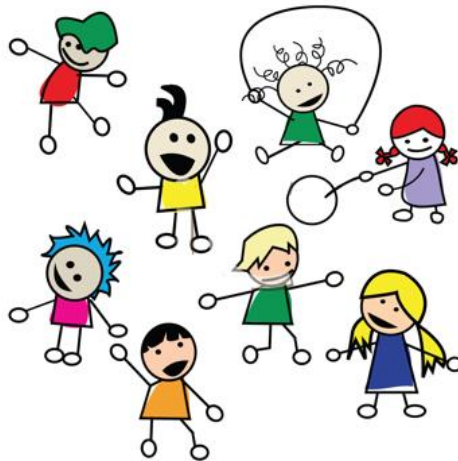


Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης
Σχολή Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Προσχολικής Αγωγής

ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Πτυχιακή Εργασία



Κουροπαλάτη Βασιλική
Α.Μ.: 2010/3654

Επιβλέπουσα: Ευαγγελία, Βιδάλη – Λαλούμη, Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2016

στην Αλκυόνη...
κοντά σου και πάλι παιδί!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Το Δικαίωμα του Παιδιού στο Παιχνίδι: Θεωρητικές Προσεγγίσεις (Μέρος Α)	5
1.1 Ορισμοί: «Δικαίωμα», «Παιχνίδι»	5
1.2 Σκοπός του παιχνιδιού	6
1.3 Μεγάλες μορφές της ιστορίας μιλούν για το παιχνίδι του παιδιού	9
1.4 Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού	11
1.4.1 Γενικά	11
1.4.2 Άρθρα 1-4	12
1.4.3 Άρθρο 15	12
1.4.4 Άρθρα 27-29	12
1.4.5 Άρθρα 31-32	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
Το Δικαίωμα του Παιδιού στο Παιχνίδι: Θεωρητικές Προσεγγίσεις (Μέρος Β)	14
2.1 Η εξέλιξη του παιχνιδιού κατά την ανάπτυξη	14
2.2 Διάκριση – Κατηγορίες παιχνιδιών	17
2.3 Ομοιότητες και διαφορές στο παιχνίδι ανάμεσα στα δύο φύλα	19
2.4 Συνέπειες της έλλειψης παιχνιδιού	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
Το Δικαίωμα του Παιδιού στο Παιχνίδι: Πρακτικές Προσεγγίσεις	24
3.1 Είδος έρευνας: Ποιοτική	24
3.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων: Παρατήρηση	25
3.3 Παρουσίαση σταθμού – Τόπος παρατηρήσεων	27
3.4 Συμμετέχοντες	28
3.5 Χρόνος παρατηρήσεων	28
3.6 Αριθμός παρατηρήσεων	30
3.7 Συλλογή δεδομένων	30
3.7.1 Προετοιμασία	30
3.7.2 Διαδικασία παρατήρησης	31
3.8 Παρουσίαση δεδομένων	33
3.8.1 Παιχνίδια – Παιδαγωγικό υλικό	33
3.8.2 Οργάνωση του χώρου	38
3.8.3 Ρόλος παιδαγωγών	39
3.8.4 Παιχνίδι ελεύθερο	41
3.8.5 Παιχνίδι οργανωμένο	44
3.8.6 Παιχνίδι σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες	48
3.8.7 Παιχνίδι αγοριών και κοριτσιών	50
3.9 Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων – Συμπεράσματα	53
Επίλογος	57
Βιβλιογραφία	58
Παράρτημα	62

Εισαγωγή

Τὰ παιδιά παίζει. Μια σύντομη φράση, αλλά συγχρόνως τόσο περιεκτική! Δεν νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Για τα παιδιά το παιχνίδι είναι κάτι πολύ περισσότερο από απλή διασκέδαση... είναι η ίδια τους η ζωή. Εξάλλου, αποτελεί τη μοναδική καθημερινή δραστηριότητα, στην οποία αφιερώνουν τόσο χρόνο και ενέργεια.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το εγγενές δικαίωμα όλων των παιδιών του κόσμου στο παιχνίδι, με την έννοια ότι καθένα από αυτά έχει το δικαίωμα να παίζει όπως και όσο θέλει. Είναι χωρισμένη σε τρία κεφάλαια. Κάθε τμήμα είναι αυτοτελές, αλλά ακολουθεί μια λογική πορεία και προσπαθεί να αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη ζωή όλων των παιδιών γενικά και ειδικότερα στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Το πρώτο κεφάλαιο επιδιώκει να διερευνήσει τις έννοιες του δικαιώματος και του παιχνιδιού και να αναλύσει τους σκοπούς αυτού έχοντας ως γνώμονα την τεράστια αξία του. Στη συνέχεια προχωράει σε μια σύντομη και ταυτόχρονα ουσιαστική ιστορική αναδρομή, εξετάζοντας τις απόψεις επιστημόνων από την αρχαιότητα ως τη σύγχρονη εποχή. Τέλος, γίνεται αναφορά στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και στο κατά πόσο το κείμενό της συμβάλλει στην προάσπιση του δικαιώματος στο παιχνίδι.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσεται το παιχνίδι, καθώς το παιδί μεγαλώνει και παρατίθενται τα είδη και οι κατηγορίες του παιχνιδιού. Εξετάζεται επίσης αν και κατά πόσο το παιχνίδι διαφέρει ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια και ποιες είναι οι πιθανές συνέπειες της έλλειψής του από τις ζωές τους.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας επιδιώκεται να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα μιας έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στον τόπο, τους συμμετέχοντες, το χρόνο και τη συχνότητα των παρατηρήσεων και περιγράφεται η διαδικασία πριν και κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Στην τελική ενότητα εξάγονται συμπεράσματα που αφορούν τα αποτελέσματά της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Το Δικαίωμα του Παιδιού στο Παιχνίδι: Θεωρητικές Προσεγγίσεις (Μέρος Α)

1.1 Ορισμοί: «Δικαίωμα», «Παιχνίδι»

Πολύ συχνά γίνεται λόγος για το δικαίωμα που έχουν όλα τα παιδιά του κόσμου στο παιχνίδι. Τι σημαίνει όμως «δικαίωμα;» Και τι είναι το «παιχνίδι;»

«Δικαίωμα είναι η εξουσία που παρέχεται στη βούληση του προσώπου να επιδιώξει την επίτευξη βιοτικών σκοπών μέσα στα πλαίσια της έννομης τάξης.» (Παπαστάθης, 1999, σ. 8) Για να ασκηθεί ένα δικαίωμα πρέπει να μπορεί να αξιοποιηθεί με την έννοια της απόλαυσης, της διάθεσης και της προστασίας αυτού (Παπαστάθης, 1999). Ο καθηγητής Leif Wenar (2015) εξηγεί ότι τα δικαιώματα (ηθικά όσα θεμελιώνονται σε ηθικές αρχές και νομικά όσα κατοχυρώνονται από το νόμο) όχι μόνο καθορίζουν ποιες ενέργειες είναι αποδεκτές και ποιοι θεσμοί είναι δίκαιοι, αλλά και διαμορφώνουν τους νόμους και τις κυβερνήσεις.

Παιχνίδι και παιδί, δύο έννοιες τόσο συνυφασμένες! Το ρήμα παίζω προέρχεται από τη λέξη παιδί, η οποία βρίσκεται σε στενή ετυμολογική σχέση με τη λέξη παιχνίδι (Σαραντάκος, 2010). Ο ακαδημαϊκός και συγγραφέας N. Tucker προσδιόρισε τον όρο παιδί εντοπίζοντας χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας. Για παράδειγμα, ο αυθορμητισμός, οι τάσεις προσκόλλησης η δυσκολία συγκέντρωσης, η αδυναμία για αφηρημένη σκέψη, η σωματική και σεξουαλική ανωριμότητα αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητας όλων των παιδιών του κόσμου (Κανατσούλη, 2002).

Αν ανατρέξουμε σε ένα σύγχρονο νεοελληνικό λεξικό, θα παρατηρήσουμε ότι η έννοια του παιχνιδιού έχει διττή σημασία: ορίζεται και ως αντικείμενο και ως δραστηριότητα. Στην πρώτη περίπτωση το παιχνίδι χρησιμοποιείται με στόχο τη ψυχαγωγία χωρίς άμεση πρακτική χρήση. Στη δεύτερη, η δραστηριότητα είναι οργανωμένη και συχνά αυθόρμητη και διεξάγεται για να διασκεδάσουν οι συμμετέχοντες ή χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, διαδίκτυο). Η παιδαγωγός Παυλοπούλου-Κασιωτάκη (2014) εξηγεί πως το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν κινητικά, νοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά.

Ένα αντικείμενο μπορεί να έχει δημιουργηθεί ειδικά για το σκοπό του παιξίματος ή να έχει κατασκευαστεί για άλλους λόγους, αλλά να μπορεί συγχρόνως να χρησιμοποιηθεί και

ως παιχνίδι. Ας σκεφτούμε μια βαμβακερή κάλτσα, η οποία αρχικά δημιουργήθηκε για να ζεστάνει τα κάτω άκρα του σώματός μας και να τα προστατεύσει από το κρύο και την τριβή με τα υποδήματα. Η ίδια αυτή κάλτσα μπορεί, πολύ εύκολα και ευχάριστα, να μετατραπεί σε μια κούκλα που παίρνει ζωή στα χέρια του μικρού παιδιού. Πόσες φορές δεν έχουμε ακούσει για περιπτώσεις παιδιών, τα οποία ανακάλυψαν ότι τα μαγειρικά σκεύη του σπιτιού μετατρέπονται σε εξαίσια μουσικά όργανα μέσα σε μια στιγμή; Ή για ένα σεντόνι που «μεταμορφώνεται» σε μια μαγική φωλιά, αν το στηρίξουμε πάνω σε δύο καρέκλες για παράδειγμα και αφήσουμε κενό το χώρο από κάτω; Αυτή είναι εξάλλου και η μαγεία του παιχνιδιού... δεν υπάρχουν αυστηρά όρια και κανόνες. Κάθε αντικείμενο του περιβάλλοντος είναι ένα εν δυνάμει παιχνίδι, αρκεί να το επιτρέπει η φαντασία μας.

Το παιχνίδι ως δραστηριότητα κατέχει μια ξεχωριστή θέση στη ζωή του κάθε παιδιού. Είτε πρόκειται για ατομικό είτε για ομαδικό παιχνίδι το παιδί σκέφτεται, προβληματίζεται, μαθαίνει καινούρια πράγματα, ανακαλύπτει τον κόσμο γύρω του, αποκτά αντίληψη του σώματός του, έρχεται σε επαφή με τα συναισθήματά του και τα εκφράζει, οξύνει τις αισθήσεις του, αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του και κοινωνικοποιείται. Και όλα αυτά μπορούν να συμβούν ταυτόχρονα, πολύ συχνά χωρίς να τα επιδιώκει το ίδιο το παιδί.

Σύμφωνα με τη συγγραφέα και παιδαγωγό Ρ. Σιβροπούλου (2010), παρά το γεγονός ότι το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης φύσης και μια φυσική εκδήλωση της ζωής των παιδιών, εντούτοις δεν υπάρχει ένας μοναδικός ορισμός της συγκεκριμένης λέξης. Αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό, αν αναλογιστούμε ότι ο καθένας από εμάς αντιλαμβάνεται την έννοια του παιχνιδιού με το δικό του ξεχωριστό τρόπο, ο οποίος ενδεχομένως να έρχεται σε αντίθεση με τις πεποιθήσεις των υπολοίπων. Ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και η μοναδικότητα αυτή έγκειται στην ιδιαίτερη θεώρηση που έχει για τη ζωή.

1.2 Σκοπός του παιχνιδιού

Είναι γεγονός ότι έχουν καταγραφεί ποικίλες επιστημονικές θεωρίες, οι οποίες προσπαθούν να αποσαφηνίσουν την πολυπλοκότητα της έννοιας του παιχνιδιού. Ως εκ τούτου, το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο με το οποίο ένα παιδί μπορεί να χαλαρώσει, να εκτονωθεί, να αποκτήσει σημαντικές δεξιότητες, να τονώσει την αυτοπεποίθησή του, να επιβεβαιώσει την ταυτότητά του, να ελέγξει το περιβάλλον του, να ανταγωνιστεί, να επιβραβευτεί για τις προσπάθειές του, να απαλλαγεί από δυσάρεστες καταστάσεις, ακόμη και

να προετοιμαστεί για την ενήλικη ζωή (Σιβροπούλου, 2010). Η Παρασκευή Μάρκου (2015), φιλόλογος με μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή και σχολική ψυχολογία, τονίζει ότι το παιχνίδι επιδρά στη ζωή του παιδιού με ποικίλους τρόπους, δημιουργώντας για παράδειγμα ένα δομημένο περιβάλλον, παρέχοντας κίνητρα, αυξάνοντας τη δημιουργικότητα, προκαλώντας συναισθήματα και ικανοποιώντας τις εγωιστικές του τάσεις.

Άλλοτε πάλι μέσω του παιχνιδιού αντικείμενα και γεγονότα αποκτούν νόημα και ο κόσμος του παιδιού γίνεται περισσότερο κατανοητός (Κοτρώνη, διαδίκτυο). Πρόκειται για μια εξαιρετικά σημαντική διαδικασία που συντελείται κατά την προετοιμασία του παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια και πολλές φορές μετά την ολοκλήρωση αυτού. Ας φανταστούμε σε αυτό το σημείο ένα γονέα που έχει στην αγκαλιά του το παιδί του ηλικίας 8 μηνών και ονομάζει διάφορα μέλη του σώματος του μωρού αγγίζοντάς τα (π.χ. μύτη, χέρι, πατούσα κ.ά.). Στη συνέχεια μπορεί να αγγίξει και τα δικά του μέλη επαναλαμβάνοντας την ίδια διαδικασία. Πρόκειται για ένα απλό και ευχάριστο παιχνίδι, το οποίο διευκολύνει το βρέφος να αντιληφθεί την εικόνα του σώματός του και να κατανοήσει τη διαφορά μεταξύ του ίδιου και των άλλων. Συγχρόνως βέβαια αναπτύσσεται και γλωσσικά, καθώς μαθαίνει σταδιακά να αναγνωρίζει το νόημα των λέξεων.

Παίζοντας λοιπόν το παιδί μαθαίνει καλύτερα τον κόσμο που το περιβάλλει. Όταν μάλιστα μιλάμε για βιωματικό παιχνίδι, τότε του δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα και να έρθει σε αρμονία με το περιβάλλον του είτε αυτό είναι το φυσικό, είτε το οικογενειακό, είτε το σχολικό, είτε το κοινωνικό. Σύμφωνα με την Έλση Ντολιοπούλου (1999), απόφοιτο της σχολής Νηπιαγωγών και καθηγήτρια πανεπιστημίου, η βιωματική προσέγγιση της μάθησης είναι «η σε βάθος μελέτη ενός θέματος από ένα ή περισσότερα παιδιά». Πρόκειται δηλαδή για εμπειρίες μάθησης που προκύπτουν από την επαφή των παιδιών με την πραγματικότητα ή με «φαινόμενα του περιβάλλοντός τους». Σε ένα τέτοιου είδους παιχνίδι είναι δυνατόν να συμμετέχουν μία ή περισσότερες αισθήσεις και τότε το παιχνίδι μετατρέπεται σε χρήσιμο εργαλείο μάθησης. Έστω ότι μια παιδαγωγός θέλει να μιλήσει στους μικρούς μαθητές της για το φθινόπωρο. Υπάρχει καλύτερος τρόπος για να κατανοήσουν τα παιδιά σε βάθος την έννοια του φθινοπώρου από το να βγουν έξω, να ακούσουν τη βροχή, να μυρίσουν το βρεγμένο χώμα, να αγγίξουν τα ξερά φύλλα των δέντρων και να χοροπηδήσουν στις λάσπες;

Επιπρόσθετα, το παιχνίδι λειτουργεί και ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα. Ας σκεφτούμε την υποθετική περίπτωση ενός πεντάχρονου παιδιού, το οποίο μεγαλώνει μέσα σε ένα περιβάλλον συνεχών εντάσεων ως απόρροια του επικείμενου

διαζυγίου των γονιών του. Αυτό το παιδί πιθανώς να είναι αρκετά εσωστρεφές και να δυσκολεύεται ιδιαίτερα στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων. Αν όμως του δώσουμε ένα υλικό, όπως ο πηλός, για να ασχοληθεί και να παίξει, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να το διευκολύνουμε να εκφραστεί. Έστω ότι το βλέπουμε να κατασκευάζει με τον πηλό ένα σπίτι και στη συνέχεια να το χτυπάει με δύναμη και να το χαλάει. Η ενέργειά του αυτή ενδεχομένως να εκφράζει το συσσωρευμένο του θυμό για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του. Συγχρόνως όμως μπορεί να λειτουργεί και χαλαρωτικά, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να εκτονωθεί από αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα.

Επιπλέον, «το παιχνίδι είναι μία από τις κορυφαίες μορφές πολιτιστικής έκφρασης, γιατί δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως μέσο προετοιμασίας του νεαρού ατόμου για τη ζωή στην εκάστοτε εποχή και [...] ο αντικατοπτρισμός του πολιτισμού, των ηθών και των αξιών κάθε εποχής.» (Προκόβας, 2010, σ. 12)

Ο πανεπιστημιακός ψυχολόγος John Gottman (2011) πρότεινε στους γονείς των νηπίων ενός έως τριών ετών να δουν το παιχνίδι των παιδιών τους ως την κατάλληλη ευκαιρία να εφαρμόσουν συναισθηματική αγωγή σε αυτά. Είναι αλήθεια πως σε αυτή την ηλικία αρχίζει να αναπτύσσεται έντονα η έννοια του «εγώ», το παιδί θεωρεί τα πάντα ως κτήμα του και για το λόγο αυτό αδυνατεί να μοιραστεί τα παιχνίδια του, ενώ συγχρόνως θυμώνει πολύ και απογοητεύεται, όταν κάποιο άλλο παιδί τα διεκδικεί. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι γονείς μπορούν και πρέπει να πλησιάσουν το παιδί, να δείξουν ότι κατανοούν τα αρνητικά του συναισθήματα και να το βοηθήσουν να τα αντιμετωπίσει. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο παίζουν τα παιδιά δίνει την ευκαιρία στους γονείς να δείξουν ενσυναίσθηση σε αυτά και να τα διαπαιδαγωγήσουν σωστά.

Ωστόσο, η αξία και η σπουδαιότητα του παιχνιδιού πολύ συχνά υποβαθμίζεται. Σε μια πρόσφατη δημοσίευση του πανεπιστημίου του Κέμπριτζ (Whitebread, Basilio, Kunalja & Verma, 2012) γίνεται λόγος για το παιχνίδι, το οποίο έρχεται ορισμένες φορές σε αντιδιαστολή με την εργασία και τότε χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία ασήμαντη και μη αναγκαία. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά παίζουν λόγω της ανωριμότητάς τους και θεωρείται ότι, καθώς μεγαλώνουν, θα ξεπεράσουν ή απλά θα ξεχάσουν την ανάγκη για παιχνίδι (Whitebread et al., 2012). Παρομοίως, το παιχνίδι συχνά αντιμετωπίζεται ως μια κατάσταση μη παραγωγική και μη πραγματική (Schwartzman, 1982). Μια τέτοια αντίληψη επικρατούσε κατά το παρελθόν και οδηγούσε στην πλήρη απόρριψη της αξίας του παιχνιδιού. Στον ελλαδικό χώρο για παράδειγμα η πλειονότητα των ενηλίκων πίστευε ότι το παιδί έχει

πολλές υποχρεώσεις εντός και εκτός σπιτιού (σχολείο, συμμετοχή στις δουλειές του σπιτιού και στο μέγαλωμα των μικρότερων μελών της οικογένειας, ακόμη και εργασία εκτός σπιτιού) και οι οποίες δεν του επέτρεπαν να βρει το χρόνο ή και τη διάθεση για να παίξει. Με το πέρασμα όμως του χρόνου οι έννοιες της μάθησης και του παιχνιδιού άρχισαν να συγκλίνουν με την έννοια ότι το παιδί μπορεί να μάθει παίζοντας. Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού, ειδικά αν υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, γίνεται τρόπος ζωής για το μικρό, αλλά και για το μεγαλύτερο παιδί. Εξάλλου, το παιχνίδι έχει πλέον ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας και ιδιαίτερα στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

1.3 Μεγάλες μορφές της ιστορίας μιλούν για το παιχνίδι του παιδιού

Καθίσταται αναγκαία στο σημείο αυτό μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην έννοια και εξέλιξη του παιχνιδιού παραθέτοντας μέρος του έργου ορισμένων από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της φιλοσοφίας, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Ξεκινώντας από την Αρχαία Ελλάδα συναντάμε πολλούς φιλοσόφους που ασχολήθηκαν με τη σημασία του παιχνιδιού και ήταν από τους πρώτους που κατανόησαν τη μεγάλη αξία του. Ο Πλάτων πίστευε τόσο στην τεράστια παιδευτική σημασία του παιχνιδιού που θεωρούσε πως όλα τα μαθήματα θα έπρεπε να γίνονται με τη μορφή αυτού (Στέφος, Στεργιούλης & Χαριτίδου, 2007). Ήταν αυτός που είχε επισημάνει τη σπουδαιότητα του να αφήνονται τα παιδιά ελεύθερα να επιλέξουν το παιχνίδι της αρεσκείας τους και τον τρόπο παιχνίματος που επιθυμούν (Αντωνιάδης, 1994). Παράλληλα ο Αριστοτέλης υποστήριζε ότι τα παιχνίδια λειτουργούν ως «φάρμακα αναψυχής», διότι βοηθούν τον άνθρωπο να αναπαυτεί ύστερα από την κοπιαστική εργασία του (Τζιώκα-Ευαγγέλου, 2009). Συμβούλευε επίσης τους γονείς να δίνουν στα παιδιά τους πρωτότυπα παιχνίδια για να αναπτυχθεί δημιουργικά η φαντασία τους (Pearson, 1992).

Για το φιλόσοφο και γιατρό John Locke (John Locke on Education and Play, διαδίκτυο) το παιχνίδι αποτελούσε μέρος της εκπαιδευτικής μεθόδου. Θεωρούσε ότι τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα μέσω του παιχνιδιού, καθώς αυτό αποτελεί μια ευχάριστη διαδικασία (Wellhousen & Kieff, 2001). Στο βιβλίο του για την εκπαίδευση το παιδί βρισκόταν στο επίκεντρο και το παιχνίδι συνδεόταν με την ελεύθερη έκφραση και τη φυσική προδιάθεση (Σιβροπούλου, 2010). Κατά παρόμοιο τρόπο ο J. J. Rousseau, φιλόσοφος, συγγραφέας και συνθέτης, υποστήριζε ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν με τις αισθήσεις τους ώστε να είναι

σε θέση να εξερευνούν το φυσικό κόσμο και προέτρεπε τους γονείς να αγαπήσουν την αθωότητα και το παιχνίδι των τέκνων τους (Gianoutsos, 2006). Ο Αμερικανός φιλόσοφος John Dewey θεώρησε το παιχνίδι πρωταρχικό μέσο για την απόκτηση πολύτιμων εμπειριών και ικανό να ενισχύσει τη νοητική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Saracho & Spodek, 2003).

Στο χώρο της παιδαγωγικής ο Ελβετός J. H. Pestalozzi τόνισε ότι η μάθηση των παιδιών συντελείται μέσω της αισθητηριακής παρατήρησης και αναγνώρισε την αξία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Nourot, 2006). Παράλληλα ο Γερμανός Froebel δημιούργησε ένα πρωτότυπο σύστημα προσχολικής αγωγής, όπου το παιχνίδι αποτελεί το βασικό μέσο δραστηριότητας του μικρού παιδιού και προσαρμογής του στο περιβάλλον και για το λόγο αυτό κατασκεύασε τα δώρα, παιδαγωγικό υλικό που ασκεί τις αισθήσεις των παιδιών, καλλιεργεί το λόγο και αναπτύσσει την αριθμητική σκέψη (Ξωχέλλης, 2010). Τέλος, η γιατρός και παιδαγωγός Maria Montessori μίλησε για το παιδί, το οποίο σεβόμενο το παιδαγωγικό υλικό και την εργασία των υπολοίπων είναι ελεύθερο να επιλέξει τη δραστηριότητα της προτίμησής του (Γιαγλής, 1983). Η ίδια δημιούργησε ένα πλούσιο παιδαγωγικό υλικό, ειδικά σχεδιασμένο για να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού και να το προετοιμάσει για τη μελλοντική μάθηση, συγχρόνως όμως απέκλεισε το ελεύθερο παιχνίδι από τις δραστηριότητες της προσχολικής αγωγής (Ξωχέλλης, 2010).

Προχωρώντας τώρα σε ένα άλλο επιστημονικό πεδίο συναντάμε το νευρολόγο και θεμελιωτή της ψυχαναλυτικής σχολής Sigmund Freud. Πίστευε ότι συγκεκριμένα γεγονότα στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του ανθρώπου αποτελούσαν πηγή άγχους και στεναχώριας και το παιχνίδι μπορούσε να λειτουργήσει θεραπευτικά ανακουφίζοντας το παιδί από τις εσωτερικές του συγκρούσεις (Lindon, 2001). Λίγο αργότερα ο ψυχολόγος και δάσκαλος Onide Decroly υπερασπίστηκε το παιχνίδι τονίζοντας την τεράστια σημασία του για την ανάπτυξη των παιδιών και επινόησε ένα παιδαγωγικό υλικό, το οποίο συνάδει με τον ατομικό ρυθμό του κάθε παιδιού, ενισχύει τη μνήμη και αναπτύσσει τη φαντασία του (Σιβροπούλου, 2010). Ύστερα από μερικές δεκαετίες ο J. Piaget διέκρινε τρεις κύριες κατηγορίες παιχνιδιού: το αισθητηριακό-κινητικό παιχνίδι που αναπτύσσει το παιδί σωματικά, το συμβολικό παιχνίδι που προϋποθέτει την ικανότητα νοητικών αναπαραστάσεων και το παιχνίδι με κανόνες που βοηθά να κοινωνικοποιηθεί και να συμμορφώνεται (Piaget, 1962). Σε μια άλλη περίπτωση τα μεγαλύτερα επιτεύγματα είναι δυνατά μέσω του παιχνιδιού, καθώς το παιδί που παίζει ξεπερνά τη συνηθισμένη καθημερινή του συμπεριφορά (Vygotsky, 1997). Τέλος, ο Erik Erikson διαπίστωσε ότι καθώς το βρέφος μεγαλώνει και αναπτύσσεται σωματικά,

ανακαλύπτει τις ολοένα αυξανόμενες ικανότητες του και αρχίζει να διεκδικεί την ανεξαρτησία του –επιλέγοντας λόγου χάρη το παιχνίδι της αρεσκείας του ή προσπαθώντας να ντυθεί μόνο του (McLeod, 2013).

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα, διαπιστώνουμε ότι πλήθος επιστημόνων ανά τους αιώνες έχει αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην προσωπικότητα και ζωή του παιδιού. Υπήρξαν φυσικά και περιπτώσεις ανθρώπων που υποτίμησαν την αξία του παιχνιδιού ή έστω απέκλεισαν ορισμένες διαστάσεις του από την καθημερινότητα των παιδιών, αλλά το γεγονός αυτό συνιστά ένα θέμα εξαιρετικά πολύπλοκο και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

1.4 Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

1.4.1 Γενικά

Αρχικά μελετήσαμε τη σημασία των εννοιών «δικαίωμα» και «παιχνίδι», στη συνέχεια αναλύσαμε το σκοπό του παιχνιδιού και έπειτα προχωρήσαμε σε μια σύντομη αναφορά στην αξία αυτού. Ας επικεντρωθούμε στο σημείο αυτό στην ερμηνεία και κατανόηση των δικαιωμάτων του παιδιού, ένα από τα οποία είναι και το δικαίωμα στο παιχνίδι.

Τα δικαιώματα του παιδιού περιγράφονται ως ελευθερίες που δικαιούνται όλα τα παιδιά. Ενώ τα ανθρώπινα δικαιώματα εφαρμόζονται για όλους τους ανθρώπους, στην περίπτωση των παιδιών τα δικαιώματα εφαρμόζονται ως ένα πρόσθετο πλέγμα ασφαλείας. Με άλλα λόγια το παιδί νοείται ως φορέας δικαιωμάτων με την έννοια ότι δικαιούται την εκπλήρωση των δικαιωμάτων του από το κράτος, το οποίο με τη σειρά του νοείται ως φορέας υποχρεώσεων με την έννοια ότι οφείλει να προστατεύει και να προάγει τα δικαιώματα όλων των παιδιών. Φυσικά δικαίωμα και υποχρέωση είναι έννοιες αλληλένδετες. Τα παιδιά μπορούν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, συγχρόνως όμως υποχρεούνται να σεβαστούν τα δικαιώματα των υπολοίπων. Κατά συνέπεια, η απόλαυση των δικαιωμάτων τους σταματά τη στιγμή που η ίδια αυτή απόλαυση παραβιάζει άλλα δικαιώματα.

Η ανάγκη προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού σε παγκόσμιο επίπεδο οδήγησε στη *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Η σύμβαση αυτή, που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 20 Νοεμβρίου του 1989, αποτελεί ένα αποδεκτό κείμενο για τα ανθρώπινα δικαιώματα σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς και το σημαντικότερο κείμενο για τα δικαιώματα των παιδιών. Την έχουν υπογράψει 193 χώρες, ανάμεσα στις οποίες και η

Ελλάδα, η οποία την επικύρωσε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 (με τον νόμο 2101). Αποτελείται από 54 άρθρα, τα οποία καλύπτουν όλα τα δικαιώματα των παιδιών και μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: δικαιώματα επιβίωσης, ανάπτυξης, προστασίας και συμμετοχής (Χουζουράκη, 2015). Οι μόνες δύο χώρες που δεν έχουν επικυρώσει τη σύμβαση μέχρι και σήμερα είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Σομαλία. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Σομαλίας ο λόγος της μη επικύρωσης γίνεται κατανοητός, αν αναλογιστεί κανείς τις πρακτικές που συνεχίζονται να εφαρμόζονται καθημερινά και οι οποίες παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα (π.χ. ο ακρωτηριασμός των γεννητικών οργάνων σε γυναίκες και μικρά κορίτσια).

Η λεπτομερής εξέταση και των 54 άρθρων της εν λόγω σύμβασης είναι απαραίτητη για όσους επιθυμούν να κατανοήσουν πλήρως γιατί μιλάμε για δικαιώματα του παιδιού και πώς μπορούν αυτά να προστατευτούν. Ωστόσο, ο σκοπός της παρούσας εργασίας απαιτεί την εστίαση σε ορισμένα μόνο από αυτά.

1.4.2 Άρθρα 1-4

«Παιδιά» θεωρούνται όλα τα κορίτσια και τα αγόρια ηλικίας από 0 ως 18 ετών. Ένα θεμελιώδες δικαίωμα είναι η προστασία τους από κάθε είδους διάκριση (ως προς: φυλή, χρώμα, φύλο, γλώσσα, θρησκεία, πεποιθήσεις, καταγωγή, περιουσία, ιδιαίτερες ανάγκες κ.λπ.). Η Πολιτεία πρέπει να υπολογίζει το συμφέρον των παιδιών, όταν παίρνει αποφάσεις για αυτά, να τα προστατεύει, να τα φροντίζει και να λαμβάνει όλα τα κατάλληλα μέτρα για την εφαρμογή των δικαιωμάτων τους (Convention on the Rights of the Child, διαδίκτυο).

1.4.3 Άρθρο 15

Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να συναντιούνται, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε συγκεντρώσεις (Convention on the Rights of the Child, διαδίκτυο). Υπό αυτή την έννοια, έχουν δικαίωμα να βρίσκονται με τους φίλους τους και όλα μαζί να λαμβάνουν μέρος στην οργάνωση και διεξαγωγή ενός ή περισσότερων παιχνιδιών.

1.4.4 Άρθρα 27-29

Τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε ένα αξιοπρεπές επίπεδο ζωής, ώστε να έχουν ομαλή σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Δικαιούνται επίσης ελεύθερη

και ισότιμη πρόσβαση στο σχολείο. Τέλος, η εκπαίδευση οφείλει να βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν την προσωπικότητα και τις ικανότητές τους και να διδάσκει σε αυτά το σεβασμό για τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των άλλων (Convention on the Rights of the Child, διαδίκτυο). Λαμβάνοντας υπόψη ότι το παιχνίδι προάγει την υγιή ανάπτυξη του παιδιού, κατανοούμε ότι ένα από τα θεμελιώδη δικαιώματα είναι το δικαίωμα στο αυτό. Η χρήση του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης εξηγεί και την αποδοχή του από το χώρο της εκπαίδευσης και την ενσωμάτωσή του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της εκάστοτε χώρας.

1.4.5 Άρθρα 31-32

Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να ξεκουράζονται, να έχουν ελεύθερο χρόνο, να παίζουν, να ψυχαγωγούνται και να ασχολούνται με πράγματα που τα ενδιαφέρουν. Από την άλλη πλευρά, έχουν δικαίωμα να προστατεύονται από την οικονομική εκμετάλλευση και να μην εκτελούν εργασίες που είναι ενδεχομένως επικίνδυνες ή απειλούν την εκπαίδευση, την υγεία και την ανάπτυξή τους (Convention on the Rights of the Child, διαδίκτυο). Στο σημείο αυτό γίνεται σαφής διαχωρισμός του παιχνιδιού από την εργασία. Στην πρώτη περίπτωση γίνεται λόγος για καθολική αποδοχή του παιχνιδιού ως αναπόσπαστο κομμάτι στη ζωή του κάθε παιδιού, ενώ στη δεύτερη για πλήρη απόρριψη της παιδικής εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Το Δικαίωμα του Παιδιού στο Παιχνίδι: Θεωρητικές Προσεγγίσεις (Μέρος Β)

Το προηγούμενο κεφάλαιο μας εισήγαγε στην έννοια του παιχνιδιού. Στην αρχή εξετάσαμε πληθώρα διαφορετικών νοημάτων που οι επιστήμονες προσδίδουν στο παιχνίδι και αναλύσαμε τους λόγους για τους οποίους αυτό θεωρείται τόσο σημαντικό και απαραίτητο για μια υγιή και ομαλή ανάπτυξη. Έπειτα, αφού μελετήσαμε την αξία του παιχνιδιού, κατανοήσαμε σε βάθος γιατί κάθε παιδί έχει ή πρέπει να έχει δικαίωμα σε αυτό.

Στο σημείο αυτό θα διερευνήσουμε πώς η ανάπτυξη του παιδιού διαμορφώνει και το παιχνίδι του. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε και θα αναλύσουμε τα κυριότερα είδη παιχνιδιών για τα οποία έχει γίνει λόγος. Παράλληλα, θα εξετάσουμε πώς το παιχνίδι διαφοροποιείται ανάμεσα στα δύο φύλα και πώς η έλλειψή του μπορεί να επηρεάσει τη ζωή και ανάπτυξη του μικρού παιδιού.

2.1 Η εξέλιξη του παιχνιδιού κατά την ανάπτυξη

Ως ανάπτυξη νοείται «η διαδοχή των σωματικών, ψυχολογικών και κοινωνικών αλλαγών που μετέρχονται τα ανθρώπινα όντα καθώς μεγαλώνουν.» (Cole & Cole, 2002, σ. 35) Η ανάπτυξη του ανθρώπου μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και κάτω από αυτές τις συνθήκες διαμορφώνονται τέσσερις κύριοι τομείς: α) γλωσσικός, β) ψυχοκινητικός, γ) κοινωνικοσυναισθηματικός και δ) γνωστικός ή νοητικός. Το παιχνίδι με τη σειρά του αλλάζει μορφές ανάλογα με τις κατακτήσεις του παιδιού στους παραπάνω τομείς.

Είναι γεγονός ότι η γλώσσα αναπτύσσεται προοδευτικά από τη γέννηση μέχρι και την εφηβεία. Η επικοινωνία των νεογέννητων περιορίζεται στο κλάμα και σε μια εναλλαγή των εκφράσεων του προσώπου. Στους 3 μήνες διακρίνουμε το ψέλλισμα και λίγους μήνες αργότερα το βάβισμα. Γύρω στους 9 μήνες έχουμε και τις πρώτες λέξεις με τον ολοφραστικό λόγο. Μετά τον πρώτο χρόνο της ζωής του παιδιού ξεκινά και ο τηλεγραφικός λόγος, οι προτάσεις με άλλα λόγια που αποτελούνται από δύο λέξεις. Γύρω στα 2 έτη τα έμμεσα αιτήματα απαντώνται σωστά, ενώ στην ηλικία των 2,5 χρονών παρατηρούμε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται για πρώτη φορά τα μορφολογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά της γλώσσας. Η νηπιακή ηλικία ταυτίζεται με την κατανόηση της πολυπλοκότητας της γλώσσας,

στη μέση παιδική εντοπίζεται η κατάκτηση του γραπτού λόγου, ενώ στην εφηβεία τα παιδιά κατακτούν και τις πιο εξειδικευμένες λειτουργίες αυτής (Cole & Cole, 2001). Ιδιαίτερα στα αρχικά αυτά στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης ενυπάρχει η έννοια του παιχνιδιού. Με το βάβισμα για παράδειγμα το βρέφος ασκείται σε ένα φωνητικό παιχνίδι, ανταποκρινόμενο πολλές φορές στους ήχους του περιβάλλοντος. Πόσες φορές δεν έχουμε ακούσει ένα βρέφος να παράγει έναν ήχο σαν λέξη (π.χ. «μπα») και τη μητέρα του να αναπαράγει το φθόγγο αλληλοεπιδρώντας μαζί του και ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό το φωνητικό του παιχνίδι; Σε μια άλλη περίπτωση η ιδιότυπη και συνάμα μαγική λέξη «κούκου-τζα» μπορεί να δώσει το έναυσμα για την έναρξη ενός παιχνιδιού που αγαπούν ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά, αλλά και οι ενήλικες. Αλλά και ένα εικονοβιβλίο με αντικείμενα ή πρόσωπα από την καθημερινότητα του μικρού παιδιού και των αντίστοιχων λέξεων δύναται να χρησιμοποιηθεί με τη μορφή παιχνιδιού.

Ο ψυχοκινητικός τομέας ανάπτυξης είναι εξίσου σημαντικός. Η έννοια της κίνησης είναι ταυτόσημη με την ίδια τη ζωή, καθώς τα ανθρώπινα όντα κινούνται διαρκώς. Στα αρχικά στάδια της εμφάνισης της ζωής παρατηρούμε την έντονη δραστηριότητα του εμβρύου μέσα στη μήτρα. Στη συνέχεια το νήπιο έρχεται σε πρώτη επαφή με το σώμα του και αποκτά σταδιακά τον έλεγχο και συντονισμό των κινήσεών του. Οι παιδαγωγοί Edwards, Bayless και Ramsey (2010) διακρίνουν τις κινήσεις σε στατικές και σε μετακινήσεις. Υποστηρίζουν ότι η κίνηση στο χώρο απουσιάζει στην πρώτη περίπτωση, ενώ εμφανίζεται στη δεύτερη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα στατικών κινήσεων αποτελούν οι περιστροφές, οι κάμψεις και οι διατάσεις, ενώ το βάδισμα, το τρέξιμο και τα άλματα αποτελούν ορισμένα από τα παραδείγματα μετακίνησης. Επίσης, όταν τα παιδιά παίζουν κινητικά παιχνίδια, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν λεπτές και αδρές κινητικές δεξιότητες, να βελτιώσουν την ισορροπία τους, να ανακαλύψουν τις κατευθύνσεις, τα επίπεδα και τις σχέσεις και να εξερευνήσουν τη στάση του σώματός τους. Είναι αλήθεια πως τα παιδιά νηπιακής ηλικίας κινούνται συνεχώς προς κάθε κατεύθυνση και με κάθε δυνατό τρόπο και μοιάζει σαν να μη σταματούν ποτέ. Στα περισσότερα παιχνίδια των νηπίων υπάρχει έντονο το στοιχείο της κίνησης, αφού μέσω αυτής εξασκούνται, εκφράζονται και αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες. Η σχέση παιχνιδιού και κίνησης είναι αμφίδρομη με την έννοια ότι αυτό συμβάλλει στη ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού και, όσο προχωράει η ανάπτυξή του, το παιχνίδι γίνεται ολοένα και πιο σύνθετο.

Επιπροσθέτως, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αφορά την κοινωνικοποίηση του παιδιού και την έκφραση των συναισθημάτων του. Τη στιγμή της γέννησής τους τα βρέφη

διαθέτουν μια στοιχειώδη ικανότητα συναλλαγής με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ στην ηλικία των 2,5 με 3 μηνών εμφανίζουν το κοινωνικό χαμόγελο (Cole & Cole, 2002). Πρόκειται για ένα χαμόγελο που ανταποκρίνεται στο χαμόγελο των άλλων, ιδιαίτερα των γονιών, επιτρέποντας σε κάθε μέλος να αναπτύξει μια στενότερη κοινωνική σχέση με τους υπόλοιπους. Ο Παρασκευόπουλος (1985) εξετάζει τα συναισθήματα του βρέφους και τον τρόπο με τον οποίο αυτό σχετίζεται με τον περίγυρό του. Σύμφωνα με τον ίδιο, σημαντικά γεγονότα κατά τα πρώτα δύο χρόνια της ζωής του παιδιού αποτελούν ορόσημο στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, την οποία επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο: η προσκόλληση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και ένα πρόσωπο αναφοράς, το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα και το μετέπειτα άγχος αποχωρισμού. Φυσικά, μια ουσιαστική και ποιοτική αλληλεπίδραση παιδιού-γονέων συμβάλλει θετικά στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του πρώτου. Η Σιβροπούλου (2010) αναφέρει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα παιχνιδιού της νηπιακής ηλικίας που ενισχύει το συγκεκριμένο τομέα ανάπτυξης: γύρω στα τρία του χρόνια ένα παιδί που δεν έχει φίλους στην ηλικία του μπορεί εύκολα να ανακαλύψει φανταστικούς. Θέτοντας σε ισχύ τη δίχως όρια φαντασία αυτής της ηλικίας, το παιδί είναι σε θέση να μιλήσει με το φανταστικό του φίλο, να του εκμυστηρευτεί σκέψεις και συναισθήματα, ακόμη και να τον κατηγορήσει για τις δικές του σκανταλιές.

Στο τέλος συναντάμε το γνωστικό ή νοητικό τομέα. Ο Piaget μελέτησε τον τρόπο σκέψης των μικρών παιδιών και υποστήριξε ότι υπάρχουν τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης:

- Στάδιο αισθητηριο-κινητικής νόησης (0-2 ετών): αισθητηριακή αντίληψη και απλές κινήσεις. Έχουμε τις πρώτες σκόπιμες συναναστροφές.
- Στάδιο προ-λογικής νόησης (2-6 ετών): αναπαράσταση πραγματικότητας μέσω συμβόλων, χειρονομιών και λέξεων.
- Στάδιο συγκεκριμένης λογικής νόησης (6-12 ετών): λογική σκέψη που επιτρέπει το συνδυασμό, την κατάταξη και το μετασχηματισμό πράξεων και αντικειμένων.
- Στάδιο τυπικής νόησης (12-19 ετών): ικανότητα που επιτρέπει την κατανόηση των λογικών σχέσεων ενός προβλήματος και αφηρημένων εννοιών (Cole & Cole, 2001).

Καθώς αναπτύσσεται ο εγκέφαλος του μικρού παιδιού, παρατηρείται βελτίωση των γνωστικών του ικανοτήτων. Με το πέρασμα του χρόνου το παιδί μπορεί να αντιληφθεί τόσο τη σχέση των πραγμάτων όσο και πώς τα μέρη φτιάχνουν το όλο, να ταξινομήσει και να ομαδοποιήσει αντικείμενα, να συγκρίνει, να θυμηθεί, να διηγηθεί μια ιστορία που άκουσε, να

μετρήσει, να αναγνωρίσει τα χρώματα και ούτω καθεξής (Νατσιοπούλου, 2006). Καθώς το παιδί μεγαλώνει, μπορεί να εξοικειωθεί με έννοιες προ-μαθηματικές, όπως λίγα-πολλά, μέσα-έξω, μικρό-μεγάλο, πάνω-κάτω, πίσω-μπροστά, ψηλά-χαμηλά, λεπτό-χοντρό. Σήμερα υπάρχει μια τεράστια ποικιλία παιχνιδιών και παιδαγωγικού υλικού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης της παιδικής νόησης: ενσφηνώσεις (κατά προτίμηση με σχήματα), παζλ (ξεκινώντας από δύο κομμάτια, τα οποία αυξάνουμε σταδιακά), τόμπολες (εικόνων, χρωμάτων, μεγεθών), ντόμινο κ.ά.

2.2 Διάκριση – Κατηγορίες παιχνιδιών

Ο Peter K. Smith, επίτιμος καθηγητής Ψυχολογίας, διέκρινε τέσσερις κύριες κατηγορίες παιχνιδιού: Παιχνίδι μετακίνησης για την ανάπτυξη της αδρούς κινητικότητας, παιχνίδι με αντικείμενα για την ενεργοποίηση των αισθήσεων, κοινωνικό παιχνίδι που συντελείται με ή χωρίς σωματική επαφή και φανταστικό παιχνίδι στο οποίο αντικείμενα και πράξεις χάνουν το αρχικό τους νόημα. Οι πρώτες τρεις κατηγορίες συναντώνται συχνά και στο ζωικό βασίλειο, ενώ η τελευταία αφορά αποκλειστικά το ανθρώπινο είδος (Cole & Cole, 2002).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία τα παιχνίδια ταξινομούνται σε πέντε βασικά είδη:

1. φυσικά παιχνίδια (περιλαμβάνουν ασκήσεις, μάλωμα και πρακτικές επιδεξιότητες),
2. παιχνίδια με αντικείμενα (ξεκινούν ως αισθητηριακά και συχνά εμπεριέχουν και άλλες κατηγορίες παιχνιδιών),
3. συμβολικά παιχνίδια (τα παιδιά εκφράζονται μέσω συμβολικών απεικονίσεων),
4. μυθοπλασία/κοινωνικά-δραματικά παιχνίδια (το πιο διαδεδομένο είδος παιχνιδιού στον προηγμένο τεχνολογικά κόσμο) και
5. παιχνίδια κανόνων (σωματικά, π.χ. κρυφτό και κυνηγητό και πνευματικά, π.χ. επιτραπέζια) (Whitebread et al., 2012).

Κατά παρόμοιο τρόπο η Αμερικανίδα κοινωνιολόγος M. Parten ανέπτυξε τη θεωρία των έξι σταδίων του παιχνιδιού των παιδιών:

- ❖ Το παιδί δεν παίζει, απλά περιφέρεται τυχαία και παρατηρεί (“unoccupied”).
- ❖ Παίζει μόνο του χωρίς να ενδιαφέρεται για το τι κάνουν τα υπόλοιπα (“solitary play”).
- ❖ Παρακολουθεί τα υπόλοιπα που παίζουν –ως παθητικός θεατής– χωρίς να συμμετέχει (“onlooker”).

- ❖ Παίζει χωριστά από τα άλλα παιδιά, αλλά αρκετά κοντά τους, χωρίς κοινωνική αλληλεπίδραση (“parallel play”).
- ❖ Αλληλοεπιδρά με άλλα παιδιά χωρίς όμως ένα κοινό σκοπό (“associative play”).
- ❖ Εργάζεται με τα άλλα παιδιά έχοντας κοινό στόχο (“cooperative play”) (Steinberg, Bornstein, Vandell & Rook, 2011).

Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται με βάση το βαθμό αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους. Στα πρώτα τέσσερα στάδια δεν υπάρχει ουσιαστική αλληλεπίδραση, σε αντίθεση με τα δύο τελευταία, όπου η αλληλεπίδραση γίνεται περισσότερο αισθητή. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να παρατηρεί κανείς τον τρόπο με τον οποίο το παιδί μεγαλώνει και εξελίσσεται και πώς αυτό επηρεάζει τη σκέψη, τη συμπεριφορά, ακόμη και το παιχνίδι του. Το ατομικό παιχνίδι γίνεται παράλληλο και μετά μεταβάλλεται σε ομαδικό. Αρχικά το παιδί δεν είναι ώριμο αρκετά, σωματικά και νοητικά, για να αντιληφθεί την έννοια της ομάδας. Καθώς όμως αναπτύσσεται, αισθάνεται ολοένα και πιο έντονη την ανάγκη να έρθει σε επαφή με άλλα παιδιά και να παίζει μαζί τους. Φυσικά το πόσο συμμετέχει το κάθε παιδί στο ομαδικό-συνεργατικό παιχνίδι εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ένας εκ των οποίων είναι το επίπεδο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του.

Άλλοτε πάλι γίνεται λόγος για περισσότερα από πέντε είδη παιχνιδιού: παιχνίδι ατομικό ή ομαδικό, παράλληλο, με ή χωρίς αντικείμενα, ελεύθερο ή οργανωμένο, θεατρικό, γνωριμίας, διερεύνησης, εσωτερικού ή εξωτερικού χώρου και ούτω καθεξής (Παυλοπούλου-Κασιωτάκη, 2014). Η εργοθεραπεύτρια Α. Κανάκη (διαδίκτυο) από την πλευρά της κατηγοριοποιεί το παιχνίδι ως προς την ηλικία του παιδιού που το παίζει. Έτσι λοιπόν έχουμε το εξερευνητικό, το συμβολικό, το δημιουργικό και το εκπαιδευτικό παιχνίδι. Ξεκινώντας από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των δύο ετών, το παιδί εξερευνά το περιβάλλον του και αναπτύσσεται αισθητηριακά και κινητικά (στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι κουδουνίστρες, οι μπάλες, τα ζωάκια, οι κατσαρόλες κ.ά.). Όσον αφορά το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών δύο έως τεσσάρων ετών, αυτό διαδραματίζεται με διάφορα είδη ρουχισμού, με αντικείμενα οικιακής χρήσης, με κουκλόσπιτα και με οτιδήποτε άλλο μπορεί να φανταστεί το μικρό παιδί. Μετά ακολουθεί το δημιουργικό παιχνίδι, το οποίο διαρκεί συνήθως ως τα επτά του χρόνια. Δραστηριότητες, όπως η μαγειρική, η ζωγραφική, το κολλάζ και οι διάφορες κατασκευές, ενισχύουν την αισθητηριακή, κινητική, γνωστική και κοινωνική του ανάπτυξη. Τέλος, παιχνίδια επιτραπέζια, στον υπολογιστή ή με κάρτες είναι μερικά από τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που προορίζονται για παιδιά από επτά έως δώδεκα ετών.

Επίσης, σύμφωνα με την Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία, τα παιχνίδια κατηγοριοποιούνται ανάλογα τον τομέα ανάπτυξης τον οποίο ενισχύουν. Έτσι συναντάμε παιχνίδια που συμβάλλουν στη σωματική ανάπτυξη (π.χ. ποδήλατο), στη νοητική (π.χ. κύβοι και βιβλία), στην κοινωνική (επιτραπέζια, κουκλόσπιτα κ.ά.), στην αισθητική (ζωγραφική κ.λπ.), στην αισθητηριακή (π.χ. πλαστελίνη, μουσικά όργανα) και τέλος στον οπτικό-κινητικό συντονισμό (παζλ κ.ά.) (Παιδί και παιχνίδι, διαδίκτυο).

Συχνά γίνεται λόγος για γλωσσικό παιχνίδι. Σε ένα τέτοιου είδους παιχνίδι η επικοινωνία, μία από τις βασικές λειτουργίες της γλώσσας, δεν αποτελεί πρωταρχικό σκοπό. Τα παιδιά πειραματίζονται με τη γλώσσα, ανακατεύοντας λόγου χάρη λέξεις για να δημιουργήσουν καινούριες έννοιες ή δημιουργώντας ένα μοτίβο από επαναλαμβανόμενα γράμματα. Σε άλλες περιπτώσεις παίζουν με τους ήχους και το ρυθμό. Πέρα από τη διασκέδαση και τη ψυχαγωγία, το γλωσσικό παιχνίδι βοηθάει τα μικρά παιδιά να κατακτήσουν το λεξιλόγιο και να εξασκηθούν σε συγκεκριμένους γλωσσικούς και συντακτικούς κανόνες (Craig & Baucum, 2007).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι καθένα από τα παραπάνω είδη παιχνιδιού που έχουν ανακαλύψει οι επιστήμονες έχει τα δικά του ξεχωριστά χαρακτηριστικά. Γιατί όμως υπάρχουν τόσες διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις; Αυτό μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει λόγω της ίδιας της πολυπλοκότητας της έννοιας του παιχνιδιού. Μια έννοια που έχει οριστεί με τόσο πολλούς και ποικίλους τρόπους δεν μπορεί παρά να περιλαμβάνει και πολλές ερμηνείες.

2.3 Ομοιότητες και διαφορές στο παιχνίδι ανάμεσα στα δύο φύλα

Ο Βρετανός κοινωνιολόγος και πολιτικός Anthony Giddens (2009) διέκρινε το φύλο από το γένος ορίζοντας το πρώτο ως τις φυσικές –βιολογικές ή ανατομικές– διαφορές του σώματος μεταξύ ανδρών και γυναικών και το δεύτερο ως τις διαφορές που σημειώνονται σε ψυχολογικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο. Συνέχισε διερωτώμενος για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται οι διαφορές στη συμπεριφορά των γυναικών και των ανδρών. Οι ποικίλες συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα βιολογικών ή κοινωνικών διαφορών; Εδώ τίθεται το τεράστιο ζήτημα και αιώνιο ερώτημα της φύσης έναντι της ανατροφής. Είναι βιολογικοί ή περιβαλλοντικοί οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις εκάστοτε συμπεριφορές; Πρόκειται για ένα εξαιρετικά πολύπλοκο θέμα για το οποίο έχουν ειπωθεί και γραφτεί πάρα πολλά.

Πώς όμως το παιδιά, από τα βρέφη μέχρι τα νήπια, μαθαίνουν το γένος; Από τους πρώτους μήνες της ζωής τους και πολύ πριν κατανοήσουν τις διαφορές των δύο φύλων

δέχονται πληθώρα μηνυμάτων από το περιβάλλον τους, τα οποία μαθαίνουν να τα συνδέουν με τους άντρες ή τις γυναίκες (π.χ. διαφορές στην ένδυση ή στην κόμμωση μεταξύ των δύο φύλων) (Giddens, 2009). Ο αναπτυσσόμενος εγκέφαλος του παιδιού λαμβάνει αυτά τα μηνύματα, τα αποθηκεύει και ενδεχομένως να τα επαναφέρει στη μνήμη του κάθε φορά που αυτό προσπαθεί να διαχωρίσει τα δύο φύλα. Σύμφωνα με τους Craig και Baucum (2007), τα παιδιά ηλικίας 2-5 ετών αποκτούν ταυτότητα φύλου, ενώ από 5 έως 7 αποκτούν σταθερότητα φύλου. Στην πρώτη περίπτωση παρόλο που μπορούν να ξεχωρίσουν ένα αγόρι από ένα κορίτσι, θεωρούν ότι το φύλο διαμορφώνεται από την εξωτερική εμφάνιση, επομένως το αγόρι που φοράει φούστα μετατρέπεται αυτόματα σε κορίτσι. Στη δεύτερη περίπτωση κατανοούν ότι το φύλο μένει σταθερό και δεν επηρεάζεται από εξωτερικές μεταβολές.

Είναι αλήθεια πως τα παιδιά παρατηρούν συνεχώς τον κόσμο που τα περιβάλλει και μιμούνται στάσεις και συμπεριφορές, πολύ συχνά στερεοτυπικές. «Ένα στερεότυπο είναι μια σειρά επαγωγών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή τη φυσική εμφάνιση μιας ολόκληρης τάξης ανθρώπων.» (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema, 2003, σσ. 569-570) Αναφορικά με τα δύο φύλα, στερεότυπες αντιλήψεις χαρακτηρίζουν τους άνδρες μεταξύ άλλων λογικούς, φιλόδοξους, πειθαρχημένους, δυναμικούς και τις γυναίκες ευαίσθητες, συναισθηματικές, ανασφαλείς, εξαρτημένες. Οι ιδιότητες αυτές θεωρούνται τυπικές των δύο φύλων.

Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι άνθρωποι και συγκεκριμένα οι γονείς έχουν την τάση να συγχέουν το φύλο με το γένος, με την έννοια ότι προσδίδουν συγκεκριμένες συμπεριφορές στα παιδιά τους –ίσως και από τη στιγμή της γέννησής τους– που θεωρούνται τυπικές του φύλου τους. Επομένως, αναμένεται από ένα μικρό αγόρι να είναι περισσότερο δραστήριο και ζωντανό από ένα κορίτσι της ίδιας ηλικίας. Πρόκειται για συμπεριφορές που οι εκάστοτε κοινωνίες έχουν διαφοροποιήσει εδώ και πάρα πολλά χρόνια, με αποτέλεσμα η κατηγοριοποίηση να γίνεται σήμερα αυτόματα, ίσως και ασυνείδητα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα όλων αυτών είναι η συνήθης κατηγοριοποίηση των χρωμάτων: ροζ για τα κορίτσια, μπλε για τα αγόρια. Φυσικά η επιλογή των συγκεκριμένων χρωμάτων δεν έχει τόση μεγάλη σημασία, καθώς αποτελεί μια σύμβαση. Αυτό που είναι το πιο σημαντικό είναι το τι σημαίνει το κάθε χρώμα για τον καθένα από εμάς.

Όσον αφορά τα παιδιά, τέτοιου είδους στερεότυπες αντιλήψεις υπάρχουν παντού: στην τηλεόραση, στα βιβλία και στα παιχνίδια. Σε πολλά τηλεοπτικά προγράμματα οι σκέψεις και συμπεριφορές των ηρώων διαμορφώνονται με βάση τα παραπάνω στερεότυπα. Αλλά και στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο τα πράγματα δεν διαφέρουν αισθητά από τις

προαναφερθείσες περιγραφές. Η Νατσιοπούλου (2006) παρουσιάζει αρκετές έρευνες σε Ελλάδα και εξωτερικό, οι οποίες κατέδειξαν την κυριαρχία των σεξιστικών στερεοτύπων σε βιβλία που προορίζονται για παιδιά προσχολικής κυρίως ηλικίας. Σύμφωνα με αυτές, οι αρσενικοί χαρακτήρες (άνθρωποι ή ζώα) κυριαρχούσαν έναντι των αντίστοιχων θηλυκών. Επίσης, τα αγόρια παρουσιάζονταν ιδιαίτερα κινητικά, ανεξάρτητα, ελεύθερα και σε συντροφιά με παιδιά του ίδιου φύλου, ενώ τα κορίτσια παθητικά, μέσα στο σπίτι κατά κανόνα να προσφέρουν υπηρεσίες και να κάνουν παρέα με αγόρια ή άντρες. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, οι άντρες συνήθως απεικονίζονταν να κρατούν εφημερίδα ή χαρτοφύλακα, ενώ το καλάθι και η ποδιά συνόδευαν τη γυναικεία παρουσία.

Ας εξετάσουμε λεπτομερώς πώς διαμορφώνεται το παιχνίδι αγοριών και κοριτσιών. Υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που παίζουν τα δύο φύλα; Ή ποια είναι η στάση τους απέναντι στα παιχνίδια, όταν τους επιτρέπεται να επιλέξουν ελεύθερα το παιχνίδι που προτιμούν; Έχουν καταγραφεί πολλές μελέτες σε διαφορετικά μέρη του κόσμου, οι οποίες ερεύνησαν το παρόν ζήτημα και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια τείνουν να επιλέγουν ουδέτερα και αγορίστικα παιχνίδια πιο συχνά από ό,τι τα αγόρια διαλέγουν κοριτσίστικα (Giddens, 2009). Συνεπώς, τα αγόρια σε γενικές γραμμές δείχνουν μια σαφή προτίμηση στα αυτοκίνητα από ό,τι στις κούκλες. Φυσικά οι αντιλήψεις των παιδιών για το ρόλο του φύλου δεν μένουν σταθερές, αλλά μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Οι Cole και Cole (2001) αναφέρουν ότι μέχρι την ηλικία των τριών ετών αγόρια και κορίτσια παίζουν με τα ίδια παιχνίδια και με παρόμοιο τρόπο. Στα τέσσερά τους τα αγόρια δεν αισθάνονται τόσο άνετα να παίζουν στη γωνιά με τις κούκλες, ενώ στα πέντε το ήρεμο παιχνίδι των κοριτσιών-πριγκιπισσών έρχεται σε αντιδιαστολή με το νευρικό και συχνά επιθετικό παιχνίδι των αγοριών-υπερηρώων.

Σε μια πρόσφατη σχετικά έρευνα (Cherney, Kelly-Vance, Glover, Ruane & Ryalls, 2003) μελετήθηκε κατά πόσο συγκεκριμένα στερεότυπα παιχνίδια επηρεάζουν την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού (το επίπεδο των συμβολικών και παραστατικών ικανοτήτων που επιδεικνύουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού) των μικρών παιδιών. Οι ερευνητές παρακολούθησαν συνολικά 30 παιδιά (15 κορίτσια-15 αγόρια) ηλικίας 18-47 μηνών να παίζουν για 30 λεπτά σε μια αίθουσα παιχνιδιού. Κάθε παιδί έμπαινε ξεχωριστά στην αίθουσα και ήταν ελεύθερο να παίξει με το παιχνίδι της αρεσκείας του. Υπήρχαν οκτώ διαφορετικά είδη παιχνιδιών: ζώα, κούκλες, παιχνίδια φάρμας, κουζινικά, κουκλόσπιτα, μηχανικά παιχνίδια, παζλ και παιχνίδια ταξινόμησης. Τα παιχνίδια αυτά διακρίνονταν σε αγορίστικα, κοριτσίστικα και ουδέτερα. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν τα εξής: τα

κορίτσια την περισσότερη ώρα έπαιζαν με ουδέτερα παιχνίδια, λιγότερο με τα αγορίστικα και ελάχιστα με τα κορισίστικα. Αντίθετα, τα αγόρια έπαιζαν κυρίως με αγορίστικα και ουδέτερα (με ελάχιστη υπεροχή των πρώτων) και πολύ λίγο με κορισίστικα. Αναφορικά με την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού, οι μελετητές επισήμαναν ότι αυτή αυξανόταν ποιοτικά και ποσοτικά όσο μεγάλωνε η ηλικία των συμμετεχόντων. Τα υψηλότερα επίπεδα της πολυπλοκότητας σημειώθηκαν μόνο όταν τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου, έπαιζαν με κορισίστικα παιχνίδια. Τα ευρήματα αυτά προτρέπουν γονείς και παιδαγωγούς να ενθαρρύνουν τα αγόρια να παίζουν περισσότερο με παραδοσιακά κορισίστικα παιχνίδια, έτσι ώστε να προάγουν τη γνωστική τους ανάπτυξη.

Είναι σαφές ότι σε μια ηλικία που τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν την έννοια του φύλου «βομβαρδίζονται» συνεχώς με στερεοτυπικές εικόνες, τις οποίες μάλιστα ενστερνίζονται. Τα στερεότυπα με τη σειρά τους καθορίζουν την πορεία σκέψης, διαμορφώνουν συμπεριφορές και επηρεάζουν ακόμη και την ίδια τους τη ζωή. Φταίνε όμως τα ίδια τα παιδιά για την αποδοχή τέτοιων στερεοτυπικών αντιλήψεων; Φυσικά και όχι! Ο αναπτυσσόμενος εγκέφαλος του παιδιού δεν είναι έτοιμος για πλήρη ανάπτυξη κριτικής σκέψης και για το λόγο αυτό δεν είναι αρκετά ώριμος, ώστε να απορρίψει τα προβαλλόμενα στερεότυπα. Και καθώς το παιδί μεγαλώνει και γίνεται ενήλικας, συνεχίζει να αναπαράγει τα ίδια στερεότυπα και να τα μεταβιβάζει και στην επόμενη γενιά. Στο τέλος είναι ο ίδιος που συγγράφει παιδικά βιβλία, δημιουργεί τηλεοπτικά προγράμματα και κατασκευάζει παιχνίδια, στα οποία ενσωματώνει, ασυνείδητα πολλές φορές, τα παραπάνω στερεότυπα.

2.4 Συνέπειες της έλλειψης παιχνιδιού

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία αποδείξαμε ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για να κατανοήσουμε την τεράστια αξία του παιχνιδιού, μπορούμε να εξετάσουμε τις συνέπειες μιας ενδεχόμενης ολικής απουσίας του παιχνιδιού από τη ζωή των μικρών παιδιών.

Ο J. Frost ειδικεύτηκε στην ανάπτυξη του παιδιού και διεξήγαγε μια μακρόχρονη έρευνα αναφορικά με το παιχνίδι των παιδιών. Στο βιβλίο του (2010), βασιζόμενος σε ιατρικές επιστημονικές μελέτες, υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι τόσο απαραίτητο για την ανάπτυξη του εγκεφάλου που η αποστέρησή του (είτε μιλάμε για υποβάθμιση του παιχνιδιού είτε για την πλήρη εξαφάνισή του) επιδρά αρνητικά στη διανοητική υγεία του παιδιού και στη σχολική του επίδοση.

Ωστόσο, δεν έχουν διεξαχθεί άμεσες έρευνες που να εξετάζουν τις πιθανές συνέπειες της απομάκρυνσης του παιδιού από το παιχνίδι για λόγους κυρίως ηθικούς. Στη διάθεσή μας όμως έχουμε μελέτες σε ζώα (κυρίως αρουραίους, ζώα ιδιαίτερα έξυπνα, παιχνιδιάρικα και ικανά να μαθαίνουν εύκολα). Αρουραίοι που εκτέθηκαν σε δραστηριότητες παιχνιδιού παρουσίασαν νέες νευρικές συνάψεις και αλλαγές στη δομή συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου. Στην αντίθετη περίπτωση, οι αρουραίοι που δεν έπαιζαν καθόλου εμφάνισαν αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας (Whitebread et al., 2012). Αυτές οι έρευνες σε συνδυασμό με τα αποδεδειγμένα οφέλη του παιχνιδιού καθιστούν απαραίτητη την ένταξή του στην καθημερινότητα όλων των παιδιών ανεξαιρέτως.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Το Δικαίωμα του Παιδιού στο Παιχνίδι: Πρακτικές Προσεγγίσεις

3.1 Είδος έρευνας: Ποιοτική

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το εγγενές δικαίωμα όλων των παιδιών του κόσμου, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, χρώματος, εθνικότητας κ.λπ., στο παιχνίδι. Αφού κατανοήθηκαν και ερμηνεύτηκαν σε βάθος οι λόγοι που καθιστούν το παραπάνω δικαίωμα τόσο σημαντικό, στο σημείο αυτό ενδείκνυται να προχωρήσουμε στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο παίζουν τα παιδιά, της συμπεριφοράς τους κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού και των σύνθετων θεμάτων που μπορούν να αναδυθούν μέσα από κάθε παιχνίδι. Είτε πρόκειται για παιχνίδι ατομικό, παράλληλο, ομαδικό, συνεργατικό είτε συμβολικό, σε όλες αυτές τις περιπτώσεις εκφράζεται η ενδόμυχη ανάγκη του μικρού παιδιού να μάθει, να γνωρίσει, να εκφραστεί, να εξερευνήσει, να αισθανθεί και να κοινωνικοποιηθεί. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, αποφάσισα να ξεκινήσω μια έρευνα στον παιδικό σταθμό που πραγματοποιούσα την εξάμηνη πρακτική μου άσκηση. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσω εκτενώς το παιχνίδι παιδιών διαφορετικού φύλου και ηλικίας και να κατανοήσω τον τρόπο που αυτό συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Βασικό μου μέλημα ήταν να επιλέξω ανάμεσα σε ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Όπως αναφέρει η Ζαχοπούλου στην παράδοσή τους μαθήματός της (2013), αυτό που διαφοροποιεί μια ποιοτική έρευνα από μια ποσοτική είναι ότι στην πρώτη ο ερευνητής συλλέγει μη μετρήσιμα δεδομένα από ένα μικρό αριθμό ατόμων με τρόπο που συχνά τον εμπλέκει στην όλη ερευνητική διαδικασία, αναλύει κείμενο και εικόνα με τρόπο περιγραφικό και δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις. Η ίδια (2013) συνεχίζει λέγοντας ότι μια έρευνα που καλείται ποιοτική βασίζεται στη θεμελιώδη αρχή ότι ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και αντιδρά με ξεχωριστό τρόπο στα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του. Θα μπορούσαμε να πούμε πως στην περίπτωση των μικρών παιδιών, τα οποία ακόμη διαπλάθουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους, αρμόζει περισσότερο μια ποιοτική έρευνα, που να εξετάζει συγκεκριμένες πτυχές της συμπεριφοράς τους. Η ελευθερία σκέψης, η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας δεν πρέπει να τίθενται μέσα σε ένα πλαίσιο ελεγχόμενο και περιοριστικό. Εξάλλου, παρατηρείται αισθητή ποικιλομορφία στη γλωσσική, νοητική,

ψυχοκινητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, ακόμη και ανάμεσα σε παιδιά ίδιας ηλικίας, τέτοια που να μπορεί να μελετηθεί και να κατανοηθεί καλύτερα μόνο με τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στις ποιοτικές έρευνες.

3.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων: Παρατήρηση

Ο Ζαφειρόπουλος (2005) υποστηρίζει ότι μερικές από τις σημαντικότερες μεθόδους συγκέντρωσης δεδομένων σε ποιοτικές έρευνες είναι η παρατήρηση, η προσωπική συνέντευξη, οι ομάδες εστίασης, η μελέτη περίπτωσης, η ανάλυση αρχείων κ.ά. Μελετώντας διεξοδικά τις παραπάνω τεχνικές, έκρινα πως η παρατήρηση είναι πιο κοντά στο ύφος της δικής μου έρευνας. Σύμφωνα με την Ζαχοπούλου (2013), η παρατήρηση είναι μια διαδικασία, με την οποία μπορεί κανείς να επισκεφτεί ένα χώρο και να καταγράψει πληροφορίες και δεδομένα που παρουσιάζονται μπροστά στα μάτια του. Προσωπικά μιλώνοντας, ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος να εξετάσω και να κατανοήσω την πραγματική συμπεριφορά των παιδιών ήταν η παρατήρηση, ιδιαίτερα αφού έλαβα υπόψη τη γενικότερη δυσκολία των παιδιών προσχολικής ηλικίας να εκφράσουν λεκτικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Καθώς βρισκόμουν ήδη σε ένα χώρο που ενεργούν, παίζουν και αλληλοεπιδρούν μικρά παιδιά, ήταν αρκετά εύκολο να παρατηρήσω συγκεκριμένες πτυχές της συμπεριφοράς τους.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο έπρεπε να σκεφτώ και να προσδιορίσω το ρόλο μου κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Η Ζαχοπούλου (2013) υποστηρίζει ότι ένας ερευνητής που προσπαθεί να καταγράψει ένα φαινόμενο έχει την επιλογή να παρατηρεί και συγχρόνως να συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα ή να είναι αμέτοχος και απλά να παρατηρεί. Ο Ζαφειρόπουλος (2005) πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα και περιγράφει τέσσερις κατηγορίες ερευνητών ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής στην όλη ερευνητική διαδικασία: στην πρώτη περίπτωση ο ερευνητής ενσωματώνεται στην ομάδα και συμμετέχει στις δραστηριότητές της, χωρίς όμως να φανερώνει την ιδιότητά του. Αντίθετα, η επόμενη κατηγορία αναφέρεται σε ερευνητές που επιλέγουν να συμμετέχουν ενεργά και συγχρόνως αποκαλύπτουν το λόγο που βρίσκονται εκεί. Υπάρχουν, επίσης, ερευνητές που φανερώνουν την ταυτότητά τους, χωρίς όμως να συμμετέχουν στην ομάδα. Τέλος, ο ερευνητής μπορεί να παρατηρεί χωρίς συμμετοχή και αποκάλυψη της ιδιότητάς του. Στη δική μου περίπτωση ο ρόλος παρατήρησης δεν ήταν εντελώς ξεκάθαρος, με την έννοια ότι ή συμμετείχα και παρατηρούσα ή απλά κατέγραφα. Η παρουσία μου στο χώρο ήταν αισθητή στα παιδιά, καθώς δεν παρατηρούσα κρυμμένη, αλλά αντίθετα, συχνά τα πλησίαζα και κατέγραφα τις κινήσεις τους με λήψη βίντεο και

φωτογραφιών. Ωστόσο, μαζί με τις παιδαγωγούς αποφασίσαμε να μην αναλύσουμε με λεπτομέρειες στα παιδιά το λόγο της εκεί παρουσίας μου, αλλά να αναφερθούμε απλά στη θέλησή μου να παρατηρήσω το παιχνίδι τους. Και αυτό, διότι πιστεύω ότι η όποια αλληλεπίδραση μαζί τους θα μπορούσε ενδεχομένως να επηρεάσει την εξέλιξη του υπό παρατήρηση φαινομένου. Επέλεξα, λοιπόν, να κρατήσω κάποια απόσταση, για να είναι η παρατήρησή μου όσο γίνεται πιο αντικειμενική και η κρίση μου ανεπηρέαστη.

Μιλώντας όμως για αντικειμενικότητα, σε μια ποσοτική έρευνα ο μελετητής καλείται να συγκεντρώσει δεδομένα με τη μορφή αριθμών, τους οποίους στη συνέχεια αναλύει χρησιμοποιώντας την επιστήμη της Στατιστικής, όπως γίνεται στην περίπτωση της επεξεργασίας ενός ερωτηματολογίου, για παράδειγμα. Η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων γίνεται με τρόπο αντικειμενικό, καθώς ο ερευνητής βρίσκεται σε απόσταση από το φαινόμενο που μελετά και δεν επηρεάζεται από προσωπικές απόψεις και αξίες, κάτι που είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί σε μια ποιοτική έρευνα. Στην τελευταία, ο κάθε ερευνητής επεξεργάζεται με διαφορετικό τρόπο τα δεδομένα του, ερμηνεύει με άλλα λόγια με μοναδικό τρόπο τις πληροφορίες που καταγράφει από το περιβάλλον του. Στη δική μου έρευνα επιχείρησα να βρω τη χρυσή τομή και με τον τρόπο αυτό να επεξεργαστώ τις πληροφορίες διατηρώντας το προσωπικό μου ύφος, ως το σημείο που η ανάλυση να μη διαστρεβλώνει τα αποτελέσματά μου. Και αυτό, έχοντας κατά νου σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας ότι τα συμπεράσματά μου αφορούν μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλα τα παιδιά της χώρας ή του κόσμου.

Είναι αλήθεια ότι η μέθοδος της παρατήρησης αποτελεί μια σχετικά απλή διαδικασία και συνάμα απαιτητική. Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις, που καλείται να αντιμετωπίσει ένας παρατηρητής, είναι το να δίνει μεγάλη προσοχή στις λεπτομέρειες της εικόνας και της ομιλίας. Στην προσπάθειά μου να ξεπεράσω μια τέτοια δυσκολία ανέτρεξα στη σχετική βιβλιογραφία και συμβουλευτήκα την πρακτική της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης. Σύμφωνα με τις Καπουλίτσα-Τρούλου και Ιωαννίδου (2012), πρόκειται για ένα εργαλείο που συναντάται συχνά στο χώρο της εκπαίδευσης και το οποίο εστιάζει στο βαθύτερο νόημα των πράξεων και των λόγων των παιδιών. Φαίνεται πως το κλειδί για την επιτυχία αυτής της μεθόδου είναι να παρατηρείς τα πάντα... τι λένε τα παιδιά, πώς το λένε, γιατί το λένε και αν αυτό που λένε, είναι αυτό που εννοούν πραγματικά. Μόνο τότε είναι σε θέση ο παρατηρητής να κατανοήσει πλήρως τον εσωτερικό κόσμο του μικρού παιδιού, ως ξεχωριστό άτομο και ως μέλος μιας ευρύτερης ομάδας.

3.3 Παρουσίαση σταθμού – Τόπος παρατηρήσεων

Η έρευνά μου διεξήχθη στον ιδιωτικό παιδικό σταθμό με την επωνυμία *Ακαδημία Μπουμπουκάκια*, ο οποίος βρίσκεται στο Πανόραμα Θεσσαλονίκης επί της οδού Ανοίξεως. Πρόκειται για ένα Βρεφονηπιακό σταθμό – Νηπιαγωγείο, που φιλοξενεί παιδιά από 6 μηνών έως 6 ετών (λειτουργούν πέντε τμήματα: βρεφικό → 0-2 ετών, μεταβρεφικό → 2-3 ετών, προπρονηπιακό → 3-4 ετών, προνηπιακό → 4-5 ετών και νηπιαγωγείο → 5-6 ετών).

Ο σταθμός στεγάζεται σε μια μονοκατοικία και πιο συγκεκριμένα σε ένα τριώροφο νεοκλασικό κτίριο, το οποίο αρχικά υπήρξε η κατοικία ενός πρέσβη και της οικογένειάς του. Επομένως, διαθέτει όλους τους απαραίτητους χώρους που βρίσκει κανείς σε ένα σπίτι, οι οποίοι φυσικά υπέστησαν τις απαραίτητες αλλαγές και μετατροπές –σύμφωνα με τις προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας μονάδων φροντίδας, προσχολικής αγωγής και διαπαιδαγώγησης– έτσι ώστε να μπορέσει ο σταθμός να φιλοξενηθεί στο εν λόγω κτίριο. Οι χώροι αυτοί είναι οι ακόλουθοι: είσοδος-αναμονή, γραφείο διεύθυνσης, τέσσερις αίθουσες απασχόλησης (μία εκ των οποίων διαθέτει και βρεφικές κούνιες), αίθουσα ύπνου, αίθουσα γυμναστικής-χορού, αίθουσα υπολογιστών, δύο κουζίνες, μια τραπεζαρία, τουαλέτα προσωπικού-κοινού, τουαλέτα και λουτρό βρεφών και νηπίων, αποθήκες, λεβητοστάσιο και μεγάλη αυλή με δέντρα και παιδική χαρά. Το ξύλο που κυριαρχεί σε όλο το κτίριο σε συνδυασμό με τις πολύχρωμες ζωγραφιές και κατασκευές των μικρών παιδιών συνθέτουν ένα όμορφο, ζεστό και ευχάριστο περιβάλλον για όλους. Επιθυμία της διεύθυνσης ήταν να δημιουργήσει ένα φιλόξενο χώρο τόσο οικείο στα παιδιά που να το νιώθουν σαν το δεύτερο σπίτι τους. Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα τόσο στις αίθουσες απασχόλησης των παιδιών όσο και στην αυλή.

Το μόνιμο προσωπικό του σταθμού αποτελείται από τη διευθύντρια (πτυχιούχο Παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ), πέντε παιδαγωγούς (μία βρεφονηπιοκόμο, πτυχιούχο ΤΕΙ, και τέσσερις πτυχιούχους Παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ), μια μαγείρισσα-τραπεζοκόμο-υπάλληλο καθαριότητας και δύο οδηγούς σχολικού λεωφορείου. Επίσης, η επιχείρηση στελεχώνεται κατά καιρούς από προσωρινό προσωπικό, το οποίο αποτελείται συνήθως από κοπέλες που πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση μέσω του τμήματος όπου φοιτούν (όπως στη δική μου περίπτωση) ή στο πλαίσιο δράσεων (π.χ. Voucher), που οργανώνονται από το εκάστοτε υπουργείο της χώρας. Τέλος, ο σταθμός συνεργάζεται με ένα γυμναστή, μια καθηγήτρια μουσικής, μια καθηγήτρια χορού (μπαλέτου), μια παιδίατρο και μια ψυχολόγο.

3.4 Συμμετέχοντες

Σε μια έρευνα που αφορά το παιχνίδι των παιδιών το πλέον λογικό είναι να συμμετέχουν τα ίδια τα παιδιά. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν έγινε κανενός είδους δειγματοληψίας, η οποία σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005) αναφέρεται στην επιλογή ενός τμήματος (δείγμα) από ένα ευρύτερο σύνολο (πληθυσμό): αντίθετα, χρησιμοποιήθηκε ολόκληρο το σύνολο των ατόμων, που στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορούσε παιδιά, τα οποία έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, το ότι δηλαδή όλα φοιτούν στον ίδιο παιδικό σταθμό. Τα παιδιά στο σύνολό τους ήταν 62 (10 στο βρεφικό τμήμα, 15 στο μεταβρεφικό, 19 στο προπρονηπιακό και 18 στο προνηπιακό. Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου δεν συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, καθώς εξαιρούνται ηλικιακά από το αντικείμενο μελέτης ενός τμήματος Προσχολικής Αγωγής). Φυσικά ο παραπάνω αριθμός δεν είναι ο ίδιος με το σύνολο των παιδιών που είναι εγγεγραμμένα στις επίσημες λίστες του σταθμού, αλλά μικρότερος, ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς ότι κάποια παιδιά είτε δεν ήρθαν ποτέ στο σταθμό είτε ήρθαν ελάχιστες φορές στην αρχή της χρονιάς, πολύ πριν ξεκινήσει η παρούσα έρευνα. Επομένως, αυτός ο αριθμός ήταν ο ίδιος που χρησιμοποιούσαν στην πράξη οι υπεύθυνες παιδαγωγοί των αντίστοιχων τμημάτων και ο μέγιστος αριθμός παιδιών που μελετήθηκαν. Πρέπει όμως να υπογραμμίσω ότι οι αριθμοί 10, 15, 19 και 18 δεν παρέμειναν οι ίδιοι σε κάθε παρατήρηση, αφού καθημερινά πολλά παιδιά απουσίαζαν.

3.5 Χρόνος παρατηρήσεων

Την πρώτη μέρα της πρακτικής μου άσκησης τοποθετήθηκα στο βρεφικό τμήμα, όπου η υπεύθυνη του μεταβρεφικού τμήματος μου γνώρισε τα παιδιά και με ενημέρωσε για κάποια βασικά θέματα λειτουργίας της τάξης. Τις επόμενες μέρες πληροφορήθηκα πως η υπεύθυνη του βρεφικού τμήματος έλειπε με άδεια μητρότητας και θα επέστρεφε τον επόμενο μήνα (αρχές Νοεμβρίου), οπότε θα αναλάμβανε στη θέση της η πρώτη παιδαγωγός με εμένα ως βοηθό. Στην πράξη όμως, μετά από 1-2 εβδομάδες συμμετοχής μου στο πρόγραμμα του τμήματος (αναφορικά με τη φροντίδα, τη διατροφή και τη διαπαιδαγώγηση βρεφών και νηπίων), ανέλαβα προσωπικά την πλήρη υπευθυνότητα αυτού. Επιπρόσθετα, ο ένας μήνας απουσίας της υπεύθυνης παιδαγωγού του τμήματος έγιναν δύομισι, καθώς η ίδια επέστρεψε στη δουλειά της γύρω στα μέσα Δεκεμβρίου. Συνεπώς, γίνεται σαφές ότι τους πρώτους τρεις μήνες της πρακτικής μου άσκησης είχα τη δυνατότητα να παρατηρήσω τη συμπεριφορά των

παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μόνο στο βρεφικό τμήμα. Αλλά και στο συγκεκριμένο τμήμα ο καθημερινός χρόνος παρατήρησης ήταν πολύ περιορισμένος, αφού μοιραζόταν κυρίως ανάμεσα στο τάισμα, τις αλλαγές και τον ύπνο των βρεφών.

Στο σημείο αυτό καθίσταται απαραίτητη μια αναφορά στο ημερήσιο πρόγραμμα του σταθμού. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι το παρακάτω πρόγραμμα είναι ενδεικτικό και δεν τηρείται κατά γράμμα:

07:00-09:30	<u>Προσέλευση</u> παιδιών συνοδεία ενηλίκων ή με τα 2 σχολικά λεωφορεία του σταθμού (άφιξη πρώτου λεωφορείου γύρω στις 08:30 – άφιξη δεύτερου λεωφορείου γύρω στις 09:15) <u>Ελεύθερο παιχνίδι</u>
09:00-10:00	<u>Πρωινό</u> (το βρεφικό τμήμα παίρνει το πρωινό του μέσα στην αίθουσα απασχόλησης, ενώ τα υπόλοιπα τμήματα στις δύο κουζίνες του σταθμού ανά 10-15 παιδιά με τη σειρά, ανάλογα με την ώρα προσέλευσης)
10:00-12:00	<u>Συζήτηση</u> <u>Γυμναστική</u> <u>Ελεύθερο παιχνίδι</u> (για βρέφη) <u>Υλοποίηση ημερήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος:</u> (για μεγαλύτερα παιδιά) <ul style="list-style-type: none"> • οργανωμένες δραστηριότητες • ελεύθερες δραστηριότητες (στην αίθουσα ή στον αυλή, εφόσον το επιτρέπει ο καιρός)
12:00-13:00	<u>Μεσημεριανό</u>
13:10	<u>Αναχώρηση πρώτου λεωφορείου</u>
13:00-15:30	<u>Ύπνος</u> <u>Δραστηριότητες οργανωμένες και ελεύθερες</u> (για όσα παιδιά δεν κοιμούνται)
14:30	<u>Αναχώρηση δεύτερου λεωφορείου</u>
15:45	<u>Αναχώρηση πρώτου λεωφορείου</u>
15:45-17:00	<u>Ελεύθερη απασχόληση</u> <u>Αποχώρηση</u> τελευταίων παιδιών

Στη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος είχα τη δυνατότητα να συλλέξω τα δεδομένα της έρευνάς μου μέσω παρατήρησης κυρίως από τις 10:00 έως τις 12:00 όσον αφορά το μεταβρεφικό, προ-προνηπιακό και προνηπιακό τμήμα. Η συλλογή της πλειονότητας των δεδομένων έγινε τους τρεις τελευταίους μήνες της πρακτικής μου και ιδιαίτερα κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο.

3.6 Αριθμός παρατηρήσεων

Ο συνολικός αριθμός των ολοκληρωμένων παρατηρήσεων (με την έννοια ότι είχα τη δυνατότητα να καταγράψω χρήσιμες πληροφορίες) που μπόρεσα να πραγματοποιήσω ήταν 20, πέντε σε κάθε τμήμα. Θεωρώ ικανοποιητικό τον αριθμό αυτό, δεδομένου του γεγονότος ότι η άσκηση στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο ήταν αρκετά απαιτητική.

3.7 Συλλογή δεδομένων

3.7.1 Προετοιμασία

Πρωταρχικό μου μέλημα ήταν να ενημερώσω τη διευθύντρια του σταθμού αναφορικά με το θέμα της πτυχιακής μου και ιδιαίτερα με το πρακτικό κομμάτι αυτής. Αρχικά προσδιόρισα τους συμμετέχοντες, την τοποθεσία, το χρόνο και το σκοπό της έρευνας. Στη συνέχεια αναφέρθηκα στα μέσα και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων μου και στη μετέπειτα ανάλυση αυτών. Τέλος, εξέφρασα την επιθυμία μου να χρησιμοποιήσω οπτικοακουστικό υλικό. Αυτό που μου τόνισε η διευθύντρια ήταν ότι, θεωρητικά τουλάχιστον, χρειάζομαι άδεια από τους γονείς των παιδιών που θα συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς τα τελευταία ήταν ανήλικα.

Το επόμενο βήμα μου ήταν να ενημερώσω και τις υπεύθυνες παιδαγωγούς των τμημάτων. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθώ στο γεγονός ότι η στάση δύο εξ αυτών ήταν όχι αρνητική αυτή καθαυτή, αλλά κάπως ουδέτερη, με την έννοια ότι αισθάνθηκα πως η έρευνά μου θα στεκόταν εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή του ημερήσιου εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Για το λόγο αυτό εξέφρασα την πρόθεσή μου να συγκεντρώσω πληροφορίες με τέτοιο τρόπο που να εξασφαλιστεί η μικρότερη δυνατή ενόχληση εκ μέρους μου στο χώρο της έρευνας. Η τρίτη παιδαγωγός ήταν αρκετά θετική και πρόθυμη να λύσει τις απορίες μου. Όμως η τελευταία από τις υπεύθυνες έδειξε πραγματικό ενδιαφέρον για την έρευνά μου και αφιέρωσε ποσοτικό και ποιοτικό χρόνο στο να μου μιλήσει για κάθε παιδί του τμήματός της χωριστά, έτσι ώστε να τα γνωρίσω καλύτερα και να γίνει η παρατήρησή μου όσο γίνεται αποδοτικότερη. Επίσης, κάθε φορά σχεδόν που ετοιμαζόταν να ξεκινήσει μια δραστηριότητα με τα παιδιά που πίστευε ότι θα με ενδιέφερε, με ενημέρωνε, ώστε να είμαι παρούσα, αν το επιθυμούσα και μου το επέτρεπαν οι λοιπές υποχρεώσεις μου. Επιπλέον, ζήτησα και από τις τέσσερις παιδαγωγούς να ενημερώσουν τους γονείς των παιδιών τόσο για την επικείμενη έρευνα όσο και για τη λήψη βίντεο και φωτογραφιών ως αναπόσπαστο κομμάτι αυτής, αλλά

και να τονίσουν ότι η όποια λήψη θα πραγματοποιούνταν μόνο στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας και θα λαμβάνονταν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία της ανωνυμίας των παιδιών (π.χ. φωτογραφίες με καλυμμένα τα πρόσωπά τους). Με τους γονείς των παιδιών να δίνουν τη συγκατάθεσή τους, τη διεύθυνση να με ενθαρρύνει να προχωρήσω στην έρευνά μου και τις παιδαγωγούς να μου επιτρέπουν να παρατηρήσω τους μαθητές τους, εξασφάλισα πρόσβαση στο χώρο.

Με το πέρασμα του χρόνου διαπίστωσα ότι η διαδικασία της παρατήρησης δεν θα ήταν τόσο απλή όσο θεωρούσα αρχικά. Οι αυξημένες υποχρεώσεις μου στο βρεφικό τμήμα και το πλούσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που ακολουθούσαν οι παιδαγωγοί των μεγαλύτερων τμημάτων, μου άφηναν λίγα χρονικά περιθώρια για τη διεξαγωγή της έρευνας. Υπό αυτές τις συνθήκες, πρωταρχική μου σκέψη ήταν να οργανωθώ όσο γίνεται περισσότερο, για να ελαχιστοποιήσω οποιοδήποτε περιθώριο λάθους. Συνεπώς, αφιέρωσα αρκετό χρόνο στο να σκεφτώ εκ των προτέρων τη διαδικασία παρατήρησης και να λάβω υπόψη σημαντικές παραμέτρους, όπως τον αριθμό, τη συχνότητα και τη διάρκεια των παρατηρήσεων, ποιον ή τι θέλω να παρατηρήσω, το ρόλο της παρατήρησης, το είδος των πληροφοριών που θέλω να καταγράψω κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και ούτω καθεξής.

3.7.2 Διαδικασία παρατήρησης

Στη σκέψη ότι όλη η διαδικασία παρατήρησης επρόκειτο να είναι σχετικά σύντομη, αποφάσισα ότι ο πλέον κατάλληλος τρόπος καταγραφής δραστηριοτήτων, γεγονότων και συμβάντων κατά τη διάρκεια εξέλιξης του φαινομένου θα ήταν να κρατάω σημειώσεις¹. Στην πράξη οι σημειώσεις αυτές ήταν χειρόγραφες, σύντομες, περιληπτικές και μη δομημένες. Στη συνέχεια, με το πέρας της όλης διαδικασίας διέθετα λίγο χρόνο στο να οργανώσω τις παραπάνω σημειώσεις και να τις μεταφέρω σε ένα μέσο καταγραφής, το οποίο ονόμασα Πρωτόκολλο Παρατήρησης. Στο πρωτόκολλο είχα τη δυνατότητα να προσθέσω πιθανές σκέψεις και συναισθήματα που συχνά αναδύονταν παρατηρώντας τα μικρά παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή την έτοιμη φόρμα συμπλήρωνα μέρα, ώρα και τόπο παρατήρησης, αριθμό, φύλο και ηλικία παιδιών, είδος και διάρκεια παιχνιδιού κ.ά. Ένα τέτοιου είδους πρωτόκολλο παρατίθεται παρακάτω:

1. Βλ. Παράρτημα για σημειώσεις.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ²

Ημερομηνία:

Ώρα:

Τμήμα:

Χώρος:

Αριθμός Παιδιών:

Κορίτσια/Αγόρια:

Παιχνίδι:

Διάρκεια Παιχνιδιού:

Οπτικοακουστικό Υλικό:

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Λόγια Παιδιών:

Σημειώσεις:

2. Βλ. Παράρτημα για συμπληρωμένα πρωτόκολλα.

Το πρώτο και απαραίτητο βήμα της έρευνάς μου ήταν να πληροφορήσω μία ή δύο μέρες πριν την επικείμενη μέρα της παρατήρησης την παιδαγωγό του εκάστοτε τμήματος για την πρόθεσή μου να επισκεφτώ το χώρο και να κρατήσω σημειώσεις κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Συζητούσαμε αναφορικά με το τι θέλω να παρατηρήσω, ποια θα είναι η συμμετοχή μου στη δραστηριότητα και πόση ώρα θα είμαι παρούσα. Τη μέρα της παρατήρησης συνήθιζα να μπαίνω αργά στο χώρο και να καλημερίζω ήρεμα τα παιδιά, τα οποία ενημέρωνε στη συνέχεια η παιδαγωγός για το λόγο της παρουσίας μου εκεί. Σε γενικές γραμμές η διάθεση των παιδιών ήταν αρκετά ανεβασμένη, καθώς επρόκειτο να παίξουν και όχι να ασχοληθούν με κάποια δραστηριότητα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία ενδεχομένως να μην τους κέντριζε και πολύ το ενδιαφέρον. Τις περισσότερες φορές η συμμετοχή μου περιοριζόταν στο να ρωτήσω τα παιδιά τι είναι αυτό που έχουν φτιάξει, ιδιαίτερα όταν το παιχνίδι ήταν πλαστελίνη ή τουβλάκια. Συνήθως έβρισκα μια απομονωμένη γωνιά της αίθουσας για να σταθώ, έτσι ώστε να μην ενοχλώ τα παιδιά και η παρουσία μου στο χώρο να μην επηρεάζει την ομαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού. Όσον αφορά τις σημειώσεις που κρατούσα, προσπαθούσα να εξισορροπήσω τη βούλησή μου να καταγράψω τα συμβάντα με το ενδεχόμενο το γράψιμο να μου αποσπάσει την προσοχή από την όλη ουσία της παρατήρησης και να δυσκολευτώ να κατανοήσω το βαθύτερο νόημα των εκφράσεων, κινήσεων και συζητήσεων των παιδιών. Στο τέλος ευχαριστούσα τα παιδιά και την παιδαγωγό για το χρόνο τους, ανακοίνωνα την αποχώρησή μου και έφευγα διακριτικά.

3.8 Παρουσίαση δεδομένων

3.8.1 Παιχνίδια – Παιδαγωγικό υλικό

Στο χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης γίνεται συχνά λόγος για το παιδαγωγικό υλικό ως μέσο μάθησης, δραστηριότητας, πειραματισμού και αλληλεπίδρασης. Σε μια έρευνα που μελετά το παιχνίδι των παιδιών, αλλά και τις διάφορες εκφάνσεις του, δεν είναι δυνατόν να λείπει μια εκτενής αναφορά στη χρήση του παιδαγωγικού υλικού και στα διάφορα είδη παιχνιδιών, που βρίσκονται τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό χώρο του παιδικού σταθμού. Ξεκινώντας από έξω αντικρίζει κανείς μια μεγάλη αυλή, γεμάτη δέντρα και λουλούδια. Στον οπίσθιο χώρο του κτιρίου βρίσκεται η μεγάλη αυλή με την παιδική χαρά. Κατά μήκος του χορταριού συναντάμε τέσσερις κούνιες και τρία συστήματα παιχνιδιού με μεγάλες τσουλήθρες και αναρρίχηση. Είναι όλα κατασκευασμένα από συμπαγές πλαστικό και εγγυώνται ένα όσο το δυνατόν ασφαλέστερο παιχνίδι. Βρίσκονται σε

αρκετά καλή κατάσταση, μολονότι παραμένουν εκτεθειμένα στο χρόνο και στις άσχημες καιρικές συνθήκες του χειμώνα. Ωστόσο, στα παιδιά πολύ σπάνια επιτρέπεται να βγουν και να παίξουν στο χορτάρι και έτσι δεν έχουν πρόσβαση στα παραπάνω παιχνίδια. Συνήθως παίζουν στο μπροστινό μέρος της αυλής πάνω στο πλακόστρωτο, όπου βρίσκονται τα μικρότερα σε μέγεθος παιχνίδια. Υπάρχουν πέντε τραμπάλες, μία τσουλήθρα, ένας μύλος και ένα σπιτάκι, όλα πλαστικά και καλοδιατηρημένα. Τέλος, συναντά κανείς μια μεγάλη ποικιλία από οχήματα που προορίζονται για τα μικρά παιδιά, όπως αυτοκίνητα, μηχανές, περπατούρες, ποδήλατα τρίκυκλα και ένα δίκυκλο με βοηθητικές ρόδες. Τα περισσότερα από αυτά τα οχήματα είναι άκρως αξιοποιήσιμα, εκτός από μερικά με σπασμένη σέλα και σπασμένα τιμόνια (εικ. 1).



Εικόνα 1

Στο εσωτερικό του σταθμού το κάθε τμήμα έχει τα δικά του παιχνίδια, τα οποία βρίσκονται μέσα στις αίθουσες απασχόλησης. Στο δεύτερο και τελευταίο όροφο του κτιρίου βρίσκεται η αίθουσα του βρεφικού τμήματος, όπου τα βρέφη και τα παιδιά λίγο μεγαλύτερης ηλικίας μπορούν να παίξουν και να πειραματιστούν με μαλακά παιχνίδια, κουδουνίστρες, ζωάκια, τουβλάκια, αμαξάκια, δύο ηλεκτρονικά βιβλία και διάφορα άλλα πλαστικά παιχνίδια.

Τα συγκεκριμένα παιχνίδια βρίσκονται τοποθετημένα μέσα σε δύο πλαστικά καρότσια και τα οποία, με δική μου πρωτοβουλία, τα χωρίσαμε σε μαλακά και σκληρά (εικ. 2). Προχώρησα στην ενέργεια αυτή, όταν διαπίστωσα πως τα μεγαλύτερα παιδιά της τάξης συνήθιζαν να



Εικόνα 2

δίνουν παιχνίδια στα μωράκια. Επειδή όμως ορισμένα από τα παραπάνω παιχνίδια ήταν ακατάλληλα για αυτά, τα χωρίσαμε και σιγά-σιγά τα παιδιά έμαθαν ότι επιτρέπεται να δώσουν στα μωρά μόνο τα μαλακά παιχνίδια από το κόκκινο καρότσι. Επιπλέον, η όλη διαδικασία —στο τέλος της ημέρας— του διαχωρισμού των παιχνιδιών που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρκετά

ευχάριστη για τα μικρά παιδιά. Στη συλλογή των παιχνιδιών προστίθενται μεγαλύτερα παιχνίδια, όπως μία εκπαιδευτική καρέκλα, δύο περπατούρες, ένα εκπαιδευτικό τραπέζακι, και ένα βρεφικό γυμναστήριο. Τα παιχνίδια δεν είναι λίγα στο σύνολό τους, αλλά αν αναλογιστεί κανείς ότι κάποια από αυτά είναι σπασμένα ή δε λειτουργούν, είναι φυσικό οι επιλογές των παιδιών να περιορίζονται αρκετά. Ωστόσο, θεωρώ ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν είναι η σπάνια ανανέωση των παιχνιδιών, αλλά το γεγονός ότι πολλά από αυτά είναι πολύ λερωμένα.

Δίπλα από το βρεφικό τμήμα βρίσκεται ένας χώρος με αρκετά παιχνίδια σε καλή κατάσταση (κουνιστά αλογάκια, ζωάκια, κουζίνα, πλυντήριο, τραπέζι με καρέκλες κ.ά.), τον οποίο δυστυχώς τα παιδιά επισκέπτονται σπάνια (εικ. 3).



Εικόνα 3

Στον πρώτο όροφο του σταθμού βρίσκονται δίπλα-δίπλα οι αίθουσες του μεταβρεφικού και προ-προνηπιακού τμήματος. Είναι γεγονός ότι η πρώτη αίθουσα είναι η πιο οργανωμένη όσον αφορά την τοποθέτηση των παιχνιδιών και τη διάταξη του χώρου. Υπάρχει πληθώρα από χνουδωτά κουκλάκια σε διάφορα μεγέθη και χρώματα, κούκλες-μωρά, ένα κουκλοθέατρο, λίγα αυτοκινητάκια, κουζινικά, σπίτια και κάστρα μινιατούρες (χωρίς εξοπλισμό) και ένα μεγάλο παζλ πατώματος με αριθμούς, ζωάκια και φρούτα. Τα παιδιά του μεταβρεφικού τμήματος δανείζονται τα περισσότερα παιδαγωγικά παιχνίδια με τα οποία ασχολούνται από τη διπλανή αίθουσα.

Στη διπλανή αίθουσα υπάρχει μια μεγάλη σύνθεση από ράφια και ντουλάπια, όπου μπορεί να βρει κανείς επιτραπέζια παιχνίδια, παζλ, ντόμινο, ενσφηνώματα, ξύλινα τουβλάκια, κύβους, κουζινικά, υλικά και εργαλεία για ζωγραφική και χειροτεχνία και μια συλλογή από βιβλία. Δυστυχώς, πολλά από τα παραπάνω παιχνίδια είναι αρκετά παλιά με αποτέλεσμα να έχουν σκιστεί ή να έχουν ξεβάψει σε κάποια σημεία (εικ. 4).



Εικόνα 4

Κατεβαίνουμε στο ισόγειο του κτιρίου και αντικρίζουμε ένα μεγάλο χώρο κατάλληλα διαμορφωμένο, ώστε να φιλοξενεί τα προνήπια και τα νήπια του σταθμού. Πλαστικά τουβλάκια, πλαστελίνη, παζλ, ενσφηνώματα, λίγα αυτοκίνητα και 2-3 κούκλες αποτελούν τα

κυριότερα παιδαγωγικά παιχνίδια και υλικά στην αίθουσα του προνηπιακού τμήματος. Είναι γεγονός ότι πολλά από τα παραπάνω παιχνίδια είναι αρκετά παλιά και σε κακή κατάσταση. Επίσης, παρατηρείται εμφανής έλλειψη οργάνωσης αναφορικά με τη σωστή αποθήκευση των παιχνιδιών. Υπάρχουν, για παράδειγμα, παιχνίδια τοποθετημένα σε σκισμένα κουτιά παπουτσιών ή άλλα πρόχειρα ριγμένα μέσα σε σακούλες παιχνιδιών (εικ. 5). Σε μια άλλη περίπτωση βλέπουμε τόσα πολλά παιχνίδια της ίδιας κατηγορίας μαζί που είναι λίγο δύσκολο για ένα παιδί τεσσάρων ή πέντε ετών να έχει την υπομονή και τη διάθεση να τα ξεχωρίσει και να παίξει (εικ. 6). Τέλος, υπάρχουν υλικά —πλαστελίνη στη συγκεκριμένη περίπτωση— χρησιμοποιημένα ξανά και ξανά και αποθηκευμένα μέσα σε κουτιά με διόλου ελκυστικό τρόπο (εικ. 7).



Εικόνα 5



Εικόνα 6

Εικόνα 7

Σε γενικές γραμμές παρατήρησα ορισμένες ελλείψεις σε σχέση με τα παιχνίδια στο συγκεκριμένο παιδικό σταθμό. Παιχνίδια πολύ χρήσιμα και ενδιαφέροντα, όπως οι τόμπολες, απουσιάζουν εντελώς από το χώρο του σταθμού. Επιπλέον, όχι μόνο δεν γίνεται χρήση άχρηστου υλικού, αλλά και κανενός είδους ανακύκλωση, ούτε καν χαρτιού, ένα υλικό που χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση. Στο σημείο αυτό ας κάνουμε μια μικρή παρένθεση,

τονίζοντας ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι παιδαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να επανεξετάσουν τη θέση τους απέναντι στα παιδαγωγικά παιχνίδια και υλικά και στη χρήση αυτών. Από τη μια πλευρά, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να σέβονται τα παιχνίδια, να τα φροντίζουν και να τα προσέχουν, να τα διατηρούν καθαρά και σε καλή κατάσταση και να τα τοποθετούν προσεκτικά στην αρχική τους θέση. Υλικό βρώμικο, παλιό και που δεν αρμόζει στην ηλικία, στην ανάπτυξη ή στα ενδιαφέροντα των παιδιών πρέπει να απομακρύνεται και να αντικαθίσταται από το προσωπικό του σταθμού. Αλλά και οι παιδαγωγοί με τη σειρά τους οφείλουν να γνωρίσουν το κάθε υλικό και παιχνίδι σε βάθος, ώστε να τα αξιοποιούν όσο το δυνατόν καλύτερα.

3.8.2 Οργάνωση του χώρου

Ας προχωρήσουμε σε μια σύντομη αναφορά στην υλικοτεχνική υποδομή του εν λόγω παιδικού σταθμού. Ο τεχνικός εξοπλισμός περιλαμβάνει ένα φορητό υπολογιστή, 7-8 σταθερούς υπολογιστές, μερικούς εκτυπωτές και ένα διαδραστικό πίνακα. Στον υλικό εξοπλισμό συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων πάγκοι, θρανία, καρέκλες, πίνακες, βιβλιοθήκες, ντουλάπια, ραφιέρες κ.λπ.

Αναφορικά με τη διακόσμηση του σταθμού στο σύνολό του, διακρίνει κανείς πληθώρα από αντικείμενα και μικροέπιπλα, τα οποία φαίνονται απλώς παραταγμένα στο χώρο χωρίς ιδιαίτερη λογική στη διάταξη και διαμόρφωση. Αυτές όμως που είναι διάχυτες σε όλους τους χώρους είναι οι ζωγραφιές και παιδικές παραστάσεις σε κάθε χρώμα και μέγεθος, οι οποίες βρίσκονται παντού, στους τοίχους, στα παράθυρα, ακόμη και πάνω στα έπιπλα. Από αυτή τη σκοπιά υπάρχει κάποιου είδους υπερβολή σε ορισμένα σημεία του σταθμού, μια υπερβολή που έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με την ολοένα αυξανόμενη απλότητα που παρατηρείται στους χώρους πολλών σύγχρονων ευρωπαϊκών παιδικών σταθμών.

Ένας από τους τρόπους διαμόρφωσης ενός παιδικού σταθμού είναι να χωριστεί η αίθουσα σε διάφορες οργανωμένες γωνιές, που η καθεμιά να έχει τη δική της θεματική και να είναι εύκολα προσβάσιμη για τα μικρά παιδιά. Τέτοιου είδους σχεδιασμός του χώρου απουσιάζει από το συγκεκριμένο σταθμό πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, όπως η γωνιά των εικαστικών και η γωνιά της μουσικής (εικ. 8 και 9 αντίστοιχα). Παρόλο που στην πρώτη περίπτωση τα εργαλεία και τα υλικά είναι τοποθετημένα σε ένα χαμηλό ράφι προσιτό στα παιδιά, η αλήθεια είναι πως πρόκειται για μια μικρή γωνιά με τεράστιες ελλείψεις. Αντίθετα, η γωνιά της μουσικής είναι οργανωμένη με όμορφο και ελκυστικό τρόπο και διαθέτει ποικιλία

μουσικών οργάνων. Ωστόσο, το τεράστιό της μειονέκτημα είναι ότι βρίσκεται ψηλά στον τοίχο με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα το μουσικό όργανο της αρεσκείας τους και να πειραματιστούν με αυτό.



Εικόνα 8



Εικόνα 9

3.8.3 Ρόλος παιδαγωγών

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας έκρινα σκόπιμο να μελετήσω και έναν άλλο σημαντικό παράγοντα, με άλλα λόγια το ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών. Η Σιβροπούλου (1997) υποστηρίζει ότι όσο παίζουν τα παιδιά ο/η παιδαγωγός μπορεί να προχωρήσει σε μία, ή και σε όλες, από τις παρακάτω ενέργειες: να παρατηρεί τα παιδιά, να επιβλέπει και να συντονίζει, να τα ενθαρρύνει, να συμμετέχει στο παιχνίδι τους, να παρεμβαίνει όταν και όπου χρειάζεται και να τα βοηθά. Συνεχίζει τονίζοντας ότι μέσα από την παρατήρηση οι ενήλικες, είτε πρόκειται για παιδαγωγούς είτε για γονείς, έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τους τρόπους σκέψης, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντα των μικρών παιδιών. Υπό αυτές τις συνθήκες, η παρατήρηση γίνεται ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των ενηλίκων. Τόσο η επίβλεψη και ο συντονισμός όσο και η παρέμβαση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι χειρισμοί απαραίτητοι, ώστε να τεθούν κάποια όρια και να αποφευχθούν παρεξηγήσεις και εντάσεις. Επιπλέον, ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας και του προσωπικού ρυθμού του κάθε παιδιού είναι αναγκαίος στην περίπτωση που ο ενήλικας επιθυμεί να παρακινήσει το παιδί να παίξει ξεδιπλώνοντας όλη τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Τέλος, μια ενεργή και ποιοτική συμμετοχή στο παιχνίδι σημαίνει πως οι ενήλικες μαθαίνουν στα παιδιά, αλλά και μαθαίνουν από αυτά, τα ακούνε προσεκτικά και επιβραβεύουν τις προσπάθειές τους χτίζοντας ταυτόχρονα μια σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους.

Ποιος όμως ήταν πρακτικά ο ρόλος των παιδαγωγών στον παιδικό σταθμό, όπου πραγματοποίησα την πρακτική μου άσκηση και ολοκλήρωσα την παρούσα έρευνα; Γενικά μιλώντας, οι φορές που είδα τις παιδαγωγούς να αφιερώνουν ποιοτικό χρόνο στα παιδιά και να παίζουν ενεργά μαζί τους ήταν ελάχιστες. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι υπεύθυνες των τμημάτων αρκούσαν στο να επιτηρούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους και να επιβάλουν την τάξη, συχνά με φωνές και απειλές, όταν τα τελευταία έρχονταν σε ρήξη. Επίσης, τις περισσότερες φορές και ιδιαίτερα όταν το παιχνίδι ήταν ελεύθερο οι παιδαγωγοί έβρισκαν την ευκαιρία να τακτοποιήσουν τυχόν εκκρεμότητες. Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι υπεύθυνες όχι μόνο δεν ενθάρρυναν την προσπάθεια των μικρών παιδιών, αλλά αντίθετα αποδοκίμαζαν τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα των ενεργειών τους και αυτό είχε ως άμεση συνέπεια για τα τελευταία να αφήσουν το παιχνίδι ανολοκλήρωτο.

Ωστόσο, δεν ήταν σε όλες τις περιπτώσεις η ανάμειξη των παιδαγωγών στο παιχνίδι των παιδιών απύσχα ή απλά επιφανειακή. Μία συγκεκριμένη κοπέλα, υπεύθυνη τμήματος, συνήθιζε να παρατηρεί διεξοδικά τα παιδιά της τάξης της ένα προς ένα και κρατούσε ένα λεπτομερές αρχείο, όπου κατέγραφε σημαντικά γεγονότα της μέρας, σκιαγραφούσε την προσωπικότητα των παιδιών και ανέλυε στάσεις και συμπεριφορές. Η συνήθειά της αυτή της έδινε τη δυνατότητα να γνωρίσει το κάθε παιδί ουσιαστικά, να αξιολογήσει την πρόοδό του και να εντοπίσει τρόπους, με τους οποίους θα μπορούσε να γίνει η αλληλεπίδρασή του με το σύνολο της τάξης πιο παραγωγική. Στο τέλος κάθε εβδομάδας συζητούσε, με δική της πρωτοβουλία πάντα, με τη διευθύντρια του σταθμού αναφορικά με το περιεχόμενο του αρχείου της. Εξάλλου, δεν παρέλειπε να έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους γονείς των παιδιών και να συνεργάζεται μαζί τους με στόχο τη δημιουργία ενός πλήρους αρχείου με το προσωπικό προφίλ του κάθε παιδιού.

Η δική μου στάση την ώρα που τα παιδιά έπαιζαν, όχι βέβαια ως παιδαγωγός αλλά ως ασκούμενη φοιτήτρια που βοηθούσε την υπεύθυνη του τμήματος στην ολοκλήρωση του έργου της, δεν ήταν αποκλειστικά και μόνο παθητική. Υπήρξαν φορές που συμμετείχα ενεργά, συγκεντρώνοντας παράλληλα πληροφορίες μέσα από την αλληλεπίδραση μαζί τους. Στο σημείο αυτό θα κάνω μια σύντομη αναφορά σε δύο παραδείγματα σχετικά με την προσωπική μου ανάμειξη στο παιχνίδι των παιδιών. Το πρώτο παιχνίδι το ανακάλυψα κατά μία έννοια στην προσπάθειά μου να ηρεμήσω τα παιδιά (του βρεφικού τμήματος) από την ένταση του ελεύθερου παιχνιδιού και να τα προετοιμάσω για το μεσημεριανό τους γεύμα. Έτσι λοιπόν την πρώτη φορά τοποθέτησα και έδεσα στα καρεκλάκια τους τα μωρά, ενώ ζήτησα από τα μεγαλύτερα παιδάκια να καθίσουν στα τραπέζια. Στη συνέχεια, «φόρεσα»

στο χέρι μου τη μοναδική γαντόκουκλα της τάξης, ένα κοράκι, την οποία τα παιδιά αποκαλούσαν πάντα «κοκοράκι» (επιχείρησα να τα διορθώσω χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία και έτσι το ζώακι έγινε και επίσημα κοκοράκι). Το κοκοράκι άρχισε να πετάει ανάμεσα στα παιδιά τραγουδώντας ένα αυτοσχέδιο στιχάκι («μ' αρέσει να πετάω, να πετάω, να πετάω... πού θα πάω, πού θα πάω;»), μέχρι που προσγειώθηκε στο κεφαλάκι ενός από αυτά και φώναξε το όνομά του. Μόλις επισκέφτηκε όλα τα παιδιά, άρχισε να μετράει πόσα αγόρια και πόσα κορίτσια ήταν παρόντα και μετά πόσα στο σύνολο. Τα παιδιά δέχτηκαν με ενθουσιασμό την καινούργια δραστηριότητα. Το παιχνίδι επαναλήφθηκε και την επόμενη μέρα και τη μεθεπόμενη και τελικά έγινε κάτι σαν μια μικρή ιεροτελεστία πριν το φαγητό. Καθώς περνούσαν οι βδομάδες, άρχισαν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, ακόμη και τα πιο μικρά, δείχνοντας ιδιαίτερη χαρά όταν τα πλησίαζε η κούκλα. Στο τέλος, αγάπησαν τόσο πολύ το συγκεκριμένο παιχνίδι που μόλις ανακοίνωνα ότι πλησίαζε η ώρα του φαγητού, κάποια παιδιά έτρεχαν να βρουν το κοκοράκι και να μου το φέρουν.

Το δεύτερο παράδειγμα αφορά ένα παιχνίδι που προέκυψε εντελώς ξαφνικά και αβίαστα, την ώρα που τα παιδιά έπαιζαν ελεύθερα στην τάξη μετά το πρωινό τους. Καθώς στεκόμουν σε μια γωνιά της αίθουσας και παρακολουθούσα το παιχνίδι τους, παρατήρησα στο πάτωμα ένα μικρό πούπουλο, προερχόμενο πιθανώς από κάποιο από τα μπουφάν τους. Σήκωσα το πούπουλο και μίλησα στα παιδιά για να με προσέξουν. Ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μου τρία από τα αυτά και με πλησίασαν. Εκείνη τη στιγμή, χωρίς να πω τίποτα, σήκωσα λίγο το χέρι μου, άνοιξα την παλάμη μου φανερώνοντας το πούπουλο και άρχισα να το φυσώ προς τα πάνω. Λίγο πριν αγγίξει το πάτωμα, τοποθέτησα την παλάμη μου κάτω από το εν κινήσει πούπουλο, το έπιασα και επανέλαβα την παραπάνω διαδικασία. Τα παιδιά παρακολουθούσαν εκστασιασμένα το μικρό πούπουλο να υψώνεται μέχρι ένα σημείο και μετά να πέφτει αργά-αργά. Όσο πιο δυνατά το φυσούσα τόσο ψηλότερα ανέβαινε και όσο περισσότερο διαρκούσε η κάθοδος τόσο αυξανόταν η χαρά τους. Έπειτα άρχισαν να φυσούν και τα ίδια και να προσπαθούν να το πιάσουν πριν πέσει κάτω. Μια απλή κίνηση δική μου μετατράπηκε σε ένα ευχάριστο παιχνίδι για τα παιδιά, το οποίο διήρκεσε πάνω από 10 λεπτά.

3.8.4 Παιχνίδι ελεύθερο

Είναι αλήθεια ότι η πλειοψηφία των παιχνιδιών, τα οποία είχα τη δυνατότητα να παρατηρήσω και να καταγράψω, εντάσσονται στην κατηγορία του ελεύθερου παιχνιδιού. Ξεκινώντας από το μεγαλύτερο τμήμα, το προνηπιακό, η πρώτη προτίμηση των παιδιών, όταν

καλούνταν να επιλέξουν ελεύθερα ένα παιχνίδι, ήταν τα τουβλάκια. Ωστόσο, πέρα από το γεγονός ότι ορισμένες από τις δημιουργίες των παιδιών ήταν πολύπλοκες και ευφάνταστες, στο σημείο αυτό δεν έχω να παραθέσω κάποια αξιοσημείωτη αναφορά από τις παρατηρήσεις μου. Στην περίπτωση του μεταβρεφικού και προ-προνηπιακού τμήματος τα παιδιά έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όταν έπαιζαν με τουβλάκια, παζλ και ντόμινο. Η καταγραφή του παιχνιδιού τους αποτέλεσε για μένα πηγή χαράς και μου επέτρεψε να παρατηρήσω και να ανακαλύψω τον πλούσιο εσωτερικό τους κόσμο.

Το πρώτο πράγμα που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση παρατηρώντας τα μικρά παιδιά να παίζουν ήταν τόσο η τεράστια και δίχως όρια φαντασία τους όσο και η δημιουργικότητά τους, τις οποίες συνήθιζαν να εκφράζουν ελεύθερα, χωρίς δεύτερες σκέψεις και δισταγμούς. Έτσι λοιπόν, ένα μικρό ξύλινο τουβλάκι μπορούσε να μεταμορφωθεί σε σφουγγάρι στα χέρια του μικρού παιδιού, τα ντόμινο να μετατραπούν σε τηλέφωνα και δύο τουβλάκια να ενωθούν, για να μπορέσει το παιδί να «κοιτάξει» μέσα από το κιάλι του (εικ. 10).



Εικόνα 10

Πραγματικά, πόσο απολαυστικό είναι να παρατηρεί κανείς τα παιδιά να παίζουν μαζί και να συνεργάζονται για ένα όσο το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα; Ειδικά στην περίπτωση που η εν λόγω συνεργασία επιτυγχάνεται αυθόρμητα και αβίαστα, χωρίς την πρωτοβουλία ή έστω παρότρυνση των παιδαγωγών (εικ. 11).



Εικόνα 11

Φυσικά, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν ήταν πάντα το παιχνίδι των παιδιών μια ιδανική κατάσταση, όπου οι συμμετέχοντες παίζουν σε κλίμα άψογης συνεργασίας και απόλυτης ηρεμίας –κάτι τέτοιο ενδεχομένως να ερχόταν σε αντίθεση με το μικρό της ηλικίας των παιδιών της παρούσας έρευνας. Δεν ήταν λίγες οι φορές που τα παιδιά διεκδικούσαν τα ίδια κομμάτια ενός παιχνιδιού και έφταναν στο σημείο να μαλώσουν. Άλλοτε πάλι κάποια από αυτά έχαναν το ενδιαφέρον τους για το παιχνίδι και περίμεναν, στην καλύτερη περίπτωση, μέχρι να σταματήσουν και τα υπόλοιπα παιδιά και να ξεκινήσουν μια καινούρια δραστηριότητα. Υπήρχαν επίσης και περιπτώσεις απομόνωσης, όπου ένα παιδί κλεινόταν στον εαυτό του και προτιμούσε να παίξει μόνο του, μακριά από την υπόλοιπη τάξη (εικ. 12) (το παιδί της συγκεκριμένης φωτογραφίας αποτελούσε μια ιδιαίτερη περίπτωση και αυτό γιατί επρόκειτο για ένα χαρισματικό παιδί, ιδιαίτερα ευφυές, το οποίο όμως συχνά παρουσίαζε προβληματική συμπεριφορά, αλλά αυτό είναι κάτι που χρήζει περαιτέρω ανάλυσης, ίσως σε κάποιο άλλο σημείο της παρούσας εργασίας).



Εικόνα 12

3.8.5 Παιχνίδι οργανωμένο

Αφού παρατήρησα προσεκτικά τον τρόπο με τον οποίο παίζουν τα παιδιά και συζήτησα εκτενώς με τις παιδαγωγούς των τμημάτων, κατέληξα στο συμπέρασμα ότι σε γενικές γραμμές τα παιδιά προτιμούν το οργανωμένο παιχνίδι σε σχέση με το ελεύθερο. Είναι γεγονός ότι στο οργανωμένο παιχνίδι τίθενται συγκεκριμένα όρια και κανόνες, τα οποία καθιστούν τη διεξαγωγή του όσο γίνεται ομαλότερη. Εξάλλου, η ύπαρξη ορίων και κανόνων στη ζωή ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι απαραίτητη στην περίπτωση που δεν επιθυμούμε να δούμε το παιδί να δρα ανεξέλεγκτα και μέσα σε πλήρη σύγχυση. Με άλλα λόγια, με τη θέσπιση ορίων και κανόνων έχουμε παιδιά ισορροπημένα, ανεξάρτητα και υπεύθυνα. Όσον αφορά το παιχνίδι, όταν αυτό οργανώνεται με ξεκάθαρους στόχους και συγκεκριμένους κανόνες, τα παιδιά τείνουν να είναι αρκετά ήσυχα και συνεργάσιμα.

Στο σημείο αυτό θα αναφερθώ σε ένα παιχνίδι, το οποίο οργανώθηκε από την υπεύθυνη του μεταβρεφικού τμήματος με τη συμμετοχή όλων σχεδόν των παιδιών της τάξης. Αρχικά η παιδαγωγός ρώτησε τα παιδιά αν επιθυμούν να παίξουν ένα καινούριο παιχνίδι. Μετά την καταφατική τους απάντηση ξεκίνησε να περιγράφει το σκοπό του παιχνιδιού. Δεν

επρόκειτο για κάτι ιδιαίτερα πολύπλοκο και ευφάνταστο, αλλά για μια δραστηριότητα που απαιτούσε καλή ισορροπία, επιδεξιότητα ως ένα βαθμό και συνεργασία ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Τα παιδιά έπρεπε να σταθούν το ένα πίσω από το άλλο σε κοντινή απόσταση με ανοιχτά τα πόδια. Το παιδί που βρισκόταν στο τέλος θα ξεκινούσε πρώτο με σκοπό να προχωρήσει έρποντας κάτω από τα πόδια των φίλων του, μέχρι να σηκωθεί όρθιο και να σταθεί πρώτο. Όλα τα παιδιά έπρεπε να επαναλάβουν την παραπάνω διαδικασία (εικ. 13).



Εικόνα 13

Στην πράξη τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στο παιχνίδι ακολούθησαν σχεδόν πιστά τους κανόνες του και έδειξαν ζήλο κατά την εκτέλεσή του. Η μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία ήταν αρκετά ικανοποιητική. Σε γενικές γραμμές περίμεναν με αρκετή υπομονή να έρθει η σειρά τους και δεν ήταν λίγες οι φορές που ενθάρρυναν με δυνατές φωνές το παιδί που προχωρούσε.

Ένα άλλο παράδειγμα οργανωμένου παιχνιδιού έλαβε χώρα στην αίθουσα του προπνηπιακού τμήματος υπό την καθοδήγηση της υπεύθυνης παιδαγωγού. Επρόκειτο για ένα κινητικό παιχνίδι, στο οποίο συμμετείχαν όλα τα παιδιά, τα οποία ήταν παρόντα εκείνη την ημέρα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι κανόνες όχι μόνο δεν ήταν ιδιαίτερα σύνθετοι και αυστηροί, αλλά στην ουσία το παιχνίδι αφορούσε ένα μόνο κανόνα: να ακούν τα παιδιά προσεκτικά την παιδαγωγό και να ακολουθούν τις οδηγίες της. Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας η παιδαγωγός βρισκόταν όρθια σε μια γωνιά της αίθουσας και πρότεινε διάφορους τρόπους κίνησης στα παιδιά, όπως για παράδειγμα να περπατήσουν στις μύτες των ποδιών τους, με τις φτέρνες, με το ένα πόδι ψηλά, σαν ποντικάκια, σαν φαντάσματα, να τρέξουν τότε αργά και τότε γρήγορα, να συρθούν σαν φιδάκια, να ξαπλώσουν μπρούμυτα και στη συνέχεια ανάσκελα και να αγγίξουν τα δάχτυλα των ποδιών τους ή να γυρίσουν προς το πλάι κ.λπ. (εικ. 14).



Εικόνα 14

Μετά από συζήτηση με την υπεύθυνη του τμήματος έμαθα πως το συγκεκριμένο παιχνίδι αποτελούσε ένα από τα αγαπημένα παιχνίδια των μαθητών της, το οποίο μάλιστα έπαιζαν αρκετά συχνά και πως η αρχική της σκέψη ήταν να το εντάξει στο πρόγραμμα της πρωινής τους γυμναστικής. Απαιτούσε συντονισμό κινήσεων, καλή ισορροπία, γνώση του σώματος, προσαρμογή της κίνησης ανάλογα με το ρυθμό και εγρήγορση. Στα δέκα λεπτά

περίπου που διάρκεσε η δραστηριότητα παρατήρησα πως η παιδαγωγός την οργάνωσε με ιδιαίτερη ευχαρίστηση, καθώς συμμετείχε και η ίδια ενεργά είτε αλλάζοντας την ένταση της φωνής της (π.χ. μιλούσε σιγά, όταν η οδηγία ήταν να περπατήσουν αργά και πιο δυνατά, όταν θα έτρεχαν γρήγορα) είτε το χρώμα αυτής (π.χ. η φωνή έγινε πιο παιχνιδιάρικη για να προτρέψει τα παιδιά να «γίνουν» ποντικάκια και κάπως τρομακτική, όταν επρόκειτο να «γίνουν» μικρά φαντασματάκια). Τα ίδια τα παιδιά από την πλευρά τους όχι μόνο δεν δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν τις οδηγίες που τους δόθηκαν, αλλά αντίθετα μπόρεσαν να εκτελέσουν την κάθε άσκηση με ιδιαίτερη ακρίβεια και ενθουσιασμό.

Τέλος, θα ολοκληρώσω την παρούσα ενότητα με ένα παιχνίδι και πάλι κινητικό, το οποίο οργανώθηκε στην αυλή από το γυμναστή του σχολείου και στο οποίο συμμετείχαν παιδιά τόσο του μεταβρεφικού όσο και του προ-προνηπιακού τμήματος. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια. Στο πρώτο μέρος ο γυμναστής έδινε συγκεκριμένες οδηγίες στα παιδιά, τις οποίες με τη σειρά τους εκτελούσαν με ιδιαίτερη προθυμία και ευχαρίστηση. Επρόκειτο για ένα κινητικό παιχνίδι που είχε πολλά κοινά σημεία με την προαναφερθείσα δραστηριότητα. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως ο γυμναστής συμμετείχε ενεργά, ορισμένες φορές έχοντας το ρόλο του καθοδηγητή (εικ. 15α). Στη συνέχεια ο γυμναστής τοποθέτησε ένα μικρό δίχτυ στο κέντρο της αυλής και στάθηκε στη μια πλευρά αυτού. Έχοντας στα χέρια του ένα μπαλόνι καλούσε τα παιδιά να σταθούν ένα-ένα με τη σειρά στην άλλη πλευρά και να αποκρούσουν την πάσα του. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά δεν κατανόησαν πλήρως τις οδηγίες με αποτέλεσμα να πιάσουν το μπαλόνι, αντί να δώσουν και αυτά πάσα (εικ. 15β). Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο γυμναστής να χάσει τη ψυχραιμία του και να αρχίσει να τα φωνάζει. Το τρίτο και τελευταίο μέρος του παιχνιδιού ήταν αγώνες με σκοινί. Κάθε φορά αγωνίζονταν δύο ομάδες των δύο παιδιών. Χρησιμοποιώντας το σκοινί ο γυμναστής έδενε μαζί το δεξί πόδι ενός παιδιού με το αριστερό ενός άλλου και με το κατάλληλο σύνθημα οι δύο ομάδες ξεκινούσαν να προχωρούν. Οποιο ζευγάρι έφτανε πρώτο στο τέρμα, θα κέρδιζε. Δεν ήταν λίγες οι φορές που το σκοινί λύθηκε και τα παιδιά δεν μπόρεσαν να φτάσουν ως το τέρμα. Εντούτοις, σε γενικές γραμμές φάνηκε πως διασκέδασαν πολύ. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα δύο μέλη της ομάδας συνεργάστηκαν αρκετά καλά και αρμονικά (εικ. 15γ). Η προσωπική μου άποψη είναι ότι δύο είναι τα καίρια σημεία στην παρούσα παρατήρηση: πρώτον, η συμπεριφορά του γυμναστή στα μισά της δραστηριότητας ήταν άκρως αποθαρρυντική για τα παιδιά και χρήζει περαιτέρω βελτίωσης. Δεύτερον, θεωρώ πως η επιλογή του συγκεκριμένου σκοινιού δεν ήταν η

καλύτερη δυνατή, καθώς ήταν αρκετά χοντρό και βαρύ και ενδεχομένως μη συμβατό με τη σωματική ανάπτυξη των παιδιών της παραπάνω ηλικιακής ομάδας.



Εικόνα 15 (α, β και γ)

3.8.6 Παιχνίδι σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες

Όπως προαναφέραμε, οι παρατηρήσεις μου αφορούσαν τέσσερις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, οι οποίες και αντιστοιχούν στα τέσσερα (από τα πέντε) τμήματα του εν λόγω παιδικού σταθμού. Η πρώτη ομάδα απαρτίζεται από βρέφη 0-2 ετών, στη ουσία όμως ξεκινάει από 6 μηνών, που ήταν και το μικρότερο παιδάκι του σταθμού. Στη συνέχεια συναντάμε παιδάκια 2-3, 3-4 και 4-5 ετών. Όσον αφορά αυτές τις τέσσερις κατηγοριοποιήσεις, ομολογώ ότι στις δύο πρώτες πραγματοποιήσα τις πιο αξιοσημείωτες παρατηρήσεις, με την έννοια ότι τα θέματα που αναδύθηκαν μέσα από το παιχνίδι των παιδιών ήταν αρκετά πολύπλοκα και επιδέχονται περαιτέρω ανάλυση. Στις δύο μεγαλύτερες τάξεις τα δεδομένα που συνέλεξα ήταν τα αναμενόμενα.

Η περίπτωση του βρεφικού τμήματος υπήρξε άκρως ενδιαφέρουσα, ίσως γιατί υπάρχουν τεράστιες διαφοροποιήσεις στο επίπεδο ανάπτυξης παιδιών από 6 μηνών ως 2 ετών.

Εννοείται πως μιλάμε πάντα για παιχνίδι ατομικό και παράλληλο, υπήρξαν όμως και κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις, στις οποίες παρατηρήθηκε μια στοιχειώδης συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά. Επιπλέον, με το πέρασμα του χρόνου τα μεγαλύτερα παιδιά του τμήματος άρχισαν να δένονται με τα μωράκια, να γίνονται ιδιαίτερα προστατευτικά μαζί τους και σιγά-σιγά να τα θεωρούν και αυτά αναπόσπαστο μέλος της ομάδας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η πρώτη σκέψη των «μεγάλων» να είναι να δώσουν μερικά παιχνίδια στα τελευταία, τα οποία την περισσότερη ώρα βρίσκονταν μέσα στις κούνιες τους και δεν είχαν πρόσβαση σε αυτά. Αναφορικά με τα παιχνίδια αυτά καθαυτά, ακόμη και αν υπήρχε μια τεράστια ποικιλία παιχνιδιών μέσα στην αίθουσα και πάλι στο τέλος τα παιδιά θα τα βαριόντουσαν, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε ότι έρχονταν σε επαφή μαζί τους επί πολλές ώρες καθημερινά. Για το λόγο αυτό η υπεύθυνη παιδαγωγός του τμήματος οργάνωνε πολύ συχνά μουσικοκινητικά παιχνίδια, τα οποία έδιναν τη δυνατότητα στα παιδιά να ασκηθούν, να γνωρίσουν τα όρια του σώματός τους, να κοινωνικοποιηθούν και φυσικά να διασκεδάσουν. Με τον καιρό συνειδητοποίησα ότι όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά τόσο πιο εύκολα ενθουσιάζονται με φαινομενικά απλά πράγματα, με τα οποία μπορούν να παίξουν καλά και για ώρα (για παράδειγμα το παιχνίδι με το πούπουλο που περιέγραψα παραπάνω). Τι μαγικό να παρατηρείς ένα μικρό παιδί να ανακαλύπτει τον κόσμο γύρω του και να βρίσκει ενδιαφέρον στο καθετί! Το μόνο που παρατήρησα ότι απουσίαζε εντελώς από το συγκεκριμένο τμήμα ήταν η γνωριμία και το παιχνίδι με τα υλικά. Θα ήταν ιδιαίτερα ευχάριστη και εκπαιδευτική η διαδικασία επαφής των παιδιών με υλικά, όπως η κρέμα και το γιαούρτι για τις πολύ μικρές ηλικίες ή οι δαχτυλομπογιές για όσα ήταν άνω των 18 μηνών.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να προχωρήσουμε σε μια σύγκριση του παιχνιδιού των παιδιών του μεταβρεφικού και προ-προνηπιακού τμήματος. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά του πρώτου τμήματος έδειχναν να βαριούνται το ελεύθερο παιχνίδι πιο εύκολα σε σχέση με το οργανωμένο, η παιδαγωγός συχνά αναγκαζόταν να καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε να εξηγήσει τους κανόνες του παιχνιδιού και να θέσει σαφή όρια. Στη δεύτερη περίπτωση οι κανόνες γίνονταν κατανοητοί ευκολότερα, αφού τόσο το νοητικό επίπεδο των παιδιών ήταν πιο αναπτυγμένο όσο και τα ίδια είχαν μάθει να λειτουργούν περισσότερο ομαδικά. Σχετικά με το ελεύθερο παιχνίδι η σύγκριση ανάμεσα στις δύο τάξεις ήταν εφικτή, δεδομένου ότι μοιράζονταν το ίδιο παιδαγωγικό υλικό. Ένα από τα πολλά συμπεράσματα, στο οποίο κατέληξα μέσα από τις παρατηρήσεις μου, ήταν ότι όσο μικρότερα ήταν τα παιδιά τόσο περισσότερο εστίαζαν στη διαδικασία και αδιαφορούσαν για το τελικό αποτέλεσμα. Αν από κάποιο παζλ λόγου χάρη έλειπε ένα κομμάτι, τα μεγάλα παιδιά συχνά θύμωναν και το

άφηναν ανολοκλήρωτο, σε αντίθεση με τα μικρότερα, τα οποία συνέχιζαν να παίζουν όλο χαρά. Και στις δύο περιπτώσεις παρατήρησα ότι τα παιδιά συνήθως βαριόντουσαν μετά από δέκα λεπτά συνεχόμενου παιχνιδιού και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αρχίσουν να μαλώνουν για το ποιο έχει τα περισσότερα κομμάτια ή ένα συγκεκριμένο χρώμα. Τότε η παιδαγωγός αντιλαμβανόταν ότι είχε έρθει η ώρα να αλλάξουν παιχνίδι ή να προχωρήσουν σε μια εντελώς καινούρια δραστηριότητα.

Τέλος, τα λίγα και κακοδιατηρημένα παιχνίδια τα οποία είχαν στη διάθεσή τους τα παιδιά του προνηπιακού τμήματος, δεν επέτρεπαν πολλά περιθώρια πειραματισμού. Εντούτοις, όταν επέλεγαν ένα από τα αγαπημένα τους παιχνίδια, τα τουβλάκια, συνήθιζαν να παίζουν ήσυχα, συγκεντρωμένα στα δημιουργήματά τους και να ζητούν ευγενικά ένα τουβλάκι από τους φίλους τους. Συγχρόνως όμως κάποια από αυτά ήταν ιδιαίτερα ανταγωνιστικά μεταξύ τους («ποιο αεροπλάνο θα πάει πιο ψηλά;» «Ποιος είναι ο μεγαλύτερος πύργος;»).

Αξίζει να σημειωθεί πως το συμβολικό παιχνίδι ήταν παρόν σε όλες τις ηλικίες, από τα μεγαλύτερα παιδιά του βρεφικού τμήματος μέχρι τα μεγάλα του σταθμού. Πολλές υπήρξαν οι περιπτώσεις συμβολικού παιχνιδιού: ένα παιδί προσποιήθηκε ότι έπινε νερό από ένα άδειο πλαστικό ποτηράκι, κάποιο άλλο έντυνε και κοίμιζε μια κουκλίτσα σαν να είναι μωρό, ένα τρίτο παρίστανε ότι είναι κάποιο ζώο και ούτω καθεξής. Από την κάπως περιορισμένη παρατήρησή μου στους χώρους του συγκεκριμένου παιδικού σταθμού μου δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι το συμβολικό παιχνίδι υπήρξε αυθόρμητο και με ιδιαίτερη φαντασία κυρίως στην ηλικία των δύο με τριών ετών.

3.8.7 Παιχνίδι αγοριών και κοριτσιών

Το πιο σύνθετο, απαιτητικό και συγχρόνως ενδιαφέρον κομμάτι της προσωπικής μου έρευνας υπήρξε η παρατήρηση του παιχνιδιού σε σχέση με το φύλο των παιδιών. Στο σημείο αυτό είχα τη δυνατότητα να παρατηρήσω τον τρόπο με τον οποίο παίζουν τα παιδιά τόσο του ίδιου φύλου (αγόρια με αγόρια και κορίτσια με κορίτσια) όσο και διαφορετικού (κορίτσια με αγόρια). Μια πολύ γενική προσωπική παρατήρηση είναι ότι όσο μικρότερα ήταν τα παιδιά τόσο συχνότερα έπαιζαν μεταξύ τους χωρίς να δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση ως προς το ίδιο φύλο. Καθώς όμως μεγάλωνε η ηλικία των παιδιών, υπήρχε μια τάση τα παιδιά να κάνουν περισσότερη παρέα με αυτά του ίδιου φύλου.

Στο βρεφικό τμήμα τα παιδιά χωρίζονταν σε δύο ηλικιακές ομάδες. Η πρώτη από αυτές αποτελούνταν από παιδιά μηνών ως 1-1,5 χρονών (έξι στο σύνολο), ενώ στη δεύτερη τα παιδιά βρίσκονταν γύρω στα 2 έτη (τέσσερα παιδιά συνολικά). Φυσικά σε καμία από τις παραπάνω ομάδες δεν υπήρξε ποτέ σαφής διαχωρισμός ως προς το φύλο, σε σχέση πάντα με το παιχνίδι τους. Παρά το πολύ μικρό της ηλικίας τους τα παιδιά της δεύτερης ομάδας έπαιζαν μαζί αρκετά συχνά και σε ορισμένες περιπτώσεις συνεργάστηκαν για ένα όσο το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα τρία κορίτσια της μεγαλύτερης ομάδας συχνά διεκδικούσαν το μοναδικό αγόρι της παρέας. Η μοναδική περίπτωση, κατά την οποία παρατηρήθηκε μια προτίμηση στο ίδιο φύλο, υπήρξε η περίπτωση δύο κοριτσιών, οι οποίες όμως έκαναν και πολύ παρέα εκτός σχολείου.

Στο αμέσως μεγαλύτερο ηλικιακό τμήμα, το μεταβρεφικό, τα πράγματα γίνονταν λίγο πιο ξεκάθαρα: όλοι έπαιζαν με όλους. Η έννοια του φύλου φαίνεται να μην επηρέαζε καθόλου τις καθημερινές συχνές συναναστροφές και το παιχνίδι των μικρών παιδιών (εικ. 16).



Εικόνα 16

Παρομοίως, τα παιδιά έπαιζαν με όλα τα παιχνίδια χωρίς να θεωρούν κάποιο από αυτά ως αμιγώς «κοριτσίστικο» ή «αγορίστικο». Ως εκ τούτου, τα αγόρια έπαιζαν με τις κούκλες με την ίδια ευκολία με την οποία τα κορίτσια έπαιζαν με τα αυτοκινητάκια. Η διαφοροποίηση όσον αφορά το παιχνίδι των παιδιών ήταν κυρίως χρονική. Τα τουβλάκια για παράδειγμα

αποτελούσαν ένα ιδιαίτερα αγαπημένο παιχνίδι και για τα δύο φύλα εξίσου, με τα κορίτσια όμως να βαριούνται λίγο πιο εύκολα από τα αγόρια. Αντίθετα, με τις κούκλες και τα κουζινικά έπαιζαν και τα δύο φύλα δείχνοντας ιδιαίτερη ευχαρίστηση και ενθουσιασμό.

Τα πρώτα περιστατικά διαχωρισμού, όχι όμως ακόμα ξεκάθαρου, του παιχνιδιού ως προς το φύλο παρατηρήθηκαν στο προ-προνηπιακό τμήμα. Ένας τέτοιος διαχωρισμός όμως γινόταν εντελώς σαφής στην περίπτωση των προνηπίων. Τα κορίτσια έπαιζαν μεταξύ τους και τα αγόρια με τα άλλα αγόρια –μόνο ένα κορίτσι έπαιζε πάντα μόνο με αγόρια εντός και εκτός σταθμού (εικ. 17). Έξω στην αυλή τα κορίτσια ήταν τα μόνα τα οποία έκαναν τραμπάλα και έπαιζαν με το σπιτάκι. Με τις μηχανές έπαιζαν κυρίως τα αγόρια, ενώ τα ποδήλατα και τα αυτοκίνητα τα μοιράζονταν τα δύο φύλα εξίσου. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα αγόρια ήταν λίγο πιο δραστήρια από τα κορίτσια και έπαιζαν πολύ συχνά κυνηγητό.



Εικόνα 17

3.9 Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων – Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη του τρόπου με τον οποίο παίζουν τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια προσχολικής ηλικίας, της συμπεριφοράς τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, των σύνθετων θεμάτων που μπορούν να αναδυθούν μέσα από αυτό και το αν και κατά πόσο το παιχνίδι των παιδιών συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης. Η έρευνα διεξήχθη σε έναν ιδιωτικό παιδικό σταθμό της ανατολικής Θεσσαλονίκης και σε αυτή συμμετείχαν 62 παιδιά ηλικίας από 6 μηνών έως 5 ετών. Οι ολοκληρωμένες παρατηρήσεις στο σύνολό τους ήταν 20, πέντε από κάθε τμήμα του σταθμού (εκτός του νηπιαγωγείου). Οι παρατηρήσεις αφορούσαν επτά παράγοντες: α) τα παιχνίδια και το παιδαγωγικό υλικό, β) την οργάνωση του χώρου, γ) το ρόλο των παιδαγωγών, δ) το ελεύθερο παιχνίδι, ε) το οργανωμένο παιχνίδι, στ) το παιχνίδι σε σχέση με την ηλικία και ζ) το παιχνίδι σε σχέση με το φύλο των παιδιών.

Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, ο σταθμός διέθετε ποικιλία παιχνιδιών και παιδαγωγικού υλικού. Ωστόσο, τα παιδιά δεν είχαν πρόσβαση σε πολλά από αυτά. Επίσης, ορισμένα παιχνίδια ήταν βρώμικα, άλλα παλιά και σε κακή κατάσταση ή μερικώς κατεστραμμένα. Σε πολλές περιπτώσεις το παιδαγωγικό υλικό ήταν ελλιπές. Επομένως, μιλάμε για ακατάλληλο υλικό, το οποίο συχνά συντελούσε στην κούραση και πλήξη των παιδιών και στην αδυναμία ολοκλήρωσης του παιχνιδιού τους. Το σημείο αυτό συμφωνεί με το κομμάτι της θεωρίας που παρουσιάστηκε παραπάνω, το οποίο τόνιζε ότι το κατάλληλο και ολοκληρωμένο παιδαγωγικό υλικό συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Παράλληλα παρατηρήθηκε η οργάνωση του εξωτερικού και εσωτερικού χώρου. Όπως αναφέραμε προηγουμένως, η αυλή του σταθμού ήταν μεγάλη, όμορφη και προσεγμένη, αλλά τα παιδιά ήταν συνήθως περιορισμένα σε ένα συγκεκριμένο χώρο. Σύμφωνα με το σκοπό του παιχνιδιού, η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού δεν δύναται να επιτευχθεί σε καθεστώς ορίων και περιορισμού. Είναι απαραίτητο το παιδί να αφήνεται ελεύθερο να πειραματιστεί και να γνωρίσει τον κόσμο με τον τρόπο που θέλει και μπορεί. Όσον αφορά το ίδιο το κτίριο, αυτό απαρτιζόταν από όμορφες και ευρύχωρες αίθουσες, στις οποίες όμως δεν υπήρχε μια ξεκάθαρη και λειτουργική διάταξη. Πόσο πιο ευχάριστο και δημιουργικό θα ήταν το παιχνίδι των παιδιών, αν οι αίθουσες του σταθμού ήταν χωρισμένες σε επιμέρους γωνιές (π.χ. γωνιά της βιβλιοθήκης, της παρατήρησης, της κουζίνας, του κουκλόσπιτου, της μεταμφίεσης, του οικοδομικού υλικού, των επιστημών κ.λπ.); Είναι σαφές ότι μια τέτοιου είδους διαμόρφωση

σέβεται τις ιδιαιτερότητες και τις προτιμήσεις του παιδιού, ενισχύει τις πρωτοβουλίες του και συμβάλλει στη γλωσσική, ψυχοκινητική, κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική του ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, η παρατήρηση της συμπεριφοράς και της γενικότερης στάσης των παιδαγωγών απέναντι στα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους μου επέτρεψε να εξάγω σημαντικά συμπεράσματα. Στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας επισημάνθηκε ότι η αποτελεσματικότητα της μάθησης μέσω του παιχνιδιού εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ένας εκ των οποίων είναι και η κατάλληλη υποστήριξη από την οικογένεια και το σχολείο. Ωστόσο, μέσα από την παρατήρηση διαπίστωσα πως οι παιδαγωγοί του σταθμού στην πλειονότητα των περιπτώσεων όχι μόνο δεν συμμετείχαν ενεργά στο παιχνίδι των παιδιών ενθαρρύνοντας και ενισχύοντας τις προσπάθειές τους, αλλά αντίθετα έδειχναν συχνά αδιαφορία, ακόμη και απόρριψη της ίδιας της έννοιας του παιχνιδιού. Πώς μπορούμε εδώ να μιλάμε για ουσιαστική υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον; Εντούτοις πρέπει στο σημείο αυτό να σταθούμε στη μοναδική περίπτωση της παιδαγωγού που είτε έπαιζε μαζί με τα παιδιά είτε τα παρακολουθούσε πολύ προσεκτικά. Ήταν η μόνη που φαινόταν να ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τη πορεία του κάθε μαθητή της. Εξάλλου, η ίδια είχε αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε παιδιού, γεγονός το οποίο, όπως γνωρίζουμε, επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι υπεύθυνες των τμημάτων ήταν όλες κοπέλες νεαρής ηλικίας, 20-30 ετών, οι οποίες δούλευαν από ελάχιστους μήνες έως λίγα χρόνια. Γενικά μιλώντας, μετά από δύο-τρεις δεκαετίες συνεχόμενης δουλειάς και πάνω στο ίδιο αντικείμενο είναι φυσιολογικό να επέλθει σωματική και πνευματική κούραση, η οποία να μην επιτρέπει στο άτομο να δώσει το 100% του εαυτού του. Τι συμβαίνει όμως, όταν το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σε εργασία λίγων ετών; Το σίγουρο πάντως είναι ότι ο ηλικιακός παράγοντας δεν είναι ο μόνος που καθορίζει το επίπεδο δημιουργικότητας και προσφοράς.

Μετά από τη σύντομη αυτή παρένθεση θα αναλύσουμε το ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι των παιδιών. Τα δύο αυτά είδη παιχνιδιού ήταν ιδιαίτερα αγαπητά στα παιδιά, τα οποία έδειχναν μια μικρή προτίμηση στο δεύτερο από αυτά. Παρατηρώντας το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, διαπίστωσα ότι το δημιουργικό και συμβολικό παιχνίδι αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους, γεγονός απαραίτητο για μια υγιή πνευματική και ψυχική ανάπτυξη. Επιπλέον, παρακολουθώντας τα παιδιά να παίζουν οργανωμένα παιχνίδια, εξακρίβωσα ότι η κίνηση είναι συνώνυμη με την παιδική ηλικία. Όταν το παιχνίδι τους περιλάμβανε οποιοδήποτε είδους κινήσεις, τα παιδιά βρίσκονταν σε μια

γενικότερη κατάσταση ευδαιμονίας. Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε πλήρη συμφωνία με το θεωρητικό υπόβαθρο, στο οποίο είδαμε ότι η κίνηση βοηθάει τα παιδιά τόσο να εκφραστούν όσο και να εξερευνήσουν τον ίδιο τον κόσμο.

Εξίσου ενδιαφέρον ήταν να παρατηρώ πώς διαμορφώνεται και εξελίσσεται το παιχνίδι καθώς μεγαλώνει και αναπτύσσεται το παιδί. Τα βρέφη επιδίδονταν αποκλειστικά σε ατομικό παιχνίδι, τα λίγο μεγαλύτερα σε παράλληλο, ενώ τα προνήπια κυρίως σε ομαδικό-συνεργατικό. Με άλλα λόγια, όσο μεγάλωνε η ηλικία των παιδιών τόσο αυξανόταν και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Επίσης, ο ανταγωνισμός ήταν εμφανής ιδιαίτερα στο παιχνίδι των μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών. Τελευταίο, αλλά όχι ασήμαντο ήταν το στοιχείο της φαντασίας. Μια πολύ γενική παρατήρηση ήταν ότι στην ηλικία των δύο με τριών ετών το παιχνίδι των παιδιών ήταν εξαιρετικά δημιουργικό και η μεγάλη τους φαντασία επέτρεπε τη χρήση οποιουδήποτε αντικειμένου και τη μετατροπή του στο οτιδήποτε, δίχως όρια και δισταγμούς. Καθώς όμως τα παιδιά μεγάλωναν και έφταναν στα τέσσερα με πέντε χρόνια τους, όχι ότι δεν διέθεταν φαντασία, αλλά το παιχνίδι τους γινόταν λιγότερο δημιουργικό και πρωτότυπο και αυτό γινόταν αντιληπτό και από τα δημιουργήματά τους, τα οποία συχνά αποτελούσαν αναπαραγωγή του ίδιου έργου. Γιατί όμως συνέβαινε αυτό; Μια πιθανή εξήγηση είναι η ακόλουθη: μέσα σε έναν κόσμο με συνεχή «μη» και «πρέπει» ή «δεν πρέπει» το μικρό παιδί εκτίθεται συνεχώς σε κανόνες καλής συμπεριφοράς, οι οποίοι αποσκοπούν σε μια όσο το δυνατόν πιο αρμονική συμβίωση με τους γύρω του. Ωστόσο, η θέσπιση κανόνων και ορίων ενδεχομένως να επηρεάζει αρνητικά την ελεύθερη και δίχως όρια έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων. Φαίνεται σε αυτή την περίπτωση η ηλικία να είναι αντιστρόφως ανάλογη της φαντασίας. Με άλλα λόγια, όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο μειώνεται η φαντασία.

Το έβδομο και τελευταίο δεδομένο που τέθηκε υπό παρατήρηση ήταν οι ομοιότητες και διαφορές στο παιχνίδι αγοριών και κοριτσιών. Τα αποτελέσματα ήταν τα αναμενόμενα με μια απόλυτη ταύτιση θεωρίας και πράξης. Τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά έπαιζαν μεταξύ τους χωρίς κάποια ιδιαίτερη προτίμηση ως προς το φύλο ή το είδος παιχνιδιού. Στα μεγαλύτερα όμως παιδιά υπήρχε η γενικότερη τάση να επιλέγουν για συμπαίκτες άλλα του ίδιου φύλου και παιχνίδια που ταυτίζονταν με τον επικείμενο ρόλο του φύλου τους. Επιπλέον, το παιχνίδι σε όλες του τις εκφάνσεις ήταν διάχυτο από την έννοια των στερεοτύπων. Το παιχνίδι των αγοριών για παράδειγμα ήταν πιο δραστήριο και ζωντανό από αυτό των κοριτσιών, ενώ παράλληλα ορισμένα παιχνίδια θεωρούνταν «απαγορευμένα», γιατί ταυτίζονταν με συμπεριφορές που θεωρούνται τυπικές του ενός ή του άλλου φύλου.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα, θεωρώ σκόπιμο να αναφερθώ στους περιορισμούς της έρευνας. Ο κυριότερος από αυτούς ήταν ο λιγιστός χρόνος που είχα στη διάθεσή μου για να διεξάγω την έρευνά μου. Είναι αλήθεια ότι οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν υπό καθεστώς άγχους και πίεσης, ώστε να μπορέσω να ανταπεξέλθω στις λοιπές μου υποχρεώσεις στο πλαίσιο της εξάμηνης πρακτικής άσκησης. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν πρέπει να γενικευτούν και να εφαρμοστούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αφού ενδεχομένως να ήταν εντελώς διαφορετικά, αν η έρευνα διεξαγόταν σε έναν άλλο παιδικό σταθμό, με άλλες παιδαγωγούς και άλλο παιδαγωγικό υλικό.

Επίλογος

Το παιχνίδι και το παιδί αποτελούν δύο έννοιες που ταυτίζονται απόλυτα. Αν το παιχνίδι εξαφανιστεί από τη ζωή του παιδιού, τότε το τελευταίο θα χάσει την παιδικότητά του, τη δίψα για μάθηση, τη δημιουργικότητα και φαντασία του και θα καταλήξει ένα ον χωρίς συναισθήματα. Για το λόγο αυτό πρωταρχικός σκοπός των ενηλίκων –γονείς, παιδαγωγοί, πολιτικοί και η ευρύτερη κοινωνία– είναι να προστατεύουν και να προάγουν το δικαίωμα των παιδιών στο παιχνίδι.

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας ακριβής ορισμός για τη λέξη «παιχνίδι», εντούτοις η τεράστια αξία του θεωρείται σήμερα δεδομένη και γίνεται αποδεκτή από όλη την παγκόσμια κοινότητα. Μελετώντας τις απόψεις και το έργο ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς, κατανοήσαμε πλήρως γιατί το παιχνίδι κατέχει την ύψιστη θέση στην καρδιά και το μυαλό των μικρών παιδιών. Στη συνέχεια διερευνήθηκε η επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών και διαπιστώθηκε η τεράστια συμβολή του στη γλωσσική, ψυχοκινητική, κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά σκέφτονται, επικοινωνούν, εκφράζονται, εκτονώνονται, μαθαίνουν, εξερευνούν, καλλιεργούν τη φαντασία τους, οξύνουν τις αισθήσεις τους και κοινωνικοποιούνται. Επιπλέον, έγινε εκτενής αναφορά στις υπάρχουσες κατηγορίες παιχνιδιών και τονίστηκε ότι η ύπαρξη πολλών ειδών ενισχύει την ίδια την έννοια της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού. Παράλληλα πάγιες στερεότυπες αντιλήψεις ωθούν τα παιδιά να επιλέγουν συνήθως άτομα του ίδιου φύλου για να παίξουν και παιχνίδια που αρμόζουν στο αντίστοιχο γένος. Τέλος, έγινε σαφές ότι το άρτιο παιδαγωγικό υλικό, η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου διεξαγωγής του παιχνιδιού και η ενεργή συμμετοχή των παιδαγωγών στο παιχνίδι των μαθητών τους βελτιώνουν αισθητά την ποιότητα της εκάστοτε δραστηριότητας.

Ελπίζω πως η παρούσα πτυχιακή εργασία θα ωθήσει εμάς τους μεγάλους να σταματήσουμε για λίγο, να προσπαθήσουμε να ξεχάσουμε, έστω και για μια στιγμή, το άγχος και την πίεση της καθημερινότητας και να πλησιάσουμε τα παιδιά μας, γιατί...

... ήρθε η ώρα να παίξουμε!!!

Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard*. (Τόμ. Α). (μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Cherney, I.D., Kelly-Vance, L., Glover, K.G., Ruane, A., & Ryalls, B.O. (2003). The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18-47 months. *Educational Psychology*, 23(1).
- Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Τόμ. Β). (μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία*. (Τόμ. Α). (μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Convention on the Rights of the Child. *United Nations Human Rights: Office of the High Commissioner*. <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> [πρόσβαση 12-10-2015].
- Craig, G.J., & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. (Τόμ. Α). (μτφ. Ιωαννίδου, Α.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Edwards, L.C., Bayless, K.M., & Ramsey, M.E. (2010). *Μουσική και Κίνηση: Ένας τρόπος ζωής για το μικρό παιδί*. (μτφ. Ζαχοπούλου, Ε., & Κωνσταντινίδου, Ε.). Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.
- Frost, J.L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-Saving Movement*. New York: Routledge.
- Γιαγλής, Δ.Γ. (1983). *Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην Παιδαγωγική της Μ. Montessori*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Gianoutsos, J. (2006, Fall). Locke and Rousseau: Early childhood education. *The Pulse*, 4(1). <http://www.baylor.edu/content/services/document.php?id=37670> [πρόσβαση 05-08-2015].
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. (μτφ. Τσαούσης, Δ.Γ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. (μτφ. Ξενάκη, Χ.). Αθήνα: Πεδίο.

Χουζουράκη, Α. (2015, Οκτώβριος). *Εισαγωγή στα διεθνώς αναγνωρισμένα δικαιώματα του παιδιού*. Εισήγηση στο επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα «Ξεκλειδώνοντας τα Δικαιώματα των Παιδιών: Ενισχύοντας την ικανότητα των επαγγελματιών της Ε.Ε. να εκπληρώσουν τα δικαιώματα των ευάλωτων παιδιών», Θεσσαλονίκη.

John Locke on Education and Play. *The Colonial Williamsburg Foundation*.

<http://www.history.org/history/teaching/enewsletter/volume2/june04/primsources.cfm>
[πρόσβαση 05-08-2015].

Κανάκη, Α. Ποιες κατηγορίες παιχνιδιού υπάρχουν; *Κέντρο Εξειδικευμένης Μαθησιακής Υποστήριξης και Αποκατάστασης Λόγου-Ομιλίας*.

<https://mathisiakesdiskolies.wordpress.com/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%AD%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D-%CF%85%CF%80%CE%AC%CF%81%CF%87%CE%BF%CF%85/>

[πρόσβαση 05-12-2015].

Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.

Καπουλίτσα-Τρούλου, Θ., & Ιωαννίδου, Α. (2012). *Κατανοώντας τις 100 γλώσσες του παιδιού: Σύγχρονες διδακτικές πρακτικές στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Κοτρώνη, Χ. Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία της ειδικής αγωγής. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

https://www.academia.edu/1747260/%CE%9F_%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82

[πρόσβαση 21-11-2015].

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής.

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9

[πρόσβαση 05-10-2015].

Lindon, J. (2001). *Understanding children's play*. UK: Nelson Thornes Ltd.

Μάρκου, Π. (2015, Αύγουστος). Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην ειδική αγωγή. *Scientific Journal Articles*.

<http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou.htm> [πρόσβαση 10-10-2015].

McLeod, S.A. (2013). Erik Erikson. *Simply Psychology*.

<http://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html> [πρόσβαση 06-08-2015].

Νατσιοπούλου, Τ.Κ. (2006). *Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*. Σημειώσεις μαθήματος στο Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

Nourot, P.M. (2006). Ιστορική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Ε. Κουτσοβάνου & Κ. Χρυσοφίδης (Επιμ.), *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική* (σσ. 37-102). (μτφ. Λαμπρέλλη, Ρ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παιδί και παιχνίδι. *Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία*.

<http://www.iatrikathemata.gr/paidipaixnidi.htm> [πρόσβαση 05-12-2015].

Παπαστάθης, Ι.Κ. (1999). *Στοιχεία Δικαίου και Κοινωνική Νομοθεσία Ι*. Σημειώσεις μαθήματος στο Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. (Τόμ. 1). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

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

Pearson, A. (1992). *Η αρχαία Ελλάδα*. (μτφ. Θεοδωρίδου, Α.). Αθήνα: Δελθηθανάσης.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. (trans. Hodgson, F.M., & Gattegno, C.). New York: W.W. Norton & Company.

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

- Saracho, O.N., & Spodek, B. (2003). Understanding play and its theories. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 1-20). USA: Information Age Publishing.
- Σαραντάκος, Ν. (2010, Σεπτέμβριος). Οι λέξεις έχουν τη δική τους ιστορία. *Ενθέματα*. <https://enthemata.wordpress.com/2010/09/05/sarantakos-3/> [πρόσβαση 05-10-2015].
- Schwartzman, H.B. (1982). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2010). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκη.
- Στέφος, Α., Στεργιούλης, Ε., & Χαριτίδου, Γ. (2007). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Steinberg, L., Bornstein, M.H., Vandell, D.L., & Rook, K.S. (2011). *Lifespan development: Infancy through adulthood*. USA: Wadsworth.
- Τζιώκα-Ευαγγέλου, Π. (2009). *Αριστοτέλης: Πολιτικά VII, VIII*. Αθήνα: Ζήτρος.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (μτφ. Μπίμπου, Α., & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wellhousen, K., & Kieff, J. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Canada: Delmar-Thomson Learning.
- Wenar, L. (2015). Rights. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/rights/#2.1> [πρόσβαση 04-10-2015].
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). The importance of play. http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf [πρόσβαση 02-07-2015].
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.
- Ζαχοπούλου, Ε. (2013). *Μεθοδολογία Έρευνας*. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

Παράρτημα

Οι παρακάτω σημειώσεις αφορούν ορισμένες από τις παρατηρήσεις που έλαβαν χώρα στο χώρο του παιδικού σταθμού:

20/03

Ⓟ
10 παιδιά → ♀ 5
 → ♂ 5

≈ 10:50 - 10:57

Κρεβάτια	: Σοφούλα, Πέτρος	(μαλακά)
Καρεκλάκια	: Γιάννης, Σωτήρης, Αγνή, Μάξιμος	(IX, γύα, βιβλία...)
Χαλί	: Ειρήνη, Ισιδώρα, Γιώργος, Όλγα	(ό,τι θείλου)

Σ., Π.: πολλή ώρα

Γ.: το πιο ήσυχο παιδί ώρα. Όταν βαρεθεί, χαζεύει άλλα
Σ.: στην άκρη παίζει με ποίδια
Α.: 1-2 λεπτά μετά άλλο
Μ.: πετάει κάτω συνάκια

Ε+Ι.: φίλες! Τηλέφωνο γεν χαρά. Η Ε. και σε χαρά ίδια.

Γ.+Ο.: τσολάκια. Φτιάχνω κύκλο χαζί!

Σημείωση 1

(MB) Σύνολο: 12 → 4 ♀
→ 8 ♂

12/03

11²⁰ - 11³⁰

Ταυβλάκια¹ & Παζι² & Νεόφιλο³

4 τραπέζια → 2 (μεγάλα παζι)
→ 2 (τα μικρά =>)

① Μικρά
Παίζουν πολύ καλά. ΟΧΙ συμχ.
Ταυβλάκια κάω => γέλιο + ανεύριση
Δε βαριούνται

Μεγ.
Αρχικά ανεργασία (ιδίως Σέβη & Χρ).
Μετά από λίγο μόνο τας.
Αρνάγουν κοπήτσια => ΜΑΛΩΝΟΥΝ
Ταυβλ. κάω => θυμώνουν.

② Δε βαριούνται.
Προσπαθούν να τα φτιάξουν.
Δεν ενδιαφέρει το αποτέλεσμα.
Χαρούμενα.

Βαριόταν γρήγορα (≈ 5')
Κη κοπήτσια δίνουν ή χαλαρώνει
↓
Θυμώνουν που δεν το
αποδοκνηύσαν.
Θέλουν να δουν το
αποτέλεσμα!
(Η παιδαγωγός τα φτιάχνει,
τους τα δίνει, τα χαλαρεί
& τα ζαναφτιάχνει)

③ Μόνο ο Ανήρπας (απορτίζει πολύ ύπα)

19/03

MB.

Αυτή

(14) → 5 κ.
9 α.

$10^{30} - 10^{45}$

Όχι στο κορτάρι!!!

Όλα μαζί (αγόρια - κορίτσια)

Γενικά ναίουν καλά.

Παίχουν με όσα τα παιχνίδια

Κη Διαφωνίες



Άλλα «φωτώνει»



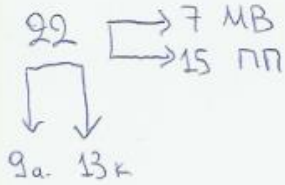
OK

Σημείωση 3

27/03

Αυλή, 11-11²⁰

ΜΒ + ΠΠ



Γυμναστής.

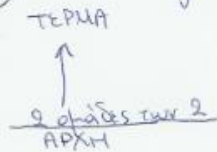
α) Τρέξιμο. Οδηγίες. Συμμετοχή. Χαίρονται.

β) Μπαλόνι, βόλεϊ.



Γ. πελάει μπαλόνι. Παιδιά να δώθει πάλα. Κη πιάνω μπαλόνι. Κη διαβάσουν. Κη όχι δύναμη. Φωνές γυμ !!! Συμμετοχή όλων.

δ) Σκοινί, αγώνες.



Επιτυχία))) φόβος για πτώση.

Σκοινί δίνεται.

Συνεργασία

Ομαδικότητα

Χαρά.

03/02

Π-Π.

12 (από 13)

↳ Α. δε ωφελείται

8 ♀ & 4 ♂

$10^{45} - 10^{55}$

Αιθούσα.

Κινητικό παιχνίδι (γνωστό)

« Περπατάτε

- στις πόδες
- με φτέρνες
- σαν ποσειδάκι
- σαν φαντάσματα

• με το ένα πόδι ψιλά

Τρέξε

- αρχά
- γρήγορα

Συρθείτε

- σαν φιδάκι

Ξαπλώστε

- ανάσκελα

• >> & πιάστε τα πόδια σας

• >> & γυρίστε δεξιά + αριστερά

• ηπρόφυτα & τρέξτε γάτα & χαλαρώστε >>

Ευδουλοσφής, χαρά!

Φωνή παιδαγωγού ↑
↓

Π.-Π

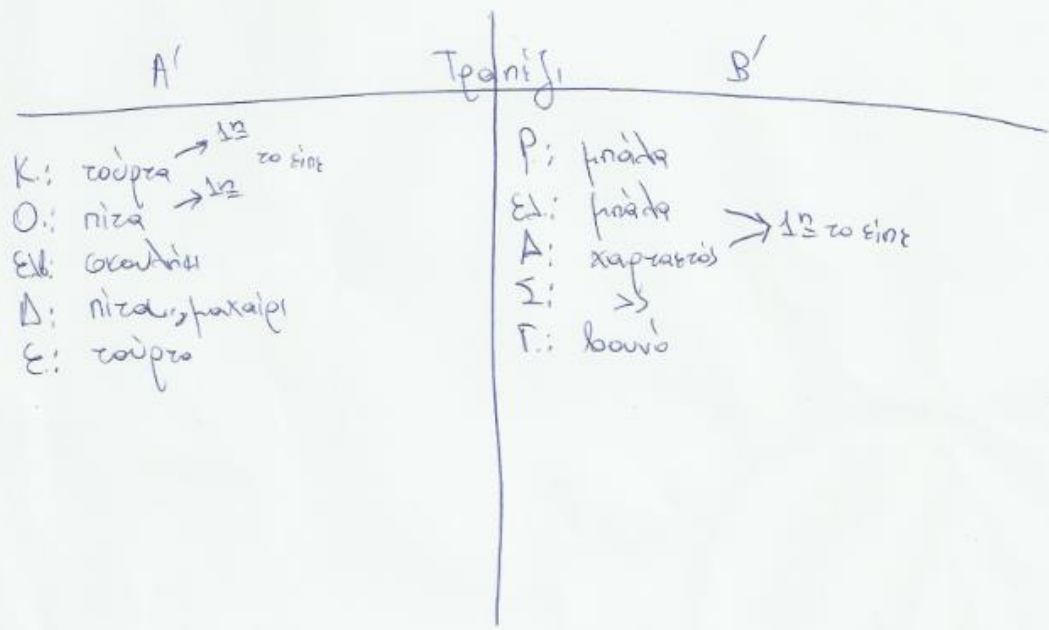
10 παιδιά
→ 7 κ.
→ 3 α.

17/03

2 ομάδες, 2 τραπέζια (Υπόλοιπα: παραύλαμα για 25^η Μαρτίου)

Πλαστικό (αιδούλα)

11³⁰ - 11⁵⁰



Ανευγραφή !!!

Φαντασία j j j

Παιδαγωγός: - τους αφήνει η πλαστική

(Π)

11n
a. 8
r. 3

09/02

11⁴⁰ - 11²⁵

Τουβλάκια → αιδούρα

3 ζαπνέγια

- | | |
|------------|-----------------------|
| • Βαβίτης | πυροβόλακο |
| • Αντρέας | μπιάνια για μπουκάλια |
| • Τζιφίν | πύργος |
| • Σούλβια | ωπίει |
| • Τεό | ποδεφικό |
| • Νευτίρης | πλοίο |
| • Γιάννης | πυροβόλακο |
| • Χρήστος | πύλη |
| • Γρηγόρης | πολυκ/κία |
| • Άννα | πύργος |
| • Κατερίνα | → |

> έρχονται ≈ 11:18
(είχαν φρατζόλα)

16/03

Π.

$10^{15} - 10^{25}$

17 : 7 κ.
10α.

Αυτή (όχι χορτάρι!!!)

♀

παιζουν:

♂

- βιτάλι (← προτιούν)
- τραφιάδα
- ποδήλατα
- ΙΧ

- ποδήλατα
- ΙΧ
- μηχανές
- κυνηγιό (← κυρίως)

Κλέφτες & Απεινώσεις

Η Άννα παίζει μόνο με τα αγόρια!

- Πάντα, λέει η Χρύσα
(Έκτος, πάει ποδόσφαιρο)

Ιδιαιτέρως ενεργητικά.

Τα παρακάτω πρωτόκολλα αφορούν τις παραπάνω σημειώσεις, αντίστοιχα:

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	
Ημερομηνία: 20/03/15	Ωρα: 10:50
Τμήμα: Βρεφικό	Χώρος: Αίθουσα αναψυχής
Αριθμός Παιδιών: 10	Κορίτσια/Αγόρια: 5/5
Παιχνίδι: Ελεύθερο (Παιχνίδια της τάξης)	Διάρκεια Παιχνιδιού: 7 λεπτά
Οπτικοακουστικό Υλικό: ΟΧΙ.	
Περιγραφή Δραστηριότητας: Η παιδαγωγός τοποθετεί τα 2 μικρότερα παιδιά στις δύο κούνιες και δίνει μαλακά παιχνίδια. Τα 4 μεγαλύτερα παιδιά, τα τοποθετεί στα καρεκλάκια με διάφορα παιχνίδια (αυτοκινητάκια, ζωάκια, βιβλία...). Τα 4 μεγάλα παιδιά της τάξης επιλέγουν από τα καρεκλάκια όποιο παιχνίδι επιθυμούν και κάθονται να παίξουν στο χαλί ύστερα από υπόδειξη της παιδαγωγού.	
Λόγια Παιδιών: Ιωδώρα : - Γεια, μαμά! Γεια, μπαμπά! Ειρήνη : - Έλα, μαμά Δέποινα... εδώ είναι η Ιωδώρα. Πάσιν! (της δίνει το τηλέφωνο)	
Σημειώσεις: Η παιδαγωγός επιβλέπει. Τα 2 μικρά επεξεργάζονται για ώρα τα παιχνίδια, ιδιαίτερα αυτά που έχουν ήχο και κίνηση. Τα 4 πιο μεγάλα παιδιά παίζουν στα καρεκλάκια τους. Τα 3 από τα 4 βαριάζονται εύκολα. Το τελευταίο είναι πολύ ήσυχο και παίζει ώρα. Κοιτάζουν προς το χαλί, όπου βρίσκονται τα μεγάλα φαίνεται πως θέλουν να κρεβεθούν από το καρεκλάκι (και πριν στο καρεκλάκι για ηρωινό... ίσως πιάστηκαν). Η Ιωδώρα και η Ειρήνη παίζουν μαζί συνέχεια. Κάνουν παρτία και εκτός βρεφείου. Ο Γιώργος κοντά με την Όλγα τον τελευταίο καιρό. Παίζουν και αρκαλιάζονται συνέχεια. Ένα είδος συνεργασίας στο φτιάξιμο του πύργου.	

Πρωτόκολλο 1

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ημερομηνία: 12/03/15

Ωρα: 11:20

Τμήμα: Μεταβρεφικό

Χώρος: Αίθουσα αναχόλησης

Αριθμός Παιδιών: 12

Κορίτσια/Αγόρια: 4/8

Παιχνίδι: Τουβλάκια (Ελεύθερο)

Διάρκεια Παιχνιδιού: 10 λεπτά

Οπτικοακουστικό Υλικό: ΝΑΙ, Φωτογραφίες - Βίντεο

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Η παιδαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε μεγάλα και μικρά, δηλαδή σε 2 ομάδες. Η κάθε ομάδα κάθεται σε 2 τραπέζια. 4 τραπέζια στο σύνολό τους.

Ένα παιδί, ο Δ., κάθεται μόνο του σε ξεχωριστό τραπέζι. Η παιδαγωγός φτιάχνει τα παζλ, τα δίνει στα παιδιά και αυτὰ τα χαλάει, για να τα ξαναφτιάξουν.

Σημειώσεις:

Τουβλάκια { Τα μικρά παίζουν πολύ καλά, χωρίς να συνεχίζουν. Το καθένα μόνο του. Όταν τα τουβλάκια πέφτουν, γελούν και συνεχίζουν. Δε βαριούνται καθόλου.
Τα μεγάλα συνεχίζουν στην αρχή (ειδικά οι δύο κορίτσια). Στη συνέχεια το καθένα μόνο του. Αρχίζουν να αρπάζουν κομμάτια από τα άλλα παιδιά. Μαλώνουν για συγκεκριμένα χρώματα ή για τα περισσότερα κομμάτια. Όταν τα τουβλάκια πέφτουν, θυμώνουν.

Παζλ { Τα μικρά δε βαριούνται καθόλου. Προσπαθούν να φτιάξουν τα παζλ. Χαίρονται και δεν ενδιαφέρονται για το αποτέλεσμα. Βαρέθηκαν γρήγορα (γύρω στα 5 λεπτά). Κάποια κορίτσια λένουν ή είναι χαλασμένα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ολοκληρώσουν μικρά παζλ και να θυμώνουν. Εξοργίζονται στο αποτέλεσμα.

Νιόβινο { Το παιδί παίζει μόνο του ευχεντρικένο, χωρίς να βαριέται.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ημερομηνία: 12/03/15

Ωρα: 10:30

Τμήμα: Μεταβρεφικό

Χώρος: Αυλή

Αριθμός Παιδιών: 14

Κορίτσια/Αγόρια: 5/9

Παιχνίδι: Ελεύθερο

Διάρκεια Παιχνιδιού: ~15 λεπτά

Οπτικοακουστικό Υλικό: ΝΑΙ. Φωτογραφίες

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Τα παιδιά παίζουν ελεύθερα στο πλακόστρωτο, στη μεγάλη αυλή. Είναι ελεύθερα να παίζουν με όποιο παιχνίδι επιθυμούν.

Λόγια Παιδιών:

H

Σημειώσεις:

Τα παιδιά είναι πολύ χαρούμενα που θηήκαν έξω.

Παίζουν όλα μαζί, αγόρια-κορίτσια.

Η πλειοψηφία των παιδιών δε δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποιο παιχνίδι... στο τέλος παίζουν με όλα.

Η παιδαγωγός επιβάλλει και παρεμβαίνει σε περιπτώσεις διαφωνίας μεταξύ των παιδιών (π.χ. ένα παιδί θηεί να καθίσει σε ένα κατεληρημένο ποδήλατο ή παιδαγωγός παρεμβαίνει και το παιδί περιφύγει τη σειρά του)

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ημερομηνία: 27/03/15

Ωρα: 11:00

Τμήμα: Μεταβρεφικό - Προ-πρωτοδικό

Χώρος: Αυτή

Αριθμός Παιδιών: 22 (7 ΜΒ - 15 ΠΠ)

Κορίτσια/Αγόρια: 13/9

Παιχνίδι: Οργανωμένο (Κινητικό)

Διάρκεια Παιχνιδιού: 20 λεπτά

Οπτικοακουστικό Υλικό: ΝΑΙ. Φωτογραφίες

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Ο γυμναστής οργανώνει το παιχνίδι σε 3 φάσεις.

1^η φάση: Γέβαλα - τρέξιμο

2^η φάση: τα παιδιά παίζουν βόλεις με ένα μπαλόνι. Ο γυμναστής

τοποθετεί ένα μικρό δίχτυ στο κέντρο της αυλής. Από τη μια πλευρά

6 τρέχει ο γιος και πετάει το μπαλόνι στο παιδί που είναι στην άλλη πλευρά.

3^η φάση: αγώνες με βόλι. Κάθε φορά «αγωνίζονται» 2 ομάδες των 2 παιδιών.

Ο γυμναστής δίνει μαζί το δεξί πόδι ενός παιδιού με το αριστερό του άλλου. Με

το λαιμό τους ξεκινούν. Οποια ομάδα φτάνει πρώτη στο κέρμα, κερδίζει

H

Σημειώσεις:

Στην πρώτη φάση ευημερούν όλα τα παιδιά μαζί με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Εκτελούν πρόθυμα τις οδηγίες και με ιδιαίτερο ήλιο.

Στο παιχνίδι με το βόλι δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς το φύλο ή την ηλικία. Άλλα αγόρια τα καταφέρνουν άλλα όχι. Το ίδιο και τα κορίτσια. Κάποια παιδιά του μεταβρεφικού τμήματος περνούν το μπαλόνι αρκετά δυνατά. Ο γυμναστής δίνει πάσα και το παιδί πρέπει να κάνει το ίδιο. Κάποια παιδιά διετάζουν. Ορισμένα δεν κατανοούν την άσκηση και πιάνουν το μπαλόνι, ανει να αποκρούσουν. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις ο γυμναστής κάνει τη ψυχραιμία του και φωνάζει.

Το τρίτο μέρος δεν έχει πολλή επιτυχία, καθώς τα παιδιά φοβούνται την πέδηση σε ορισμένες περιπτώσεις λύνεται το βόλι και αδυνατούν να φτάσουν στο κέρμα. Ωστόσο τα παιδιά φαίνεται να διασκεδάζουν πολύ. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα 2 μέλη της ομάδας συνεργάζονται άφοβα, πιάνονται χέρι-χέρι και περπατούν βάν ένα βήμα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ημερομηνία: 03/02/15

Ωρα: 10:45

Τμήμα: Προ-προνηπιακό

Χώρος: Αίθουσα αναψάχνισης

Αριθμός Παιδιών: 12

Κορίτσια/Αγόρια: 8/4

Παιχνίδι: Οργανωμένο (Κινητικό)

Διάρκεια Παιχνιδιού: 10 λεπτά

Οπτικοακουστικό Υλικό: ΝΑΙ. Φωτογραφίες

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Η παιδαγωγός δίνει συγκεκριμένες οδηγίες στα παιδιά: να περπατήσουν στις ρυτιές, με τις φτέρνες, σαν ποσειδάκια, σαν φαντάσματα, να τρέξουν με διαφορετικές ταχύτητες, να προχωρήσουν κούτσου, να βυρθώσουν σαν φιδάκια, να ταπάλωσουν ανάσκελα και να πιάσουν τα πόδια τους, προς το πλάι, μπρούμυτα και να ζεκουραστούν.

Λόγια Παιδιών:

H

Σημειώσεις:

Τα παιδιά στο σύνολό τους είναι 13, αλλά ένα αγόρι δε θέλει να παίξει.

Εκτελούν τις οδηγίες πρόθυμα.

Είναι πολύ ενθουσιασμένα και ιδιαίτερα χαρούμενα.

Πρόκειται για ένα παιχνίδι που παίζουν συχνά.

Ανάπτυξη και συντονισμός αδρών και λεπτών κινητικών δεξιοτήτων (κυρίως ταδρών)

Η παιδαγωγός προσαρμόζει την ένταση της φωνής της ανάλογα με το πόσο άρχα ή γρήγορα πρέπει να εκτελεστεί η κάθε άσκηση

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ημερομηνία: 17/03/15

Ωρα: 11:30

Τμήμα: Προ-προμηλιακό

Χώρος: Αίθουσα αναψυχών

Αριθμός Παιδιών: 10 (Τα υπόλοιπα παιδιά είναι παρευριστά για 95% κ.)

Κορίτσια/Αγόρια: 7/3

Παιχνίδι: Πλαστεδίνη (Ελεύθερο)

Διάρκεια Παιχνιδιού: 20 λεπτά

Οπτικοακουστικό Υλικό: ΝΑΙ. Φωτογραφίες

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Η παιδαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε 2 ομάδες, που κάθονται σε διαφορετικά τραπέζια. Δίνει από ένα κομμάτι πλαστεδίνη σε παιδιά για να φτιάξουν ό,τι θέλουν.

Λόγια Παιδιών:

Ρωσώ: - Τι έφτιαξες;

Απαντών: - Κατερίνα: τούρτα
Ολγίνα: πίττα
Ελβίρα: σκουλήκι
Δημήτρης: πίττα, μαχαίρι
Ειρήνη: τούρτα

Ρεβέκκα: μπάλα
Ελισάβετ: μπάλα
Διάνα: καρταετός
Στέργιος: καρταετός
Γιάννης: βούνο

Σημειώσεις:

Σύμφωνα με την υπεύθυνη του τμήματος, η πλαστεδίνη είναι από τις αγαπημένες τους αναψυχνιές.

Τα κομμάτια της πλαστεδίνης είναι σχετικά μικρά και αρκετά σκληρά!

Τα περισσότερα παιδιά είναι συγκεντρωμένα σ' ό,τι κάνουν.

Όχι ιδιαίτερη φαντασία! «Ανεγράφη» το ένα παιδί το άλλο.

Η παιδαγωγός βρίσκεται στην άλλη πλευρά της αίθουσας με τα υπόλοιπα παιδιά, που κάνουν την εργασία τους.

Η μόνη αλληλεπίδραση που έχει μαζί τους είναι η επιτήρηση.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ημερομηνία: 09/02/15

Ωρα: 11:10

Τμήμα: Προνηπιακό

Χώρος: Αίθουσα αναγκάλισης

Αριθμός Παιδιών: 11

Κορίτσια/Αγόρια: 3/8

Παιχνίδι: Τουβλάκια (ελεύθερο)

Διάρκεια Παιχνιδιού: 15 λεπτά

Οπτικοακουστικό Υλικό: ΝΑΙ, Φωτογραφίες

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Τα παιδιά κάθονται σε 2 τραπέζια. Παιρνουν τουβλάκια ήτσα από το κουτί. Η παιδαγωγός βοηθάει στο μοίρασμα. Ένα παιδί επιλέγει να καθίσει μόνο του σε άλλο τραπέζι.

Λόγια Παιδιών:

Έχω → Τι έφτιαξες;

Παιδιά → - Πυροσβεστικό (αεροπλάνο)

- >>

- πλοίο

- μηχανή για μπουκάλια

- πολίτικο

- πύργος

- >>

- >>

- πύλη

- πολυκατοικία

- σπίτι

Σημειώσεις:

Τα παιδιά είναι αρκετά ήσυχα και συγκεντρωμένα σε κατασκευές τους. Ζητάν τουβλάκια από άλλα παιδιά πολύ ευγενικά. Τα τριδύνα ανταλλάζουν συνεχώς τουβλάκια. Ένα κορίτσι φτιάχνει πύργο χρησιμοποιώντας τουβλάκια και ό,τι άλλο βρει πάνω στο τραπέζι (π.χ. ένα βαρβιένο πατό από κάποια εργασία τους). Προσπαθεί ιδιαίτερα στο να τα ισορροπήσει. Το άλλο θέλει να φτιάξει ένα πιο ψηλό πύργο από το πρώτο κορίτσι και μετράει τα κομμάτια του πύργου, αλλά η Κ. δε δίνει συστάσεις.

Δύο αγόρια φτιάχνουν πυροσβεστικά αεροπλάνα, τα κουνάνε δεξιά-αριστερά, λέγοντας, ότι πετούν για να βρύνουν τη φωτιά. (Ιδιαίτερα ανταγωνιστικά μεταξύ τους, ποιο θα πάει πιο ψηλά; ποιο είναι το μεγαλύτερο;)
Η παιδαγωγός ευχαριστεί την τάξη.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ημερομηνία: 16/03/15

Ωρα: 10:15

Τμήμα: Προνηπιακό

Χώρος: Αυλή

Αριθμός Παιδιών: 17

Κορίτσια/Αγόρια: 7/10

Παιχνίδι: Ελεύθερο

Διάρκεια Παιχνιδιού: ~ 10 λεπτά

Οπτικοακουστικό Υλικό: ΝΑΙ, Φωτογραφίες

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Τα παιδιά παίζουν ελεύθερα στην αυλή στο μέρος που υποδεικνύει η παιδαγωγός (μπροστά στην πύρα δεν επιτρέπεται να παίζουν στο χορτάρι).

Λόγια Παιδιών:

—

Σημειώσεις:

Σαφής διαχωρισμός ως προς φύλο! (→ για γενικότερη εμπερίφορα των παιδιών σύμφωνα με την παιδαγωγό)

Τα κορίτσια παίζουν μεταξύ τους και τα αγόρια μεταξύ τους (Μόνο η Άννα παίζει - πάντα - με τα αγόρια, εντός και εκτός σταθμού)

Τραμπάλα παίζουν μόνο τα κορίτσια.

Σπινάκι κυρίως τα κορίτσια. Μηχάνες κυρίως τα αγόρια.

Με τα ποδήλατα και τα αυτοκίνητα, παίζουν εξ' ίδιου και τα 2 φύλα

Τα αγόρια παίζουν κυρίως κυνηγητό και προσφέρουν το παιχνίδι κλέφτες κι Αστυνόμοι

Σε γενικές γραμμές τα παιδιά είναι χαρούμενα και δραστήρια.

Η παιδαγωγός βγάζει φωτογραφίες για την ιστοσελίδα του σταθμού.