1687-1708.
- Bjorklund, D. F. and R. D. Brown (1998), «Physical Play and Cognitive Development: Integrating Activity, Cognition, and Education». *Child Development* 69:604–606.
- Blatchford, P., Creeser, R. & Mooney, A. (1990). «Playground games and playtime: the children's view». *Educational Research,* 32, 163-174.
- Blatchford, P., & Sumpner, C. (1998). «What do we know about break time? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools». *British Educational Research Journal*, 24, 79-94.
- 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.
- Borg, M. (1999). «The extent and nature of bullying among primary and secondary school children». *Educational Research,* 41, 137-153.
- Boulton, M. (1992). «Participation in playground activities at middle school». *Educational Research,* 34, 167-182.
- Boulton, M. & Smith, P. (1993). «Ethnic, gender partner, and activity preferences in mixed race schools in the UK: Playground observations». In C. Hart (Ed.). *Children on playgrounds* (pp.210-238). Albany: SUNY Press.
- Boutot, E. A., Guenther, T., Crozier, S. (2005). «Let's play: Teaching play skills to young children with autism». *Education and training in developmental disabilities,* 40(3), p.285-292.
- Bowker, R. Z. & Tearle, P. (2007). «Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project». *Learning Environmental Research*, 10, 83- 100.
- Broda, W.H. (2007). *Schoolyard Learning-Using the Outdoors as an Instructional Tool, K-8.* United States of America: Stenhouse Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1994). «Ecological models of human development». In T.

Husen & T. N. Postlethwaite (Eds), *International encyclopedia of education (1643 -1647)*. Oxford, UK: Pergamon Press.

- Brown, S. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York: Penguin Team.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray C., Ishikawa, T., Sandseter, EBH, Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., et al. (2015). «What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review». *International Journal of Environment Research Public Health*, 12(6): 6423-6454. doi: 10.3390 / ijerph120606423.
- Bruce, T. (1996) *Helping Young Children to Play*. London: Hodder & Stoughton.
- Brussoni M., Ishikawa T., Brunelle S., Herrington S. (2017). «Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood Centre's». *Journal of Environmental Psychology*, 54: 139 -150. doi: 10.1016 / j.jenvp.2017.11.001.
- Bullard, J. (2009). *Creating environments for learning: Birth to age eight*. Saddle River, NJ: Merrill.
- Bundy, A., Luckett, T., Tranter, P., Naughton, G., Wyver, S., 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, 33-45.
- Burdette, H. L., & Whitaker, R.C. (2005). «A National Study of Neighborhood Safety, Outdoor Play, Television Viewing, and Obesity in Preschool Children». *Pediatrics*, 116: 657-662. doi: 10.1542 / peds.2004-2443.
- Burghardt, G. M. (2005) *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits* Cambridge, MA: MIT Press
- Butin, D. & Woolums, J. (2009). *Early childhood centers*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Byrne, B.,M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. Teaching and Teacher Education, 7, 197-209.
- Campbell, A., Shirley L., Heywood C. (2000): «Infants' visual preference for sex-congruent babies, children, toys and activities: A longitudinal study». *British Journal of developmental phychology*, 18 σσ. 479-498.

- Campbell, S. D. and Frost, J. L. (1985). «The effects of playground type on the cognitive and social play behaviors of grade two children». In J. L. Frost and S. Sunderlin (Eds.), *When children play* (pp. 81-89). Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
- Cardon, G., Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Haerens, L. & De Bourdeaudhuij, I. (2008). «The contribution of preschool playground factors in explaining children's physical activity during recess». *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(11), 1-6.
- Chen, G. (2017). «Who killed recess? The movement to resuscitate recess». *Public School Review.* Retrieved from https://www.publicschoolreview.com/blog/who-killed-recess-the- movement-to-resuscitate-recess
- Clements, R. & Jarrett, O. (2000). *Elementary school recess: then and now.*
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). «Aggression and antisocial behavior». In N. Eisenberg (Ed.). *Manual of child psychology*, Vol. 3, *Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Colabianchi N., Kinsella A.E., Coulton C.J., Moore S.M. (2009). «Utilization and physical activity levels at renovated and unrenovated school playgrounds». *Preventive Medicine*. 2009, 48: 140-143.
- Craig, M. W., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). «Observations of bullying in the playground and in the classroom». *School Psychology International*, 21(1). 22-36.
- Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M., & Kitas, K. (2013). Exploring Primary Children's Views and Experiences of the School Ground: The Case of a Greek School. *International Journal of Environmental and Science Education*, 8(1):59-83.
- Dale, D., Corbin, C.B. & Dale, K.S. (2000). «Restricting opportunities to be active during school time: Do children compensate by increasing physical activity levels after school?» *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 240-248.
- Dalilgren. L.O. & Szczepanski. A. (1997). «Utomhuspedagogik. Boklig bildning och sinnlig erfarenhet. [Outdoor didactic. Literary education and sensual experience.]». *Linkopings universitet. Skapande vetande.* Nr 31. 1997.
- Dempster, F. N. (1988). «The spacing effect». *American Psychologists*, 43, 627-634.
- Department for Children, Schools and Families [DCSF] (2009) *Learning, Playing and Interacting: Good Practice in the Early Years* Foundation Stage. Nottingham.
- Dockett, S. & Perry, B. (2010). *What Makes Mathematics Play?* L. Sparrow, B.

Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia.* Fremantle: MERGA.

- Dyment, J.E. (2004β). *Green(ing) school grounds in the Toronto District School Board: An investigation of potential.* Unpublished PhD Thesis, Joint PhD Program μέσω Brock University, Lakehead University, University of Windsor καιUniversity of Western Ontario, Ontario, Canada.
- Dyment. J., E. (2005). «Green School Grounds as Sites for Outdoor Learning: Barriers and Opportunities». International Research in *Geographical and Environmental Education*, 14(1).
- Dyment, J., Bell, A., Lucas, A. (2009). «The relationship between school ground design and intensity of physical activity». I*n Children s Geographies* 7(3) · August 2009.
- Dyment J., O'Connell T.S. (2013). «The Impact of Playground Design on Play Choices and Behaviors of Pre-School Children». *Child. Geogr*., 11:263–280. doi: 10.1080/14733285.2013.812272.
- Eaton, D. (2000). «Cognitive and affective learning in outdoor education». Dissertation Abstracts International – Section A: *Humanities and Social Sciences*, 60, 10-A, 3595.
- Eaton, W. & Enns, L. (1986). «Sex differences in human motor activity level». *Psychological Bulletin*, 100, 19-28.
- Eberle, S. (2011). «Playing with the Multiple Intelligences. How Play Helps Them Grow». *American Journal of Play*, 4(1): 19-51.
- Else, P. (2014). *Making sense of play*. Maidenhead: Open University Press.
- Escalante, Y., García-Hermoso, A., Backx, K. & Saavedra, J. M. (2014). «Playground Designs to Increase Physical Activity Levels During School Recess: A Systematic Review». *Health Education & Behavior*, 41(2), 138-144.
- Etnier, J. L., Salazar, W., Landers, D. M., Petruzzello, S. J., Han, M. & Nowell, P. (1997). «The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: A meta-analysis». *Journal of sport and exercise psychology*, 19(3), 249- 277.
- Evans, D. (1989). *Children at Play: Life in the School Playground*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Evans, J. & Pellegrini, A. (1997). «Surplus energy theory: An enduring but inadequate justification for school breaktime». *Educational Review* 49:3, 229-236.

- Fjørtoft I. (2004). «Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development». *Children Youth Environmental*, 14:21–44.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G. and Berk, L. (2011). «Playing around in school: Implications for learning and educational policy». In A. D. Pellegrini (Ed.), *Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
- Fournier, M. (2004). «A quoi sert le jeu?» Dossier, *Sciences Humaines*, 152.
- Frank, M. L., Flynn, A. B., Farnell, G.S. & Barkley, J. E. (2018). «The differences in physical activity levels in preschool children during free play recess and structured play recess». *Journal of exercise science and fitness*, 16(1), 37-42.
- Froebel, F. W. (1887). *The Education of Man*, New York: Appleton.
- Frost, J. L., Wortham, S., & Stuart, R. (2012). *Play and Child Development* (4th Edition). University of Texas: Pearson.
- Frost, J. & Sutterby, J. A. (2017). «Outdoor play is essential to whole child development». *Young Children*, 72(3), 82-85.
- Gamson-Danks, Sh. (2014*). «*The Green Schoolyard Movement Gaining Momentum Around the World», Children & Nature Network, *The New Nature Movement: Guest Columns*.
- Ginsburg, K. R. (2007). «The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds». *Pediatrics*, 119(1): 182-191.
- Goldstein J. (2012). *Play in children's development, health and well-being. Toy Industries of Europe*. Brussels.
- Goppel, R. (1997). *Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko - und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung*. Wurzburg: Edition Bentheim.
- Hall-Kenyon, K. M. & Rosborough, A. A. (2017). «Exploring pedagogical relationships in the context of free play». *Early Years, An International Research Journal*, 37(3), 326-337.
- Hamilton, J. (2014, August 6). *Scientists say child's play helps build a better brain*. NPR Ed. Retrieved from https://www.npr.org/sections/ed/2014/08/06/336361277/scientists-say-childs-play-helps-build-a-better-brain.
- Hanvey, C. E. (2010). «Experiences with an Outdoor Prop Box: Addressing Standards during Recess». *Young Children*, 65(1), 30-33.
- Harper, L. & Sanders, K. (1975). «Preschool children's use of space: Sex differences

in outdoor play». *Developmental Psychology*, 11, 119.

- Harper, L. & Huie, K. (1985). «The effects of prior group experience, age, and familiarity on the quality and organizational of preschoolers' social relations». *Child Development*, 56, 704- 717.
- Hart, R. (2002). «Containing children: Some lessons on planning for play from New York City». *Environment and Urbanization* 14(2): 135–148.
- Hartle, L., Campbell, J., Becker, A., Harman, S., Kagel, S. & Tiballi, B. (1994). «Outdoor play: A window on social-cognitive development». *Dimensions of early childhood*, 23(1), 27-31. EJ 499 977.
- Hartup, W. W. & Laursen, B. (1993). «Conflict and context in peer relations». In C. H. Hart (Ed.), C*hildren on playgrounds: research perspectives and applications* (pp. 44-84). Albany: State University of New York Press.
- Hausser, K. (1997). «Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung», in: Keupp, Heiner und Renate Höfer (Hg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*, S. 120-134.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., McCaughey, C. 2004. «The Impact of School Environments: A Literature Review». *The Centre for Learning and Teaching. School of Education*, Communication and Language Science. University of Newcastle.
- Holland, P. (2003). *We don't play with guns here*. Philadelphia: Open University Press.
- Holmes, R. M., Pellegrini, A. D. & Schmidt S. L. (2006). «The effects of different recess timing regimens on preschoolers' classroom attention». *Early Child Development and Care*, 176(7), 735-743.
- Hughes, F. (2003). «Spontaneous play in the 21st century». In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on play in early childhood education* (pp. 21-40). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hughes, F. P. (2010). *Children, Play, and Development*. United States Of America: Sage Publications.
- Hyvonen, P. (2011). «Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers». *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8): 65-83.
- IPA (International Play Association for the Child's Right to Play), (2014) στο http://ipaworld.org/ childs-right-to-play/the-childs-right-to-play/
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Halt, Rinehart and Winston.

- Jarrett, O. S., Maxwell, D. M. & Dickerson, C. (1998). «Impact of recess on classroom behavior: group effects and individual differences». *The Journal of Educational Research*, 92(2), 121-126.
- Jarrett, O. S. (2002). *Recess in elementary school: what does the research say*? (ERIC reproduction service number: ED466331)
- Jarrett O. S. & Duckett-Hedgebeth. M. (2003). «Recess in middle school: What do the students do?» In O. S. Jarrett & M. Duckett-Hedgebeth (Eds.). *Play and educational theory and practice* (pp. 227 241). Westport: Praeger.
- Jarvis, P. (2007). «Dangerous activities within an invisible playground: a study of emergent male football play and teachers' perspectives of outdoor free play in the early years of primary school». *International Journal of Early Years Education, 15*, 245-259.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ED 434 950.
- Johnson, J. M. (2000). *Design for Learning: values, qualities and processes of enriching school landscapes*. (Seattle, LATIS, University of Washington).
- Johnson J, Christie J, Wardle F. (2005). *Play development, and early education*, Pearson Inc.,USA.
- Kahan, D. (2008). «Recess, extracurricular activities, and active classrooms means for increasing Elementary school students' physical activity». *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 79(2), 26-39.
- Kahan, D., Nicaise, V. & Reuben, K. (2016). «Effects of a Bug-in-the-Ear Intervention to Increase Physical Activity Prompting and Level during Preschool Recess». *Physical Educator*, 73(3), 555-577.
- Katz, L. G. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5 – 9.
- Kellert, S.R. (2002). «Chapter 5: Experiencing Nature: Affective, Cognitive and Evaluative Development in Children». In *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations.* MIT Press: Cambridge, MA.
- Kraft, R.E. (1989). «Children at play: Behavior of children at recess». *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 60, 21-24.
- Koustourakis, G., Rompola, C., & Asimaki, A. (2015). Rough and Tumble Play and Gender in Kindergarten: Perceptions of Kindergarten Teachers. *International Research in Education*, 3,2: 93–109.

- Landy, S. (2002). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children.* Baltimore, MD: Brookes.
- Lester, S. Russell, W. (2010). *Children's right to play*. The Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.
- Lever, J. (1976). «Sex differences in the games children play». *Social Problems*, 23, 478-487.
- Limbos, M.P. & Peek-Asa, C. (2003). «Comparing unintentional and intentional injuries in a school setting». *Journal of School Health*, 73, 101-106.
- Lindblad. B. (1993). «Skolgarden - bamens frirum. Stiidie av en skolgardsmiljo berraktad nr ett unecklmgspsykologiskt perspekttv. [Tlie schoolyard - childrens room of independence.]» Gavle: *Statens institut for byggnadsforskning*.
- Lundholm. G. (1995). «Skolgarden - vuxnas bilder -bamens miljo. [the schoolyard - adults pictures - children's environment.]». *Stad & Land* nr 129:1995. Institutionen for landskapsplanering Alnarp. SLU.
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974). *The psychology of gender differences*. Stanford, California. Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. London: Harvard University Press.
- Malek, N., 2012. «Evaluating the component of flexibility in the schoolyard». *Journal of American Science,* pp: 411-417.
- Malone, K. & Tranter, P. (2003). «Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds». *Children, Youth and Environments*, 13(2).
- Manning-Morton, J., Thorp, M. (2003) *Key Times for Play: The First Three Years*. Maidenhead: Open University Press.
- Manion, G., Femwick, A & Lynch, J. (2013). «Place – responsive pedagogy: learning from teachers' experiences of excursions in nature». *Journal of Environmental Education Research*, 19(6), 792-809.
- Martens, F. L. (1982). «Daily physical education: a boon to Canadian Elementary Schools». *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 53(3), 55-58.
- Martil-de Castro, W. (1999). «Grounding environmental education in the lives of urban students». *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education* 11(2), 15–17.

- Mathur, S.& Parameswaran, G. (2015). «Gender Neutrality in Play of Young Migrant Children. An Emerging Trend or an Outlier?». *American Journal of Play*, volume 7, number 2.
- Meckley, A. (2002). «Observing children's play: Mindful methods». Paper presented to *the International Toy Research* Association, London, 12 August 2002.
- Meire, J. (2007). «Qualitative research on children's play: a review of recent literature. In Several Perspectives in children's play». In T. Jambor & J. Van Gills (eds) *Several Prespectives on Child's Play* (pp. 29-77). Belgium, The Netherlands, U.S.A., England: Garant.
- Michalopoulou, A. (2001). «Developing creativity through the dramatic play in Early Years Education». Proceedings OMEP European Conference *Perspectives on Creativity and Learning in Early Childhood*, 218-222.
- Millar, S. (1968). *The Psychology of Play*. Harmondsworth: Penguin.
- Milteer, R. M. & Ginsburg, K.R. (2006). «The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent» Child Bond: *Focus on Children in Poverty. Pediatrics*, 129: 204-2013.
- Mittelstaedt, R., Sanker, L. & Vanderveer, B. (1999). «Impact of a week-long experiential education program on environmental attitude and awareness». *Journal of Experiential Education*, 22(3), 138–148.
- Moore, M., Russ, S. (2006). "Pretend Play as a Resource for Children: Implications for Pediatricians and Health Professionals». *Journal of Developmental and Behavioural Pediatrics* 27 (3), pp. 237 248
- Moore, R & Wong, H. (1997). *Natural Learning: creating environments to rediscover nature's way of teaching* (Berkeley, CA, MIG Communications).
- Morgan, A.E. & Kennewell, S.E. (2006). «Initial teacher education student's views of play as a medium for learning–divergence of personal philosophy and practice». *Technology, Pedagogy and Education.*
- Moser, T., & Martinsen, T. (2010). «The outdoor environment in Norwegian Kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development». *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 457 – 471.
- Moyles, J. R. (1992): «Just Playing ?». *Open University Press*, Oxford, 12-13.
- National Association for Sport and Physical Education. *Play and Playground Encyclopedia*. Retrieved from https://pgpedia.com/n/national-association-sport-and-physical-education.
- Nath S., Szücs D. (2014). Construction Play and Cognitive Skills Associated with

the Development of Mathematical Abilities in 7-Year-Old Children. *Learn. Instr.* 32:73–80. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.01.006.

- Nicolopoulou A., McDowell J., Brockmeyer C. (2006). Narrative Play and Emergent Literacy: Storytelling and Story-Acting Meet Journal Writing. In: Singer D.G., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K., editors. *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Cognitive and Social-Emotional Growth=Learning*. New York: Oxford University Press, 124–144.
- Orr, D.W. (2002). «Political Economy and the Ecology of Childhood». In *Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*. D.W., Orr (Eds). Cambridge MA: MIT Press.
- Paget. S. & Akerblom. P. (2003). *Fran rastyta till pedagogiskt rum.* I S.
- Parten, M. (1932). «Social participation among preschool children». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136–147.
- Parten, M. (1933) «Social play among preschool children». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28: 136-147.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Pellegrini, A.D. & Glickman, C.D. (1989). «The educational role of recess». *Principal*, 68, 23-24.
- Pellegrini, A. D. (1991). «Outdoor recess: is it really necessary». *Principal*, 70(5), 40.
- Pellegrini, A.D. (1992). «Preference for outdoor play during early adolescence». *Journal of Adolescence,* 15, 241-254.
- Pellegrini A. D. & Davis, P. D. (1993). «Relations between children's playground and classroom behavior». *British Journal of Educational Psychology*, 63, 88-95.
- Pellegrini A. D. & Smith, P. K. (1993). «School recess implications for education and development». *Review of Educational Research*, 63(1), 51-67.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L. (1993). «Ten years after: A re-examination of the relations between symbolic play and literacy». *Reading Research Quarterly,* 28, 162-175. State University of New York. ED 379 095.
- Pellegrini, A. D., Huberty, P. D. & Jones, I. (1995). «The effect of play deprivation on children's recess and classroom behaviors». *American Educational Research Journal*, 32, 845-864.
- Pellegrini AD. (1995). *School recess and playground behaviour: developmental and educational roles.* New York: SUNY Press.

- Pellegrini, A. D. & Bjorklund, D. F. (1997). «The role of recess in children's cognitive performance». *Educational Psychologists*, 32(1), 35-40.
- Pellegrini A.D., Smith P.K. (2001). Play and Development in Children. In: Smelser N.J., Bates P., editors. *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*. Oxford, UK: Pergamon Press, 11501–11503.
- 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.
- Pellegrini, A.D., & Smith, P.K. (2005). *The Nature of Play – Great Apes and Humans.* N.Y.: Guilford Press, pp. 113 –138.
- Pellegrini AD. (2005). Recess: *Its Role in Education and Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pellegrini, A. D. & Holmes, R. M. (2006). «The Role of Recess in Primary School». In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 36-53). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. (2008). «The recess debate: A disjuncture between educational policy and scientific research». *American Journal of Play*, 181-191.
- Pellegrini, A.D. (2009). «Research and policy on children's play». *Child Development Perspectives*, 3, 131-136.
- Pellis S.M., Pellis V.C., Bell H.C. (2010). The Function of Play in the Development of the Social *Brain. American Journal of Play*, 2:278–296.
- Phillippo, T. (2016). *How does the amount of recess impact student behavior in the kindergarten classroom?* (Capstone). Hamline University (St. Paul, Minnesota).
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Pica, R. (2010). «Why kids need recess». *Pathways to Family Wellness*, is. 23, 14-15.
- Ramstetter, C. & Garner, A. S. (2010). «The crucial role of recess in schools». *Journal of School Health*, 80(11):517 – 526.
- Ramstetter, CL., Murray, R., Garner, AS. (2010). «The crucial role of recess in schools». *American School Health Association*, 2010, Volume: 80, Issue: 11, Pages: 517-526.

- Ramstetter, C. & Murray, R. (2017). «Time to play recognizing the benefits of recess». *American Educator*. Spring 2017, 17-23.
- Rheinold, H. & Cook, K. V. (1975). «The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behavior». *Child Development*, 46, 459-463.
- Ridgers ND, Stratton G, Fairclough SJ. (2006). «Physical activity levels of children during school playtime: a review», *Sports Med*, vol. 36 (pg. 359-71).
- Ridgers D. Nicola, Carter M. Laura, Stratton Gareth, McKenzie L. Thomas, (2011), «Examining children's physical activity and play behaviors during school playtime over time». *Health Education Research*, Volume 26, Issue 4, August 2011, Pages 586–595.
- Ridgers, N., Salmon, J., Parrish, A., Stanley, R. & Okely, A. (2012). «Physical activity during School recess a systematic review». *American Journal of Preventive Medicine*, 43(3), 320-328.
- Rivlin, L. G. &. Weinstein, C. S. (1995). «Educational issues, school settings, and environmental psychology». In Canther, D. & Spencer, C. (Eds). *Readings in Environmental Psychology: The Child's Environment*. San Diego: Academic Press Limited.
- Rogers, C. (1967). *On becoming a person*. London: Constable &Co Ltd.
- Rubin, J.(1987). «Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology». In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.15-30). Englewood, NJ: Prentice/Hall International.
- Rubin, K., Fein, G. & Vandenberg, B. (1983). «Play». In E.M. Hetherington (Vol. Ed.) & P.H. Mussen (Series Ed.). *Handbook of child psychology, Vol. IV: Socialization, personality and social development* (pp. 103-196), New York: Wiley.
- Rubin K.H. (1989). *The* Play *Observation Scale*. University of Waterloo; Waterloo, ON, Canada.
- Rubin K.H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)—Revised*. University of Maryland; College Park, MD, USA.
- Rubin K.H. (2008). *The Play Observation Scale (POS)—Revised*. University of Maryland, College Park, MD, USA.
- Russ, S. (2004) *Play in Child Development and Psychotherapy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sackett, G.P. (1978). *Observing behavior vol.2: data collection and analysis types.* Baltimore: University Park Press.

- Sakellariou, M. (2007): «The role of gender in the context of Preschool Education. A research approach», *2nd International Conference on Interdisciplinary Social Sciences*, University of Granada, Spain, 10-13, July, σσ. 1-14.
- Sallis, J., Conway, T., Prochaska, J., McKenzie, T., Marshall, S. & Brown, M. (2001). «The association of school environments with youth physical activity». *American Journal of Public Health*, 91, 618-620.
- Scarth, J., & Hammersley, M. (1993). «Questioning ORACLE: An assessment of ORACLE analysis of teachers' questions». In R. Gomm, & P. Woods (Eds), *Educational Research in Action*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing.
- Schmidt. L. (2004). «Skolegarden, djungel eller luftegard? En studie av nanniljo, banl ogfysisk akttvitet i skolegarden. [Schoolyard, djungle or exercise yard? A study of neighbourhood, children and physical activities at the schoolyard.]». *Norsk institutt for byoch regionforskning.* NRB-rapport 2004:1.
- Schulz, B. (2008). «The Importance of soft skills: education beyond academic knowledge». *Journal of Language and Communication*, June, 146-154.
- SEER (State Education and Environment Roundtable). (2000). *The effects of environment-based education on student achievement.* Διαθέσιμο: http://www.seer.org/pages/csap.pdf.
- Seewald J. (1992). «Vorläufiges zu einer 'Verstehenden Motologie'». In: *motorik* 4, 204-221.
- Serbin, L., Marchessault, K. McAffer, V., Peters, P. & Schwartzman, A. (1993). «Patterns of behavior on the playground in 9- to 11-year-old girls and boys». In C. Hart (ed.), *Children on playgrounds* (pp. 162-183). Albany, NY: SUNY Press.
- Serbin, L., Moller, L., Gulko, J., Powlishta, K. & Colbourne, K. (1994). «The emergence of gender segregation in toddler play groups». In C. Leaper (Ed.). *New Directions for Child Development no 65. Childhood gender segregation* (pp. 7-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shackell, A., Butler, N., Doyle, P., Ball, D. (2008). *Design for Play: A guide to creating successful play spaces.* Διαθέσιμο στο http://www.playengland.org.uk/media/70684/design-for-play.pdf.
- Shulman, A. & Peters, C. (2007). «GIS analysis of urban schoolyard landcover in three U.S. cities». *In* Urban Ecosystems 11(1):65-80 · March 2007.
- Simmens, H., Ponessa, J., Jones,G., Kunz, W., Millen, D., Petolino, D., Perantoni, J., Silver, K., Steinhagen, R. & Edwards, W. (2007). «Schoolyard planning and design in New Jersey.

Enhancing outdoor play and learning». *The center for architecture and building science research*. New Jersey: New Jersey Institute of Technology Newark.

- Sluckin A.: *Growing up in the playground. The Social Development of Children*, published in 2017 by Routledge, 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN.
- Smilansky, S. (1968) *The effects of sociodramatic play on disadvantaged Preschool Children*. New York: John Wiley.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: a medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD, Psychological & Educational Publications.
- Smith, P. K. & Connolly, K. (1980). *The ecology of preschool behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context,workload, and satisfaction. Teaching and Teacher Education, 8(1), 31-46
- Smith, P. (1994). «What children learn from playtime, and what adults can learn from it». In P. Blatchford & S. Sharp (Eds). *Breaktime and the school*. London: Routledge.
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play*. Wiley-Blackwell.
- Stagnitti, K. (2004): «Understanding play: The implications for play assessment», *Australian Occupational Therapy Journal*, 51, σσ. 3-12.
- Stine, S. (1997). *Landscapes for learning: Creating outdoor environments for children and youth*. New York: John Wiley & Sons.
- Stratton G. (2000). «Promoting children's physical activity in primary school: an intervention study using playground markings». *Ergonomics*. 2000, 43.
- Stratton, G. & Mullan, E. (2005). «The effect of multicolor playground markings on children's physical activity level during recess». *Preventive Medicine,* 41, 828 – 833.
- Storli R., Hansen Sandseter E.B. (2019). Children's Play, Well-Being and Involvement: How Children Play Indoors and Outdoors in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions. *International Journal of Play*, 8:65–78. doi: 10.1080/21594937.2019.1580338.
- Sutterby, J. & Thornton, C. (2005). «It doesn't just happen! Essential contributions from playgrounds». *Young Children*, 60(3), 26-33.
- Tamoutseli, N. & Polyzou, E., (2010). «Using Drawings to Assess Children´s Perceptions of Schoolyard Environment». *Flora,* 22(1) pp: 5-8.
- The National Curriculum in England. Department of Education, (2014). Curriculum

and Assessment 3–14 Division, UK στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/ uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf

- «The Crucial Role of Recess in School» (2013**).** COUNCIL ON SCHOOL HEALTH *Pediatrics* January 2013, 131 (1) 183-188; DOI: https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993
- Thomson, S. (2007). «Do's and don'ts: children's experiences of the primary school playground». *Environmental Education Research*, 13, 487-500.
- Thorne, B. (1993), *Gender play: Girls and boys in school*, Buckingham, Open University Press.
- Titman, W. *Special places; special people. The hidden curriculum of school grounds.* Surrey: Godalming.
- Toppino, T. C., Kasserman, J. E. & Mracek, W. A. (1991). «The effect of spacing repetitions on the recognition memory of young children and adults». *Journal of experimental child psychology*, 51(1), 123-138.
- Trevlas, E., Grammatikopoulos, V, Tsigilis, N., Zachopoulu, E. (2003). «Evaluating Playfulness: Construct Validity of the Children's Playfulness Scale». Early *Childhood Education Journal* 31 (1), pp. 33 39.
- Trudeau F., & Shephard R.I. (2005). «Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults». *Sport Medicine*, 35 (2)89-105.
- Tsantopoulos, G., Petkoy, D., Tampakis, S. & Andrea, V., (2014). «Students Perceptions on Greening Urban Schoolyards: The Case of Primary Education in Eastern Thessaloniki, Greece». *Journal of Environmental Protection and Ecology,* 15(1), pp: 293-302.
- Twarek, L. & Halley, G. (1994). «Gender Differences during Recess in Elementary Schools». *Educational resources information center* (ERIC).
- Veiga, G., Neto, C. & Rieffe, C. (2016). «Preschoolers' Free Play--Connections with Emotional and Social Functioning». *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48-62.
- Verstraete, S.J.M., Cardon, G.M., De Clercq, D.L.R. & De Bourdeaudhuij, I.M.M. (2006). «Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment». *European Journal of Public Health*, 16, 415-419.

- Vygotsky, L.S. (1978) «The Role of Play in Development». In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Mind in Society: *The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van Sluijs E.M., McMinn A.M. & Griffin S.I (2007). «Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials». *British Medical Journal* 335 (7662)703.
- Waite-Stupiansky, S. & Findlay, M. (2001). «The fourth R: Recess and its link to learning». *The Educational Forum*, 66, 16-25.
- Weinstein, C.S. & David, T. (1987). *Spaces for children: the built environment and child development*. New York: Plenum Press.
- Weinstein, C.S, Pinciotti P. (1988). «Changing a schoolyard—intentions, design decisions, and behavioral outcomes». *Environ Behav* 20(3):345–371.
- Wells, G. (1983). «Talking with children: The complementary roles of parents and teachers». In *Early childhood development and education: Readings in psychology*, ed. Margaret C. Donaldson, Robert G. Grieve, and Chris Pratt.
- Whitebread D., Neale D., Jensen H., Liu C., Solis S.L., Hopkins E., Hirsh-Pasek K., Zosh J.M. (2017). *The Role of Play in* Children's Development: A Review of the Evidence. Billund, Denmark: LEGO Foundation.
- Wiener-Vacher, S. R., Hamilton, D. A., & Wiener, S. I. (2013). Vestibular activity and cognitive development in children: Perspectives. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 7, 92. doi: 10.3389/fnint.2013.00092
- Willenberg, L., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrard, J., Green, J. & Waters, E. (2010). «Increasing school playground physical activity: a mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives». *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13, 210-216.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play and Imagination in children with autism.* New York: Teachers College Press.
- Wood, C., & Freeman-Loftis, B. (2011). *Responsive School Discipline: Essentials for Elementary School Leaders*. Center for Responsive Schools, Inc.
- Woods, A., Graber, K. & Daum, D. (2012). «Children's recess physical activity: Movement patterns and preferences». *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 146-162.
- Woolner, P. & Tiplady, L. (2009). «School gardening as a potential activity for improving science learning in primary schools». Paper presented at BERA 2009, 2-5

September, *Manchester Research Centre for Learning and Teaching School of Education, Communication and Language Sciences*.

- Wright, L. (1987). «Physical Education and Moral Development» *Journal of Philosophy of Education,* 21(1), 94-102.
- Yogman M., Garner A., Hutchinson J., Hirsh-Pasek K., Golinkoff RM, Baum R., Gambon T., Lavin A., Mattson G., Wissow L (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics,* 142 doi: 10.1542 / peds.2018-2058.

Β. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασοπούλου, Κ. (2005). «Η αυλή του σχολείου- παιχνίδια στην αυλή του σχολείου», *πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Κόρινθος.
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. Journal of Managerial Psychology, 21(7), 682-690
- Ασπιώτης, Αρ. (1960). *Το παιδί και το παιγνίδι*. Αθήνα: Ινστιτούτο Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής.
- Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, (Μτφ. Α. Γολέμη), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- *Βαληνάκη-Κυριαζοπούλου, Π. (1977). Νηπιαγωγική Μεθοδολογία Β, τ.3, Αφοί Βλάσση, σ. 219.*
- Βάρδα, Α. (2000). Το διάλειμμα και χρήση του χώρου του νηπιαγωγείου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Βαρνάβα- Σκούρα, Ε. (1987), «Θέματα φύλου και αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους», στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), Φύλο και σχολική πράξη, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). «Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία» στο Εκπαιδευτική Κοινότητα, 27,18-20.
- Βασιλικό Διάταγμα 1032/12-7-1830.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Ε., Ντολιοπούλου

(Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Vygotsky, L. S. (1997). *Το παιδί και η πραγματικότητα*. Μετάφραση: Μπίμπου & Βοσνιάδου, Αθήνα, Gutenberg.

- Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Μετάφραση Σ. Βοσνιάδου & Α. Μπίμπου. Αθήνα: Gutenberg.
- Winikott, D. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Μετάφραση Γ. Κωστόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Blatchford, P., (1999). «Το παιχνίδι στο σχολείο». Στο Faulkner,D, Littleton, K, Woodhead, M., (επιμ) *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον,* τόμος Γ΄. Πάτρα: ΕΑΠ. (σελ.131-155).
- Γαρίτσης, Ι., & Ταμουτσέλη, Κ. (2015). Η σχολική αυλή ως πεδίο διερεύνησης του χώρου διδασκαλίας. *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την αειφορία*. Βόλος, 8 – 10 Μαΐου 2015.
- Garvey, C. (1990): *Το Παιχνίδι*, Π. Κουτσούμπος Α.Ε.
- Γερμανός, Δ. (1984). «Το παιδί και ο χώρος του στο ελληνικό δημοτικό σχολείο». *Τεχνικά Χρονικά*, 1-2, 32-56.
- Γερμανός, Δ. (1997). «Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο». Ανακοίνωση στο *Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας της AISLF*. Θεσσαλονίκη.
- Γερμανός. Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2004α). «Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Στο Π. Χατζηκαμάρη Μ. Κοκκίδου (επιμ.). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γερμανός, Δ. (2004β). *Χώροι και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2011). «Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο». Στο Χρυσαφίδης, Κ., Σιβροπούλου, Ρ. (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου* Αθήνα: Κυριακίδης, 23-44.
- Γέρου Ε., άρθρο στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Ψυχικής Υγείας Παιδιών και ενηλίκων, διαθέσιμο στο: http://www.inpsy.gr/el/component/content /article/86-information/departments/children-adolescents/97-2012-04-11-15-04-21.
- Γέρου, Θ. (1961). *Παιγνιώδεις μορφές εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Δίπτυχο.

- Giddens A. (2002), *Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκέσιου, Γ. (2019). *Η παιδαγωγική αναδιαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου σε τόπους μάθησης και παιχνιδιού μέσω συμμετοχικών προσεγγίσεων. Διδακτορική διατριβή*. Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Wood, E. & Bennett, N. (2001). «Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός;». Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 301-328). Αθήνα. Τυπωθήτω Δάρδανος.
- Γρίβα, Ε.& Σέμογλου, Κ.(2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία.* Αθήνα: Gutenberg.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.& Ζιώγου, Σ. (1998), «Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές», στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη. Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, σελ 105-139.
- Δελίδου, Ε. (2010). *Σχολική αυλή και φυσική δραστηριότητα των μαθητών/τριών της Στ δημοτικού στα σχολεία του νομού Έβρου*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Κομοτηνή.
- Δερμεντζόγλου, Μ. (2009). *Ο χώρος παράγοντας διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του παιδικού σταθμού.* Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη.
- Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2012). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα, Πεδίο.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). *Το παιχνίδι*., Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.
- Donelly F., Mueller S. & Gaullahue, D. (2019). *Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για όλα τα παιδιά. Από τη θεωρία στην πράξη.* 2η έκδοση. Χ., Τζορμπατζούδης & Χρ., Ευαγγελινού (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ζάραγκας, Χ. (2006). *Ψυχοκινητική Αγωγή. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας.* Αθήνα: Ατραπός.
- Ζάραγκας, Χ. (2011). *Ψυχοκινητική Αγωγή. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ζάραγκας, Χ**.** (2012). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο.* Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος Ε', σελ. 5 – 30.

- Ζάραγκας, Χ. (2016). *Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων.* Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τόμος 5, Τεύχος 1, σελ. 104 – 128.
- Zimmer R. (2007α). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής*. Α. Καμπάς (Επιμ.) Αθήνα: Αθλότυπο.
- Zimmer R. (2007β). *Εγχειρίδιο ψυχοκινητικής. Θεωρία και πράξη της ψυχοκινητικής παρέμβασης.* Α. Καμπάς (Επιμ.) Αθήνα: Αθλότυπο.
- Θάνος θ., & Μπούνα Αν. (2017). (Ανα)παραγωγή και (εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες. *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση, τεύχος 4, σελ.101-128.*
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- James, A. (1993). «Ας παίξουμε όλοι μαζί όμορφα: η σημασία των μοτίβων του διαχωρισμού και της μεταμόρφωσης στο παιχνίδι των παιδιών», στο Εθνογραφικά, *Το παιδικό παιχνίδι*, επιμ: Γκουγκουλή Κ., Ναύπλιο, τομ. 9, σ.17.
- Καγγελάρης Ν., Κουτσιουμάρη Μ. (2015). «Το διάλειμμα ως μέρος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος στο δημόσιο γενικό λύκειο», *Pedagogy Theory and Praxis* 8 σελ. 76-87.
- Κακαβούλη Α, (1993). *Γνωστική Ανάπτυξη και Αγωγή*, Αθήνα.
- Καλαφάτη. Ε., (1988). *Τα σχολικά κτίρια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1821-1929*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματείας Νέας Γενιάς.
- Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ., Αβδελίδου, Ε. (2015). «Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για παιδαγωγούς». *Πρόγραμμα Η δύναμη του παιχνιδιού*. www.paizontas.gr.
- Καμπάς, Α. (2019). *Φυσική δραστηριότητα και ψυχοκινητική στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9, 40-87.

- Kantas,, A. (2001). Factors of stress and occupational burnout ofteachers. In E. Vasilaki, S. Triliva & E. Besevegis (Eds.), Stress, Anxiety and Intervention, 217-229. Athens: EllinikaGrammata.
- Κανταρτζή, Ε. (1996), «Αγόρια και Κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88: 39-48.
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία* Αθήνα, Ατραπός.
- Καραδημητρίου, Κ. (2007). *Εξελικτικές διαφορές κατά τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων ανάμεσα* σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κατερέλλος, Ι. (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση – κοινωνιοψυχολογική δυναμική της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία Παρατήρησης*. Στο: http://www.adulteduc.gr
- Kieff, J.& Casbergue, R. (2017): *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Επιστημονική επιμέλεια – Μετάφραση: Ζάραγκας Χ. & Αγγελάκη Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Κιτσαράς, Γ. (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική, Β έκδοση*. Αθήνα: Ιδίου.
- Κοκκώνης, Ι.Π. (1842). *Εγχειρίδιον η οδηγός της Αλληλοδιδακτικής Μεθόδου Νέος, τελειοποιημένος και πληρέστερος του μέχρι τούδε εν* χρήσει *Οδηγού του Σ. Εκδοθείς κατά το υπ'* αρ. *2000 (24 Ιουλίου 1841) Β. Διάταγμα,* Αθήνα 1842.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Β τόμος) (Μετάφραση: Μ. Σόλμαν, Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοσμόπουλος, Α., & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουκουλές, Φ. (1948). *Βυζαντινών Βίος και Πολιτισμός* Α-Ι, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουλουγλιώτης, Ν. (1995). *Κοινωνιολογία. Εισαγωγή στην επιστήμη της κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη εκδοτική.
- Κουντούρη, Γ. (2008). *Τα παιχνίδια των παιδιών στο διάλειμμα και ο ρόλος του δασκάλου. Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Κούρτης, Γ. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου για τις σχολικές κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. Ψυχολογία, 8(1), 30-39.
- Creswell, J., & Creswell, D. (2019). *Σχεδιασμός έρευνας. Προσεγγίσεις Ποιοτικών, Ποσοτικών και Μεικτών Μεθόδων*. Η., Σαντουρίδης, Τ., Παγγέ (Επιμ.). Αθήνα: Προπομπός.
- Λεβεντάκου, Δ. (2003). *Το συμβολικό παιχνίδι, το περιεχόμενό του και οι ομάδες που σχηματίζονται στο χώρο του νηπιαγωγείου.* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Μαλαφάντης Κ., (1990). «Το παιχνίδι και το παιδί», *Διαβάζω*.
- Μάνεσης Ν., & Λαμπροπούλου, Α. (2014). «Σχολικός εκφοβισμός. Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του». *Pedagogy Theory and Praxis*, 7, σελ. 83 – 89.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας. Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, Τόμος Α΄. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003β). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης. Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, 2ος τόμος. Αθήνα: Gutenberg.
- Μετοχιαννάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Ηράκλειο.
- Μήτουλας, Ν. (2007). «Το κατάλληλο μέγεθος της αυλής στο νηπιαγωγείο». *Τεχνικά Χρονικά: Επιστημονική Έκδοση ΤΕΕ ΙΙ*, Ιαν.- Δεκ. 2007, τ. 27, τεύχ. 1-2 , σ. 7-13.
- Μιχαηλίδου, Ό. (2019). *Το Παιχνίδι των Παιδιών στην Σχολική Αυλή. Μία μελέτη του ελεύθερου παιχνιδιού παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας την ώρα του διαλείμματος.* Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μποτσόγλου, Κ. (2001). *Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού* (Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές.* Αθήνα: Gutenberg.
- Μωραΐτης, Σπ. (1880). *Διδασκαλική ή σύντομοι οδηγίαι περί της χρήσεως της νέας διδασκαλικής μεθόδου.* Εν Αθήναις: Τυπ. Σ.Κ. Βλαστού.
- Νικολαΐδου, Σ., (2004). *Ο περιαστικός χώρος: Θεωρίες και τοπική έρευνα. Το παράδειγμα του οικισμού Σέσκλου (Ν. Μαγνησίας).* Διπλωματική εργασία, Πολυτεχνική σχολή Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (1996). Κο*ινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (2008). *Οδηγός μελετών για διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΟΣΚ.
- UNESCO, (1997). «Διακήρυξη της Διεθνούς Διάσκεψης της Θεσσαλονίκης», 8-12 Δεκεμβρίου 1977 *Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των πολιτών για την Αειφορία.*
- Παναγιωτίδου, Μ. (2008). «Σχολικές αυλές σχεδιασμένες με περιβαλλοντικά και εκπαιδευτικά κριτήρια: ο σχολικός κήπος». Στο: *Κάθε Σχολείο, Ένας Κήπος*. Κιλκίς: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κιλκίς. σελ:. 9- 11.
- Πανταζής, Σ. (2004). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι – αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκη, Α. (2012). *Αξιοποίηση σχολικών αυλών για δημιουργία οργανωμένου πρασίνου για αναψυχή και υποστήριξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης* μεταπτυχιακή μελέτη, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Παπαδάκης, Ε. (2005). *Δείκτες Παχυσαρκίας, Φυσικής κατάστασης, και αθηρογόνων παραγόντων κινδύνου μαθητών Δημοτικών Σχολείων της Κρήτης. Μετρήσεις αναφοράς από το «Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας σε μαθητικό πληθυσμό της Κρήτης».* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Τμήμα Ιατρικής. Κρήτη, Ελλάδα.
- Παπαδημητρακόπουλος, Κ.Γ. (1996). *Πίσω από την βιτρίνα των παιχνιδιών*. Αθήνα: Φωτοδότες.
- Παπαδιονυσίου, Α. (2014). *Εξετάζοντας το παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε ένα Νηπιαγωγείο. Η περίπτωση του παραδοσιακού παιχνιδιού.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Παπαϊωάννου, Ι., Σακοβέλη, Π. & Λάζαρης, Α. (2015). «Η αρχιτεκτονική πάει σχολείο». *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ.* Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015.

- Πατσιούρα, Β. (2008). *Το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Pearson, A. (1992). *Η αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Δεληθανάσης.
- Πετροπούλου, Χρ., Πόγκας, Ν., (2006). «Χωροταξική προσέγγιση του περιαστικού χώρου με βάση την τοπιο-οικοσυστημική θεώρηση: μια πρόταση τυπολογίας αστικών και περιαστικών οικοτοπιών για τις μεγάλες ελληνικές πόλεις». *Γεωγραφίες*, Νο12, σς.69-83.
- Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*, μτφρ: Α. Βερβερίδης, Αθήνα: Νέα Σύνορα, Λιβάνη.
- Πολυμενάκου – Παπακυριακού, Φ. (1984). *Το παιχνίδι στην άσκηση και τη μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πρασινούδη, Ν. (2019). *Η κοινωνική συμπερίληψη στο γενικό σχολείο: απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη συνύπαρξη και συνεργασία παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες, τόσο στη διάρκεια του μαθήματος, όσο και στο διάλειμμα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών.
- Ρέντζου, Κ. Β. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός & οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρομπόλα, Χ. (2018). *Τα σκληρά και δυναμικά παιχνίδια στο προαύλιο του ελληνικού δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005). Οι φιλίες των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Μια προσέγγιση μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα. Στο Σ.Χ., Πανταζής, & Μ., Σακελλαρίου (Επιμ.), *Προσχολική Παιδαγωγική – Προβληματισμοί – Προτάσεις* (σελ.: 325 – 353). Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την αυθεντική αξιολόγηση και την καθημερινή πρακτική στο νηπιαγωγείο. Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Δ., Χατζηδήμου, Κ., Μπίκος, Π.Α., Στραβάκου, & Κ.Δ., Χατζηδήμου (επιμ.). *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 25 χρόνια Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας*, τόμος α', (σελ.:397 – 406). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

- Σακελλαρίου, Μ., Ρέντζου, Κ. & Σακκά, Μ. (2007). «Κατανοώντας το πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης: Ποιότητα περιβάλλοντος τάξης και κοινωνική συμπεριφορά μέσα από την έρευνα δράσης. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, σς.1020-131. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ. (2010). «Αναλυτικά Προγράμματα και Ηθική Εκπαίδευση». Στο *Ηθική Εκπαίδευση: διλήμματα και προοπτικές*. Μ., Σακελλαρίου, Μ., Ζεμπύλας, & Α., Πέτρου (Επιμ.). Αθήνα: Κριτική.
- Σαρίδου, Χ. (2001). Η αξιολόγηση του διαλείμματος – μια άλλη διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος. Στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (α΄ τόμος, σελ.:263 – 272). Ιωάννινα , 3 – 6 Μαΐου 2001.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Σκουμπουρδή Χ., *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*, Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα, 2015.
- Smith, P. (2001) «Το παιχνίδι ως πλαίσιο μάθησης και ο ρόλος των παιδαγωγών». Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταμάτης, Ι.Π. (2006). «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το νηπιαγωγικό χώρο». Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη, 24-26/11/2006.
- Ταμουτσέλη, Κ. (1997). *Φυσικό Τοπίο -Αγωγή και παιδί προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ.
- Ταμουτσέλη, Κ., (2000). *Υπαίθριος σχολικός χώρος: εργαλείο αγωγής και εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη, σελ.: 1-99.
- Ταμουτσέλη, Κ., (2003). *Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Σύντομος Οδηγός για την Υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.* Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης ΔΕ Δυτικής Θεσσαλονίκης, σελ.: 1-191.
- Ταμουτσέλη, Κ. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τζώρτζης, Α. (2019). *Η διερεύνηση της χρήσης των σχολικών αυλών από μαθητές και ο ρόλος του θερμικού περιβάλλοντος*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο, Ε.Κ.Π.Α.

- Τσακίρης, Ι. (2013). *Η Σχολική Αυλή ως Χώρος Μάθησης. Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές δεξιότητες. Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τσαπακίδου Α. (2014). *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Τσιάνου, Σ. & Βαγιωνά, Α. (2010). *Οι προαύλιοι χώροι ως προέκταση της αίθουσας διδασκαλίας*. Διαθέσιμο στο http://la.teikav.edu.gr/land2010/proceedings/tsian-tou_vagiona.pdf
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011). *Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (1ο μέρος).* (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΦΕΚ 1149Β/2006.
- Faulkner, D. & Woodhead, M.(1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν. Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρόση, Λ. (2005), «Η κοινωνική κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας: απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο», στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (επιμ.), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι. Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Haibach-Beach, P., Reid, G. & Collier, D.H. (2018). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη*. Χ., Ζάραγκας (Επιμ.), Αθήνα: Πεδίο.
- Χαριτάκης, Φ. (2020). *Απόψεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων για τον επανασχεδιασμό της σχολικής αυλής στο πλαίσιο αειφορικών παρεμβάσεων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία, Βασικά εγχειρίδια ψυχολογικής γνώσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hogg M.A., Vaughan G.M. (2010) *Κοινωνική Ψυχολογία*, Α. Χαντζή (Επιμ), Αθήνα Gutenberg.
- Huizinga, J. (2010). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. Αθήνα: Γνώση.
- Winnicott D. (1971). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Αθήνα: Καστανιώτη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Ο ΑΣΤΙΚΗ ΖΩΝΗ (Πόλη άνω των 10.000 κατοίκων)
Ο ΠΕΡΙΑΣΤΙΚΗ ΖΩΝΗ (Περιοχές που βρίσκονται πολύ κοντά σε πόλη^{W} 10.000)
Ο ΗΜΙ - ΑΣΤΙΚΗ ΖΩΝΗ (Πόλη από 3.000 έως 10.000 κάτοικοι)
Ο ΑΓΡΟΤΙΚΗ ΖΩΝΗ (Χωριό ή πόλη έως 3.000 κάτοικοι)

ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ
Ο ΑΓΟΡΙ
Ο ΚΟΡΙΤΣΙ

ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ
Ο ΠΡΩΤΗ
Ο ΔΕΥΤΕΡΑ
Ο ΤΡΙΤΗ
Ο ΤΕΤΑΡΤΗ
Ο ΠΕΜΠΤΗ
Ο ΕΚΤΗ

ΕΙΔΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

	ΜΟΝΑΧΙΚΟ (Το παιδί παίζει μόνο του με διαφορετικά παιχνίδια - αντικείμενα από τα άλλα παιδιά που βρίσκονται γύρω του χωρίς να δίνει σημασία σε αυτά)	**ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ** (Τα παιδιά παίζουν το ένα κοντά στο άλλο με παρόμοια παιχνίδια και βρίσκονται σε απόσταση που μπορούν να συνομιλήσουν αλλά δεν παίζουν μεταξύ τους. Δεν δίνουν σημασία στο τι κάνει ο διπλανός τους)	**ΟΜΑΔΙΚΟ** (Τα παιδιά παίζουν σχηματίζοντας φανερά κάποια δομή ομάδας με κοινό στόχο όπως: συμβολικό παιχνίδι με ρόλους, αθλητικό, επιτραπέζιο, κατασκευή)
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ Αισθησιοκινητικό - μυϊκό παιχνίδι όπως: τρέξιμο, κουτσό, σκοινάκι, άλματα, παρέλαση, κλωτσάνε μπάλα ή κάποιο άλλο αντικείμενο για μπάλα, φτυάρισμα			
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ			

(Κατασκευή ή σύνθεση ενός προϊόντος όπως: ζωγραφική, κολλάζ, κατασκευή με τουβλάκια)			
ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ Παιχνίδια με ρόλους, το παιδί προσποιείται ότι οδηγεί αυτοκίνητο, χρησιμοποιεί το τραπέζι σαν πιάνο			
ΚΑΝΟΝΩΝ Οργανωμένα λαϊκά - παραδοσιακά παιχνίδια, κρυφτό, κυνηγητό, ποδόσφαιρο, επιτραπέζια, αθλητικά			

ΑΛΛΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ ΤΟΥ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑΤΟΣ

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΥΜΠΛΟΚΗΣ Μη γνήσιος τσακωμός, σωματική επαφή ψεύτικες μάχες	
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ Δείχνει έντονη ανταγωνιστική συμπεριφορά σε κάποιο άλλο παιδί το απειλεί	
ΑΓΧΟΣ Τρώει τα νύχια του. δείχνει φοβισμένο	
ΕΝΕΡΓΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ Το παιδί μιλάει σε κάποιον ή σε παρέα και τον / τους κοιτάζει	
ΜΕΤΑΒΑΣΗ Το παιδί μετακινείται από μια δραστηριότητα σε μια άλλη	
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ Το παιδί παρατηρεί τη συμπεριφορά κάποιων άλλων παιδιών	
ΑΔΕΣΜΕΥΤΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Το παιδί κοιτάζει κάπου στο χώρο, όχι συγκεκριμένα περπατάει χωρίς σκοπό, κάνει κάτι μηχανικά π.χ. με το δάκτυλό	

του πειράζει τα μαλλιά του ή τη μύτη του	
ΑΝΑΓΝΩΣΗ Διαβάζει ή ξεφυλλίζει κάποιο έντυπο, βιβλίο, τετράδιο	
ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ Το παιδί εξετάζει κάποιο αντικείμενο ή το χώρο για να αναγνωρίσει τις ιδιότητάς του	
ΜΗ ΠΑΙΓΝΙΩΔΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΎ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

* Απαιτείται

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑΤΟΣ*

		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ		ΛΙΓΟ ΚΑΙ ΕΤΣΙ		ΕΤΣΙ ΚΑΙ ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ
1.	0 εκπαιδευτικός μιλάει στα παιδιά για το παιχνίδι, για τον εξοπλισμό	Ο	Ο	ο	Ο	ο	Ο	
2.	Η υποδοχή και αποχώρηση των παιδιών είναι θερμή από τον εκπαιδευτικό	Ο	ο	ο	ο	ο	ο	
3.	Τα προβλήματα αντιμετωπίζονται με ευαισθησία	ο	ο	ο	ο	ο	ο	
4.	0 εκπ/κός ενημερώνει για συμπεριφορές και συγκεκριμένα πράγματα	ο	ο	ο	ο	ο	ο	
5.	Επίβλεψη για την ασφάλεια και την υγιεινή των παιδιών στον εσ. χώρο	ο	ο	ο	ο	ο	ο	
6.	Επίβλεψη για την ασφάλεια και την υγιεινή των παιδιών στον εξ. χώρο	ο	ο	ο	ο	ο	ο	
7.	0 εκπ/κός βοηθάει τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες ασφαλείας	ο	ο	ο	ο	ο	ο	
8.	Ελάχιστη ή καθόλου ομιλία στα παιδιά	ο	ο	ο	ο	ο	ο	
9.	0 εκπ/κός μιλάει συχνά με ευχάριστο τρόπο στα παιδιά	ο	ο	ο	ο	ο	ο	
10.	0 εκπ/κός μιλάει συχνά με ουδέτερο ή ευχάριστο τόνο φωνής	Ο	ο	ο	ο	ο	ο	
11.	0 εκπ/κός παίρνει μέρος σε λεκτικά παιχνίδια με τα παιδιά	Ο	ο	ο	ο	ο	ο	
12.	0 εκπ/κός μιλάει για πολλά και διαφορετικά θέματα με τα παιδιά	Ο	ο	ο	ο	ο	ο	

13.	0 εκπ/κός ανταποκρίνεται λεκτικά ελάχιστα ή καθόλου με τα παιδιά	ο	ο	ο	ο	ο	ο
14.	0 εκπ/κός βοηθάει τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες υγιεινής	ο	ο	ο	ο	ο	ο
15.	0 εκπ/κός δείχνει ενδιαφέρον και σεβασμό για τη φύση	ο	ο	ο	ο	ο	ο
16.	0 εκπ/κός δείχνει ενδιαφέρον μόνο στην φροντίδα των παιδιών	ο	ο	ο	ο	ο	ο
17.	0 εκπ/κός αντιδρά γρήγορα για την επίλυση προβλημάτων	ο	ο	ο	ο	ο	ο
18.	0 εκπ/κός παίζει με τα παιδιά δείχνοντας εκτίμηση και τα ενθαρρύνει	ο	ο	ο	ο	ο	ο
19.	0 εκπ/κός επιβλέπει προσεκτικά και ενεργεί για να προλάβει	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
20.	0 εκπ/κός διαφοροποιεί την επίβλεψη για την κάλυψη των απαιτήσεων	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
21.	Η αλληλεπίδραση μαθητή - εκπ/κού είναι αρνητική συνήθως	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
22.	Η αλληλεπίδραση μαθητή - εκπ/κού είναι απρόσωπη συνήθως	ο	ο	ο	ο	ο	ο
23.	0 εκπ/κός ενθαρρύνει τη θετική αλληλεπίδραση με τους ομηλίκους	ο	ο	ο	ο	ο	ο
24.	0 εκπ/κός βοηθάει για την ανάπτυξη κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς	ο	ο	ο	ο	ο	ο
25.	Συχνή θετική αλληλεπίδραση εκπ/κού μαθητή	ο	ο	ο	ο	ο	ο
26.	Όχι άγρια λεκτική ή σωματική αλληλεπίδραση	ο	ο	ο	ο	ο	ο
27.	Θερμή ανταποκριτική λεκτική και σωματική επαφή εκπ/κού - παιδιού.	ο	ο	ο	ο	ο	ο
28.	0 εκπ/κός και τα παιδιά είναι ήρεμοι και κυριαρχούν χαμόγελα	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
29.	0 εκπ/κός οργανώνει κατάλληλες και ευχάριστες δραστηριότητες	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
30.	Δεν χρησιμοποιείται σωματική τιμωρία ή αυστηρή μέθοδος	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
31.	Ενθαρρύνεται η συζήτηση των παιδιών για επίλυση προβλημάτων	ο	ο	ο	ο	ο	ο
32.	Βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν τις επιδράσεις των πράξεών τους	ο	ο	ο	ο	ο	ο
33.	Συνεπής αντίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών	ο	ο	ο	ο	ο	ο

34. Ρεαλιστικές, για την ηλικία των παιδιών, προσδοκίες για τη συμπεριφορά	ο	ο	ο	ο	ο	ο

Αν κρίνεις σωστό, ότι μπορείς να προσθέσεις κάτι για τους παιδαγωγικούς χειρισμούς των εκπαιδευτικών στο διάλειμμα τότε σε παρακαλώ σημείωσε αυτό στο ακόλουθο πεδίο.

Η απάντησή σας

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

* Απαιτείται

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ (ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ) ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑΤΟΣ *

		ΜΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΣ	ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΑΤΟΣ	ΕΠΑΡΚΗΣ	ΚΑΛΟΣ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ
1.	Επαρκής ευρύχωρος εσωτερικός χώρος για τα παιδιά	Ο	Ο	ο	Ο	ο	Ο
2.	Επαρκής ευρύχωρος εξωτερικός χώρος	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
3.	Ο εσωτερικός χώρος είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός και συντηρημένος	ο	ο	ο	ο	ο	ο
4.	Ο εξωτερικός χώρος είναι σε καλή κατάσταση, καθαρός και συντηρημένος	ο	ο	ο	ο	ο	ο
5.	Ο εσωτερικός χώρος έχει καλές συνθήκες φωτισμού, εξαερισμού και θερμοκρασίας	ο	ο	ο	ο	ο	ο
6.	Ο εσωτερικός χώρος είναι προσβάσιμος σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες	ο	ο	ο	ο	ο	ο
7.	Ο εξωτερικός χώρος είναι προσβάσιμος σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρίες	ο	ο	ο	ο	ο	ο
8.	Τα παιδιά με αναπηρίες έχουν πρόσβαση στους χώρους παιχνιδιού	ο	ο	ο	ο	ο	ο
9.	Ο χώρος παρέχει διάφορα είδη κινητικών εμπειριών – παιδική χαρά -σπορ	ο	ο	ο	ο	ο	ο
10.	Ο χώρος παρέχει διάφορα είδη κοινωνικών εμπειριών	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
11.	Υπάρχει αναπτυξιακά κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή αδρής κινητικότητας	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
12.	Η υλικοτεχνική υποδομή ανανεώνονται συνέχεια	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
13.	Η υλικοτεχνική υποδομή είναι σε καλή κατάσταση και οργανωμένη	ο	ο	ο	ο	ο	ο

14. Υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή διαφορετικού βαθμού δυσκολίας	ο	ο	ο	ο	ο	ο
15. Ύπαρξη άνετου εξωτερικού χώρου για ενεργητικό – λειτουργικό παιχνίδι	ο	ο	ο	ο	ο	ο
16. Ύπαρξη άνετου εσωτερικού χώρου για ενεργητικό – λειτουργικό παιχνίδι	ο	ο	ο	ο	ο	ο
17. Τα μικρότερης ηλικίας παιδιά προστατεύονται – διαχωρίζονται	ο	ο	ο	ο	ο	ο
18. Χρήση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού	ο	ο	ο	ο	ο	ο
19. Υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμός σε καλή κατάσταση προκαλούν ποικιλία ικανοτήτων	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
20. Ο εξωτερικός χώρος είναι προστατευμένος από φυσικά φαινόμενα	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
21. Ο χώρος και ο εξοπλισμός είναι κατάλληλος για τα παιδιά	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
22. Υπάρχει αρκετός εξοπλισμός για παιχνίδι που είναι επαρκής για όλα τα παιδιά	ο	ο	ο	ο	ο	ο
23. Ο εξοπλισμός προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες	ο	ο	ο	ο	ο	ο
24. Ο εξωτερικός χώρος επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού	ο	ο	ο	ο	ο	ο
25. Ο εσωτερικός χώρος επιτρέπει ταυτόχρονα διαφορετικά είδη παιχνιδιού	ο	ο	ο	ο	ο	ο
26. Ο εξοπλισμός του εξωτερικού χώρου επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών	ο	ο	ο	ο	ο	ο
27. Ο εξοπλισμός του εσωτερικού χώρου επιτρέπει ποικιλία σωματικών παιχνιδιών	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
28. Στον εξωτερικό χώρο ακούγεται μουσική στο διάλειμμα	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
29. Στον εσωτερικό χώρο ακούγεται μουσική στο διάλειμμα	Ο	ο	ο	ο	ο	ο
30. Η διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου επιτρέπει την οπτική επίβλεψη	ο	ο	ο	ο	ο	ο

31. Η διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου επιτρέπει την οπτική επίβλεψη	ο	ο	ο	ο	ο	ο
32. Υπάρχουν κίνδυνοι στον εξωτερικό χώρο που μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό	ο	ο	ο	ο	ο	ο
33. Υπάρχουν κίνδυνοι στον εσωτερικό χώρο που μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό	ο	ο	ο	ο	ο	ο

Αν κρίνεις σωστό, ότι μπορείς να προσθέσεις κάτι για το χώρο δράσης των παιδιών στο διάλλειμα τότε σε παρακαλώ σημείωσε αυτό στο ακόλουθο πεδίο.

Η απάντησή σας