



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΜΦΥΛΕΣ
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΑΥΛΕΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΛΙΘΟΞΟΪΔΗ ΣΤΕΛΙΟΥ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

«Επιστήμες της Αγωγής: Ζητήματα Ιστορίας, Ιστορικής Εκπαίδευσης και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής»

Αθήνα, 2022

ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

1) Επόπτης: Γκιαούρη Στεριανή

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2) Δεύτερος Βαθμολογητής: Μαυροπαλιάς Τρύφων

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3) Τρίτος Βαθμολογητής: Τσιούμης Κωνσταντίνος

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός:

Ο συγγραφέας Στέλιος Λιθοξοΐδης βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Η πολιτική ορθότητα είναι για την κοινωνία ό,τι τα φανάρια για τον δρόμο. Χωρίς αυτά μπορεί κανείς να φτάσει πιο γρήγορα στον προορισμό του, αλλά με αυτά θα φτάσει με ασφάλεια.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	7
Εισαγωγή.....	8
1. Ιστορική αναδρομή.....	11
1.1 Η σχολική αυλή στην Ελλάδα.....	15
1.2 Η σχολική αυλή στον διεθνή χώρο	16
2. Εννοιολόγηση της σχολικής αυλής.....	19
2.1 Η κοινωνική διάσταση της σχολικής αυλής.....	21
2.2 Η σχολική αυλή ως χώρος κοινωνικοποίησης	23
2.3 Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχολικής αυλής.....	25
2.4 Η σχολική αυλή ως χώρος παιχνιδιού.....	28
2.5 Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης.....	32
2.5.1 Σχολική αυλή και κοινωνική μάθηση	36
2.5.2 Σχολική αυλή και συναισθηματική ανάπτυξη	38
3.Ιστορική αναδρομή στον σχεδιασμό της σχολικής αυλής.....	39
3.1 Σχεδιασμός με γνώμονα την παιδαγωγική	42
3.2 Σχεδιασμός με γνώμονα τη μάθηση	43
3.3 Σχεδιασμός με γνώμονα την αισθητική	44
3.4 Σχεδιασμός με γνώμονα την ασφάλεια	46
4. Έμφυλες ταυτότητες	47
4.1 Θεωρίες για τις έμφυλες ταυτότητες	49
4.2 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις έμφυλες ταυτότητες	55
4.3 Φεμινιστικές προσεγγίσεις στις έμφυλες ταυτότητες.....	56
5. Η έμφυλη διάσταση της σχολικής αυλής.....	58
5.1 Κοινωνική Παιδαγωγική	60
5.2 Εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	62
5.3 Ομάδα «Urbana» και άλλα παραδείγματα	66
5.4 Σχετική έρευνα.....	68
6. Μεθοδολογία	70
6.1 Σκοπός της έρευνας	70
6.2 Δείγμα	70
6.3 Ερευνητικό εργαλείο	71
6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	71
6.5 Εργαλεία ανάλυσης.....	72
6.6 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου.....	73

7. Περιγραφική στατιστική-Αποτελέσματα	73
7.1 Επαγωγική στατιστική	107
8. Συμπεράσματα	111
Περιορισμοί έρευνας	119
Προτάσεις	120
Βιβλιογραφία	122
Ελληνόγλωσση	122
Ξενόγλωσση	130
Παράρτημα	142

Περίληψη

Η σχολική αυλή ως χώρος δύναται να αξιοποιηθεί στην καλλιέργεια των γνωστικών, κοινωνικών, ψυχοκινητικών και αναπτυξιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Για να συμβεί όμως αυτό υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, η σχολική αυλή είναι απαραίτητο να είναι διαμορφωμένη με βάση τις ανάγκες των παιδιών και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης, είναι σημαντικό να εξασφαλίζει στον βαθμό του λογικού την ασφάλεια και την αισθητική. Τέλος, είναι θεμιτό να λειτουργεί ως μία υπαίθρια αίθουσα διδασκαλίας. Στην πράξη, η σχολική αυλή πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε κάθε άτομο που διαβιεί σε αυτήν κατά τη λειτουργία του σχολείου. Η σχολική αυλή είναι σημαντικό να εναρμονίζεται με τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, της συμπερίληψης και της ισότητας των ατόμων. Η παρούσα κατάσταση των σχολικών αυλών στην Ελλάδα και στον διεθνή χώρο, παρουσιάζει σχολικές αυλές που φέρουν έμφυλες διαστάσεις. Για τον λόγο αυτόν, αναζητήθηκαν απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις έμφυλες διαστάσεις της σχολικής αυλής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με χρήση ερωτηματολογίου. Φάνηκε πως το εκπαιδευτικό δυναμικό που συμμετείχε στην έρευνα επιθυμεί μία σχολική αυλή που δεν ενισχύει τις έμφυλες διακρίσεις, ωστόσο αναγνωρίζει πως η σχολική αυλή προς το παρόν δεν αποτελεί χώρο ισότητας και παιδαγωγικής.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική αυλή, έμφυλες ταυτότητες, συμπερίληψη, κοινωνική παιδαγωγική, δημοτικά σχολεία, απόψεις εκπαιδευτικών.

Abstract

Schoolyards should be used to cultivate the cognitive, social, psychomotor and developmental skills of children. But for this to happen there are certain conditions. Initially, schoolyards have to be designed based on the needs of the children and the teaching staff. It is also important to ensure safety and aesthetics, to a reasonable degree. Finally, it is legitimate to operate as an outdoor classroom. In practice, schoolyards should provide equal opportunities to every person living in them during the operation of the school. Schoolyards should be harmonized with the principles of Social Pedagogy, inclusion and equality of people. The current situation of schoolyards in Greece and in the international arena presents schoolyards that have gender dimensions. For this reason, views of primary school teachers were sought on the gender dimensions of the schoolyards. The research was conducted using a questionnaire. It seemed that the educational staff that participated in the research wants a schoolyard that does not reinforce gender discrimination. However, it recognizes that schoolyards are currently not an area of equality and pedagogy.

Keywords: School yard, gender identities, inclusion, Social Pedagogy, primary schools, teachers' views.

Εισαγωγή

Η σχολική αυλή δεν είναι απλώς ένας χώρος που τα παιδιά αθλούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής και ξεκουράζονται κατά τη διάρκεια του διαλλείματος. Πολύ περισσότερο, συνιστά μία υπαίθρια αίθουσα διδασκαλίας και έναν χώρο που τα παιδιά καλούνται να κοινωνικοποιηθούν, να συμπράξουν και να αλληλοεπιδράσουν. Δομείται από κρατικούς φορείς με σκοπό να καλύψει τις ανάγκες του συνόλου του μαθητικού κοινού και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συνήθως, τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή σχολική πραγματικότητα, στη σχολική αυλή εμφιλοχωρούν αθλητικές εγκαταστάσεις, χώροι ουδέτερου παιχνιδιού και χαλάρωσης και χώροι πρασίνου. Αρκετοί σχολικοί αύλειοι χώροι διαθέτουν και σχολικό κήπο.

Ως χώρος, όμοια με κάθε χώρο, η σχολική αυλή δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερη. Χαρακτηρίζεται από τα υλικά με τα οποία έχει κατασκευαστεί, τον σχεδιασμό, την αρχιτεκτονική, ακόμα και από τα χρώματα με τα οποία περιβάλλεται. Όλα αυτά συγκεκριμενοποιούν το πολιτικό, οικονομικό, ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο κάθε σχολείου και ευρύτερα κάθε κοινωνίας. Το λοιπόν, με βάση τα παραπάνω, η σχολική αυλή επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων που διαβιούν σε αυτήν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ωστόσο, τα άτομα αυτά φέρουν και ως ατομικές οντότητες ορισμένα επιμέρους χαρακτηριστικά ταυτότητας, τα οποία συναντώνται στη συμπεριφορά, στις στάσεις και στις αντιλήψεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνιστούν ταυτόχρονα την ταυτότητα της κοινωνίας στην οποία τα άτομα αυτά έχουν γαλουχηθεί και αποτελούν μέρος της.

Το δίχως άλλο, ο σχεδιασμός και η αρχιτεκτονική της σχολικής αυλής αλλά και του ευρύτερου σχολικού κτηριακού συγκροτήματος επηρεάζουν τις υπάρχουσες στάσεις και αντιλήψεις που φέρουν τα άτομα αλλά και την εξέλιξή των εν λόγω πεποιθήσεων. Με τον τρόπο αυτόν, τα άτομα αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη σχέση με τον χώρο. Μια σχέση που επηρεάζεται από τα ερεθίσματα που ο χώρος παρέχει αλλά και από τις αισθήσεις που αυτός εγείρει. Με άλλα λόγια, εφόσον τα άτομα αισθάνονται οικειότητα με τον χώρο, τότε αυτά δύνανται να τον αξιοποιήσουν ποιοτικά. Στην περίπτωση όμως που τα συναισθήματα που εγείρονται δεν είναι εφάμιλλα της οικειότητας, τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος της σχεδίασης διαχωριστικών γραμμών και ανισοτήτων μεταξύ των ατόμων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων για τις έμφυλες διαστάσεις στις σχολικές αυλές. Με τη χρήση ερωτηματολογίου, σκοπός είναι να

απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: Αρχικά, αν ο τομέας της εκπαίδευσης (ιδιωτικός ή δημόσιος) επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο η σχολική αυλή βασίζεται σε αρχές ισότητας των φύλων και συμπερίληψης. Δεύτερον, εάν το είδος των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στην σχολική αυλή επηρεάζει την άποψη των ερωτηθέντων αναφορικά με την ισοτιμία των φύλων στον χώρο της αυλής και κατά πόσο η σχολική αυλή ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Τρίτον, εάν η ηλικία του εκπαιδευτικού προσωπικού και η προϋπηρεσία του στον εκπαιδευτικό τομέα επηρεάζει την άποψη του ως προς την ανταπόκριση της σχολικής αυλής στις ανάγκες του μαθητικού κοινού και την ποικιλομορφία που του προσφέρει στο παιχνίδι.

Το σχολείο είναι ο πρώτος δημόσιος χώρος με τον οποίο το παιδί έρχεται σε επαφή. Κατά την παρουσία του στο σχολείο, το παιδί τεκνοθετεί συμπεριφορές τις οποίες διατηρεί ως ενήλικας στον ευρύ δημόσιο χώρο. Για παράδειγμα, ένα παιδί το οποίο δεν ασχολείται με δραστηριότητες υψηλής έντασης σε μια σχολική αυλή η οποία επενδύει τους περισσότερους χώρους της σε αθλητικές εγκαταστάσεις, τότε αυτό δεν αναπτύσσει αισθήματα οικειότητας προς τον χώρο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις που διαμορφώνει αναμένεται να το ακολουθήσουν και στην ενήλικη ζωή όσον αφορά τη σχέση του με τον δημόσιο χώρο.

Η εκπαίδευση διεθνώς τείνει να γίνει συμπεριληπτική και να εφαρμόσει αρχές κοινωνικής παιδαγωγικής. Ομάδες πίεσης διεθνώς έχουν αποκτήσει φωνή μέσω της διάδοσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και του ηλεκτρονικού τύπου, με αποτέλεσμα ζητήματα που αφορούν τις έμφυλες ταυτότητες και τα ζητήματα κοινωνικής ενσωμάτωσης να έχουν ευαισθητοποιήσει απλούς ανθρώπους και ερευνητές ανθρωπιστικών σπουδών ανά τον κόσμο.

Το θεωρητικό υπόβαθρο που έχει σχηματιστεί για να στηρίξει την παρούσα έρευνα, βασίζεται ακριβώς στα παραπάνω. Αρχικά, επιλέγεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή σχετικά με την παιδαγωγική της σχολικής αυλής. Η ιστορική αναδρομή γίνεται με συγκριτική οπτική ελληνικών και διεθνών σχολικών αυλών στην πάροδο των χρόνων. Έπειτα, επιχειρείται εννοιολόγηση της σχολικής αυλής. Η εννοιολόγηση αφορά τη σχολική αυλή ως χώρο και αναφέρονται οι διάφορες διαστάσεις αυτής με βάση πάντα την έννοια του χώρου. Στη συνέχεια, σκιαγραφείται η πορεία σχεδιασμού των σχολικών αυλών και αναδεικνύεται η εξέλιξη που επέφερε τις σχολικές αυλές του σήμερα. Επιπροσθέτως, λόγος γίνεται για συνιστώσες που αφορούν τον σχεδιασμό και την αρχιτεκτονική σχολικών αυλών. Προκειμένου να αναδειχτεί η έμφυλη διάσταση

των σχολικών βαθμών, στη συνέχεια της διατριβής γίνεται λόγος για τις έμφυλες ταυτότητες. Χαρακτηριστικά, αναφέρονται θεωρίες που αφορούν τις έμφυλες ταυτότητες και τον τρόπο στοιχειοθέτησής τους. Ειδική μνεία αποδίδεται στις φεμινιστικές προσεγγίσεις που αφορούν τις έμφυλες ταυτότητες, καθώς οι σχολικές αυλές χαρακτηρίζονται κυρίως ως «αγορίστικες», διότι ευνοούν και προδιαθέτουν για δραστηριότητες που αφορούν κυρίως τα αγόρια. Ύστερα, αναφέρονται οι έννοιες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της συμπερίληψης, με την ολιστική έννοια αυτών. Σκοπός είναι ο σχεδιασμός σχολικών αυλών που προωθούν την ισότητα των ατόμων. Τέλος, το θεωρητικό υπόβαθρο ολοκληρώνεται με προγράμματα και οργανώσεις που μεριμνούν για την ισότητα στις σχολικές αυλές.

Μετά το θεωρητικό υπόβαθρο ακολουθεί η μεθοδολογία και η έρευνα. Η έρευνα αφορά απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις έμφυλες διαστάσεις της σχολικής αυλής. Η έρευνα διεξήχθη με χρήση ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα εξήχθησαν μέσω του προγράμματος SPSS v.25 και του προγράμματος Microsoft Excel. Η ανάλυση όλων των απαντήσεων έγινε με χρήση ποσοστών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση πινάκων και ραβδογραμμάτων. Ταυτόχρονα, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test, το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Κατόπιν, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα σε σχέση με εφάμιλλες παρελθοντικές αλλά και σε σχέση με σχετικές θεωρίες που προέρχονται από ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί που λειτούργησαν ως τροχοπέδη στην παρούσα έρευνα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική, ώστε οι σχολικές αυλές να καταστούν πεδίο ισότητας χωρίς διακρίσεις μεταξύ των ατόμων.

1. Ιστορική αναδρομή

Η αξιοποίηση της σχολικής αυλής στην παιδαγωγική διαδικασία δεν είναι μία καινούρια τάση (Τσακίρης, 2013, σελ. 8). Μεγάλοι παιδαγωγοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκιαγράφησαν την εκπαιδευτική αξία της σχολικής αυλής. Η Μαρία Μοντεσσόρι (όπ. αναφ. στον Vaz, 2013) ανέφερε την παιδαγωγική αξία της επαφής του παιδιού με τη φύση. Οι Πεσταλότσι και Νήντερερ (όπ. αναφ. στον Jedan, 1990) θεωρούσαν ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες συνέδραμαν στην επίρρωση της εκπαίδευσης των παιδιών. Η παιδαγωγική σημασία της σχολικής αυλής αναφέρεται και από τον Γερμανό παιδαγωγό Φρέμπελ (Fröbel & Rönsch, 1912). Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι παιδαγωγικές απόψεις του Γάλλου παιδαγωγού Σελεστέν Φρενέ (όπ. αναφ. στους/ις Koerrenz και συν., 2018) ο οποίος συνέδεσε τη σχολική τάξη με τη σχολική αυλή, αναγνωρίζοντας πως το σχολείο συνιστά μία μικρογραφία της ευρείας κοινωνίας. Στην εποχή εκείνη, μάλιστα, το φαινόμενο της αστικοποίησης απομάκρυνε τα παιδιά από την επαρχία και δη από τη φύση. Ως εκ τούτου, το ενδιαφέρον για το προαύλιο χώρο, θερμάνθηκε δυναμικά. Άλλωστε, στον προαύλιο χώρο ενός σχολείου εμφιλοχωρούσε ο σχολικός κήπος, όπου ήταν εφικτό να μελετηθεί η βοτανική (Brightwen, 1913).

Η ιδέα του σχολικού κήπου ως μέρος της αρχιτεκτονικής της σχολικής αυλής επιρρώθηκε ακόμα περισσότερο κατά τα χρόνια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Όμοια με το φαινόμενο της αστικοποίησης, οι συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών ένεκα του πολέμου μετέφεραν τα παιδιά από τον επαρχιακό χώρο στα μεγάλα αστικά κέντρα. Το λοιπόν, τα παιδιά απομακρύνθηκαν από τη φύση. Το συγκεκριμένο ζήτημα θεωρήθηκε τροχοπέδη για την ομαλή εκπαίδευση των παιδιών. Έτσι, στο εκπαιδευτικό σχέδιο και στην αρχιτεκτονική του σχολείου εισδύει η δημιουργία και η εκπαιδευτική αξιοποίηση του σχολικού κήπου (Frost, 2012).

Με την πάροδο των χρόνων η σχολική αυλή αποκολλάται από την ιδέα που τη θεωρούσε ταυτόσημη με τον σχολικό κήπο. Στους κόλπους της εμφιλοχωρούν δραστηριότητες που πηγάζουν από άλλα γνωστικά πεδία. Χαρακτηριστικά, ο Davis (1957) αναφέρει πως στη σχολική αυλή δύνανται να λαμβάνουν χώρα δραστηριότητες που σχετίζονται με «την τέχνη, τα αγγλικά, τη ραπτική, τη φυτοκομία, τη μετεωρολογία και την έρευνα». Το παραπάνω γεγονός δίνει νέα διάσταση στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία της σχολικής αυλής και οξύνει την έρευνα που αφορά την παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξιοποίηση των σχολικών αυλών (Τσακίρης, 2013).

Στο μεταξύ, την περίοδο αυτήν ήταν ήδη γνωστές οι θέσεις του Ελβετού ψυχολόγου Ζαν Πιαζέ σχετικά με το παιχνίδι. Ο Πιαζέ θεωρούσε πως το παιχνίδι δεν σχετίζεται μονάχα με την ψυχαγωγία των παιδιών, αλλά και με την εκπαίδευση. Πιο ειδικά, ο Πιαζέ θεωρούσε πως το παιδί δύναται να μάθει καλύτερα μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού (Piaget, 1962). Πράγματι, το παιχνίδι συνδέεται άρρηκτα με την νηπιακή και παιδική ηλικία (Κωτσαλίδου, 2010). Η σύνδεσή του με τη μάθηση επέρχεται κατά τη διαδικασία που το νήπιο και το παιδί, παίζοντας, δύνανται να εξερευνήσουν, να αναπτύξουν στρατηγική σκέψη και να δομήσουν τη γνώση μέσα από τον πειραματισμό από την πραγματική φύση και τη ζωή (Youell, 2008), σε αντίθεση με τη θεωρητική γνώση που αποκτάται μέσα από τους τέσσερις τοίχους μιας τάξης, η οποία, είναι πιθανόν να αποδειχθεί στείρα, εάν δεν συνδεθεί με την πραγματική φύση και ζωή (Λεμονίδης, 2013).

Ο Βιγκότσκι αναγνώρισε και αυτός την αξία της μάθησης στο φυσικό περιβάλλον. Η φιλοσοφία του για την εκπαίδευση ταυτίζεται σε πολλά σημεία με αυτήν του Πιαζέ, εντούτοις ο πρώτος δεν αναγνώρισε ότι τα στάδια ανάπτυξης ενός παιδιού είναι αποκλειστικά γενετικά προκαθορισμένα. Πολύ περισσότερο, αναγνώρισε τη συνδρομή του δομημένου περιβάλλοντος εντός του οποίου ένα παιδί διαβιεί. Για την επίρρωση των δεξιοτήτων των παιδιών, τα παιδιά είναι απαραίτητο, κατά τον Βιγκότσκι, να αλληλοεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους. Μέσα από τη σύμπλευση αυτήν τα παιδιά δύνανται να αναπτύξουν συμπεριφορικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Η αλληλεπίδραση αυτή, μολαταύτα, δεν είναι εφικτό να λάβει χώρα εντός του πλαισίου μιας συμβατικής τάξης τεσσάρων τοίχων στον βαθμό που δύναται να καταστεί πραγματικότητα στον σχολικό αύλειο χώρο (Vygotsky & Cole, 1978).

Τα συγκείμενα των δυτικών κοινωνιών (π. χ. αστικοποίηση, απομάκρυνση από το περιβάλλον, βιομηχανοποίηση, θέσεις θεωρητικών της παιδαγωγικής κ.τ.λ.) έστρεψαν το ερευνητικό παιδαγωγικό ενδιαφέρον στη σχολική αυλή και στον σχολικό κήπο. Η σχολική αυλή θεωρήθηκε ως μέρος όπου το μαθητικό κοινό δύναται να ασκηθεί σωματικά και να καλλιεργήσει αναπτυξιακές δεξιότητες. Δεύτερον, το φυσικό δομημένο περιβάλλον θεωρήθηκε ως περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, τα οποία δύνανται να εγείρουν την περιέργεια και το ερευνητικό ενδιαφέρον των παιδιών. Κατόπιν, η σχολική αυλή αναπτύσσει στο μαθητικό κοινό τα αισθήματα του «ανήκειν» και του «συνανήκειν». Για την επιτυχία ανάπτυξης αυτού του συναισθήματος μείζονα ρόλο διαδραματίζει η γενική αισθητική της σχολικής αυλής. Με άλλα λόγια, η

αισθητική της σχολικής αυλής αναπτύσσει περισσότερο το αίσθημα της κοινότητας μεταξύ του μαθητικού κοινού, όταν αυτή εναρμονίζεται με τις επιμέρους εκφάνσεις της προσωπικότητας του μαθητικού κοινού που διαβιεί εντός των ορίων της κατά τη λειτουργία του σχολείου (Titman, 1994, σελ. 58, 59).

Το λοιπόν, στο σχολικό αναλυτικό πρόβλημα στον δυτικό κόσμο εμφανίζονται προγράμματα, δραστηριότητες και σχέδια διδακτικής δράσης που αφορούν το δομημένο φυσικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτόν, η σημασία της σχολικής αυλής αυξάνει. Εντούτοις, τα παραπάνω προγράμματα δεν θα μπορούσαν να διεκπεραιωθούν, δίχως την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Την στιγμή εκείνη αποδεικνύεται πως οι σχολικές αυλές δεν έχουν καν σχεδιαστεί για να εξυπηρετήσουν κάτι εφάμιλλο των παραπάνω, καθώς ο σχεδιασμός τους αφορά κατά κύριο λόγο την εξυπηρέτηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τον αθλητισμό ή την υψηλή σωματική ένταση (Titman, 1999, σελ. 8). Εκτός αυτών, ο προγραμματισμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δεν θα μπορούσε να προγραμματισθεί δίχως την επικράτηση κατάλληλων καιρικών φαινομένων, καθώς στη σχεδίαση των σχολικών αυλών δεν υπήρχε πρόβλεψη που αφορούσε την προστασία του εκπαιδευτικού και μαθητικού κοινού από τα δυσμενή καιρικά φαινόμενα (Burke & Grosvenor, 2003, σελ. 45).

Η αλλαγή στη φιλοσοφία της σχολικής αυλής και στην αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλεται εν πολλοίς στη θεωρία γνώσης του κονστρουκτιβισμού και στη συνειδητοποίηση της αξίας της διερεύνησης για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του μαθητικού κοινού. Στη σχολική αυλή, τα παιδιά είναι ελεύθερα να αλληλοεπιδράσουν τόσο μεταξύ τους όσο και με το δομημένο φυσικό περιβάλλον, δίχως να είναι αναγκασμένα να πειθαρχήσουν στους κανόνες μιας σχολικής αίθουσας, η οποία στερεί από το μαθητικό κοινό την ελευθερία των πρωτοβουλιών, της διερεύνησης των ερεθισμάτων και γενικά της ενεργητικής μάθησης (Steffe & Gale, 1995). Στη σχολική τάξη, η μάθηση πολλές φορές δεν συνδέεται με τη φύση και τη ζωή και ως επακόλουθο αποτελεί ένα κενό γράμμα. Αντίθετα, ένα διδακτικό πλάνο το οποίο συνδέεται άμεσα με την απτή πραγματικότητα, επιφέρει προσοδοφόρα απότοκα, καθώς η πληροφορία που παρέχεται αποκτά επαλήθευση και σύνδεση με τη ζωή (Boumonά, 2008, σελ. 6).

Παράλληλα με τη σχολική αυλή, διερευνήθηκαν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών τόσο για τη σχολική αυλή όσο και για τις υπαίθριες διδασκαλίες. Η έρευνα του Simmons (1991, σελ. 16) επέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την

αξία της διδασκαλίας στη σχολική αυλή και στην ύπαιθρο, ωστόσο έφεραν ορισμένες ενστάσεις και ανησυχίες (π.χ. ασφάλεια μαθητικού κοινού, οικονομικό κόστος κ.τ.λ.). Πρόσφατες έρευνες δείχνουν πως μολονότι το εκπαιδευτικό προσωπικό αναγνωρίζει την αξία των δραστηριοτήτων στη σχολική αυλή, ωστόσο, δεν επενδύουν σε αυτήν καθώς ο σχεδιασμός της δεν εξυπηρετεί (Erdem, 2018). Ομοίως, οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται και στην έρευνα της Feille (2013). Καθώς φαίνεται, διαχρονικά οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν θετική στάση προς την αξιοποίηση της σχολικής αυλής στην εκπαιδευτική διαδικασία, άσχετα εάν εντέλει δεν εφαρμόζουν ένα τέτοιο διδακτικό πλάνο. Ωστόσο, μικρός είναι ο αριθμός των ερευνών που έλαβαν χώρα αφορώντας τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που δύνανται να εφαρμοσθούν στη σχολική αυλή (Τσακίρης, 2013, σελ. 19).

Η ελληνική έρευνα που σχετίζεται με τις σχολικές αυλές στα ελληνικά σχολεία είναι φτωχή. Η ελληνική παιδαγωγική έρευνα φαίνεται να μην ακολουθεί τη διεθνή τάση. Όποιες έρευνες έλαβαν χώρα φαίνεται να χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα ή να στοιχειοθετούν μέρος επιδοτούμενων προγραμμάτων. Την τελευταία δεκαετία, ο Τσακίρης (2013) ερευνά την αξιοποίηση της σχολικής αυλής ως εκπαιδευτικό εργαλείο και αναζητά απόψεις εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων που αφορούν τη δομή, την οργάνωση και την αξιοποίηση του σχολικού αύλειου χώρου ως μέσο αγωγής. Η Χατζοπούλου (2021) ασχολείται με το παιχνίδι στην αυλή του νηπιαγωγείου και αναζητά απόψεις νηπιαγωγών σχετικά με τον βαθμό που η αυλή του νηπιαγωγείου σχετίζεται με την ανάπτυξη του μαθητικού κοινού. Από την άλλη, η Γιαννακού (2011) αναζητά απόψεις μαθητών δημοτικού σχετικά με τη σχολική αυλή του σχολείου τους. Τέλος, ο Χαριτάκης (2020), εκτός από μαθητικό κοινό και εκπαιδευτικό προσωπικό, εμπλέκει στο δείγμα του και γονείς, αναζητώντας απόψεις σχετικά με την αναδιαμόρφωση της σχολικής αυλής με βάση τις αρχές της αειφορίας. Φαίνεται λοιπόν, πως την τελευταία δεκαετία την ελληνική παιδαγωγική έρευνα απασχολούν και ζητήματα που αφορούν διαστάσεις της σχολικής αυλής.

Στη σημερινή εποχή, μια εποχή που χαρακτηρίζεται από καλλιεργούμενη οικολογική συνείδηση και ενσυναίσθηση, η σχολική αυλή εντάσσεται ολοένα και περισσότερο στην εκπαιδευτική ζωή σε διεθνές επίπεδο (Carrier, 2009). Πέραν του οικολογικού ζητήματος, το ενδιαφέρον για τη σχολική αυλή οφείλεται και στο γεγονός ότι έννοιες όπως είναι οι πολιτισμικές, κοινωνικές, ανθρωπιστικές και οικονομικές αξίες έχουν εμφιλοχωρήσει στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς. Πλέον, προγράμματα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης που εμπλέκουν στην

εκπαιδευτική πραγματικότητα τη σχολική αυλή έχουν σχεδιαστεί και επίκειται να σχεδιάζονται ολοένα και περισσότερο (Ferrando & Albarracín, 2021).

1.1 Η σχολική αυλή στην Ελλάδα

Η σχολική αυλή στην Ελλάδα στοιχειοθετεί κατά κύριο λόγο ένα μέρος εκτόνωσης. Αξιοποιείται κυρίως για άθληση, παιχνίδι και ξεκούραση στην ώρα του διαλείμματος από το καθημερινό πρόγραμμα μαθημάτων. Συνήθως, το μοναδικό μάθημα που λαμβάνει χώρα στη σχολική αυλή είναι το μάθημα της γυμναστικής. Ο σχεδιασμός της σχολικής αυλής στην Ελλάδα βασίζεται σε ένα αναχρονιστικό μοντέλο, το οποίο βασίζεται στον δασκαλοκεντρισμό. Πιο αναλυτικά, το εκπαιδευτικό προσωπικό λειτουργεί παραδοσιακά, δίχως να δίνει αρμοδιότητες στο μαθητικό κοινό. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι αυτό που θα οργανώσει και θα φέρει εις πέρας το σχέδιο διδασκαλίας, με το μαθητικό να διατηρεί μία παθητική στάση, όμοια με αυτή που συντηρείται στους κόλπους μιας συμβατικής σχολικής αίθουσας. Με τον τρόπο αυτόν, το μαθητικό κοινό δεν είναι ενεργητικό κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, μολονότι αυτή συνιστά μία πράξη που είναι, το δίχως άλλο, διαδραστική. Απότοκο αυτών είναι η πληροφορία να μεταφέρεται στείρα από τον πομπό στον δέκτη (Ταμουτσέλη, 2000).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο ρόλος της σχολικής αυλής ως τμήμα του σχολικού συγκροτήματος είναι ο πλέον υποβαθμισμένος. Ωστόσο, τα ποσοστά αναφέρουν ότι το μαθητικό κοινό περνά το 20% του χρόνου του οποίου βρίσκεται στο σχολικό συγκρότημα στον άγλυο χώρο. Το παραπάνω ποσοστό δεν είναι καθόλου αμελητέο και σε καμία περίπτωση δεν δικαιολογεί την έλλειψη ενδιαφέροντος που ενυπάρχει σχετικά με την περαιτέρω αξιοποίηση των επιμέρους διαστάσεων της σχολικής αυλής (Παπαϊωάννου και συν., 2015)

Η σχολική αυλή στην Ελλάδα είναι συνήθως κατασκευασμένη με τσιμέντο και μπετόν. Ορισμένες φορές υπάρχει χαλίκι και πίσσα. Τα πράσινα σημεία περιορίζονται στην πιθανή ύπαρξη ενός σχολικού κήπου. Το λοιπόν, οι σχολικές αυλές συνιστούν δομημένα τοπία που πάσχουν ως προς την αισθητική και τη γενικότερη έννοια του τοπίου. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά στοιχειοθετούν έναν χώρο ο οποίος καθίσταται αφιλόξενος για το μαθητικό κοινό. Ως επακόλουθο, ελλοχεύει ο κίνδυνος να αναπτύξει το μαθητικό κοινό ανάλογη στάση και ανάλογα συναισθήματα προς τη σχολική αυλή. Υπό αυτές τις συνθήκες, δεν είναι εφικτό να διαμορφωθεί γόνιμο και δημιουργικό

κλίμα για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητικού κοινού. Ωστόσο, οι σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική θέτουν ως κέντρο τον μαθητή. Ένεκα αυτού, η θέση της σχολικής αυλής στο σχολικό συγκρότημα αναμένεται να αναβαθμιστεί (Παπαϊωάννου και συν., 2015).

Στην Ελλάδα υπήρξαν κινήματα και οργανώσεις που είχαν σχεδιαστεί και αφορούσαν την αναμόρφωση των ελληνικών σχολικών αυλών. Στο λεκανοπέδιο της Αττικής έδρασαν το πρόγραμμα «Ο κήπος της αειφορίας» και το πρόγραμμα «Ο σχολικός κήπος των χρωμάτων και των αρωμάτων». Στη Θεσσαλονίκη έλαβε χώρα το πρόγραμμα «Σχολικός κήπος». Βασικός γνώμονας των παραπάνω προγραμμάτων ήταν η δημιουργία μιας σχολικής αυλής που εναρμονίζεται με τις αρχές της αειφορίας και χαρακτηρίζεται από ενίσχυση του φυσικού τοπίου (Κατράκου, 2017).

Επιλογικά, όσον αφορά την ελληνική σχολική αυλή αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Plaka & Skanavis (2016), που αφορά τους σχολικούς κήπους στην Ελλάδα στους κόλπους των σχολικών αυλών. Στην έρευνα έλαβαν συμμετοχή σχολεία από την ελληνική επικράτεια και αποδείχθηκε ότι δύο βασικοί λόγοι λειτουργούν ως τροχοπέδη για την αναβάθμιση και την κατοπινή αξιοποίηση των σχολικών κήπων στην Ελλάδα και κατ' επέκταση της σχολικής αυλής. Αρχικά, ως βασικό εμπόδιο αναφέρθηκε η έλλειψη κονδυλίων από την Πολιτεία που αφορούν τη σχολική αυλή. Έπειτα, επόμενο εμπόδιο συνιστά η έλλειψη ενδιαφέροντος από τη σχολική ηγεσία, η οποία οφείλεται εν πολλοίς στην έλλειψη κατάρτισης -στην απουσία γνώσης, δηλαδή, σχετικά με τα προσοδοφόρα απότοκα που δύνανται να επιφέρουν η σχολική αυλή και ο σχολικός κήπος σε ζητήματα που αφορούν την καλλιέργεια των επιμέρους δεξιοτήτων του μαθητικού κοινού (Plaka & Skanavis, 2016).

1.2 Η σχολική αυλή στον διεθνή χώρο

Οι σχολικές αυλές ανά τον κόσμο έχουν συναμεταξύ τους πολλά κοινά γνωρίσματα. Ο σχεδιασμός τους αφορά κυρίως αθλητικές δραστηριότητες και η αρχιτεκτονική τους ευνοεί το παιχνίδι υψηλής έντασης. Μολονότι η θέση για την παιδαγωγική αξιοποίησή της έχει καταστεί πλέον κοινός τόπος στην παιδαγωγική κοινότητα, εντούτοις λίγες είναι οι αυλές που η αρχιτεκτονική και ο σχεδιασμός τους συνδράμουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Κατασκευαστικά, έχουν δομηθεί με τη χρήση τσιμέντου, ασφάλτου και μπετόν. Το εν λόγω, αφορά ως επί το πλείστο τις σχολικές αυλές μεγάλων αστικών κέντρων. Στην επαρχία και σε περιοχές με χαμηλή

πυκνότητα κατοικησιμότητας στις σχολικές αυλές επιφύλασσονται χώροι με στοιχεία του δομημένου φυσικού περιβάλλοντος. Γενικά, σπανίζει το φαινόμενο οι σχολικές αυλές να αντανακλούν στοιχεία του δομημένου συγκειμένου της περιοχής όπου το κάθε σχολικό συγκρότημα εδράζει (Danks – Gamson, 2014).

Στην αμερικανική ήπειρο και συγκεκριμένα στη Βόρεια Αμερική, από τις σχολικές αυλές απουσιάζει το πράσινο και γενικά δεσπόζει το τσιμέντο και η άσφαλτος. Για τον λόγο αυτό έλαβαν χώρα απόπειρες πρασινίσματος της σχολικής αυλής, με τη φύτευση ενδημικών φυλλοβόλων δένδρων. Εντούτοις, ενέσκηψαν ορισμένα ζητήματα ένεκα της καρποφορίας των δένδρων αυτών, με τελικό απότοκο το πρασίνισμα της σχολικής αυλής να μην πραγματοποιηθεί. Ειδικά στον Καναδά, έλαβαν χώρα πολλές απόπειρες πρασινίσματος των σχολικών αυλών. Ωστόσο, αυτές ουδέποτε ολοκληρώθηκαν, εξαιτίας αντικειμενικών δυσχερειών (Paddle & Gilliland, 2016).

Στις αστικοποιημένες κοινωνίες του διεθνούς στερεώματος, τα παιδιά έρχονται ελάχιστα σε επαφή με τη φύση (Natural Learning Initiative, 2012). Το λοιπόν, ξεκίνησε η ανάγκη διεθνώς για τη δημιουργία χώρων με πράσινο στο σχολικό συγκρότημα. Ωστόσο, η ιδέα αυτή δεν είναι καινούργια. Τα πρώτα της βήματα ξεκινούν κατά την απομάκρυνση του δυτικού κόσμου από τον βιοπορισμό μέσω των αγροτικών εργασιών και την παγίωση της εκβιομηχάνισης. Σήμερα, η ανάγκη αυτήν εντείνεται ακόμα περισσότερο, εξαιτίας των εκφάνσεων της σύγχρονης ζωής και της αποτύπωσής τους στο δομημένο φυσικό και αστικό περιβάλλον (π.χ. πυκνοκατοίκηση, καταστροφή δασών, κλιματική αλλαγή κ.τ.λ.) (Anderson, 2010).

Η παγκόσμια τάση για αναμόρφωση της αρχιτεκτονικής και του σχεδιασμού των σχολικών αυλών δεν αφορά μονάχα την οικολογική παράμετρο. Εκτός αυτής, επικρατεί η πεποίθηση ότι το σημερινό σχολείο είναι θεμιτό να μεταποιηθεί σε ένα «ευέλικτο σχολείο», το οποίο θα είναι εναρμονισμένο με τα συγκείμενα της εποχής που διαβιούμε. Επομένως, οι σημερινές σχολικές αυλές είναι θεμιτό να συνάδουν με τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές εκφάνσεις της σημερινής εποχής. Στην πράξη, είναι απαραίτητο να εξυπηρετούν τις ανάγκες του σημερινού μαθητικού κοινού (Malek, 2012). Με τον τρόπο αυτόν, αναμένεται να βελτιωθεί η ποιότητα εκπαίδευσης και διαβίωσης του σημερινού μαθητικού κοινού (Danks – Gamson, 2014).

Στις Η.Π.Α., το ενδιαφέρον για τη σχολική αυλή κορυφώνεται τη δεκαετία του 1970. Την περίοδο αυτή πολλά σχολεία ξεκινούν να μεταποιούν τον τότε υπάρχον σχεδιασμό του αύλειου χώρου τους. Μία δεκαετία αργότερα, στην Αγγλία εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Μαθαίνοντας μέσα από τους κήπους». Με τον τρόπο αυτόν, περίπου

το 30% των σχολείων στη νησιωτική χώρα αποκτούν κήπους πρασίνου στη σχολική αυλή. Εφάμιλλη κατάσταση επικρατεί την ίδια περίοδο στον Καναδά και στη Σουηδία. Στις Η.Π.Α., με τη συνδρομή δημοσίων φορέων περίπου 180.000 σχολεία αποκτούν σχολικό κήπο (WWF, 1999).

Στον διεθνή χώρο υπάρχουν προγράμματα τα οποία στοχεύουν στη μεταποίηση του σχεδιασμού και της αρχιτεκτονικής των σχολικών αυλών, ώστε αυτές να εναρμονιστούν με τις σημερινές ανάγκες. Ένα παράδειγμα προγράμματος τέτοιου τύπου είναι το «International School Grounds Alliance (ISGA)» το οποίο έχει παγκόσμιο χαρακτήρα. Στοχεύει στη βελτίωση της διαβίωσης του μαθητικού κοινού, μέσα από καινοτόμες προσεγγίσεις για την αρχιτεκτονική και τον σχεδιασμό των σχολικών αυλών, ώστε αυτές να εναρμονιστούν με τις σημερινές ανάγκες συλλήβδην (π.χ. κοινωνικές) (International School Grounds Alliance – ISGA, 2016). Στον Καναδά, εδράζει το πρόγραμμα «Toyota Evergreen Learning Grounds», το οποίο στοχεύει στον σχεδιασμό υπαίθριων χώρων με σκοπό την υπαίθρια διδασκαλία. Στις Η.Π.Α., το κίνημα «Green Schoolyards» αποσκοπεί στο «πρασίνισμα» των αμερικανικών αύλειων χώρων (Green Schoolyards America, 2022). Ο ίδιος φορέας μάλιστα στην περίοδο της πανδημίας εξαιτίας του COVID-19 δημοσίευσε πλάνο με τη δημιουργία υπαίθριων χώρων διδασκαλίας στις σχολικές αυλές προκειμένου από τη μία να συνεχιστεί απρόσκοπτα η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και από την άλλη να περιοριστεί η διασπορά του κορωνοϊού (Green Schoolyards America, 2022).

Στην περίοδο της πανδημίας του COVID-19, εξετάστηκε η τροποποίηση της χρήσης της σχολικής αυλής, με σκοπό τον περιορισμό μετάδοσης του ιού. Σε πολλές χώρες το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό κοινό ήταν υποχρεωτικό να φορούν μάσκα προστασίας κατά την παραμονή σε αυτή, τόσο στο διάλειμμα όσο και σε δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα σε αυτήν (π.χ. γυμναστική) (Melnick & Darling-Hammond, 2020). Στην πορεία αποδείχθηκε ότι ο ιός μεταδίδεται ευκολότερα σε κλειστούς παρά σε ανοιχτούς χώρους (Rowe και συν., 2021). Το λοιπόν, ανέκυψε η εικασία ότι εάν οι σχολικές αυλές είχαν την κατάλληλη διαμόρφωση και εξοπλισμό για να φιλοξενήσουν στους χώρους τους διάφορα διδακτικά αντικείμενα, το άνοιγμα των σχολείων διεθνώς θα μπορούσε να έχει συμβεί νωρίτερα (Hargreaves, 2021).

2. Εννοιολόγηση της σχολικής αυλής

Ως σχολική αυλή ορίζεται το τμήμα του σχολικού συγκροτήματος που αφορά την κοινωνική συνένωση, την εκγύμναση, τη χαλάρωση και την εκπαίδευση του μαθητικού κοινού (Χατζοπούλου, 2021). Ο Danks (2010) αναφέρει τη σχολική αυλή ως ένα μέρος του σχολικού συγκροτήματος το οποίο δύναται να συνδράμει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητικού κοινού, αρκεί να ξεφύγει από την παραδοσιακή δομή που φέρει στα περισσότερα μεγάλα αστικά κέντρα. Ως έννοια, ξεχωρίζει από τον σχολικό κήπο. Ο τελευταίος συνιστά μία «πράσινη έκταση» που εμφιλοχωρεί μέσα στον χώρο της σχολικής αυλής (Plaka & Skanavis, 2016). Για τον λόγο αυτόν, οι δύο παραπάνω έννοιες είναι θεμιτό να μην σχετίζονται. Ο σχολικός κήπος συνιστά μία πράσινη νότα σε έναν άγλυο χώρο που χαρακτηρίζεται από μπετόν, τσιμέντο και άσφαλο και δύναται να αξιοποιηθεί δημιουργικά από το μαθητικό κοινό με διάφορες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η κηπουρική (Waliczek και συν., 2021). Η σχολική αυλή ενσωματώνει ρόλο διαμεσολαβητικό μεταξύ της κτηριακής υποδομής του σχολικού συγκροτήματος και του δομημένου τοπίου έξω από τα όρια του σχολικού συγκροτήματος (Malek, 2012).

Ως προς τον σχεδιασμό της, η σχολική αυλή συνήθως συνίσταται από τον εξοπλισμό που ενυπάρχει (π.χ. μπασκέτες, τέρματα ποδοσφαίρου κ.τ.λ.), τους χώρους πρασίνου (π.χ. δέντρα), διάφορες κατασκευές και χαρακτηριστικά υπαίθριου χώρου. Ο ρόλος της σχολικής αυλής είναι πολλαπλός. Στον χώρο αυτόν τα παιδιά δύναται να αλληλοεπιδράσουν, να κοινωνικοποιηθούν, να παίξουν και γενικά να καλλιεργήσουν επιμέρους δεξιότητες. Σε κάθε περίπτωση, προκειμένου να επιτευχθούν όλα όσα αναφέρονται παραπάνω, η σχολική αυλή είναι σημαντικό να εξασφαλίζει την ασφάλεια των παιδιών. Για τον λόγο αυτόν, η διαμόρφωση και ο σχεδιασμός της είναι απαραίτητο να συνδράμουν στην αποφυγή σοβαρών τραυματισμών. Το δίχως άλλο, στο προαναφερθέν συμβάλλουν και οι κανόνες της σχολικής αυλής που τίθενται από το εκπαιδευτικό προσωπικό με σκοπό να εφαρμοσθούν από το μαθητικό κοινό (Eberle, 2011).

Η σχολική αυλή ως χώρος δύναται να δώσει πρωτοβουλίες στα παιδιά και να ενδυναμώσει την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί στις περισσότερες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αυλή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι εποπτικός. Για παράδειγμα, στο διάλειμμα, υπάρχουν στη σχολική αυλή μέλη από το εκπαιδευτικό προσωπικό τα οποία εκτελούν χρέη εφημερίας. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι απλώς επιβλέπουν το μαθητικό κοινό δίχως να οργανώνουν

το παιχνίδι ή κάποια δραστηριότητα για αυτό. Επομένως, τα παιδιά για να παίξουν θα πρέπει να οργανώσουν από μόνα τους το παιχνίδι ή τη δραστηριότητα. Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει να αναλάβουν ρόλους, να αλληλοεπιδράσουν και να διαπραγματευτούν τη θέση τους. Ουσιαστικά, τα παιδιά στη σχολική αυλή είναι δραστήρια και ενεργητικά, δίχως ψήγματα παθητικής διάθεσης, η οποία έχει μείνει πίσω στη σχολική αίθουσα (Γερμανός, 2019).

Ο τρόπος που η σχολική αυλή είναι σχεδιασμένη πολλές φορές αγνοεί τη συμπερίληψη και της προσδίδει έμφυλο ρόλο. Στην πράξη, πολλές φορές το θέσφατο «παίζω με όλους» δεν συμβαίνει. Αυτό συμβαίνει γιατί ο σχεδιασμός της σχολικής αυλής προτρέπει κυρίως σε παιχνίδια υψηλής έντασης, στα οποία ορισμένα παιδιά είναι πιθανό να λαμβάνουν μέρος κατ' ανάγκη. Συνήθως, από τη σχολική αυλή απουσιάζουν ή σπανίζουν οι χώροι για δραστηριότητες χαμηλής έντασης (π.χ. ανάγνωση λογοτεχνικού βιβλίου). Με τον τρόπο αυτόν, δεν αναπτύσσεται σε όλα τα παιδιά το συναίσθημα του «ανήκειν» και του «συνανήκειν». Παρατηρείται λοιπόν το φαινόμενο πολλές φορές ορισμένα παιδιά να καταλαμβάνουν περισσότερο χώρο στη σχολική αυλή σε σχέση με αυτόν που καταλαμβάνουν άλλα παιδιά. Στο σημείο αυτό, να μην λησμονείται το γεγονός ότι η σχολική αυλή είναι ο πρώτος δημόσιος χώρος με τον οποίον έρχεται σε επαφή ρουτίνας ένα παιδί. Ελλοχεύει ο κίνδυνος να επαχθεί η στάση που θα διαμορφώσει το παιδί για τη σχολική αυλή ως στάση για κάθε δημόσιο χώρο (Rönnlund, 2015).

Εκτός αυτών, εδώ και πολλά χρόνια είναι σαφές ότι από τη σχολική αυλή ξεκινούν και πολλά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (bullying) (Greenbaum, 1987). Περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν συχνά στη σχολική αυλή. Τα περιστατικά αυτά ως βασικά χαρακτηριστικά έχουν την επαναληπτικότητα και τη σύντομη διάρκεια σε κάθε μία επανάληψη. Στο εφημερεύον εκπαιδευτικό προσωπικό τα περιστατικά αυτά γίνονται αντιληπτά πιο σπάνια, σε σχέση με τα αντίστοιχα που συμβαίνουν εντός της σχολικής αίθουσας (Craig & Pepler, 1998). Οι Craig και Pepler (1998) αναφέρουν ότι περισσότερο τα αγόρια δρουν εκφοβιστικά παρά τα κορίτσια. Ο εκφοβισμός στη σχολική αυλή αφορά κυρίως μειονοτικές ομάδες που φέρουν διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά από την επικρατούσα τιμή. Για παράδειγμα, στη σχολική αυλή είναι εφικτό να υπάρξει εκφοβισμός εξαιτίας διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας (π.χ. θρησκείας) (Gross & Rutland, 2021), εξαιτίας του δίπολου δημοφιλές-μη δημοφιλές παιδί (Mayeza, 2015) και εξαιτίας του γεγονότος ότι το κοινωνικό φύλο ορισμένων παιδιών δεν εναρμονίζεται απόλυτα με το βιολογικό φύλο (Schott & Søndergaard,

2014). Το τελευταίο, με την πάροδο των χρόνων ενδυναμώνει και μεταφέρεται γιγαντωμένο στις επόμενες τάξεις και βαθμίδες (Sapouna, 2008). Γενικά, πολλά παραδείγματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς θέτουν την απαρχή στη σχολική αυλή, με τις αφορμές να είναι ποικίλες (Oliveus, 2009).

2.1 Η κοινωνική διάσταση της σχολικής αυλής

Η σχολική αυλή ως χώρος είναι απότοκο των αποφάσεων που προκύπτουν από το μεταίχμιο κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, πολιτιστικών και αισθητικών κριτηρίων. Η πορεία από την απόφαση ως την κατασκευή αναπαριστά τον τρόπο με τον οποίο η έννοια του χώρου της σχολικής αυλής καθίσταται αντιληπτή (Williams, 2002). Σε κάθε περίπτωση, η σχολική αυλή αναμένεται να φιλοξενήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητικό κοινό, τα οποία είναι ανομοιόμορφα, καθώς φέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά (Fennell, 2013). Το λοιπόν, η σχολική αυλή καθίσταται ο χώρος που όλοι αυτοί οι άνθρωποι θα συναντηθούν και θα αλληλοεπιδράσουν. Σκοπός της αλληλεπίδρασης αυτής είναι να αναδειχθεί η εκπαιδευτική της αξία. Η σχολικής αυλή είναι θεμιτό να παγιωθεί ακριβώς ως τέτοιος χώρος (Basso, 1996).

Ο σχεδιασμός της σχολικής αυλής με τρόπο που δεν λαμβάνει υπόψη την παραπάνω αλληλεπίδραση, ενδέχεται να ευνοήσει τη φύση της δημοκρατικής σχολικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, η σχολική αυλή ως τμήμα του σχολικού συγκροτήματος είναι σημαντικό να οξύνει τις αντιληπτικές εμπειρίες σε κάθε άτομο που διαβίει στους χώρους της. Ουσιαστικά, να καθιστά τον κόσμο που φιλοξενείται στους κόλπους της ως κοινών στη διαδικασία ανταλλαγής ιδεών που αφορούν το κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι. Για τους λόγους αυτούς, το μαθητικό κοινό είναι θεμιτό να συμμετέχει στη διαδικασία σχεδιασμού και μεταποίησης της σχολικής αυλής, στο πλαίσιο της δημοκρατικής φύσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε, η αναδιαμόρφωση της σχολικής αυλής ως διαδικασία εμφιλοχωρεί στην εκπαίδευση του μαθητικού κοινού ως μέρος της πολιτιστικής δραστηριότητας (Weinstein & Pinciotti, 1988).

Το μαθητικό κοινό θα έρθει σε επαφή με τη σχολική αυλή, κατά κύριο λόγο, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Το διάλειμμα ενυπάρχει σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης ως μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην πράξη, σκοπός του διαλείμματος είναι η χαλάρωση, η ξεκούραση, η διασκέδαση, η ψυχαγωγία και η εξυπηρέτηση προσωπικών αναγκών (π.χ. γεύμα) (Powell και συν., 2016). Οι Blatchford & Sumpner (1998) αναφέρουν ότι στο σχολικό διάλειμμα αποδίδεται μικρή αξία όσον

αφορά την εκπαιδευτική και κοινωνική του διάσταση. Ωστόσο, οι Pellegrini και Blatchford (2002) αναφέρουν πως τα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος καταφέρνουν να αναπτύξουν τις κοινωνικές του δεξιότητες, αλλά και τις γνωστικές, σημειώνοντας τη μεγάλη σημασία του διαλείμματος αλλά και της σχολικής αυλής για την ορθή προσαρμογή του μαθητικού κοινού στο σχολείο. Μέσα από το παιχνίδι στη σχολική αυλή κατά τη διάρκεια του μαθήματος τα παιδιά δύνανται να καλλιεργήσουν τις επιμέρους δεξιότητές τους. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό και ερευνητικό ενδιαφέρον είναι θεμιτό να στραφεί και προς αυτήν την κατεύθυνση (Tilp και συν., 2020).

Στη σχολική αυλή τα παιδιά παρουσιάζουν την πιο αληθινή εκδοχή του εαυτού τους, καθώς οι κοινωνικοί κανόνες αλλά και γενικά οι κανόνες δεν τίθενται από τον ενήλικο κόσμο, αλλά από τα ίδια. Με τον τρόπο αυτόν κατασκευάζουν δικά τους κοινωνικά δίκτυα, αναζητώντας τρόπους για να επιλύουν εντάσεις αλλά και στρατηγικές για να αντιμετωπίζουν τις εντάσεις, εφόσον αυτές αναδυθούν (Janssen και συν., 2014). Ωστόσο, έρευνες στο παρελθόν ανέδειξαν και τις αρνητικές συνέπειες της παραμονής των παιδιών στη σχολική αυλή, ειδικά σε συνθήκες ελευθερίας, χωρίς δηλαδή κατάλογο κανόνων των ενηλίκων. Σύμφωνα με τους Blatchford και Sharp (2005), κατά την παραμονή των παιδιών στην αυλή με συνθήκες που εναρμονίζονται με όσα περιγράφονται στην εν λόγω παράγραφο, ελλοχεύει ο κίνδυνος τραυματισμών αλλά και εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων στη σχολική αυλή οι δραστηριότητες ποικίλουν. Στις μικρές ηλικίες του δημοτικού τα παιδιά αφιερώνουν όλο τον χρόνο του διαλείμματος στο παιχνίδι. Κατά τα επόμενα έτη, μέρος του διαλείμματος αφιερώνεται στην προετοιμασία για την επόμενη διδακτική ώρα. Η δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος δύναται να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες που αναφέρονται στο μαθητικό κοινό, όπως για παράδειγμα η ηλικία, το φύλο, η θρησκεία κ.τ.λ. (Mattila και συν., 2001). Γενικά, οι δραστηριότητες των μαθητών στη σχολική αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες και μεταβάλλονται (τόσο οι δραστηριότητες όσο και οι παράγοντες) στον χωροχρόνο. Για τον λόγο αυτό, το εν λόγω πεδίο είναι θεμιτό να καταστεί πεδίο συνεχούς έρευνας (Blatchford, 1998).

Το μαθητικό κοινό αλληλοεπιδρά με κάθε τι υλικό και μη υλικό στη σχολική αυλή. Με τον τρόπο αυτόν, η συμπεριφορά του μαθητικού κοινού εναρμονίζεται με τα μοντέλα συμπεριφοράς τα οποία αναδύονται μέσα από τον σχεδιασμό και την αρχιτεκτονική της σχολικής αυλής. Η αισθητική της σχολικής αυλής και γενικά η αισθητική του χώρου, εκφράζει την παγιωμένη πεποίθηση για το «πώς είναι» ή «πώς

δεν πρέπει να είναι» το κάθε τι. Ωστόσο, το κάθε άτομο που διαβιεί στη σχολική αυλή αντιλαμβάνεται τη σχολική αυλή με τον δικό του τρόπο. Εκκολάπτεται, επομένως, μία σχέση ανάμεσα στον χώρο και στο άτομο. Το δίχως άλλο, ο τρόπος που είναι κατασκευασμένη η σχολική αυλή συνιστά απότοκο κοινωνικών διεργασιών που είναι αποτελέσματα της σχέσης του ατόμου με τον χώρο. Με τον τρόπο αυτόν, ο κάθε χώρος ενσωματώνει στάσεις και αξίες, οι οποίες μεταλαμπαδεύονται στα παιδιά και εν τέλει τεκνοθετούνται από τα παιδιά. Από το στάδιο της τεκνοθέτησης και έπειτα, ξεκινάει η διαδικασία αναπαραγωγής των στάσεων και των αξιών που κληροδοτήθηκαν από τον τρόπο που είναι χτισμένη η σχολική αυλή (Γερμανός, 2015).

2.2 Η σχολική αυλή ως χώρος κοινωνικοποίησης

Με τον όρο κοινωνικοποίηση νοείται η μετάδοση κανόνων, αποδεκτών συμπεριφορών, κοινωνικών αξιών, κινήτρων, κοινωνικών ρόλων, συμβόλων και γλωσσών. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η ένταξη ενός ατόμου στην κοινωνία και κατ' επέκταση επιτυγχάνεται η συνέχεια της κοινωνικής και πολιτισμικής δομής (Clausen, 1968). Στις σύγχρονες κοινωνίες, που χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα, η κοινωνικοποίηση καθίσταται περισσότερο σύνθετη διαδικασία σε σχέση με το παρελθόν, καθώς στην ίδια κοινωνία ενυπάρχουν στάσεις και αξίες οι οποίες πολλές φορές συγκρούονται μεταξύ τους (Williams & Banerjee, 2021). Σε κάθε περίπτωση, για την ομαλή κοινωνικοποίηση του ατόμου μεγάλο ρόλο διαδραματίζει η κατανόηση των επιμέρους κοινωνικών αναπαραστάσεων και η σύμπλευση του ατόμου με αυτές (Παπανικολάου, 2021).

Η κοινωνικοποίηση ενός παιδιού κατηγοριοποιείται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο εντάσσεται η πρωτογενής κοινωνικοποίηση, η οποία αναφέρεται στα πρώτα χρόνια ζωής ενός παιδιού και λαμβάνει χώρα κυρίως από την οικογένεια. Με άλλα λόγια, η οικογένεια κληροδοτεί στο παιδί τους κανόνες και τις συμπεριφορές με τις οποίες το παιδί θα κατορθώσει μετέπειτα να ενταχθεί στην κοινωνία. Έπειτα, το δεύτερο επίπεδο, το οποίο ονομάζεται δευτερογενής κοινωνικοποίηση, αναφέρεται στις στάσεις και τις αξίες που μεταδίδονται από το δομημένο σχολικό περιβάλλον. Στη δεύτερη περίπτωση, ρόλο στην κοινωνικοποίηση ενός παιδιού παίζει οτιδήποτε ενυπάρχει στο δομημένο σχολικό περιβάλλον. Από το εκπαιδευτικό προσωπικό μέχρι και τα χρώματα της σχολικής αυλής (Νικολάου, 2009).

Το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση σε κάθε χώρο του. Από τη σχολική τάξη ως και τη σχολική αυλή. Το ίδιο ισχύει και για τα εργαλεία που υπάρχουν σε κάθε χώρο του, όπως για παράδειγμα οι μπασκέτες στη σχολική αυλή και τα σχολικά εγχειρίδια στην τάξη (Σιλιγάρης, 2001).

Στη σχολική αυλή, τουλάχιστον με την καθεστηκυία αξιοποίησή της, τα παιδιά συναθροίζονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Οι συναθροίσεις αυτές γεννούν και επιρρώνουν τις πρώτες παρέες συνομηλίκων, στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά θα αλληλοεπιδράσουν, θα συγκρουστούν και θα αναπτύξουν στρατηγικές διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων, αναζητώντας τον ρόλο τους στη δομή της ομάδας. Κατά τον σχηματισμό των ομάδων, σημαντικό ρόλο παίζει το φύλο. Κατόπιν, ρόλο παίζουν και τα κοινά ενδιαφέροντα, τα οποία όμως είναι ρευστά, διότι μεταποιούνται συνεχώς με την πάροδο των χρόνων (Herbert, 2009, σελ. 86).

Από τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, από όσα θεωρούνται αποδεκτά, λόγω και των στερεοτυπικών ρόλων, ορισμένα παιδιά θα καταστούν δημοφιλή, άλλα θα απορριφθούν ή θα απομονωθούν και ορισμένα θα ανήκουν σε μια ενδιάμεση από τις δύο παραπάνω κατηγορίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η απόρριψη ή η αποδοχή θα επέλθει ή όχι για λόγους που αφορούν το φύλο και την εναρμόνιση του ατόμου με αυτό. Για παράδειγμα, ένα αγόρι που δεν παίζει ποδόσφαιρο στην αυλή αλλά προτιμά να διαβάσει ένα βιβλίο, θα γίνει πιο δύσκολα αποδεκτό από την παρέα των αγοριών. Από την άλλη και η ίδια η σχολική αυλή προκαταβάλλει προς αυτό, από τη στιγμή που ένα μεγάλο τμήμα του χώρου της καταλαμβάνεται από ένα γήπεδο ποδοσφαίρου (Herbert, 2009).

Οι στάσεις και οι αξίες που μεταδίδει η σχολική αυλή εκφράζονται και μέσα από τα χρώματά της. Για παράδειγμα, ορισμένες σχολικές αυλές στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής έχουν ως χρώματα το κόκκινο, το άσπρο και το μπλε, ως μία ένδειξη πατριωτισμού (Herbert, 2009, σελ. 92).

Στη σχολική αυλή διαδραματίζονται δραστηριότητες οι οποίες για να διεξαχθούν απαιτούν την ενεργό συμμετοχή, τον πειραματισμό και την εξερεύνηση (Αγαθαγγέλου και συν., 2018). Επίσης, οι δραστηριότητες της σχολικής αυλής συνιστούν ευκαιρίες για ανακάλυψη γνώσης, κατανόηση συνθηκών και σεβασμό προς το δομημένο κοινωνικό τοπίο και σε ό,τι εμφιλοχωρεί μέσα σε αυτό. Μέσα από την αλληλοεπίδραση των παιδιών στη σχολική αυλή καθίσταται εφικτή η αποδοχή κάθε ταυτότητας και κάθε ιδιαιτερότητας που ενυπάρχει στη σχολική κοινότητα. Να μην

λησμονείται, μάλιστα, πως το σχολείο συνιστά μια μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας (Gleave & Cole-Hamilton, 2012). Έρευνα των Yildirim & Akamca (2017) αναφέρει πως το παιχνίδι στη σχολική αυλή συνδράμει στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητικού κοινού.

Η κοινωνικοποίηση των παιδιών στη σχολική αυλή αναμένεται να επιρρωθεί ακόμα περισσότερο με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της συμπεριληπτικής σχολικής αυλής. Σε μια σχολική αυλή, δηλαδή, που δεν θα αποκλείεται στο σημείο του δυνατού κανένα άτομο και ως εκ τούτου το παιδί θα βρίσκεται σε θέση να αλληλοεπιδρά με κάθε παιδί το οποίο ανήκει στην ευρύτερη κοινωνική δομή και έξω από τον χώρο της μικρογραφίας μιας σχολικής κοινότητας σε ένα συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα (Tharp, 2018).

Η συμβολή της σχολικής αυλής στην κοινωνικοποίηση αναδείχθηκε στην περίοδο της πανδημίας του COVID-19. Μολονότι τα απότοκα της καραντίνας στην ψυχική και κοινωνική υγεία των παιδιών θα αναδειχθούν σε μέλλοντα χρόνο, η έρευνα των Orgilés και συν. (2020) αναφέρει πως το 85,7% των γονιών στην Ιταλία και στην Ισπανία παρατηρεί αλλαγές στα παιδιά τους, όσον αφορά τον ψυχολογικό, κοινωνικό και συμπεριφοριστικό τομέα. Πράγματι, η απομάκρυνση του παιδιού από τη σχολική τάξη, τη σχολική αυλή και τις δραστηριότητες μετά το πέρας του σχολείου, οδήγησαν τα παιδιά στη μεταβολή της ρουτίνας τους και στην εκδήλωση μετατραυματικού στρες (Orgilés και συν., 2020).

Η σχολική αυλή, επομένως, συνδράμει στην επίρρωση της κοινωνικοποίησής του παιδιού. Είναι λοιπόν σημαντικό να σχεδιαστεί και να αξιοποιηθεί με τρόπο που συνδράμει στην ομαλή κοινωνικοποίηση, με τρόπο που να παρουσιάζει την κοινωνικοποίηση ως έναν ζωντανό μηχανισμό που διαρκώς εξελίσσεται και αναμορφώνεται, αφήνοντας πολλές φορές πίσω ιδέες που ανήκουν στον παρελθόντα χρόνο. Για τον λόγο αυτό, η σχολική αυλή, ως σχέδιο και ως αρχιτεκτονική, είναι θεμιτό να μεταποιείται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες και να εναρμονίζεται με αυτές ώστε να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών (Fosco και συν., 2012).

2.3 Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχολικής αυλής

Κατά τα προηγούμενα χρόνια τονίσθηκε η παιδαγωγική διάσταση χώρων που δεν ανήκουν στο σχολικό συγκρότημα. Στο πρόγραμμα σπουδών πολλών σχολείων

διεθνώς προβλέφθηκε η ψυχοπαιδαγωγική αξία των επισκέψεων πεδίου, όπως για παράδειγμα ένας περίπατος στο τοπικό δάσος ή μία εκδρομή σε μουσείο. Ωστόσο, η τάση αυτή υποβαθμίστηκε και σχεδόν εγκαταλείφθηκε. Ως χώρος παιδαγωγικής επανήλθε η σχολική τάξη (Stevenson, 2008).

Μεταξύ των χώρων ενός σχολικού συγκροτήματος ενυπάρχει η σχολική αυλή. Πρόκειται για έναν χώρο που αφενός εντάσσεται στο πλαίσιο του σχολικού συγκροτήματος, αφετέρου δε, ανήκει έξω από τα όρια των τεσσάρων τοίχων. Η σχολική αυλή δύναται να αποτελέσει τον χώρο στον οποίο το μαθητικό κοινό θα έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει τον εαυτό του καθαυτόν αλλά και τον εαυτό του σε συνάρτηση με το δομημένο φυσικό και αστικό περιβάλλον. Στην ουσία, η σχολική αυλή συνιστά ένα πεδίο έρευνας, στο οποίο τα παιδιά θα μπορέσουν να καλλιεργήσουν συμπεριφορικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Τσακίρης, 2013 σελ.61). Η σχολική αυλή δύναται να συνδράμει στην επίρρωση της σύζευξης της θεωρητικής γνώσης με την πραγματική φύση και τη ζωή. Η σύζευξη αυτή μπορεί να επέλθει με δραστηριότητες που αφορούν ατομική, εταιρική και ομαδική δράση (May & Sleeter, 2010).

Στην παιδαγωγική, μεγάλο ρόλο διαδραματίζει το μαθησιακό περιβάλλον. Η μάθηση σε σημαντικό βαθμό είναι βιωματική. Ένα μαθησιακό περιβάλλον θεωρείται ιδανικό για την εκπαιδευτική επιτυχία, όταν αυτό προσφέρει ευκαιρίες μάθησης στο μαθητικό κοινό. Η σχολική αυλή συνιστά ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης, καθώς σε αυτήν ενυπάρχει το συγκείμενο του δομημένου φυσικού τοπίου. Με τον τρόπο αυτόν, η θεωρία μπορεί να βρει έρεισμα στο δομημένο περιβάλλον (Γερμανός, 2015). Επομένως, η παρεχόμενη γνώση θεωρείται αυθεντική. Η παιδαγωγική που βασίζεται στο βίωμα και αναφέρει τη σχολική κοινότητα ως ένα φυσικό βιότοπο, σκιαγραφείται ως παιδαγωγική του χώρου (Lewicki, 1998).

Ο αστικοποιημένος τρόπος ζωής και η τάση να έχουν τα παιδιά αυξημένες δραστηριότητες και υποχρεώσεις περιορίζουν την επαφή των παιδιών με χώρους οι οποίοι ανήκουν στο δομημένο φυσικό και επαρχιακό/αστικό τοπίο. Το γεγονός αυτό εγείρει τον κίνδυνο μελλοντικά τα παιδιά ως ενήλικες να μην αισθάνονται οικεία για τα εν λόγω δομημένα τοπία και ως επακόλουθο να μην προσδίδουν σε αυτά τη δέουσα σημασία (Pyle, 2002). Το μαθητικό κοινό είναι σημαντικό να νιώσει οικεία στο δομημένο φυσικό περιβάλλον και να αναπτύξει σύνδεση και αγάπη για αυτό. Με τον τρόπο αυτόν θα αναπτυχθεί αγάπη για την ίδια τη ζωή. Μαθήματα όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος μπορούν να συνδράμουν σε αυτόν τον σκοπό, ειδικά εάν αυτά

λαμβάνουν χώρα σε πραγματικές συνθήκες περιβάλλοντος. Διαφορετικά, κινδυνεύουν να αποτελέσουν ένα κενό γράμμα. Η σχολική αυλή μπορεί να γίνει ο χώρος που θα φιλοξενήσει τη διδακτική εφάμιλλων γνωστικών πεδίων, τα οποία σχετίζονται με τη μελέτη του δομημένου τοπίου (Carrier, 2009).

Η σχολική αυλή είναι εφικτό να στοιχειοθετήσει ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο θα προσδώσει τη δυνατότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς να στοχεύουν στην εκπαίδευση του μαθητικού κοινού σε σημεία που ξεπερνούν τα στεγανά της βασικής εκπαίδευσης, όπως αυτή είναι δομημένη στον παρόντα χρόνο. Στην πράξη, η σχολική αυλή δύναται να συνδράμει στην καλλιέργεια την ενσυναίσθησης, στην ανάπτυξη στρατηγικών με στόχο την επίλυση τυχόν αναδυόμενων προβλημάτων, στην έρευνα και στην ανακάλυψη. Στο πλαίσιο της ανακάλυψης εμφιλοχωρούν ζητήματα όπως για παράδειγμα η αειφορία, η τοπική ιστορία, η κουλτούρα, η παράδοση και ο πολιτισμός. Η βιωματική εκπαίδευση στη σχολική αυλή δύναται να συνδράμει στην επίτευξη του ψυχοπαιδαγωγικού στόχου του σχολικού συστήματος. Με τον τρόπο αυτόν, η σχολική αυλή δύναται να συζευχθεί με την τυπική, τη μη τυπική αλλά και την άτυπη εκπαίδευση και να αναδυθεί η ψυχοπαιδαγωγική της έκφραση (Τσακίρης, 2013).

Όσον αφορά τα εργαλεία που δύνανται να αξιοποιηθούν για αυτόν τον σκοπό, ο Τσακίρης (2013) αναφέρει πως τα σχολικά εγχειρίδια δεν ενδείκνυνται για την εναρμόνιση της εμπειρίας και της γνώσης με το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον. Ωστόσο, οι νέες τεχνολογίες δύνανται να επιφέρουν προσοδοφόρα απότοκα ως προς αυτό, βοηθώντας τα παιδιά να γνωρίσουν τοπία όταν η επίσκεψη πεδίου σε αυτά δεν καθίσταται εφικτή (Palaiogeorgίου και συν., 2017). Η γνωριμία με νέα τοπία σε συνδυασμό με τη γνωριμία με τα τοπία του οικείου τόπου μέσα από την αξιοποίηση της σχολικής αυλής, μπορούν να οδηγήσουν στη βαθύτερη συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας και της μοναδικότητας του κάθε τοπίου, θέτοντας τους στόχους της ψυχοπαιδαγωγικής διάστασης της εκπαίδευσης αυτούς. Με άλλα λόγια, το μαθητικό κοινό θα έρθει αντιμέτωπο με τα θετικά και τα αρνητικά του κάθε δομημένου περιβάλλοντος. Με τον τρόπο αυτόν, θα καλλιεργήσει δεξιότητες και στρατηγικές με στόχο τη διατήρηση των προσοδοφόρων διαστάσεων και ταυτόχρονα θα αναζητήσει τρόπους για διαχείριση των κρίσεων που υποφώσκουν ή συνιστούν μια απτή πραγματικότητα (Malandrakis και συν., 2011).

2.4 Η σχολική αυλή ως χώρος παιχνιδιού

Στην έναρξη του αιώνα που ζούμε σημειώθηκε αύξηση του ελεύθερου χρόνου σε κάθε ηλικιακή βαθμίδα (Θωίδης, 2000 σελ. 209). Ωστόσο, ο σύγχρονος τρόπος ζωής στερεί από το παιδί την πεμπουσία του ελεύθερου χρόνου, που είναι το ελεύθερο παιχνίδι. Λόγω διάφορων παραγόντων (π.χ. αύξηση φόβου από την πλευρά των γονιών) τα παιδιά σπάνια κυκλοφορούν ελεύθερα στη γειτονιά, ειδικά στα αστικοποιημένα περιβάλλοντα (Καρανικόλα, 2008). Το λοιπόν, ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών επενδύεται κυρίως σε οργανωμένες δραστηριότητες στις οποίες υπάρχει επίβλεψη ενήλικα ή σε διάφορες δραστηριότητες κατ' οίκον (π.χ. παιχνίδι μπροστά σε μία οθόνη) (Auhuber και συν., 2019). Σε γενικές γραμμές, ο αστικοποιημένος ρυθμός ζωής εναρμόνισε τη ζωή των παιδιών με τη ζωή των ενηλίκων. Τα παιδιά, λοιπόν, περιορίστηκαν κατ' οίκον. Χαρακτηριστικά, ο Francis (1991) περιέγραψε αυτήν τη συνθήκη ως «παιδική ηλικία φυλάκισης». Συνεπώς, το σχολείο και δη η σχολική αυλή στοιχειοθετεί για τα παιδιά έναν από τους λίγους χώρους που έχουν απομείνει με σκοπό το παιχνίδι (Τζήκα, 2018).

Η σχολική αυλή δύναται να αποτελέσει τον χώρο που θα φιλοξενήσει το παιχνίδι των παιδιών. Εξάλλου, ως μέρος του σχολικού συγκροτήματος χαρακτηρίζεται από την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αυτό συμβαίνει γιατί αρχικά η σχολική αυλή ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη δημιουργική τάση των παιδιών. Συνδράμει ώστε τα παιδιά να διαδράσουν με τον ίδιο τον χώρο αλλά και με τον περίγυρο των συνομηλίκων. Το λοιπόν, φαίνεται πως η σχολική αυλή λειτουργεί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ως χώρος μάθησης. Στο μεταίχμιο παιχνιδιού και μάθησης, το παιδί τίθεται ως το υποκείμενο που δρα (Τσακίρης, 2013). Εκτός αυτών, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί ενεργοποιεί τη φαντασία του. Έτσι, ο χώρος της σχολικής αυλής κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού βαδίζει για το παιδί στο μεταίχμιο του πραγματικού και του φανταστικού, καθώς εναρμονίζεται απόλυτα, χάρη στη φαντασία των παιδιών, με τις επιταγές του παιχνιδιού (Γερμανός, 2005).

Το μαθητικό κοινό διαβεί στον χώρο της σχολικής αυλής κυρίως κατά τα σχολικά διαλείμματα αλλά και στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Κατά την παρουσία των παιδιών στη σχολική αυλή, αυτά αλληλοεπιδρούν τόσο με το δομημένο αστικό και φυσικό περιβάλλον όσο και με τα υπόλοιπα παιδιά που επίσης βρίσκονται στον ίδιο χώρο. Η σχολική αυλή ως χώρος λειτουργεί ως χώρος παροχής πληροφοριών στα παιδιά σχετικά με το πολιτισμικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό και περιβαλλοντικό συγκείμενο της περιοχής που αυτά διαβιούν. Μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση, το

παιδί βιώνει τα παραπάνω στοιχεία και καλλιεργεί τις δεξιότητές του και την ίδια στιγμή σχηματίζει την εικόνα της κοινωνίας στην οποία μετέχει (Τσακίρης, 2013).

Η σχολική αυλή συμμετέχει και αυτή στο σχολικό παιχνίδι ως χώρος. Η αρχιτεκτονική και ο σχεδιασμός της δύνανται να ενισχύσουν το παιχνίδι ή να το αποθαρρύνουν. Το ίδιο ισχύει και για όσα υλικά και εργαλεία ενυπάρχουν στους κόλπους της σχολικής αυλής (π.χ. γήπεδο ποδοσφαίρου). Επομένως, η ποιότητα του χώρου της σχολικής αυλής συγκεκριμενοποιεί και την ποιότητα του παιχνιδιού που λαμβάνει χώρα πάνω σε αυτήν (Γερμανός, 2005).

Υπάρχουν πολλά είδη παιχνιδιών που δύνανται να διεξαχθούν στη σχολική αυλή. Τα πιο συνηθισμένα είναι αυτά που σχετίζονται με τον αθλητισμό και κυρίως τον ομαδικό αθλητισμό. Τα παιχνίδια υψηλής έντασης (ομαδικά ή ατομικά) δύνανται να ενισχύσουν την ανάπτυξη των παιδιών, όσον αφορά το μυοσκελετικό σύστημα και τη φυσική κατάσταση. Ένα παιδί που αθλείται, εν ολίγοις, είναι συνήθως ένα υγιές παιδί (Castelli & Mitchell, 2021). Έπειτα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στη σχολική αυλή το παιδί αναπτύσσει στρατηγικές προκειμένου να κερδίσει το παιχνίδι ή στρατηγικές που αφορούν τη διαχείριση των συναισθημάτων εάν τελικά δεν κερδίσει το παιχνίδι. Μάλιστα, μέσα από το παιχνίδι μπορεί να αναπτύξει και στρατηγικές που αφορούν τη διαχείριση των συναισθημάτων σε περίπτωση νίκης. Ωστόσο, στη σχολική αυλή δεν αναπτύσσονται παιχνίδια που σχετίζονται μονάχα με τον αθλητισμό ή γενικά την υψηλή ένταση. Αντίθετα, μπορούν να αναπτυχθούν διάφορα παιχνίδια (π.χ. παιχνίδι ρόλων). Το παιχνίδι συνδράμει στην ανάπτυξη της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, μέσα από το παιχνίδι στη σχολική αυλή το παιδί διδάσκεται κανόνες συμπεριφοράς και ένταξης στην κοινωνία (π.χ. σεβασμός, συνεργασία κ.τ.λ.). Τα παιχνίδια μπορούν να οργανωθούν από ενήλικα που ανήκει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ή να αναπτυχθούν και από τα ίδια τα παιδιά (Parker & Thomsen, 2019). Τέλος, το παιχνίδι στο σχολείο έχει συνδεθεί και με τη βελτίωση της ψυχολογίας και με την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Iverson και συν., 2021).

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, τα παιδιά όταν παίζουν στη σχολική αυλή χρησιμοποιούν τη φαντασία τους. Για παράδειγμα, για να παίξουν ποδόσφαιρο όταν δεν υπάρχει στη σχολική αυλή ο κατάλληλος εξοπλισμός, τα παιδιά θέτουν με τη φαντασία τους δύο χαρακτηριστικά σημεία της σχολικής αυλής ως τέρματα (goal posts) και χρησιμοποιούν ένα αντικείμενο (π.χ. ένα κουτάκι αναψυκτικού) σαν μπάλα. Το παραπάνω παράδειγμα φανερώνει πως το περιβάλλον της σχολικής αυλής δύνανται να μεταποιηθεί μορφολογικά, μέσα από τη φαντασία των παιδιών. Με τον ίδιο τρόπο, η

σχολική αυλή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και για τη μάθηση, η οποία θα έφερε μία περισσότερο παιγνιώδη διάσταση. Παρά ταύτα, για να διεκπεραιωθεί το τελευταίο, η σχολική αυλή θα ήταν θεμιτό να φέρει τον σχεδιασμό, την αρχιτεκτονική και τον εξοπλισμό που θα συνέδραμαν στην πραγμάτωση της μάθησης σε υπαίθριο χώρο με παιγνιώδη τρόπο. Επομένως, προκειμένου η υπαίθρια μάθηση να εξυπηρετηθεί, η σχολική αυλή είναι θεμιτό να χαρακτηρίζεται από ευελιξία ως προς τη μετατρεψιμότητα. Με αυτόν τον τρόπο είναι εφικτό να δομηθούν ποιοτικά σχέδια διδασκαλίας (Broda, 2007). Επιπροσθέτως, μία σχολική αυλή με τα παραπάνω δομικά χαρακτηριστικά δύναται να αξιοποιηθεί και για σχέδια διδασκαλίας που αφορούν παιδιά που εντάσσονται στην ειδική αγωγή, στο πλαίσιο ενός σχολείου (και μιας σχολικής αυλής) συμπερίληψης (Vaz, 2013).

Είναι λοιπόν φανερό ότι ζητήματα αρχιτεκτονικής, σχεδιασμού και εξοπλισμού της σχολικής αυλής είναι ικανά να επηρεάσουν το παιχνίδι τόσο ως προς τη δομή του όσο και ως προς την ποιότητά του. Η παραπάνω θέση συνιστά έναν μεγάλο προβληματισμό και συνάμα στοίχημα για την παιδαγωγική επιστήμη, η οποία αποσκοπεί στην παροχή ποιοτικής μάθησης για τα παιδιά. Το παιχνίδι, ευλόγως, είναι μέρος αυτής (Titman, 1992). Μία σχολική αυλή η οποία φέρει κακή ποιότητα ως προς τα δομικά της χαρακτηριστικά, αντί του συναισθήματος δημιουργίας μπορεί να φέρει το συναίσθημα της πλήξης και αντί της κοινωνικής ενσωμάτωσης να επέλθει αντικοινωνική συμπεριφορά. Συνεπώς, με βάση τις παραπάνω προϋποθέσεις, είναι σχεδόν αδύνατο να επέλθει η καλλιέργεια των επιμέρους δεξιοτήτων των παιδιών. Επομένως, μία πετυχημένη δομή σχολικής αυλής είναι αυτή που δύναται να συνδράμει στην επίρρωση της σύζευξης στο τρίπτυχο μάθηση, παιχνίδι, δημιουργία (Ταμουτσέλη, 2009).

Η διαμόρφωση της σχολικής αυλής με τρόπο που εναρμονίζεται απόλυτα με τα πορίσματα της έρευνας και της σχετικής βιβλιογραφίας δεν συνιστά αυτομάτως πανάκεια και δεν είναι θεμιτό να θεωρηθεί ότι με τρόπο θέσφατο θα καλλιεργηθεί κλίμα εφορίας και δημιουργίας. Σε κάθε περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος του τραυματισμού ενός παιδιού πάνω στο παιχνίδι ή να παρατηρηθούν εκφοβιστικές συμπεριφορές. Για τον λόγο αυτόν, τα μέλη που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι απαραίτητο να βρίσκονται σε εγρήγορση με σκοπό να παρέμβουν, εφόσον κριθεί πως υπάρχει ανάγκη εξωτερικής παρέμβασης. Το εν λόγω αφορά κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η καλύτερη παρέμβαση είναι η πρόληψη ή η έγκαιρη παρέμβαση (Βλάχου, 2018).

Ο σχεδιασμός της σχολικής αυλής για την ανάπτυξη ποιοτικού παιχνιδιού μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η εναρμόνιση της σχολικής αυλής με το φυσικό περιβάλλον. Παίζοντας τα παιδιά σε μια σχολική αυλή η οποία φέρει χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος, τα παιδιά θα καλλιεργήσουν τον σεβασμό προς το δομημένο φυσικό περιβάλλον. Μάλιστα, ο Wilson (1996) αναφέρει πως αν τα παιδιά δεν αναπτύξουν το αίσθημα του σεβασμού προς το φυσικό περιβάλλον κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην το κάνουν ποτέ.

Το παιχνίδι είναι νόμιμο δικαίωμα των παιδιών και είναι κατοχυρωμένο από τη διεθνή σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, στα άρθρα 31 και 29. Περιληπτικά, το άρθρο 31 υπερτονίζει το δικαίωμα στο παιχνίδι στο οποίο εμφοιλοχωρούν έννοιες όπως η ψυχαγωγία, η τέχνη και ο πολιτισμός. Το άρθρο 29, εν συντομία, αναφέρει την αξία του παιχνιδιού ως προς την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, της προσωπικότητας και της σωματικής διάπλασης. Σύμφωνα με τη διεθνή σύμβαση με βάση το άρθρο 29, αναφέρεται πως στόχος της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια του σεβασμού στην ελευθερία και στο φυσικό περιβάλλον. Επίσης, τα Ηνωμένα Έθνη συμφωνούν πως το παιδί πρέπει να γαλουχηθεί με πνεύμα σεβασμού προς τις πανανθρώπινες αξίες (π.χ. ισότητα εθνών, φύλων κ.τ.λ.). Το παιχνίδι στη σχολική αυλή δύναται να συνδράμει στην επίτευξη των παραπάνω στόχων που έχει θέσει η εκπαιδευτική πολιτική διεθνώς (Καλπογιάννη & Φύσσας, 2017). Η ελληνική βουλή αναγνώρισε τα παραπάνω εκδίδοντας τον Νόμο 2101/1992 - ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992¹. Καθώς το παιδί έχει κατοχυρωμένο δικαίωμα στο παιχνίδι, το σχολείο είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει στο παιδί τις συνθήκες για να εξασκήσει ομαλά και ποιοτικά το δικαίωμα αυτό. Για να συμβεί αυτό, εκπαιδευτική πολιτική και έρευνα είναι σημαντικό να στραφούν και προς αυτήν την κατεύθυνση (Farenga και συν., 2010).

Την ομαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού καταστρατηγεί η έμφυλη διάσταση που υπάρχει στο παιχνίδι. Ευλόγως, το παιχνίδι δεν έχει φύλο και απευθύνεται με τον ίδιο τρόπο σε αγόρια και κορίτσια. Ωστόσο, στην πράξη η παραπάνω θέση δείχνει, το δίχως άλλο, υπέρ το δέον ρομαντική. Αρχικά, τα παιχνίδια «αποκτούν φύλο» λόγω του μάρκετινγκ και τον τρόπο προώθησής τους. Στη βιομηχανία παιχνιδιών οικονομικά συμφέρει πολύ περισσότερο να παράγει και να προωθεί παιχνίδια σε δύο διαφορετικές

¹ Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-anilikoi/nomos-2101-1992-phek-192-a-2-12-1992.html>. Ανάκτηση: 30/1/2022.

αγορές, αυτήν των αγοριών και σε εκείνη των κοριτσιών, παρά σε μία ενιαία. Στην ίδια λογική υπακούν γονείς και θεσμοί (π.χ. σχολείο). Αγοράζονται ή προτείνονται διαφορετικά παιχνίδια σε παιδιά, ανάλογα με το φύλο τους (Κογκίδου, 2016, σελ. 14).

Το φαινόμενο αυτό αναφέρεται ως «έμφυλη διχοτόμηση παιχνιδιών». Ωστόσο, τα παιχνίδια δεν προορίζονται για αγόρια και κορίτσια, αλλά προορίζονται για παιδιά. Από τη στιγμή, όμως, που άτομα και φορείς ακολουθούν την πρώτη πεποίθηση, εκούσια στερούν από τα παιδιά πολύτιμες εμπειρίες, καθώς τα περιορίζουν σε συγκεκριμένες. Τα παιδιά διαμορφώνουν την έμφυλη ταυτότητά τους μέσω της εμπειρίας και της καθημερινής τριβής. Ο διαχωρισμός των παιχνιδιών ενισχύει τον διαχωρισμό των φύλων. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχουν τρόποι ώστε η «έμφυλη διχοτόμηση των παιχνιδιών» να λειανθεί και αυτομάτως να αμβλυνθεί και ο έμφυλος διαχωρισμός εξ απαλών ονύχων. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου και σε αυτήν την περίπτωση είναι μεγάλος (Κογκίδου, 2016, σελ. 15).

2.5 Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης

Η σχολική αυλή αποτελεί τον πρώτο χώρο με τον οποίο αλληλοεπιδρούν τα παιδιά καθώς εισέρχονται στο σχολείο. Η σχολική αυλή ως χώρος δύναται να συνδράμει στην καλλιέργεια των κοινωνικών και φυσικών δεξιοτήτων των μαθητών, αρχικά μέσα από το παιχνίδι σε κάθε του μορφή. Εκτός από αυτά, η σχολική αυλή μπορεί να αποτελέσει και χώρος μάθησης, καθώς σε μια διδασκαλία στον χώρο της η εκπαίδευση ξεφεύγει από το πεδίο της προσομοίωσης και περνά στη φάση της εμπειρίας. Μάλιστα, τη γνώση μέσα από το βίωμα πολλά παιδιά τη στερούνται, ειδικά αυτά που διαβιούν σε αστικοποιημένα περιβάλλοντα, έχοντας λίγες ευκαιρίες να βιώσουν το φυσικό περιβάλλον σε οποιαδήποτε μορφή (Τσακίρης, 2013, σελ. 143).

Για την Ελλάδα, η διδασκαλία εκτός αιθουσών τεσσάρων τοίχων δεν είναι καινούργια ιδέα. Ήδη κατά την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, ο Αλέξανδρος Δελμούζος, έχοντας ασπαστεί τις ιδέες της Νέας Αγωγής, έβγαλε τα παιδιά έξω από τις συμβατικές σχολικές αίθουσες (Δημαράς, 2013, σελ. 122). Το ίδιο ισχύει και στο διεθνές εκπαιδευτικό στερέωμα. Μολονότι η πραγμάτωση των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων παραδοσιακά λαμβάνει χώρο αποκλειστικά μέσα στις σχολικές αίθουσες, πλέον, η συνήθεια αυτή τίθεται υπό αμφισβήτηση (Smith, 2007). Σύμφωνα με τους Barker και συν., (2002), ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιχειρούν εκπαιδευτικά στη σχολική αυλή. Η σχολική αυλή, συνοπτικά, δύναται να προσφέρει

στη βιωματική μάθηση, στην ολιστική μάθηση, στην ενίσχυση των συμπεριφοριστικών σχέσεων και στην ευκαιριακή μάθηση μέσα από τη συμμετοχή σε κοινωνικά αποδεκτές πρακτικές. Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης, αναφέρεται και σε μεγάλους παιδαγωγούς, όπως για παράδειγμα η Μοντεσσόρι, ο Ντιούι, ο Πεσταλότσι και ο Φρέμπελ (Jevremovic, 1964).

Η σχολική αυλή συνιστά έναν χώρο διδασκαλίας, όμοια με τις εντοιχιζόμενες αίθουσες ενός σχολικού συγκροτήματος. Μεταξύ των σκοπών της, επομένως, είναι και η μάθηση. Ως μάθηση, αναφέρεται η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο εντάσσεται σε ένα σύνολο (Sfard, 1998, σελ. 6). Από τη στιγμή που στη στοχοθεσία της εκπαίδευσης υπάρχει «η ενεργοποίηση της καρδιάς και του χεριού» του μαθητικού κοινού, είναι θεμιτό να επαναξιολογηθεί η αξία της σχολικής αυλής ως χώρος μάθησης (Ηλιάδου-Τάχου και συν., 2021).

Για κάθε άτομο ο κάθε χώρος ως δομημένο περιβάλλον συνιστά έναν εκπαιδευτικό χώρο, καθώς στοιχειοθετεί έναν χώρο που, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ευνοεί την παρατήρηση και την ανακάλυψη. Στην περίπτωση του σχολικού συγκροτήματος, ωστόσο, το δομημένο περιβάλλον έχει στοιχειοθετηθεί με σκοπό την εξυπηρέτηση παιδαγωγικών αρχών. Εντούτοις, παρά την αρχική πρόθεση ή προθετικότητα, το αποτέλεσμα του σχεδιασμού των δομημένων σχολικών περιβαλλόντων δεν εξυπηρετεί επαρκώς τις επιμέρους παιδαγωγικές αξίες. Από τον εν λόγω κανόνα η σχολική αυλή δεν αποτελεί εξαίρεση. Στην πράξη, η σχολική αυλή χαρακτηρίζεται από υλικά αντικείμενα από τα οποία υποφώσκουν οι ιδέες που ενυπάρχουν για τη λειτουργία της. Δεύτερον, μέσα από τον σχεδιασμό και την αρχιτεκτονική της σχολικής αυλής διαφαίνονται τα συγκείμενα της κάθε εποχής, κατά την οποία η κάθε σχολική αυλή διαμορφώθηκε. Κατόπιν αυτών, η σχολική αυλή ως υπάρχων χώρος αντικατοπτρίζει τον τρόπο που αυτή αξιοποιείται αλλά και την πληθώρα των εμπειριών που αυτή δύναται να προσδώσει στα άτομα που διαβιούν στους κόλπους της (Τσακίρης, 2013, σελ. 99, 100).

Όσα αναφέρονται παραπάνω, συνιστούν ερεθίσματα που δύναται να οδηγήσουν το άτομο στη μάθηση. Στη σχολική αυλή, η μάθηση δύναται να πραγματοποιηθεί μέσα από δραστηριότητες που δύναται να συνδράμουν στην επίρρωση κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που αφορούν το μαθητικό κοινό. Την ίδια στιγμή, εφάμιλλες δραστηριότητες δύναται να συνδράμουν και στη μυοσκελετική ανάπτυξη των παιδιών. Φαίνεται, λοιπόν, πως πράγματι η σχολική αυλή στοιχειοθετεί ένα περιβάλλον που ευνοεί τη μάθηση. Το προαναφερθέν,

εντούτοις, δεν είναι θέσφατο και ευλόγως προϋποθέτει ορισμένους όρους. Μεταξύ αυτών, είναι η αρχιτεκτονική, ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η δομή και ασφαλώς ο τρόπος με τον οποίο το εκπαιδευτικό κοινό δύναται να αξιοποιήσει τη σχολική αυλή για παιδαγωγικούς λόγους (Bishop & Curtis, 2001).

Στη σχολική αυλή μπορούν να αναπτυχθούν σχέδια διδασκαλίας που αφορούν κάθε γνωστικό πεδίο. Για παράδειγμα, στα μαθηματικά μπορούν να αναπτυχθούν σχέδια διδασκαλίας που αφορούν τη γεωμετρία (π.χ. μονάδες μέτρησης στην πραγματική φύση και ζωή) και την επεξεργασία στοιχείων πιθανοτήτων. Όσον αφορά τις φυσικές επιστήμες, η σχολική αυλή μπορεί να συνδράμει στην παρατήρηση, ώστε να ξεδιαλυθούν έννοιες που κατά την μελέτη από το σχολικό εγχειρίδιο δείχνουν δυσνόητες (π.χ. μέρη ενός φυτικού οργανισμού). Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με το μάθημα της ιστορίας. Για παράδειγμα, το μαθητικό κοινό δύναται να εμπλακεί με μια προσομοίωση εκσκαφής αλλά και να παρατηρήσει μέσα από το δομημένο φυσικό και αστικό περιβάλλον της σχολικής αυλής την εξέλιξη του χώρου, αναζητώντας σχετικά στοιχεία σε αυτό. Τέλος, στη σχολική αυλή δύναται να αναπτυχθούν σχέδια διδασκαλίας που αφορούν πεδία από τον χώρο των φιλολογικών επιστημών. Για παράδειγμα, η σχολική αυλή καθαυτή δύναται να αποτελέσει πεδίο έμπνευσης συνιστώντας το έναυσμα για διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες (Τσακίρης, 2013, σελ. 112, 118). Ειδικά στην περίπτωση της γλώσσας, η είσοδος της δημιουργικής γραφής στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα δύναται να προσδώσει νέα διάσταση. Η σχολική αυλή είναι ένας χώρος που μπορεί να απασχολήσει όλες τις αισθήσεις ενός ατόμου, για τον λόγο ότι είναι ένας υπαίθριος χώρος. Το λοιπόν, αποτελεί έναν χώρο που συνιστά χώρο έμπνευσης και δημιουργίας. Η δημιουργική γραφή φέρει ακριβώς τις ίδιες ιδιότητες. Η ανάπτυξη ενός σχεδίου διδασκαλίας με βάση τη δημιουργική γραφή στη σχολική αυλή δύναται να μεταποιήσει, για παράδειγμα, τη στείρα παραγωγή λόγου που προέρχεται από δομημένο σχεδιάγραμμα σε απτή δημιουργία (Swander και συν., 2007, σελ. 15). Για παράδειγμα, με βάση τις αισθήσεις που εγείρονται στον χώρο της σχολικής αυλής μπορεί να αναπτυχθεί κείμενο το οποίο εμπεριέχει τις αισθήσεις αυτές μεταποιημένες σε λέξεις (Λιθοξοϊδης & Κοντέσσα, 2019, σελ. 1.160). Είναι φανερό πως η σχολική αυλή συνιστά έναν εκπαιδευτικό χώρο. Μπορεί, λοιπόν, να αξιοποιηθεί ακριβώς με αυτήν την ιδιότητα, με τον τρόπο που αξιοποιείται κάθε σχολική αίθουσα διδασκαλίας. Συνεπώς, εφόσον η σχολική αυλή φέρει τον κατάλληλο σχεδιασμό, τότε δύναται να αναπτυχθούν διδακτικά πλάνα που αφορούν κάθε

επιστημονικό πεδίο και αυτά να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικά υπαίθρια (Τσακίρης, 2013, σελ. 118).

Η σχολική αυλή υποστηρίζει πολλές μορφές μάθησης. Μεταξύ αυτών, είναι, αρχικά, η εμπειρική. Κατά αυτήν τη μορφή, το μαθητικό κοινό αποκτά τη γνώση μέσα από την εμπειρία. Το μαθητικό κοινό έρχεται σε επαφή με την άτυπη εκπαίδευση. Η φύση της μορφής αυτής είναι ότι το μαθητικό κοινό εντοπίζει την πληροφορία από μόνο του, μέσα από την εμπειρία (Τσακίρης, 2013, σελ. 121). Εκτός από την εμπειρική, η σχολική αυλή υποστηρίζει και την κονστρουκτιβιστική μάθηση. Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, η μάθηση δεν είναι μία έννοια η οποία μεταδίδεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό στο μαθητικό κοινό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά μία διαδικασία η οποία δομείται από το ίδιο το μαθητικό κοινό. Στην περίπτωση του κονστρουκτιβισμού, όμοια με την εμπειρική μάθηση, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η προϋπάρχουσα γνώση και η εμπειρία (Fosnot, 2013, σελ. 20). Τρίτον, η σχολική αυλή ενισχύει την ευκαιριακή μάθηση. Στην περίπτωση αυτήν, η μάθηση συνιστά απότοκο ομαδικής δράσης η οποία έχει ορισμένη στοχοθεσία. Η σχολική αυλή ενισχύει την ευκαιριακή μάθηση, καθώς ως χώρος μπορεί να φιλοξενήσει ομάδες από το μαθητικό και εκπαιδευτικό κοινό και να μεταλαμπαδεύσει ερεθίσματα που σχετίζονται με το κοινωνικό, το αντιληπτικό, το γνωστικό και το συναισθηματικό συγκείμενο που χαρακτηρίζουν τη σχολική αυλή ως χώρο του σχολικού συγκροτήματος (Τσακίρης, 2013, σελ. 132).

Ωστόσο, στο μαθητικό κοινό υπάρχει σχεδόν νομοτελειακά δείγμα που δεν διάκειται πρόθυμο απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάθε διδακτική προσέγγιση που καθιστά το μαθητικό κοινό παθητικό στη διδακτική διαδικασία, συνδράμει στην επίρρωση αυτής της απροθυμίας (Τσακίρης, 2013, σελ. 134). Για το κοινό αυτό, μπορεί να αξιοποιηθεί η συνειρμική μάθηση. Στη συνειρμική μάθηση, η γνώση συνδέεται με το ερέθισμα, καθιστώντας το μαθητικό κοινό ενεργητικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σχολική αυλή, ως χώρος πλούσιος σε ερεθίσματα, μπορεί να συνδράμει στη διδασκαλία με χρήση αυτής της μεθόδου (Κανελλόπουλος, 2012, σελ. 34).

Επιπροσθέτως, η σχολική αυλή μπορεί να προσφέρει υπηρεσίες στη διεκπεραίωση της ολιστικής μάθησης. Η ολιστική μάθηση βασίζεται στη θέση ότι η μάθηση είναι θεμιτό να είναι ένα αποτέλεσμα που προέρχεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινότητα και το ευρύτερο δομημένο περιβάλλον. Κατά τη θεωρία αυτήν, το μαθητικό κοινό, μέσα από τη διαδικασία της ολιστικής μάθησης, δύναται να

προσδιορίζει την ατομική του ταυτότητα αλλά και να αποδεχτεί ταυτότητες οι οποίες δεν σχετίζονται με τη δική του. Η σχολική αυλή μπορεί να αποτελέσει το μέρος όπου δύναται η ολιστική μάθηση να εφαρμοσθεί, καθώς ως χώρος ευνοεί την αλληλεπίδραση ενός ατόμου με άλλα άτομα αλλά και με το δομημένο φυσικό και αστικό/επαρχιακό περιβάλλον (Orr, 1994, σελ. 92).

Σε κάθε περίπτωση, η σχολική αυλή ευνοεί την ενεργητική μάθηση. Στη σύγχρονη εκπαίδευση το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν επενδύει στη διδασκαλία στην οποία το μαθητικό κοινό τίθεται ως παθητικός δέκτης πληροφοριών. Αντίθετα, η σύγχρονη τάση απαιτεί μαθητές και μαθήτριες που ασχολούνται ενεργητικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, πολλοί είναι οι μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται, ένεκα διάφορων αιτιών, να παραμείνουν στη θέση τους καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Η σχολική αυλή ως χώρος διδασκαλίας έχει τη δυνατότητα να μεταποιήσει το παθητικό μαθητικό κοινό σε ενεργητικό, καθώς προσφέρεται ως χώρος εξερεύνησης. Για παράδειγμα, στο αντικείμενο της μελέτης περιβάλλοντος, το μαθητικό κοινό αντί να λαμβάνει τις πληροφορίες από το σχολικό εγχειρίδιο, έχει τη δυνατότητα να τις συγκεντρώσει από μόνο του μέσα από τη διερεύνηση στη σχολική αυλή. Με τον τρόπο αυτόν, το μαθητικό κοινό καθίσταται ενεργητικό στη διαδικασία αναζήτησης της γνώσης, ενώ το εκπαιδευτικό προσωπικό αναλαμβάνει εποπτικό ρόλο (Schank και συν., 1999, σελ. 165).

Το μεγάλο προτέρημα της σχολικής αυλής είναι ότι προσφέρει αυθεντική μάθηση. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι η πληροφορία που παρέχεται ως γνώση από την εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι στείρα, αλλά συνδέεται άμεσα με τη φύση και τη ζωή (Collins & Brown, 1988, σελ. 2). Η αυθεντική μάθηση ενισχύεται από συνεργατικά περιβάλλοντα, τα οποία επίσης μπορούν να στοιχειοθετηθούν στη σχολική αυλή. Η αυθεντική μάθηση και κατ' επέκταση η αυθεντική αξιολόγηση καλλιεργούν την κριτική ικανότητα του μαθητικού κοινού, το οποίο με τον τρόπο αυτόν έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί τη χρησιμότητα της κάθε πληροφορίας (Κασσωτάκης, 2013).

2.5.1 Σχολική αυλή και κοινωνική μάθηση

Η κοινωνική μάθηση αναφέρεται στη συμπεριφορά που ρυθμίζεται από παράγοντες που ενυπάρχουν στο δομημένο περιβάλλον που ένα άτομο διαβιεί. Στους παράγοντες αυτούς δεν ενυπάρχουν έμφυτες τάσεις. Για παράδειγμα, τα παιδιά

μαθαίνουν και τεκνοθετούν συμπεριφορές οι οποίες προέρχονται από όσα λαμβάνουν χώρο στο δομημένο περιβάλλον στο οποίο διαβιούν. Το λοιπόν, τα παιδιά μιμούνται και τεκνοθετούν συμπεριφορές όπως η συνεργασία, η επίθεση και η αλληλεπίδραση (Reed και συν., 2010). Τα παιδιά, τεκνοθετούν συμπεριφορές μέσω παρατήρησης και μίμησης. Η μίμηση αφορά κυρίως συμπεριφορές από άτομα που φέρουν ποιοτικά χαρακτηριστικά εφάμιλλα με αυτά του ατόμου που μιμείται. Για παράδειγμα, ένα αγόρι αναμένεται να μιμηθεί τη συμπεριφορά ενός άλλου αγοριού ή ενός ενήλικα με το ίδιο φύλο. Ανάλογα, ισχύει και για τα κορίτσια (Graham & Arshad, 2016, σελ. 272).

Στην κοινωνική μάθηση, το παιδί παρατηρεί μία συμπεριφορά την οποία τεκνοθετεί. Για να την τεκνοθετήσει, ωστόσο, είναι απαραίτητο αυτή η συμπεριφορά να απομνημονευτεί. Κατόπιν της απομνημόνευσης, ξεκινά η εκδήλωση της συμπεριφοράς. Η εκδήλωση επέρχεται εναρμονισμένη με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του ατόμου που έχει μιμηθεί. Αυτό σημαίνει πως ο μιμητής δεν εκδηλώνει τη συμπεριφορά που μιμήθηκε με πανομοιότυπο τρόπο σε σχέση με τη συμπεριφορά που υπήρξε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Τέλος, βασικό ρόλο για την τεκνοθέτηση μιας συμπεριφοράς παίζει και το αποτέλεσμα που έφερε αυτήν για το άτομο που αρχικά έδρασε σε σχέση πάντα με το κίνητρο του ατόμου που επίκειται να μιμηθεί. Αν, για παράδειγμα, το αρχικό άτομο πέτυχε το σκοπό του, με την εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, τότε, το άτομο που μιμείται παρατηρεί τόσο τη συμπεριφορά όσο και το αποτέλεσμα που αυτήν επέφερε. Επομένως, κατόπιν της τεκνοθέτησης της συμπεριφοράς, αυτή αναμένεται να αξιοποιηθεί από τον μιμητή σε ανάλογη συνθήκη με αυτήν που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της μίμησης (Graham & Arshad, 2016, σελ. 273).

Ωστόσο, η μάθηση μιας συμπεριφοράς δεν συνιστά οπωσδήποτε και αλλαγή συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, ένα παιδί μπορεί να μάθει μια συμπεριφορά μέσα από την παρατήρηση, εντούτοις να μην εκδηλώσει αυτήν τη συμπεριφορά. Επομένως, το παιδί δύναται να μάθει καινούργια πράγματα, χωρίς να τα εντάξει αυτά στη συμπεριφορά του απαραίτητα. Η παραπάνω θέση έρχεται σε αντιδιαστολή με τη θεωρία του συμπεριφορισμού, ο οποίος αναφέρει πως η εκμάθηση μιας συμπεριφοράς οδηγεί οπωσδήποτε σε μεταβολή της προγενέστερης συμπεριφοράς. Φαίνεται λοιπόν πως η κοινωνική μάθηση αναφέρει το δομημένο περιβάλλον ως πεδίο από το οποίο μπορούν να αντληθούν πληροφορίες οι οποίες μεταβάλλουν σε ορισμένο βαθμό τη συμπεριφορά (Bandura & Walters, 1977, σελ. 3).

Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αυλή δύνανται να ενισχύσουν την κοινωνική μάθηση. Στη σχολική αυλή αναπτύσσονται δραστηριότητες που είναι υψηλής έντασης, που γεννούν έντονα συναισθήματα, που επιρρώνουν τις σχέσεις των μαθητών και προβάλλουν αποδεκτές ή μη συμπεριφορές. Στην πράξη, άνθρωποι με διαφορετικά ή όμοια ποιοτικά χαρακτηριστικά καλούνται να συνεργαστούν και να αλληλοεπιδράσουν στη σχολική αυλή. Κάθε ένα από αυτά τα άτομα αναμένεται να αναλάβουν ρόλους στο πλαίσιο της ομάδας. Μέσα από αυτήν την σύμπραξη, οι πληροφορίες διακινούνται ευκολότερα σε σχέση με τον τρόπο που αυτές διακινούνται αποκλειστικά από το εκπαιδευτικό προσωπικό στο πλαίσιο μίας αίθουσας. Στη σχολική αυλή, η πληροφορία ανάγεται από το δομημένο περιβάλλον αλλά και από κοινωνικούς παράγοντες. Τέλος, η σχολική αυλή ως χώρος παρέχει κίνητρα με σκοπό την κίνηση της πληροφορίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων ομάδων (Τσακίρης, 2013, σελ. 149).

Στην πράξη, ένα σχολείο το οποίο αξιοποιεί τον αύλειο χώρο ως χώρο μάθησης, συνιστά ένα εξωστρεφές σχολείο, ανοιχτό στην ευρύτερη κοινωνία. Το μαθητικό κοινό που φοιτά σε ένα εξωστρεφές σχολείο αποκτά συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, περηφάνεια και δημιουργικότητα και ταυτόχρονο περιορισμό αντικοινωνικών συμπεριφορών (Evergreen, 2000, σελ. 14).

2.5.2 Σχολική αυλή και συναισθηματική ανάπτυξη

Η σχολική αυλή σχετίζεται και με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Πιο ειδικά, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια, στον χώρο της σχολικής αυλής αναπτύσσονται διάφορες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι οργανωμένες από το εκπαιδευτικό προσωπικό ή να είναι ελεύθερες. Σε κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις, η σχολική αυλή οργανώνεται και διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιηθεί για τη δραστηριότητα που επίκειται να λάβει χώρα στους κόλπους της. Το μαθητικό κοινό, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, συμπράττουν για την κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής αυλής ώστε να αναπτυχθεί η κάθε δραστηριότητα. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν». Επομένως, τα άτομα που ασχολούνται ενεργά με τη σχολική αυλή και δεν διαβιούν απλώς σε αυτή για ορισμένο χρόνο, αναπτύσσουν αισθήματα σεβασμού, οικειότητας και ασφάλειας, τα οποία συναισθήματα σχετίζονται με τον αύλειο σχολικό χώρο (Evergreen, 2000, σελ. 7).

Όταν τα άτομα που διαβιούν στη σχολική αυλή εμπλέκονται σε ζητήματα που την αφορούν, τότε αυτά αναπτύσσουν θετική στάση απέναντί της. Επίσης, αναπτύσσουν στρατηγικές διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων. Η ενασχόληση των παιδιών με τη σχολική αυλή, συνδράμει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τη σχολική αυλή αλλά και στη μεταποίηση αρνητικών στάσεων απέναντί της (Skamp & Bergmann, 2001, σελ. 357-358). Ο Eden (1998) αναφέρει πως η ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες στη σχολική αυλή δύναται να οδηγήσει στην καλλιέργεια της ψυχολογικής και πνευματικής τους ανάπτυξης, με διάφορες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα ο σχολικός κήπος. Τέλος, η εμπλοκή με προγράμματα που αφορούν την αναμόρφωση της σχολικής αυλής, μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων προς το σχολείο συνολικά (Blum, 2016).

Η σχολική αυλή είναι ένας χώρος ο οποίος είναι ικανός να συνδράμει στην επίρρωση κάθε μορφής μάθησης, είτε τυπικής είτε άτυπης. Είναι ένας χώρος ο οποίος ενδείκνυται ώστε τα παιδιά να αναζητήσουν ερεθίσματα και να επεξεργαστούν πληροφορίες και να μετατρέψουν τη γνώση σε βίωμα (Τσακίρης, 2013, σελ. 165).

3.Ιστορική αναδρομή στον σχεδιασμό της σχολικής αυλής

Στην αρχαιοελληνική και τη βυζαντινή περίοδο δεν υπήρχε η έννοια της δημόσιας και δωρεάν παιδείας. Το λοιπόν, η εκπαίδευση ήταν ιδιωτική και αφορούσε μονάχα τα άτομα που μπορούσαν να την υποστηρίξουν οικονομικά. Ως χώρος διδασκαλίας λειτουργούσε συνήθως το σπίτι του παιδαγωγού ή η οικεία του μαθητή. Ωστόσο, υπήρχαν και μαθήματα τα οποία διεξαγόntonταν σε ανοιχτό χώρο, όπως για παράδειγμα η γυμναστική. Από τα αρχαία χρόνια, λοιπόν, ήταν γνωστό ότι η μάθηση δεν είναι μία έννοια που αφορά αποκλειστικά τους κλειστούς χώρους (Γιαννικόπουλος, 1983).

Από τα βυζαντινά χρόνια ως και τα χρόνια της οθωμανικής κυριαρχίας στην Ελλάδα, σπάνια υπήρχαν οργανωμένες σχολικές κτηριακές εγκαταστάσεις. Η εκπαίδευση γινόταν κυρίως σε κτήρια τα οποία σχετιζόντουσαν με την εκκλησία. Τα όποια σχολικά συγκροτήματα ανεγέρθηκαν από εύπορους πολίτες και από φιλεκπαιδευτικές οργανώσεις. Το πρώτο σχολείο στην Αθήνα ανεγέρθηκε στην αρχή του 18^{ου} αιώνα με επένδυση του ιερομόναχου Γρηγορίου Σωτήρη. Μάλιστα, τα σχολεία την εποχή αυτήν κατασκευαζόντουσαν κοντά σε εκκλησίες, ώστε να εξυπηρετείται ο

κληρικός ο οποίος συνήθως εκτελούσε και χρέη εκπαιδευτικού (Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979).

Ο υπαίθριος χώρος των σχολείων τίθεται για πρώτη φορά ως θέμα κατά την περίοδο διακυβέρνησης του Ι. Καποδίστρια. Την περίοδο εκείνη συνέβη οργανωμένη απόπειρα ανέγερσης σχολείων τα οποία εξυπηρετούσαν τις διδακτικές ανάγκες δια μέσου της μεθόδου αρχικά της αλληλοδιδασκτικής και κατόπιν της συνδιδασκτικής. Τα σχολεία αυτά αναγείρονται με συγκεκριμένες προδιαγραφές που αφορούσαν τα κτήρια αλλά και τον αύλειο χώρο. Ωστόσο, τα συγκροτήματα σύντομα αφέθηκαν ένεκα του υψηλού κόστους συντήρησης αλλά και των μετέπειτα ιστορικών γεγονότων (π.χ. πόλεμος) (Δημαράς, 2008). Μετά τον Καποδίστρια, η σχολική αρχιτεκτονική περνά στη φάση των νεοκλασικών σχολείων, τα οποία δεν έχουν καθόλου αύλειο χώρο. Τα σχολεία αυτά αντανakλούν την κουλτούρα της εποχής. Ως κτήρια είναι μνημειώδη, αλλά ακατάλληλα για εκπαιδευτικούς λόγους (Γαϊτανίδη, 2010, σελ. 57).

Οι αρχές του 20^{ου} αιώνα φέρνουν πολλές μεταβολές στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο της Ελλάδας. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν και την αρχιτεκτονική και δη την αρχιτεκτονική των ελληνικών σχολείων. Στις αλλαγές αυτές σημαντικό ρόλο παίζει η κυβέρνηση του Βενιζέλου. Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε να αναγερθούν σχολεία τα οποία καλύπτουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα τότε υπάρχοντα τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 1930 λοιπόν προσλήφθηκαν από το κράτος νέοι αρχιτέκτονες, οι οποίοι επάνδρωσαν τη νεοσύστατη από το Υπουργείο Παιδείας υπηρεσία που σχετιζόταν με τη μεταποίηση των εκπαιδευτικών σχολικών συγκροτημάτων. Τα σχολεία αυτά είχαν σχολική αυλή, η οποία αξιοποιήθηκε ως χώρος για το διάλειμμα, για τη φυσική αγωγή και για διάφορες εκδηλώσεις. Η εν λόγω σχολική αρχιτεκτονική περίοδος ολοκληρώνεται το 1962 με την εμφάνιση του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) (Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979).

Τα σχολεία του ΟΣΚ έφεραν το σχέδιο με την επωνυμία «Ψυχάρης». Εκτός από το σχέδιο «Ψυχάρης», υπήρξαν και σχέδια-παραλλαγές αυτού. Χαρακτηριστικά σχέδια ήταν τα «Αθηνά», «Ερατώ», «Κάλβος», «Θαλή», και «Παλαμάς». Τα σχολεία αυτά είχαν σχολική αυλή, η οποία ωστόσο έμοιαζε περισσότερο με ακάλυπτο παρά με αύλειο χώρο. Για τον λόγο αυτόν τα σχολεία του ΟΣΚ δέχθηκαν δριμεία κριτική και παρομοιάστηκαν με «στρατόπεδα» και «φυλακές». Οι σχολικές αυλές στρώθηκαν με τσιμέντο, μπετόν και άσφαλτο. Στα περισσότερα σχέδια απουσίαζαν χώροι πρασίνου αλλά και χώροι που μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία. Στις σχολικές αυλές αργότερα εγκαταστάθηκαν μπασκέτες, τέρματα ποδοσφαίρου/χειροσφαίρισης

και φιλέ πετοσφαίρισης, μεταποιώντας επί της ουσίας τη σχολική αυλή σε χώρο αθλητικών εγκαταστάσεων ομαδικών αθλημάτων. Παραλλαγές των σχολείων του ΟΣΚ, υπάρχουν στην Ελλάδα ως σήμερα (Γερμανός, 2002).

Στον διεθνή χώρο, μεγάλοι παιδαγωγοί, όπως για παράδειγμα η Μαρία Μοντεσσόρι, είχαν σκιαγραφήσει την αξία της σχολικής αυλής στην παιδαγωγική διαδικασία. Ιδιαίτερα, η σχολική αυλή αξιοποιούταν για τη δημιουργία σχολικού κήπου. Το λοιπόν, ως και τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η σχολική αυλή αξιοποιούταν για την ενασχόληση με τον σχολικό κήπο και τη γυμναστική (McNiven, 2003, σελ. 5). Η χρήση της σχολικής αυλής εναρμονιζόταν με την παιδαγωγική αντίληψη της εποχής. Με άλλα λόγια, κυριαρχούσε η πεποίθηση πως το εσωτερικό του σχολείου καλλιεργούσε τον νου, ενώ η σχολική αυλή το σώμα. Βασικός γνώμονας ήταν η παράλληλη καλλιέργεια και των δύο. Ένας καλός μαθητής έπρεπε να έχει καλλιεργημένο νου και γυμνασμένο σώμα (Τσακίρης, 2013, σελ. 269). Για τον λόγο αυτόν, οι σχολικές αυλές καλύπτονταν με ασφαλτο, χαλίκι ή σκυρόδεμα, προκειμένου να μπορούν να φιλοξενήσουν αθλητικές δραστηριότητες (Τσακίρης, 2013, σελ. 270).

Ωστόσο, κατά τα τελευταία χρόνια, η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική αναγνώρισε την παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία της σχολικής αυλής και σε άλλα πεδία πέραν των αθλητικών. Χαρακτηριστικά, σχολεία στην πρωτεύουσα των Η.Π.Α. μεταποιήθηκαν με γνώμονα το οικολογικό κριτήριο. Επίσης, στην ίδια χώρα κατασκευάστηκαν σχολικοί κήποι (Moore & Wong, 1997, σελ. 17). Εκτός αυτών, αυλές μεταποιήθηκαν με γνώμονα την ισότητα (Βαϊτσοπούλου, 2022). Ωστόσο, οι σχολικές αυλές συνέχιζαν να είναι διαμορφωμένες για τη φιλοξενία αθλητικών δρωμένων. Ομοίως, λίγες ήταν οι σχολικές αυλές που μπορούσαν να στοιχειοθετήσουν περιβάλλοντα τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης (Titman, 1999, σελ. 8). Τέλος, οι περισσότερες σχολικές αυλές, ένεκα της διαμόρφωσής τους, δεν είχαν τη δυνατότητα να προστατεύσουν τα άτομα που διαβιούσαν σε αυτά από τα καιρικά φαινόμενα ή από διάφορα ατυχήματα (Burke & Grosvenor, 2003, σελ. 45). Ως και τις μέρες μας, η σχολικές αυλές παραμένουν εφάμιλλες με αυτές που περιγράφονται (McNiven, 2003, σελ. 7).

Σε κάθε περίπτωση, γίνονται διεθνώς απόπειρες για την αναμόρφωση των σχολικών αυλών, ώστε αυτές να πάψουν να είναι ταυτόσημες με τις γηπεδικές εγκαταστάσεις. Εντούτοις, οι απόπειρες αυτές δεν έχουν την ένταση που θα ήταν θεμιτό να έχουν. Αυτό πιθανώς οφείλεται στην περιορισμένη σχετική έρευνα, στις οικονομικές δυσκολίες, στη δυσκολία σύνδεσης του ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ με τη σχολική αυλή

αλλά και στην έλλειψη σχετικού ενδιαφέροντος από τους αρμοδίους φορείς (Τσακίρης, 2013, σελ. 271).

Πλέον, η διαμόρφωση της σχολικής αυλής δεν αφορά μόνο την αρχιτεκτονική και την εκπαιδευτική πολιτική. Πολύ περισσότερο, λόγω στον σχεδιασμό είναι σημαντικό να έχουν και τα άτομα που αλληλοεπιδρούν με αυτήν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με άλλα λόγια, ο σχεδιασμός είναι θεμιτό να είναι συμμετοχικός. Εφόσον το αίτημα αυτό γίνει αποδεκτό και ο συμμετοχικός σχεδιασμός πράξη, οι ανισότητες στην εκπαίδευση αναμένεται να λειανθούν ακόμα περισσότερο. Μία λειτουργική σχολική αυλή είναι σημαντικό να εξασφαλίζει την προσβασιμότητα, για παράδειγμα, σε άτομα που αντιμετωπίζουν αναπηρία ή τη λειτουργικότητα σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σημαντική είναι επίσης η συναίνεση των άμεσων χρηστών σε κάθε απόφαση που σχετίζεται με τη σχολική αυλή. Αυτό δύναται να επιτευχθεί με τη συμμετοχή των χρηστών στη λήψη αποφάσεων, η οποία τη δεδομένη στιγμή συμβαίνει με τη συμμετοχή μόνον ορισμένης ελίτ (π.χ. μηχανικών, αρχιτεκτόνων, πολιτικών, ακαδημαϊκών κτλ). Με τον συμμετοχικό σχεδιασμό αναμένεται να σχεδιαστούν σχολική αυλές που θα βρίσκουν ανταπόκριση στις ανάγκες των χρηστών της σχολικής αυλής, τη βιωσιμότητα αυτής, αλλά και την ισοτιμία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Πολύζου, 2017, σελ. 122).

3.1 Σχεδιασμός με γνώμονα την παιδαγωγική

Ο σχεδιασμός της σχολικής αυλής είναι σημαντικό να αναδεικνύει την ποιότητα του χώρου. Ο σχεδιασμός θεωρείται παιδαγωγικά ποιοτικός όταν αυτός συνδράμει στην επίρρωση της σχέσης του παιδιού με τον χώρο της σχολικής αυλής. Με άλλα λόγια, το παιδί είναι θεμιτό να συνδεθεί με τον χώρο αυτόν. Η σύνδεση αυτήν θα καταστήσει τη σχολική αυλή για το παιδί ως χώρο μάθησης (Γερμανός, 2005). Η παιδαγωγική ποιότητα της σχολικής αυλής συνιστά απότοκο της αλληλεπίδρασης των γνωρισμάτων της ίδιας με τις ψυχολογικές διαδικασίες ατόμων που διαβιούν στους κόλπους της για ορισμένο χρόνο. Το γεγονός αυτό οδηγεί τα άτομα αυτά στο να αναπτύξουν συγκεκριμένες ερμηνείες και συναισθήματα, που εξαρτώνται από την ποιότητα του χώρου (Uhliric και συν., 2000).

Διαφαίνεται πως τα γνωρίσματα ενός χώρου συνδέονται με την ανάλογη διαμόρφωση συμπεριφορών από τα άτομα που αλληλοεπιδρούν με τον χώρο. Ειδική

μνεία είναι θεμιτό να γίνει για τη σχέση των βιοφυσικών γνωρισμάτων ενός χώρου με την ανθρώπινη αντίληψη και το κριτήριο της αισθητικής. Για παράδειγμα, συγκεκριμένα χρώματα μπορούν να προκαλέσουν συγκεκριμένα συναισθήματα, στάσεις και συμπεριφορές. Η προσέγγιση αυτή ισχύει για κάθε στοιχείο που προσδιορίζει έναν χώρο. Στην κατηγορία αυτήν εμφιλοχωρούν και άυλα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα είναι οι ήχοι, οι οσμές και γενικά γνωρίσματα που εγείρουν τις ανθρώπινες αισθήσεις. Στην παιδαγωγική ποιότητα ενός χώρου, με τον ίδιο τρόπο εμφιλοχωρούν και χαρακτηριστικά τα οποία μεταποιούνται σε κωδικοποιημένες λειτουργίες. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η ερμηνεία συμβόλων που αναδύονται από τη σχολική αυλή. Στην πράξη, λοιπόν, η σχολική αυλή ως χώρος είναι θεμιτό να χαρακτηρίζεται από γνωρίσματα τα οποία εξυπηρετούν την ελευθερία (Gobster, 1999, σελ. 60, 62).

Όσον αφορά τον σχεδιασμό της σχολικής αυλής με παιδαγωγικό γνώμονα, οι δύο βασικές τάσεις είναι οι ακόλουθες: Ο σχεδιασμός της με βάση τις κοινωνικές και ο σχεδιασμός της με βάση τις περιβαλλοντικές ανάγκες. Μάλιστα, ο Rolston (2020) θεωρεί ότι το περιβαλλοντικό πρόβλημα εισδύει στο κοινωνικό κι ως εκ τούτου αναφέρει το περιβάλλον ως κοινωνική επινοήση. Η σχολική αυλή ως χώρος είναι σημαντικό να συνδράμει στην τεκμηρίωση της γνώσης. Να αναδεικνύει δηλαδή την αντιστοιχία της θεωρίας στην πράξη στην πραγματική φύση και ζωή. Επομένως, η σχολική αυλή είναι θεμιτό να σχεδιάζεται με τρόπο που να εξυπηρετεί στην ανάπτυξη στάσεων που να εναρμονίζονται με όσα η κοινωνία θεωρεί πολιτικά αποδεκτά και επίσης να συνδράμει στην πρακτική απόδειξη της θεωρίας της γνώσης (Τσακίρης, 2013, σελ. 276).

3.2 Σχεδιασμός με γνώμονα τη μάθηση

Η σχολική αυλή μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους κατά τη διδασκαλία για κάθε γνωστικό πεδίο. Μάλιστα, η διδακτική πράξη στον χώρο της ενέχει και τη διάσταση της παιγνιώδης διαδικασίας. Για τους λόγους αυτούς, είναι σημαντικό κατά τον σχεδιασμό της να λαμβάνεται υπόψη το εξής: Το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή η σχολική αυλή, να μπορεί ως χώρος να εξυπηρετήσει τη διδασκαλία και τη μάθηση (Τσακίρης, 2013, σελ. 281).

Οι δυνατότητες της σχολικής αυλής είναι σημαντικό να καταστούν σαφείς τόσο στους δημιουργούς της σχολικής αυλής όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Στην

εκπαιδευτική κοινότητα είναι πλέον κοινός τόπος ότι κάθε παιδί μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Ως εκ τούτου, πολλά παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σε μια υπαίθρια διδασκαλία, η οποία έχει παιγνιώδη μορφή και απασχολεί τα παιδιά ψυχοκινητικά και γενικά εγείρει σε αυτά όλες τις αισθήσεις. Επίσης, το ίδιο ισχύει για παιδιά με αναπηρία. Η παραμονή τους στη σχολική αυλή δύναται να τα βοηθήσει στο να μάθουν ευκολότερα νέες έννοιες και νέους κώδικες (Dillon και συν., 2016)

Στη διαδικασία της μάθησης η σχολική αυλή ως χώρος έρχεται να συνυπάρξει με τη σχολική αίθουσα. Μπορεί λοιπόν να αξιοποιηθεί με διάφορους τρόπους: Αρχικά, για δραστηριότητες που είναι δύσκολο ή αδύνατο να λάβουν χώρα σε μια σχολική αίθουσα. Επίσης, μπορεί να αποτελέσει χώρο πρακτικής για έννοιες που διδάσκονται στη σχολική αίθουσα. Με τον τρόπο αυτόν, η σχολική αυλή λειτουργεί επικουρικά. Εκτός αυτών, η σχολική αυλή ενδυναμώνει τη βιωματική μάθηση και αποτελεί κίνητρο για το εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να αναπτυχθούν σύγχρονες διδασκαλίες. Το σύγχρονο σχολείο που επιδιώκει να διαθέτει σύγχρονες εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις είναι απαραίτητο να διαθέτει σχολικό αύλειο χώρο που είναι χρηστικός για τη διδασκαλία (Earthman & Lemasters, 1998, σελ. 24,34).

Το λοιπόν, ο σχεδιασμός της σχολικής αυλής είναι απαραίτητο να μεριμνά ώστε το τελικό αποτέλεσμα να διαθέτει γνωρίσματα που να ευνοούν στην καλλιέργεια των επιμέρους δεξιοτήτων των παιδιών. Αυτό μπορεί να συμβεί με μια σχολική αυλή που εξυπηρετεί τη διερεύνηση, την κοινωνικοποίηση και τον κονστрукτιβισμό. Συνεπώς, ο σχεδιασμός της σχολικής αυλής πρέπει να γίνεται με τρόπο ώστε το τελικό αποτέλεσμα να εγείρει τις αισθήσεις των παιδιών και τη διάθεση για εξερεύνηση. Έπειτα, ο σχεδιασμός είναι απαραίτητο να επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν τον χώρο, μέσα από την κίνηση σε αυτόν. Τέλος, να συνδράμει στην επίρρωση της δημιουργίας από την πλευρά των παιδιών (Olwig, 1990, σελ. 47).

3.3 Σχεδιασμός με γνώμονα την αισθητική

Η αισθητική ως έννοια αναφέρεται στην ανάγκη να ορισθεί τι είναι ωραίο. Ως όρος, επιδέχεται κριτικής και αμφισβήτησης. Αυτό συμβαίνει γιατί το «ωραίο» είναι μία αφηρημένη έννοια η οποία μεταβάλλεται στον χωροχρόνο. Με άλλα λόγια, κάτι το οποίο θεωρείται αισθητικά ωραίο στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα, την ίδια στιγμή να μη θεωρείται αισθητικά ωραίο σε μια ασιατική ή αφρικανική χώρα με διαφορά ποιοτικά χαρακτηριστικά ή να μην θεωρούταν αισθητικά ωραίο στην Ευρώπη μιας άλλης εποχής

(Λιθοξοΐδης & Κοντέσσα, 2019, σελ. 1.149). Στο ίδιο μήκος κύματος με το άνωθεν, κινείται και η μαρξιστική θεώρηση για την αισθητική (Culler, 2007, σελ. 222).

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι σχολικές αυλές στον διεθνή χώρο χαρακτηρίζονται από άσφαλο, τσιμέντο και μπετόν. Τα συγκεκριμένα υλικά κατασκευής, πέρα από το γεγονός ότι δεν εξασφαλίζουν τη σωματική ασφάλεια των παιδιών, επιπρόσθετα διαμορφώνουν ένα δομημένο σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από χρώματα που ανήκουν στην κλίματα του γκριζου και του μαύρου. Ευλόγως, τα παραπάνω χρώματα διαμορφώνουν ένα περιβάλλον που με το αισθητικό κριτήριο του 21^{ου} αιώνα προσδιορίζουν την αισθητική του σχολικού συγκροτήματος ως κακή. Τα παιδιά, μολονότι σε νεαρή ηλικία, αντιλαμβάνονται τις επικρατούσες αντιλήψεις για την αισθητική, μέσα από το δομημένο περιβάλλον στο οποίο διαβιούν. Το λοιπόν, παρατηρώντας την αισθητική του σχολείου τους, καταλαβαίνουν ότι στο σχολείο τους άλλα πράγματα διδάσκονται ως αισθητικά ωραία κι άλλα ισχύουν στην απτή πραγματικότητα. Το εν λόγω, έχει ασφαλώς αρνητικό αντίκτυπο στο «κρυφό πρόγραμμα σπουδών» (Titman, 1994, σελ. 33).

Η σχολική αυλή, μεταξύ άλλων, συνιστά έναν χώρο που το παιδί καλείται να ξεκουραστεί από τη σχολική εργασία του στο διάλειμμα. Για τον λόγο αυτόν, η σχολική αυλή είναι θεμιτό να φέρει αισθητική εφάμιλλη της διάστασης της χαλάρωσης, της ηρεμίας, της ψυχαγωγίας και της διασκέδασης. Επιπλέον, είναι σημαντικό να συνιστά έναν τόπο που προδιαθέτει την καλλιτεχνική έκφραση και εγείρει τη διάθεση και το ενδιαφέρον για τη μάθηση. Επομένως, αισθητικά πρέπει να διαμορφωθεί εφάμιλλα με έναν χώρο δημιουργίας κι όχι με έναν χώρο στάθμευσης αυτοκινήτων (Τσακίρης, 2013, σελ. 285).

Ο σχεδιασμός με γνώμονα την αισθητική αφορά έναν σχεδιασμό με φωτεινά χρώματα τα οποία δεν φέρουν έμφυλο ιστορικό, ώστε κάθε χώρος της σχολικής αυλής να μην προσελκύει άτομα ανάλογα με το φύλο τους. Τα χρώματα είναι θεμιτό να αποτελούν χρώματα της φωτεινής παλέτας κι όχι χρώματα κλίμακας μαύρης και γκρι (Σολδάτου, 2017). Το ίδιο ισχύει και για τις εγκαταστάσεις. Η αισθητική της σχολικής αυλής συνιστά ουδέτερους χώρους, δηλαδή χώρους που να μην προδιαθέτουν απαραίτητα για άθληση ή για ταχυδυναμική δραστηριότητα. Αντίθετα, η αισθητική έχει ανάγκη από χώρους πρασίνου και από υλικά κατασκευής πέραν αυτών που προαναφέρθηκαν στη δεύτερη παράγραφο αυτής της ενότητας. Ο σχεδιασμός με γνώμονα την αισθητική αφορά μία σχολική αυλή που ενδείκνυται για παιχνίδι,

ξεκούραση, διασκέδαση, ψυχαγωγία, κοινωνικοποίηση και γενικά μάθηση (Lewis, 2001, σελ. 800, 805).

3.4 Σχεδιασμός με γνώμονα την ασφάλεια

Η σχολική αυλή είναι ο χώρος στον οποίο συμβαίνουν τα περισσότερα ατυχήματα κατά τη διάρκεια λειτουργίας ενός σχολείου (Stadtmüller και συν., 2017 σελ. 183). Επίσης, ένεκα του σχεδιασμού τους, στις σχολικές αυλές ενσκήπτουν προβλήματα που σχετίζονται με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών. Σχεδιασμός που δεν μεριμνά ιδιαίτερα για την ασφάλεια των παιδιών, συναντάται κατά κύριο λόγο στα μεγάλα αστικά κέντρα (Τσακίρης, 2013, σελ. 286).

Η ασφάλεια της σχολικής αυλής είναι μείζον ζήτημα, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια, στα οποία η ακμή της αστικοποίησης έχει φτάσει στο απόγειό της, εξαφανίζοντας και τους τελευταίους διαθέσιμους χώρους για παιχνίδι μετά το σχολείο. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι η σχολική αυλή συνιστά για τα παιδιά τόπο συνάντησης και παιχνιδιού και κατόπιν του σχολάσματος (Τσακίρης, 2013, σελ. 286).

Εφόσον η σχολική αυλή φέρει κατάλληλο σχεδιασμό με γνώμονα την ασφάλεια, τότε δύναται να προσφέρει στα παιδιά μια σειρά ευκαιριών. Αρχικά, στους κόλπους της τα παιδιά μπορούν να αθληθούν, να ασκηθούν και γενικά να παίξουν τόσο κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου όσο και μετά το πέρας αυτής. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά καλλιεργούν συναισθηματική ευεξία, επιμέρους δεξιότητες (π.χ. κοινωνικές) και μέσα από τις διαδικασίες που αναπτύσσονται στη σχολική αυλή μπορούν να μάθουν και μάλιστα με παιγνιώδη τρόπο (Τσακίρης, 2013, σελ. 287).

Αρχικά, σύμφωνα με τη νομοθεσία (ΦΕΚ 635/Β/27-04-2007), η σχολική αυλή πρέπει να βρίσκεται σε οικόπεδο μακριά από δρόμους με μεγάλο κυκλοφοριακό φόρτο, γραμμές τρένου και γενικά από εγκαταστάσεις και συνθήκες που θέτουν σε κίνδυνο τα παιδιά. Το δάπεδο της σχολικής αυλής είναι απαραίτητο να είναι όσο το δυνατό περισσότερο αντλιοσθητικό. Επίσης, το δάπεδο πρέπει να αποτελείται από υλικό το οποίο περιορίζει τον κραδασμό σε ενδεχόμενο πτώση ενός παιδιού από οποιαδήποτε αιτία. Επιπροσθέτως, οι χώροι της σχολικής αυλής πρέπει να διακρίνονται με ευκολία και να μην έχουν σκοτεινά σημεία (Τσίτσος, 2021).

Σε κάθε περίπτωση, δεν είναι δυνατό να εξασφαλισθεί το να μην συμβαίνουν καθόλου ατυχήματα στον σχολικό χώρο και δη στη σχολική αυλή. Εντούτοις, με την ορθή πρόληψη, η οποία συνιστά απότοκο ενός ορθού σχεδιασμού, τα ατυχήματα στη

σχολική αυλή που θέτουν σε κίνδυνο τη σωματική και ψυχική ασφάλεια των παιδιών δύνανται να περιοριστούν δραστικά (Stadtmüller και συν., 2017, σελ. 187).

4. Έμφυλες ταυτότητες

Η έμφυλη ταυτότητα ή αλλιώς ταυτότητα φύλου, αναφέρεται στον αυτοπροσδιορισμό και την αντίληψη ενός ατόμου σχετικά με το φύλο του. Σε κάθε κουλτούρα κάθε κοινωνίας ενυπάρχει μία κοινωνική αντίληψη σχετικά με το φύλο, η οποία αλληλοεπιδρά με το κάθε άτομο που είναι μέλος της εκάστοτε κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτόν, στοιχειοθετείται η έμφυλη ταυτότητα, η οποία συνιστά προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Με βάση το παραπάνω, άτομο που φέρει θηλυκό βιολογικό φύλο είναι αναμενόμενο να συμπεριφέρεται με «γυναικείο» τρόπο, ενώ ένα άτομο που φέρει αρσενικό βιολογικό φύλο είναι αναμενόμενο να λειτουργεί με τον τρόπο που η κοινωνία αναμένει από έναν άνδρα. Επομένως, η κάθε κοινωνία αναπτύσσει τις ανδρικές και τις γυναικείες ταυτότητες. Τα άτομα, με βάση τη συμπεριφορά τους, καθορίζουν τον έμφυλο ρόλο τους (Λιθοξοΐδης, 2021, σελ. 37).

Οι έμφυλοι ρόλοι σχετίζονται με το κοινωνικό φύλο. Κάθε κοινωνία, διαμορφώνει τους ρόλους αυτούς ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα της. Αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου σε κάθε τρόπο έκφρασης. Πιο αναλυτικά, με τον έμφυλο ρόλο σχετίζεται το ντύσιμο, η ομιλία, η εκδήλωση συναισθημάτων, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η καριέρα κτλ. Στην πράξη, οι έμφυλοι ρόλοι δομούν μία ιεραρχία η οποία ως βάση έχει το φύλο. Ως εκ τούτου, η ιεραρχία με βάση το φύλο γεννά μέρος των κοινωνικών ανισοτήτων που ταλανίζουν μια κοινωνία (Λιθοξοΐδης, 2021, σελ. 37).

Στις περισσότερες κοινωνίες επικρατεί το δίπολο αρσενικού και θηλυκού ή ανδρικού και γυναικείου φύλου. Η διάκριση αυτή αφορά το βιολογικό φύλο, το κοινωνικό φύλο, την έμφυλη ταυτότητα αλλά και τους έμφυλους ρόλους. Εντούτοις, πολλά άτομα δεν συμπνέουν με τον παραπάνω κανόνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα φυλομεταβατικά (transsexual) άτομα αλλά και αυτά που κατατάσσουν τους εαυτούς τους στην άφυλη ταυτότητα (asexual) (Λιθοξοΐδης, 2021, σελ. 37).

Η Simon de Beauvoir (2009) προβληματίστηκε με το ζήτημα αν η ανατροφή ενός ατόμου ή η φύση του είναι αυτή που καθορίζει την έμφυλη ταυτότητα και κατ' επέκταση του έμφυλου ρόλου ενός ατόμου (De Beauvoir, 2009). Ωστόσο, ο προβληματισμός αυτός μετράει πολλά χρόνια πριν στην επιστημονική κοινότητα. Οι

απαρχές του κατατάσσονται στον 18^ο αιώνα, όταν οι δυτικές γυναίκες, αντιλαμβανόμενες τον υποβαθμισμένο ρόλο τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι, διεκδίκησαν την παγίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους και την εξίσωσή τους με αυτά των ανδρών (Παπαταξιάρχης, 2006). Στις μέρες μας, όσες θεωρίες έκαναν λόγο για κυριαρχία του ανδρικού φύλου έχουν πλέον χαρακτηριστεί παρωχημένες και επιστημονικά ατεκμηρίωτες και έχουν ανατραπεί. Πλέον, στην κοινωνική δομή, κάθε άτομο θεωρείται ισότιμο με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας (Λιθοξοΐδης, 2021, σελ. 37).

Ωστόσο, παρά την επιστημονική αναγνώριση της ισότητας των ατόμων ανεξάρτητα φύλου, η κουλτούρα πολλών κοινωνιών συνεχίζει είτε ενδόμυχα είτε συνειδητά να αναγνωρίζει το αρσενικό (ανδρικό) φύλο ως ισχυρότερο του θηλυκού (γυναικείου) (Evans, 2003). Το λοιπόν, η κοινωνία έχει συγκεκριμένες προσδοκίες από τα άτομα ανάλογα με το φύλο τους. Οι προσδοκίες αυτές συνιστούν κατ' επέκταση απαιτήσεις. Έτσι, γεννιούνται ανισότητες, οι οποίες αφορούν και τα δύο φύλα. Για παράδειγμα, οι ανδρικές ταυτότητες δεν μπορούν να εκδηλώσουν ορισμένα συναισθήματα τα οποία είναι κοινωνικά αποδεκτά μόνο από γυναικείες ταυτότητες. Παράλληλα, οι γυναικείες ταυτότητες δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε έννοιες και καταστάσεις που μία ανδρική ταυτότητα έχει (π.χ. εξουσία). Με τον ίδιο τρόπο, υπάρχουν επαγγέλματα, συναισθήματα, αφηρημένες έννοιες, καταστάσεις και συνθήκες οι οποίες είναι είτε γυναικοκρατούμενες είτε ανδροκρατούμενες. Σε κάθε περίπτωση, όσο κι αν η νομοθεσία έχει παγιώσει την ισότητα των φύλων, στην πράξη κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Τις περισσότερες φορές, το ανδρικό φύλο συνεχίζει να σκιαγραφείται ως «ισχυρό», ενώ το γυναικείο ως «ασθενές» ή απλά «ωραίο» (Λιθοξοΐδης, 2021, σελ. 37).

Η έμφυλη ταυτότητα συνδιαμορφώνεται από την οικογένεια, το σχολείο, τα Μ.Μ.Ε., από τη συμπεριφορά του ενός φύλου προς το άλλο, από τη νομοθεσία, τον εργασιακό χώρο κτλ. Σε κάθε περίπτωση, ενυπάρχει τάση διαφοροποίησης των δύο φύλων με βάση τα βιολογικά χαρακτηριστικά. Το βιολογικό φύλο, λοιπόν, επηρεάζει τη συμπεριφορά. Εν ολίγοις, ένα άτομο συμπεριφέρεται ανάλογα με το βιολογικό φύλο που φέρει. Συνεπώς, ο καθορισμός της συμπεριφοράς ενός ατόμου, είναι εν πολλοίς κοινωνική κατασκευή (Arcel και συν., 2008).

Η έννοια της έμφυλης ταυτότητας, όμοια με την έννοια του φύλου, αποτελεί πεδίο προβληματισμού μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας. Ο προβληματισμός δεν έγκειται πάνω στη σταχυολόγηση διαφορετικών χαρακτηριστικών ανάμεσα στα φύλα,

αλλά στην αποσαφήνιση της διαδικασίας κατά την οποία ένα άτομο τεκνοθετεί έναν έμφυλο ρόλο. Συνεπώς, είναι σαφές ότι δεν έγκειται ταύτιση ανάμεσα στο κοινωνικό και βιολογικό φύλο. Το βιολογικό φύλο αναφέρεται αποκλειστικά σε γενετικούς παράγοντες, ενώ το κοινωνικό φύλο συνιστά μία κοινωνική κατασκευή. Ομοίως, κοινωνική κατασκευή συνιστά και ο έμφυλος ρόλος του κάθε ατόμου. Εκτός αυτών, σε καμία περίπτωση η έμφυλη ταυτότητα δεν σχετίζεται με τις σεξουαλικές προτιμήσεις του κάθε ατόμου (Hughes & Kroehler, 2014).

Επομένως, οι έννοιες «ταυτότητα φύλου», «έμφυλη ταυτότητα» και «ταυτότητα γένους» αφορούν την αντίληψη του ατόμου για το φύλο του (Moghadam, 1992 σελ., 35). Στις περισσότερες κοινωνίες, κυριαρχεί δίπολο φύλου (αρσενικό/θηλυκό) για κάθε έννοια που σχετίζεται με τα φύλα (π.χ. βιολογικό, ψυχολογικό, ταυτότητα/έκφραση φύλου κτλ) (David Eller, 2015, σελ. 137). Μολονότι η διάκριση στις περισσότερες κοινωνίες αφορά, όπως αναφέρθηκε πριν, σε ανδρικό και γυναικείο φύλο, σε πολλές κοινωνίες συναντώνται άτομα που δεν εναρμονίζονται με αυτό. Έτσι, ορισμένα άτομα θεωρούνται φυλομεταβατικά (transsexual/trans) ενώ σε ορισμένες κοινωνίες έχει ήδη αναγνωρισθεί το «τρίτο φύλο». Το «τρίτο φύλο» (asexual, ουδέτερο) αφορά άτομα που θεωρούν ότι δεν είναι ακριβώς άνδρες ή γυναίκες, άτομα που θεωρούν ότι είναι ανάμεσα στα δύο φύλα (ανδρόγυνα) και άτομα που θεωρούν ότι είναι ουδέτερα (άφυλα) (Dawson και συν., 2016, σελ. 349,350). Το λοιπόν, αμφότεροι κοινωνικοί και βιολογικοί λόγοι συνδιαμορφώνουν την έννοια του φύλου (Oakley, 2016).

4.1 Θεωρίες για τις έμφυλες ταυτότητες

Οι πρώτες έρευνες που σχετίζονται με το φύλο και τις κοινωνικές επιστήμες έχουν την απαρχή τους στον κλάδο της ψυχολογίας. Τα πορίσματα των ερευνών αυτών επηρέασαν την πορεία πολλών επιστημονικών κλάδων. Μεταξύ αυτών, ήταν και ο κλάδος της κοινωνιολογίας. Σταχυολογώντας τις θεωρίες που αναφέρονται στις έμφυλες ταυτότητες, δομείται μία ομάδα θεωριών στην οποία εμφολωθούν η ψυχαναλυτική θεωρία, η κοινωνιοβιολογία, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης (Δελιγιάννη & Ζιώγου, 1993, σελ. 43,44).

Την ψυχαναλυτική θεωρία τη στοιχειοθέτησε ο S. Freud. Κατά τη θεωρία αυτήν, οι βασικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο βιολογικών φύλων προκύπτουν από την ανατομία στη σωματοδομή τους. Τα παιδιά, σύμφωνα με την

ψυχαναλυτική θεωρία, γνωρίζουν το φύλο τους μέσα από τη σεξουαλικότητά τους και ανάλογα διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους. Κατά τον S. Freud τα παιδιά δομούν έμφυλη ταυτότητα μετά την ηλικία των τριών και ως την ηλικία των πέντε. Σύμφωνα με τον Αυστριακό εμπνευστή της ψυχανάλυσης, στην έμφυλη ταυτότητα οφείλονται τόσο το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα όσο και το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας. Στην περίπτωση του Οιδιπόδειου, το αγόρι τρέφει ερωτικά συναισθήματα προς τη μητέρα του και για αυτό βρίσκεται σε ανταγωνισμό με τον πατέρα του. Ωστόσο, το αγόρι αντιλαμβάνεται πως θα τιμωρηθεί για αυτήν τη συμπεριφορά. Για τον λόγο αυτόν, τεκνοθετεί το αρσενικό πρότυπο συμπεριφοράς από τον πατέρα και λειαιώνει τα συναισθήματα που νιώθει προς τη μητέρα (Spencer, 2020, σελ. 3). Όσον αφορά το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας, τα κορίτσια αναπτύσσουν εξαιτίας του φύλου τους συναισθήματα κατωτερότητας. Κατηγορούν τη μητέρα τους αυτό. Καθώς και τα ίδια επιθυμούν ένα παιδί, στρέφονται στον πατέρα τους. Από το σημείο αυτό, παύουν τα αρνητικά συναισθήματα για τη μητέρα. Αντίθετα, τα κορίτσια αποπειρώνται να ταυτιστούν με τη συμπεριφορά της (Khan & Haider, 2015, σελ. 1,4). Με τον τρόπο αυτόν, αγόρια και κορίτσια προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το φύλο τους. Η ανδρική ταυτότητα, λοιπόν, χαρακτηρίζεται από ισχύ, επιθετικότητα και διάθεση για ηγεσία. Από την άλλη, η γυναικεία ταυτότητα χαρακτηρίζεται από ζήλεια, αδυναμία, ομορφιά και διάθεση για τεκνοποίηση (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 1999).

Η φεμινιστική κοινότητα δήλωσε την αποστροφή της για την παραπάνω θεωρία. Η άρνηση βασίστηκε στο γεγονός ότι η θεωρία αυτή δεν έλαβε υπόψη της τους φορείς κοινωνικοποίησης και τον τρόπο με τον οποίο γαλουχούνται τα αγόρια και τα κορίτσια. Εκτός αυτού, η φεμινιστική κριτική αφορούσε και το σημείο ότι με βάση την ψυχαναλυτική θεωρία, η συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών είναι a priori καθορισμένη, καθώς παρουσιάζεται ως προσδιορισμένη γενετικά (Μαραγκουδάκη, 2003). Τέλος, ο φεμινισμός κριτικάρει την ψυχαναλυτική θεωρία στο σημείο ότι αναφέρει ορισμένα χαρακτηριστικά των γυναικών ως αμετάβλητα και στο σημείο ότι στην ψυχαναλυτική θεωρία δεν λαμβάνεται υπόψη η πατριαρχία ως φορέας ανάπτυξης συγκεκριμένων συμπεριφορών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 1999).

Μία άλλη θεωρία έμφυλης ταυτότητας είναι η θεωρία της κοινωνιοβιολογίας. Η θεωρία της κοινωνιοβιολογίας οφείλεται στον Δαρβίνο. Κατά τη δαρβινική θεωρία, στόχων των δύο φύλων είναι να αφήσουν πίσω τους «υγιείς απογόνους» και να «αυξήσουν την αποκλειστική ετοιμότητά τους». Επομένως, τα δύο φύλα αναπτύσσουν

επιμέρους διαφορετικά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν την επίρρωση της αναπαραγωγικής δυνατότητας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 1999).

Η τρίτη θεωρία για την οποία θα γίνει λόγος, είναι η θεωρία που αφορά την κοινωνική μάθηση. Κατά τη θεωρία αυτή, η έμφυλη ταυτότητα αφορά συμπεριφορές οι οποίες μαθαίνονται από τα άτομα που την αναπτύσσουν. Η ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας είναι προϊόν μάθησης και η μάθηση είναι προϊόν μίμησης ατόμων με εφάμιλλη ταυτότητα με το άτομο το οποίο μιμείται και αναλόγως διαμορφώνει τη δική του έμφυλη ταυτότητα. Για τη διαδικασία αυτή, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια, η οποία επαινεί ή απορρίπτει τη συμπεριφορά ενός παιδιού ανάλογα με το αν αυτή η συμπεριφορά εναρμονίζεται ή όχι με το φύλο του. Επομένως, το παιδί αποκτά πρότυπα, τα οποία αποπειράται να μιμηθεί με σκοπό να διαμορφώσει τη δική του έμφυλη ταυτότητα (Μαραγκουδάκη, 2003). Με τη θεωρία αυτή συμπαρατάσσονται οι Bardura & Bussey (όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 1999), θεωρώντας ότι τα αγόρια απορρίπτουν όσες συμπεριφορές χαρακτηρίζονται ως «κοριτσίστικες» και αποδέχονται και τεκνοθετούν μόνο όσες εναρμονίζονται με το φύλο τους. Με παρόμοιο τρόπο, αλλά αντίστροφο, λειτουργούν και τα κορίτσια, διαμορφώνοντας και αυτά τη δική τους έμφυλη ταυτότητα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 1999).

Εντούτοις, ούτε αυτή η θεωρία έμεινε στο απυρόβλητο. Οι αρνητές της βασίστηκαν στο επιχείρημα ότι η θεωρία αυτή θεωρεί τα παιδιά ως παθητικούς δέκτες προτύπων και πληροφοριών και ότι δεν μεριμνά για την ενεργητική δράση των παιδιών κατά τη στοιχειοθέτηση της έμφυλης ταυτότητάς τους. Όσοι κριτικάρουν τη θεωρία αυτήν αρνητικά, θεωρούν τα παιδιά φορείς δεξιοτήτων και ενεργά στη διαδικασία διαμόρφωσης έμφυλης ταυτότητας (Μαραγκουδάκη, 2003).

Μια άλλη θεωρία είναι η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης. Κατά τη θεωρία αυτήν, τα παιδιά είναι ενεργητικά κατά τη δημιουργία της έμφυλης ταυτότητάς τους. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτήν, από την παιδική ακόμη ηλικία ενυπάρχει συνείδηση φύλου. Έχοντας τη συνείδηση αυτήν, τα παιδιά δύνανται να αναπτύξουν τη δική τους ταυτότητα, μιμούμενα άτομα ιδίου φύλου (Μαραγκουδάκη, 2003). Ο Kohlberg (όπως αναφ. Cole & Cole, 2001) αναφέρει πως τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αντίθετα λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία διαμόρφωσης των χαρακτηριστικών του φύλου τους. Αναφέρει τη διαδικασία αυτήν ως απότοκο γνωστικής ανάπτυξης και διακρίνει σε αυτήν τρία βασικά στάδια. Πρώτον, το παιδί τοποθετείται εκουσίως σε ένα από τα δύο φύλα. Η πορεία αυτήν ονομάζεται

«αυτοκοινωνικοποίηση». Έπειτα, το παιδί κατανοεί ότι το φύλο ως έννοια είναι αμεταποίητο. Τέλος, το παιδί αναπτύσσει συμπεριφορές οι οποίες συνάδουν με το φύλο που διαμορφώνει. Οι συμπεριφορές που είναι ανεκτές με βάση το φύλο γίνονται αντιληπτές από το παιδί μέσα από την επιβράβευση από τον οικείο χώρο (Cole & Cole, 2001).

Πέραν των παραπάνω θεωριών, που προέρχονται από το πεδίο της ψυχολογίας, υπάρχουν και θεωρίες οι οποίες είναι απότοκα της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι: οι (δομο)λειτουργικές-συναινετικές θεωρίες, η θεωρία της «επιτελεστικότητας», η θεωρία της κοινωνικής διαντίδρασης, οι συγκρουσιακές θεωρίες και η θεωρία της «ανδρικής κυριαρχίας» του Bourdieu (Λιθοξοΐδης, 2021, σελ. 40).

Οι (δομο)λειτουργικές (ή αλλιώς συναινετικές) θεωρίες θέτουν στο επίκεντρο το κοινωνικό φύλο. Θεωρούν την έμφυλη ταυτότητα απότοκο του δομημένου περιβάλλοντος στο οποίο γαλουχείται το άτομο. Το λοιπόν, τα κορίτσια εναρμονίζονται με ιδιότητες που η κοινωνία θεωρεί «θηλυκές» και αντίστοιχα τα αγόρια με χαρακτηριστικά που θεωρούνται «αρσενικά». Με άλλα λόγια, η έμφυλη ταυτότητα στοιχειοθετείται κατά την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Το άτομο, επομένως, τεκνοθετεί μέσω μίμησης συμπεριφορές προκειμένου να διαμορφώσει το κοινωνικό φύλο του (Oakley, 2016). Οι θιασώτες της συγκεκριμένης θεωρίας θεωρούν ότι η παγίωση των δύο φύλων με ορισμένα χαρακτηριστικά συνδράμει στη σταθερότητα της κοινωνίας. Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των δύο φύλων συνιστούν ανάγκη για την κατανομή ρόλων στην κοινωνία. Μία από αυτές τις ανάγκες είναι η κατανομή εργασίας (Zavalloni & Guerin, 1984). Οι λειτουργιστές θεωρούν ότι τα δύο φύλα αλληλοσυμπληρώνονται. Με άλλα λόγια, οι άνδρες έχουν επωμισθεί «εργαλειακό ρόλο» και οι γυναίκες «εκφραστικό». Ο «εργαλειακός ρόλος» αφορά την ηγεσία, την εργασία και την επιτυχία, ενώ ο «εκφραστικός» τα συναισθήματα. Τα παραπάνω, κατά τους (δομο)λειτουργιστές, είναι βασικά συστατικά στοιχεία για την ευημερία ομάδων (π.χ. οικογένεια). Σε πρακτικό επίπεδο, σύμφωνα πάντα με την εν λόγω θεωρία, οι γυναίκες δίνουν στους άνδρες όσα αυτοί χρειάζονται για την επίτευξη των στόχων τους. Συνεπώς, οι γυναίκες ασχολούνται με τα οικιακά, ενώ οι άνδρες με εξωτερικές εργασίες (Γάγγας, 2009).

Μια άλλη θεωρία που ασχολείται με τις έμφυλες ταυτότητες, είναι η θεωρία της «επιτελεστικότητας». Η θεωρία αυτή αναφέρει ότι το φύλο δεν είναι απλώς μια αναπαράσταση. Αντίθετα, το φύλο είναι «επιτελεστικό». Αυτό σημαίνει πως το άτομο

ενεργεί μέσα σε ένα σύνολο διαφορετικών σχέσεων. Η επιτέλεση αναφέρεται ως πλέον αναγκαία, καθώς κάθε πρωτότυπη συμπεριφορά που δεν εναρμονίζεται με όσα η κοινωνία αναμένει από έναν άνδρα ή μία γυναίκα επιφέρει την απομόνωση και τη βία. Ωστόσο, η θεωρία προβλέπει και την «ανατρεπτική επανάληψη». Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι εφόσον η έμφυλη ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από την επανάληψη, τότε υπάρχει η πιθανότητα παρέκκλισης από τον γενικό κανόνα και η παγίωση μιας άλλης κοινωνικής νόρμας. Το φύλο δεν επιβάλλεται ως νόμος, αλλά ως κοινωνική νόρμα, μιας που η κατασκευή του δεν αφορά τον νομοθέτη αλλά την κοινωνία. Άρα, το φύλο ως έννοια, είναι ρευστό (Αθανασίου, 2006, σελ. 62, 71). Επομένως, άνδρες και γυναίκες δύνανται να διαμορφώσουν τα έμφυλα χαρακτηριστικά τους, καθώς το φύλο δεν συγκροτείται από τη φύση αλλά από το ευρύ περιβάλλον με όλα τα δομημένα τοπία (Connell, 2009). Η διαμόρφωση του φύλου δεν είναι μια παθητική διαδικασία, αλλά μια κατάσταση που συνδιαμορφώνεται με πράξεις και συναισθήματα. Επομένως, σύμφωνα με τη θεωρία της επιτελεστικότητας, το κοινωνικό φύλο επιβάλλεται στους ανθρώπους από την ίδια την κοινωνία και την οικογένεια, καθώς ωθούν τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος εξαρτάται από το βιολογικό τους φύλο (Butler, 2008).

Όσον αφορά τη θεωρία της «κοινωνικής διαντίδρασης», οι θιασώτες της ερευνούν την έμφυλη ταυτότητα μέσα από δραστηριότητες και συμπεριφορές ρουτίνας ανθρώπων διαφορετικού φύλου. Η προσέγγιση αυτών δεν θεωρείται κοινωνιολογική. Αντίθετα, για την προσέγγιση παρατηρούνται η συμπεριφορά και η επικοινωνία μεταξύ ατόμων. Όσον αφορά την παρατήρηση της επικοινωνίας, παρατηρείται τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί πως οι άνδρες μεταβάλλουν γρήγορα το θέμα μιας συζήτησης, όταν αυτό έχει πυροδοτηθεί από τα χείλη μιας γυναίκας. Το ίδιο δεν ισχύει, εντούτοις, όταν το ζήτημα συζήτησης ξεκινά από έναν άνδρα. Κατά τη θεωρία αυτή, με τον τρόπο αυτόν εξηγείται και ο λόγος που σε μια συζήτηση ακούγονται κυρίως ανδρικές φωνές (Ritzer, 2012). Για τη θεωρία της «κοινωνικής διαντίδρασης» το φύλο επίσης θεωρείται ρευστή έννοια και αναδιαμορφώνεται μέσα στην κοινωνία (Λιθοξοϊδης, 2021).

Μια άλλη θεωρία που ασχολείται με τις έμφυλες ταυτότητες είναι οι «συγκρουσιακές θεωρίες». Η θεωρία αυτή αναφέρει πως η σχέση που επικρατεί μεταξύ των φύλων είναι σχέση κατανομής εξουσίας. Με άλλα λόγια, την υπερίσχυση ενός φύλου έναντι άλλου/ων. Με τον τρόπο αυτόν η συγκεκριμένη θεωρία εξηγεί την ανδρική κυριαρχία. Κατά τη θεωρία αυτήν, υποστηρίζεται πως οι διαφορές ανδρών και

γυναικών δεν διαθέτουν βιολογικό αλλά πολιτισμικό υπόβαθρο. Ως εκ τούτου, διαφοροποιείται το βιολογικό από το κοινωνικό φύλο. Το λοιπόν, η διαφοροποίηση αυτή μεταβάλλει τη σημασία της έμφυλης ταυτότητας (Butler, 2008).

Η τελευταία θεωρία για την οποία θα γίνει λόγος στο παρόν κεφάλαιο, είναι η θεωρία της «ανδρικής» κυριαρχίας του Bourdieu. Ο Bourdieu (2007) με τη συγκεκριμένη θεωρία επιδιώκει να ερμηνεύσει την ανδρική κυριαρχία στις περισσότερες κοινωνίες. Ο Bourdieu (2007) θεωρεί ότι η ανδρική κυριαρχία δεν έχει περιέλθει χάρη στη βία, αλλά εξαιτίας «αντικειμενικών συνθηκών, γνωστικών δομών και συνηθειών των ατόμων των δύο φύλων». Για τον Bourdieu (2007) η ανδρική κυριαρχία έχει παγιωθεί χάρη στη γυναικεία συναίνεση, έστω και αν αυτή έχει δοθεί από τις γυναίκες μη συνειδητά. Αναφέρει ότι η παγιωμένη συνθήκη είναι εφικτό να μεταποιηθεί, ωστόσο για να συμβεί αυτό χρειάζεται αναθεώρηση στη σχέση των έμφυλων ρόλων των ατόμων. Ο Bourdieu (2007) αρνείται τη βιολογική διάσταση αναφορικά με την κυριαρχία του ανδρικού φύλου. Επισημαίνει πως αντί του προαναφερθέντος, η κοινωνία είναι θεμιτό να προβληματιστεί με το πώς μια «κοινωνική κατασκευή» κατόρθωσε να καταστεί ως μία «φυσική αναπαράσταση». Το γεγονός που διατηρεί τη συγκεκριμένη θέση, είναι στην πράξη και το γεγονός που δημιούργησε τη διάσταση μεταξύ των φύλων. Μολονότι με την πάροδο των χρόνων η διάσταση μεταξύ των δύο φύλων φαίνεται να έχει λειανθεί, εντούτοις η διαφοροποίηση παραμένει. Για παράδειγμα, σε χώρους εργασίας που γυναίκες δεν είχαν παλαιότερα καθόλου πρόσβαση, μπορεί μεν σήμερα να έχουν, αλλά καταλαμβάνουν θέσεις οι οποίες είναι κατώτερου επιπέδου σε σχέση με τα προσόντα που αυτές έχουν, καθώς οι ανώτερες θέσεις έχουν καταλειφθεί από άνδρες, οι οποίοι μάλιστα είναι πιθανό να μην διαθέτουν τα ουσιαστικά και τυπικά προσόντα για μια ανώτερη θέση, αλλά την καταλαμβάνουν, κυρίως, εξαιτίας του φύλου τους. Οι γυναίκες, σύμφωνα με τον Bourdieu (2007), ασυνείδητα αποδέχονται την κατάσταση που περιγράφεται παραπάνω. Έτσι, αφήνουν στους άνδρες όσες θέσεις κατά των κοινωνικών επιταγών προορίζονται για άνδρες και επωμίζονται κυρίως θέσεις που η κοινωνία προορίζει για εκείνες. Το γεγονός της ασυνείδητης αποδοχής έχει τις απαρχές του στην ίδια την κοινωνικοποίηση. Άλλωστε, σε μια ανδροκρατούμενη κοινωνία, η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία που φέρει ανδρικό πρόσημο. Το λοιπόν, οι συμπεριφορές των δύο φύλων οφείλονται σε κοινωνικές κατασκευές. Επομένως, οι κοινωνικές κατασκευές οριοθετούν τον χώρο κίνησης και δράσης των γυναικών. Με τον τρόπο αυτόν,

στοιχειοθετούνται οι ανδρικές και γυναικείες έμφυλες ταυτότητες (Bourdieu, 2007, σελ. 41, 175).

4.2 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις έμφυλες ταυτότητες

Η Κογκίδου (2004) θεωρεί τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης πολύ σημαντική, όσον αφορά τη διαμόρφωση έμφυλης ταυτότητας. Με τη θέση της συμφωνούν πολλοί ακόμα μελετητές. Από τους φορείς κοινωνικοποίησης, μείζονα ρόλο διαδραματίζουν σχολείο και οικογένεια (Θάνος & Μπούνα, 2016, σελ. 101). Αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν πολλοί γονείς οι οποίοι καθορίζουν την έμφυλη ταυτότητα του παιδιού πριν ακόμη αυτό έρθει στον κόσμο (π.χ. όταν μαθαίνουν το φύλο του παιδιού αγοράζουν, φερ' ειπείν, μπλε ρούχα για το αγόρι και ροζ για το κορίτσι). Ασφαλώς, όσο το παιδί μεγαλώνει, τόσο η κοινωνία επιβάλλει στην έμφυλη ταυτότητά του τις δικές της έμφυλες αναπαραστάσεις (Connell, 2009).

Ο άνθρωπος στη νηπιακή ηλικία (μεταξύ 2-3 ετών) αρχίζει να αντιλαμβάνεται το φύλο του και να τεκνοθετεί συμπεριφορές από τον κοινωνικό περίγυρο που εναρμονίζονται με αυτό. Ως την ηλικία των τεσσάρων, το νήπιο κατανοεί ότι το φύλο του είναι μόνιμο και σε επόμενες ηλικίες συνειδητοποιεί ότι αυτό δεν μεταβάλλεται παρά τις αλλαγές που επέρχονται στο σώμα. Με τον τρόπο αυτόν ξεκινά να στοιχειοθετείται η έμφυλη ταυτότητα (Oakley, 2016). Το παιδί τεκνοθετεί συμπεριφορές από άτομα του περιγυρού του που θαυμάζει και συνιστούν πρότυπα για αυτό. Ωστόσο, μολονότι τεκνοθετεί ορισμένες συμπεριφορές, είναι εύλογο να αντιδρά σε ορισμένα μηνύματα που δέχεται από τον ίδιο οικείο περίγυρο (Πυργιωτάκης, 1998 σελ. 6). Επομένως, το άτομο καθώς αντιλαμβάνεται το φύλο του ξεκινά να τεκνοθετεί συμπεριφορές που συνάδουν με αυτό (Arnot, 2004).

Συνεπώς, φαίνεται πως η έμφυλη ταυτότητα διαμορφώνεται με την έναρξη της κοινωνικοποίησης. Αρχικά από την οικογένεια ενός παιδιού και κατόπιν στο σχολικό περιβάλλον. Για τα αγόρια, σκοπός είναι η ανάπτυξη του ανδρισμού τους. Με άλλα λόγια, στόχος είναι το αγόρι να αποκτήσει δύναμη και ηγετικά χαρακτηριστικά. Ένεκα αυτών, τα αγόρια εμφανίζουν ροπή προς τον αθλητισμό και μεριμνούν για την ευεξία του σώματος. Όσον αφορά τα κορίτσια, βαρύτητα δίνεται στην καλλιέργεια της φαντασίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της τρυφερότητας και της ηρεμίας. Ενδόμυχα προορίζονται στο να αναλάβουν το νοικοκυριό, να παντρευτούν και να

φέρουν στον κόσμο παιδιά, όσο και αν η τάση της εποχής είναι η χειραφέτηση και η ανεξαρτησία (Λιθοξοΐδης, 2021).

Επιλογικά, διαφαίνεται πως τόσο η οικογένεια όσο και το σχολικό περιβάλλον επιδιώκουν την εναρμόνιση και την εξισορρόπηση του βιολογικού με το κοινωνικό φύλο. Εντούτοις, κάτι τέτοιο δεν δύναται να καταστεί ευρύς κανόνας. Υπάρχουν άτομα στην κοινωνία που φέρουν διαφορές χαρακτηριστικών, σχετικά με το κοινωνικό και το βιολογικό τους φύλο. Ως εκ τούτου, η ταύτιση αυτών των δύο παραμένει για τα άτομα αυτά ένα κενό γράμμα (Swain, 2004, σελ. 167, 170).

4.3 Φεμινιστικές προσεγγίσεις στις έμφυλες ταυτότητες

Συμμετέχοντας σε συζητήσεις σχετικά με το φύλο, οι άνθρωποι αξιοποιούν διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια στην απόπειρά τους να εξηγήσουν «τι σημαίνει να είσαι γυναίκα και τι σημαίνει να είσαι άνδρας» (Μάκη, 2015, σελ. 76). Όσες θεωρίες στοιχειοθετήθηκαν κατά τα την περίοδο παγίωσης του φεμινισμού, διέφεραν η μία από την άλλη σε ορισμένα σημεία, καθώς προσέγγιζαν με διαφορετικό τρόπο τις έμφυλες ανισότητες. Τα σημεία αυτά, όμοια με τα σημεία σύγκλισης, ήταν σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανή, ενώ σε άλλα δυσδιάκριτα. Κοινή συνισταμένη των θεωριών υπήρξε η κοινή παραδοχή για την ανδρική κυριαρχία. Η πρόκριση του ανδρικού φύλου έναντι του γυναικείου, θεωρήθηκε πως δεν έχει τις απαρχές του σε βιολογικούς παράγοντες. Αντίθετα, η ανδρική κυριαρχία αποδόθηκε ως κοινωνικό κατασκεύασμα. Το κοινωνικό φύλο συνετέλεσε μείζον πεδίο συζήτησης για κάθε θεωρητικό του φεμινισμού. Με τον τρόπο αυτόν, τα φεμινιστικά ρεύματα συναντούσαν έναν κοινό τόπο, ο οποίος προσέδιδε τη δυνατότητα συζήτησης σχετικά με τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Άλλωστε, «το φύλο διαχέεται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και του πολιτικού γίνεσθαι» (Σκοτ, 1997, σελ. 309).

Σύμφωνα με τη φεμινιστική θεωρία, το κοινωνικό φύλο κατατάσσει τους ανθρώπους σε άνδρες και γυναίκες. Οι έμφυλες ταυτότητες των δύο, φέρουν ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν διαμορφωθεί από παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την κοινωνία και με τα πολιτισμικά δεδομένα της κάθε κοινωνίας. Η διάκριση αυτή οφείλει την προέλευσή της στην κυριαρχία του ανδρικού φύλου και δη στην πατριαρχία. Το λοιπόν, εξαιτίας του γεγονότος ότι η ανδρική ταυτότητα χαρακτηρίζεται από περισσότερα προνόμια έναντι της γυναικείας, προκαλείται κοινωνικά η ανισότητα φύλων. Η Connell (2020) ονόμασε το παραπάνω ως

«πατριαρχικό μέρισμα» (patriarchal dividend). Το πατριαρχικό μέρισμα αφορά τη μεγαλύτερη δυνατότητα πρόσβασης των ανδρών στο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και συμβολικό κεφάλαιο, τουλάχιστον όσον αφορά τα δεδομένα του δυτικού κόσμου. Με τον τρόπο αυτόν, τα άτομα διαβιούν σε καταπιεστικό πλαίσιο, καθώς λειτουργούν στο πλαίσιο της πατριαρχίας και στην κοινωνία δομούνται ασύμμετρες έμφυλες σχέσεις. Εντούτοις, οι West & Zimmerman (1987, σελ. 125) θεωρούν πως η ειδοποιός διαφορά στην ιεραρχία των φύλων δομείται και συντηρείται μέσω της καθημερινής τριβής ανθρώπων που νοηματοδοτούν το φύλο (West & Zimmerman, 1987, σελ. 125, 150).

Μολονότι οι πρώτες φεμινίστριες έκαναν λόγο για την πατριαρχία και κατέδειξαν τα δυσθεράπευτα χαρακτηριστικά της, μελλοντικοί μελετητές άσκησαν κριτική στην παραπάνω θέση. Με τον τρόπο αυτόν, διαχώρισαν τις απόψεις τους από τις πρώτες θέσεις του φεμινισμού (Griffin, 2004). Οι γυναίκες, ως κοινωνικό φύλο, αντιλαμβάνονται την κοινωνική τους θέση μέσα από τη διάδρασή τους με το ανδρικό φύλο. Αυτή η άποψη δύναται να λάβει πολλές μεταποιήσεις και εκδοχές, δίχως αυτό να σηματοδοτεί πως η κάθε έκφραση δεν είναι δυνατό να διασταυρωθεί με έκφραση της πραγματικής ζωής. Ορισμένες από τις εκφάνσεις αυτές δύναται κανείς να τις συναντήσει στην γυναικεία περιποίηση, στη γυναικεία επαγγελματική σταδιοδρομία, στη μέριμνα για την οικογένεια αλλά και στη συμμετοχή γυναικών σε φεμινιστικά κινήματα (Dow, 1995, σελ. 110).

Στο μεταξύ, η διάσταση μεταξύ των έμφυλων ταυτοτήτων δεν γίνεται να αποσαφηνιστεί μονάχα με μελέτη των χαρακτηριστικών τους με βάση την πατριαρχία. Υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη, παράγοντες όπως η σεξουαλικότητα, το δομημένο πολιτιστικό τοπίο, η κοινωνική και οικονομική τάξη κτλ. Συνεπώς, η φεμινιστική θεωρία σταχυολογεί λόγους που αναδεικνύουν ότι η σχέση μεταξύ των φύλων είναι προβληματική. Το φύλο δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπίζεται ως μία βιολογική κατασκευή που απλώς υπάρχει, αλλά ως μια κοινωνική, η οποία αναπτύχθηκε από την ίδια την κοινωνία και δύναται να μεταποιηθεί. Η έμφυλες ταυτότητες, λοιπόν, συνιστούν ένα σύνθετο κατασκεύασμα το οποίο έχει αναπαραστάσεις τόσο στην προσωπική όσο και στη δημόσια ζωή των ατόμων (Spector, 1986).

Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν είναι θεμιτό να υποτιμηθεί η συνεισφορά του φεμινισμού στις σπουδές και στις μελέτες που αφορούν το φύλο. Αντίθετα, χάρη στον φεμινισμό, οι σπουδές φύλου παρουσίασαν αξιοπρόσεχτη πρόοδο, η οποία

κορυφώθηκε με την έκρηξη του φεμινισμού κατά την περίοδο 1965-1975 (Karlan, 1992, σελ. 9).

5. Η έμφυλη διάσταση της σχολικής αυλής

Έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο το γεγονός ότι το σχολείο είναι ο πρώτος δημόσιος χώρος στον οποίο εισέρχεται ένα άτομο. Μάλιστα, η βιωμένη εμπειρία σε αυτόν τον χώρο δύναται να αποτελέσει έρεισμα για τη μετέπειτα συμπεριφορά ενός ατόμου σε οποιονδήποτε δημόσιο χώρο στο μέλλον, κατά την ενήλικη ζωή. Είναι λοιπόν σημαντικό, ο σχολικός χώρος και εν προκειμένω η σχολική αυλή να προσφέρουν στα μέλη που διαβιούν στους κόλπους τους την κατάλληλη εμπειρία, ώστε αυτά στο μέλλον να μην αναπτύσσουν λογική περιθωρίου στους μετέπειτα δημόσιους χώρους που θα κινούνται (Τσακίρης, 2013).

Οι ελληνικές σχολικές αυλές, με βάση τη διαμόρφωση και την αρχιτεκτονική τους, δίνουν κυρίως έμφαση στις αθλητικές δραστηριότητες, έχοντας στα εδάφη τους σχεδιασμένα γήπεδα μπάσκετ, ποδοσφαίρου, βόλεϊ και χάντμπολ. Με δεδομένες τις ιεραρχικές δομές αλλά και τα έμφυλα στερεότυπα, οι εν λόγω σχολικές αυλές αποκλείουν όσα άτομα δεν ασχολούνται με τον αθλητισμό και δη με τον ομαδικό αθλητισμό. Συνήθως, τα κορίτσια ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Εκτός αυτών, η παρούσα διαμόρφωση των σχολικών αυλών, πέραν των ατόμων, αποκλείουν και μεγάλο μέρος δραστηριοτήτων που δεν σχετίζονται με τον αθλητισμό ή με δραστηριότητα υψηλής έντασης. Τα παιδιά που δεν επιθυμούν την ενασχόληση με τον αθλητισμό εκτοπίζονται σε σημεία της αυλής που δεν επενδύονται στη δραστηριότητα υψηλής έντασης, με αποτέλεσμα να οξύνεται η απομόνωση. Οι συνθήκες αυτές δεν ευνοούν, ασφαλώς, την επικοινωνία και τη συνύπαρξη με το σύνολο (Βουκάντση, 2021, σελ. 23).

Η συμπεριληπτική σχολική αυλή θεωρείται απότοκο της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Ως συμπεριληπτική εκπαίδευση νοείται η οργάνωση του σχολείου με τρόπο που να μην αποκλείει κανέναν μαθητή. Συνήθως, τα παιδιά που αποκλείονται είναι όσα φέρουν μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο ή τα παιδιά με αναπηρία. Ωστόσο, ο αποκλεισμός μπορεί να αφορά και την ανισότητα μεταξύ των φύλων. Κατ' επέκταση, συμπεριληπτική αυλή θεωρείται η σχολική αυλή που προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε κάθε παιδί, ανεξαρτήτως υποβάθρου και φύλου (Στασινός, 2013).

Η ιδέα των συμπεριληπτικών σχολικών αυλών επιρρώθηκε από την ομάδα «Equal Saree». Πρόκειται για μια ομάδα αρχιτεκτονισσών από την Καταλονία, που ασχολείται με ζητήματα ισότητας φύλου που αφορούν τους χώρους παιχνιδιού (π.χ. σχολικές αυλές) (López, 2019, σελ. 173). Στην ομάδα αυτήν εμφίλοχρησαν και Ελληνίδες αρχιτεκτόνισσες, μεταξύ των οποίων ήταν οι Εύα Γρηγοριάδου, Γεωργία Μανουσογιαννάκη και Κωνσταντίνα Χρυσοστόμου. Στόχος τους υπήρξε η παρατήρηση των υπάρχουσών σχολικών αυλών, η αξιολόγηση και η ενδεχόμενη μεταποίηση αυτών, ώστε να καταστούν λειτουργικές για κάθε παιδί, εναρμονιζόμενες με τις ανάγκες του κάθε παιδιού ανεξαρτήτως φύλου (Βουκάντση, 2021, σελ. 24).

Η ιδέα για σχολικές αυλές συμπερίληψης σε σχέση με το φύλο προβλέπει τη δίκαιη κατανομή του σχολικού αύλειου χώρου. Μετριάζει την ύπαρξη εγκαταστάσεων που αφορούν το παιχνίδι υψηλής έντασης και επενδύει σε περισσότερους χώρους που αφορούν τη χαλάρωση και την ελεύθερη επιλογή δραστηριοτήτων. Οι χώροι δεν καθορίζονται επίσης από χρώματα που προδιαθέτουν φύλο, με βάση το υπάρχον στερεότυπο για την κάθε κοινωνία (π.χ. το ροζ αφορά κορίτσια, ενώ το μπλε αγόρια). Επίσης, προβλέπονται χώροι πρασίνου και μετριάζεται η χρήση ασφάλτου, μπετόν και τσιμέντου. Στόχος είναι μια σχολική αυλή που ανήκει σε όλα τα άτομα που διαβιούν σε αυτήν, δίχως οι χώροι της να καταλαμβάνονται από συγκεκριμένες ομάδες παιδιών με βάση τις έμφυλες ανισότητες (Scheeren & Bol, 2022).

Η σχολική αυλή ως χώρος προδιαθέτει για παιχνίδι που βασίζεται στη δύναμη, στην αντοχή και στην ταχύτητα. Οι περισσότερες σχολικές αυλές διαθέτουν, για παράδειγμα, γήπεδα, με σκοπό τη διεξαγωγή ομαδικών αθλημάτων. Οι Li & Wong (2016, σελ. 400) αναφέρουν πως αγόρια και κορίτσια παίζουν με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το φύλο τους. Η συμπεριφοράς αυτές διατείνονται και στις μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις, πέραν του παιχνιδιού. Η σχολική αυλή, εν είδει συμπερίληψης, οφείλει να μην προδιαθέτει στο ότι παρέχει διαφορετικούς χώρους για αγόρια και κορίτσια. Για παράδειγμα, τα ποδοσφαιρικά τέρματα και οι μπασκέτες μπορούν να είναι φορητά εργαλεία δίχως a priori να καταλαμβάνουν χώρο. Να μεταφέρονται δηλαδή στον χώρο μόνον όταν υπάρχει διάθεση ουσιαστικής αξιοποίησης και έπειτα να αποθηκεύονται ξανά. Η σχολική αυλή δεν είναι θεμιτό να συμβάλει στην έμφυλη διχοτόμηση των παιχνιδιών. Αντίθετα, είναι σημαντικό να προωθεί ότι όλα τα παιχνίδια και κατ' επέκταση όλοι οι χώροι είναι για όλα τα παιδιά. Αυτό, δύναται να παγιωθεί ακόμα περισσότερο εφόσον λειανθεί και ο έμφυλος διαχωρισμός των χρωμάτων. (Κογκίδου, 2016, σελ. 23).

Ωστόσο, ορισμένες αντιλήψεις έχουν ήδη εμφιλοχωρήσει στην κοσμοθεωρία των παιδιών. Για τον λόγο αυτόν, προκειμένου όλοι οι χώροι να είναι προσβάσιμοι σε όλα τα παιδιά, είναι θεμιτό να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο ουδέτεροι και από άποψη σχεδιασμού αλλά και από την οπτική της αισθητικής. Εκτός από αυτά, είναι σημαντικό η σχολική αυλή να δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε άτομα με αναπηρία και σε άτομα που διαθέτουν μεταναστευτικό υπόβαθρο, ακόμα και αν στη σχολική μονάδα δεν υπάρχουν μαθητές με εφάμιλλο με το παραπάνω status quo. Με τον τρόπο αυτόν, τα παιδιά καλλιεργούν δεξιότητες αποδοχής ατόμων με χαρακτηριστικά που δεν συμφωνούν με αυτά της πλειοψηφίας του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκουν. Σκοπός είναι η διαμόρφωση ενός αύλειου χώρου που δεν εγείρει την ανισότητα και δεν αποκλείει κανένα άτομο. Αντίθετα, σκοπός είναι η προώθηση της ρητορικής της δίκαιης εκπαίδευσης που διαποτίζεται από αρχές ισότητας (Anderson, 2007, σελ. 595).

5.1 Κοινωνική Παιδαγωγική

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι επιστημονικός κλάδος που αποπειράται να λειάνει κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα σε διεθνές επίπεδο. Οι απαρχές της συναντώνται στην αρχαία ελληνική γραμματεία και συγκεκριμένα στο έργο του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα. Ως κλάδος θεωρείται διεπιστημονικός, καθώς σκοπός του είναι η σύμπραξη πολλών επιστημονικών πεδίων, με στόχο να συνδεθεί η εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και πράξη. Η Κοινωνική Παιδαγωγική εμφιλοχωρεί σε κάθε εκπαιδευτική προσέγγιση στοχεύοντας στην ευημερία όλων των ατόμων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση (Στεφανίδης, 2021).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική βρίσκει πρακτική εφαρμογή σε σωρεία πεδίων, που αφορούν διάφορες εκφάνσεις της κοινωνικής και πολιτικής ζωής (π.χ. κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στην εκπαίδευση κτλ). Η προσέγγιση αφορά τη διερεύνηση πάνω στις στάσεις, στα συναισθήματα και στις συμπεριφορές ατόμων χρησιμοποιώντας την αλληλεπίδραση της κοινωνικής έκφρασης που αφορά την εκπαίδευση και την παιδαγωγική διάσταση της κοινωνικής ζωής. Η Κοινωνική Παιδαγωγική προσβλέπει στη βελτίωση προβληματικών συνθηκών χρησιμοποιώντας συστημική προσέγγιση που αφορά τόσο τη θεωρία όσο και την πράξη. Η προσέγγιση αυτή αφορά τα άτομα κατά μονάς αλλά και τα άτομα στο πλαίσιο της ομάδας. Έτσι, οργανώνονται προγράμματα που αποσκοπούν στην πρόληψη αλλά και στην

παρέμβαση. Στην πράξη, βασικός στόχος είναι η ευημερία των ατόμων στην κοινωνική ζωή (wellbeing) (Hatton, 2013).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική στην προσπάθεια να αντιμετωπίσει την πολυσχιδή κοινωνική και εκπαιδευτική σημερινή συνθήκη, αξιολογεί τον χωροχρόνο της εκπαίδευσης εξειδικεύοντας στον χωροχρόνο που αφορά την τυπική εκπαίδευση, δηλαδή στη σχολική πραγματικότητα. Τεκνοθετεί στρατηγική θεώρηση, η οποία προσδίδει μεγάλη σημασία στη δια βίου εκπαίδευση. Η επιτυχία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι μία συνάρτηση που βαδίζει ανάμεσα στην τυπική, στη μη τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές, στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η συμπερίληψη όλων των ατόμων, χωρίς διακρίσεις. Κατά την Κοινωνική Παιδαγωγική, όλα τα άτομα μιας κοινωνίας έχουν το δικαίωμα και πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μία αυτεξούσια ζωή, δίχως καμία εξαίρεση. Με τον τρόπο αυτόν, τα άτομα θα κατορθώσουν να αναπτυχθούν πολύπλευρα, θα αποκτήσουν αξίες κοινωνικής αποδοχής, θα διαθέτουν αίσθηση κοινωνικού καθήκοντος, θα αποκτήσουν αλληλεγγύη, αξιοσύνη, υποστήριξη προς τρίτους και προσωπική πληρότητα. Την ίδια στιγμή, τα άτομα μιας κοινωνίας θα συμπράττουν, θα αγωνίζονται για την κοινωνική δικαιοσύνη, την πρόοδο της κοινωνίας και την ευημερίας αυτής. Για να καταστούν πραγματικότητα όλα τα παραπάνω, τα άτομα θα κληθούν να μεταποιήσουν υπάρχουσες συνθήκες και πολιτικές. Για να συμβούν όλα αυτά, τα άτομα μιας κοινωνίας είναι απαραίτητο να αναπτύξουν κοινωνικοπαιδαγωγική δράση (Hatton, 2013).

Η κοινωνικοπαιδαγωγική δράση βασίζεται στη σπουδή πάνω στα συναισθήματα, στις αντιλήψεις, στις σχέσεις και στις αλληλεπιδράσεις που ενυπάρχουν μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Η μελέτη αυτή συνδράμει στην πρόληψη δυσάρεστων καταστάσεων και στην παρέμβαση, εφόσον η διάγνωση μιας δυσθεράπευτης συνθήκης δεν έχει επιτευχθεί έγκαιρα (Hatton, 2013).

Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα ποικίλουν. Μεταξύ των αξόνων, εμφιλοχωρούν «οι μειωμένες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, η έλλειψη κινήτρων και στόχων, η αντιμετώπιση του διαφορετικού, η ανάδειξη της αξίας του σεβασμού της ετερότητας και της μοναδικότητας του κάθε ατόμου, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός, η οποιαδήποτε μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς, η σχολική διαρροή, η έλλειψη δημοκρατικής εκπαίδευσης, η έλλειψη ομαδικότητας, συλλογικότητας και συνεργασίας, η μη αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, το ενδιαφέρον για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τα πρόσωπα που βιώνουν κάθε

είδους μειονεξία, η αντιμετώπιση των προσφύγων και των μεταναστών, η διαπολιτισμική επικοινωνία, η προστασία των ανθρώπων από κάθε είδους εκμετάλλευση, οι προκαταλήψεις, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, η εκπαίδευση σε σωφρονιστικά ιδρύματα σε ψυχιατρικές κλινικές και νοσηλευτικές κλινικές χρόνιας νοσηλείας, η κοινωνική μειονεξία και περιθωριοποίηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Blatchford και συν., 2003, σελ. 153, 155).

Στη σημερινή εποχή τα ζητήματα που ασχολείται η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν εσωκλείονται αποκλειστικά στη δια ζώσης αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Εναρμονισμένη με την εποχή, η Κοινωνική Παιδαγωγική ασχολείται και με κοινωνικοπαιδαγωγικά θέματα που αφορούν τον ψηφιακό κόσμο του διαδικτύου. Τέτοια ζητήματα, είναι για παράδειγμα ο εκφοβισμός μέσω του διαδικτύου (cyber bullying), ο «κοινωνικός ψηφιακός αναλφαβητισμός», η «επαυξημένη πραγματικότητα» (augmented reality) και γενικότερα ζητήματα που αφορούν τη συμβίωση των ατόμων στην ψηφιακή κοινότητα του διαδικτύου (Blatchford και συν., 2003, σελ. 156, 160).

Επομένως, βασικός στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η σύζευξη της θεωρίας με την πράξη, όσον αφορά την παροχή ίσων ευκαιριών σε κάθε άτομο που απαρτίζει την κάθε κοινωνική ομάδα. Ακόμα, στόχος είναι η πρόληψη δυσθεράπευτων συνθηκών στις οποίες δύναται να περιέλθει ένα άτομο εξαιτίας αποκλεισμού (π.χ. αποκλεισμός λόγω φύλου) αλλά και η καίρια παρέμβαση σε περίπτωση που ένα άτομο έχει ήδη περιέλθει σε συνθήκες που δεν ευνοούν την ολόπλευρη ανάπτυξή του και την ενεργή συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

5.2 Εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης γίνεται προσπάθεια για ένταξη όλων των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα σε μια κλασική σχολική τάξη. Ωστόσο, καθώς η φύση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν φαίνεται να έχει καταστεί πλήρως κατανοητή, η ένταξη παραμένει ένα κενό γράμμα. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα απλώς εντάσσονται σε μία σχολική τάξη, δίχως επί της ουσίας να θεωρούν εαυτόν ουσιαστικό μέλος της ομάδας (Florjan και συν., 2016 σελ. 8).

Το παραπάνω γεγονός οφείλεται στο ότι η εκπαιδευτική κοινότητα θεώρησε εσφαλμένα στην πράξη ταυτόσημες τις έννοιες της ένταξης και της συμπερίληψης, μολονότι στη θεωρία υπάρχει ειδοποιός διαφορά. Στη συμπερίληψη, η φυσική παρουσία μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα από μόνη της δεν αρκεί. Αντίθετα, θεωρείται σημαντική η ενεργός συμμετοχή των ατόμων που αντιμετωπίζουν προβλήματα, έχοντας ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τα παιδιά που δεν έρχονται αντιμέτωπα με εφάμιλλες προβληματικές καταστάσεις (Αγγελίδης & Στυλάνου, 2011). Προκειμένου να μεταβληθεί η εκπαιδευτική πραγματικότητα που περιγράφεται, είναι αναγκαίο να μεταποιηθούν τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα. Με τον τρόπο αυτό, θα γεννηθούν νέες ευκαιρίες και δυνατότητες σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο (Στασινός, 2013).

Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βασίζεται σε τρεις συνιστώσες. Η πρώτη, αφορά το κράτος. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι απαραίτητο να εναρμονίζεται με τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Συχνά, παρατηρείται το φαινόμενο η εκπαιδευτική πολιτική να μην συνάδει με τις καίριες ανάγκες της εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2009). Για να επιτευχθεί η σύζευξη σε ικανοποιητικό βαθμό είναι σημαντικό να παγιωθεί η αποκέντρωση, σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση. Κάθε κοινωνία φέρει ορισμένα ειδικά χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και νομοθετήσεων. Στην πράξη, το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι θεμιτό να επιδέχεται μεταποιήσεων, ώστε να εναρμονίζεται με τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε κοινωνίας αλλά και με τις ανάγκες κάθε μαθητικού δείγματος (Βουκάντση, 2021 σελ. 21). Τέλος, ο κρατικός μηχανισμός είναι θεμιτό να μεριμνά για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, τόσο σε ζητήματα θεωρίας που αφορούν τη συμπερίληψη όσο και σε ζητήματα εκπαιδευτικής πράξης (Αγγελίδου, 2011).

Η δεύτερη συνιστώσα που αφορά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφορά το ίδιο το σχολείο. Ένα σχολείο οφείλει εν πολλοίς την εύρυθμη λειτουργία του στην αποτελεσματική ηγεσία. Το άτομο που εκτελεί χρέη διεύθυνσης είναι θεμιτό να αποκολληθεί από όλα τα διευθυντικά καθήκοντα, μοιράζοντας ρόλους, αρμοδιότητες και ευθύνες στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η μέθοδος αυτή αναφέρεται ως «κατανεμημένη ηγεσία» και θεωρείται πως συνδράμει στην επίρρωση της συμπερίληψης (Leithwood και συν., 2008, σελ. 31). Με τον τρόπο αυτόν, το εκπαιδευτικό προσωπικό που ασχολείται με την ειδική αγωγή δύναται να πάρει πρωτοβουλίες και να αποκτήσει μεγαλύτερη ευχέρεια στην εφαρμογή αυτών. Το

εκπαιδευτικό προσωπικό της γενικής εκπαίδευσης και των ειδικοτήτων δύνανται να συμπράξουν, προωθώντας με τον τρόπο αυτό τη συμπερίληψη, μέσω ομαδικών ενημερώσεων, μεταβολών του εκπαιδευτικού χώρου και συνεργατικών σχεδίων διδασκαλίας (Αγγελίδης και συν., 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, δεν είναι δυνατό να μη διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις του μαθητικού κοινού. Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι σημαντικό να γνωρίσει ουσιαστικά το κοινό που διδάσκει, ανακαλύπτοντας κλίσεις, επιθυμίες και εμπόδια. Τον ρόλο αυτόν μπορούν να τον αναλάβουν είτε εκπαιδευτικοί κατά μονάς (κάθε εκπαιδευτικός για την τάξη με την οποία αλληλοεπιδρά) είτε το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργατικά, με την οργάνωση μιας διεπιστημονικής ομάδας που θα ασχολείται με τα εν λόγω ζητήματα. Από το εγχείρημα που περιγράφεται δεν είναι θεμιτό να αποκλειστούν οι γονείς. Με τη σύμπραξη γονιών και εκπαιδευτικού προσωπικού αναμένεται να σχηματιστεί πιο διαυγής εικόνα σχετικά με το υπόβαθρο του κάθε παιδιού. Στόχος είναι η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που παρέχει ίσες ευκαιρίες σε κάθε άτομο, στοιχειοθετώντας με τον τρόπο αυτό ένα ποιοτικό σχολείο και ποιοτική παρεχόμενη εκπαίδευση (Ainscow και συν., 2006). Επομένως, κάθε εκπαιδευτική δράση και κάθε απόφαση που αφορά το σχολείο είναι σημαντικό να συναποφασίζονται και να συνδημιουργούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο (Σάββα & Αγγελίδης, 2019, σελ. 230).

Η τρίτη συνιστώσα για την εφαρμογή της συμπερίληψης αναφέρεται στην ίδια τη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντική η μεταποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε να είναι εφικτή η προσαρμογή τους σε κάθε δείγμα παιδιών. Μια ενδιαφέρουσα τεχνική η οποία μπορεί να εγείρει το ενδιαφέρον του μαθητικού κοινού στην τάξη ώστε να αυξηθεί η ενεργή συμμετοχή είναι η διαμόρφωση ερωτήσεων οι οποίες είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και δεν έχουν απαραίτητα μία σωστή απάντηση (Florian και συν., 2016, σελ. 31).

Επίσης, για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σημαντική είναι η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, ειδικά όταν μέρος αυτού διδάσκει σε συγκεκριμένο τμήμα. Με τον τρόπο αυτόν δύναται να παγιωθούν σε ένα σχολείο μέθοδοι και πρακτικές που φέρουν προσοδοφόρα αποτελέσματα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κάθε παιδιού. Την ίδια στιγμή, μέσω της συνεργασίας το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι περισσότερο εφικτό να υπερκεράσει εμπόδια και δύσκολες καταστάσεις, οι οποίες σχεδόν νομοτελειακά αναδύονται σε κάθε σχολικό

συγκρότημα (Αγγελίδης, 2011, σελ. 73-100). Τέλος, όταν τα παιδιά παρακολουθούν το εκπαιδευτικό προσωπικό να αλληλοεπιδρά και να συμπράττει, τότε και τα ίδια γίνονται περισσότερο δεκτικά στο να συνεργαστούν και να συμπλεύσουν με συμμαθητές και συμμαθήτριες (Σωκράτους & Αγγελίδης, 2012).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί και με την εξατομικευμένη διδασκαλία. Προερχόμενη από την ειδική εκπαίδευση, η εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να αξιοποιηθεί και στη γενική. Θέτει στο επίκεντρο το κάθε παιδί μιας τάξης, με ασκησιολόγιο προσαρμοσμένο με τις δυνατότητές του. Με τον τρόπο αυτόν, το παιδί δεν χάνεται στον ωκεανό της τάξης και αναπτύσσει τις δεξιότητές του. Αφήνει πίσω την παθητική στάση που διατηρεί σε μία συμβατική διδασκαλία που απευθύνεται σε όλο το μαθητικό κοινό με τον ίδιο τρόπο (π.χ. εισήγηση) και καθίσταται ενεργητικό μέλος στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Επομένως, ως μέθοδος η εξατομικευμένη διδασκαλία δύναται να προάγει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Στασινός, 2013).

Πέρα από την εξατομικευμένη διδασκαλία, τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να ωφελήσει και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Στην περίπτωση αυτή, ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες και προσδίδει ρόλους στο καθένα από αυτά. Για την επιτυχία της διδασκαλίας κάθε παιδί είναι απαραίτητο να φέρει εις πέρας το τμήμα του πλάνου που του έχει ανατεθεί. Έτσι, τα παιδιά συνεργάζονται, επικοινωνούν και αλληλοεπιδρούν, επηρεάζοντας το ένα το άλλο (Μιχαηλίδου & Αγγελίδης, 2011). Σε γενικές γραμμές, κάθε περιβάλλον που προάγει τη συνεργατική μάθηση δύναται να συνδράμει για την επίρρωση της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό εμφολοχωρούν και περιβάλλοντα της άτυπης μάθησης, όπως για παράδειγμα η επίσκεψη πεδίου. Στις ομαδικές/εταιρικές δράσεις, τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους, συμπράττουν και μετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης (Αβρααμίδου & Αγγελίδης, 2011).

Για να εφαρμοστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι σημαντικό να έρθουν στη σχολική επιφάνεια τα προβλήματα που ενδεχομένως ταλανίζουν το μαθητικό κοινό. Η ανάδυση των εμποδίων μπορεί να συμβεί άμεσα, με την απευθείας επικοινωνία ενός παιδιού με το εκπαιδευτικό προσωπικό ή έμμεσα, όπως για παράδειγμα με μία ζωγραφιά ή με ορισμένες συμπεριφορές, που κατόπιν θα πρέπει να ερμηνευτούν κατάλληλα από τα (υπεύθυνα) μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Μιχαηλίδου & Αγγελίδης, 2012). Συνεπώς, το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι σημαντικό να είναι ειδικά καταρτισμένο στο να αναγνωρίζει τα σημεία στη

συμπεριφορά ή στις δημιουργίες ενός παιδιού, τα οποία παρουσιάζουν την προβληματική κατάσταση στην οποία ενδεχομένως ένα παιδί διαβιεί (Loades & Mastrogiannopoulou, 2010, σελ. 151,152).

Πέραν αυτών, το εκπαιδευτικό προσωπικό, χρησιμοποιώντας ορισμένες μεθόδους, δύναται να προβλέψει αυτό πρώτο και έγκαιρα την πιθανή στρεσογόνο συνθήκη στην οποία διαβιεί ένα παιδί, προτού αυτή εκδηλωθεί. Μία μέθοδος που δύναται να συνδράμει προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η δημιουργική γραφή. Η δημιουργική γραφή ως εκπαιδευτική μέθοδος δίνει φωνή στις σκέψεις κάθε ατόμου που αποπειράται σε αυτήν και μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά (Deveney & Lawson, 2022, σελ. 292). Ως εκπαιδευτική μέθοδος έχει εφαρμογή σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, έχοντας στην εκπαιδευτική φαρέτρα την κατάλληλη κατάρτιση και τις σωστές ασκήσεις, μπορεί να αξιοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τη θεραπευτική διάσταση της δημιουργικής γραφής προκειμένου να προβλέψει τα εμπόδια ή να παρέμβει σε αυτά, συνδράμοντας με τον τρόπο αυτόν στην επίρρωση της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Βακάλη και συν., 2013).

Η εκπαίδευση είναι σημαντικό να μην επισκιάζει μέλη της, αλλά αντίθετα να διαθέτει εφαρμογές και πρακτικές που ενδυναμώνουν την ύπαρξη μελών της και κατ' επέκταση μελών της κοινωνίας. Πιο ειδικά, πρώτον, σκοπός είναι να μεριμνά και να αναδεικνύει ανάγκες ατόμων με αναπηρία. Να μην αποκλείει από δραστηριότητες άτομα με αναπηρία λόγω ανεπαρκούς σχεδιασμού και έλλειψης μέριμνας. Δεύτερον, το ίδιο ισχύει και για άτομα που φέρουν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η αλήθεια είναι πως πολλές φορές στη θεωρία της εκπαιδευτικής πολιτικής η δομή υπάρχει, αλλά στην εκπαιδευτική πράξη αυτήν αδυνατεί να εφαρμοστεί ουσιαστικά. Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητο η εκπαίδευση να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε κάθε άτομο και να μην κάνει διακρίσεις (π.χ. εξαιτίας σεξουαλικού προσανατολισμού ή ταυτότητας φύλου) (Σαμσάρη, 2021).

5.3 Ομάδα «Urbana» και άλλα παραδείγματα

Ο ομάδα «Urbana» θέτει στο επίκεντρο το δομημένο αστικό τοπίο. Στοχεύει στη σε βάθος έρευνα στη δομή της πόλης και κατόπιν στη μεταποίηση των χαρακτηριστικών της, όσον αφορά την αρχιτεκτονική και τη μορφολογία, ώστε αυτή να εναρμονιστεί με τις προϋποθέσεις που θέτει η έννοια της συμπερίληψης. Ιδρύθηκε το 2018 από την αρχιτεκτόνισσα Εύα Γρηγοριάδου και από το 2019 εδρεύει στην

Αθήνα λειτουργώντας ως μία Αστική Μη Κερδοσκοπική Εταιρία (ΑΜΚΕ). Στους κόλπους της εμφίλοχώρησαν επιστήμονες από τον ανθρωπιστικό κλάδο, αρχιτέκτονες και μηχανικοί. Θεωρώντας την κατασκευή της κάθε πόλης άδικο και άδικη για τους ανθρώπους που διαβιούν σε αυτήν, η ομάδα «Urbana» στοχεύει στην επαγρύπνηση των πολιτών, ώστε να υπάρξει μέριμνα για τη μεταβολή ορισμένων χαρακτηριστικών, με σκοπό αυτή να καταστεί λειτουργική για κάθε άτομο. Η «Urbana» αναθεωρεί την αρχιτεκτονική βάση των πόλεων, προσδοκώντας στην έννοια του χώρου που είναι απαραίτητο να είναι βιώσιμος για κάθε άτομο. Με άλλα λόγια, στοχεύει στην άρση του αποκλεισμού ορισμένων κοινωνικών ομάδων (π.χ. ατόμων με αναπηρία), στην πρόβλεψη χώρων λοιπών δραστηριοτήτων (π.χ. χώροι για παιχνίδι) και στον ευρύτερο εξοπλισμό του αστικού τοπίου (π.χ. περισσότερη φωταγώγηση, χώροι για ανάπαυση κτλ) (Βουκάντση, 2021, σελ. 25).

Όσον αφορά τις δράσεις της ομάδας «Urbana», τα μέλη της μερίμνησαν για τη διαμόρφωση σχολείων, προκειμένου αυτά να εναρμονιστούν με τις προϋποθέσεις της συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, ασχολήθηκαν την άνοιξη του 2019 με τη σχολική αυλή του 45ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Οι «Urbana», υλοποίησαν στο 45^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών το πρόγραμμα «Αυλές συμπερίληψης», το οποίο βασίστηκε στο μεθοδολογικό πλάνο που παρουσίασε αντίστοιχη ομάδα στην Καταλονία. Στην περίπτωση του πλάνου για το ελληνικό σχολείο, στη δράση έλαβαν μέρος οι Δ' τάξεις σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό που σχετίζεται με αυτές. Παιδιά και εκπαιδευτικό προσωπικό συνέπραξαν, ώστε η σχολική αυλή του σχολικού τους συγκροτήματος να μεταποιηθεί σύμφωνα με τις προϋποθέσεις της συμπερίληψης (Αρβανίτη-Πολλάτου, 2022).

Σε άλλα εφάμιλλα παραδείγματα, στην Ελλάδα οργάνωσε δράσεις το πρόγραμμα «The Goodness Tour». Με έδρα στην Καλιφόρνια των Η.Π.Α., το «The Goodness Tour» μεριμνά για κάθε ασυνόδευτο ανήλικο πρόσφυγα ανά τον κόσμο. Επιδιώκει να επιτύχει τη συμπερίληψη, μέσα από δράσεις που αφορούν την τέχνη. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα (στην Αθήνα) έλαβε χώρα δράση με ασυνόδευτα προσφυγόπουλα να ζωγραφίζουν στους τοίχους με επίκεντρο κλειδιά και κλειδαρότρυπες, επιθυμώντας να κοινωνήσουν το μήνυμα της κοινωνικής ένταξης. Στο παρελθόν, το πρόγραμμα «The Goodness Tour» οργάνωσε εφάμιλλη δράση στη Λέσβο. Διεθνώς, το πρόγραμμα ασχολείται με άτομα με αναπηρία, γυναίκες που έχουν κακοποιηθεί με διάφορους τρόπους εξαιτίας του φύλου τους (π.χ. σωματεμπορία), με

παιδιά που έχουν λάβει μέρος σε πόλεμο, με άτομα που έχουν πληγεί από φυσικές καταστροφές και με άτομα που έχουν εργαστεί ως σκλάβοι (π.χ. Ινδία).

Με την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία ασχολείται επίσης το πρόγραμμα «Inclusive Schools». Το εν λόγω πρόγραμμα έχει ως στόχο να ενδυναμώσει τα σχολεία της Ευρώπης, με σκοπό αυτά να καταστούν ικανά να εναρμονιστούν με τις αρχές της συμπερίληψης, ενεργοποιώντας κάθε άτομο που ανήκει στις ευρωπαϊκές σχολικές κοινότητες. Κατά το «Inclusive Schools», εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητικό κοινό είναι θεμιτό να άρουν τις διαχωριστικές γραμμές που περιθωριοποιούν άτομα που χαρακτηρίζονται από την κοινωνία ως «διαφορετικά» και την ίδια στιγμή άπαντες να αντιληφθούν την αξία του να είναι κανείς «διαφορετικός» από το ευρύ κοινό. Με τον τρόπο αυτόν, το «Inclusive Schools» θεωρεί πως στα ευρωπαϊκά σχολεία θα διαμορφωθεί ένα ποιοτικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα δύναται να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε κάθε μέλος.

Πέρα από προγράμματα, φορείς και οργανώσεις, έχουν εκδοθεί πολλά εγχειρίδια που συνιστούν οδηγούς για την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία. Η συμπερίληψη, λοιπόν, τείνει να γίνει θεσμός (Clark και συν., 2018).

5.4 Σχετική έρευνα

Το ενδιαφέρον για τη σχολική αυλή δεν είναι καινούργιο. Τα τελευταία χρόνια, ο Τσακίρης (2013) ερευνήσε απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου σχετικά με τη σχολική αυλή ως χώρο μάθησης. Καταλήγει ότι η δειγματοληψία του θεωρεί ότι η σχολική αυλή φέρει παιδαγωγική ποιότητα και δύναται να συμβάλει στην τυπική, άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση. Προκειμένου να λάβουν χώρα τα παραπάνω, η σχολική αυλή είναι σημαντικό να έχει σχεδιασμό εναρμονισμένο με τις ανάγκες των παιδιών και της εκπαίδευσης. Η Πολύζου (2017) μελέτησε την ανάπτυξη μεθοδολογίας συμμετοχικού σχεδιασμού, με χρήση νέων τεχνολογιών στην αρχιτεκτονική τοπίου και εφαρμογή στη σχολική αυλή. Η μελέτη της σκιαγραφεί την ανάγκη του συμμετοχικού σχεδιασμού της σχολικής αυλής. Στο ίδιο πλαίσιο, Γιαννακού (2011) αναζήτησε απόψεις παιδιών σχετικά με τη σχολική αυλή δημοτικών σχολείων. Η Liouliia (2021) επένδυσε στον σχεδιασμό του δομημένου σχολικού περιβάλλοντος, εμπεριέχοντας στη μελέτη της και τη σχολική αυλή. Ως στόχος τέθηκε ο συμμετοχικός σχεδιασμός, ώστε σε αυτόν να εμφιλοχωρήσουν όλες οι ταυτότητες στο πλαίσιο δημιουργίας ενός τοπίου που παρέχει ίσες ευκαιρίες. Η Βουκάντση (2021)

διεξήγαγε πιλοτική έρευνα σε δημοτικά σχολεία στη Θεσσαλονίκη για τη διερεύνηση και καταγραφή απόψεων, αντιλήψεων και προτάσεων διευθυντικού προσωπικού που εργάζονται σε σχολεία α/βάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις ευκαιρίες και τα εμπόδια που αυτό συναντά στις σχολικές αυλές. Κατέληξε στο γεγονός ότι η δειγματοληψία της θεωρεί ότι οι σχολικές αυλές που μελετήθηκαν δεν είναι συμπεριληπτικές, τουλάχιστον στον βαθμό που θα έπρεπε να είναι. Η Μιχαηλίδου (2019) αναφέρει την αξία του ελεύθερου παιχνιδιού στη σχολική αυλή για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Στον διεθνή χώρο, με τη σχολική αυλή ασχολείται η οργάνωση «Equal Saree», με στόχο την ισότητα φύλου σε χώρους που αφορούν το παιχνίδι (Βουκάντση, 2021, σελ. 24). Ο Lewis (2001, σελ. 781) μελέτησε στις διαχωριστικές γραμμές στις αμερικανικές σχολικές αυλές λόγω των εθνογραφικών διαφορών. Στην Ελβετία, οι Kerstin και συν. (2010) μελέτησαν επίσης τις διαχωριστικές γραμμές που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον λόγω της εισροής μεταναστευτικού στοιχείου στην κοινωνία. Ο Carrier (2009 σελ. 2) ανέδειξε την αξία της σχολικής αυλής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στο μεταξύ, θιασώτες θεωρητικοί αναφέρουν την αξία της σχολικής αυλής στην πολύπλευρη καλλιέργεια των παιδιών (π.χ. κοινωνικοποίηση, γνωστική ανάπτυξη κτλ) (Τσακίρης, 2013).

Ωστόσο, απουσιάζουν έρευνες που σκιαγραφούν τις έμφυλες διαστάσεις της σχολικής αυλής και τον τρόπο που αυτές γίνονται αντιληπτές από το ελληνικό εκπαιδευτικό δυναμικό. Η παρούσα έρευνα αποπειράται να καλύψει μέρος αυτού του ερευνητικού κενού και να αποτελέσει έναυσμα ερευνητικού ενδιαφέροντος στο πεδίο, το οποίο μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για αλλαγές στην εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να προσεγγισθεί το όραμα μιας εκπαίδευσης που εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε κάθε άτομο. Η ισότητα, άλλωστε, αναφέρεται ολοένα και περισσότερο ως αίτημα από ομάδες πίεσης (Sailofsky, 2021, σελ. 735).

6. Μεθοδολογία

6.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων για τις έμφυλες διαστάσεις στις σχολικές αυλές. Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συντήρηση και χωρητικότητα του σχολείου, τα χαρακτηριστικά της σχολικής αυλής, τις δραστηριότητες που συμβαίνουν σε αυτήν, και τις έμφυλες διαστάσεις της σχολικής αυλής. Επιπλέον, αναλύονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την άποψη τους αναφορικά με το κατά πόσο η σχολική αυλή βασίζεται σε αρχές ισότητας των φύλων και συμπερίληψης;
- Το είδος των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αυλή επηρεάζει την άποψη των ερωτηθέντων αναφορικά με την ισότιμη συμμετοχή των φύλων στον χώρο της αυλής και κατά πόσο η σχολική αυλή ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών;
- Η ηλικία των εργαζομένων, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και η προϋπηρεσία τους στον εκπαιδευτικό τομέα επηρεάζει την άποψη τους ως προς την ανταπόκριση της σχολικής αυλής στις ανάγκες των μαθητών και την ποικιλομορφία που τους προσφέρει στο παιχνίδι;

6.2 Δείγμα

Το δείγμα αποτελούν 100 άνδρες και 100 γυναίκες εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο δημοσίων όσο και ιδιωτικών σχολείων. Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος τους δείγματος έχει ηλικία 23 έως 35 έτη και αποτελείται από αποφοίτους ΑΕΙ και αναπληρωτές/τριες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε παιδαγωγικά ζητήματα, εργάζονται στον εκπαιδευτικό τομέα 6 έως 10 χρόνια, ενώ τα σχολεία που εργάζονται βρίσκονται κατεξοχήν σε αστική περιοχή. Ταυτόχρονα, τα περισσότερα σχολεία παρουσιάζουν συνολικό αριθμό αγοριών 101 έως 150, κοριτσιών 201 και άνω και εκπαιδευτικών 19 ατόμων και πάνω.

6.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το παρόν εργαλείο σχεδιάστηκε για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας, επομένως δεν αποτελεί κάποιο σταθμισμένο-τυποποιημένο ερωτηματολόγιο. Η πρώτη περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στις πληροφορίες για το σχολείο γενικότερα, όπως τον αριθμό των μαθητών, αλλά και τον σχεδιασμό των χώρων και της σχολικής αυλής. Η συγκεκριμένη ενότητα περιέχει, 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου, 2 ερωτήσεις τύπου Likert με 15 και 6 υποερωτήματα και 2 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με πληροφορίες για το σχολείο που εργάζονται. Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις τύπου Likert με 10, 10, 5 και 12 υποερωτήματα, 3 πολλαπλής επιλογής και 6 κλειστού τύπου. Η τελευταία ενότητα, διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις έμφυλες διαστάσεις της σχολικής αυλής και την ισότιμη συμμετοχή των φύλων στον χώρο και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην αυλή.

Η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης με τη χρήση ερωτηματολογίου, έχει το πλεονέκτημα της άμεσης ποσοτικοποίησης φαινομένων, με αποτέλεσμα να γίνονται απόλυτα διαχειρίσιμες ακόμα και πολύ σύνθετες έννοιες. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα επαγωγικής μελέτης, δηλαδή γενίκευσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το υπό μελέτη δείγμα, στον ευρύτερο πληθυσμό της έρευνας. Τέλος, η χρήση ερωτηματολογίου, δίνει αυτή καθ' εαυτή σημαντικά προτερήματα. Πιο συγκεκριμένα, λόγω της φύσης του, το ερωτηματολόγιο είναι ένα εύχρηστο και ευχάριστο στην συμπλήρωσή του εργαλείο, ειδικά αν συγκριθεί με διαδικασίες συνέντευξης οι οποίες είναι απαιτητικές τόσο σε χρόνο όσο και σε σκέψη. Τα έντυπα και ειδικά τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια (Google Forms) μπορούν να προσεγγίσουν εξαιρετικά μεγάλο κοινό, γεγονός που ευνοεί εξ ορισμού μια έρευνα που απαιτεί μεγάλο πλήθος δεδομένων.

6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά σε μορφή Google Form, από Δευτέρα, 4 Οκτωβρίου 2021 έως την Τρίτη, 4 Ιανουαρίου 2022. Το αρχείο, εκτός από τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου, συνοδεύεται από επιστολή προς τους/τις εκπαιδευτικούς, καθιστώντας σαφείς τους σκοπούς της έρευνας και το ότι απευθύνεται μόνο σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα, ενημερώνει τα συμμετέχοντα άτομα για την ανωνυμία της συμμετοχής τους και την εθελοντική της μορφή, τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, καθώς και προσφέρει πληροφορίες επικοινωνίας με τον ερευνητή, σε περίπτωση κάποιας απορίας ή προβλήματος κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε για την συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων είναι η δειγματοληψία ευκολίας, με σκοπό την άμεση, γρήγορη και εύκολη συλλογή δεδομένων.

6.5 Εργαλεία ανάλυσης

Τα προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.25 και το πρόγραμμα Microsoft Excel. Η ανάλυση όλων των απαντήσεων έγινε με χρήση ποσοστών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση πινάκων και ραβδογραμμάτων. Ταυτόχρονα, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test, το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

6.6 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha (Γναρδέλλης, 2013). Όσον αφορά την ενότητα του ερωτηματολογίου που διερευνά τις πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές, το σχολείο και τις υποδομές του, η αξιοπιστία αναδείχθηκε αποδεκτή καθώς αγγίζει το 0.744. Ταυτόχρονα, για την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, που επικεντρώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με για τις έμφυλες διαστάσεις της σχολικής αυλής και την ισότιμη συμμετοχή των φύλων στις δραστηριότητες, η αξιοπιστία φτάνει το 0.633.

7. Περιγραφική στατιστική-Αποτελέσματα

Η έρευνα στοχεύει να παρουσιάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων ως προς την αναδιαμόρφωση της σχολικής αυλής και τον σχεδιασμό του προαύλιου χώρου για την επίτευξη ποικιλομορφίας στις επιλογές των δραστηριοτήτων, με βασική αρχή την ισοτιμία των μαθητών στο παιχνίδι, την ισότητα των φύλων, τη δίκαιη κατανομή χώρου και τη συμπερίληψη.

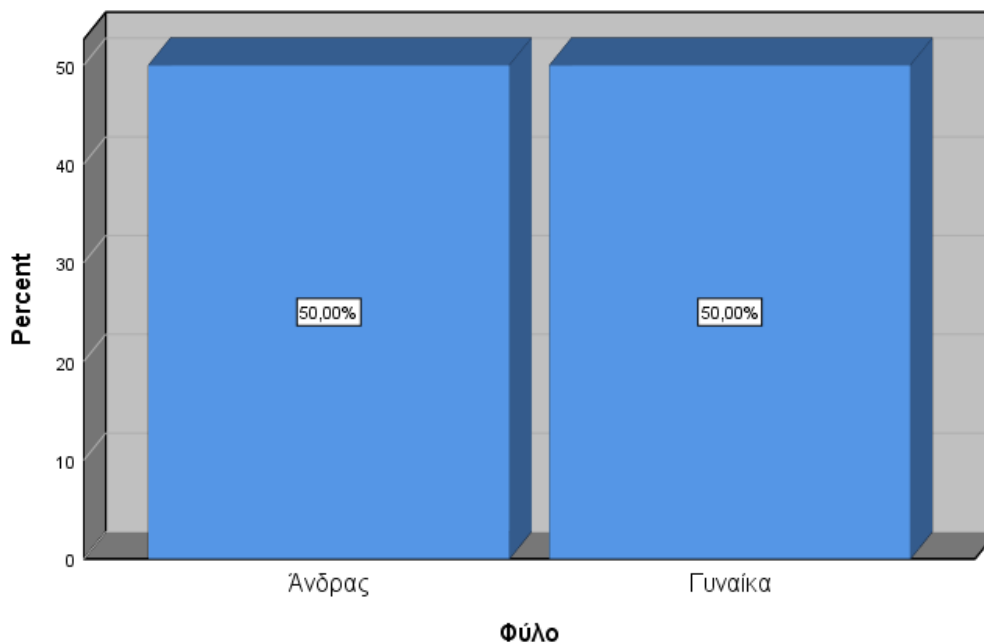
Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζει τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων.

Ο Πίνακας 1 και το Γράφημα 1, γνωστοποιούν ότι το 50% των συμμετεχόντων είναι άνδρες και το 50% γυναίκες.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	100	50,0	50,0
	Γυναίκα	100	50,0	100,0
	Total	200	100,0	

Γράφημα 1: Φύλο

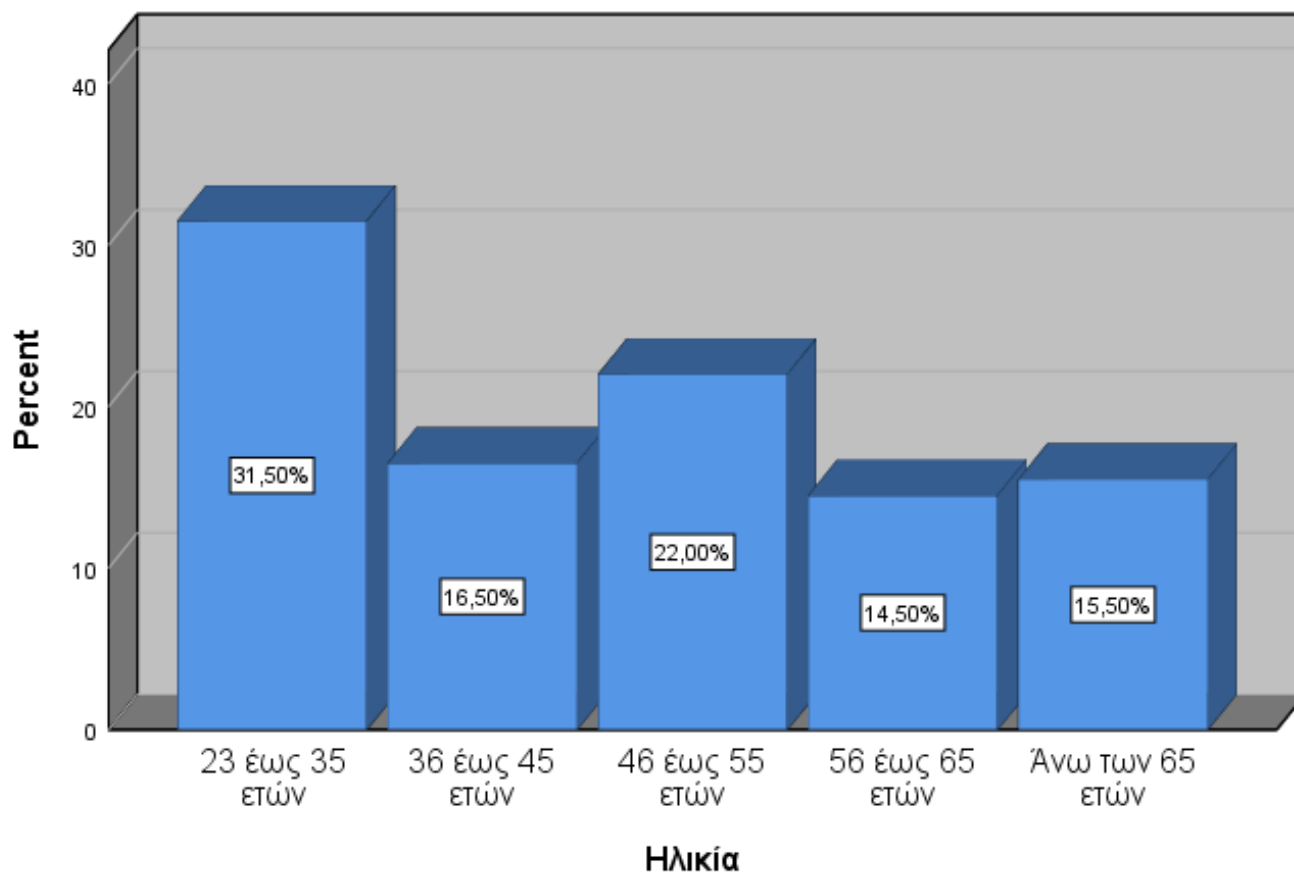


Ακολούθως, στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αγγίζοντας το 31.5% είναι 23 έως 35 ετών, το 22% φτάνουν οι ερωτηθέντες από 46 έως 55 ετών και το 16.5% φτάνουν όσοι είναι 36 έως 45 ετών. Επιπροσθέτως, το 15.5% είναι άνω των 65 ετών και το 14.5% είναι ηλικίας 56 έως 65 ετών.

Πίνακας 2: Ηλικία

Πίνακας 2: Ηλικία				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	23 έως 35 ετών	63	31,5	31,5
	36 έως 45 ετών	33	16,5	48,0
	46 έως 55 ετών	44	22,0	70,0
	56 έως 65 ετών	29	14,5	84,5
	Άνω των 65 ετών	31	15,5	100,0
	Total	200	100,0	

Γράφημα 2: Ηλικία

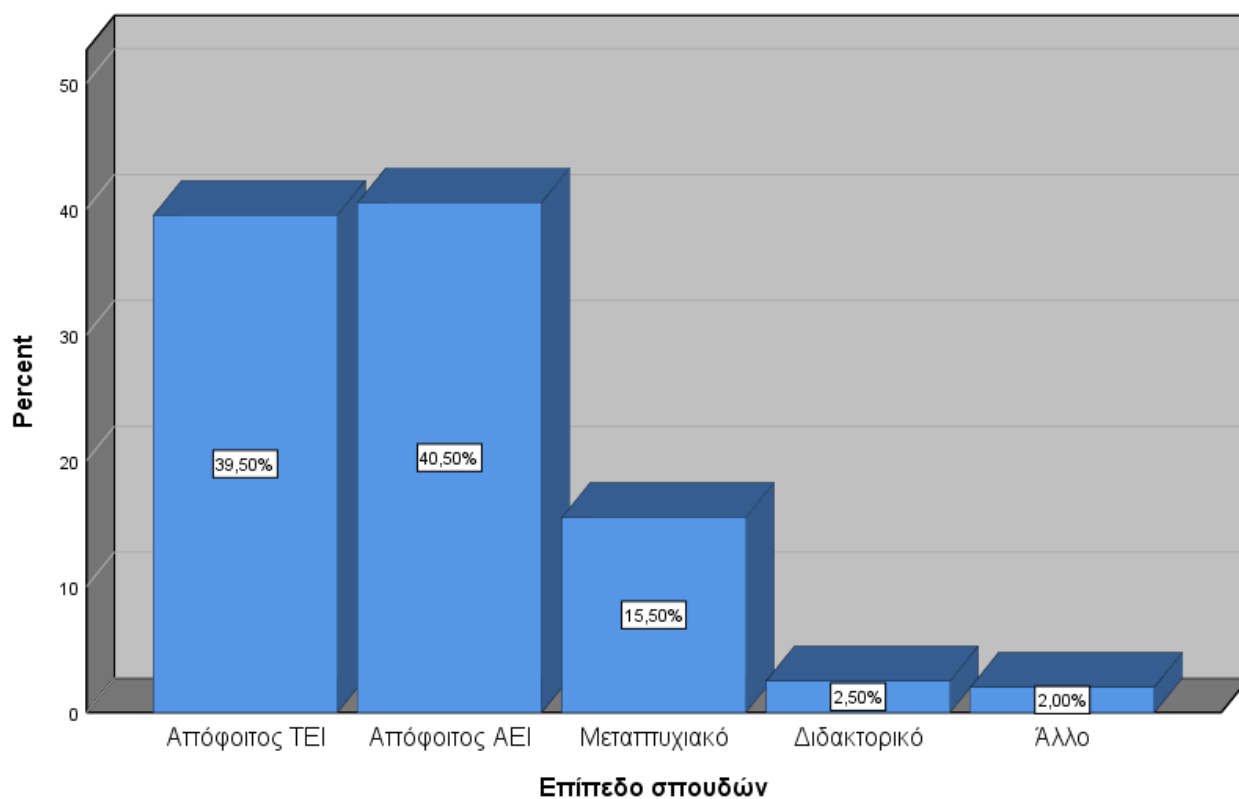


Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι απόφοιτοι των ΑΕΙ, με ποσοστό 40.5%, και το 39.5% είναι απόφοιτοι των ΤΕΙ. Ακολούθως, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου αγγίζουν το 15.5%, ενώ το 2.5% έχουν διδακτορικό και το 2% άλλο τίτλο σπουδών.

Πίνακας 3: Επίπεδο σπουδών

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόφοιτος ΤΕΙ	79	39,5	39,5
	Απόφοιτος ΑΕΙ	81	40,5	80,0
	Μεταπτυχιακό	31	15,5	95,5
	Διδακτορικό	5	2,5	98,0
	Άλλο	4	2,0	100,0
	Total	200	100,0	

Γράφημα 3: Επίπεδο σπουδών

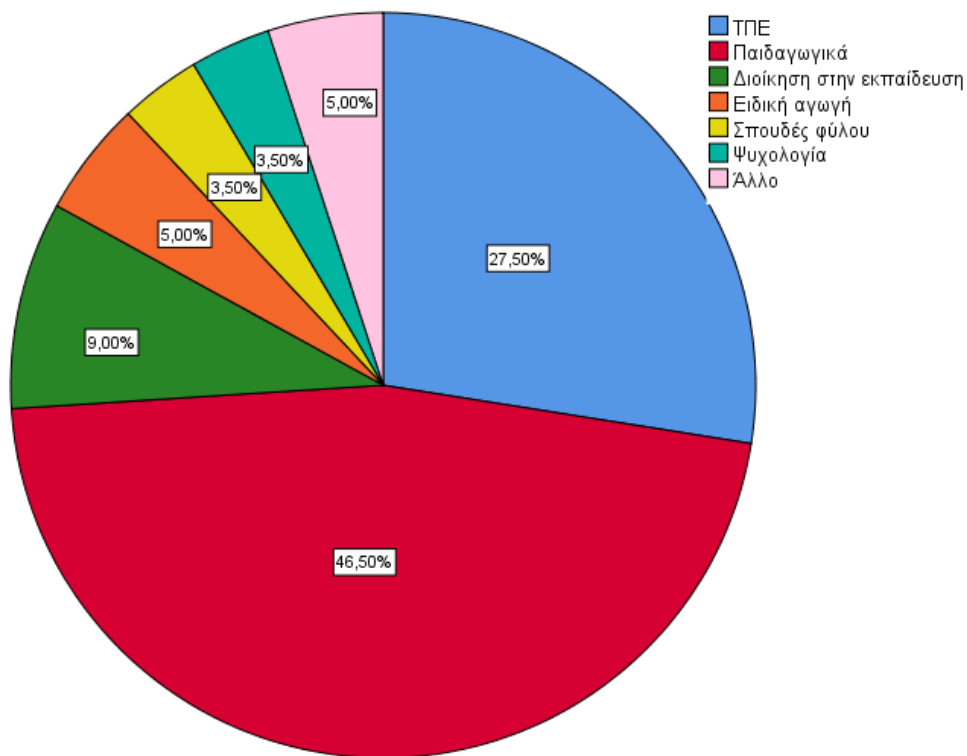


Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4, είναι εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποίησαν επιπλέον μόρφωση στα παιδαγωγικά αποτελούν το 46.5% του συνόλου, ενώ στα ΤΠΕ αγγίζουν το 27.5%. Επιπροσθέτως, το 9% του δείγματος έχει επιμόρφωση στη διοίκηση στην εκπαίδευση, το 5% στην ειδική αγωγή, το 5% σε κάποιον άλλο τομέα, το 3.5% στις σπουδές φύλου και το 3.5% στην ψυχολογία.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΤΠΕ	55	27,5	27,5
	Παιδαγωγικά	93	46,5	74,0
	Διοίκηση στην εκπαίδευση	18	9,0	83,0
	Ειδική αγωγή	10	5,0	88,0
	Σπουδές φύλου	7	3,5	91,5
	Ψυχολογία	7	3,5	95,0
	Άλλο	10	5,0	100,0

	Total	200	100,0	
--	-------	-----	-------	--

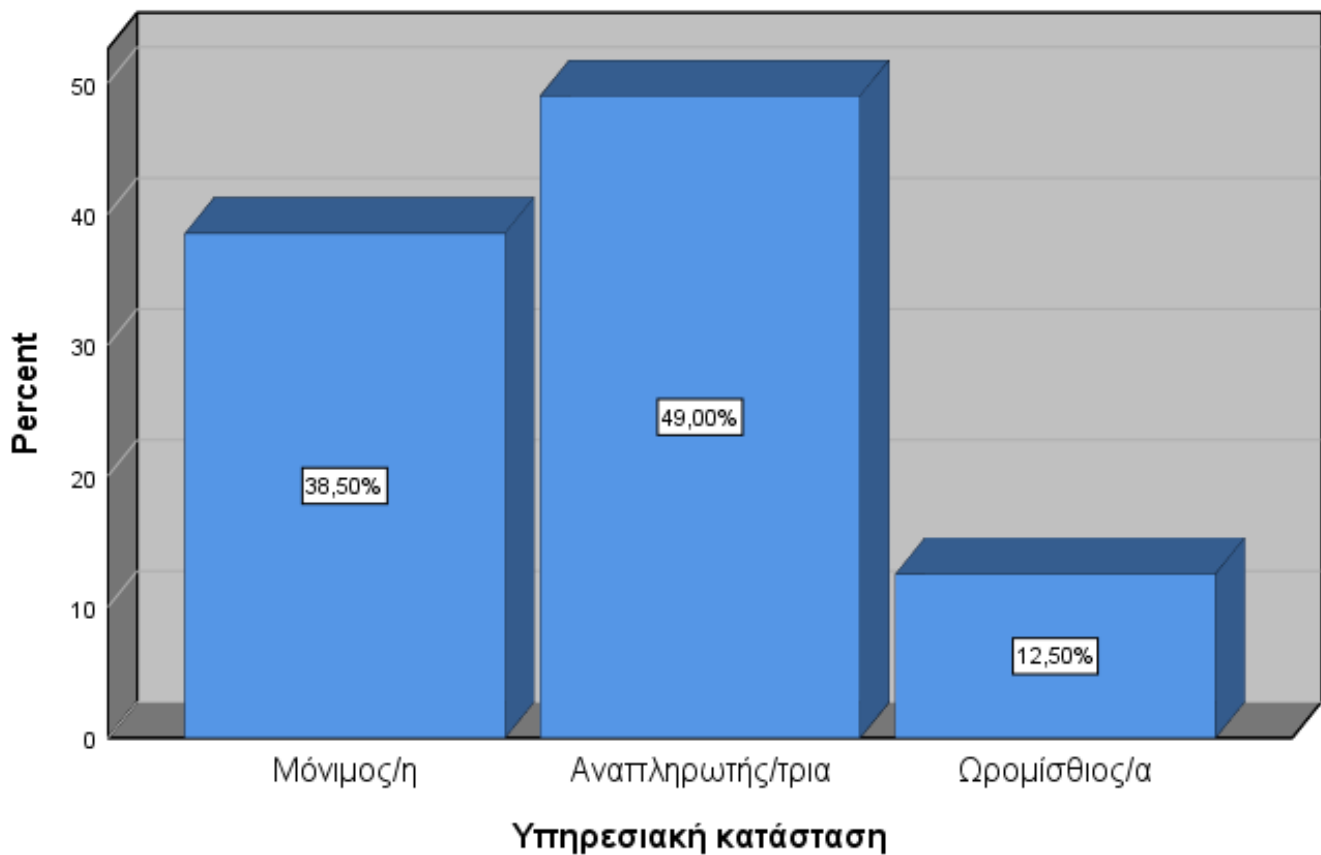
Γράφημα 4: Επιμόρφωση



Στη συνέχεια, παρατηρείται πως το 49% των εκπαιδευτικών είναι αναπληρωτές/τριες, όπως αναφέρεται στον παρακάτω Πίνακα 5 και το Γράφημα 5, το 38.5% μόνιμοι/ες και το 12.5% ωρομίσθιοι/ες.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος/η	77	38,5	38,5
	Αναπληρωτής/τρια	98	49,0	87,5
	Ωρομίσθιος/α	25	12,5	100,0
	Total	200	100,0	

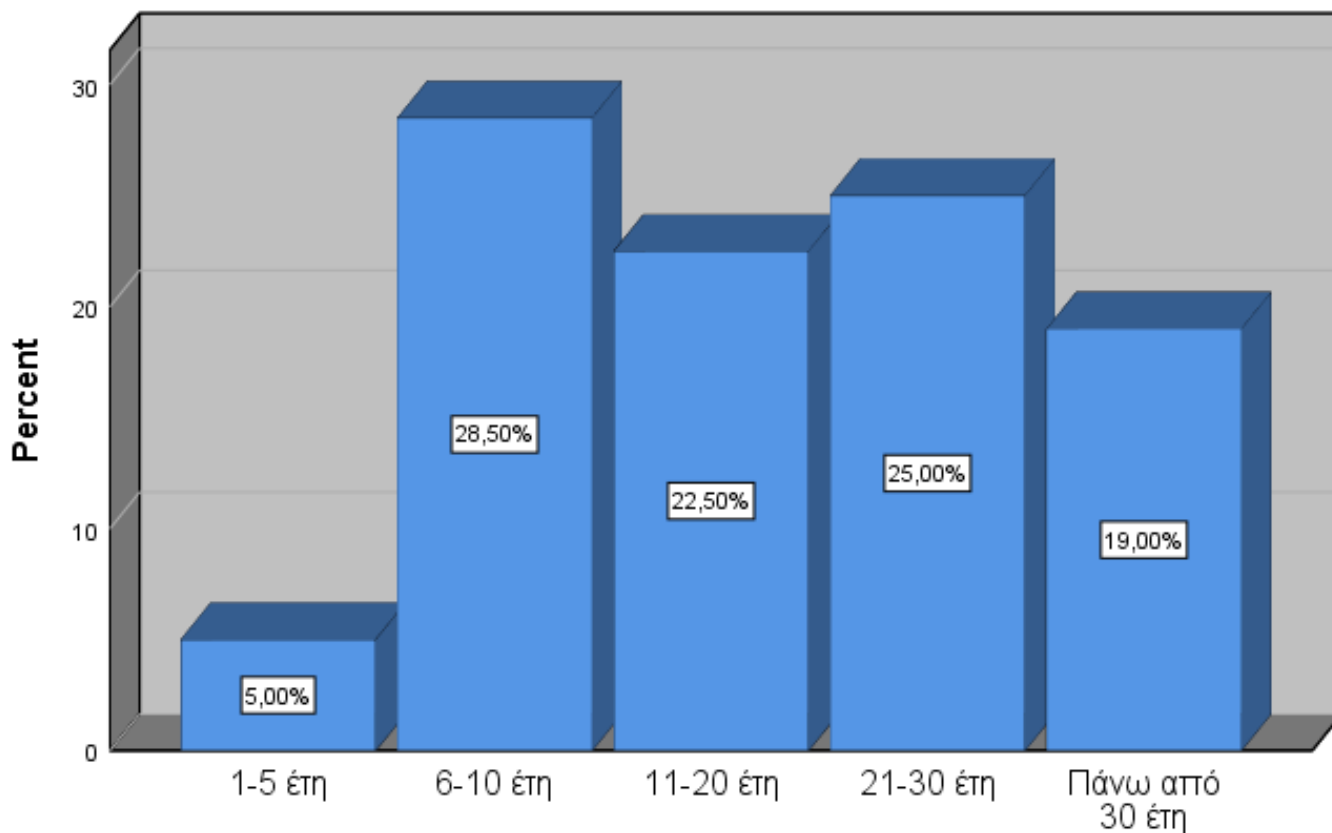
Γράφημα 5: Υπηρεσιακή κατάσταση



Το 28.5% των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6 που ακολουθούν, εργάζονται στο εκπαιδευτικό τομέα 6 με 10 έτη. Ταυτόχρονα, το 25% καταλαμβάνουν όσοι εργάζονται 21 έως 30 έτη, το 22.5% 11 έως 20 έτη, το 19% πάνω από 30 έτη και το 5% 1 έως 5 έτη.

Πίνακας 6: Πόσα χρόνια εργάζεστε στον εκπαιδευτικό τομέα				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5 έτη	10	5,0	5,0
	6-10 έτη	57	28,5	33,5
	11-20 έτη	45	22,5	56,0
	21-30 έτη	50	25,0	81,0
	Πάνω από 30 έτη	38	19,0	100,0
	Total	200	100,0	

Γράφημα 6: Πόσα χρόνια εργάζεστε στον εκπαιδευτικό τομέα

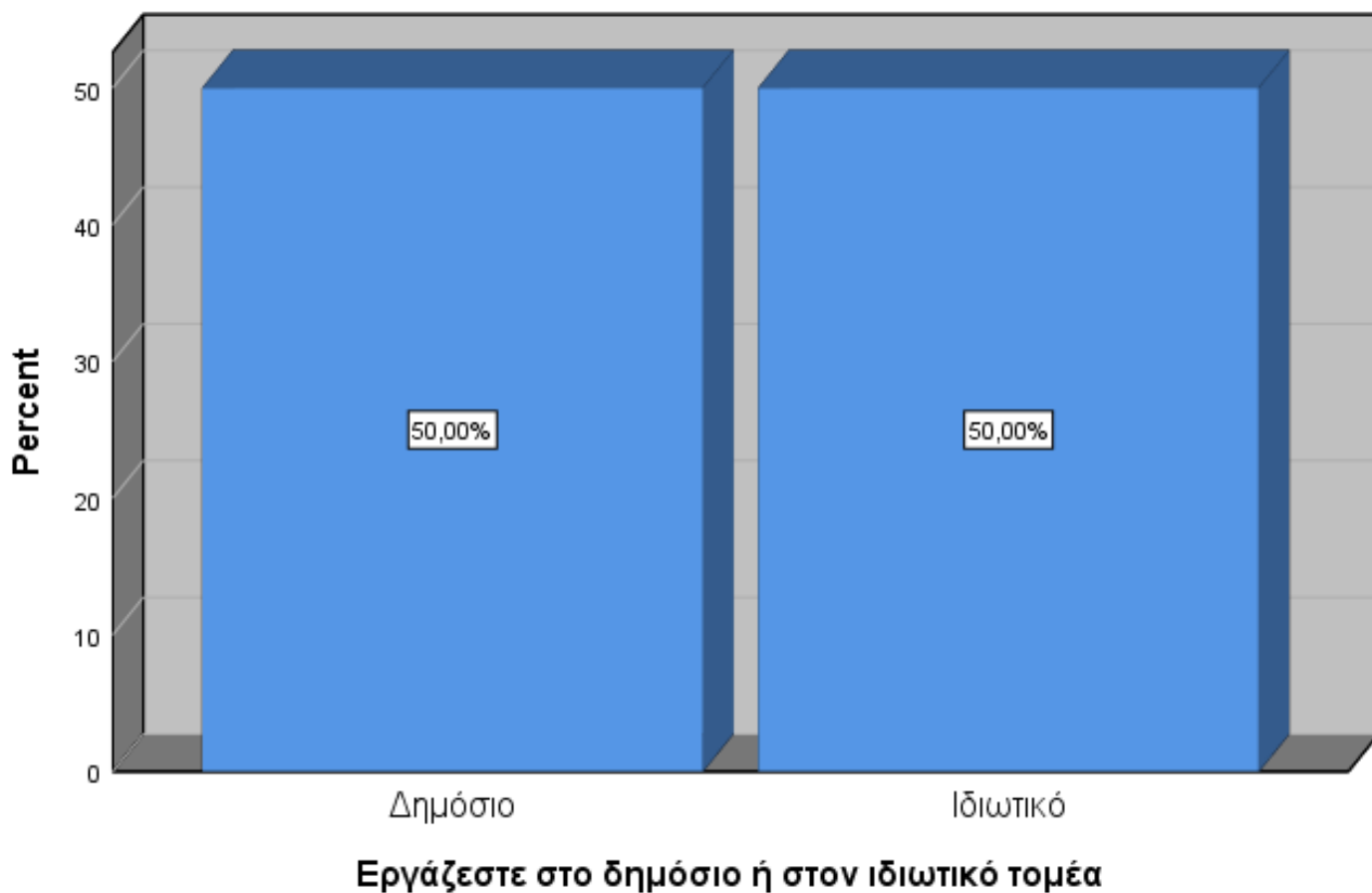


Πόσα χρόνια εργάζεστε στον εκπαιδευτικό τομέα

Ακολούθως, μέσω του Πίνακα 7 και του Γραφήματος 7, διερευνάται ο τομέας εκπαίδευσης, στον οποίον απασχολούνται οι ερωτηθέντες. Όπως φαίνεται, το 50% του δείγματος εργάζεται στο δημόσιο και το 50% στον ιδιωτικό τομέα.

Πίνακας 7: Εργάζεστε στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσιο	100	50,0	50,0
	Ιδιωτικό	100	50,0	100,0
	Total	200	100,0	

Γράφημα 7: Εργάζεστε στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα



Πληροφορίες για το σχολείο εργασίας

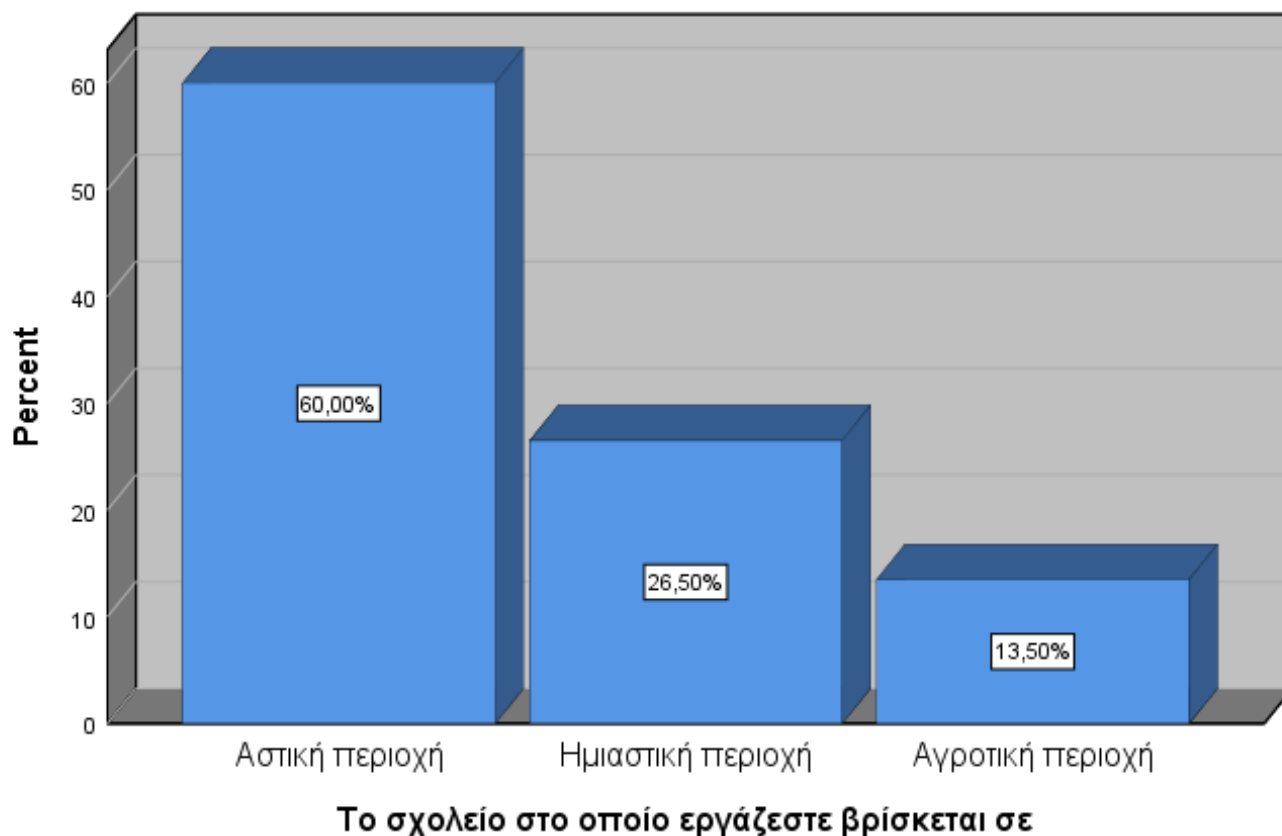
Η επόμενη ενότητα επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού στον οποίον εργάζονται οι ερωτηθέντες, καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής αυλής και του προαύλιου χώρου.

Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8 παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 60% εργάζονται σε σχολείο το οποίο βρίσκεται σε αστική περιοχή, ενώ το 26.5% σε ημιαστική και το 13.5% σε αγροτική.

Πίνακας 8: Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική περιοχή	120	60,0	60,0
	Ημιαστική περιοχή	53	26,5	86,5
	Αγροτική περιοχή	27	13,5	100,0
	Total	200	100,0	

Γράφημα 8: Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε

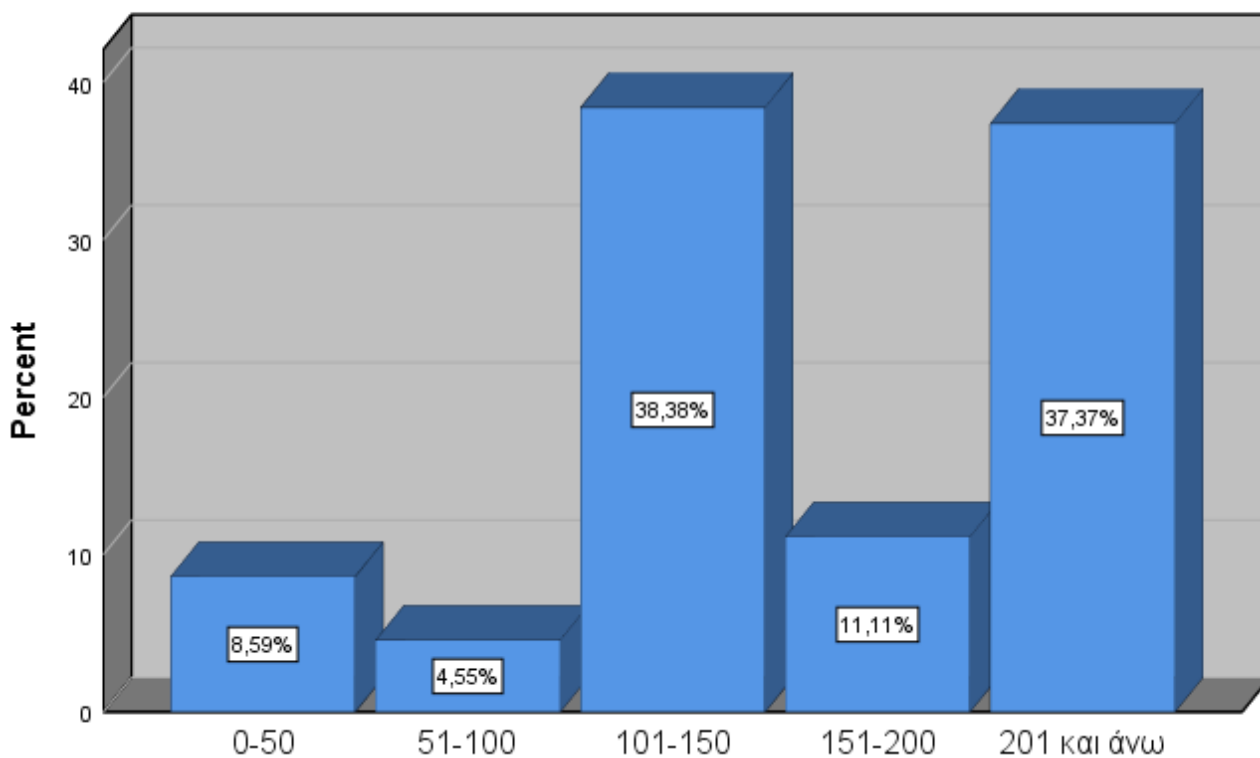


Ακολούθως, στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9, αναλύεται ο αριθμός αγοριών στο σχολείο όπου εργάζονται οι ερωτηθέντες. Το 38.4% αυτών βεβαιώνουν ότι ο συνολικός αριθμός των αγοριών στο σχολείο τους είναι 101 με 150 άτομα, το 37.4% 201 και άνω, το 11.1% 151 με 200 άτομα, το 8.6% 0 έως 50 και το 4.5% 51 έως 100 άτομα.

Πίνακας 9: Συνολικός αριθμός αγοριών στο σχολείο σας				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-50	17	8,6	8,6

	51-100	9	4,5	13,1
	101-150	76	38,4	51,5
	151-200	22	11,1	62,6
	201 και άνω	74	37,4	100,0
	Total	198	100,0	
Missing	System	2		
	Total	200		

Γράφημα 9: Συνολικός αριθμός αγοριών στο σχολείο σας



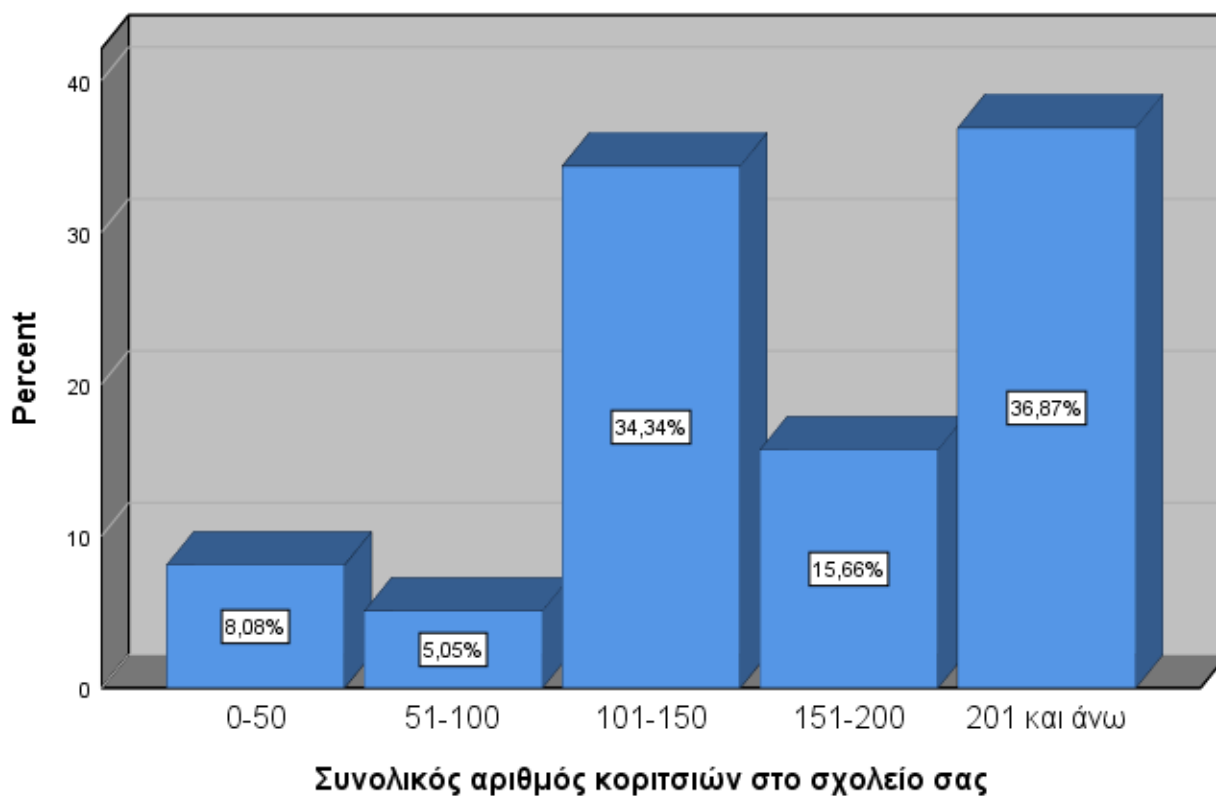
Συνολικός αριθμός αγοριών στο σχολείο σας

Επιπροσθέτως, στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10, φαίνεται ότι το 36.9% των συμμετεχόντων δηλώνουν ότι ο συνολικός αριθμός των κοριτσιών στο σχολείο τους είναι 201 και άνω, το 34.3% 101 έως 150, το 15.7% 151 με 200 άτομα, το 8.1% 0 έως 50 και το 5.1% 51 έως 100 άτομα.

Πίνακας 10: Συνολικός αριθμός κοριτσιών στο σχολείο σας				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-50	16	8,1	8,1
	51-100	10	5,1	13,1
	101-150	68	34,3	47,5

	151-200	31	15,7	63,1
	201 και άνω	73	36,9	100,0
	Total	198	100,0	
Missing	System	2		
	Total	200		

Γράφημα 10: Συνολικός αριθμός κοριτσιών στο σχολείο σας

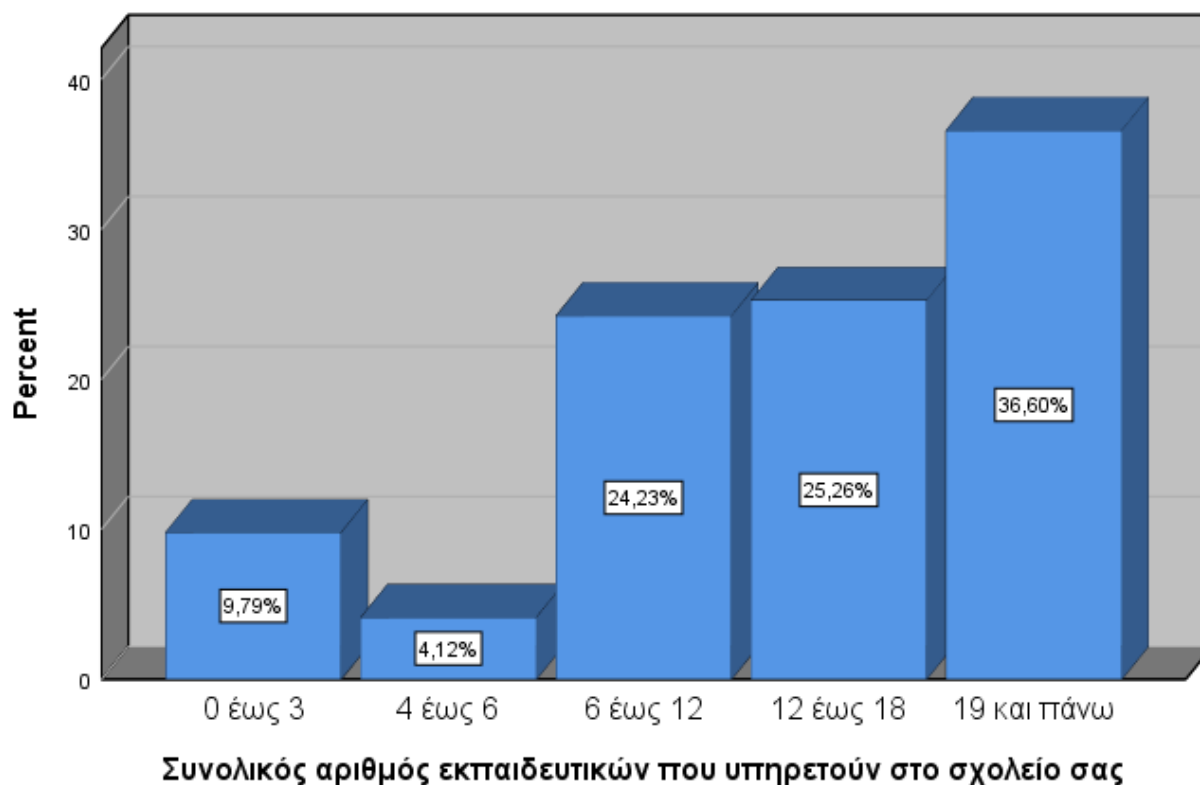


Επιπλέον, στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11, το 36.6% του δείγματος επισημαίνουν ότι ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους είναι 19 και πάνω, το 25.3% 12 έως 18, το 24.2% 6 έως 12, το 9.8% 0 έως 3 και το 4.1% 4 έως 6 άτομα.

Πίνακας 11: Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο σας				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 έως 3	19	9,8	9,8
	4 έως 6	8	4,1	13,9

	6 έως 12	47	24,2	38,1
	12 έως 18	49	25,3	63,4
	19 και πάνω	71	36,6	100,0
	Total	194	100,0	
Missing	System	6		
	Total	200		

Γράφημα 11: Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο σας

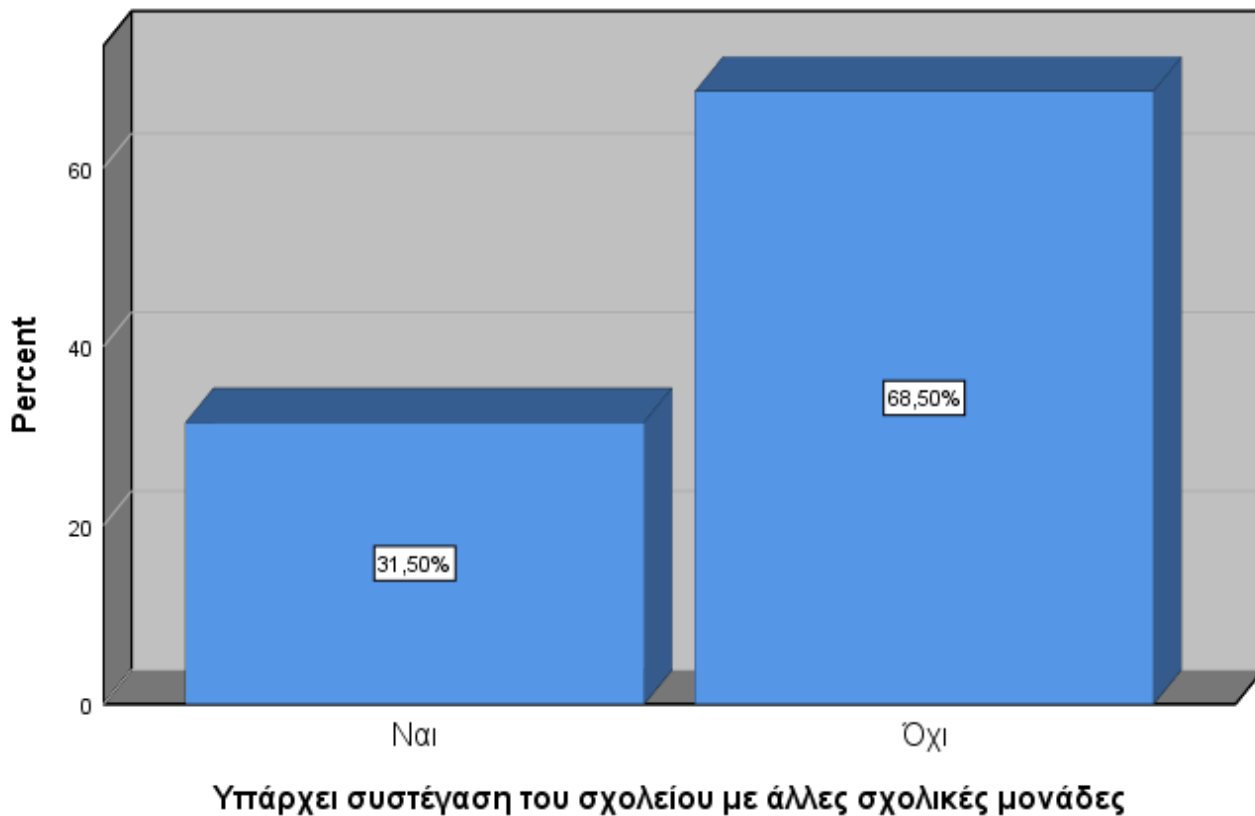


Σύμφωνα με τον Πίνακα 12 και το Γράφημα 12, όσον αφορά το κατά πόσο υφίσταται συστέγαση του σχολείου με άλλες σχολικές μονάδες, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αγγίζοντας το 68.5%, δηλώνουν όχι, ενώ το 31.5% ναι.

Πίνακας 12: Υπάρχει συστέγαση του σχολείου με άλλες σχολικές μονάδες				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	63	31,5	31,5
	Όχι	137	68,5	100,0

	Total	200	100,0	
--	-------	-----	-------	--

Γράφημα 12: Υπάρχει συστέγαση του σχολείου με άλλες σχολικές μονάδες

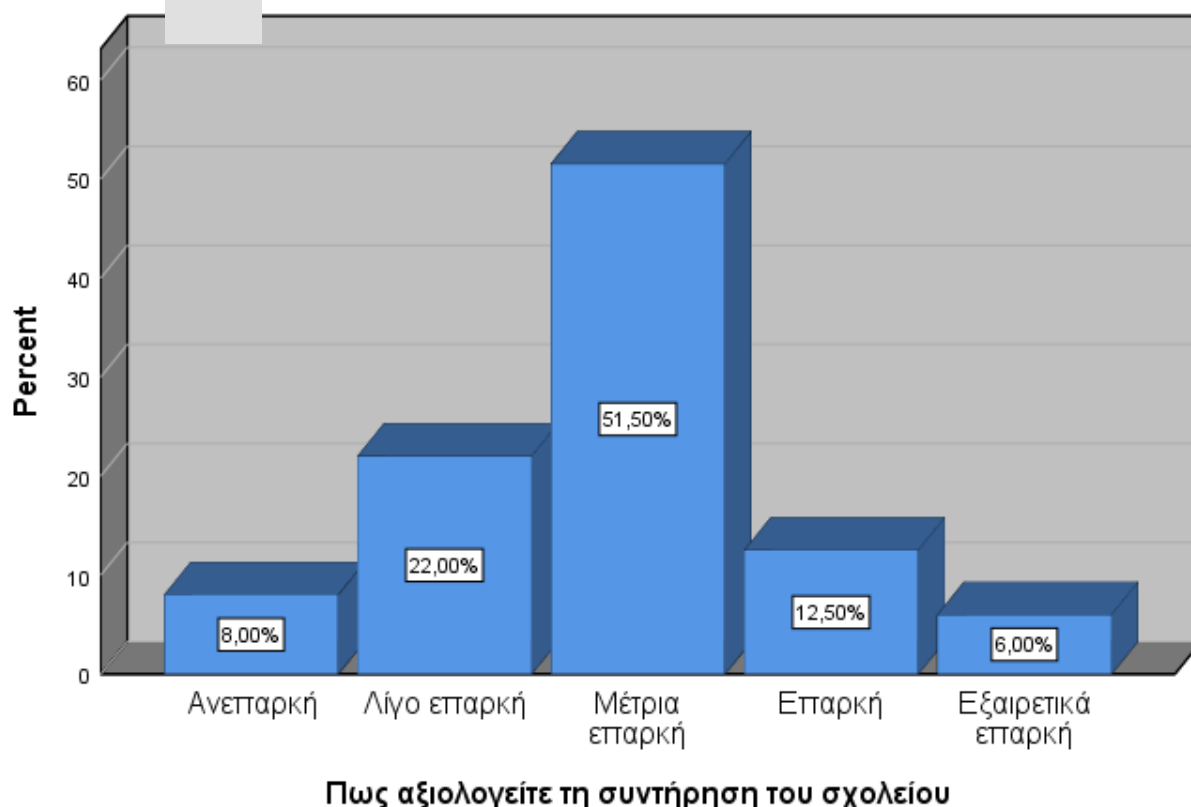


Ο Πίνακας 13 και το Γράφημα 13, περιγράφουν τις αξιολογήσεις των ερωτηθέντων για τη συντήρηση του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Το 51.5% αυτών χαρακτηρίζουν τη συντήρηση μέτρια επαρκή, το 22% λίγο επαρκή, το 12.5% επαρκή, το 8% ανεπαρκή και το 6% εξαιρετικά επαρκή.

Πίνακας 13: Πως αξιολογείτε τη συντήρηση του σχολείου				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανεπαρκή	16	8,0	8,0

	Λίγο επαρκή	44	22,0	30,0
	Μέτρια επαρκή	103	51,5	81,5
	Επαρκή	25	12,5	94,0
	Εξαιρετικά επαρκή	12	6,0	100,0
	Total	200	100,0	

Γράφημα 13: Πως αξιολογείτε τη συντήρηση του σχολείου

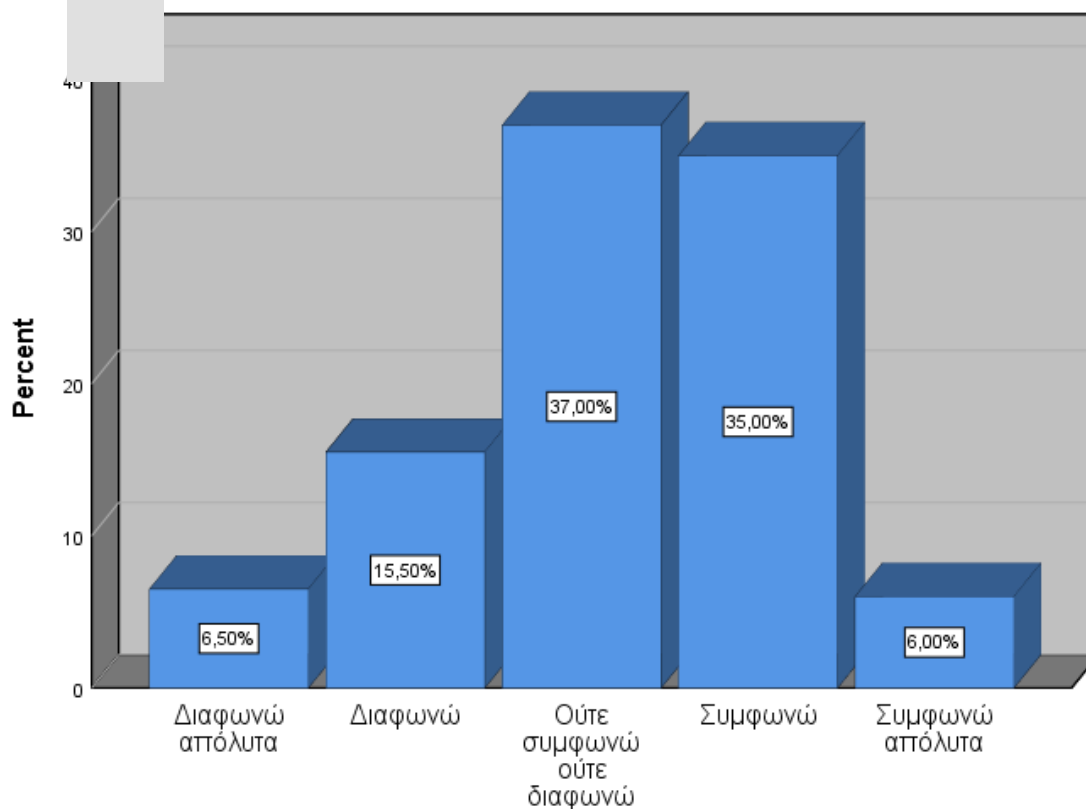


Ακολούθως, ο Πίνακας 13 και το Γράφημα 13 περιλαμβάνουν τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για την ικανοποίησή τους από τη χωρητικότητα του σχολείου τους. Το 37% είναι ουδέτεροι, το 35% συμφωνούν πως είναι ικανοποιητική η χωρητικότητα και το 15.5% διαφωνούν. Ταυτόχρονα, όσοι διαφωνούν απόλυτα φτάνουν το 6.5% και το 6% ανήκει σε όσους συμφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 14: Θεωρείτε τη χωρητικότητα του σχολείου ικανοποιητική				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	13	6,5	6,5

Διαφωνώ	31	15,5	22,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	74	37,0	59,0
Συμφωνώ	70	35,0	94,0
Συμφωνώ απόλυτα	12	6,0	100,0
Total	200	100,0	

Γράφημα 14: Θεωρείτε τη χωρητικότητα του σχολείου ικανοποιητική



Θεωρείτε τη χωρητικότητα του σχολείου ικανοποιητική

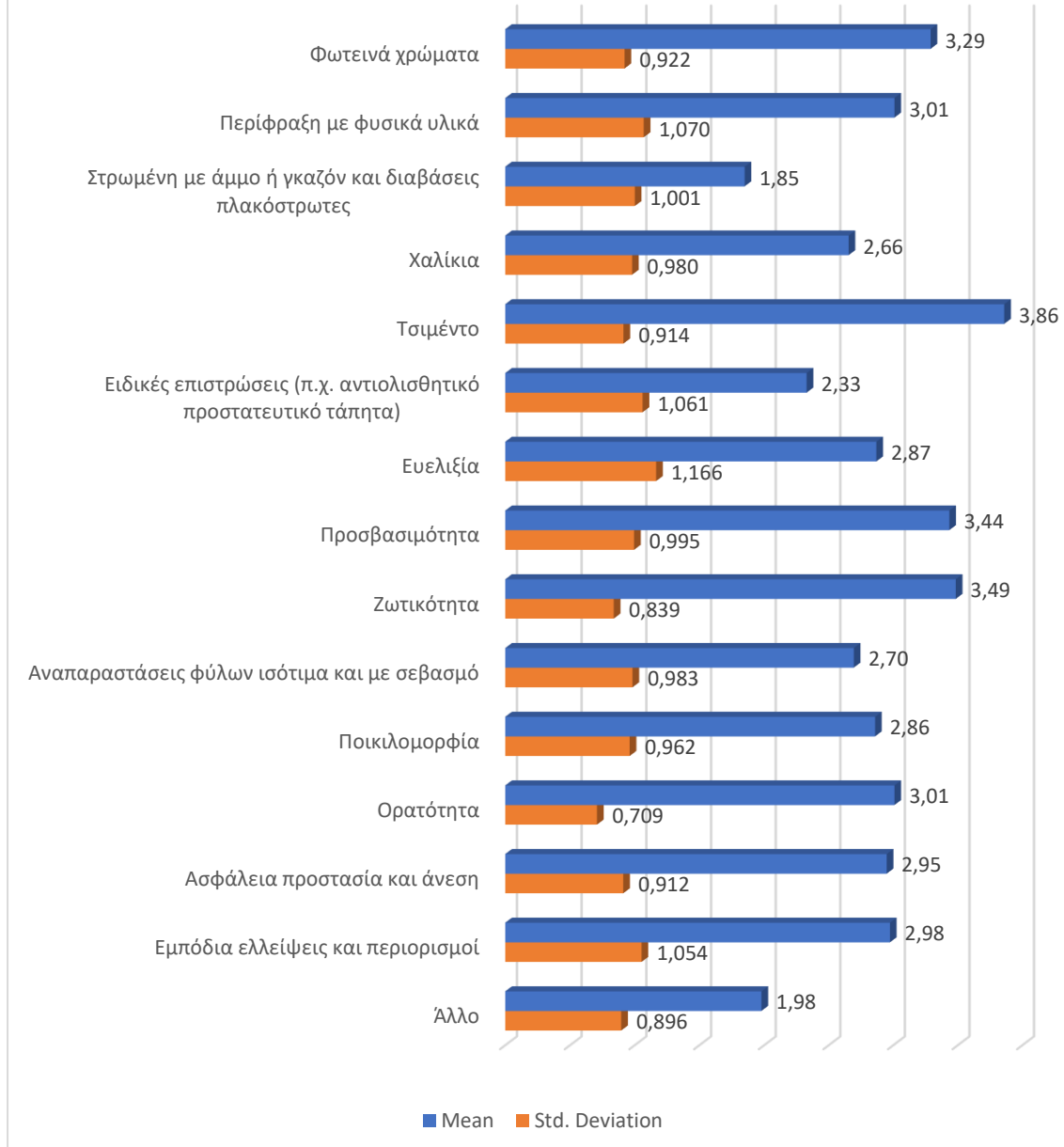
Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 15 και το Γράφημα 15 οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά στοιχεία της σχολικής τους αυλής και οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1- Καθόλου, 2- Λίγο, 3- Μέτρια, 4- Πολύ, 5-Πάρα πολύ). Όσο αυξάνεται ο μέσος όρος τόσο περισσότερο κάποια από τα στοιχεία της σχολικής αυλής πλεονάζουν και εντοπίζονται στη σχολική αυλή. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν πως υπάρχει πολύ τσιμέντο (3.86). Επιπλέον, δηλώνουν ανάμεσα στο «Μέτρια» και το «Πολύ», με τάση στο πρώτο, ότι υπάρχει ζωτικότητα (3.49), προσβασιμότητα (3.44) και φωτεινά χρώματα (3.29). Επιπροσθέτως, μέτρια φαίνεται να θεωρούν πως υπάρχει περίφραξη με φυσικά υλικά (3.01), ορατότητα

(3.01), εμπόδια, ελλείψεις και περιορισμοί (2.98), ασφάλεια, προστασία και άνεση (2.95), ευελιξία (2.87) και ποικιλομορφία (2.86). Ακολούθως, ανάμεσα στο «Λίγο» και το «Μέτρια», με τάση στο δεύτερο, δηλώνουν πως η σχολική αυλή χαρακτηρίζεται από αναπαραστάσεις φύλων ισότιμα και με σεβασμό (2.70) και χαλίκια (2.66), ενώ με τάση στο πρώτο τοποθετούν τις ειδικές επιστρώσεις (π.χ. αντιολισθητικό προστατευτικό τάπητα) (2.33). Τέλος, στο λίγο τοποθετείται η απάντηση «Άλλο», (1.98) και η στρώση με άμμο ή γκαζόν και οι διαβάσεις τις πλακόστρωτες (1.85).

Πίνακας 15: Ποια από τα παρακάτω είναι χαρακτηριστικά στοιχεία της σχολικής σας αυλής

	Mean	Std. Deviation
Φωτεινά χρώματα	3,29	0,922
Περίφραξη με φυσικά υλικά	3,01	1,070
Στρωμένη με άμμο ή γκαζόν και διαβάσεις πλακόστρωτες	1,85	1,001
Χαλίκια	2,66	0,980
Τσιμέντο	3,86	0,914
Ειδικές επιστρώσεις (π.χ. αντιολισθητικό προστατευτικό τάπητα)	2,33	1,061
Ευελιξία	2,87	1,166
Προσβασιμότητα	3,44	0,995
Ζωτικότητα	3,49	0,839
Αναπαραστάσεις φύλων ισότιμα και με σεβασμό	2,70	0,983
Ποικιλομορφία	2,86	0,962
Ορατότητα	3,01	0,709
Ασφάλεια προστασία και άνεση	2,95	0,912
Εμπόδια ελλείψεις και περιορισμοί	2,98	1,054
Άλλο	1,98	0,896

Γράφημα 15: Ποια από τα παρακάτω είναι χαρακτηριστικά στοιχεία της σχολικής σας αυλής

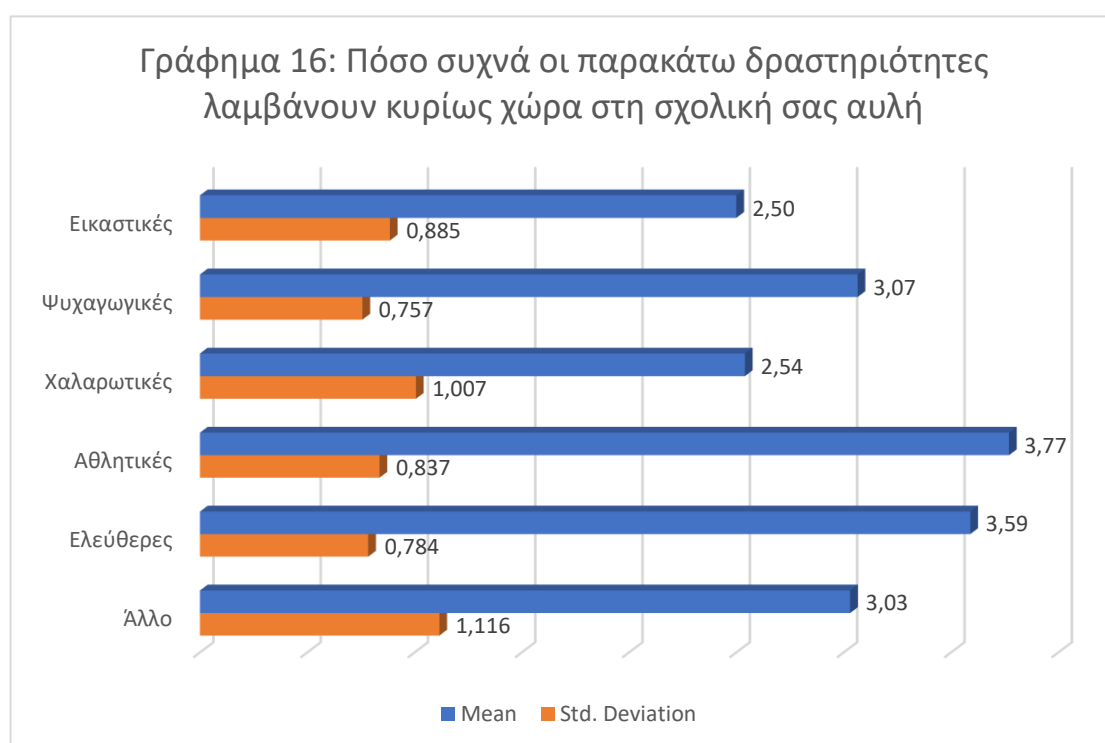


Στον Πίνακα 16 και το Γράφημα 16 αναλύεται η συχνότητα με την οποία πραγματοποιούνται διάφορες δραστηριότητες στον προαύλιο χώρο. Οι απαντήσεις

δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1- Ποτέ, 2- Σπάνια, 3- Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5- Πολύ συχνά) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος τόσο πιο συχνά κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες λαμβάνουν κυρίως χώρα στη σχολική αυλή. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συχνά λαμβάνουν χώρα οι αθλητικές δραστηριότητες (3.77), ενώ ανάμεσα στο «Μερικές φορές» και το «Συχνά» με τάση στο δεύτερο, οι ελεύθερες δραστηριότητες (3.59) και μερικές φορές οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες (3.07) και άλλου τύπου δραστηριότητες, εκτός από όσες αναφέρονται (3.03). Τέλος, ανάμεσα στο «Σπάνια» και το «Μερικές φορές» με τάση στο δεύτερο, κατατάσσονται οι χαλαρωτικές (2.54) και οι εικαστικές δραστηριότητες(2.50).

Πίνακας 16: Πόσο συχνά οι παρακάτω δραστηριότητες λαμβάνουν κυρίως χώρα στη σχολική σας αυλή

	Mean	Std. Deviation
Εικαστικές	2,50	0,885
Ψυχαγωγικές	3,07	0,757
Χαλαρωτικές	2,54	1,007
Αθλητικές	3,77	0,837
Ελεύθερες	3,59	0,784
Άλλο	3,03	1,116



Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής αυλής

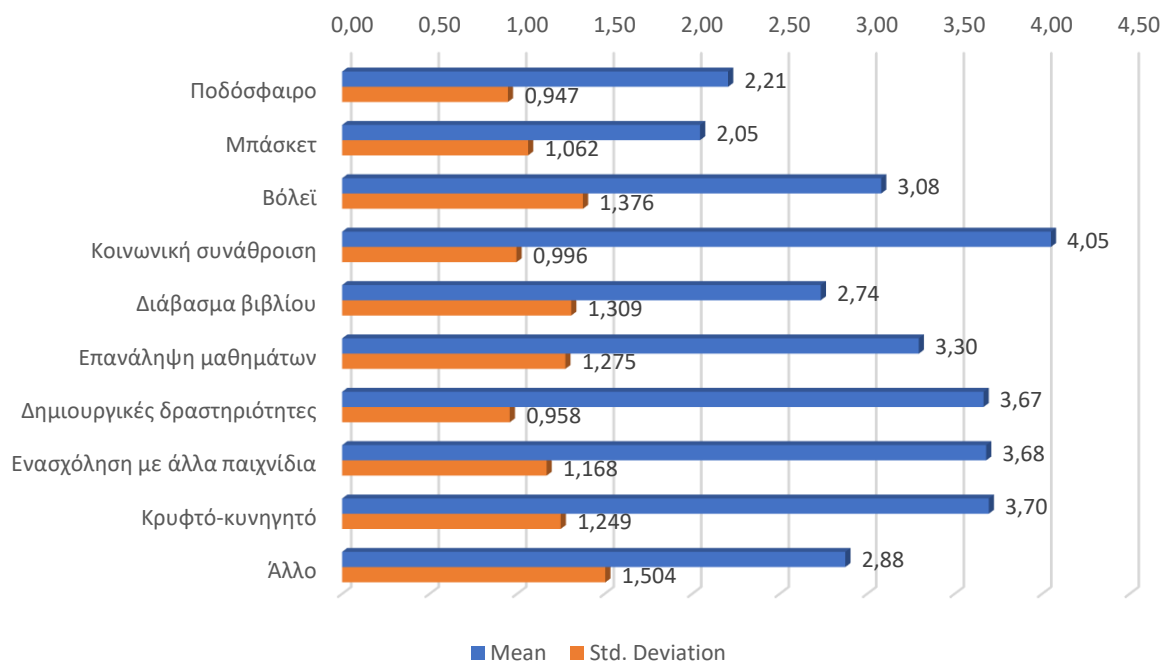
Η τρίτη ενότητα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις έμφυλες διαστάσεις της σχολικής αυλής του οργανισμού στον οποίον εργάζονται.

Στον Πίνακα 17 και το Γράφημα 17, αναλύεται η συχνότητα συμμετοχής των κοριτσιών στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αυλή. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1- Ποτέ, 2- Σπάνια, 3- Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5- Πολύ συχνά) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος τόσο πιο συχνή είναι η συμμετοχή των κοριτσιών. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα κορίτσια συχνά συμμετέχουν αποκλειστικά σε κοινωνικές συναθροίσεις (4.05). Ταυτόχρονα, ανάμεσα στο «Μερικές φορές» και το «Συχνά», με τάση στο δεύτερο, συμμετέχουν σε κρυφτό-κυνηγητό (3.70), ενασχόληση με άλλα παιχνίδια (3.68), δημιουργικές δραστηριότητες (3.67), ενώ με τάση στο πρώτο, κάνουν επανάληψη μαθημάτων (3.30). Επιπλέον, μερικές φορές παίζουν βόλεϊ (3.08) ή κάνουν κάποια άλλη δραστηριότητα, εκτός από αυτές που αναφέρονται (2.88). Τέλος, ανάμεσα στο «Σπάνια» και το «Μερικές φορές», με τάση στο δεύτερο, τοποθετείται η συχνότητα με την οποία τα κορίτσια του σχολείου διαβάζουν βιβλία στην αυλή (2.74), ενώ σπάνια παίζουν ποδόσφαιρο (2.21) και μπάσκετ (2.05).

Πίνακας 17: Πόσο συχνά συμμετέχουν αποκλειστικά κορίτσια στις παρακάτω δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην σχολική αυλή

	Mean	Std. Deviation
Ποδόσφαιρο	2,21	0,947
Μπάσκετ	2,05	1,062
Βόλεϊ	3,08	1,376
Κοινωνική συνάθροιση	4,05	0,996
Διάβασμα βιβλίου	2,74	1,309
Επανάληψη μαθημάτων	3,30	1,275
Δημιουργικές δραστηριότητες	3,67	0,958
Ενασχόληση με άλλα παιχνίδια	3,68	1,168
Κρυφτό-κυνηγητό	3,70	1,249
Άλλο	2,88	1,504

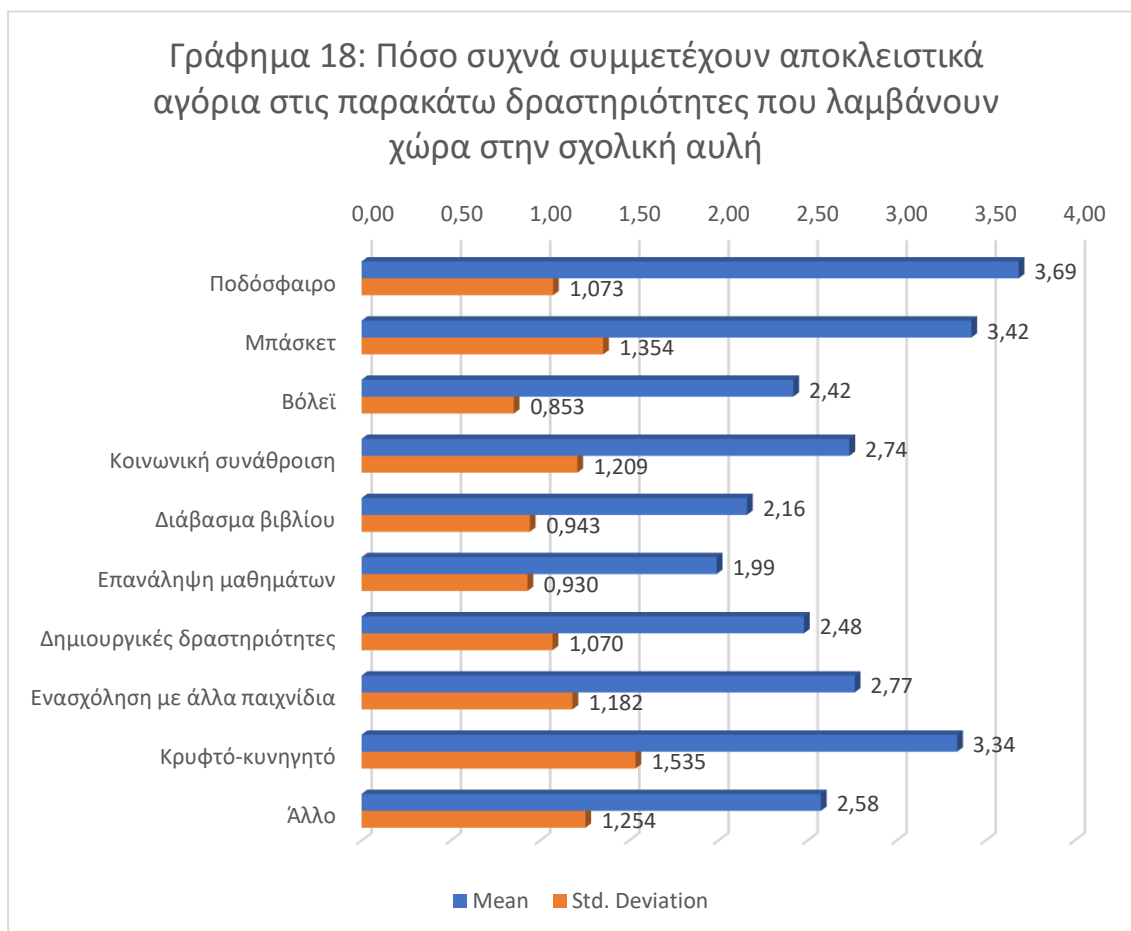
Γράφημα 17: Πόσο συχνά συμμετέχουν αποκλειστικά κορίτσια στις παρακάτω δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην σχολική αυλή



Ακολουθώς, στον Πίνακα 18 και το Γράφημα 18, παρουσιάζεται η συχνότητα με την οποία τα αγόρια συμμετέχουν σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αυλή. Οι απαντήσεις και εδώ δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1- Ποτέ, 2- Σπάνια, 3- Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πολύ συχνά) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος τόσο πιο συχνή είναι η συμμετοχή των αγοριών. Ανάμεσα στο «Μερικές φορές» και το «Συχνά», με τάση στο δεύτερο, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα αγόρια συμμετέχουν αποκλειστικά σε ποδόσφαιρο (3.69), ενώ με τάση στο πρώτο σε μπάσκετ (3.42) και κρυφτό-κυνηγητό (3.34). Επιπλέον, μερικές φορές συμμετέχουν σε ενασχόληση με άλλα παιχνίδια (2.77), και ανάμεσα στο «Σπάνια» και το «Μερικές φορές» με τάση στο δεύτερο, τοποθετούνται η κοινωνική συνάθροιση (2.74), η απάντηση «Άλλο» (2.58). Στην ίδια κλίμακα, με τάση στο πρώτο, κατατάσσεται η συχνότητα συμμετοχής σε δημιουργικές δραστηριότητες (2.48) και βόλεϊ (2.42). Τέλος, σπάνια συμμετέχουν τα αγόρια στην αυλή σε διάβασμα βιβλίου (2.16) και κάνουν επανάληψη μαθημάτων (1.99).

Πίνακας 18: Πόσο συχνά συμμετέχουν αποκλειστικά αγόρια στις παρακάτω δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην σχολική αυλή

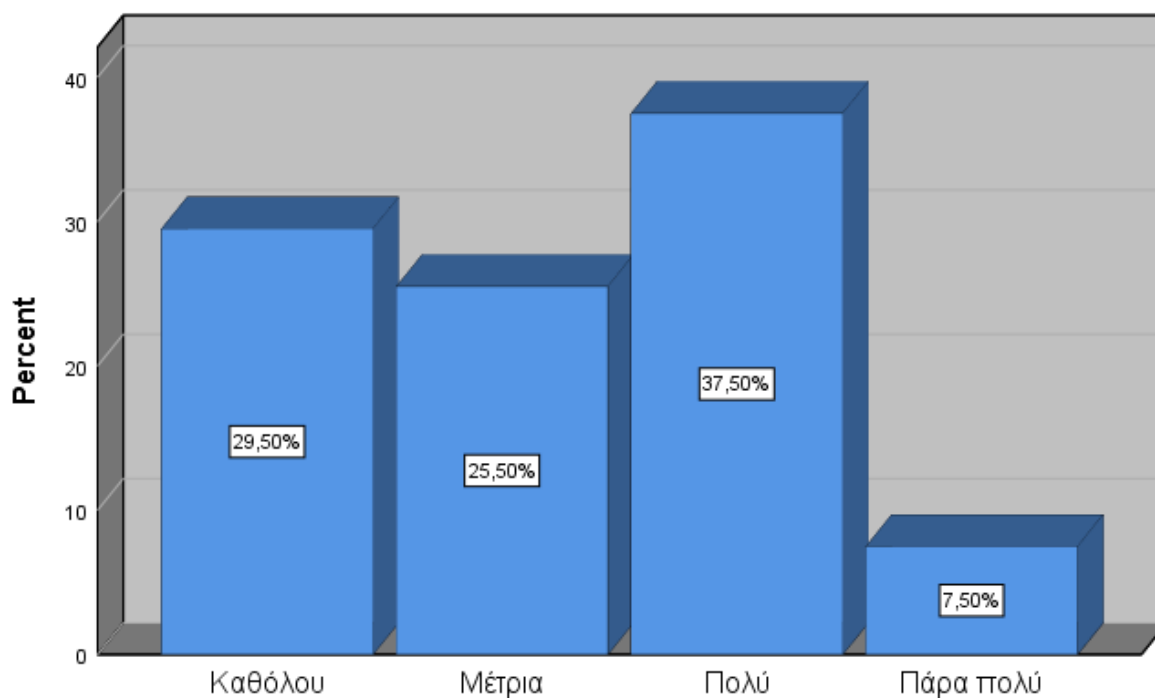
	Mean	Std. Deviation
Ποδόσφαιρο	3,69	1,073
Μπάσκετ	3,42	1,354
Βόλεϊ	2,42	0,853
Κοινωνική συνάθροιση	2,74	1,209
Διάβασμα βιβλίου	2,16	0,943
Επανάληψη μαθημάτων	1,99	0,930
Δημιουργικές δραστηριότητες	2,48	1,070
Ενασχόληση με άλλα παιχνίδια	2,77	1,182
Κρυφτό-κυνηγητό	3,34	1,535
Άλλο	2,58	1,254



Στον Πίνακα 19 και το Γράφημα 19, παρατίθεται το κατά πόσο μπορούν τα παιδιά να παίξουν παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν και τα δύο φύλα στην σχολική αυλή. Το 37.5% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πολύ, το 29.5% καθόλου, το 25.5% μέτρια και το 7.5% πάρα πολύ.

Πίνακας 19: Υπάρχουν χώροι που τα παιδιά μπορούν να παίξουν παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν και τα δύο φύλα ισότιμα				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	59	29,5	29,5
	Μέτρια	51	25,5	55,0
	Πολύ	75	37,5	92,5
	Πάρα πολύ	15	7,5	100,0
	Total	200	100,0	

Γράφημα 19: Υπάρχουν χώροι που τα παιδιά μπορούν να παίξουν παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν και τα δύο φύλα ισότιμα

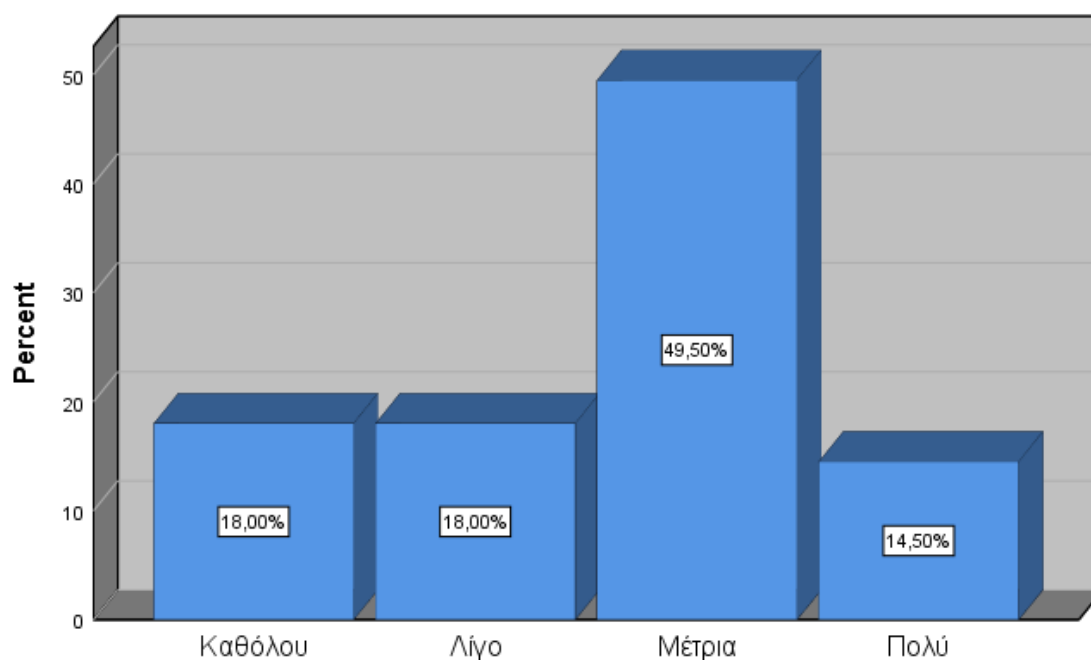


Υπάρχουν χώροι που τα παιδιά μπορούν να παίξουν παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν και τα δύο φύλα ισότιμα

Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 20 και το Γράφημα 20 οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πόσο ικανοποιημένοι/ες είναι από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην σχολική τους αυλή. Το 49.5% δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι, το 18% καθόλου, το 18% λίγο και το 14.5% πολύ.

Πίνακας 20: Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην σχολική σας αυλή				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	36	18,0	18,0
	Λίγο	36	18,0	36,0
	Μέτρια	99	49,5	85,5
	Πολύ	29	14,5	100,0
	Total	200	100,0	

Γράφημα 20: Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην σχολική σας αυλή

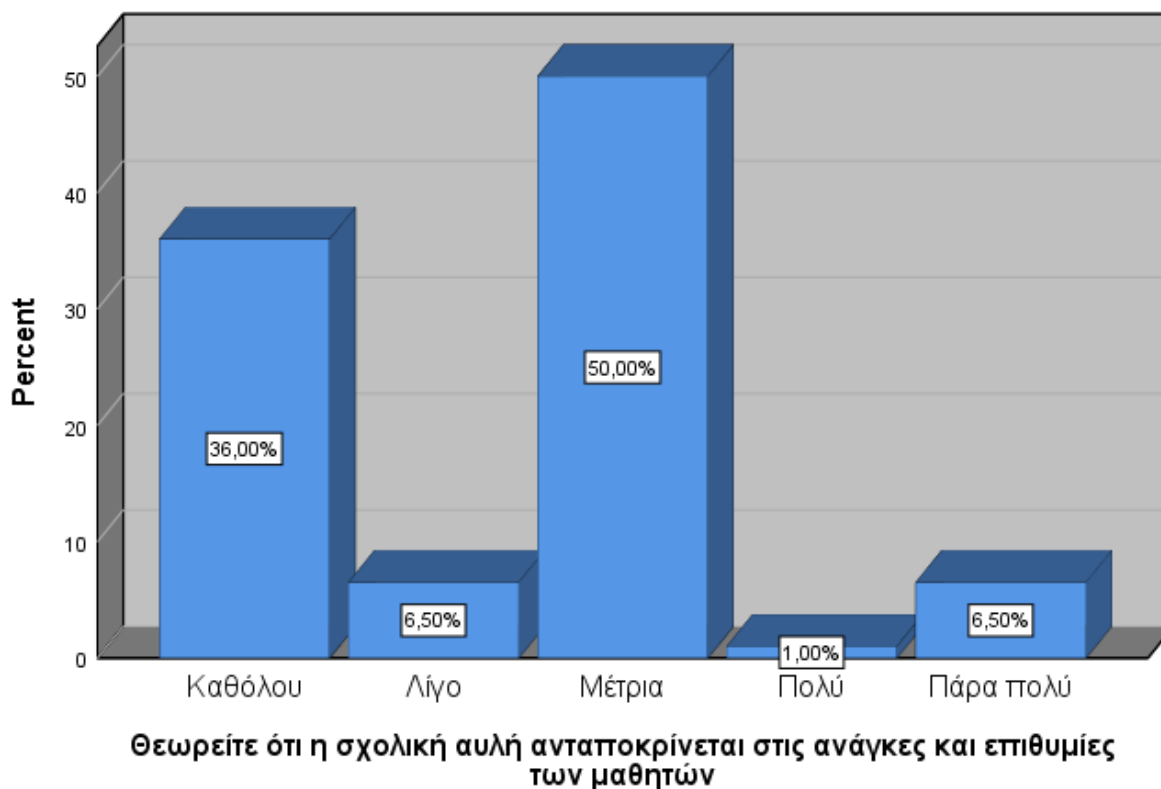


Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην σχολική σας αυλή

Ακολούθως, στον Πίνακα 21 και το Γράφημα 21, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη τους για το κατά πόσο η σχολική αυλή ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιθυμίες του μαθητικού κοινού. Το 50% δηλώνουν πως η σχολική αυλή ανταποκρίνεται μέτρια στις ανάγκες του μαθητικού κοινού, το 36% καθόλου, το 6.5% λίγο, το 6.5% πάρα πολύ και το 1% πολύ.

Πίνακας 21: Θεωρείτε ότι η σχολική αυλή ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	72	36,0	36,0
	Λίγο	13	6,5	42,5
	Μέτρια	100	50,0	92,5
	Πολύ	2	1,0	93,5
	Πάρα πολύ	13	6,5	100,0
	Total	200	100,0	

Γράφημα 21: Θεωρείτε ότι η σχολική αυλή ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών

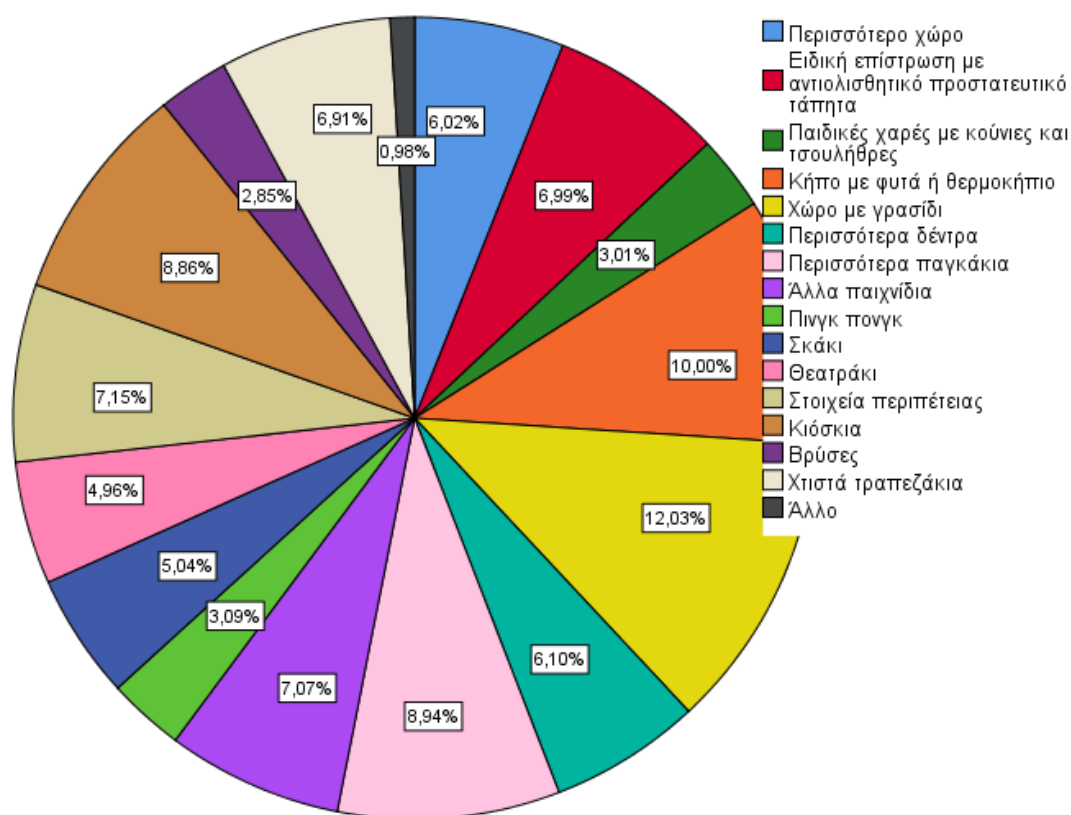


Στον Πίνακα 22 και το Γράφημα 22, παρουσιάζονται οι αλλαγές και βελτιώσεις που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζεται η αυλή του σχολείου τους. Πιο συγκεκριμένα, ο χώρος με γρασίδι φτάνει το 12% των συνολικών απαντήσεων, ο κήπος με φυτά ή θερμοκήπιο αγγίζει το 10%, τα περισσότερα παγκάκια φτάνουν το 8.9%, τα κιόσκια το 8.9%, τα στοιχεία περιπέτειας 7.2%, και τα άλλα παιχνίδια το 7.1%. Επιπλέον, η ειδική επίστρωση με αντιολισθητικό προστατευτικό τάπητα αντιπροσωπεύει το 7% των απαντήσεων, τα χτιστά τραπεζάκια αγγίζουν το 6.9%, τα περισσότερα δέντρα το 6.1% και ο περισσότερος χώρος φτάνει το 6%. Ακόμη, το 5% των απαντήσεων αγγίζουν οι σκακιέρες, το θεατράκι φτάνει το 5%, το πινγκ πονγκ το 3.1%, οι παιδικές χαρές με κούνιες και τσουλήθρες καταλαμβάνουν το 3%, οι βρύσες το 2.8% και η απάντηση «Άλλο» αντιπροσωπεύει μόλις το 1% των απαντήσεων.

Πίνακας 22: Ποιες από τις παρακάτω αλλαγές και βελτιώσεις πιστεύετε ότι χρειάζεται η αυλή του σχολείου σας

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περισσότερο χώρο	74	6,0	6,0
	Ειδική επίστρωση με αντιολισθητικό προστατευτικό τάπητα	86	7,0	13,0
	Παιδικές χαρές με κούνιες και τσουλήθρες	37	3,0	16,0
	Κήπο με φυτά ή θερμοκήπιο	123	10,0	26,0
	Χώρο με γρασίδι	148	12,0	38,0
	Περισσότερα δέντρα	75	6,1	44,1
	Περισσότερα παγκάκια	110	8,9	53,1
	Άλλα παιχνίδια	87	7,1	60,2
	Πινγκ πονγκ	38	3,1	63,3
	Σκάκι	62	5,0	68,3
	Θεατράκι	61	5,0	73,3
	Στοιχεία περιπέτειας	88	7,2	80,4
	Κιόσκια	109	8,9	89,3
	Βρύσες	35	2,8	92,1
	Χτιστά τραπεζάκια	85	6,9	99,0
	Άλλο	12	1,0	100,0

Γράφημα 22: Ποιες από τις παρακάτω αλλαγές και βελτιώσεις πιστεύετε ότι χρειάζεται η αυλή του σχολείου σας

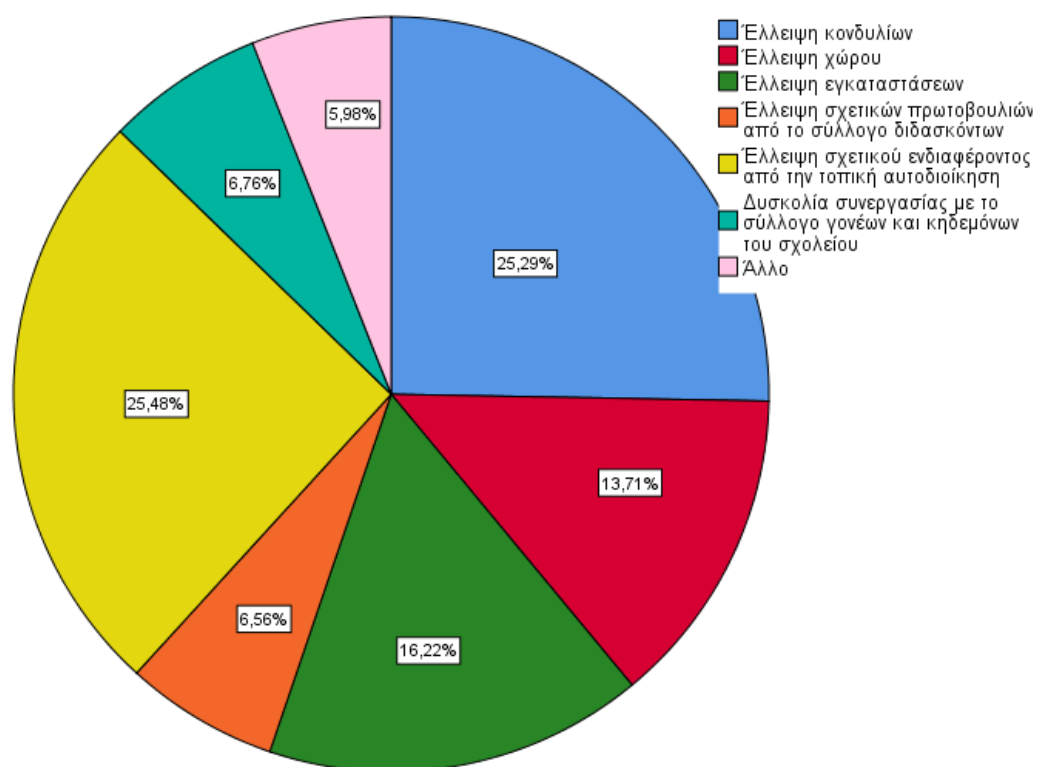


Στον Πίνακα 23 και το Γράφημα 23, παρατίθενται τα εμπόδια για την αναδιαμόρφωση της σχολικής αυλής. Η έλλειψη σχετικού ενδιαφέροντος από την τοπική αυτοδιοίκηση αγγίζει το 25.5% των συνολικών απαντήσεων, η έλλειψη κονδυλίων το 25.3%, η έλλειψη εγκαταστάσεων το 16.2% και η έλλειψη χώρου φτάνει το 13.7%. Ταυτόχρονα, η δυσκολία συνεργασίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου αντιπροσωπεύει το 6.8% των απαντήσεων, η έλλειψη σχετικών πρωτοβουλιών από το σύλλογο διδασκόντων αγγίζει το 6.6% και η απάντηση «Άλλο» αντιπροσωπεύει το 6%.

Πίνακας 23: Ποια από τα παρακάτω μπορεί να είναι εμπόδια για την αναδιαμόρφωση και βελτίωση της σχολικής αυλής				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έλλειψη κονδυλίων	131	25,3	25,3
	Έλλειψη χώρου	71	13,7	39,0

Έλλειψη εγκαταστάσεων	84	16,2	55,2
Έλλειψη σχετικών πρωτοβουλιών από το σύλλογο διδασκόντων	34	6,6	61,8
Έλλειψη σχετικού ενδιαφέροντος από την τοπική αυτοδιοίκηση	132	25,5	87,3
Δυσκολία συνεργασίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου	35	6,8	94,0
Άλλο	31	6,0	100,0
Total	518	100,0	

Γράφημα 23: Ποια από τα παρακάτω μπορεί να είναι εμπόδια για την αναδιαμόρφωση και βελτίωση της σχολικής αυλής

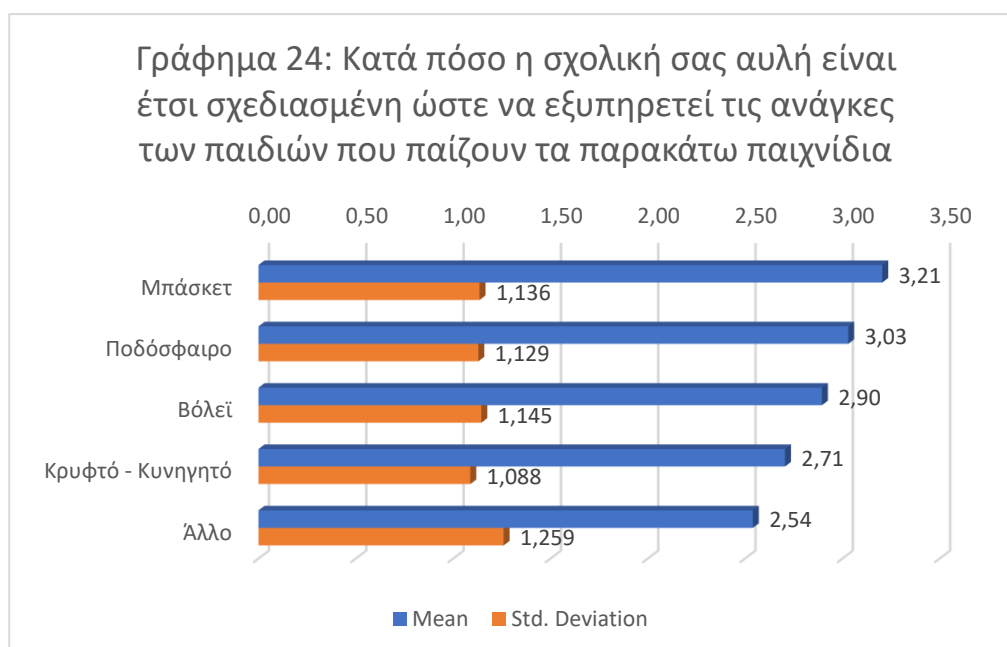


Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 24 και το Γράφημα 24, αναλύεται το κατά πόσο η σχολική αυλή είναι έτσι σχεδιασμένη ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών που παίζουν τα παρακάτω παιχνίδια. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2- Λίγο, 3- Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ), ενώ όσο αυξάνεται ο μέσος όρος τόσο περισσότερο διαπιστώνεται ότι η σχολική τους αυλή είναι σχεδιασμένη ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι είναι μέτρια σχεδιασμένη η αυλή για το μπάσκετ (3.21), το ποδόσφαιρο (3.03) και το βόλεϊ (2.90). Ακόμη, ανάμεσα στο «Λίγο» και το «Μέτρια», με τάση στο δεύτερο, τοποθετούν την

καταλληλότητα της αυλής για κρυφό-κυνηγητό (2.71), ενώ με τάση στο πρώτο την καταλληλότητα της για οποιοδήποτε άλλο παιχνίδι (2.54).

Πίνακας 24: Κατά πόσο η σχολική σας αυλή είναι έτσι σχεδιασμένη ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών που παίζουν τα παρακάτω παιχνίδια

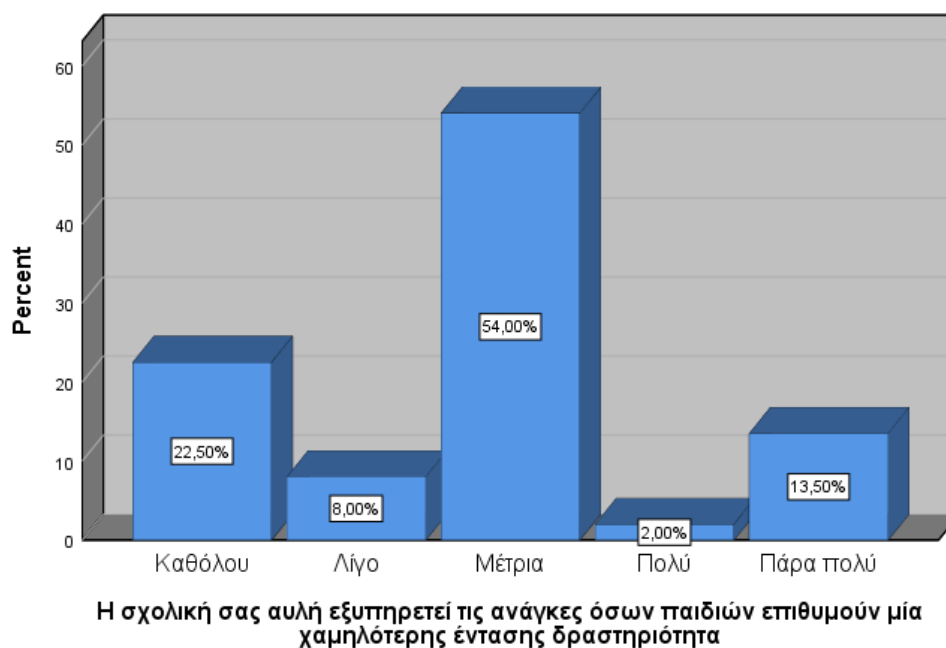
	Mean	Std. Deviation
Μπάσκετ	3,21	1,136
Ποδόσφαιρο	3,03	1,129
Βόλεϊ	2,90	1,145
Κρυφό - Κυνηγητό	2,71	1,088
Άλλο	2,54	1,259



Ο Πίνακας 25 και το Γράφημα 25, παρατίθεται το κατά πόσο η σχολική αυλή εξυπηρετεί τις ανάγκες όσων παιδιών επιθυμούν μία χαμηλότερης έντασης δραστηριότητα, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Το 54% αυτών δηλώνουν πως η αυλή εξυπηρετεί σε μέτριο βαθμό, το 22.5% υποστηρίζουν πως δεν εξυπηρετεί καθόλου και το 13.5% πως εξυπηρετεί πάρα πολύ. Επιπλέον, το 8% δηλώνουν πως η αυλή εξυπηρετεί λίγο και το 2% πολύ.

Πίνακας 25: Η σχολική σας αυλή εξυπηρετεί τις ανάγκες όσων παιδιών επιθυμούν μία χαμηλότερης έντασης δραστηριότητα				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	45	22,5	22,5
	Λίγο	16	8,0	30,5
	Μέτρια	108	54,0	84,5
	Πολύ	4	2,0	86,5
	Πάρα πολύ	27	13,5	100,0
	Total	200	100,0	

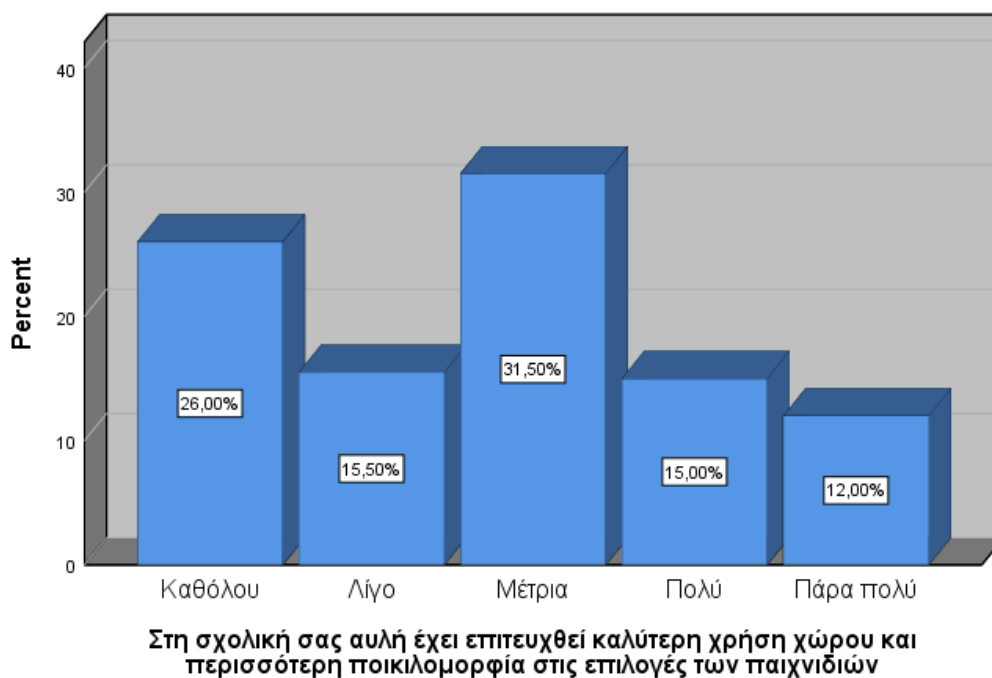
Γράφημα 25: Η σχολική σας αυλή εξυπηρετεί τις ανάγκες όσων παιδιών επιθυμούν μία χαμηλότερης έντασης δραστηριότητα



Ακολούθως, ο Πίνακας 26 και το Γράφημα 26, παρουσιάζεται το κατά πόσο στη σχολική αυλή έχει επιτευχθεί καλύτερη χρήση χώρου και περισσότερη ποικιλομορφία στις επιλογές των παιχνιδιών. Το 31.5% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως κάτι τέτοιο έχει επιτευχθεί σε μέτριο επίπεδο, το 26% καθόλου, το 15.5% λίγο, το 15% πολύ και το 12% πάρα πολύ.

Πίνακας 26: Στη σχολική σας αυλή έχει επιτευχθεί καλύτερη χρήση χώρου και περισσότερη ποικιλομορφία στις επιλογές των παιχνιδιών				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	52	26,0	26,0
	Λίγο	31	15,5	41,5
	Μέτρια	63	31,5	73,0
	Πολύ	30	15,0	88,0
	Πάρα πολύ	24	12,0	100,0
	Total	200	100,0	

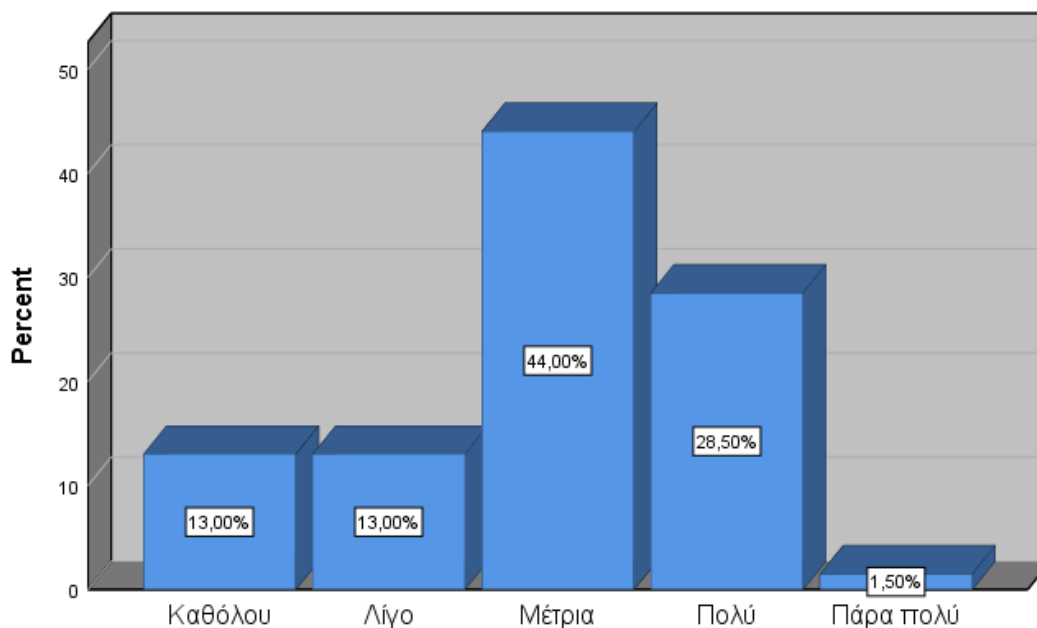
Γράφημα 26: Στη σχολική σας αυλή έχει επιτευχθεί καλύτερη χρήση χώρου και περισσότερη ποικιλομορφία στις επιλογές των παιχνιδιών



Επιπλέον, ο Πίνακας 27 και το Γράφημα 27, περιλαμβάνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο η σχολική τους αυλή είναι βασισμένη στις αρχές της ισότητας των φύλων, της δίκαιης κατανομής χώρου και της συμπερίληψης. Το 44% αυτών δηλώνουν πως βασίζεται σε τέτοιες αρχές μέτρια, το 28.5% πολύ, το 13% καθόλου, το 13% λίγο, και το 1.5% πάρα πολύ.

Πίνακας 27: Θεωρείτε ότι η σχολική σας αυλή είναι βασισμένη στις αρχές της ισότητας των φύλων της δίκαιης κατανομής χώρου και της συμπερίληψης				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	26	13,0	13,0
	Λίγο	26	13,0	26,0
	Μέτρια	88	44,0	70,0
	Πολύ	57	28,5	98,5
	Πάρα πολύ	3	1,5	100,0
	Total	200	100,0	

Γράφημα 27: Θεωρείτε ότι η σχολική σας αυλή είναι βασισμένη στις αρχές της ισότητας των φύλων της δίκαιης κατανομής χώρου και της συμπερίληψης



Θεωρείτε ότι η σχολική σας αυλή είναι βασισμένη στις αρχές της ισότητας των φύλων της δίκαιης κατανομής χώρου και της συμπερίληψης

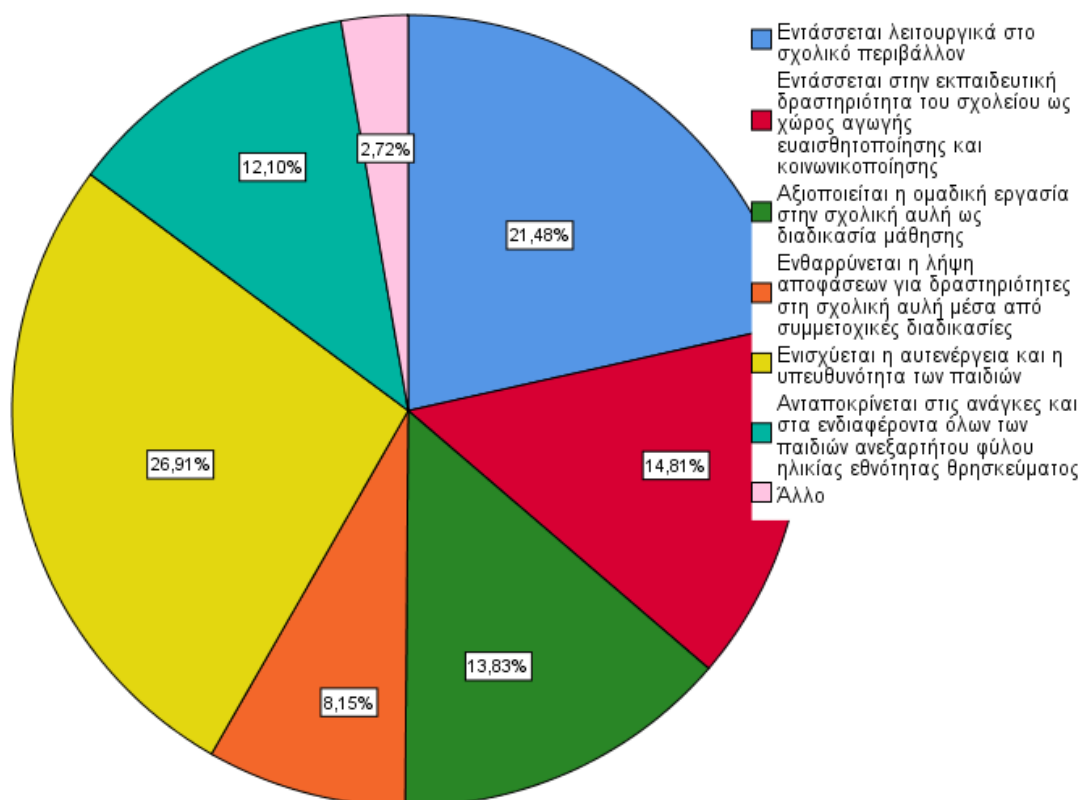
Στον Πίνακα 28 και το Γράφημα 28, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την σχολική τους αυλή σε γενικότερο πλαίσιο. Η άποψη πως στη σχολική αυλή ενισχύεται η αυτενέργεια και η υπευθυνότητα των παιδιών αγγίζει το 26.9% των συνολικών απαντήσεων, ενώ το ότι εντάσσεται λειτουργικά στο σχολικό περιβάλλον φτάνει το 21.5%. Ταυτόχρονα, η γνώμη πως η σχολική αυλή εντάσσεται στην εκπαιδευτική δραστηριότητα του σχολείου ως χώρος αγωγής ευαισθητοποίησης και

κοινωνικοποίησης καταλαμβάνει το 14.8%, το ότι αξιοποιείται η ομαδική εργασία στη σχολική αυλή ως διαδικασία μάθησης αγγίζει το 13.8% και το ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου ηλικίας εθνότητας θρησκευματος αντιπροσωπεύει το 12.1%. Τέλος, η άποψη πως ενθαρρύνεται η λήψη αποφάσεων για δραστηριότητες στη σχολική αυλή μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες αγγίζει το 8.1% των συνολικών απαντήσεων και η απάντηση «Άλλο» καταλαμβάνει το 2.7%.

Πίνακας 28: Θεωρείτε ότι η σχολική σας αυλή

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εντάσσεται λειτουργικά στο σχολικό περιβάλλον	87	21,5	21,5
	Εντάσσεται στην εκπαιδευτική δραστηριότητα του σχολείου ως χώρος αγωγής ευαισθητοποίησης και κοινωνικοποίησης	60	14,8	36,3
	Αξιοποιείται η ομαδική εργασία στην σχολική αυλή ως διαδικασία μάθησης	56	13,8	50,1
	Ενθαρρύνεται η λήψη αποφάσεων για δραστηριότητες στη σχολική αυλή μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες	33	8,1	58,3
	Ενισχύεται η αυτενέργεια και η υπευθυνότητα των παιδιών	109	26,9	85,2
	Ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου ηλικίας εθνότητας θρησκευματος	49	12,1	97,3
	Άλλο	11	2,7	100,0

Γράφημα 28: Θεωρείτε ότι η σχολική σας αυλή



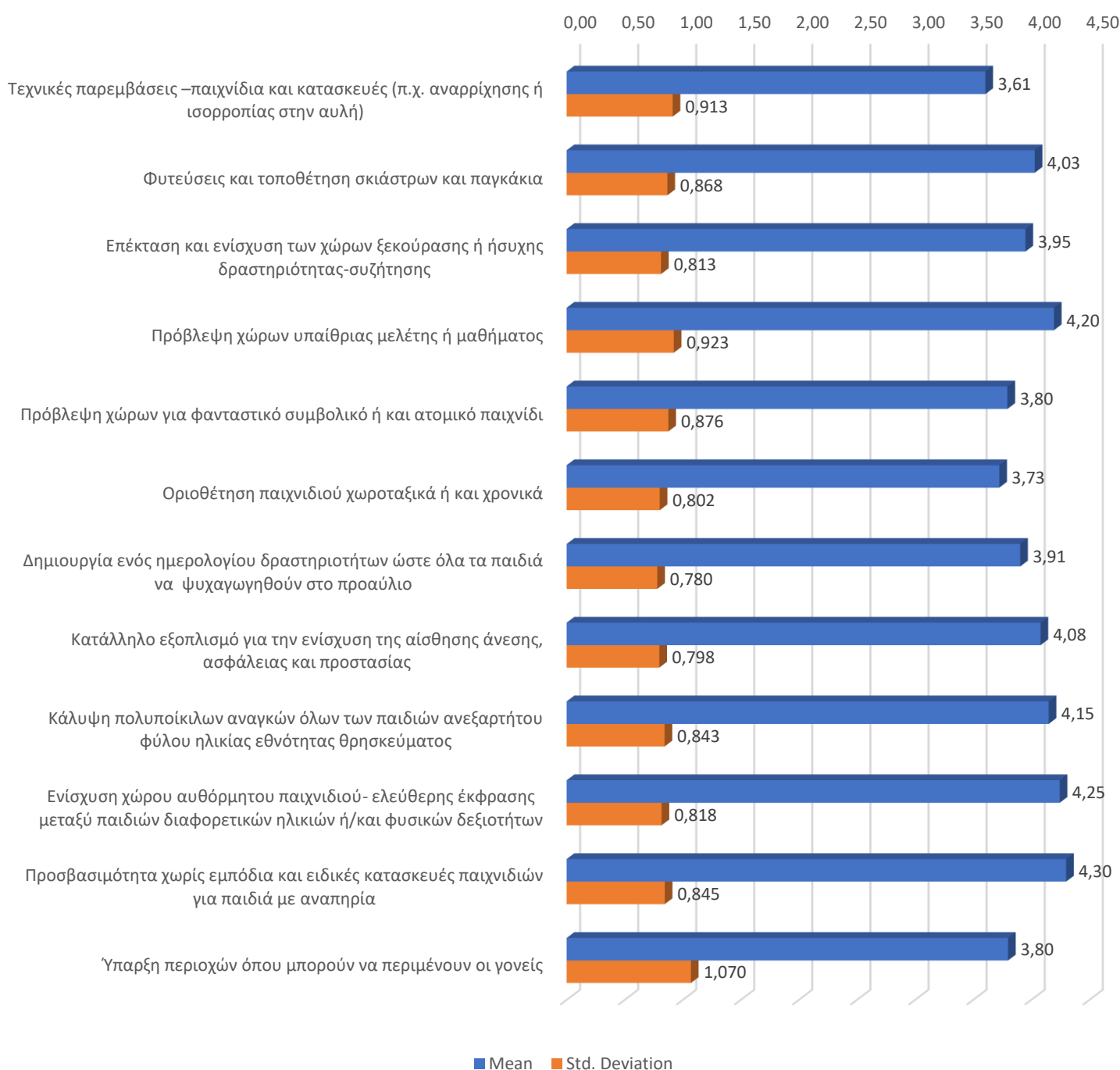
Στον τελευταίο Πίνακα 29 και Γράφημα 29 της περιγραφικής στατιστικής, αναλύεται η άποψη των ερωτηθέντων αναφορικά με τις παρακάτω προτάσεις διαμόρφωσης μιας σχολικής αυλής. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις λαμβάνουν τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου θετικό, 2-Λίγο θετικό, 3-Αρκετά θετικό, 4-Πολύ θετικό, 5-Πάρα πολύ θετικό) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται και η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκάστοτε πρόταση διαμόρφωσης της σχολικής αυλής. Ανάμεσα στις απαντήσεις «Πολύ θετικό» και «Πάρα πολύ θετικό», με τάση προς το πρώτο, κατατάσσουν την προσβασιμότητα χωρίς εμπόδια και ειδικές κατασκευές παιχνιδιών για παιδιά με αναπηρία (4.30). Επιπλέον, πολύ θετική θεωρούν την ενίσχυση χώρου αυθόρμητου παιχνιδιού (4.25), την πρόβλεψη χώρων υπαίθριας μελέτης ή μαθήματος (4.20) και την κάλυψη πολυποίκιλων αναγκών όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, εθνότητας ή θρησκευματος (4.15). Ταυτόχρονα, πολύ θετικό θεωρούν τον κατάλληλο εξοπλισμό για την ενίσχυση της αίσθησης άνεσης, ασφάλειας και προστασίας (4.08), τις φυτεύσεις και τα σκίαστρα-παγκάκια (4.03), την επέκταση των χώρων ξεκούρασης ή ήσυχης δραστηριότητας-συζήτησης (3.95) και τη δημιουργία ημερολογίου δραστηριοτήτων ώστε όλα τα παιδιά να ψυχαγωγηθούν στο προαύλιο (3.91). Ταυτόχρονα, πολύ θετική στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την πρόβλεψη χώρων για φανταστικό συμβολικό ή και ατομικό παιχνίδι (3.80) και την ύπαρξη περιοχών όπου μπορούν να περιμένουν οι γονείς (3.80). Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Αρκετά θετικό» και «Πολύ θετικό», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσουν την οριοθέτηση του παιχνιδιού χωροταξικά ή χρονικά (3.73) και τις τεχνικές παρεμβάσεις (3.61).

Πίνακας 29: Πως αξιολογείτε γενικά τις παρακάτω προτάσεις διαμόρφωσης μιας σχολικής αυλής

	Mean	Std. Deviation
Τεχνικές παρεμβάσεις –παιχνίδια και κατασκευές (π.χ. αναρρίχησης ή ισορροπίας στην αυλή)	3,61	0,913
Φυτεύσεις και τοποθέτηση σκιάστρων και παγκάκια	4,03	0,868
Επέκταση και ενίσχυση των χώρων ξεκούρασης ή ήσυχης δραστηριότητας-συζήτησης	3,95	0,813
Πρόβλεψη χώρων υπαίθριας μελέτης ή μαθήματος	4,20	0,923
Πρόβλεψη χώρων για φανταστικό συμβολικό ή και ατομικό παιχνίδι	3,80	0,876
Οριοθέτηση παιχνιδιού χωροταξικά ή και χρονικά	3,73	0,802

Δημιουργία ενός ημερολογίου δραστηριοτήτων ώστε όλα τα παιδιά να ψυχαγωγηθούν στο προαύλιο	3,91	0,780
Κατάλληλο εξοπλισμό για την ενίσχυση της αίσθησης άνεσης, ασφάλειας και προστασίας	4,08	0,798
Κάλυψη πολυποικιλων αναγκών όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου ηλικίας εθνότητας θρησκεύματος	4,15	0,843
Ενίσχυση χώρου αυθόρμητου παιχνιδιού- ελεύθερης έκφρασης μεταξύ παιδιών διαφορετικών ηλικιών ή/και φυσικών δεξιοτήτων	4,25	0,818
Προσβασιμότητα χωρίς εμπόδια και ειδικές κατασκευές παιχνιδιών για παιδιά με αναπηρία	4,30	0,845
Ύπαρξη περιοχών όπου μπορούν να περιμένουν οι γονείς	3,80	1,070

Γράφημα 29: Πως αξιολογείτε γενικά τις παρακάτω προτάσεις διαμόρφωσης μιας σχολικής αυλής



7.1 Επαγωγική στατιστική

Η ενότητα που ακολουθεί, επικεντρώνεται στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Για την απάντηση του πρώτου και τρίτου ερευνητικού ερωτήματος έγινε χρήση του παραμετρικού t-test και του μη παραμετρικού Kruskal-Wallis. Η επιλογή τους στηρίχτηκε στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα, το οποίο υποδεικνύει πως όταν ένα δείγμα έχει περισσότερες από 30 παρατηρήσεις, τότε μπορεί να θεωρηθεί εκ παραδοχής ότι κάθε ποσοτική μεταβλητή σε αυτό, ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Επίσης στο δεύτερο ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson. Το συγκεκριμένο μαθηματικό εργαλείο λαμβάνει τιμές από το -1 έως το 1, ενώ όσο πλησιάζει την μονάδα (κατ' απόλυτη τιμή) τόσο πιο ισχυρή θεωρείται η εκάστοτε συσχέτιση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών.

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Στον Πίνακα 30, παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων t-test και Kruskal-Wallis, από τις οποίες αναδεικνύεται 1 στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα, στο Γράφημα 30, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικού σχολείου συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως η σχολική αυλή είναι βασισμένη στις αρχές της ισότητας των φύλων, της δίκαιης κατανομής χώρου και της συμπερίληψης, συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς του δημοσίου τομέα.

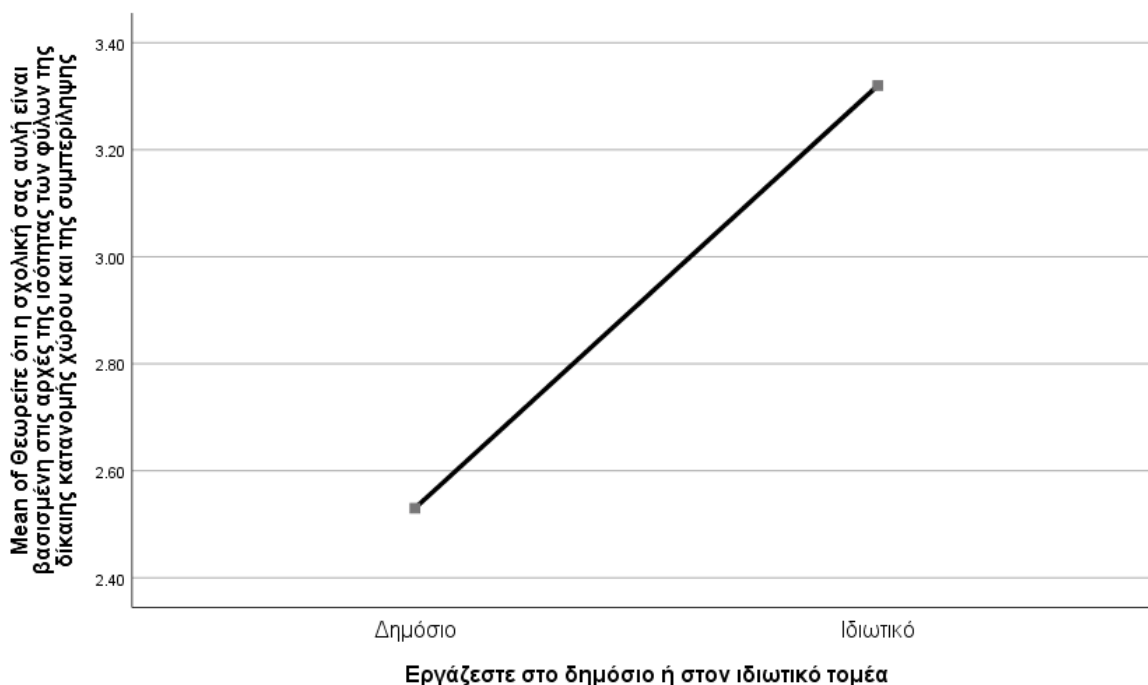
Πίνακας 30: Διαφοροποιήσεις του επιπέδου στο οποίο η σχολική αυλή βασίζεται στις αρχές της ισότητας των φύλων

	Θεωρείτε ότι η σχολική σας αυλή είναι βασισμένη στις αρχές της ισότητας των φύλων της δίκαιης κατανομής χώρου και της συμπερίληψης
Φύλο (t-test)	0.724
Ηλικία (Kruskal-Wallis)	0.598
Επίπεδο σπουδών (Kruskal-Wallis)	0.149
Επιμόρφωση (Kruskal-Wallis)	0.237
Υπηρεσιακή κατάσταση (Kruskal-Wallis)	0.876
Πόσα χρόνια εργάζεστε στον εκπαιδευτικό τομέα (Kruskal-Wallis)	0.450
Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε (Kruskal-Wallis)	0.877

Εργάζεστε στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα
(t-test)

0.000

Γράφημα 30: Διαφοροποίηση του επιπέδου στο οποίο η σχολική αυλή βασίζεται στις αρχές της ισότητας των φύλων



2^ο ερευνητικό ερώτημα

Μέσω του Πίνακα 31, παρουσιάζονται οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης, από τις οποίες αναδείχθηκαν 7 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως τα παιδιά μπορούν να παίξουν παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν και τα δύο φύλα ισότιμα στην αυλή, τόσο πιο συχνά στη σχολική αυλή λαμβάνουν χώρα εικαστικές, χαλαρωτικές και αθλητικές δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, όσο περισσότερο θεωρούν πως η σχολική αυλή ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών τους, τόσο πιο συχνά υποστηρίζουν πως πραγματοποιούνται ψυχαγωγικές, χαλαρωτικές, αθλητικές και ελεύθερες δραστηριότητες στην αυλή. Οι παραπάνω συσχετίσεις είναι μικρής έως μέτριας έντασης, με τιμές από το 0.146 έως το 0.599, και είναι στατιστικά σημαντικές σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης.

Πίνακας 31: Συσχετίσεις Pearson

	Υπάρχουν χώροι που τα παιδιά μπορούν να παίξουν παιχνίδι που συμπεριλαμβάνουν και τα δύο φύλα ισότιμα	Θεωρείτε ότι η σχολική αυλή ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών
Εικαστικές	.227**	0.124
Ψυχαγωγικές	-0.103	.269**
Χαλαρωτικές	.146*	.417**
Αθλητικές	.599**	.536**
Ελεύθερες	0.036	.165*
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

3^ο ερευνητικό ερώτημα

Στον Πίνακα 32, παρουσιάζονται οι τιμές του στατιστικού ελέγχου Kruskal-Wallis, από τις οποίες αναδείχθηκαν 2 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Αναλυτικότερα, στα Γραφήματα 31-32, είναι εμφανές πως οι ερωτηθέντες 23 έως 35 ετών και όσοι έχουν προϋπηρεσία στον εκπαιδευτικό τομέα έως 5 έτη, συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως έχει επιτευχθεί καλύτερη χρήση χώρου και περισσότερη ποικιλομορφία στις επιλογές των παιχνιδιών, με τους ερωτηθέντες 56 έως 65 ετών και με 21 έως 30 έτη εμπειρίας να τοποθετούνται τελευταίοι.

Πίνακας 32: Διαφοροποιήσεις της ανταπόκρισης της σχολικής αυλής στις ανάγκες των μαθητών και στην χρήση του χώρου για ποικιλομορφία στις επιλογές παιχνιδιών

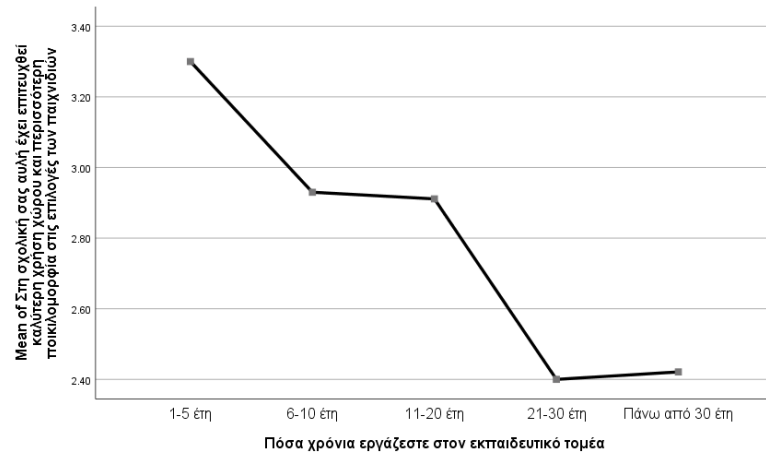
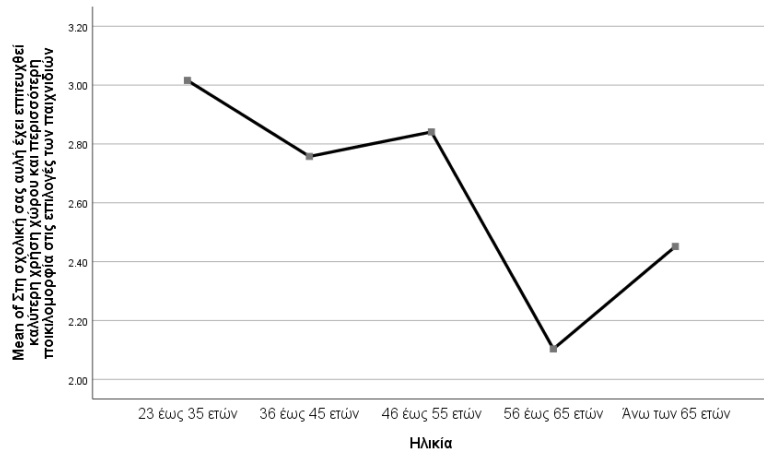
	Θεωρείτε ότι η σχολική αυλή ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών	Στη σχολική σας αυλή έχει επιτευχθεί καλύτερη χρήση χώρου και περισσότερη ποικιλομορφία στις επιλογές των παιχνιδιών
Φύλο (t-test)	0.952	0.958
Ηλικία (Kruskal-Wallis)	0.357	0.023
Επίπεδο σπουδών (Kruskal-Wallis)	0.265	0.269
Επιμόρφωση (Kruskal-Wallis)	0.693	0.083
Υπηρεσιακή κατάσταση (Kruskal-Wallis)	0.259	0.222
Πόσα χρόνια εργάζεστε στον εκπαιδευτικό τομέα (Kruskal-Wallis)	0.430	0.046
Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε (Kruskal-Wallis)	0.365	0.061

Εργάζεστε στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό
τομέα (t-test)

0.491

0.607

**Γραφήματα 31-32: Διαφοροποιήσεις της ανταπόκρισης της σχολικής αυλής στις
ανάγκες των μαθητών και στην χρήση του χώρου για ποικιλομορφία στις
επιλογές παιχνιδιών**



8. Συμπεράσματα

Η αξία της σχολικής αυλής σε κάθε μορφή εκπαίδευσης θεωρείται πλέον κοινός τόπος. Ωστόσο, παρά το γεγονός αυτό, η σχολική αυλή δεν αξιοποιείται στον βαθμό που θα ήταν εφικτό και επιθυμητό. Το παραπάνω δείχνει να οφείλεται στον φόβο του εκπαιδευτικού προσωπικού για την ασφάλεια των παιδιών αλλά και στην έλλειψη κατάρτισης σχετικά με τον τρόπο που η σχολική αυλή μπορεί να αξιοποιηθεί. Εκτός αυτών, η μη αξιοποίηση της σχολικής αυλής στον επιθυμητό βαθμό δείχνει να οφείλεται και στον κακό σχεδιασμό αυτής, εξαιτίας της έλλειψης μέριμνας από τη σχολική ηγεσία αλλά και τους φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση. Στην πράξη, έρευνα και εκπαιδευτική πράξη δείχνουν να μην συμβαδίζουν, καθώς η δεύτερη αδυνατεί να ακολουθήσει τον δρόμους που η πρώτη διανοίγει.

Στη σχολική αυλή παραδοσιακά αναπτύσσονται δραστηριότητες ταχυδυναμικού παιχνιδιού, με ιδιαίτερη προτίμηση στα ομαδικά αθλήματα. Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι ακόμη αυτό δεν έχει αλλάξει, καθώς οι περισσότερες δραστηριότητες που αναπτύσσονται στη σχολική αυλή αφορούν, άμεσα ή έμμεσα, τον αθλητισμό. Ωστόσο, η σχολική αυλή ως χώρος αφορά και άλλες δραστηριότητες, γνωστικού ή μη περιεχομένου. Το δίχως άλλο, η σχολική αυλή μπορεί να λειτουργήσει ως μία υπαίθρια σχολική αίθουσα. Παρόλα αυτά, η έρευνα αποδεικνύει ότι τη μερίδα του λέοντος την καταλαμβάνουν δραστηριότητες που σχετίζονται με τον αθλητισμό, τη χαλάρωση και το ελεύθερο παιχνίδι. Δεδομένου όμως ότι το παιχνίδι αποκτά φύλο στον κοινό νοου, κατ' επέκταση οδηγεί και τη σχολική αυλή να αποκτήσει φύλο, καθώς οι δυναμικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στη σχολική αυλή αφορούν κυρίως τα αγόρια και δεν ευνοούν στην ισομερή κατανομή του χώρου για τα παιδιά που δεν ενδιαφέρονται για δυναμικές δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο σχολικό χρόνο. Η ίδια η σχολική αυλή βέβαια με τον τρόπο που είναι δομημένη και σχεδιασμένη προδιαθέτει για το δυναμικό παιχνίδι (π.χ. ύπαρξη γηπέδων), δίχως να αφήνει ουσιαστικό χώρο για παιδιά που κατά τον ελεύθερο σχολικό χρόνο επιθυμούν να ασχοληθούν με λοιπές δραστηριότητες.

Τα παιδιά που αδικούνται στην κατανομή του χώρου είναι κυρίως κορίτσια, τα οποία συνήθως δεν ενδιαφέρονται για το δυναμικό παιχνίδι, αλλά για λοιπές δραστηριότητες (π.χ. κοινωνική συνάθροιση). Ωστόσο, ακόμα κι αν τα κορίτσια ενδιαφέρονται για δυναμική δραστηριότητα (π.χ. κνημητό), στην πράξη δεν έχουν ουσιαστικό χώρο για να αναπτύξουν δραστηριότητα καθώς οι χώροι είναι κατειλημμένοι από άτομα που αναπτύσσουν ομαδικό αθλητικό παιχνίδι, εξαιτίας της

ύπαρξης σχεδιασμένων γηπέδων και σχετικών εργαλείων (π.χ. ποδοσφαιρικά τέρματα). Αυτομάτως, άτομα που ενδιαφέρονται, για παράδειγμα, για το ποδόσφαιρο, αναπτύσσουν εφάμιλλη δραστηριότητα περισσότερο εύκολα, καθώς υποφώσκει πάντοτε το επιχείρημα του σχεδιασμού του χώρου. Με τα παραπάνω, συμφωνεί και η έρευνα της Βουκάντση (2021) σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα στη σχολική αυλή. Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δείχνουν να έχουν γνώση των άνωθεν, ωστόσο, στην πράξη δεν φαίνεται να αλλάζουν πολλά. Το παραπάνω, αφορά κυρίως δημόσια σχολεία, καθώς αντίστοιχα ιδιωτικά διαθέτουν περισσότερο ουδέτερους χώρους συνάθροισης, έχοντας γηπεδικές εγκαταστάσεις σε χώρους που τα παιδιά αποκτούν πρόσβαση σε ορισμένο χρόνο, όπως για παράδειγμα στο μάθημα της γυμναστικής. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, πως κατά τη «διχοτόμηση των παιχνιδιών» σε αγορίστικα και κοριτσίστικα, το ποδόσφαιρο θεωρείται από τους μαθητές κυρίως ανδρικό σπορ, ενώ το βόλεϊ κοριτσίστικο (Κογκίδου, 2016). Κατά αυτόν τον τρόπο, όσα άτομα ενδιαφέρονται για ποδόσφαιρο ή μπάσκετ συνήθως βρίσκουν ανταπόκριση από τον ίδιο τον χώρο και τον σχεδιασμό του, ενώ όσα άτομα επιθυμούν να παίξουν βόλεϊ ή άλλη δραστηριότητα καλούνται τις περισσότερες φορές να δομήσουν τα ίδια τον χώρο κατάλληλα.

Το δίχως άλλο, η σχολική αυλή, έστω και στη θεωρία, ανήκει σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου. Η πλειοψηφία που συμμετείχε στην έρευνα θεωρεί ότι η σχολική αυλή του σχολείου υπακούει σε αυτόν τον κανόνα. Ωστόσο, έρευνα που έγινε στο παρελθόν, αναφέρει ότι τα παιδιά δεν αισθάνονται με εφάμιλλο τρόπο (Γιαννακού, 2011), δικαιώνοντας στην πράξη τη δειγματοληψία της παρούσης έρευνας που θεωρεί ότι το σχολείο δεν διαθέτει χώρους για όλα τα φύλα, αλλά οι περισσότεροι καταλαμβάνονται από αγόρια. Ωστόσο, ένα σχολείο που επιδιώκει να συμμορφωθεί με τις αρχές της συμπερίληψης και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής οφείλει να βρει τρόπους ώστε να δικαιώσει την προσδοκία, έστω, του εκπαιδευτικού δυναμικού, για μία σχολική αυλή που ανήκει σε όλα τα παιδιά και ομοίως παρέχει ίσες ευκαιρίες. Διαφορετικά, η εκπαίδευση είναι καταδικασμένη να έχει φύλο (Θάνος & Κογκίδου, 2022).

Το εκπαιδευτικό δυναμικό που συμμετείχε στην έρευνα επιθυμεί αλλαγές στη σχολική αυλή. Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει ανάγκη για μεγαλύτερη επένδυση στο δομημένο φυσικό τοπίο. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του Τσακίρη (2013) αλλά και την έρευνα του Stevenson και συν. (2020) σχετικά με τους χώρους πρασίνου στις σχολικές αυλές.

Αλλαγές επίσης προτείνονται και με άλλα παιχνίδια που αφορούν την άθληση (π.χ. πινγκ πονγκ), αλλά και περισσότερων λειτουργικών χώρων (π.χ. βρύσες). Μέριμνα υπάρχει και για την ασφάλεια των παιδιών (π.χ. αντιολισθητικό δάπεδο). Ωστόσο, δεν προτείνονται αλλαγές που αφορούν το φύλο. Το γεγονός αυτό, τρόπο τινά, αναδεικνύει την άγνοια, εν μέρει, του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με το ζήτημα. Όμοια με έρευνες του παρελθόντος, έτσι και στην παρούσα, ως βασικές αιτίες των μη αλλαγών εμφανίζονται η έλλειψη ενδιαφέροντος της ηγεσίας αλλά και η υποχρηματοδότηση. Στα επόμενα χρόνια το παραπάνω πρόβλημα αναμένεται να λειανθεί, καθώς πλέον παρατηρείται ευαισθητοποίηση πάνω στα ζητήματα που αφορούν τα φύλα και τις ταυτότητες (Sailofsky, 2021, σελ. 735). Ασφαλώς, το ζήτημα παρατηρείται κυρίως τα σχολεία του δημοσίου, τα οποία κατασκευαστικά και αρχιτεκτονικά υπακούν σε ορισμένα πρότυπα. Αντίθετα, σε αυτά του ιδιωτικού σημειώνεται περισσότερη ευελιξία ως προς την αξιοποίηση του χώρου (Γερμανός, 2015, σελ. 45).

Στα δημόσια σχολεία οι σχολικές αυλές είναι σχεδιασμένες κυρίως για αθλητικές δραστηριότητες. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία διαθέτουν μασκέτες (και γήπεδο μπάσκετ) αλλά και τέρματα (τέρματα για χάντμπολ, ωστόσο αυτά χρησιμοποιούνται για ποδόσφαιρο, καθώς το δεύτερο είναι πολύ περισσότερο δημοφιλές τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες στην Ελλάδα). Αθλητικές εγκαταστάσεις διαθέτουν επίσης πολλά σχολεία του εξωτερικού. Το σχολείο είναι μια αναπαράσταση της κοινωνίας και μια μικρογραφία αυτής. Εφόσον ο ενήλικος πληθυσμός ασχολείται κυρίως με ποδόσφαιρο και μπάσκετ και εφόσον οι έχοντες καίριες θέσεις σε φορείς στην Ελλάδα που αφορούν τη σχεδίαση και την κατασκευή της σχολικής αυλής είναι επίσης κυρίως άνδρες, τότε το δομημένο περιβάλλον της σχολικής αυλής αποκτά εφάμιλλα χαρακτηριστικά φύλου (Καλαποθάκος, 2018, σελ. 300). Η ομάδα «Urbana» που αποτελείται από γυναίκες έδωσε άλλη οπτική στις σχολικές αυλές με τις οποίες ασχολήθηκε (Βουκάντση, 2021). Η παρούσα έρευνα, αναδεικνύει σε κάθε περίπτωση ότι οι ελληνικές σχολικές αυλές είναι περισσότερο αθλητικές εγκαταστάσεις παρά σχολικές.

Όσον αφορά την αισθητική και την κατασκευή του χώρου, στις περισσότερες σχολικές αυλές ανά την Ελλάδα (και διεθνώς) δεσπόζουν ως δομικά υλικά το τσιμέντο, το μπετόν και η ασφαλτος και ως εκ τούτου χρώματα στην κλίμακα του μαύρου και του γκρι. Τα άτομα που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα επιθυμούν μία σχολική αυλή με περισσότερο φωτεινά χρώματα που δομικά προσφέρει ευελιξία και ορατότητα. Υπάρχει επιθυμία για ισότιμη αναπαράσταση φύλων και σεβασμό, αλλά όχι στον

επιθυμητό βαθμό. Ο κοινός νους θεωρεί, για παράδειγμα, το ροζ ως κοριτσίστικο χρώμα, ενώ το μπλε αγορίστικο. Κατά τον τρόπο αυτόν, οι χώροι ανάλογα με το χρώμα που έχουν καταλαμβάνονται από άτομα που η έμφυλη ταυτότητά τους έρχεται σε συμφωνία με την αισθητική του τοπίου. Ασφαλώς, το χρώμα δεν έχει φύλο (Κογκίδου, 2016). Εντούτοις, η έμφυλη ταυτότητα διαμορφώνεται, εκτός των άλλων, και μέσω μίμησης (Λιθοξοΐδης, 2021, σελ. 43). Επομένως, όσο η διχοτόμηση των χρωμάτων σε αγορίστικα και κοριτσίστικα συνεχίζεται κοινωνικά (κυρίως για λόγους μάρκετινγκ από τις βιομηχανίες παραγωγής) τόσο περισσότερο επιτακτική γίνεται η ανάγκη απομυθοποίησης του στερεοτύπου αλλά και ύπαρξης χρωματικά ουδέτερων χώρων στη σχολική αυλή, ώστε ο χώρος να ανήκει σε όλα τα παιδιά και να μην διαιρείται σε άξονες με βάση το φύλο.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό που συμμετείχε στην έρευνα αμφιταλαντεύεται σχετικά με το εάν η σχολική αυλή του σχολείου του καλύπτει την ανάγκη των παιδιών που δεν επιθυμούν δυναμικό παιχνίδι ή θεωρεί πως δεν καλύπτει καθόλου την ανάγκη αυτήν. Ο σχεδιασμός και η αρχιτεκτονική της σχολικής αυλής συνήθως φέρει χώρους που ευνοούν το δυναμικό παιχνίδι. Σύμφωνα με την έρευνα της Δημητρίου (2022) τα περισσότερα παιδιά που δεν επιθυμούν δυναμικό παιχνίδι αναφέρουν πως στα διαλείμματα πλήττουν, δίχως να έχουν κάτι για να ασχοληθούν. Με το παραπάνω συμφωνεί και η Λάσκαρη (2022, σελ. 15) θεωρώντας τη σχολική αυλή ως έναν χώρο όπου εκπαιδεύει στερεοτυπικά ανδρικές ταυτότητες, επενδύοντας μόνο στη δύναμη και στην εξουσία των ανδρών. Τα ποσοστά της έρευνας είναι εφάμιλλα και για τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού που συμμετείχε στην έρευνα και όσον αφορά τις αλλαγές που επήλθαν στη σχολική αυλή στην πάροδο των χρόνων, ώστε αυτή να μεταποιηθεί με τρόπο που να ευνοεί την ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων. Η εκπαιδευτική πολιτική μερίμνησε για προγράμματα προκειμένου να επιτύχει μία εκπαίδευση που παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλα τα μέλη της. Ωστόσο, ειδικά στα χρόνια της ελληνικής οικονομικής κρίσης τα κονδύλια μειώθηκαν δραστικά. Όσα επενδύθηκαν, μολονότι έφεραν αλλαγές, δεν έφτασαν την εκπαίδευση ποιοτικά στον επιθυμητό βαθμό (Μανωλοπούλου, 2018, σελ. 68).

Για το προσοδοφόρο μέλλον της εκπαίδευσης και ευρύτερα της κοινωνίας, οι σχολικές αυλές και γενικά τα σχολεία είναι σημαντικό να προσαρμοστούν με τις αρχές της συμπερίληψης. Οι σχολικές αυλές αλλά και τα σχολεία κατά τον σχεδιασμό και τη δόμησή τους δεν εναρμονίστηκαν με τις αρχές της συμπερίληψης. Τα τελευταία χρόνια αυτό τείνει να αλλάξει, καθώς ολοένα και περισσότερο επενδύονται κονδύλια

προκειμένου οι σχολικές αυλές να καταστούν προσβάσιμες για άτομα με αναπηρία. Επίσης, συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως για την βελτίωση της αυλής πρέπει να βελτιωθεί η προσβασιμότητα χωρίς εμπόδια και να υπάρχουν ειδικές κατασκευές παιχνιδιών για παιδιά με αναπηρία (Καλογριά, 2022, σελ. 101). Ωστόσο, η συμπερίληψη είναι ευρεία έννοια, που ναι μεν οφείλει τις απαρχές της στην ειδική αγωγή αλλά πλέον δεν αφορά αποκλειστικά αυτήν. Στην παρούσα έρευνα, η δειγματοληψία θεωρεί πως η σχολική αυλή του σχολείου που υπηρετεί σε ικανοποιητικό βαθμό προσαρμόζεται στις αρχές της συμπερίληψης.

Η σχολική αυλή συνιστά χώρο που καλλιεργεί το παιδί ποικιλοτρόπως και σε κάθε δεξιότητα που αυτό δυνητικά φέρει. Η θέση αυτή είναι γνωστή από τα πρώτα χρόνια της παιδαγωγικής (Τσακίρης, 2013). Η Σαββίδου (2022, σελ. 292) αναφέρει τη σχολική αυλή ως τον τελευταίο υπαίθριο χώρο που ένα παιδί μπορεί να αναπτύξει πολλές δεξιότητες, ειδικά στα δομημένα αστικά τοπία. Το εκπαιδευτικό προσωπικό που συμμετείχε στην έρευνα ομοίως αναγνωρίζει την αξία της σχολικής αυλής σε διάφορους τομείς που αφορούν το παιδί.

Η άποψη ότι η σχολική αυλή επιδέχεται αλλαγών αποτελεί πλέον θέσφατη ρήση. Το εκπαιδευτικό προσωπικό που συμμετείχε στην έρευνα, πράγματι επιδιώκει σειρά αλλαγών. Προτεραιότητα θεωρείται η δημιουργία μιας σχολικής αυλής που θα εξασφαλίζει προσβασιμότητα σε άτομα με αναπηρία. Η μέριμνα για την αναπηρία και η εφαρμογή του κοινωνικού μοντέλου σε αυτήν αποτελεί πλέον κοινωνική προτεραιότητα, η οποία έχει κερδίσει τη σε μεγάλο βαθμό παγίωσή της χάρη στην πρωτοβουλία των μηχανισμών ιδεολογίας και πειθούς. Η Ελλάδα, μολονότι έχουν σημειωθεί βήματα προόδου, οφείλει ακόμα να μεταβάλει δομικά πολλούς από τους χώρους της και να επενδύσει στην κοινωνική ευθύνη και αλληλεγγύη και ασφαλώς στην αλλαγή νοοτροπίας, ώστε η μέριμνα για τα άτομα με αναπηρία να φτάσει στα επίπεδα που βρίσκεται σε άλλες χώρες της δύσης (Τουρνίκης, 2022, σελ. 63). Επίσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό που αποτελεί το δείγμα της έρευνας θεωρεί ότι υπάρχει χωρικό πρόβλημα σχετικά με την ανάπτυξη ελεύθερου παιχνιδιού από τα παιδιά, αναγνωρίζοντας την αξία του παιχνιδιού στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών. Την ίδια στιγμή, σε μεγάλο ποσοστό αναγνωρίζει και τη δυνατότητα της σχολικής αυλής στο να αξιοποιηθεί για υπαίθρια μελέτη και υπαίθρια διδασκαλία. Το παρόν δείγμα συμφωνεί με το αντίστοιχο δείγμα του Τσακίρη (2013) στη Ρόδο, όπως και της Σαββίδου (2022, σελ. 9) στην έρευνα της οποίας το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι ορισμένα μαθήματα (π.χ. Μελέτη Περιβάλλοντος) θα προτιμούσε να

λαμβάνουν χώρα αποκλειστικά στη σχολική αυλή, εφόσον αποκτήσουν τον κατάλληλο σχεδιασμό (π.χ. προστασία από καιρικά φαινόμενα).

Η στοιχειοθέτηση μιας σχολικής αυλής που καλύπτει ποικιλοτρόπως τις ανάγκες κάθε παιδιού δίχως να επηρεάζεται από ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία, εθνότητα και θρήσκευμα ορίστηκε ως τέταρτη προτεραιότητα. Όσον αφορά τα άτομα που διαθέτουν μεταναστευτικό υπόβαθρο, η κρατική εκπαιδευτική πολιτική μεριμνά για ένταξη αυτών στην ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία. Ωστόσο, με βάση της πρακτικές που χρησιμοποιούνται, τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο συνήθως αφομοιώνονται, παρά ενσωματώνονται. Η έγερση σημαίας και η θεσμοθετημένη πρωινή προσευχή είναι μόνο μερικές από τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στη σχολική αυλή και οδηγούν στην αφομοίωση. Η αξιοποίηση της σχολικής αυλής για δραστηριότητες που αφορούν κυρίως τα αγόρια (π.χ. ποδόσφαιρο), περιορίζουν τα κορίτσια ή παιδιά που δεν ενδιαφέρονται για τέτοιες δραστηριότητες σε ορισμένους χώρους της σχολικής αυλής. Η σχολική αυλή δείχνει να είναι άνισα κατανομημένη όσον αφορά την αξιοποίησή της από άτομα με διαφορετικές έμφυλες και λοιπές ταυτότητες (Γούβιας & Θεριανός, 2014). Στην έρευνα της Σαββίδου (2020, σελ. 102, 105) το εκπαιδευτικό προσωπικό προτείνει αλλαγές στο σχολικό συγκρότημα, προκειμένου να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των παιδιών. Σε αυτήν την έρευνα, που μεθοδολογικά έγινε με συνέντευξη, προτείνονται αλλαγές προκειμένου να υπάρξει μέριμνα για την αναπηρία και περισσότεροι χώροι για αξιοποίηση, αλλά δεν γίνεται ουδεμία αναφορά από το συνεντευξιζόμενο εκπαιδευτικό δείγμα σε ζητήματα φύλου ή ταυτότητας. Ωστόσο, στις μέρες μας ολοένα και περισσότερο αυξάνονται οι ομάδες πίεσης που επιδιώκουν την ισότητα. Το μέλλον αναμένεται περισσότερο προσοδοφόρο για ζητήματα φύλου και ταυτότητας για την κοινωνία και ευλόγως το σχολείο και την εκπαίδευση, όσον αφορά τουλάχιστον τον δυτικό κόσμο (Sailofsky, 2021).

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων για τις έμφυλες διαστάσεις στις σχολικές αυλές και τον προαύλιο χώρο. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 200 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 100 άνδρες και 100 γυναίκες, που ισομοιράζονται μεταξύ δημόσιο και ιδιωτικού εκπαιδευτικού τομέα. Επιπλέον, οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι 23 με 35 ετών, απόφοιτοι ΑΕΙ, με επιμόρφωση σε παιδαγωγικά ζητήματα και θέση αναπληρωτή.

Ακόμα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς με 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας.

Αναφορικά με τους σχολικούς οργανισμούς στους οποίους απασχολούνται οι ερωτηθέντες, οι περισσότεροι βρίσκονται σε αστική περιοχή, έχουν 101 με 150 αγόρια και πάνω από 201 κορίτσια που φοιτούν σε αυτά, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι πάνω από 18. Ταυτόχρονα, στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχει συστέγαση, ενώ η συντήρηση τους αξιολογείται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως μέτρια επαρκής. Ακόμη, μετρίου επιπέδου χαρακτηρίζεται και η χωρητικότητα των σχολείων, οι σχολικές αυλές των οποίων παρουσιάζουν κυρίως τσιμέντα, ζωτικότητα, προσβασιμότητα και φωτεινά χρώματα. Επιπλέον, πιο συχνά στον προαύλιο χώρο λαμβάνουν χώρα αθλητικές ή ελεύθερες δραστηριότητες.

Συνεχίζοντας με τις έμφυλες διαστάσεις των σχολικών αυλών, παρατηρείται πως τα κορίτσια πιο συχνά συμμετέχουν σε κοινωνικές συναθροίσεις και σε κρυφτό-κυνηγητό, ενώ τα αγόρια προτιμούν το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί πολύ συμφωνούν πως μπορούν τα παιδιά να παίξουν παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν και τα δύο φύλα στη σχολική αυλή και είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν. Επιπλέον, σε μέτριο επίπεδο δηλώνουν ότι η σχολική αυλή ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών και είναι πιο θετικοί ως προς το ότι πρέπει να δημιουργηθεί χώρος με γρασίδι και κήπος με φυτά. Ωστόσο, κυριότερο εμπόδιο για την της αναδείχθηκε η έλλειψη ενδιαφέροντος από την τοπική αυτοδιοίκηση και η έλλειψη κονδυλίων. Συνεχίζοντας, οι συμμετέχοντες είναι πιο θετικοί ως προς το ότι η αυλή είναι καλά σχεδιασμένη για μπάσκετ και σε μέτριο βαθμό θεωρούν εξυπηρετεί τις ανάγκες όσων παιδιών επιθυμούν μία χαμηλότερης έντασης δραστηριότητα. Επιπροσθέτως, συμφωνούν μέτρια πως στη σχολική αυλή έχει επιτευχθεί καλύτερη χρήση χώρου και περισσότερη ποικιλομορφία στις επιλογές των παιχνιδιών, ότι είναι βασισμένη στις αρχές της ισότητας των φύλων, της δίκαιης κατανομής χώρου και της συμπερίληψης και πως ενισχύεται η αυτενέργεια και η υπευθυνότητα των παιδιών.

Μέσω του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικού οργανισμού, συμφωνούν περισσότερο ως προς το ότι η σχολική αυλή είναι βασισμένη στις αρχές της ισότητας των φύλων, της δίκαιης κατανομής χώρου και της συμπερίληψης. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναδείχθηκε πως όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως τα παιδιά μπορούν να παίξουν παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν και τα δύο φύλα ισότιμα στην αυλή, τόσο περισσότερο λαμβάνουν

χώρα εικαστικές, χαλαρωτικές και αθλητικές δραστηριότητες στην σχολική αυλή. Ακόμη, όσο περισσότερο συμφωνούν πως η σχολική αυλή ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών τους, τόσο πιο θετικοί είναι ως προς το ότι πραγματοποιούνται ψυχαγωγικές, χαλαρωτικές, αθλητικές και ελεύθερες δραστηριότητες στην αυλή. Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε πως οι ερωτηθέντες 23 έως 35 ετών και όσοι έχουν προϋπηρεσία έως 5 έτη, υποστηρίζουν σε υψηλότερο επίπεδο πως έχει επιτευχθεί καλύτερη χρήση χώρου και περισσότερη ποικιλομορφία στις επιλογές των παιχνιδιών, συγκριτικά με το υπόλοιπο δείγμα.

Μεγαλύτερο περιορισμό της έρευνας, αποτέλεσε η πανδημία του Covid-19 και το lockdown που αυτή επέφερε. Πιο συγκεκριμένα, η πανδημία προκάλεσε μεγάλες αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα, καθώς οι μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είτε δεν είχαν την ευκαιρία να προσαρμοστούν στην νέα εκπαιδευτική ρουτίνα ή έπρεπε να προσαρμοστούν ξανά, ύστερα από την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Επομένως, λογικό είναι να έχουν επηρεαστεί οι συμπεριφορές και η κοινωνικοποίηση που παρουσιάζουν κατά το παιχνίδι τους στην σχολική αυλή. Ταυτόχρονα, ένας άλλος περιορισμός είναι η περιορισμένη συμμετοχή εκπαιδευτικών από σχολεία αγροτικών περιοχών, γεγονός που θα μπορούσε με πιθανώς μεγαλύτερη αντιπροσώπευση να οδηγήσει σε πιθανές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Μελλοντικά η έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί όχι μόνο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στις απόψεις των νηπιαγωγών, ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία σχολικής αυλής που από νηπιακή ηλικία θα προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες και στα δύο φύλα να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες. Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί μελλοντικά και στις απόψεις εκπαιδευτικών εκτός Ελλάδας, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο διαφέρουν οι σχολικές αυλές των ελληνικών σχολείων συγκριτικά με των υπόλοιπων ως προς τις έμφυλες διαστάσεις των σχολικών αυλών τους και των δραστηριοτήτων που προσφέρουν.

Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα έρευνα ενσκήπτουν περιορισμοί που δυνητικά ενσκήπτουν σε κάθε έρευνα που μεθοδολογικά βασίζεται σε ερωτηματολόγιο. Σε κάθε περίπτωση, το ερωτηματολόγιο, αν και ως εργαλείο διασφαλίζει την ουδετερότητα, την ανωνυμία και την απουσία υποκειμενισμού (σε αντίθεση με τη συνέντευξη, παραδείγματος χάρη), ενέχει τον κίνδυνο να μην γίνει απολύτως κατανοητό από το άτομο που το συμπληρώνει. Επιπροσθέτως, από τη σχέση ατόμου και ερωτηματολογίου που αναπτύσσεται κατά τη συμπλήρωση απουσιάζει το άτομο που ερευνά. Ως αποτέλεσμα, δεν είναι εφικτό να απαντηθεί κάποια διευκρίνιση της στιγμής (Moser & Kalton, 2017, σελ. 64).

Προκειμένου το ζήτημα αυτό να ξεπεραστεί, στο μέτρο του δυνατού, σε κάθε άτομο που συμμετείχε στην έρευνα ήταν κοινοποιημένα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή. Πράγματι, άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήρθαν σε επικοινωνία με τον ερευνητή για διευκρινήσεις. Η επικοινωνία αυτή διεξήχθη αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Δεύτερον, άτομα από τη δειγματοληψία δεν ήταν εξοικειωμένα με έννοιες όπως «συμπερίληψη» και «ίση κατανομή αύλειου χώρου». Το γεγονός αυτό ενδεχομένως επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αυτά συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Η παραπάνω θέση προκύπτει από σχετικές ερωτήσεις που τέθηκαν στον ερευνητή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ασφαλώς, όλες οι ληφθείσες ερωτήσεις απαντήθηκαν άμεσα. Ωστόσο, ευλόγως ενέχει ο κίνδυνος να μην έχουν προχωρήσει όλα τα άτομα που αντιμετώπισαν εφάμιλλες δυσκολίες στη λύση της ζήτησης διευκρίνισης μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή τηλεφωνήματος.

Τέλος, δεν γίνεται να μην αναφερθούν οι περιορισμοί που προκύπτουν εξαιτίας του γεγονότος ότι η συλλογή δεδομένων διεξήχθη εν μέσω της υγειονομικής κρίσης του COVID-19. Ο ερευνητής δεν κατόρθωσε να επισκεφτεί το σύνολο των σχολείων στα οποία υπηρετεί το εκπαιδευτικό δυναμικό που συνιστά το δείγμα. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει εικόνα ιδίως όμμασι σχετικά με τη σχολική αυλή όλων αυτών των σχολείων, παρά μόνον η εικόνα που προκύπτει μέσω αφήγησης τρίτων και σχετικών αναζητήσεων στο διαδίκτυο.

Προτάσεις

Η σχολική αυλή δύναται να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως και όχι μόνον για άθληση ή χαλάρωση, όπως συμβαίνει κατά κύριο λόγο σήμερα. Έπειτα, η σχολική αυλή μπορεί να αξιοποιηθεί από όλα τα άτομα που διαβιούν στον χώρο της, αρκεί να γίνουν ορισμένες μεταποιήσεις στον σχεδιασμό, την αρχιτεκτονική και στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται κυρίως από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Είναι σημαντικό, σε κάθε περίπτωση, η σχολική αυλή ως χώρος να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε κάθε άτομο που ανήκει στην εκπαίδευση.

Τα παραπάνω είναι εφικτό να καταστούν πραγματικότητα, εφόσον η σχολική αυλή αποτελέσει πεδίο προτεραιότητας στην εκπαιδευτική πολιτική. Για να συμβεί αυτό, είναι θεμιτό η σχολική αυλή να εμφιλοχωρήσει στο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ως εργαλείο και ασφαλώς ως μέρος αυτού, απομακρύνοντας ταυτόχρονα την πεποίθηση ότι ως χώρος συνιστά μονάχα μέρος ανάπαυσης και άθλησης. Το λοιπόν, η σχολική αυλή είναι σημαντικό να εναρμονιστεί με τις ανάγκες της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση είναι ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς εξελίσσεται και μαζί της εξελίσσονται και οι ανάγκες. Κανένας χώρος που ανήκει σε ένα σχολικό συγκρότημα δεν είναι θεμιτό να μένει πίσω και να μην προσαρμόζεται στις συνεχώς εξελισσόμενες ανάγκες. Από τη στιγμή που κάθε κοινωνία μεταβάλλεται συνεχώς ως προς τα δομικά χαρακτηριστικά, το σχολικό συγκρότημα και δη η σχολική αυλή είναι απαραίτητο να προσαρμόζονται στις μεταβολές. Άλλωστε, το σχολείο συνιστά μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας.

Η σχολική αυλή ως χώρος πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε κάθε άτομο. Για να επιτευχθεί αυτό, οι φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση είναι σημαντικό να παρακολουθούν την παιδαγωγική έρευνα και να εφαρμόζουν τα πορίσματα που φέρνει αυτή και τις καινοτομίες που προτείνει. Την ίδια στιγμή, αυτό σημαίνει ότι η έρευνα είναι σημαντικό να συνεχιστεί και να μην εφησυχάσει στα ευρήματα του παρόντος. Απαιτούνται έρευνες που λαμβάνουν υπόψη απόψεις εκπαιδευτικών, γονιών και παιδιών σχετικά με το ζήτημα της σχολικής αυλής. Με τον τρόπο αυτόν θα εξασφαλιστούν μέθοδοι και εκπαιδευτικές πρακτικές που συνεχώς θα αμβλύνουν την ανισότητα και οδηγούν σταδιακά σε μία σχολική αυλή και ευρύτερα σε ένα σχολείο ίσων ευκαιριών και συμπερίληψης. Πάνω στις έρευνες αυτές δύνανται να εξετασθούν μεταποιήσεις στον σχεδιασμό, στην αρχιτεκτονική και στην εκπαιδευτική παιδαγωγική

πρακτική, οι οποίες θα εναρμονίσουν τη σχολική αυλή με τις ανάγκες των ατόμων που αλληλοεπιδρούν με αυτήν.

Τέλος, είναι κοινός τόπος ότι σχολείο και κοινωνία είναι θεμιτό να συμπνέουν και να αλληλοεπιδρούν. Η σχολική αυλή πέραν της τυπικής δύναται να συνδράμει και στην άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση. Ουσιαστικά, η κάθε τοπική κοινωνία είναι σημαντικό να μπορέσει να αξιοποιήσει τη σχολική αυλή για προγράμματα που μπορούν να ενισχύσουν την εκπαίδευση (π.χ. σε θερινούς μήνες).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβρααμίδου, Λ., & Αγγελίδης, Π. (2011). *Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγαθαγγέλου, Α., Λαζαρίδης, Σ., & Χούσανλης, Α. (2018). Υπαίθριες Βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπ@ιδευτικός Κύκλος»*, 3, 136-142.
- Αγγελίδης, Π. (2009). Μορφές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από την πρακτική των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Στο: Π. Αγγελίδη (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., Αντωνίου Ε., & Χαραλάμπους, Κ. (2009). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλάνου, Τ. (2011). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδου, Κ. (2011). *Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω δημοπρακτικών διαδικασιών*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αθανασίου, Α. (2006). Gender Trouble: Η φεμινιστική θεωρία και πολιτική μετά την αποδόμηση της ταυτότητας. *Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας*, 94, 62-71.
- Αρβανίτη-Πολλάτου, Μ. (30 Μαΐου, 2022). *Archisearch*. Ανακτήθηκε 30 Μαΐου, 2022, από <https://www.archisearch.gr/interviews/urbana-lab-interview/>.
- Arcel, L.T., Χαρίτου-Φατούρου Μ., & Αδαμάκη Θ. (2008). *Καταργώντας τα εμπόδια: Συμβουλευτική και ενδυνάμωση γυναικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Arnot, M. (2004). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου, εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Βαϊτσοπούλου, Α. (2022). Στην *Urbana Lab* φαντάζονται την πόλη αλλιώς, πιο συμπεριληπτική. Ανακτήθηκε 22 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://popaganda.gr/citylife/urbana-lab/>.
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., & Κωτόπουλος Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βλάχου, Μ. (2018). *Πρόληψη αναδυόμενου σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Θεωρητική προσέγγιση, παιδαγωγικό υλικό και δραστηριότητες*. Θεσσαλονίκη: Ρώμη.
- Βουκάντση, Δ. (2021). *Σχολικές Αυλές Συμπερίληψης και Έμφυλα Στερεότυπα Μια μελέτη καταγραφής στα Δημοτικά Σχολεία..* Μη εκδεδομένη πτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Bourdieu, P. (2007), [2002]. *Η Αντρική Κυριαρχία* (σσ.41-175). Αθήνα: Πατάκη.
- Butler, J. (2008) [1988]. *Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία*. Στο Α. Αθανασίου (Επιμελ. έκδ.) *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σελ. 381 - 407). Αθήνα: Νήσος.
- Γάγγας, Σ. (2009). *Κοινωνία και Ηθική. Αξίες και νεωτερικότητα στην κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία του Emile Durkheim*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Γαϊτανίδη, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική του χώρου: Σχολική αρχιτεκτονική*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2015). *Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου* (No. IKEEBOOKCH-2018-080, pp. 45-58). Δίσιγμα.
- Γερμανός, Δ. (2019). Δημιουργώντας τον χώρο του παιδιού στο σχολείο: η προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*, 1, 40-59.

- Γιαννακού, Ε. Δ. (2011). *Η σχολική αυλή: οι απόψεις, τα σχέδια και η χρήση της από παιδιά του δημοτικού σχολείου*. Μη εκδεδομένη πτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1983). *Η εκπαίδευση κατά τον 4ο αιώνα και κατά την αρχαιότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γούβιας, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (τ.Β')*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο– Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). *Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων*. Στο: *Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ.), Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δημαράς, Α. (2008). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή, 1830-2000: Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «Ανακοπτόμενο Άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρίου, Δ. (16 Ιανουαρίου, 2022). *Art in Vivo*. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου, 2022, από <https://artinvivo.gr/>.
- Evans, M. (2003). *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- De Beauvoir, S. (2009). *Το Δεύτερο Φύλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Zavalloni, M., & Guerin, L. (1984). *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση. Εισαγωγή στην εγω-οικολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ζήβας, Δ., & Καρδαμίτση-Αδάμη, Μ. (1979). *Σύντομο Ιστορικό των Σχολικών Κτιρίων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Αρχιτεκτονικά Θέματα.

- Herbert, M. (2009). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Πρώτος τόμος. Πλήρης οδηγός για όλους τους ενδιαφερόμενους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Γρίβα, Ε., & Κασβίκης, Κ. (2021). *Τάκης Μπέσσας. Καλλιτέχνης-Δάσκαλος-Πανεπιστημιακός. Συλλογικό*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Hughes, M., & Kroehler, J. C. (2014). *Κοινωνιολογία. Οι Βασικές Έννοιες. (Νέα Αναθεωρημένη Έκδοση)*. Αθήνα: Κριτική.
- Θάνος, Θ., & Κογκίδου, Δ. (2022). *Φύλο και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τζιόλα.
- Θάνος, Θ., & Μπούνα, Α. (2016). (Ανα)παραγωγή και (εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες. *Κοινωνιολογική επιθεώρηση*, 4, σσ. 101-128.
- Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος: Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Φλώρινα.
- Καλαποθάκος, Ν. (2018). *Το όριο και η έκπληξη. Μαρτύριο απ' το πρώτο λεπτό*. Αθήνα: Αρμός.
- Καλογριά, Ε. (2022). *Εμπειρίες των μαθητών-φοιτητών με οπτική αναπηρία από τη συμπερίληψή τους στα γενικά σχολεία και τα Πανεπιστήμια. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση*. Μη εκδεδομένη διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Καλπογιάννη, Ε., & Φύσσας, Κ. (2017). Το παιχνίδι δικαίωμα όλων των παιδιών. *Ψυχογραφήματα*. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου, 2022, από <https://www.psychografimata.com/to-pechnidi-dikeo%C2%B5a-olon-ton-pedion/>.
- Κανελλόπουλος, Α. (2012). *Η διελεύκανση των μοριακών μηχανισμών μάθησης και μνήμης με την χρήση μοντέλων γνωσιακών δυσλειτουργιών στην *Drosophila melanogaster**. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.

- Καρανικόλα, Ε. (2008). *Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών του δημοτικού :συγκριτική μελέτη σε αστικό και μη αστικό περιβάλλον*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, [χ.τ.].
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατράκου, Χ. (2017, 16 Μαρτίου). Σχολικός αύλειος χώρος: ικανοποίηση και προσδοκίες. *Δασαρχείο*. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου, 2022, από <https://dasarxeio.com/2017/03/16/42778/>.
- Κογκίδου, Δ. (2004). *Φύλο και Αναλυτικά Προγράμματα: Η 'Υπόσχεση' των Γυναικείων Σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια στον 21ο αιώνα*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. (σσ.256- 263). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κογκίδου, Δ. (2016). *Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά. (Υλικό ευαισθητοποίησης για τους/τις Εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (Γ.Γ.Ι.Φ.).
- Κωτσαλίδου, Δ. (2010). *Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.
- Λάσκαρη, Ε. (2022). Σχολείο, ένα ανδρικό σπορ. *Antivirus*. 103, 15-17.
- Λεμονίδης, Χ. (2013). *Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Λιθοξοΐδης, Σ. (2021). *Σεξουαλικές ταυτότητες και κοινωνικά παίγνια στο έργο του Μένη Κουμανταρέα: Απόκρυφες κατασκευές και σεξουαλική μυσταγωγία*. Αθήνα: Black Rows.
- Λιθοξοΐδης, Σ. (2020). *Σεξουαλικές ταυτότητες και κοινωνικά παίγνια στο έργο του Μένη Κουμανταρέα: Απόκρυφες κατασκευές και σεξουαλική μυσταγωγία*.
- Λιθοξοΐδης, Σ., & Κοντέσσα, Μ. (2019). Η δυναμική των αισθήσεων στον γραπτό λόγο: Μια απόπειρα επίρρωσής τους , μέσω της δημιουργικής γραφής. *4ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής*, Φλώρινα, 12-15 Σεπτεμβρίου 2019. Φλώρινα, 4, 1146-1162.

- Μάκη, Κ. (2015). *Κατασκευάζοντας έμφυλες ταυτότητες. Η ρητορική του φύλου στον λόγο εργαζομένων σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις για τη διακίνηση και την εμπορία γυναικών*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μανωλοπούλου, Σ. (2018). *Η διαχείριση των Ευρωπαϊκών κονδυλίων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κυρίως για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες*. Μη εκδεδομένη διπλωματική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). *Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής*. Στο: *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Μιχαηλίδου, Ό. (2019). *«Το Παιχνίδι των Παιδιών στην Σχολική Αυλή» Μία μελέτη του ελεύθερου παιχνιδιού παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας την ώρα του διαλείμματος*. Μη εκδεδομένη διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μιχαηλίδου, Α., & Αγγελίδης, Π. (2011). *Διερεύνηση του ρόλου των 'ειδικών μονάδων' στα σχολεία της Κύπρου: Η μελέτη μιας περίπτωσης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Μιχαηλίδου, Α., & Αγγελίδης, Π. (2012). *Η συνομιλία γύρω από το σχέδιο ως μια τεχνική αποτελεσματική για εντοπισμό περιθωριοποιημένων παιδιών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική*. Διάδραση.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οίweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Παπαϊωάννου, Ι., Σακοβέλη, Π., & Λάζαρης, Α. (2015). Η αρχιτεκτονική πάει σχολείο. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*, Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015. Βόλος, 7, 693.
- Παπανικολάου, Ν. (2021). *Πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). *Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας*. Στο: Παπαταξιάρχης Ε. και Παραδέλλης Θ. (επιμ.), *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πολύζου, Ε. (2017). *Ανάπτυξη μεθοδολογίας συμμετοχικού σχεδιασμού με χρήση νέων τεχνολογιών στην αρχιτεκτονική τοπίου και εφαρμογή στη σχολική αυλή*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Θεσσαλονίκη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1998). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (σελ.6). 7η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*. Αθήνα : Κριτική
- Σάββα, Κ. & Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης (Αναθεωρημένο-Συλλογικό)*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σαββίδου, Ε. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών για αλλαγές που αφορούν το σχολικό συγκρότημα ως κτήριο: Μετατροπή του σχολείου σε ένα σχολείο για όλους. *Επιστήμες της Αγωγής*, Φλώρινα, 6-8 Ιουνίου 2019. Θεσσαλονίκη, 11, 101-120.
- Σαββίδου, Ε. (2022). *Και μετά τη σχολική αυλή, τι*; Αθήνα: Black Rows.
- Σαμσάρη, Ε. (2021). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σιλγάρης, Χ. (2001). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: Θεσμοί, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στα σχολικά εγχειρίδια Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Θεσσαλονίκη.
- Σκοτ, Τ. (1997). *Το φύλο: Μια χρήσιμη κατηγορία της ιστορικής ανάλυσης* στο Ε. Αβδελά & Α. Ψαρρά (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες: Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολδάτου, Α. (2017, 8 Απριλίου). Μια σχολική αυλή γεμάτη χρώμα στην Πρέβεζα!. *MyPreveza*. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2022, από: <https://www.mypreveza.gr/2017/04/mia-sxoliki-auli-gemati-xrwma-stin-preveza.html>.

- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στεφανίδης, Γ. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική και Ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας με την αξιοποίηση της διερευνητικής μάθησης και την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Σωκράτους, Σ., & Αγγελίδης, Π. (2012). *Συνδιδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση. Ζεφύρι: Διάδραση.*
- Ταμουτσέλη, Κ. (2000). Υπαίθριος σχολικός χώρος: εργαλείο αγωγής και εκπαίδευσης. *Θεσσαλονίκη. Έρευνα στην Εκπαίδευση*. 3, 1-99.
- Ταμουτσέλη, Κ. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τζήκα, Μ. (2018). *''Παίζοντας στη σχολική αυλή''*. Μία μελέτη του ελεύθερου παιχνιδιού μαθητών προσχολικής ηλικίας την ώρα του διαλείμματος. Μη εκδεδομένη διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Τουρνίκης, Π. (2022). *Ξέρεις πώς είναι να είσαι ανάπηρος στην Ελλάδα;* Αθήνα: Black Rows.
- Τσακίρης, Ι. (2013). *Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ρόδου*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Τσίτσος, Β. (2021, 5 Σεπτεμβρίου). Ασφάλεια και υγιεινή σχολικών υποδομών - Πρόληψη ατυχημάτων. *Alfavita*. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2022, από: https://www.alfavita.gr/koinonia/357056_asfaleia-kai-ygieini-sholikon-yrodomon-prolipsi-atyhimaton.
- WWF. (1999). *Πρασινίζοντας τις αυλές των σχολείων. Πιλοτικό Πρόγραμμα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για το Δημοτικό*. Αθήνα: WWF Ελλάς. σελ.: 1-58.
- Χαριτάκης, Φ. (2020). *Απόψεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων για τον επανασχεδιασμό της σχολικής αυλής στο πλαίσιο αειφορικών παρεμβάσεων*. Μη

εκδεδομένη μεταπτυχιακή διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Χατζοπούλου, Χ. Ν. (2021). Το παιχνίδι στον σχολικό αύλειο χώρο—απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. *Κείμενα Παιδείας*, 1(1).

Ξενογλώσση

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Anderson, A. (2010). *Combating climate change through quality education*. Washington, DC: Brookings Global Economy and Development.

Anderson, E. (2007). Fair opportunity in education: A democratic equality perspective. *Ethics*, 117(4), 595-622.

Auhuber, L., Vogel, M., Grafe, N., Kiess, W., & Poulain, T. (2019). Leisure activities of healthy children and adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(12), 2078.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.

Barker, S., Slingsby, D., & Tilling, S. (2002). *Teaching biology outside the classroom: is it heading for extinction?*. Shrewsbury, Field Studies Council & British Ecological Society.

Basso, K. (1996b). *Wisdom sits in places: Notes on a western Apache landscape*. In Feld, S. & Basso, K. (1996) (Eds). *Senses of place* (pp. 53-90). Albuquerque: University of New Mexico Press.

Bishop, J. C., & Curtis, M. (2001). *Play today in the primary school playground: Life, learning and creativity*. Open University Press.

Blatchford, P. (1998). *Social life in school: The role of breaktime*. Institute of Education, University of London.

- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International journal of educational research*, 39(1-2), 153-172.
- Blatchford, P., & Sharp, S. (2005). Research on children's school playground behaviour in the United Kingdom. In *Breaktime and the School* (pp. 22-42). Routledge.
- Blatchford, P., & Sumpner C. (1998). *What Do We Know about Breaktime? Results from a National Survey of Breaktime and Lunchtime in Primary*. British Educational Research Journal, Vol.24, No.1, pp 79-94.
- Blum, S. D. (2016). *I love learning; I hate school*. Cornell University Press.
- Boumová, V. (2008). *Traditional vs. modern teaching methods: Advantages and disadvantages of each* (Doctoral dissertation, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta).
- Brightwen, E. (1913). *Glimpses into Plant-Life Fisher*. London: Unwin
- Broda, H. W. (2007). *Schoolyard-enhanced learning: Using the outdoors as an instructional tool, K-8*. Stenhouse publishers.
- Burke, C., & Grosvenor, I. (2003). *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. London: Routledge Falmer.
- Carrier, S. J. (2009). Environmental education in the schoolyard: Learning styles and gender. *The Journal of Environmental Education*, 40(3), 2-12.
- Castelli, D. M., & Mitchell, L. S. (2021). Selective integration: Roles for public health, kinesiology, and physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-10.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.). (2018). *Towards inclusive schools?* (Vol. 6). Routledge.
- Clausen, J. A. (1968). *Socialization and Society*, Boston: Little Brown and Company.
- Collins, A., & Brown, J. S. (1988). *The computer as a tool for learning through reflection*. In Mandl, H. & Lesgold, A. (Eds). *Learning issues for intelligent tutoring systems* (pp. 1-18). New York: Springer-Verlag.
- Connell, R. (2009). *Gender* (Vol. 14). Polity.

- Connell, R. W. (2020). *Masculinities*. Routledge.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian journal of school psychology, 13*(2), 41-59.
- Culler, J. D. (2007). *The literary in theory*. Stanford University Press.
- Danks – Gamson, S., (2014). The Green Schoolyard Movement. *Children & Nature Network, The New Nature Movement: Guest Columns*, February. pp: 1-3.
- Danks, S. G. (2010). *Asphalt to ecosystems: Design ideas for schoolyard transformation*. New Village Press.
- David Eller, J. (2015). Race and Racial Thinking. In *Culture and Diversity in the United States*. Taylor & Francis.
- Davis, G. (1957). *Schools and their gardens: St. Frideswide's secondary modern girl's school*. Gardener's Chronicle Gardening Illustrated, Vol.141, No.4, 89.
- Dawson, M., McDonnell, L., & Scott, S. (2016). Negotiating the boundaries of intimacy: The personal lives of asexual people. *The Sociological Review, 64*(2), 349-365.
- Deveney, C., & Lawson, P. (2022). Writing your way to well-being: An IPA analysis of the therapeutic effects of creative writing on mental health and the processing of emotional difficulties. *Counselling and Psychotherapy Research, 22*(2), 292-300.
- Dillon, J., Rickinson, M., & Teamey, K. (2016). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. In *Towards a Convergence Between Science and Environmental Education* (pp. 193-200). Routledge.
- Dow, B. J. (1995). Feminism, difference (s), and rhetorical studies. *Communication Studies, 46*(1-2), 106-117.
- Earthman, G. I., & Lemasters, L. (1998). *Where Children Learn: A Discussion of How a Facility Affects Learning*. Virginia Educational Facility Planners Annual Meeting, Blacksburg, Virginia.
- Eberle, S. G. (2011). Playing with the Multiple Intelligences: How Play Helps Them Grow. *American Journal of Play, 4*(1), 19-51.

- Eden, S. (1998). *Environmental issues: knowledge, uncertainty and the environment*. *Progress in Human Geography*, 22, 425-432.
- Erdem, D. (2018). Kindergarten Teachers' Views about Outdoor Activities. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 203-218.
- Evergreen (2000). *Nature Nurtures: Investigating the Potential of School Grounds*. Toronto, ON: Evergreen.
- Farenga, S., Ness, D., Johnson, D. D., & Johnson, B. (2010). *The importance of average: Playing the game of school to increase success and achievement*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Feille, K. (2013). Getting outside: Three teachers' stories of using the schoolyard as an integrated tool for elementary teaching. *Electronic journal of science education*, 17(3), n3.
- Fennell, S. (2013). Linking capabilities to social justice: Moving towards a framework for making public policy. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(1), 166-171.
- Ferrando, I., & Albarracín, L. (2021). Students from grade 2 to grade 10 solving a Fermi problem: Analysis of emerging models. *Mathematics Education Research Journal*, 33(1), 61-78.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge.
- Fosco, G. M., Frank, J. L., & Dishion, T. J. (2012). Coercion and contagion in family and school environments: Implications for educating and socializing youth. In *Handbook of school violence and school safety* (pp. 87-98). Routledge.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Francis, M. (interview au Kathryn Devereaux, 1991). "Children of Nature". U. C. Davis Magazine, Vol.9, No.2, University of California, Davis.
- Fröbel, F., & Rönsch, G. (1912). *Friedrich Froebel*.
- Frost, J. (2012). Evolution of American playgrounds. *Scholarpedia*, 7(12), 30423.

- Gleave, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *A world without play: A literature review on the effects of a lack of play on children's lives*. UK: Play England
- Gobster, P. H. (1999). An ecological aesthetic for forest landscape management. *Landscape journal*, 18(1), 54-64.
- Graham, P., & Arshad-Ayaz, A. (2016). Learned unsustainability: Bandura's Bobo doll revisited. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 262-273.
- Greenbaum, S. (1987). What Can We Do about Schoolyard Bullying?. *Principal*, 67(2), 21-24.
- Green Schoolyards America (2022). *Green Schoolyards America*. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου, 2022, από <https://www.greenschoolyards.org/>.
- Griffin, C. (2004). Constitution of Contemporary Girlhood. *All about the girl: Culture, power, and identity*, 29.
- Gross, Z., & Rutland, S. D. (2021). Countering Religious Bullying in the Playground. In *Special Religious Education in Australia and its Value to Contemporary Society* (pp. 177-200). Springer, Cham.
- Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *Facets*, 6(1), 1835-1863.
- Hatton, K. (2013). *Social pedagogy in the UK: Theory and practice*. Russell House Publishing Ltd.
- International School Grounds Alliance (ISGA) (2016). *Internationalschoolgrounds.org* [Online] Available: <http://www.internationalschoolgrounds.org/about/> Retrieved: 24/1/2022
- Iverson, G. L., Merz, Z. C., & Terry, D. P. (2021). Playing high school football is not associated with an increased risk for suicidality in early adulthood. *Clinical journal of sport medicine*, 31(6), 469-474.
- Janssen, M., Chinapaw, M. J. M., Rauh, S. P., Toussaint, H. M., Van Mechelen, W., & Verhagen, E. A. L. M. (2014). A short physical activity break from cognitive tasks increases selective attention in primary school children aged 10–11. *Mental health and physical activity*, 7(3), 129-134.

- Jedan, D. (1990). Theory and Practice: Johann Heinrich Pestalozzi. *Vitae Scholasticae*, 9, 115-132.
- Jevremovic, H. (1964). *Objet et Organisation des Jardins Scolaires Document, Seminaire de Nutrition*. Porto-Novo, Dahomey: FAO and UNICEF. Cited in: Food and Agriculture Organization of the United Nations (1971). *Food and Nutrition Education in the Primary School: a Guide for its Introduction* (FAO Nutritional Studies No.25). Rome: FAO.
- Kaplan, E. A. (1992). " Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity" by Judith Butler (Book Review). *Signs*, 17(4), 843.
- Kerstin, D., Moret, J., & Dahinden, J. (2010). *Gender equality as 'cultural stuff': ethnic boundary work in a classroom in Switzerland* (No. 8). Université de Neuchâtel.
- Khan, M., & Haider, K. (2015, November). Girl's First Love; Their Fathers: Freudian Theory Electra complex. In *Research Journal of Language, Literature and Humanities, International Science Congress Association [Internet]* (Vol. 2, No. 11, pp. 1-4).
- Koerrenz, R., Blichmann, A., & Engelmann, S. (2018). Célestin Freinet and the Ecole moderne française. In *Alternative Schooling and New Education* (pp. 105-120). Palgrave Pivot, Cham.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Lewicki, J. (1998). *Cooperative Ecology & Place: Development of a Pedagogy of Place Curriculum*. Educational Resources Information Centre (ERIC, ED461461).
- Lewis, A. E. (2001). There is no "race" in the schoolyard: Color-blind ideology in an (almost) all-white school. *American educational research journal*, 38(4), 781-811.
- Li, R. Y. H., & Wong, W. I. (2016). Gender-typed play and social abilities in boys and girls: Are they related?. *Sex Roles*, 74(9), 399-410.
- Lioulia, S. (2021). *Classroom, School yard, Community: constructing educational spaces*. Hellenic Open University, Patras, Greece.

- Loades, M. E., & Mastroyannopoulou, K. (2010). Teachers' recognition of children's mental health problems. *Child and Adolescent Mental Health, 15*(3), 150-156.
- López, J. A. M. (2019). Los olvidos del derecho a la ciudad. *Revista de antropología social, 28*(1), 173-178.
- Malandrakis, G., Boyes, E., & Stanisstreet, M. (2011). Global warming: Greek students' belief in the usefulness of pro-environmental actions and their intention to take action. *International journal of environmental studies, 68*(6), 947-963.
- Malek, N. (2012). Evaluating the component of flexibility in the schoolyard. *Journal of American Science, 8*(8), 411-417.
- Mattila, A. S., Apostolopoulos, Y., Sonmez, S., Yu, L., & Sasidharan, V. (2001). The impact of gender and religion on college students' spring break behavior. *Journal of Travel Research, 40*(2), 193-200.
- Mayeza, E. (2015). Exclusionary violence and bullying in the playground: football and gender'policing'at school. *African safety promotion, 13*(1), 49-70.
- May, S., & Sleeter, C. E. (Eds.). (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. Routledge.
- McNiven, L. (2003). *Schoolyard Revealed. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of masters of landscape architecture*. The University of British Columbia Vancouver Canada.
- Melnick, H., & Darling-Hammond, L. (2020). Reopening Schools in the Context of COVID-19: Health and Safety Guidelines from Other Countries. Policy Brief. *Learning Policy Institute*.
- Moghadam, V. M. (1992). Patriarchy and the politics of gender in modernising societies: Iran, Pakistan and Afghanistan. *International Sociology, 7*(1), 35-53.
- Moore, R. C., & Wong, H. H. (1997). *Natural Learning: The Life History of an Environmental Schoolyard: Creating*. Berkeley, CA: MIG Communications.
- Moser, C. A., & Kalton, G. (2017). *Survey methods in social investigation*. Routledge.

- Natural Learning Initiative, (2012). *Benefits of Connecting Children with Nature, Why Naturalize Outdoor Learning Environments*. College of Design, North Carolina State University, διαθέσιμο: https://naturalearning.org/sites/default/files/Benefits%20of%20Connecting%20Children%20with%20Nature_InfoSheet.pdf (Retrieved: 24/1/2022).
- Oakley, A. (2016). *Sex, gender and society*. Routledge.
- Olwig, K. R. (1990). *Designs Upon Children's Special Places?*. *Children's Environments Quarterly*, Vol.7, No.4, 47-53.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in psychology*, 11, 2986.
- Orr, D. (1994). *Earth in mind: On education, environment and the human prospect*. Washington, D.C.: Island Press.
- Paddle, E., & Gilliland, J. (2016). Orange is the new green: Exploring the restorative capacity of seasonal foliage in schoolyard trees. *International journal of environmental research and public health*, 13(5), 497.
- Palaiogeorgiou, G., Malandrakis, G., & Tsolopani, C. (2017, July). Learning with Drones: flying windows for classroom virtual field trips. In *2017 IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 338-342). IEEE.
- Parker, R., & Thomsen, B. S. (2019). Learning through play at school. *The LEGO Foundation*.
- Pellegrini, A., & Blatchford, P. (2002). *Time for a break: the developmental and educational significance of break time in school*. *The Psychologist*, Vol.15, No.2, 60-62.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul
- Plaka, V., & Skanavis, C. (2016). The feasibility of school gardens as an educational approach in Greece: a survey of Greek schools. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 10(2), 141-159.

- Powell, E., Woodfield, L. A., & Nevill, A. A. (2016). Children's physical activity levels during primary school break times: A quantitative and qualitative research design. *European Physical Education Review*, 22(1), 82-98.
- Pyle, R. M. (2002). Eden in a vacant lot: Special places, species, and kids in the neighborhood of life. *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, 305-327.
- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., ... & Stringer, L. C. (2010). What is social learning?. *Ecology and society*, 15(4).
- Rolston, H. (2020). *A new environmental ethics: the next millennium for life on earth*. Routledge.
- Rönnlund, M. (2015). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a 'children's place'. *Childhood*, 22(1), 85-100.
- Rowe, B. R., Canosa, A., Drouffe, J. M., & Mitchell, J. B. A. (2021). Simple quantitative assessment of the outdoor versus indoor airborne transmission of viruses and covid-19. *Environmental research*, 198, 111189.
- Sailofsky, D. (2021). Masculinity, cancel culture and woke capitalism: Exploring Twitter response to Brendan Leipsic's leaked conversation. *International Review for the Sociology of Sport*, 10126902211039768.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Schank, R. C., Berman, T. R., & Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2(2), 161-181.
- Scheeren, L., & Bol, T. (2022). Gender inequality in educational performance over the school career: The role of tracking. *Research in Social Stratification and Mobility*, 77, 100661.
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press.

- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Simmons, D. (1991). *Are we meeting the goal of environmentally responsible behaviour? An examination of nature and environmental education centre goals*. *Journal of Environmental Education*, 22, 16-21.
- Skamp, K., & Bergmann, I. (2001). Facilitating learnscape development, maintenance and use: Teachers' perceptions and self-reported practices. *Environmental Education Research*, 7(4), 333-358.
- Smith, A. G. (2007). *Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school*. *Environmental Education Research*, Vol.13, No.2, 189-207.
- Spector, J. (1986). *Gender studies: new directions in feminist criticism*. Popular Press.
- Spencer, R. (2020). Freud's Oedipus Complex in the# MeToo Era: A Discussion of the Validity of Psychoanalysis in Light of Contemporary Research. *Philosophies*, 5(4), 27.
- Stadtmüller, S., Klocke, A., Giersiefen, A., & Lipp, R. (2017). Injuries in the schoolyard: an analysis of individual and contextual factors. *Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany))*, 80(2), 183-190.
- Steffe, L. P., & Gale, J. E. (Eds.). (1995). *Constructivism in education*. Psychology Press.
- Stevenson, R. B. (2008). A critical pedagogy of place and the critical place (s) of pedagogy. *Environmental education research*, 14(3), 353-360.
- Stevenson, K. T., Moore, R., Cosco, N., Floyd, M. F., Sullivan, W., Brink, L., ... & Zaplatosch, J. (2020). A national research agenda supporting green schoolyard development and equitable access to nature. *Elementa: Science of the Anthropocene*, 8(1).
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10–11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), 167-185.

- Swander, M., Leahy, A., & Cantrell, M. (2007). Theories of creativity and creative writing pedagogy. *The handbook of creative writing*, 11.
- Tharp, R. (2018). *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Routledge.
- Tilp, M., Scharf, C., Payer, G., Presker, M., & Fink, A. (2020). Physical exercise during the morning school-break improves basic cognitive functions. *Mind, Brain, and Education*, 14(1), 24-31.
- Titman, W. (1992). *Play, Playtime and Playgrounds: key issues for teachers, supervisors and governors of primary schools*. Cambridge, Learning Through Landscapes/WWF UK [World Wide Fund for Nature].
- Titman, W. (1994). *Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of Schoolgrounds*. Surrey: World Wide Fund for Nature/Learning through Landscapes.
- Titman, W. (1999). *Grounds for Concern, Learning through Landscapes*. Unpublished report. Winchester, LTL.
- Urlicic, V. W., Streyhammer A., Reinhard. (2000). *Schulhöfe, Pausenräume kreativ gestalten 691 Österr.* Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien.
- Vaz, N. (2013). Montessori Special Education and Nature's Playground. *Namta Journal*, 38(1), 71-79.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Waliczek, T. M., Bradley, J. C., & Zajicek, J. M. (2001). The effect of school gardens on children's interpersonal relationships and attitudes toward school. *HortTechnology*, 11(3), 466-468.
- Weinstein, C. S., & Pinciotti, P. (1988). Changing a schoolyard: Intentions, design decisions, and behavioral outcomes. *Environment and Behavior*, 20(3), 345-371.

- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151.
- Williams, A. D., & Banerjee, M. (2021). Ethnic-racial socialization among Black, Latinx, and White parents of elementary school-age children. *Journal of Social Issues*, 77(4), 1037-1062.
- Williams, D. R. (2002). *Social construction of Arctic wilderness: Place meanings, value pluralism, and globalization*. In Watson, A. E., Alessa, L. & Sproull, J. (Eds). *Wilderness in the circumpolar North* (pp. 120-132). Ogden, UT: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Rocky Mountain Research Station.
- Wilson, R. A. (1996). *Starting Early Environmental Education During the Early Childhood Years* (ERIC Digest). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education (ERIC Identifier ED 402147).
- Yıldırım, G., & Akamca, G.O. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10.
- Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counseling*, 10, 121-129.

Παράρτημα

«Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων για τις έμφυλες διαστάσεις στις σχολικές αυλές»

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Δεν θέλω να τοποθετηθώ

2. Ηλικία

- 23-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- Άνω των 65 ετών

3. Επίπεδο σπουδών

- Απόφοιτος ΤΕΙ
- Απόφοιτος ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο

4. Επιμόρφωση (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις) *

- ΤΠΕ
- Παιδαγωγικά
- Διοίκηση στην εκπαίδευση
- Ειδική αγωγή
- Σπουδές Φύλου
- Ψυχολογία

- Άλλο (προσδιορίστε)
5. Υπηρεσιακή κατάσταση
- Μόνιμος/η
 - Αναπληρωτής/τρια
 - Ωρομίσθιος/α
6. Πόσα χρόνια εργάζεστε στον εκπαιδευτικό τομέα;
- 1-5 έτη
 - 6-10 έτη
 - 11-20 έτη
 - 21-30
 - Πάνω από 30 έτη
7. Εργάζεστε στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα;
- Δημόσιο
 - Ιδιωτικό

Πληροφορίες για το σχολείο εργασίας

8. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε:
- Αστική περιοχή (με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους)
 - Ημιαστική περιοχή (με πληθυσμό από 2.001 έως 10.000 κατοίκους)
 - Αγροτική περιοχή (με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους)
9. Συνολικός αριθμός μαθητών/τριών στο σχολείο σας (αναφέρετε τον ακριβή αριθμό αγοριών και κοριτσιών)
- Αγόρια
 - Κορίτσια
10. Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο σας
- 0-3

- 4-6
- 6-12
- 12-18
- 19 και πάνω

11. Υπάρχει συστέγαση του σχολείου με άλλες σχολικές μονάδες;

- Ναι
- Όχι

12. Πως αξιολογείτε τη συντήρηση του σχολείου (π.χ. κτήριο, υλικοτεχνικές εγκαταστάσεις, υποδομές);

- Ανεπαρκή
- Λίγο επαρκή
- Μέτρια επαρκή
- Επαρκή
- Εξαιρετικά επαρκή

13. Θεωρείτε τη χωρητικότητα του σχολείου ικανοποιητική;

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

14. Ποια από τα παρακάτω είναι χαρακτηριστικά στοιχεία της σχολικής σας αυλής;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Φωτεινά χρώματα					
Περίφραξη με φυσικά υλικά					
Στρωμένη με άμμο ή γκαζόν και διαβάσεις πλακόστρωτες					
Χαλίκια					
Τσιμέντο					

Ειδικές επιστρώσεις (π.χ. αντιολισθητικό προστατευτικό τάπητα)					
Ευελιξία					
Προσβασιμότητα					
Ζωτικότητα					
Αναπαραστάσεις φύλων ισότητα και με σεβασμό					
Ποικιλομορφία					
Ορατότητα					
Ασφάλεια, προστασία και άνεση					
Εμπόδια, ελλείψεις και περιορισμοί					
Άλλο (προσδιορίστε)					

15. Πόσο συχνά οι παρακάτω δραστηριότητες λαμβάνουν κυρίως χώρα στη σχολική σας αυλή;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Εικαστικές					
Ψυχαγωγικές					
Χαλαρωτικές					
Αθλητικές					
Ελεύθερες					
Άλλο (προσδιορίστε)					

Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τις έμφυλες διαστάσεις της σχολικής αυλής

16. Πόσο συχνά συμμετέχουν αποκλειστικά κορίτσια στις παρακάτω δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην σχολική αυλή;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Ποδόσφαιρο					
Μπάσκετ					
Βόλεϊ					
Κοινωνική συνάθροιση					

Διάβασμα βιβλίου					
Επανάληψη μαθημάτων					
Δημιουργικές δραστηριότητες					
Ενασχόληση με άλλα παιχνίδια					
Κρυφτό-κυνηγητό					
Άλλο (προσδιορίστε).....					

17. Πόσο συχνά συμμετέχουν αποκλειστικά αγόρια στις παρακάτω δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην σχολική αυλή;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Ποδόσφαιρο					
Μπάσκετ					
Βόλεϊ					
Κοινωνική συνάθροιση					
Διάβασμα βιβλίου					
Επανάληψη μαθημάτων					
Δημιουργικές δραστηριότητες					
Ενασχόληση με άλλα παιχνίδια					
Κρυφτό-κυνηγητό					
Άλλο (προσδιορίστε).....					

18. Υπάρχουν χώροι που τα παιδιά μπορούν να παίξουν παιχνίδι που συμπεριλαμβάνουν και τα δύο φύλα ισότιμα;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

19. Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην σχολική σας αυλή;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια

- Πολύ
 - Πάρα πολύ
20. Θεωρείτε ότι η σχολική αυλή ανταποκρίνεται σε μία μεγάλη ποικιλία αναγκών και επιθυμιών των μαθητών και των μαθητριών;
- Καθόλου
 - Λίγο
 - Μέτρια
 - Πολύ
 - Πάρα πολύ
21. Ποιες από τις παρακάτω αλλαγές και βελτιώσεις πιστεύετε ότι χρειάζεται η αυλή του σχολείου σας; Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις.
- Περισσότερο χώρο
 - Ειδική επίστρωση με αντιολισθητικό προστατευτικό τάπητα
 - Παιδικές χαρές με κούνιες και τσουλήθρες
 - Κήπο με φυτά ή θερμοκήπιο
 - Χώρο με γρασίδι
 - Χωριστά γήπεδα
 - Περισσότερα δέντρα
 - Περισσότερα παγκάκια
 - Άλλα παιχνίδια
 - Πινγκ πονγκ
 - Σκάκι
 - Θεατράκι
 - Στοιχεία περιπέτειας (ανισοσταθμίες, μικρά τούνελ, ξύλινα σπιτάκια, αμμοδόχοι, κούνιες, τσουλήθρες, τραμπάλες, κατασκευές αναρρίχησης)
 - Κιόσκια
 - Βρύσες
 - Χτιστά τραπεζάκια
 - Άλλο (προσδιορίστε)

22. Ποια από τα παρακάτω μπορεί να είναι εμπόδια για την αναδιαμόρφωση και βελτίωση του χώρου της σχολικής αυλής; Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις.

- Έλλειψη κονδυλίων
- Έλλειψη χώρου
- Έλλειψη εγκαταστάσεων
- Έλλειψη σχετικών πρωτοβουλιών από το σύλλογο διδασκόντων
- Έλλειψη σχετικού ενδιαφέροντος από την τοπική αυτοδιοίκηση
- Δυσκολία συνεργασίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου
- Άλλο (προσδιορίστε)

23. Κατά πόσο η σχολική σας αυλή είναι έτσι σχεδιασμένη ούτως ώστε το μεγαλύτερο κεντρικό μέρος της να εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών που παίζουν τα παρακάτω παιχνίδια-δραστηριότητες;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Μπάσκετ					
Ποδόσφαιρο					
Βόλεϊ					
Κρυφτό - Κυνηγητό					
Άλλο (προσδιορίστε)					

24. Η σχολική σας αυλή είναι έτσι σχεδιασμένη ούτως ώστε στην περιφέρεια του χώρου της να εξυπηρετεί τις ανάγκες κυρίως όσων παιδιών επιθυμούν μία χαμηλότερης έντασης δραστηριότητα ή περιοχές χαλάρωσης;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

25. Στη σχολική σας αυλή έχει επιτευχθεί καλύτερη χρήση του υπάρχοντος χώρου και περισσότερη ποικιλομορφία στις επιλογές των παιχνιδιών και των λοιπών δραστηριοτήτων;

- Καθόλου

- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

26. Θεωρείτε ότι η σχολική σας αυλή είναι βασισμένη στις αρχές της ισότητας των φύλων, της δίκαιης κατανομής χώρου και της συμπερίληψης;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

27. Θεωρείτε ότι η (στη) σχολική σας αυλή (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):

- Εντάσσεται λειτουργικά στο σχολικό περιβάλλον
- Εντάσσεται στην εκπαιδευτική δραστηριότητα του σχολείου ως χώρος αγωγής, ευαισθητοποίησης και κοινωνικοποίησης
- Αξιοποιείται η ομαδική εργασία στην σχολική αυλή ως διαδικασία μάθησης
- Ενθαρρύνεται η λήψη αποφάσεων για δραστηριότητες στη σχολική αυλή μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες
- Ενισχύεται η αυτενέργεια και η υπευθυνότητα των παιδιών
- Ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, εθνότητας, θρησκεύματος
- Άλλο (προσδιορίστε)

28. Πως αξιολογείτε γενικά τις παρακάτω προτάσεις διαμόρφωσης μιας σχολικής αυλής;

	Καθόλου θετικό	Λίγο θετικό	Αρκετά θετικό	Πολύ θετικό	Πάρα πολύ θετικό
Τεχνικές παρεμβάσεις –παιχνίδια και κατασκευές (π.χ. αναρρίχησης ή ισορροπίας στην αυλή)					
Φυτεύσεις και τοποθέτηση σκιάστρων και παγκάκια					

Επέκταση και ενίσχυση των χώρων ξεκούρασης ή και πιο χαλαρής, ήσυχης δραστηριότητας-συζήτησης					
Πρόβλεψη χώρων υπαίθριας μελέτης ή μαθήματος					
Πρόβλεψη χώρων για φανταστικό, συμβολικό ή και ατομικό παιχνίδι					
Οριοθέτηση παιχνιδιού χωροταξικά ή και χρονικά					
Δημιουργία ενός ημερολογίου δραστηριοτήτων, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν χώρο και χρόνο για να απασχοληθούν ισότιμα και δημιουργικά και να ψυχαγωγηθούν στο προαύλιο					
Κατάλληλο εξοπλισμό για την ενίσχυση της αίσθησης άνεσης, ασφάλειας και προστασίας					
Κάλυψη πολυποίκιλων αναγκών όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, εθνότητας, θρησκευματος					
Ενίσχυση χώρου αυθόρμητου παιχνιδιού- ελεύθερης έκφρασης μεταξύ παιδιών διαφορετικών ηλικιών ή/και φυσικών δεξιοτήτων					
Προσβασιμότητα χωρίς εμπόδια και ειδικές κατασκευές παιχνιδιών για παιδιά με αναπηρία					
Ύπαρξη περιοχών, όπου μπορούν να περιμένουν οι γονείς και όπου διευκολύνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ τους					