



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ-ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΧΑΡΑΣ ΣΤΗΝ
ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΩΙΜΗΣ ΚΑΙ ΟΨΙΜΗΣ
ΗΛΙΚΙΑΣ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΥΝΟΔΩΝ»

"THE CONTRIBUTION OF TRADITIONAL CHILDREN'S PLAYGROUND
TO THE PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF EARLY AND LATE
CHILDHOOD. ESCORTS' VIEWS"

ΒΑΣΙΛΑΚΗ ΣΤΑΜΑΤΙΑ (Α.Μ.: 85)

Επιβλέπων καθηγητής: Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Ν.
Μέλη εξεταστικής επιτροπής:
Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής Π.Τ.Ν.
Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΜΑΡΤΙΟΣ 2023

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο: Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στην καθημερινότητα ενός παιδιού και συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών. Η παραδοσιακή παιδική χαρά αποτελεί κάτι περισσότερο από έναν χώρο όπου τα παιδιά περνούν παίζοντας τον ελεύθερο τους χρόνο.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει μέσα από τις απόψεις των συνοδών των παιδιών ηλικίας 3 έως 12 ετών: α) τη συμβολή της παραδοσιακής παιδικής χαράς στην κινητική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, την ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων της μετακίνησης, της ισορροπίας και του χειρισμού αντικειμένων, της φυσικής ικανότητας της δύναμης και του οπτικοκινητικού συντονισμού, β) τη συμβολή της παραδοσιακής παιδικής χαράς στην κοινωνική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, την προαγωγή της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της βοήθειας σε άλλα παιδιά, της τήρησης των κανόνων και της υπομονετικότητας περιμένοντας τη σειρά του να παίξει σε κάποια παιχνιδοκατασκευή, γ) τη συμβολή της παραδοσιακής παιδικής χαράς στη συναισθηματική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, την έκφραση συναισθημάτων όπως χαρά, απόλαυση, ενθουσιασμός, θυμός, σύγκρουση, δ) τον βαθμό ασφάλειας των παιχνιδοκατασκευών στην παραδοσιακή παιδική χαρά και ε) την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συνοδών (φύλο, ηλικία επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγελματική κατάσταση) στις απόψεις τους για τη συνεισφορά της παραδοσιακής παιδικής χαράς στην ανάπτυξη των παιδιών.

Μεθοδολογία: Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με την χρήση ερωτηματολογίου. Συμμετείχαν 100 ενήλικες, μέσης, ηλικίας 35 ετών, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, που εργάζονται ως δημόσιοι ή υπάλληλοι οι οποίοι εξέφρασαν τις απόψεις τους. Τα παιδιά που συνόδευαν στις παραδοσιακές παιδικές χαρές για παιδιά ήταν μέσης ηλικίας 5,5 ετών και στην πλειοψηφία τους πρωτότοκα. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο σημαντικότητας 5% χρησιμοποιώντας παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους.

Συμπεράσματα: Η παιδική χαρά, είναι συνήθως εξωτερικά οριοθετημένη με περίφραξη, περιλαμβάνει κούνιες και στο έδαφος της έχει χαλίκια ή ταρτάν ή χώμα, με μέτριο βαθμό ασφαλείας. Η συχνότητα επίσκεψης είναι έως 1 φορά την εβδομάδα και ο χρόνος παραμονής έως 2 ώρες. Η παιδική χαρά συμβάλλει αρκετά στην δεξιότητα μετακίνησης των παιδιών αλλά μέτρια στις υπόλοιπες κινητικές δεξιότητες. Η κούνια συμβάλλει στην δεξιότητα ισορροπίας, οπτικοκινητικού συντονισμού και στην ικανότητα δύναμης και χαρακτηρίζεται ασφαλής. Η τσουλήθρα συμβάλλει στις δεξιότητες μετακίνησης και ισορροπίας οπτικοκινητικού συντονισμού, χειρισμού αντικειμένων, ικανότητα δύναμης και στην επικοινωνία και χαρακτηρίζεται ασφαλής. Η τραμπάλα συμβάλλει στην δεξιότητα ισορροπίας, χειρισμού αντικειμένων, στην ικανότητα δύναμης, στη συνεργασία και στην επικοινωνία. Η παιδική χαρά προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Γονείς μικρότερης ηλικίας ήταν περισσότερο επιφυλακτικοί ως προς την ασφάλεια των παιχνιδοκατασκευών. Γονείς που συνοδεύουν τα παιδιά τους θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχει κοινωνική ανάπτυξη και αύξηση της δεξιότητας ισορροπίας σε αντίθεση με συνοδούς που συνοδεύουν ανίψια οι οποίοι παρατήρησαν μικρότερη κινητική και κοινωνική ανάπτυξη. Συνοδοί που συνοδεύουν περισσότερα παιδιά υποστήριξαν περισσότερο την συμβολή της παιδικής χαράς στην δεξιότητα χειρισμού αντικειμένου, ισορροπίας, μετακίνησης καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας εμφάνισαν περισσότερες κινητικές δεξιότητες και μεγαλύτερη συναισθηματική ανάπτυξη. Η δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων και η συναισθηματική ανάπτυξη ήταν μεγαλύτερη για παιδιά που δεν είναι πρωτότοκα. Συνοδοί με αυξημένη συχνότητα επίσκεψης στην παιδική χαρά θεώρησαν μικρότερη την συμβολή της στις δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, στον οπτικοκινητικό συντονισμό και στην ικανότητα δύναμης. Συνοδοί που η επίσκεψη τους στην παιδική χαρά διαρκεί περισσότερο, θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι παιχνιδοκατασκευές είναι ασφαλείς και ότι τα παιδιά τους αυξάνουν τις δεξιότητες ισορροπίας και μετακίνησης.

Λέξεις Κλειδιά: Παιδική χαρά, Κινητική ανάπτυξη, Κοινωνική ανάπτυξη, Συναισθηματική ανάπτυξη, Παιδιά ηλικίας 3-12 ετών

ABSTRACT

Theoretical Framework: Play is an integral part of a child's daily life and contributes to children's development. The traditional playground is more than just a place where children spend their free time playing.

Aim: The purpose of the present research was to study through the opinions of the attendants of children aged 3 to 12 years: a) the contribution of the traditional playground to motor development. Specifically, strengthening the motor skills of movement, balance and handling objects, the physical ability of strength and visual-motor coordination, b) the contribution of the traditional playground to social development. In particular, the promotion of communication, cooperation, helping other children, following the rules and patience while waiting for one's turn to play in some play construction, c) the contribution of the traditional playground to emotional development. Specifically, the expression of emotions such as joy, enjoyment, excitement, anger, conflict, d) the degree of safety of the play structures in the traditional playground and e) the effect of the demographic characteristics of the attendants (gender, age, level of education and professional status) on their opinions for the contribution of the traditional playground to children's development.

Methodology: This research was carried out using a questionnaire. A hundred (100) adults, average age 35, mostly women, college graduates or postgraduates, working as civil servants or civil servants participated and expressed their opinions. The children who accompanied them to the traditional playgrounds for children had an average age of 5.5 years and the majority were first-borns. Data analysis was performed at a 5% significance level using parametric and non-parametric tests.

Conclusions: The playground is usually externally bounded by fencing, includes swings and has gravel or tartan or dirt on its ground, with a moderate degree of safety. The frequency of visits is up to 1 time per week and the length of stay up to 2 hours. The playground contributes quite a bit to children's movement skills but moderately to other motor skills. The swing contributes to the skill of balance, visual motor coordination and strength ability and is characterized as safe. The slide contributes to the movement and balance skills of visual motor coordination, object manipulation, strength and communication skills and is characterized as safe. The seesaw contributes to the skill of balance, object manipulation, strength ability, cooperation and communication. The playground promotes the social and emotional development of children. Younger parents were more cautious about the safety of play structures. Parents accompanying their children felt to a greater extent that there was social development and an increase in balance skills in contrast to companions accompanying nieces and nephews who observed less motor and social development. Attendants accompanying more children were more supportive of the playground's contribution to object manipulation skill, balance, locomotion as well as social and emotional development. Older children showed more motor skills and greater emotional development. Object manipulation skill and emotional development were greater for non-firstborn children. Companions with increased frequency of visiting the playground perceived its contribution to object handling skills, visuomotor coordination and strength ability to be less. Attendants whose visits to the playground last longer felt to a greater extent that the play structures are safe and that their children increase their balance and movement skills.

Keywords: Playground, Motor development, Social development, Emotional development, Children aged 3-12 years

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ii
ABSTRACT	iii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	viii
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	1
1.1 Εισαγωγή με τη διατύπωση του προβλήματος	1
1.2 Σκοπός	3
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα	4
1.4 Εννοιολογικοί ορισμοί	5
1.5 Σημασία της έρευνας	7
1.6 Παραδοχές / προϋποθέσεις της έρευνας	8
1.7 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας	9
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	10
2.1 Θεωρίες σχετικές με την υπό εξέταση θεματική	10
2.1.1 Θεωρίες παιχνιδιών	11
2.1.2 Θεωρίες κινητικής μάθησης	14
2.1.3 Στάδια κινητικής μάθησης	16
2.1.4 Κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες μάθησης	19
2.1.5 Θεωρίες συναισθηματικής ανάπτυξης	24
2.2 Σύγχρονες έρευνες σχετικά με το υπό εξέταση θέμα	26
2.2.1 Είδη παιχνιδιού και συμπεριφοράς	26
2.2.2 Έρευνες για το παιχνίδι σε παιδικές χαρές	28
2.2.3 Έρευνες για την κινητική ανάπτυξη	32
2.2.4 Έρευνες για την συναισθηματική ανάπτυξη	40
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	43
3.1 Μεθοδολογία της έρευνας	43
3.1.1 Σχεδιασμός έρευνας	43
3.1.2 Εργαλείο έρευνας	43
3.2 Στατιστική ανάλυση	45
3.3 Δείγμα και δειγματοληψία της έρευνας	46
3.3.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	46
3.3.2 Δημογραφικά στοιχεία συνοδών παιδιών	46
3.3.3 Δημογραφικά στοιχεία παιδιών	49
3.4 Αξιοπιστία πιλοτικής δοκιμής	52
3.4.1 Μεθοδολογία	52
3.4.2 Δείγμα	52
3.4.3 Έλεγχος κανονικότητας	53
3.4.4 Έλεγχοι συσχετίσεων	56
3.4.5 Έλεγχοι συμφωνίας	61
3.4.6 Εσωτερική συνέπεια	66
3.4.7 Έλεγχος διχοτόμησης	67
3.4.8 Συμπεράσματα	67
3.5 Αξιοπιστία κύριας έρευνας	68
3.5.1 Εσωτερική συνέπεια	68
3.5.2 Έλεγχος διχοτόμησης	68
3.5.3 Συμπεράσματα	69
3.6 Εγκυρότητα κύριας έρευνας	69
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	70
4.1 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα	70
4.1.1 Στοιχεία παιδικής χαράς	70
4.1.2 Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	73
4.2 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα	74
4.2.1 Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	74
4.2.2 Δεξιότητα ισορροπίας	75
4.2.3 Δεξιότητα μετακίνησης	76

4.2.4	Οπτικοκινητικός συντονισμός.....	77
4.2.5	Ικανότητα δύναμης.....	79
4.3	3 ^ο ερευνητικό ερώτημα	80
4.4	4 ^ο ερευνητικό ερώτημα	81
4.5	5 ^ο ερευνητικό ερώτημα	82
4.5.1	Φύλο.....	82
4.5.2	Ηλικία.....	83
4.5.3	Εκπαιδευτικό επίπεδο.....	83
4.5.4	Επαγγελματική κατάσταση	84
4.6	6 ^ο ερευνητικό ερώτημα	84
4.6.1	Συγγενική σχέση με το παιδί.....	84
4.6.2	Αριθμός παιδιών συνοδείας.....	85
4.6.3	Ηλικία παιδιών συνοδείας.....	85
4.6.4	Σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια	86
4.7	7 ^ο ερευνητικό ερώτημα	86
4.7.1	Συχνότητα επίσκεψης παιδικής χαράς.....	86
4.7.2	Χρόνος απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη	87
4.7.3	Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς.....	87
4.7.4	Έδαφος της παιδικής χαράς.....	90
4.7.5	Είδος παιδικής χαράς.....	91
5.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	92
5.1	1 ^ο ερευνητικό ερώτημα	92
5.2	2 ^ο ερευνητικό ερώτημα	92
5.3	3 ^ο ερευνητικό ερώτημα	93
5.4	4 ^ο ερευνητικό ερώτημα	93
5.5	5 ^ο ερευνητικό ερώτημα	93
5.6	6 ^ο ερευνητικό ερώτημα	93
5.7	7 ^ο ερευνητικό ερώτημα	94
6.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	95
6.1	Συμπεράσματα	95
6.2	Συζήτηση	96
6.3	Διδακτικές οδηγίες / εκπαιδευτικές εφαρμογές	99
6.4	Περιορισμοί-Προτάσεις	99
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	101
	Ξενόγλωσση.....	101
	Ελληνόγλωσση.....	110
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	111

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συνοδών παιδιών	47
Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία παιδιών	49
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία.....	53
Πίνακας 4: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές της ασφάλειας παιχνιδοκατασκευών	53
Πίνακας 5: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές της δεξιότητας χειρισμού αντικειμένων	54
Πίνακας 6: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές της δεξιότητας ισορροπίας.....	54
Πίνακας 7: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές της δεξιότητας μετακίνησης.....	54
Πίνακας 8: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές του οπτικοκινητικού συντονισμού	55
Πίνακας 9: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές της ικανότητας δύναμης	55
Πίνακας 10: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές της κοινωνικής ανάπτυξης.....	56
Πίνακας 11: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές της συναισθηματικής ανάπτυξης.....	56
Πίνακας 12: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές της ασφάλειας παιχνιδοκατασκευών στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή.....	57
Πίνακας 13: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές της δεξιότητας χειρισμού αντικειμένων στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή	57
Πίνακας 14: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές της δεξιότητας ισορροπίας στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή	58
Πίνακας 15: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές της δεξιότητας μετακίνησης στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή	58
Πίνακας 16: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές του οπτικοκινητικού συντονισμού στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή.....	59
Πίνακας 17: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές της ικανότητας δύναμης στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή	60
Πίνακας 18: Έλεγχοι συσχετίσεων Spearman για τις μεταβλητές της κοινωνικής ανάπτυξης στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή	60
Πίνακας 19: Έλεγχοι συσχετίσεων Spearman και Pearson για τις μεταβλητές της συναισθηματικής ανάπτυξης στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή	61
Πίνακας 20: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της ασφάλειας παιχνιδοκατασκευών στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή.....	62
Πίνακας 21: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της δεξιότητας χειρισμού αντικειμένων στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή.....	62
Πίνακας 22: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της δεξιότητας ισορροπίας στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή.....	63
Πίνακας 23: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της δεξιότητας μετακίνησης στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή ..	63
Πίνακας 24: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές του οπτικοκινητικού συντονισμού στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή.....	64
Πίνακας 25: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της ικανότητας δύναμης στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή	65
Πίνακας 26: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της κοινωνικής ανάπτυξης στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή.....	66
Πίνακας 27: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της συναισθηματικής ανάπτυξης στην 1 ^η και 2 ^η δοκιμή.....	66
Πίνακας 28: Ανάλυση αξιοπιστίας πιλοτικών δοκιμών	66
Πίνακας 29: Έλεγχος διχοτόμησης πιλοτικών δοκιμών	67
Πίνακας 30: Ανάλυση αξιοπιστίας κύριας έρευνας.....	68
Πίνακας 31: Έλεγχος διχοτόμησης κύριας έρευνας	69
Πίνακας 32: Στοιχεία παιδικής χαράς.....	70
Πίνακας 33: Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών.....	73
Πίνακας 34: Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	75
Πίνακας 35: Δεξιότητα ισορροπίας	76
Πίνακας 36: Δεξιότητα μετακίνησης.....	76

Πίνακας 37: Οπτικοκινητικός συντονισμός.....	78
Πίνακας 38: Ικανότητα δύναμης	79
Πίνακας 39: Κοινωνική ανάπτυξη.....	80
Πίνακας 40: Συναισθηματική ανάπτυξη.....	81
Πίνακας 41: Παράγοντες* Φύλο συνοδών, independentsamplest-test.....	83
Πίνακας 42: Παράγοντες * Ηλικία συνοδών, συσχετίσεις Spearman	83
Πίνακας 43: Παράγοντες * Εκπαιδευτικό επίπεδο συνοδών, ANOVA και K-W	83
Πίνακας 44: Παράγοντες * Επαγγελματική κατάσταση συνοδών, ANOVA και K-W	84
Πίνακας 45: Παράγοντες * Συγγενική σχέση με το παιδί, συσχετίσεις Spearman.....	85
Πίνακας 46: Παράγοντες * Αριθμός παιδιών συνοδείας, συσχετίσεις Spearman	85
Πίνακας 47: Παράγοντες * Ηλικία παιδιών συνοδείας, συσχετίσεις Spearman.....	86
Πίνακας 48: Παράγοντες * Σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια, συσχετίσεις Spearman	86
Πίνακας 49: Παράγοντες * Πόσο συχνά έρχεστε στην παιδική χαρά;, συσχετίσεις Spearman	87
Πίνακας 50: Παράγοντες * Χρόνος απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη, συσχετίσεις Spearman	87
Πίνακας 51: Παράγοντες * Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς, independent samples t-test και M-W	88
Πίνακας 52: Παράγοντες * Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς, independent samples t-test (στατ. σημαντικά).....	88
Πίνακας 53: «Δεξιότητα ισορροπίας» * Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς, Mann-Whitney (στατ. σημαντικά).....	89
Πίνακας 54: Παράγοντες * Από τι αποτελείται το έδαφος της παιδικής χαράς;, συσχετίσεις Spearman	91
Πίνακας 55: Παράγοντες* Είδος παιδικής χαράς, independentsamplest-test.....	91

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Φύλο συνοδών παιδιών	47
Γράφημα 2: Ηλικία συνοδών παιδιών	48
Γράφημα 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο συνοδών παιδιών	48
Γράφημα 4: Επαγγελματική κατάσταση συνοδών παιδιών	49
Γράφημα 5: Τα παιδιά που συνοδεύετε στην παιδική χαρά συνήθως είναι	50
Γράφημα 6: Αριθμός παιδιών που συνοδεύετε	50
Γράφημα 7: Ηλικία παιδιών που συνοδεύετε	51
Γράφημα 8: Σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια	51
Γράφημα 9: Πόσο συχνά έρχεστε στην παιδική χαρά;	71
Γράφημα 10: Πόσο διαρκεί ο χρόνος απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη;	71
Γράφημα 11: Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς	72
Γράφημα 12: Από τι αποτελείται το έδαφος της παιδικής χαράς;	72
Γράφημα 13: Είδος παιδικής χαράς	73
Γράφημα 14: Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	74
Γράφημα 15: Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	75
Γράφημα 16: Δεξιότητα ισορροπίας	76
Γράφημα 17: Δεξιότητα μετακίνησης	77
Γράφημα 18: Οπτικοκινητικός συντονισμός	78
Γράφημα 19: Ικανότητα δύναμης	79
Γράφημα 20: Κοινωνική ανάπτυξη	80
Γράφημα 21: Συναισθηματική ανάπτυξη	82
Γράφημα 22: Error bars, Παράγοντες * Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς, (στατ. σημαντικά) ..	89
Γράφημα 23: Boxplots, Παράγοντες * Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς, (στατ. σημαντικά)	90

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Εισαγωγή με τη διατύπωση του προβλήματος

Η σύγχρονη παιδική ηλικία μπορεί να χαρακτηριστεί από διάφορες τάσεις. Αρχικά, τα παιδιά εμπλέκονται σε περισσότερες δραστηριότητες, τόσο εντός όσο και εκτός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, οι σύγχρονοι ρυθμοί ζωής και οι αυξημένες υποχρεώσεις στρέφουν τους γονείς στην επιλογή της ολόημερης σχολικής απασχόληση για τα παιδιά τους. Οι νέες αυτές συνθήκες έχουν αντίκτυπο στον διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο των παιδιών, με αποτέλεσμα οι ευκαιρίες για παιχνίδι να μειώνονται (Raith, 2015).

Επιπλέον, τα παιδιά επηρεάζονται όλο και περισσότερο από την αυξημένη κατανάλωση ψηφιακών μέσων. Συχνά, ο ελεύθερος χρόνος δαπανάται χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα όπως τηλεόραση, υπολογιστής και «smartphone». Πολλά παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας, έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο ανά πάσα στιγμή. Ωστόσο, την ίδια στιγμή, τα παιδιά νοσταλγούν τη σωματική δραστηριότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Ginsburg & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007). Τις τελευταίες δεκαετίες, η βιβλιογραφία έχει επισημάνει μια μείωση των ευκαιριών για έντονο σωματικό παιχνίδι και εξωτερική φυσική δραστηριότητα σε αντίθεση με μια αύξηση της τάσης των παιδιών σε ευκαιρίες παθητικού παιχνιδιού, όπως το παιχνίδι στον υπολογιστή και τα βιντεοπαιχνίδια (Turner et al., 2009).

Η ακτίνα για αυτόνομες ενέργειες των παιδιών έχει μειωθεί δραστικά τις τελευταίες δεκαετίες. Οι πυκνοκατοικημένες περιοχές με αυξημένη κίνηση των οχημάτων παρουσιάζουν μεγάλο ποσοστό πιθανοτήτων για ατυχήματα, τροφοδοτώντας έτσι την αυξημένη ανησυχία των γονέων για την ασφάλεια των παιδιών τους. Λόγω αυτών των εξελίξεων, ορισμένοι συγγραφείς προτείνουν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν μια διαταραχή ελλειμματικής φύσης που μπορεί να έχει δραστικές συνέπειες για την κοινωνία στις μέρες μας (Martens, Friede & Molitor, 2020). Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά που δεν μπορούν να βιώσουν φυσικά περιβάλλοντα-σε αντίθεση με τα δομημένα περιβάλλοντα-στερούνται σύνδεσης με τη φύση και αναπτύσσουν μια διαταραχή ελλειμματικής φύσης, που χαρακτηρίζεται από σωματικά και ψυχολογικά ελλείμματα. Αυτή η εξέλιξη είναι μάλλον κρίσιμη, δεδομένου ότι τα παιδιά

χρειάζονται ένα ποικίλο περιβάλλον που περιλαμβάνει διάφορες δυνατότητες ή μια ολιστική ανάπτυξη (Martens, Friede & Molitor, 2020).

Αν και το παιχνίδι μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, οι παιδικές χαρές των κοινοτήτων και του σχολείου είναι κοινές ρυθμίσεις για τα παιδιά να συμμετέχουν στο παιχνίδι (Rigby & Gaik, 2007). Στις παιδικές χαρές, τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν κινητικές δεξιότητες, να ρισκάρουν και να ξεπεράσουν τα όριά τους, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να μάθουν κοινωνικούς κανόνες και αξίες και να ανακαλύψουν το περιβάλλον τους (Turner et al., 2009).

Η φύση προκαλεί θετικά συναισθήματα που γενικεύονται στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με άλλους ανθρώπους και τις δραστηριότητές τους. Οι μεγαλύτεροι εξωτερικοί χώροι επιτρέπουν την ιδιωτικότητα και την παρατήρηση από απόσταση για παιδιά με ιδιοσυγκρασία που κοινωνικοποιούνται αργά (Thompson & Thompson, 2007). Τα παιδιά μπορούν επίσης να αποσυρθούν όταν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις γίνονται πολύ έντονες και βρίσκουν χώρους στους οποίους μπορούν να ανασυνταχθούν συναισθηματικά (Thompson & Thompson, 2007). Το υπαίθριο παιχνίδι σε παιδική χαρά και πάρκα προσφέρει μια πρόσκληση στα μικρά παιδιά να εξερευνήσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες στη μάθησή τους. Η ανάπτυξη του εαυτού περιλαμβάνει επίσης κοινωνική και συναισθηματική κατανόηση. Οι ικανότητες για ενσυναίσθηση και φροντίδα μπορούν να φανούν πιο εύκολα σε εξωτερικούς χώρους, ακόμη και σε παιδιά που μπορεί να δυσκολεύονται να είναι ευγενικά με τους συνομηλίκους τους (Thompson & Thompson, 2007).

Το παιχνίδι έχει αναγνωριστεί ως δικαίωμα όλων των παιδιών. Δεν είναι μόνο ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη ενός παιδιού αλλά είναι επίσης μια βασική ενασχόληση των παιδιών (Ginsburg & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007). Ο Φρόιντ θεώρησε το παιχνίδι ως αναπτυξιακό για τα παιδιά, ιδιαίτερα στην εύρεση συναισθηματικής κάθαρσης και στην αντιμετώπιση δυσκολιών στη ζωή τους, μετατρέποντας τα αρνητικά τους συναισθήματα σε θετικά (Pasquier, 2021). Ο Έρικσον, του οποίου το έργο βασίζεται κυρίως στο έργο του Φρόιντ, θεώρησε ότι το παιχνίδι είναι μια αναπτυξιακή δραστηριότητα για τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Έρικσον, το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα μικρά παιδιά να μάθουν και να κυριαρχήσουν στο περιβάλλον τους. Το παιδί χρησιμοποιεί το παιχνίδι για να επαναλάβει, να κυριαρχήσει ή να αρνηθεί τις εμπειρίες της ζωής και να

οργανώσει τον εσωτερικό κόσμο σε σχέση με τον εξωτερικό. Το παιχνίδι δίνει επίσης τη δυνατότητα στο παιδί να διδάξει και να θεραπεύσει τον εαυτό του και λειτουργεί ως εργαλείο αυτοέκφρασης (Pasquier, 2021).

Επιπλέον, στα φυσικά οργανωμένα περιβάλλοντα, όπως η παιδική χαρά, οι αλλαγές που προκαλούνται ανάλογα με τις εποχές και τον καιρό, καλύπτουν την ανάγκη των παιδιών για αξιοπιστία, ασφάλεια, προσανατολισμό και ταυτόχρονα περιέργεια, φαντασία και περιπέτεια. Ταυτόχρονα, οι περιορισμοί και η αντίσταση στο φυσικό περιβάλλον υποστηρίζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας κάποιου και βοηθούν να συνειδητοποιήσει κανείς τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του (Martens, Friede & Molitor, 2020). Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας στην υγιή ανάπτυξη του παιδιού είναι η αυτονομία. Λόγω των κοινωνικών αλλαγών, οι χώροι δράσης για παιδιά – χώροι στους οποίους τα παιδιά μπορούν να κινούνται ελεύθερα και χωρίς επίβλεψη – έχουν αρχίσει να εξαφανίζονται (Martens, Friede & Molitor, 2020).

1.2 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει μέσα από τις απόψεις των συνοδών των παιδιών ηλικίας 3 έως 12 ετών:

- α) τη συμβολή της παραδοσιακής παιδικής χαράς στην κινητική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, την ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων της μετακίνησης, της ισορροπίας και του χειρισμού αντικειμένων, της φυσικής ικανότητας της δύναμης και του οπτικοκινητικού συντονισμού
- β) τη συμβολή της παραδοσιακής παιδικής χαράς στην κοινωνική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, την προαγωγή της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της βοήθειας σε άλλα παιδιά, της τήρησης των κανόνων και της υπομονετικότητας περιμένοντας τη σειρά του να παίξει σε κάποια παιχνιδοκατασκευή,
- γ) τη συμβολή της παραδοσιακής παιδικής χαράς στη συναισθηματική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, την έκφραση συναισθημάτων όπως χαρά, απόλαυση, ενθουσιασμός, θυμός, σύγκρουση,
- δ) τον βαθμό ασφάλειας των παιχνιδοκατασκευών στην παραδοσιακή παιδική χαρά και

ε) την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συνοδών (φύλο, ηλικία επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγελματική κατάσταση) στις απόψεις τους για τη συνεισφορά της παραδοσιακής παιδικής χαράς στην ανάπτυξη των παιδιών.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

1) Ποια τα χαρακτηριστικά της παιδικής χαράς που επισκέπτονται οι συνοδοί των παιδιών και ποιος ο βαθμός ασφάλειας των παιχνιδοκατασκευών;

2) Σε ποιο βαθμό η παιδική χαρά συμβάλλει στην κινητική ανάπτυξη (των κινητικών δεξιοτήτων της μετακίνησης, της ισορροπίας και του χειρισμού αντικειμένων, της φυσικής ικανότητας της δύναμης και του οπτικοκινητικού συντονισμού) των παιδιών;

3) Σε ποιο βαθμό η παιδική χαρά συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη (της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της βοήθειας σε άλλα παιδιά, της τήρησης των κανόνων και της υπομονετικότητας περιμένοντας τη σειρά του να παίξει σε κάποια παιχνιδοκατασκευή) των παιδιών;

4) Σε ποιο βαθμό η παιδική χαρά συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη (έκφραση συναισθημάτων όπως χαρά, απόλαυση, ενθουσιασμός, θυμός, σύγκρουση) των παιδιών;

5) Ποια η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγελματική κατάσταση) των συνοδών στις απόψεις τους για την παιδική χαρά και την συμβολή της στα παιδιά;

6) Ποια η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων (σχέση συγγένειας συνοδού – παιδιού, αριθμός παιδιών που συνοδεύει, ηλικία παιδιών, σειρά γέννησης παιδιού στην οικογένεια) των παιδιών στις απόψεις των συνοδών τους για την παιδική χαρά και την συμβολή της στα παιδιά;

7) Οι απόψεις των συνοδών των παιδιών για την παιδική χαρά και τη συμβολή της διαφοροποιούνται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά (συχνότητα και χρονική διάρκεια επίσκεψης, υλικοτεχνική υποδομή, το είδος και το έδαφος) της παιδικής χαράς;

1.4 Εννοιολογικοί ορισμοί

Παιδική χαρά: Η παιδική χαρά είναι συνήθως ένας υπαίθριος χώρος που έχει σχεδιαστεί για να παίζουν τα παιδιά και βρίσκεται σε δημόσια πάρκα ή άλλους χώρους (Ortegon-Sanchez et al., 2021). Με τον όρο παιδική χαρά εννοείται η δημιουργία ενός παιχνιδιάρικου και κοινωνικού περιβάλλοντος για τα παιδιά, τις οικογένειές τους ή ακόμα και την τοπική κοινωνία (Quigg et al., 2010). Η παιδική χαρά έχει κυριαρχήσει στους χώρους παιχνιδιού στον δυτικό κόσμο, κερδίζοντας έτσι μια ισχυρή θέση στην αγορά και το τοπίο της πόλης (Cunningham & Jones, 1999). Στην παρούσα έρευνα μελετάμε την παραδοσιακή παιδική χαρά που αφορά παιχνιδοκατασκευές με τις οποίες είναι οργανωμένος ο χώρος και καλύπτεται από σκληρές επιφάνειες, όπως τσουλήθρες, κούνιες, τραμπάλες, κ.ά. (Μπότσογλου, 2010).

Κινητική ανάπτυξη: Η κινητική ανάπτυξη εξετάζει τις διαδοχικές αλλαγές που σχετίζονται με την ηλικία και παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, όπως επίσης τις διαδικασίες και τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις αλλαγές (Haibach- Beach, Reid & Collier, 2018). Οι αλλαγές που συμβαίνουν μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα και δεν σχετίζονται με την πρακτική εξάσκηση ή με την εμπειρία, όπως για παράδειγμα όταν το παιδί μαθαίνει να ρίχνει μακρύτερα ένα αντικείμενο ή να τρέχει πιο γρήγορα μεταξύ των δύο και των τριών ετών οφείλονται πιθανότητα στην κινητική ανάπτυξη. Η κινητική ανάπτυξη αξιολογείται ανάλογα με το προϊόν, δηλαδή το αποτέλεσμα της εκτέλεσης της κίνησης ή τη διαδικασία, δηλαδή τους υποκείμενους μηχανισμούς της αλλαγής. Η ποσότητα του βάρους που σηκώνουμε, η απόσταση στην οποία ρίχνουμε ένα αντικείμενο είναι παραδείγματα προϊόντων κίνησης, ενώ η δράση που εκτελείτε για να προκληθεί η ρίψη του αντικειμένου είναι μία διαδικασία κίνησης. Η κινητική ανάπτυξη δεν συνοψίζεται απλώς σε αλλαγές αλλά πρέπει να είναι οργανωμένη και συστηματική, όπως όταν ένα βρέφος εξελίσσεται κατακτώντας κάποια κινητικά ορόσημα (κρατάει όρθιο το κεφάλι του ή μπουσουλάει). Η ανάπτυξη μπορεί να συμβεί εντός των χρονικών περιόδων που ποικίλουν από πολύ μεγάλα χρονικά διαστήματα έως πολύ σύντομα, ως απόκριση σε άμεσες απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (Haibach- Beach, Reid & Collier, 2018).

Εννοιολογικό Πλαίσιο αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων: Το μοντέλο της τριαδικής αμοιβαιότητας ή των αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων θέτει ότι η ανθρώπινη λειτουργία εξαρτάται από τρία αλληλοεπιδρώντα σύνολα παραγόντων ή επιρροών: α) συμπεριφορικές β) περιβαλλοντικές και γ) προσωπικές επιρροές (γνώσεις και συναισθήματα) (Bandura, 1986). Κάθε σύνολο επιρροών στην ανθρώπινη λειτουργία επηρεάζει τους άλλους και με τη σειρά του επηρεάζεται από αυτούς. Αυτό που πιστεύουν οι άνθρωποι μπορεί να επηρεάσει τις πράξεις και το περιβάλλον τους, οι ενέργειες μπορούν να αλλάξουν τις σκέψεις και το περιβάλλον τους και τα περιβάλλοντα μπορούν να επηρεάσουν τις σκέψεις και τις πράξεις των ατόμων. Σε αυτό το μοντέλο, οι διαδικασίες κινήτρων (π.χ. αυτοαποτελεσματικότητα, κοινωνικές συγκρίσεις) είναι τύποι προσωπικών επιρροών. Οι ικανότητες των ατόμων να κατευθύνουν τις σκέψεις και τις ενέργειές τους με σκόπιμους τρόπους που έχουν σχεδιαστεί για την επίτευξη στόχων είναι κρίσιμης σημασίας (Usher & Schunk, 2018). Οι άνθρωποι δεν επηρεάζονται απλώς από εξωτερικές δυνάμεις, αλλά επιλέγουν να τοποθετηθούν σε περιβάλλοντα που πιστεύουν ότι ευνοούν τη μάθησή τους. Τέτοιες αυτορυθμιστικές ικανότητες αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της θεωρίας του Bandura, η οποία δίνει έμφαση σε μια δυναμική και κυκλική πτυχή της ανθρώπινης λειτουργίας (Bandura, 1997).

Κινητικές Δεξιότητες: οι κινητικές δεξιότητες είναι επίκτητες ικανότητες παραγωγής προκαθορισμένων αποτελεσμάτων με μέγιστη δυνατή βεβαιότητα, με ελάχιστη δαπάνη χρόνου και ενέργειας (Knapp, 1963). Οι κινητικές δεξιότητες έχουν οριστεί ως δραστηριότητες που απαιτούν μία αλυσίδα αισθητηριακών (όραση, ακοή, αφή, οσμή), κεντρικών (εγκεφαλικό και νευρικό σύστημα) και κινητικών μηχανισμών, μέσω των οποίων το άτομο είναι σε θέση να διατηρεί σταθερό έλεγχο των αισθητηριακών πληροφοριών που προσλαμβάνει και να τις επεξεργάζεται η όχι ανάλογα με το στόχο της κίνησης (Argyle & Kendon, 1967).

Συντονισμός: είναι η πράξη περιορισμού του αριθμού των βαθμών Ελευθερίας προκειμένου να μειωθεί η πολυπλοκότητα του κινητικού έργου, έτσι ώστε να παραχθεί ένα πρότυπο κίνησης και να επιτευχθεί ένας στόχος έργου όπως είναι για παράδειγμα το παιδί να παίζει με την κούνια και να αιωρείται πάνω σε αυτήν με επιτυχία. Οι βαθμοί ελευθερίας είναι ο αριθμός των ανεξάρτητων στοιχείων (αρθρώσεις – οστά, μυϊκές ομάδες, νευρωνικά δίκτυα) που πρέπει να περιοριστούν ώστε να μπορεί να παραχθεί συντονισμένη κίνηση. Συντονισμός συνεπάγεται τη

σωστή συσχέτιση των βαθμών ελευθερίας και ο αυξημένος συντονισμός συνεπάγεται πιο θετική έκβαση της δραστηριότητας (Haibach- Beach, Reid & Collier, 2018, σελ. 56-57).

1.5 Σημασία της έρευνας

Ο ρόλος του δομημένου περιβάλλοντος στην υγεία των παιδιών έχει προσελκύσει μεγάλη προσοχή στη βιβλιογραφία την τελευταία δεκαετία (Ortegon-Sanchez et al., 2021; Villanueva et al., 2013). Τα πάρκα και οι παιδικές χαρές γειτονιάς θεωρούνται βασικές τοποθεσίες όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν σε εξωτερικούς χώρους και με ασφάλεια σε αστικές περιοχές (Huang et al., 2020; Joseph, & Maddock, 2016; Koohsari et al., 2015). Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η παρουσία παιδικών χαρών είναι ένα από τα πιο ελκυστικά χαρακτηριστικά του πάρκου για τον πληθυσμό των παιδιών (Lee et al., 2021; Veitch et al., 2021). Η παιδική χαρά είναι συνήθως ένας υπαίθριος χώρος που έχει σχεδιαστεί για να παίζουν τα παιδιά και βρίσκεται σε δημόσια πάρκα ή άλλους δημόσιους ανοιχτούς χώρους. Σε παγκόσμιο επίπεδο, τα δημόσια πάρκα και οι παιδικές χαρές μπορούν να διαδραματίσουν εξέχοντα ρόλο στη μείωση της σωματικής αδράνειας και της παχυσαρκίας μεταξύ των παιδιών (Ortegon-Sanchez et al., 2021).

Τα μικρά παιδιά αποκτούν κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα με τρόπους που συχνά διαφέρουν από τον τρόπο με τον οποίο αποκτούν ικανότητα σε εργασίες όπως η ονομασία γραμμάτων ή αριθμών. Οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες αναδύονται μέσα από την εμπειρία των παιδιών σε στενές σχέσεις και τις ποικίλες δραστηριότητες που εμφανίζονται στη σχεσιακή εμπειρία, όπως η κοινή συζήτηση, η φροντίδα και η καθοδηγούμενη πρακτική στη μαθησιακή ικανότητα για κοινωνικότητα, υπευθυνότητα και αυτοέλεγχο. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αναπτύσσονται επίσης μέσω των κοινών και μοναχικών δραστηριοτήτων ενός αναπτυξιακά κατάλληλου, εμπλουτισμένου περιβάλλοντος παιδικής φροντίδας ή προσχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των ευκαιριών για υπαίθριες εμπειρίες. Σε τέτοια περιβάλλοντα τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν κατανόηση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων ανθρώπων, ενθαρρύνονται να νιώθουν ενσυναίσθηση και φροντίδα, μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους ως

υπεύθυνα μέλη της ομάδας και αποκτούν μια ποικιλία άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων (Thompson & Thompson, 2007).

Τα παιδιά και η κοινωνία στο σύνολό της μπορούν να ωφεληθούν σημαντικά μεγιστοποιώντας το άτυπο παιχνίδι και τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρουν τα φυσικά υπαίθρια περιβάλλοντα παιχνιδιού/παιδικές χαρές στα μικρά παιδιά. Τα πολιτογραφημένα υπαίθρια περιβάλλοντα πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι μέρη όπου τα παιδιά μπορούν να ανακτήσουν τη μαγεία που είναι το εκ γενετής τους δικαίωμα, την ικανότητα να μεγαλώνουν και να μαθαίνουν στο έπακρο με τον μοναδικό τους βιωματικό τρόπο μέσα από τη χαρά της εξερεύνησης και της ανακάλυψης στον φυσικό κόσμο. Στο αυτοκατευθυνόμενο παιχνίδι του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού, όπως σε μια παιδική χαρά, τα παιδιά παρακινούνται να διατηρήσουν το κοινωνικό παιχνίδι για μεγαλύτερες περιόδους. Κατά αυτή τη διαδικασία, μαθαίνουν να ερμηνεύουν γρήγορα ο ένας τις ενδείξεις του άλλου, να χρησιμοποιούν εξελιγμένες δεξιότητες λήψης προοπτικών, να τροποποιούν κανόνες και να διαπραγματεύονται συγκρούσεις. Η επίτευξη επάρκειας σε όλους αυτούς τους τομείς είναι κεντρικής σημασίας για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Thompson & Thompson, 2007). Αλλά ίσως ακόμη πιο σημαντικό, οι παιδικές χαρές συμβάλλουν στην κινητική ανάπτυξη παιδιών και προσφέρουν την ελπίδα ότι τα παιδιά θα αναπτύξουν τις περιβαλλοντικές αξίες για να γίνουν οι μελλοντικοί διαχειριστές της γης (White, 2004).

1.6 Παραδοχές / προϋποθέσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα δέχεται ως αληθείς και μελετάει τις απόψεις των συνοδών των παιδιών για την παραδοσιακή παιδική χαρά μέσα από ένα ερωτηματολόγιο πεντάβαθμης κλίμακας για τις έννοιες της ασφάλειας, της κινητικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς την εγκυρότητα περιεχομένου και την αξιοπιστία του, δηλαδή οι ερωτήσεις καλύπτουν επαρκώς το νόημα της έννοιας που ισχυρίζονται ότι μετράνε (Γαλάνης, 2013). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από εκατό συνοδούς των παιδιών, το οποίο είναι σχετικά μικρό και δεν μπορεί να μας δώσει εξωτερική εγκυρότητα γενικεύοντας τα πορίσματα για τις απόψεις όλων των συνοδών των παιδιών στις παραδοσιακές παιδικές χαρές. Παρόλα αυτά όμως μπορούμε να δεχτούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας να

δείχνουν μια γενικευμένη τάση ως προς τις απόψεις των συνοδών. Επίσης, δεχόμαστε ως κινητική ανάπτυξη των παιδιών, τις απόψεις των συνοδών που εξάγονται από τις γνώσεις τους και την κρίση τους για την κινητική απόδοση των παιδιών σχετικά με τις κινητικές δεξιότητες βλέποντας αυτά να παίζουν στις παιχνιδοκατασκευές. Ακόμη για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ισχύει ακριβώς το ίδιο με την κινητική, δεχόμαστε τις απόψεις των συνοδών για κοινωνικές και συναισθηματικές δράσεις τη διάρκεια του παιχνιδιού στις παιχνιδοκατασκευές της παραδοσιακής παιδικής χαράς.

1.7 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα μελετάει τις μεταβλητές, ήτοι:

A) παραδοσιακή παιδική χαρά και τα χαρακτηριστικά της, όπως η επισκεψιμότητα (συχνότητα και χρονική διάρκεια επίσκεψης συνοδού με παιδί ή παιδιά),

υλικοτεχνική υποδομή (παιχνιδοκατασκευές, κούνιες, τραμπάλες, τσουλήθρες, κ.ά.),

έδαφος παιδικής χαράς (χώμα, χαλίκι, τσιμέντο, γρασίδι, ταρτάν, πλάκες - μάρμαρο),

B) ασφάλεια της σωματικής ακεραιότητας των παιδιών,

Γ) κινητική ανάπτυξη (κινητικές δεξιότητες ισορροπίας, μετακίνησης και χειρισμού αντικειμένων, φυσικής ικανότητας της δύναμης και κινητικού συντονισμού),

Δ) κοινωνική ανάπτυξη (το παιδί παίζει με άλλα παιδιά, περιμένει τη σειρά του για να παίξει στην παιχνιδοκατασκευή, τηρεί τους κανόνες στο παιχνίδι, βοηθάει άλλα παιδιά στο παιχνίδι),

Ε) συναισθηματική ανάπτυξη (απόλαυση, χαρά, ενθουσιασμός, θυμός σύγκρουση)

ΣΤ) δημογραφικά χαρακτηριστικά των συνοδών (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, επαγγελματική κατάσταση),

Z) Χαρακτηριστικά των παιδιών (σειρά γέννησης, ηλικία, βαθμός συγγενείας παιδιού – συνοδού, αριθμός παιδιών που συνοδεύονται από το συνοδό στην παραδοσιακή παιδική χαρά.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Θεωρίες σχετικές με την υπό εξέταση θεματική

Πολλές σύγχρονες παιδικές χαρές αποτελούνται από όμοια, απομονωμένα κομμάτια εξοπλισμού σε μια μονοκαλλιέργεια γρασιδιού. Δεν αποτελεί έκπληξη ότι το συγκεκριμένο είδος παιδικής χαράς συχνά επικρίνεται ευρέως για την περιορισμένη διέγερση και τις δραστηριότητές του, επειδή είναι αναπτυξιακά ακατάλληλο, προβλέψιμο και βαρετό. Υπάρχουν όμως και αρκετές παιδικές χαρές, που ορίζονται από πολύχρωμες πολυκατασκευές με πλατφόρμες, τσουλήθρες που τοποθετούνται σε ασφαλείς επιφάνειες από καουτσούκ, που όχι μόνο δεν διεγείρουν ένα ευρύ φάσμα τύπων παιχνιδιού, αλλά δεν λειτουργούν και ως κοινωνικά μέρη (Czalczynska-Podolska, 2014).

Έτσι, η βασική προσδοκία μιας παιδικής χαράς, δηλαδή η δημιουργία ενός παιχνιδιάρικου και κοινωνικού περιβάλλοντος για τα παιδιά, τις οικογένειές τους ή ακόμα και την τοπική κοινωνία, δεν ικανοποιείται καθόλου ή μόνο σε μικρό βαθμό. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι πολλοί ερευνητές έχουν αρχίσει να αμφισβητούν την όλη έννοια της παιδικής χαράς. Ειδικά επειδή το μεγαλύτερο μέρος του παιδικού παιχνιδιού δεν συμβαίνει σε παιδικές χαρές (Quigg et al., 2010). Η χρησιμότητα της παιδικής χαράς είναι επίσης περιορισμένη, καθώς οι τοποθεσίες για αυτές επιλέγονται χωρίς προσεκτικές μελέτες τοποθεσίας και περιβάλλοντος, γεγονός που προκαλεί προβλήματα με την προσβασιμότητα της παιδικής χαράς (Veitchetal., 2021). Όπως υποστηρίζουν οι Cunningham και Jones (1999), η παιδική χαρά είναι μια ομολογία της αποτυχίας του σχεδιασμού της πόλης. Ωστόσο, έχει κυριαρχήσει στους χώρους παιχνιδιού στον δυτικό κόσμο, κερδίζοντας έτσι μια ισχυρή θέση στην αγορά και το τοπίο της πόλης.

Από την άλλη ευτυχώς, αν και σπανιότερα, υπάρχουν και οι φυσικές παιδικές χαρές. Τα νέα φυσικοποιημένα περιβάλλοντα παιχνιδιού δεν εξαρτώνται από τον κατασκευασμένο εξοπλισμό. Αντί να χτίζονται, φυτεύονται - χρησιμοποιούν το τοπίο και τη βλάστηση και τα υλικά του τόσο ως σκηνικό παιχνιδιού όσο και ως υλικό παιχνιδιού. Οι φυσικές παιδικές χαρές σχεδιάζονται από την οπτική γωνία του παιδιού ως άτυπες, ακόμη και ως άγριες, και ως ένα μέρος που ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές εργασίες των παιδιών και στην αίσθηση του τόπου, του χρόνου και της

ανάγκης τους να αλληλεπιδράσουν με τη φύση. Έχουν σχεδιαστεί για να διεγείρουν τη φυσική περιέργεια, τη φαντασία, το θαύμα και τη μάθηση ανακάλυψης των παιδιών καθώς και να καλλιεργούν τη συνδεσιμότητα των παιδιών με τη φύση. Τα βασικά συστατικά ενός φυσικού περιβάλλοντος παιχνιδιού για μικρά παιδιά περιλαμβάνουν (White & Stoecklin, 1998):

- Νερό
- Άφθονη αυτόχθονη βλάστηση, συμπεριλαμβανομένων δέντρων, θάμνων, λουλουδιών και χόρτων που τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με αυτά
- Ζώα, πλάσματα σε λιμνούλες, πεταλούδες, ζώφια
- Άμμο
- Ποικιλομορφία χρώματος, υφής και υλικών
- Τρόποι για να βιώσουν τις μεταβαλλόμενες εποχές, τον άνεμο, το φως, τους ήχους και τον καιρό
- Φυσικά μέρη για να καθίσουν, να ακουμπήσουν, να σκαρφαλώσουν και να χρησιμοποιούν ως καταφύγια
- Διαφορετικά επίπεδα και γωνίες ικανά να προσφέρουν κοινωνικοποίηση, ιδιωτικότητα και θέα
- Κατασκευές, εξοπλισμός και υλικά που μπορούν να αλλάξουν, στην πραγματικότητα ή στη φαντασία τους, συμπεριλαμβανομένων άφθονων χαλαρών εξαρτημάτων.

2.1.1 Θεωρίες παιχνιδιών

Αναλύοντας τις πρακτικές επικοινωνίας των παιδιών, ο Kress (1997) δίνει έμφαση στην κοινωνική φύση της δημιουργίας παιχνιδιών καθώς και στη μεταμορφωτική εργασία που αναλαμβάνουν τα παιδιά. Περαιτέρω, τα σημάδια μέσω των οποίων επικοινωνούν τα παιδιά θεωρούνται ενσωματωμένα σε πολιτισμικά νοήματα. Αναφερόμενοι ευρέως στις πρακτικές επικοινωνίας, οι ιδέες του Kress μπορούν να εφαρμοστούν στις πρακτικές σχεδιασμού παιχνιδιών. Μέσω του παιχνιδιού και της δημιουργίας αυτοσχέδιων για παράδειγμα παιχνιδιών, τα παιδιά διαμορφώνουν τα

δικά τους πολιτιστικά κείμενα. Ωστόσο, τα παιδιά δεν έχουν πλήρη γνώση για να δημιουργήσουν οποιοδήποτε είδος κειμένου από οποιοδήποτε είδος υλικού. Όπως υποδεικνύει ο Kress (1997), τα υλικά είναι ήδη πολιτισμικά διαμορφωμένα, δηλαδή υπάρχουν δομές που καθορίζουν ή προτείνουν τα είδη μετασχηματισμών που μπορεί να συμβούν.

Τα παιδιά ωστόσο γίνονται οι φορείς της δικής τους πολιτιστικής και κοινωνικής δημιουργίας, μέσω του παιχνιδιού και του αυτοσχεδιασμού σε μια παιδική χαρά. Έρευνες από διάφορους κλάδους έχουν θεωρητικοποιήσει και τεκμηριώσει τις διαδικασίες του αυτοσχεδιασμού που συμβαίνουν στο παιδικό παιχνίδι. Με τον όρο αυτοσχεδιασμός εννοείται η χρήση των υπάρχοντων πόρων από τα παιδιά στη διαδικασία δημιουργίας ή συγγραφής ενός «κειμένου», όπως ένα παιχνίδι ή ένα έργο τέχνης. Ο Vygotsky (1978), για παράδειγμα, για τη διαδικασία της αφηρημένης σκέψης που συμβαίνει όταν ένα παιδί προσποιείται ότι το σκουπόξυλο είναι ένα άλογο υποδεικνύει την επικράτηση και τη σημασία του αυτοσχεδιασμού. Αναφορικά με τις γνωστικές λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού, ο ίδιος συγγραφέας υποστηρίζει ότι: «Στο παιχνίδι ένα παιδί είναι πάντα πάνω από τη μέση ηλικία του, σαν να ήταν ένα κεφάλι ψηλότερο από τον εαυτό του» (Vygotsky, 1978, σελ. 102). Επιπλέον, υπογραμμίζει τις προηγμένες διαδικασίες σκέψης που συμβαίνουν κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού, ιδιαίτερα σε αυτοσχεδιαστικά παιχνίδια.

Ο Corsaro (1992, σελ. 160) επίσης επινόησε τον όρο «ερμηνευτική αναπαραγωγή» για να περιγράψει τη διαδικασία των παιδιών που «οικειοποιούνται δημιουργικά πληροφορίες από τον κόσμο των ενηλίκων για να παράγουν τις δικές τους μοναδικές κουλτούρες συνομηλίκων». Οι κοινωνιο-γλωσσικές μελέτες του παιδικού προσπονητικού παιχνιδιού τονίζουν επίσης την αυτοσχεδιαστική και κοινωνικά υποκινούμενη πτυχή του παιχνιδιού. Ο Sawyer (1997) αναλύει τις συνομιλίες των παιδιών σε ένα προσχολικό περιβάλλον και υποστηρίζει ότι η διαδικασία κινητοποίησης του λόγου στο παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί ως «αυτοσχεδιαστική απόδοση». Ενώ αυτές οι μελέτες και οι θεωρίες παρέχουν ένα αναλυτικό πλαίσιο για την κατανόηση των κοινωνιο-γλωσσικών πτυχών του αυτοσχεδιαστικού παιχνιδιού των παιδιών, άλλες μελέτες εξέτασαν τα ίδια τα παιχνίδια για στοιχεία αυτοσχεδιασμού και προσαρμογής.

Στην εκτεταμένη έρευνά τους που περιελάμβανε πάνω από 20.000 παιδιά από όλο το Ηνωμένο Βασίλειο από τη δεκαετία του 1950 έως τη δεκαετία του 1980, οι λαογράφοι Peter και Iona Opie κατέγραψαν την τεράστια ποσότητα και ποικιλία παιδικών παιχνιδιών (Opie & Opie, 1959/2001, 1969). Η δουλειά τους αναφέρεται επίσης σε ιστορικά προηγούμενα για τα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά τη δεκαετία του 1950 έως τη δεκαετία του 1980 και καταγράφουν γεωγραφικά διαφορετικές συνδέσεις με τα παιδικά παιχνίδια στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η προαναφερθείσα μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση των παιδιών ως πομπών και προσαρμογών πολιτιστικών κειμένων. Επίσης, εστιάζοντας στις διαδικασίες αυτοσχεδιασμού στους παιδικούς πολιτισμούς, ερευνητές στον τομέα της εθνομουσικολογίας έχουν εξετάσει τις διάφορες μουσικές παραδόσεις που αντλούν τα παιδιά κατά τη δημιουργία, την εξάσκηση και την εκτέλεση μουσικών παιχνιδιών (Marsh, 2008). Ο Marsh (2008) έχει κάνει εκτενή εργασία αναλύοντας τις μουσικές και συνθετικές πρακτικές που υπάρχουν στο παιδικό παιχνίδι και υποστηρίζει ότι τα παιδιά συν-κατασκευάζουν μουσικά παιχνίδια μέσω ενός «κύκλου πειραματισμού, τακτοποίησης και ελέγχου» (Marsh, 2008, σ. 210). Ο Marsh χρησιμοποιεί τον όρο «κύκλοι οικειοποίησης» (2008, σ. 185) για να συζητήσει την αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ μουσικού παιχνιδιού και μέσων, σύμφωνα με την οποία οι παραγωγοί μουσικής υιοθετούν κινήσεις, μουσική και λεκτικές πτυχές του παιδικού παιχνιδιού και με τη σειρά τους τα παιδιά αντλούν από αυτές τις πηγές για το παιχνίδι τους.

Οι παραπάνω μελέτες θεωρητικοποιούν και τεκμηριώνουν τη γνώση, τις κοινωνιογλωσσικές δομές και τα παιδικά κείμενα στη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού. Μεγάλο μέρος αυτού του έργου βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη γλώσσα και στα κείμενα για ανάλυση. Τα παιχνίδια από την άλλη στην παιδική χαρά έχουν ιδιαίτερες δομές που τα οριοθετούν από άλλες μορφές παιχνιδιού. Τα παιχνίδια παιδικής χαράς είναι επίσης κοινωνικές εκδηλώσεις που συμβαίνουν σε συγκεκριμένα πολιτιστικά πλαίσια.

Ο Denzin (1977) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι γίνεται παιχνίδι μέσω της επανάληψης παρόμοιων ακολουθιών – δηλαδή, τα παιχνίδια περιέχουν υποκείμενες δομές που απουσιάζουν στο παιχνίδι. Ανασκοπώντας διάφορες θεωρίες παιχνιδιών, ο Juul (2003) πρότεινε έξι χαρακτηριστικά των παιχνιδιών που συνιστούν «παιχνίδια». Έτσι, σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, τα παιχνίδια βασίζονται σε κανόνες, έχουν μεταβλητά, ποσοτικοποίησιμα αποτελέσματα, έχει αποδοθεί αξία σε διαφορετικά

πιθανά αποτελέσματα, απαιτούν προσπάθεια από τον παίκτη, περιλαμβάνουν προσκόλληση του παίκτη στο αποτέλεσμα και έχουν διαπραγματεύσιμες συνέπειες (εκτός ή εντός της «πραγματικής ζωής») (Juul, 2003, σελ. 35).

Οι Carr, Buckingham, Burn και Schott (2006) υποστηρίζουν ότι οι δομές των παιχνιδιών όπως οι κανόνες και οι καταστάσεις νίκης-ήττας ενσωματώνονται με δομές αναπαράστασης όπως τοπία, χαρακτήρες, αφηγήσεις και διάλογοι. Όπου το σύστημα είναι το ισχυρότερο, το σύστημα αναπαράστασης μπορεί να είναι πρόχειρο και ακόμη και εντελώς αφηρημένο, και το ενδιαφέρον για τον παίκτη μειωμένο. Αντίθετα, όπου το αναπαραστατικό σύστημα είναι ισχυρότερο, όπως στα παιχνίδια παιδικής χαράς, υπάρχει πλούσια δράση.

2.1.2 Θεωρίες κινητικής μάθησης

Η κινητική μάθηση είναι μια υποκατηγορία της κινητικής συμπεριφοράς που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατακτούν κινητικές δεξιότητες. Η κινητική μάθηση είναι μια σχετικά μόνιμη αλλαγή στην ικανότητα εκτέλεσης μιας κινητικής δεξιότητας ως αποτέλεσμα πρακτικής άσκησης ή εμπειρίας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την απόδοση, τον βαθμό στον οποίο εκτελείται η κινητική δεξιότητα, που αφορά μια προσωρινή, μη μόνιμη αλλαγή (Schmidt & Lee, 2014, όπ. αναφ στους Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018, σελ. 41).

Το πρώτο χαρακτηριστικό της κινητικής μάθησης είναι ότι απαιτείται μια διαδικασία προκειμένου να προκληθεί μια αλλαγή στην ικανότητα επιδέξιας εκτέλεσης μιας κίνησης. Μια διαδικασία, όσον αφορά την απόκτηση μιας δεξιότητας είναι μια σειρά γεγονότων ή συμβάντων που οδηγούν σε αλλαγή στην κατάσταση ή στο τελικό προϊόν. Η ικανότητα υποδηλώνει ότι μια επιδέξια συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί εφόσον οι συνθήκες είναι ευνοϊκές. Ορισμένες μεταβλητές ωστόσο μπορούν να παρεμποδίσουν τη βέλτιστη απόδοση ακόμη και όταν έχει αποκτηθεί η ικανότητα. Τέτοιες μεταβλητές είναι οι εξωτερικές περιβαλλοντικές συνθήκες όπως το κρύο, ο άνεμος, το χιόνι η βροχή και το χαλάζι. Άλλα παραδείγματα αποτελούν το κίνητρο, η κόπωση και η ευεξία (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018, σελ. 41).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της κινητικής μάθησης είναι ότι πρέπει να συμβεί ως άμεσο αποτέλεσμα της πρακτικής άσκησης. Η κινητική μάθηση εξάλλου δεν οφείλεται στην ωρίμανση ή σε κάποια φυσιολογική μεταβολή. Μια αλλαγή που συμβαίνει ως αποτέλεσμα της ωρίμανσης είναι μια αλλαγή κινητικής ανάπτυξης και

όχι κινητικής μάθησης. Έτσι για παράδειγμα, το να μάθει κανείς να περπατά είναι αποτέλεσμα κινητικής ανάπτυξης από τη στιγμή που αποτελεί μια κινητική δεξιότητα που έχουν όλοι οι άνθρωποι καθώς μεγαλώνουν. Από την άλλη, το να μάθει κανείς να ρίχνει μια μπάλα στο καλάθι του μπάσκετ είναι αποτέλεσμα πρακτικής εξάσκησης που εμπίπτει στην κινητική μάθηση (Haibach-Beach, Reid&Collier, 2018, σελ. 41-42).

Το τρίτο χαρακτηριστικό της κινητικής μάθησης είναι ότι δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα. Μπορεί μόνο να υποθεθεί βάσει μακροπρόθεσμων αλλαγών που παρατηρούνται στην απόδοση των ατόμων. Έτσι λοιπόν μπορεί να υποστηρίξει κανείς πως η κινητική μάθηση αποτελεί μια κατασκευή. Με άλλα λόγια, ενώ κάποιος δεν μπορεί να τη δει, μπορεί να συμπεράνει ότι έχει λάβει χώρα όταν παρατηρήσει σχετικά μόνιμες αλλαγές στην ικανότητα επιδέξιας κινητικής συμπεριφοράς μέσω αλλαγών απόδοσης. Η κινητική μάθηση επίσης θεωρείται πως θετικά, μη αναστρέψιμα αποτελέσματα στην ικανότητα για επιδέξια κινητική συμπεριφορά, πράγμα που ουσιαστικά σημαίνει πως οι αλλαγές αυτές δεν είναι προσωρινές (Haibach-Beach, Reid&Collier, 2018, σελ. 42).

Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημανθεί η διαφορά μεταξύ ικανότητας και δεξιότητας. Οι δεξιότητες μαθαίνονται, ενώ οι ικανότητες είναι προϊόντα της μάθησης και της γενετικής. Οι δεξιότητες περιγράφουν ένα επίπεδο επάρκειας σε μια συγκεκριμένη κινητική δραστηριότητα, ενώ από την άλλη οι ικανότητες αποτελούν μέρος των χαρακτηριστικών ενός ατόμου που επηρεάζουν τη δυνατότητά του να γίνει επιδέξιο όταν μαθαίνει μια καινούρια κινητική δραστηριότητα. Οι ικανότητες με άλλα λόγια ορίζονται ως γενετικά προκαθορισμένα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την εκτέλεση της κίνησης όπως για παράδειγμα η ευελιξία και ο συντονισμός και βάσει του ότι είναι μόνιμα χαρακτηριστικά είναι δύσκολο να αλλάξουν στην ενήλικη ζωή του ατόμου (Haibach-Beach, Reid&Collier, 2018, σελ. 53).

Οι δεξιότητες από την άλλη μπορούν να οριστούν ως οι επίκτητες ικανότητες παραγωγής προκαθορισμένων αποτελεσμάτων με μέγιστη δυνατή βεβαιότητα, συχνά με ελάχιστη δαπάνη χρόνου ή ενέργειας. Η ταξινόμηση των δεξιοτήτων είναι χρήσιμη για τη μάθηση. Συγκεκριμένα οι κινητικές δεξιότητες έχουν οριστεί και ως οι δραστηριότητες εκείνες που απαιτούν μια σειρά αισθητηριακών (όραση, αφή, ακοή, οσμή), κεντρικών (νευρικό και εγκεφαλικό σύστημα) και κινητικών μηχανισμών,

μέσω των οποίων τα παιδιά είναι σε θέση να διατηρούν σταθερό έλεγχο των αισθητηριακών πληροφοριών που προσλαμβάνουν και να τις επεξεργάζονται ή όχι ανάλογα με τον στόχο της κίνησης που θέλουν να επιτελέσουν (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018, σελ. 42).

Οι αθλητικές δεξιότητες έχουν χωριστεί σε τρεις κατηγορίες: α) τις γνωστικές, β) τις αντιληπτικές και γ) τις κινητικές. Πιο συγκεκριμένα, οι γνωστικές αναφέρονται στις διανοητικές ικανότητες του ατόμου που κινείται. Οι αντιληπτικές ικανότητες είναι εκείνες που περιλαμβάνουν την ερμηνεία και την ενσωμάτωση αισθητηριακών πληροφοριών για να προσδιοριστεί το καλύτερο αποτέλεσμα της κίνησης. Οι παλαιότερες κινητικές εμπειρίες και η απόκτηση προσοχής επηρεάζουν τις αντιληπτικές δεξιότητες. Τέλος, οι κινητικές δεξιότητες είναι τα φυσικά στοιχεία που επιτρέπουν την κίνηση. Με άλλα λόγια, η δραστηριότητα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την παρουσία της επίκτητης ικανότητας συντονισμού των μελών έτσι ώστε να παραχθεί η κίνηση (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018, σελ. 43).

Μάλιστα, στην αναπτυξιακή ταξινόμηση οι κινητικές δεξιότητες μπορούν επιπλέον να χωριστούν σε τρεις ομάδες: α) τη μη χωροκινητική σταθεροποίηση, που αποτελεί την ικανότητα διατήρησης της θέσης του σώματος ενάντια στις δυνάμεις της βαρύτητας, β) τις χωροκινητικές δεξιότητες που αποτελούν αδρές κινητικές δεξιότητες στις οποίες ο στόχος της κίνησης είναι η μετακίνηση του σώματος και που δεν μπορούν να αναπτυχθούν ξεχωριστά από τη σταθεροποίηση και γ) τις δεξιότητες χειρισμού που χρησιμοποιούν μικρότερες μυϊκές ομάδες και επιτρέπουν στα άτομα να εξερευνήσουν τον κόσμο, αφού τους δίνουν τη δυνατότητα να φέρουν πιο κοντά τους αντικείμενα και να αισθανθούν το μέγεθος και την υφή τους για να τα αναγνωρίσουν. Οι πιο προηγμένες κινητικές δεξιότητες απαιτούν από τα άτομα την ικανότητα ελέγχου και των τριών προαναφερθέντων στοιχείων δεξιοτήτων (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018, σελ. 43-44).

2.1.3 Στάδια κινητικής μάθησης

Τα παιδιά προοδεύουν μέσα από μια σειρά σταδίων καθώς εξελίσσουν τις κινητικές δεξιότητές τους, είτε μαθαίνουν πώς να ρίχνουν μια μπάλα ή να κάνουν ποδήλατο. Αρκετά μοντέλα ασχολούνται με τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά αυτών των

σταδίων, συμβάλλοντας στην κατανόηση του πως οι άνθρωποι μαθαίνουν τις κινητικές δεξιότητες. Τα σημαντικότερα από αυτά περιγράφονται ακολούθως:

Οι Fitts και Posner (1967, όπ. αναφ. στους Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018, σελ. 112-114) πρότειναν ένα μοντέλο μάθησης αποτελούμενο από τρία στάδια: το γνωστικό στάδιο, το συσχετιστικό στάδιο και το αυτόνομο στάδιο.

Κατά το γνωστικό στάδιο ή αλλιώς αρχάριο στάδιο το παιδί:

- Μαθαίνει τα θεμελιώδη κινητικά πρότυπα
- Λαμβάνει μέρος σε δραστηριότητες σε υψηλές γνωστικές απαιτήσεις όπως προσοχή στην κίνηση και εσωτερικός μονόλογος,
- Επιδεικνύει ασυνέπεια στην εκτέλεση
- Διαπράττει πολλά σοβαρά σφάλματα και
- Παρουσιάζει τις μεγαλύτερες βελτιώσεις απόδοσης

Κατά το συσχετιστικό στάδιο ή αλλιώς ενδιάμεσο στάδιο το παιδί:

- Εκτελεί με μεγαλύτερη συνέπεια
- Διαπράττει λιγότερα σφάλματα
- Χρειάζεται να αφιερώνει λιγότερη προσοχή
- Σημειώνει πιο σταδιακές βελτιώσεις στην απόδοση

Κατά το αυτόνομο στάδιο ή αλλιώς προχωρημένο στάδιο το παιδί:

- Έχει ήδη κατακτήσει υψηλό επίπεδο εκτέλεσης δεξιοτήτων
- Εκτελεί τις κινήσεις σε μεγάλο βαθμό αυτόματα
- Διαπράττει ελάχιστα σφάλματα
- Εκτελεί τις κινήσεις με μεγάλη συνέπεια
- Επικεντρώνεται σε στρατηγικές

Μια άλλη άποψη είναι αυτή του Bernstrait emotional intelligence (1967, όπ. αναφ. στους Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018, σελ. 116-120), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα στάδια μάθησης βασίζονται στο πρόβλημα των βαθμών ελευθερίας, τη δυσκολία

με άλλα λόγια προκειμένου να συντονιστεί μια σύνθετη κατασκευή από αρθρώσεις και μυς για την παραγωγή ομαλής, προσανατολισμένης προς ένα στόχο κίνησης. Οι βαθμοί ελευθερίας είναι ο αριθμός των λειτουργικών μονάδων που απαιτούνται για την επίλυση ενός προβλήματος κίνησης.

Βασιζόμενη στους βαθμούς ελευθερίας του Bernstrait emotional intelligence, η Vereijken (1991), πρότεινε ένα μοντέλο μάθησης 3 σταδίων. Πιο συγκεκριμένα, κατά το Στάδιο 1 (Πάγωμα των άκρων), οι αρχάριοι με στόχο την εκτέλεση μιας νέας δραστηριότητας απλοποιούν το πρόβλημα κίνησης, το οποίο απαιτεί να ελέγξουν έναν τεράστιο αριθμό βαθμών ελευθερίας εξαλείφοντας μερικούς από αυτούς. Στο στάδιο αυτό (Πάγωμα των άκρων), οι αρχάριοι δεν κατανοούν ποια είναι η βέλτιστη μέθοδος διαχείρισης αυτών των βαθμών ελευθερίας προκειμένου να εκτελέσουν το νέο κινητικό πρότυπο και έτσι μειώνουν τις επιλογές τους. Αυτό επιτυγχάνεται διατηρώντας ορισμένες γωνίες των αρθρώσεων σταθερές κατά τη διάρκεια της κίνησης ή με προσωρινή σύζευξη πολλαπλών αρθρώσεων έτσι ώστε να κινούνται ως ενιαίο σύνολο.

Κατά το Στάδιο 2 (Απελευθέρωση άκρων), τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στην παραγωγή του κινητικού προτύπου. Εδώ, οι βαθμοί ελευθερίας ενσωματώνονται σε μεγαλύτερες λειτουργικές μονάδες δράσης, γνωστές ως συντονιστικές δομές. Οι συντονιστικές δομές σχηματίζονται οριοθετώντας δυνητικές επιλογές, όπως μυς και αρθρώσεις, με τρόπο ανάλογο ενός κινητικού προτύπου. Κατά το τελικό Στάδιο 3, ή αλλιώς το στάδιο της αξιοποίησης του περιβάλλοντος, το παιδί συνεχίζει να απελευθερώνει βαθμούς ελευθερίας μέχρις ότου απελευθερωθούν όλοι εκείνοι που είναι απαραίτητοι για την μεγιστοποίηση και ολοκλήρωση του έργου.

Από την άλλη η Gentile (1972, 1987, 2000, όπ. αναφ. στους Haibach-Beach, Reid&Collier, 2018, σελ. 121-125) υπογραμμίζει πως κατά τη διάρκεια του Σταδίου 1, ή αλλιώς το στάδιο κατανόησης της κίνησης, τα παιδιά επικεντρώνονται στα βασικά στοιχεία της κίνησης. Αποκτώντας μια βασική ιδέα του κινητικού προτύπου, προχωρούν στο στάδιο σταθεροποίησης και διαφοροποίησης (Στάδιο 2). Όταν σταθεροποιηθούν στις ίδιες ρυθμιστικές συνθήκες και πετύχουν ένα υψηλό επίπεδο συνέπειας, εφαρμόζουν πολλές τροποποιήσεις στις κινήσεις τους προετοιμάζοντας τους εαυτούς τους σε μη προβλέψιμες καταστάσεις.

2.1.4 Κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες μάθησης

Η κοινωνική γνωστική θεωρία είναι μια ψυχολογική προοπτική για την ανθρώπινη λειτουργία που δίνει έμφαση στον κρίσιμο ρόλο που παίζει το κοινωνικό περιβάλλον στα κίνητρα, τη μάθηση και την αυτορρύθμιση (Schunk&Usher, 2019). Η θεωρία του Bandura (1986, 1997, 2001) έχει ευρεία εφαρμογή στους κλάδους της ψυχολογίας, καθώς και σε άλλους τομείς όπως η εκπαίδευση, οι επιχειρήσεις και η υγεία. Οι προβλέψεις της θεωρίας έχουν δοκιμαστεί σε πολλές ερευνητικές μελέτες σε διαφορετικά πλαίσια. Αν και οι όροι «κοινωνική γνωστική θεωρία», «θεωρία του Bandura» και «κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura» χρησιμοποιούνται πιο συχνά, υπάρχουν και άλλα άτομα που έχουν βοηθήσει στην ανάπτυξη, τη δοκιμή και την επέκταση της θεωρίας με σημαντικούς τρόπους, συμπεριλαμβανομένων των ερευνητών Zimmerman, Schunk και Usher.

Ο ρόλος του κινήτρου είναι εξέχουσας σημασίας. Το κίνητρο αναφέρεται στις διαδικασίες που υποκινούν και συντηρούν δραστηριότητες που κατευθύνονται προς τους στόχους (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). Σε αυτήν την εννοιολόγηση, το κίνητρο περιλαμβάνει εσωτερικές (προσωπικές) διαδικασίες που εκδηλώνονται φανερά σε ενέργειες που κατευθύνονται προς το στόχο. Προηγούμενες απόψεις της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας, οι οποίες συχνά ονομάζονταν «θεωρίες κοινωνικής μάθησης», τόνιζαν τη σημασία των κινήτρων και των κοινωνικών μεταβλητών στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, η θεωρία του Rotter (1954) περιλάμβανε δύο εξέχουσες μεταβλητές κινήτρων: α) την προσδοκία, που ορίζεται ως η πεποίθηση ενός ατόμου σχετικά με την πιθανότητα να συμβεί μια συγκεκριμένη ενίσχυση μετά από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, και β) την αξία ενίσχυσης ή αλλιώς το κατά πόσο τα άτομα επιθυμούν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα σε σχέση με άλλα πιθανά αποτελέσματα. Αυτές οι δύο μεταβλητές έχουν κάποια ομοιότητα με τις διαδικασίες προσδοκίας και αξίας του αποτελέσματος στη θεωρία του Bandura.

Μια κεντρική υπόθεση της θεωρίας του Bandura είναι ότι τα άτομα προσπαθούν για μια αίσθηση πρακτορείας ή την πεποίθηση ότι μπορούν να ασκήσουν μεγάλο βαθμό επιρροής σε σημαντικά γεγονότα στη ζωή τους. Ασκούν αυτή την αίσθηση χρησιμοποιώντας τις γνωστικές και αυτορρυθμιστικές τους ικανότητες, όπως θέτοντας στόχους και εφαρμόζοντας στρατηγικές για την επίτευξή τους. Παρακολουθούν την πρόοδό τους προς τους στόχους τους και προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους όπως

πιστεύουν ότι χρειάζεται. Κεντρικό στοιχείο αυτής της προοπτικής είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα των ατόμων ή οι αντιληπτές ικανότητές τους να μαθαίνουν και να εκτελούν ενέργειες σε καθορισμένα επίπεδα (Bandura, 1977, 1997). Η αυτο-αποτελεσματικότητα, η οποία προκύπτει από τον αυτοστοχασμό είναι μια βασική εσωτερική διαδικασία κινήτρων στην κοινωνική γνωστική θεωρία.

Οι προσωπικές επιρροές περιλαμβάνουν γνώσεις πεποιθήσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα (Schunk & Usher, 2019). Η κοινωνική γνωστική θεωρία προβλέπει ότι οι στόχοι μπορούν να ενεργοποιήσουν και να κατευθύνουν τα κίνητρα (Bandura, 1986, 1997). Ένας στόχος είναι μια διανοητική αναπαράσταση αυτού που κάποιος προσπαθεί να επιτύχει. Στο μοντέλο των αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων, οι στόχοι είναι προσωπικές διαδικασίες που βοηθούν στην εστίαση και τη διατήρηση των προσπαθειών των ατόμων που κατευθύνονται προς την επιτυχία της εργασίας. Καθώς τα παιδιά παρατηρούν και αξιολογούν την πρόοδο του στόχου τους, μια ασυμφωνία μεταξύ του στόχου και της αντιληπτής προόδου μπορεί να τους οδηγήσει να καταβάλουν την απαραίτητη προσπάθεια και να επιμείνουν. Αν και οι στόχοι είναι κρίσιμοι, από μόνοι τους μπορεί να μην επηρεάζουν πολύ τα κίνητρα. Αντίθετα, οι ιδιότητες στόχου της ειδικότητας, της εγγύτητας και της δυσκολίας έχουν αποδειχθεί ότι ασκούν σημαντική επιρροή (Bandura, 1986; Locke & Latham, 2002).

Οι στόχοι που περιλαμβάνουν συγκεκριμένα πρότυπα απόδοσης είναι πιο πιθανό να ενεργοποιήσουν τις αυτοαξιολογήσεις της προόδου και να ενισχύσουν τα κίνητρα από ό,τι οι γενικοί στόχοι (Zimmerman, Schunk, & DiBenedetto, 2015). Ομοίως, οι στόχοι που είναι βραχυπρόθεσμοι ενισχύουν τα αποτελέσματα καλύτερα από τους μακροπρόθεσμους στόχους. Τα παιδιά έχουν περισσότερα κίνητρα να αγωνίζονται για στόχους που θεωρούν δύσκολους αλλά εφικτούς από στόχους που πιστεύουν ότι είναι πολύ εύκολοι ή δύσκολοι. Ειδικά για δύσκολους στόχους, μια χαμηλή αίσθηση δέσμευσης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα κίνητρα. Τα ευρήματα της έρευνας σε διάφορα πλαίσια με παιδιά υποστηρίζουν αυτά τα οφέλη (Locke & Latham, 2002; Zimmerman, Schunk, & DiBenedetto, 2015). Η επαναληπτική διαδικασία (δηλαδή, αντιληπτή πρόοδος → αυτο-αποτελεσματικότητα → επιδίωξη στόχου) είναι κρίσιμη για τα κίνητρα και τη μάθηση. Μάλιστα, η διερεύνηση λεπτομερών αλλαγών σε αυτή τη διαδικασία αποτελεί ερευνητική προτεραιότητα (Bernacki et al., 2015). Οι κοινωνικοί γνωστικοί ερευνητές έχουν επίσης διερευνήσει τις κινητήριες επιδράσεις τύπων στόχων όπως η μάθηση και η απόδοση. Αυτοί δεν είναι ίδιοι με τους

προσανατολισμούς στόχων. Οι μαθησιακοί στόχοι αναφέρονται στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Οι στόχοι απόδοσης υποδεικνύουν ποια εργασία πρέπει να ολοκληρώσουν οι μαθητές και εστιάζουν την προσοχή στις κοινωνικές συγκρίσεις και στην ολοκλήρωση εργασιών (Schunk & Ertmer, 1999).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια βασική προσωπική επιρροή στο μοντέλο αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων του Bandura (1997) που μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα. Οι εκπαιδευόμενοι που αισθάνονται αποτελεσματικοί είναι ικανοί να συμμετέχουν σε γνωστικές και συμπεριφορικές δραστηριότητες που βελτιώνουν τη μάθησή τους, όπως ο καθορισμός στόχων, η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, η παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των στόχων τους και η δημιουργία αποτελεσματικών φυσικών και κοινωνικών περιβαλλόντων για μάθηση (Schunk & DiBenedetto, 2016). Με τη σειρά της, η αυτό-αποτελεσματικότητα μπορεί να επηρεαστεί από τα αποτελέσματα των ενεργειών όπως η αντιληπτή πρόοδος και η επίτευξη του στόχου, καθώς και από περιβαλλοντικές εισροές, όπως οι κοινωνικές συγκρίσεις με συνομηλίκους. Αυτά τα αποτελέσματα επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα και το συνεχές κίνητρο. Η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν εμφανίζεται ξαφνικά. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας είναι μια γνωστική διαδικασία κατά την οποία τα άτομα χρησιμοποιούν πηγές πληροφοριών για να αξιολογήσουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Αυτές οι πηγές είναι επιτεύγματα απόδοσης, μορφές κοινωνικής πειθούς και φυσιολογικοί/συναισθηματικοί δείκτες (Bandura, 1977; Schunk & Usher, 2019). Τα επιτεύγματα απόδοσης είναι η πιο αξιόπιστη πηγή επειδή υποδεικνύουν τι μπορεί να επιτύχει κανείς. Η αξιολόγηση επίσης της αυτο-αποτελεσματικότητας γίνεται με βάση τις παρατηρήσεις τους για τους άλλους. Η παρατήρηση μιας επιτυχημένης απόδοσης μπορεί να αυξήσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των παρατηρητών, ενώ οι παρατηρούμενες αποτυχίες μπορούν να τη μειώσουν. Η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από πειστικές λεκτικές δηλώσεις και σχόλια από άλλους «Μπορείς να το κάνεις!» (Schunk & Usher, 2019).

Οι συναισθηματικοί δείκτες μπορούν επίσης να επηρεάσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα. Τα άτομα που αισθάνονται λιγότερο άγχος σε μια κατάσταση μπορεί να το ερμηνεύσουν ότι σημαίνει ότι είναι πιο ικανά να πετύχουν, ενώ το υψηλότερο άγχος μπορεί να σημαίνει ότι κάποιος είναι λιγότερο ικανός.

Επιπροσθέτως, οι κοινωνικές συγκρίσεις είναι συγκρίσεις του εαυτού μας με τους άλλους και μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα (Schunk & Usher, 2019). Οι μαθητές που παρατηρούν τους άλλους να αποδίδουν με επιτυχία μπορεί να πιστεύουν ότι μπορούν επίσης να είναι επιτυχημένοι. Οι μαθητές που παρατηρούν επιτυχημένα μοντέλα μπορεί να πιστεύουν ότι μπορούν να μιμηθούν τις επιδόσεις των μοντέλων. Μια τέτοια πεποίθηση μπορεί να αυξήσει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και να τους οδηγήσει σε συμπεριφορές με κίνητρα. Μια σημαντική παράμετρος στις κοινωνικές συγκρίσεις είναι ο βαθμός αντιληπτής ομοιότητας μεταξύ παρατηρητών και μοντέλων. Οι μαθητές που αντιλαμβάνονται μεγαλύτερη ομοιότητα με άλλους σε βασικές πτυχές είναι πιο πιθανό να επηρεαστούν από κοινωνικές συγκρίσεις (Schunk & Usher, 2019). Οι ερευνητές έχουν δείξει ότι η αντιληπτή ομοιότητα στα επίπεδα ηλικίας, φύλου και ικανότητας μπορεί να επηρεάσει την αυτό-αποτελεσματικότητα των παρατηρητών (Bandura, 1986). Φυσικά, η αντιληπτή ομοιότητα μπορεί επίσης να μειώσει την αυτό-αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι που παρατηρούν ότι άλλοι αποτυγχάνουν, οι οποίοι πιστεύουν ότι είναι παρόμοιοι με τους εαυτούς τους, ενδέχεται να παρουσιάσουν χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα, η οποία είναι μια βασική προσωπική επιρροή στα κίνητρα (Bandura, 1986).

Οι αξίες αναφέρονται στην αντιληπτή σημασία ή τη χρησιμότητα της μάθησης. Η κοινωνική γνωστική θεωρία υποστηρίζει ότι οι πράξεις των ανθρώπων αντικατοπτρίζουν τις αξίες τους (Bandura, 1986). Οι ερευνητές στη θεωρητική παράδοση προσδοκίας-αξίας έχουν διαφοροποιήσει τύπους αξιών και έχουν δείξει ότι οι αξίες είναι σημαντικές διαδικασίες παρακίνησης (Wigfield, Tonks, & Klauda, 2016). Συγκεκριμένα, ανακάλυψαν ότι οι αξίες συνδέονται στενά με τις επιλογές των παιδιών και ότι οι προσδοκίες για επιτυχία προβλέπουν το επίτευγμα. Μαζί, οι προσδοκίες και οι αξίες προβλέπουν μια σειρά από παρακινητικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων των επιλογών, της προσπάθειας, της επιμονής και των επιτευγμάτων (Wigfield, Tonks, & Klauda, 2016).

Οι προσδοκίες αποτελέσματος είναι πεποιθήσεις σχετικά με τις πιθανές συνέπειες δεδομένων ενεργειών που βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες (Bandura, 1986). Οι άνθρωποι ενεργούν με τρόπους που πιστεύουν ότι θα οδηγήσουν σε επιθυμητά αποτελέσματα και παρακολουθούν μοντέλα που πιστεύουν ότι θα τους διδάξουν πολύτιμες δεξιότητες. Οι προσδοκίες για τα αποτελέσματα μπορούν να διατηρήσουν κίνητρα για μεγάλες περιόδους, όταν οι άνθρωποι πιστεύουν ότι οι ενέργειές τους

τελικά θα έχουν επιτυχία. Οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα και η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν είναι συνώνυμες ως προς το νόημα (Bandura, 1997). Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση κάποιου για το τι μπορεί να κάνει. μια προσδοκία αποτελέσματος είναι η πεποίθηση κάποιου για το τι θα συμβεί αφού εκτελέσει μια δεδομένη ενέργεια. Ωστόσο, οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα και η αυτό-αποτελεσματικότητα συχνά συνδέονται μεταξύ τους (Weiner, 2010).

Η κοινωνική γνωστική θεωρία (Bandura, 1986) προβλέπει ότι οι μαθητές που πιστεύουν ότι είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνοι για τα θετικά τους αποτελέσματα μπορεί να βιώσουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και να συνεχίσουν τις προσπάθειές τους (Schunk & Usher, 2019). Οι βασικές συμπεριφορικές επιρροές στα κίνητρα είναι η επιλογή των δραστηριοτήτων, η προσπάθεια, η επιμονή, τα επιτεύγματα και η περιβαλλοντική ρύθμιση. Στο μοντέλο των αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων, αυτά είναι τόσο κινητήρια αποτελέσματα όσο και επιρροές στα κίνητρα. Σε σύγκριση με μαθητές με χαμηλότερα κίνητρα, εκείνοι που έχουν περισσότερα κίνητρα για επιτυχία επιλέγουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να καταβάλλουν προσπάθεια και να επιμένουν σε δύσκολες εργασίες, να επιτυγχάνουν σε υψηλότερα επίπεδα και να ρυθμίζουν χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός τους για να προωθήσουν την επιτυχία (Usher & Schunk, 2018; Schunk & DiBenedetto, 2016).

Μελέτες έχουν δείξει ότι σε σύγκριση με μαθητές με χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα, εκείνοι που αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί όσον αφορά τη μάθηση και την καλή απόδοση είναι πιο ικανοί να επιλέγουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να καταβάλλουν προσπάθεια και να επιτύχουν σε υψηλότερα επίπεδα. Με τη σειρά τους, αυτά τα κίνητρα μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών (Schunk & Usher, 2019).

Οι περιβαλλοντικές επίσης επιρροές, όπως οι κοινωνικά μοντελοποιημένες επιρροές, μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των κινήτρων των μαθητών (Schunk, 2012). Οι άνθρωποι συχνά παρακινούνται να προσπαθήσουν να μάθουν εκείνες τις μοντελοποιημένες ενέργειες που πιστεύουν ότι θα οδηγήσουν σε επιθυμητά αποτελέσματα και θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι άνθρωποι σχηματίζουν προσδοκίες σχετικά με τα αναμενόμενα αποτελέσματα διαφορετικών ενεργειών, με βάση τις παρατηρήσεις τους για μοντέλα και άλλες εμπειρίες. Η ομοιότητα με παράγοντες όπως η ηλικία και το φύλο μπορεί να

χρησιμεύσει ως πηγή πληροφοριών για τον προσδιορισμό της καταλληλότητας της συμπεριφοράς, τη διαμόρφωση των προσδοκιών για το αποτέλεσμα και την αξιολόγηση της αυτό-αποτελεσματικότητας κάποιου. Οι συνομηλικοί μπορούν να είναι σημαντικά μοντέλα όταν οι παρατηρητές μπορεί να έχουν αμφιβολίες για τις δυνατότητές τους. Η παρατήρηση ενός παρόμοιου συνομηλικού που εκτελεί επιτυχώς μια εργασία (περιβαλλοντική επιρροή) μπορεί να αυξήσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των παρατηρητών (προσωπική διαδικασία), επειδή μπορεί να πιστεύουν ότι εάν το μοντέλο μπορεί να μάθει, θα μπορούν και οι ίδιοι επίσης (Schunk, 2012).

Η κοινωνική γνωστική θεωρία (Bandura, 1986) υποστηρίζει ότι τα άτομα χρησιμοποιούν τις αυτορρυθμιστικές τους ικανότητες για να προάγουν την ευημερία τους. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται σε σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που δημιουργούνται από τον εαυτό τους που προσανατολίζονται συστηματικά προς την επίτευξη των στόχων κάποιου. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση συμβαίνει όταν αυτοί οι στόχοι περιλαμβάνουν μάθηση. Κατά μία έννοια, οι διαδικασίες παρακίνησης θέτουν το σκηνικό για την επίτευξη του στόχου, αλλά η αυτορρύθμιση αναλαμβάνει να βοηθήσει κάποιον να επιτύχει τους στόχους. Η ανάπτυξη κοινωνικών γνωστικών μοντέλων αυτορρύθμισης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αντιπροσωπεύει μια σημαντική θεωρητική πρόοδο και απεικονίζει τη δυναμική αλληλεπίδραση προσωπικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών επιρροών (Usher & Schunk, 2018). Οι ερευνητές έχουν επίσης δείξει πώς τα παιδιά μπορούν να αυτορρυθμίζουν τα συναισθήματά τους για να διασφαλίσουν ότι παραμένουν σε καλό δρόμο και ολοκληρώνουν επιτυχώς εργασίες (Nett, Goetz, & Daniels, 2010· Efklides et al., 2018).

2.1.5 Θεωρίες συναισθηματικής ανάπτυξης

Η κοινωνική δέσμευση με τους συνομηλικούς είναι κεντρική στη ζωή των παιδιών. Ωστόσο, τα παιδιά διαφέρουν ως προς τις ικανότητές τους που σχετίζονται με το συναίσθημα, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Το πλαίσιο συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει διαφορετικά σύνολα δεξιοτήτων αναγνώρισης συναισθημάτων (επίγνωση και επισήμανση πρωτότυπων συναισθημάτων) και γνώση συναισθημάτων (εσωτερικές και εξωτερικές αιτίες, συνέπειες και λειτουργίες συναισθημάτων και

διαχείριση συναισθημάτων). Έτσι, παρέχει έναν τρόπο κατανόησης του τρόπου με τον οποίο η κατανόηση των συναισθημάτων, επηρεάζει τις κοινωνικές διαδικασίες κατά την παιδική ηλικία (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016).

Η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει την ικανότητα του παιδιού (α) να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει τα συναισθήματα, (β) να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα για να λύνει προβλήματα, (γ) να κατανοεί τη συναισθηματική γλώσσα για να προβληματίζεται σχετικά με το πώς συνδυάζονται τα συναισθήματα και (δ) να ρυθμίζει τα συναισθήματα για συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016). Αυτές οι ικανότητες σχηματίζουν μια ιεραρχία, αυξάνοντας την πολυπλοκότητα από την αντίληψη των συναισθημάτων έως τη διαχείριση συναισθημάτων σε όλη την ανάπτυξη. Η συνολική ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ατόμου, λοιπόν, είναι ένα μέτρο των συναισθηματικών του ικανοτήτων (Brackett et al., 2006).

Ο Saarni (2011) υποστήριξε ότι η κατανόηση των συναισθημάτων αναπτύσσεται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Αυτή η ιδέα είναι συνεπής με τη θεωρία της ικανότητας συναισθηματικής νοημοσύνης, όπου υποστηρίζεται ότι οι άνθρωποι πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται με τη συμπεριφορά σε τρέχουσες κοινωνικές καταστάσεις και να έχουν μια λεπτομερή κατανόηση της συμπεριφοράς απόκρισης που πρέπει να χρησιμοποιήσουν, με βάση τις εκτίμησή των συναισθημάτων τους και των άλλων. Επίσης, πρέπει να συμμετάσχουν στην πιο περίπλοκη διαδικασία της ευέλικτης χρήσης των απαντήσεών τους, χρησιμοποιώντας συνεχή συναισθηματική ανατροφοδότηση από το κοινωνικό πλαίσιο για να ενημερώσουν αυτές τις αποφάσεις. Οι Lopes, Mestre, Guill, Kremenitzer και Salovey (2012, σελ. 712) σημείωσαν πώς κάποιος μπορεί να κάνει λάθη κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας: όπως όταν οι άνθρωποι είναι θυμωμένοι, μπορεί να κάνουν ή να πουν πράγματα που βλάπτουν τις σχέσεις με τους άλλους, χωρίς να εξετάζουν τις εναλλακτικές λύσεις και τις πιθανές συνέπειες. Με βάση τη θεωρία της ικανότητας συναισθηματικής νοημοσύνης τα άτομα υψηλότερης ικανότητας συναισθηματικής νοημοσύνης κάνουν λιγότερα από αυτά τα λάθη επειδή κατανοούν πώς τα συναισθήματά τους και οι πράξεις που προέρχονται από αυτά τα συναισθήματα επηρεάζουν τους άλλους.

2.2 Σύγχρονες έρευνες σχετικά με το υπό εξέταση θέμα

2.2.1 Είδη παιχνιδιού και συμπεριφοράς

Ο τύπος, η ποιότητα και η ποικιλία των χαρακτηριστικών μιας παιδικής χαράς επηρεάζουν άμεσα τον τύπο, την ποιότητα και την ποικιλομορφία του παιδικού παιχνιδιού, καθώς επίσης επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τους τρόπους των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη παιδική χαρά μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες και να τονώσει ένα πλήρες φάσμα αναπτυξιακών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της συνεργασίας και άλλων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Wardle, 2000). Μπορεί επίσης να αναγνωριστεί ως υποστηρικτικό για μια ποικιλία τύπων παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένου του δραματικού/θεατρικού παιχνιδιού. Το θεατρικό/δραματικό παιχνίδι δεν αποτελεί ένα είδος μόνο με ψυχαγωγικό χαρακτήρα, αλλά είναι πολλά περισσότερα. Αποτελεί έναν διάυλο ανάπτυξης επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων, βελτίωσης διαπροσωπικών σχέσεων και αυτογνωσίας (Pasquier, 2021). Προηγούμενες μελέτες (Barbour, 1999; Brown & Burger, 1984; Naylor, 1985) έχουν δείξει μια σχέση μεταξύ του τύπου της παιδικής χαράς και της συμπεριφοράς των παιδιών, υποδεικνύοντας έτσι ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την αξία του παιχνιδιού και παρέχοντας ορισμένες λεπτομέρειες σχετικά με τη συσχέτιση μεταξύ συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και χαρακτηριστικών του χώρου.

Μία από τις πρώτες μελέτες που συνέκρινε τη συμπεριφορά των παιδιών σε παραδοσιακές, και σύγχρονες παιδικές χαρές, που διεξήχθη από τους Hayward, Rothenberg και Beasley (1974), έδειξε ότι οι παραδοσιακές παιδικές χαρές περιόρισαν τις δραστηριότητες των παιδιών μόνο σε αυτές του λειτουργικού παιχνιδιού. Έτσι, σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, στις παραδοσιακές παιδικές χαρές τα παιδιά επικεντρώθηκαν σε σωματικές αισθήσεις επαναλαμβανόμενων κινήσεων με ή χωρίς αντικείμενα, ενώ οι σύγχρονες παιδικές χαρές ενθάρρυναν επίσης το δραματικό παιχνίδι. Άλλοι ερευνητές (Barbour, 1999) αργότερα επιβεβαίωσαν ότι οι παραδοσιακές παιδικές χαρές προώθησαν τον ανταγωνισμό παρά τη συνεργασία και ενθάρρυναν το μοναχικό παιχνίδι, ενώ οι παιδικές χαρές περιπέτειας διεγείρουν το πιο επικοινωνιακό ή δραματικό παιχνίδι. Οι Campbell και Frost (1985) βρήκαν ότι σε μια παραδοσιακή παιδική χαρά, το 77,9% του παιχνιδιού των παιδιών ήταν λειτουργικό και μόνο το 2% ήταν δραματικό. Στη δημιουργική παιδική χαρά (η οποία συνδύαζε στοιχεία της παιδικής χαράς περιπέτειας και της

σύγχρονης παιδικής χαράς), το δραματικό παιχνίδι αυξήθηκε στο 37% και το ποσοστό του συνειρμικού παιχνιδιού ήταν επίσης πολύ υψηλότερο. Ωστόσο, διαφορετικά μέρη μιας παιδικής χαράς μπορούν να διεγείρουν διαφορετικές μορφές παιχνιδιού και δραστηριότητας. Ο Naylor (1985) διαπίστωσε ότι τα παιδιά μιλούσαν πιο συχνά στις κούνιες παρά στις τσουλήθρες. Από την άλλη πλευρά, οι Brown και Burger (1984) αμφισβήτησαν την ακρίβεια της γενίκευσης των κατηγοριών τύπου παιδικής χαράς και των σχέσεων τους με ορισμένους τύπους παιχνιδιού, καθώς δεν βρήκαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ του τύπου παιδικής χαράς και της συμπεριφοράς των παιδιών.

Μελέτες που ακολούθησαν πρότειναν ότι η συμπεριφορά των παιδιών στο παιχνίδι μπορεί να επηρεαστεί λιγότερο από τον τύπο της παιδικής χαράς παρά από τα στοιχεία παιχνιδιού που τους διατίθενται. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι ορισμένα γενικά χωρικά χαρακτηριστικά επηρέασαν θετικά τη συμπεριφορά των παιδιών και προώθησαν διαφορετικούς τύπους παιχνιδιού. Οι Herrington και Lesmeister (2006) επινόησαν μια λίστα με τα λεγόμενα επτά βασικά χαρακτηριστικά που συνδέουν τις φυσικές συνθήκες των υπαίθριων περιβαλλόντων παιχνιδιού με γνωστές πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού. Σύμφωνα με τους συγγραφείς αυτά τα χαρακτηριστικά είναι: ο χαρακτήρας, το πλαίσιο, η συνδεσιμότητα, η αλλαγή, η τύχη, η σαφήνεια και η πρόκληση. Ο Ihn και Fox (1998), διαπίστωσε ότι κατά τη διάρκεια του εποικοδομητικού παιχνιδιού τα παιδιά χρησιμοποιούν κυρίως τα χαλαρά μέρη και παίζουν στην άμμο, η οποία συμπληρώνεται καλύτερα από καλά σχεδιασμένους χώρους παιχνιδιού και άμμου. Επιπλέον, μια ποικιλία υλικών, χρωμάτων και υφών κρίθηκε απαραίτητη για την τόνωση διαφορετικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων.

Μελέτες σχετικά με τη διάταξη του χώρου παιχνιδιού έδειξαν ότι η δημιουργία ημι-ιδιωτικών χώρων ενθάρρυνε μορφές δραματικού παιχνιδιού και έτεινε ακόμη και να αυξήσει τη διάρκεια της συμμετοχής των παιδιών (Frost, Wortham, & Reifel, 2008). Οι Talbot και Frost (1990) πρότειναν τη δημιουργία τοπίων παιχνιδιού, ή αλλιώς μαγικών χώρων παιχνιδιού. Ο Hartle (1996) διαπίστωσε ότι το παιχνίδι προσποίησης υψηλού επιπέδου των παιδιών συνδέθηκε με τη χρήση των μοναδικών χαρακτηριστικών μιας παιδικής χαράς. Ένα περιβάλλον παιχνιδιού βασισμένο σε ανθρωπογενή στοιχεία βρέθηκε ότι ενθαρρύνει τα παιδιά να δημιουργήσουν μια κοινωνική ιεραρχία μέσω της σωματικής επιδεξιότητας, ενώ σε χώρους με φυσικά

στοιχεία η εστίαση μετακινήθηκε στο παιχνίδι φαντασίας και στις κοινωνικές δραστηριότητες (Herrington & Studtmann, 1998).

Επίσης, αρκετοί συγγραφείς εστίασαν σε φυσικά περιβάλλοντα και όχι σε ανθρωπογενή σχέδια παιδικών χαρών. Μερικοί από αυτούς μάλιστα πρότειναν ότι οι παιδικές χαρές θα έπρεπε κατά κάποιο τρόπο να αναπαράγουν το φυσικό περιβάλλον (Malone & Tranter, 2003). Αυτή η προσέγγιση βρίσκει ισχυρή υποστήριξη σε επιστημονικά στοιχεία που δείχνουν τις θεραπευτικές και θετικές επιδράσεις της φύσης στην ανάπτυξη του παιδιού (Cosco, Moore, & Islam, 2010). Επιπροσθέτως, οι μελέτες δείχνουν αποτελέσματα μάθησης από ένα φυσικό περιβάλλον παιχνιδιού στις κινητικές ικανότητες των παιδιών και στις κοινωνικές δεξιότητες (Fjørtoft & Sageie, 2000).

Έτσι, τόσο ο τύπος όσο και ο σχεδιασμός της παιδικής χαράς επηρεάζουν τις μορφές παιχνιδιού. Η παιδική χαρά πρέπει να δημιουργηθεί ως περιβάλλον παιχνιδιού που να υποστηρίζει τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη. Επιπλέον, έχουν εντοπιστεί αρκετά κρίσιμα χαρακτηριστικά (Czalczyńska-Podolska, 2014):

Εμφάνιση: οι παιδικές χαρές πρέπει να δημιουργηθούν ως «μαγικές» και μοναδικές παιδικές σκηνές

Χρήση: οι παιδικές χαρές θα πρέπει να παρέχουν σταδιακές προκλήσεις, μια ποικιλία εξοπλισμού και στοιχείων, αντικείμενα και υλικά που είναι ευέλικτα στη χρήση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τον τρόπο του παιδιού ή μπορούν να μεταμορφωθούν

Διαρρύθμιση: οι παιδικές χαρές θα πρέπει να είναι οριοθετημένες για να ορίζουν με σαφήνεια τον χώρο με λειτουργικά και οπτικά όρια. Από την άλλη πλευρά, η παιδική χαρά θα πρέπει να διαρρυθμιστεί ως ένας πολύπλοκος χώρος που θα ενσωματώνει όλες τις ενότητες του παιχνιδιού και το περιβάλλον.

2.2.2 Έρευνες για το παιχνίδι σε παιδικές χαρές

Η ανάπτυξη του εαυτού περιλαμβάνει τη διαδικασία απόκτησης αυτογνωσίας, αυτοεκτίμησης και ανάπτυξης μιας ολοένα βαθύτερης κατανόησης των άλλων. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και των αλληλεπιδράσεών τους, τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν μια αναδυόμενη επίγνωση των δικών τους χαρακτηριστικών,

συμπεριλαμβανομένων των συμπαθειών και των αντιπαθειών, των ικανοτήτων, των διαφορών από τους άλλους ανθρώπους και των τρόπων με τους οποίους οι άλλοι τα εκτιμούν. Αυτή η διαδικασία απαιτεί ευρείες και ποικίλες εμπειρίες και την ευκαιρία να ακολουθήσουν τις δικές τους ιδέες και ενδιαφέροντα για να ανακαλύψουν πού οδηγούν. Και ενώ το περιβάλλον μιας τάξης τείνει να παρέχει στα παιδιά σαφείς ενδείξεις για δραστηριότητες και σενάρια παιχνιδιού, η ύπαιθρος παρέχει πιο εύλικτες ενδείξεις, καθώς και προσκλήσεις να εφεύρουν πιο ανοιχτά θέματα και ρόλους. Τα χαλαρά μέρη και η έλλειψη προκαθορισμένων λειτουργιών για τα στοιχεία ενός φυσικού υπαίθριου χώρου παιχνιδιού προσκαλούν εκτεταμένους πειραματισμούς και περιπετειώδη εξερεύνηση των δικών του δεξιοτήτων και διαθέσεων, καθώς και εκείνων των συμπαικτών του. Η ανάπτυξη άλλων ικανοτήτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του εαυτού μπορεί επίσης να συσχετιστεί θετικά με την εξωτερική εμπειρία (Thompson & Thompson, 2007).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση βρίσκεται στο επίκεντρο της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών. Αυτό περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις με οικείους ενήλικες, αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους την ομαδική συμμετοχή και ανάπτυξη συνεργασίας και ευθύνης προς τους άλλους. Το υπαίθριο παιχνίδι είναι ένα σκηνικό που διεγείρει τις αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν τα παιδιά, ειδικά με τους συνομηλίκους, και παρέχει πολύτιμες ευκαιρίες στα μικρά παιδιά να πειραματιστούν με τα στοιχεία της κουλτούρας των συνομηλίκων του. Η ύπαιθρος είναι το μόνο μέρος όπου οι ενήλικες τείνουν να δίνουν σε ομάδες παιδιών την ελευθερία να επιλέξουν τις δικές τους συνεργασίες και να παίξουν τα θέματα της συνεργασίας και της διεκδίκησης, της ένταξης και του αποκλεισμού που αποτελούν νέα πειράματα για αυτούς και είναι ζητήματα που θα κυριαρχήσουν τα δημοτικά τους χρόνια. Τα παιδιά παίζουν κυνηγητό, ουρλιάζουν υποκρινόμενοι τον τρόπο και αλλάζουν σενάρια και ρόλους συχνά. Τα παιχνίδια με τρέξιμο είναι ο τρόπος που τα παιδιά αισθάνονται συνδεδεμένα. Οι ενήλικες σε ένα εξωτερικό περιβάλλον συχνά σχετίζονται με τα παιδιά πιο ανεπίσημα. Βοηθούν τα παιδιά με γλωσσικές και άλλες δεξιότητες εισόδου σε ομάδες συνομηλίκων. Πέρα από τις υποστηρικτικές λειτουργίες, οι ενήλικες προάγουν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών εμπλέκονται σε δευτερεύοντες ρόλους από το περιθώριο, προσφέροντας σχόλια και ερωτήσεις για να διευκολύνουν τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και επεξεργάζονται τα θέματα των παιδιών (Thompson & Thompson, 2007).

Η έρευνα σε φυσικές παιδικές χαρές καταδεικνύει τα γενικά οφέλη αυτής της αλλαγής παραδείγματος στο σχεδιασμό παιδικών χαρών και την περιβαλλοντική μάθηση για τα παιδιά, προσφέροντάς τους παιχνίδι και μάθηση σε φυσικοποιημένα περιβάλλοντα. Τα παιδιά μαθαίνουν κατασκευάζοντας τη δική τους γνώση για τον κόσμο, όχι απομνημονεύοντας γεγονότα (Piaget, 1962). Σύμφωνα με τον Gardner (1991), η σχολαστική γνώση φαίνεται αυστηρά συνδεδεμένη με τις σχολικές ρυθμίσεις, ενώ η υπαίθρια εκπαίδευση προωθεί τη συνδεδεμένη γνώση, όπου η εκπαίδευση είναι μέρος, αντί να χωρίζει από τη ζωή. Ο Fjortoft και Sageie (2000), διαπίστωσαν ότι όταν τα καθημερινά υπαίθρια περιβάλλοντα παιχνιδιού των παιδιών είχαν φυσικοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό, υπήρχε σημαντική αύξηση στο ενδιαφέρον των παιδιών και στη γνώση της φύσης. Ο Sobel (2004) ανασκόπησε την έρευνα για πολιτογραφημένες παιδικές χαρές και διαπίστωσε ότι έχουν θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των περιβαλλοντικών αξιών των παιδιών και όσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλομορφία των φυσικών τοπίων, τόσο μεγαλύτερη είναι η εκτίμηση των παιδιών για τη φύση και τις εμπειρίες σε αυτήν.

Οι Malone και Tranter (2003) διαπίστωσαν ότι οι παιδικές χαρές που ήταν πιο αγωγίμες στην περιβαλλοντική μάθηση ήταν αδόμητες, π.χ. δασικές περιοχές, που δεν είχαν σχεδιαστεί ειδικά για παιδικό παιχνίδι. Ο συνδυασμός τόσο της επίσημης μάθησης όσο και των άτυπων, θετικών εμπειριών στα φυσικοποιημένα περιβάλλοντα βρέθηκε ότι σχετίζεται περισσότερο με την ανάπτυξη περιβαλλοντικά υπεύθυνων συμπεριφορών των παιδιών. Εκτός από τις ευκαιρίες για τα παιδιά να αναπτύξουν μια περιβαλλοντική εθνότητα μέσω της τακτικής επαφής με τη φύση, το φυσικό περιβάλλον προσφέρει στα παιδιά πολλά πρόσθετα οφέλη. Ένας αυξανόμενος όγκος βιβλιογραφίας δείχνει ότι το φυσικό περιβάλλον έχει θετικά αποτελέσματα στην ευημερία, συμπεριλαμβανομένης της καλύτερης ψυχολογικής ευεξίας, της ανώτερης γνωστικής λειτουργίας, των λιγότερων σωματικών παθήσεων και της ταχύτερης ανάρρωσης από ασθένεια. Η έρευνα παρέχει πειστικές αποδείξεις για τα βαθύτερα οφέλη των εμπειριών στη φύση για τα παιδιά λόγω της μεγαλύτερης πλαστικότητας και ευαλωτότητάς τους (Wells & Evans, 2003).

Πιο αναλυτικά, η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι τα παιδιά με συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι περισσότερο ικανά να συγκεντρωθούν μετά από επαφή με τη φύση και πως τα παιδιά με άποψη και επαφή με τη φύση βαθμολογούνται υψηλότερα στα τεστ συγκέντρωσης

και αυτοπειθαρχίας (Faber Taylor, Kuo, & Sullivan, 2002; Faber Taylor, Kuo, & Sullivan, 2001). Επιπλέον, τα παιδιά που παίζουν τακτικά σε φυσικό περιβάλλον παρουσιάζουν πιο προηγμένη κινητική ικανότητα, συμπεριλαμβανομένου του συντονισμού, της ισορροπίας και της ευκινησίας, και είναι άρρωστα λιγότερο συχνά (Fjortoft & Sageie, 2000). Όταν τα παιδιά παίζουν σε φυσικά περιβάλλοντα, το παιχνίδι τους είναι πιο ποικιλόμορφο με ευφάνταστο και δημιουργικό παιχνίδι που ενισχύει τη γλώσσα και τις δεξιότητες συνεργασίας (Fjortoft & Sageie, 2000).

Άλλες μελέτες επίσης τόνισαν πως η έκθεση σε φυσικά περιβάλλοντα βελτιώνει τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών βελτιώνοντας την επίγνωση, τη συλλογιστική και τις δεξιότητες παρατήρησής τους (Malone & Tranter 2003; Wells & Evans, 2003). Σύμφωνα με τους Wells και Evans (2003), η φύση μειώνει τον αντίκτυπο του άγχους της ζωής στα παιδιά και τα βοηθά να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες. Όσο μεγαλύτερη είναι η ποσότητα της έκθεσης στη φύση, τόσο μεγαλύτερα είναι τα οφέλη. Πολλές μελέτες επίσης υποστηρίζουν πως το παιχνίδι σε ένα ποικίλο φυσικό περιβάλλον μειώνει ή εξαλείφει την αντικοινωνική συμπεριφορά όπως η βία, ο εκφοβισμός, ο βανδαλισμός και η ρύπανση, καθώς και η απουσία (Malone & Tranter, 2003). Η φύση βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις δυνάμεις της παρατήρησης και της δημιουργικότητας και ενσταλάζει την αίσθηση της ειρήνης και του να είναι ένα με τον κόσμο. Τα παιδιά που παίζουν στη φύση έχουν πιο θετικά συναισθήματα το ένα για το άλλο και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καλύτερα, ενώ τα υπαίθρια περιβάλλοντα είναι σημαντικά και για την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας των παιδιών (Bixler, Floyd & Hammutt, 2002).

Έτσι, τα μικρά παιδιά χρειάζονται μια βαθιά δεξαμενή θετικών κοινών εμπειριών με άλλους προκειμένου να σχηματίσουν ουσιαστικές, διαρκείς σχέσεις μαζί τους. Αυτές οι θετικές σχεσιακές εμπειρίες μπορούν να συμβούν σε οποιοδήποτε πλαίσιο - σπίτι, σχολείο ή σε εξωτερικούς χώρους. Όμως το παιχνίδι παρέχει ειδικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη στενών σχέσεων με ενήλικες και συνομηλίκους. Σε αυτά τα πλαίσια, οι ενήλικες είναι πιο πιθανό να επιτρέψουν στα παιδιά να αναλάβουν την ηγεσία σε κοινές δραστηριότητες, ανταποκρινόμενοι στην πρωτοβουλία του παιδιού και αναζητώντας ευκαιρίες μάθησης σε οτιδήποτε έχει τραβήξει την προσοχή του. Το παιχνίδι στην παιδική χαρά είναι επίσης πιθανό να παρέχει τη βάση για την εμπάθυνση της φιλίας με τους συνομηλίκους, καθώς τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους περιπέτειες, ανακαλύπτουν τα συμπληρωματικά ενδιαφέροντα κάποιου άλλου

και ανταποκρίνονται στον θυμό ή την αγωνία ενός άλλου παιδιού με κατανόηση (Thompson & Thompson, 2007).

Η πρόσφατη μελέτη των Ζάραγκα, Πλιόγκου και Τριανταλή (2022), διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των συνοδών πιστεύουν ότι η τακτική επίσκεψη στον παραδοσιακό παιχνιδότοπο συμβάλλει στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, της μετακίνησης, της σταθεροποίησης, του χειρισμού αντικειμένων, του κινητικού συντονισμού καθώς και στη φυσική ικανότητα της δύναμης των παιδιών. Επίσης, συνεισφέρει και στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού μέσω της ένταξής του σε ομάδα, στην επαφή, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με άλλα παιδιά, στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας κινήσεων, στην τήρηση της σειράς και των κανόνων του παιχνιδιού, στο να θέτει στόχους στο παιχνίδι αλλά και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Υπήρξαν σημαντικές διαφορές στις απόψεις για την παιδική χαρά, με τους άνδρες συνοδούς συγκριτικά με τις γυναίκες να θεωρούν περισσότερο ότι η τακτική επίσκεψη στην παραδοσιακή παιδική χαρά και το καθοδηγούμενο παιχνίδι βελτιώνουν τις δεξιότητες της μετακίνησης, του συντονισμού και της δύναμης, ενώ οι γυναίκες θεωρούσαν περισσότερο ότι βελτιώνεται η κοινωνική συμπεριφορά με την κατανόηση των κανόνων, της επαφής και συνεργασίας και το να θέτουν τα παιδιά στόχους στο παιχνίδι. Οι ίδιοι συγγραφείς τόνισαν πως οι σημαντικότερες αιτίες, πέρα από τη διασκέδαση και την εκτόνωση, που τα παιδιά πρέπει να επισκέπτονται τακτικά τους παραδοσιακούς παιχνιδότοπους, είναι η ανάπτυξη της κινητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς τους, άποψη που συμφωνεί με την Zinger (2002), ότι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού είναι χώροι κοινωνικής μάθησης. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας ίσως είναι απαραίτητο και σημαντικό γεγονός η επιμόρφωση των παιδαγωγών της πρώιμης και όψιμης παιδικής ηλικίας για την παιδαγωγική αξία των παραδοσιακών παιδικών χαρών και της καθοδηγούμενης φυσικής δραστηριότητας σε αυτές.

2.2.3 Έρευνες για την κινητική ανάπτυξη

Αξιοσημείωτο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιολόγηση της κινητικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Gill, Adolph, & Vereijken, 2009; Payne & Isaacs, 2008a, 2008b· Williams et al., 2008; Ζάραγκας, 2019; Ζάραγκας & Γκατζόγια, 2019; Zaragas & Pliogou, 2019; Zaragas et al., 2020). Όταν τα παιδιά αρχίζουν να κάνουν τα πρώτα τους βήματα, γίνονται σταδιακά πιο

συνεπή στο μήκος του βηματισμού τους, υιοθετώντας έτσι ένα χαρακτηριστικό του περπατήματος των ενηλίκων (Looper et al., 2006). Μαθαίνουν επίσης μια ποικιλία «συμπεριφορών φρεναρίσματος» όταν περπατούν σε πλαγιές (Gill, Adolph, & Vereijken, 2009). Η κυριαρχία αυτών των δεξιοτήτων σχετίζεται άμεσα με τη συχνότητα και την ποιότητα των εμπειριών που έχουν παίζοντας σε παιδικές χαρές (Adolph, Vereijken, & Shrout, 2003).

Τα προσχολικά χρόνια, μεταξύ 4 και 5 ετών, χαρακτηρίζονται από σημαντικές αλλαγές στο ύψος, τη μυϊκή δύναμη και τη μάζα και την αναλογία σώματος που επιτρέπουν στα παιδιά να κινούνται με πολύ πιο συντονισμένους και πολύπλοκους τρόπους (Casby, 2003; Payne & Isaacs, 2008a , 2008b· Williams et al., 2008). Ο κινητικός συντονισμός και το παιχνίδι δεν εμφανίζονται απλώς σε όλα τα παιδιά ως μέρος της ωρίμανσης. Με άλλα λόγια, η υγιής κινητική ανάπτυξη δεν είναι σίγουρη. Μάλιστα, το περιβάλλον και οι άνθρωποι μέσα σε αυτό διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του εάν τα παιδιά θα αποκτήσουν ή όχι σημαντικές κινητικές δεξιότητες και θα διατηρήσουν τη σωματική τους υγεία. Ένας σημαντικός λόγος για να συμπεριληφθούν οι εμπειρίες κινητικού παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η προώθηση της σωματικής υγείας. Το χαμηλό επίπεδο σωματικής δραστηριότητας στα πρώτα χρόνια προβλέπει μεταγενέστερα προβλήματα υγείας (Dehghan, Akhtar-Danesh, & Merchant, 2005). Τα μικρά παιδιά που κάνουν καθιστική ζωή ως παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιο πιθανό να γίνουν παχύσαρκα στη μεταγενέστερη παιδική ηλικία και ως ενήλικες. Η παχυσαρκία των ενηλίκων συνδέεται με διαβήτη, καρδιακές παθήσεις και άλλες ιατρικές παθήσεις (Hassan et al., 2005). Ένα καθιστικό στυλ παιχνιδιού στα πρώτα χρόνια είναι πιθανό να γίνει ένας γενικός καθιστικός τρόπος ζωής: τα ανενεργά παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ πιθανό να γίνουν ανενεργοί ενήλικες (Reilly & Jackson, 2004). Μάλιστα, ο Ζάραγκας (2015) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ φυσικής δραστηριότητας κινητικής απόδοσης και δείκτη μάζας σώματος σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Ο Saakslahhti και οι συνεργάτες του (2004) υπογράμμισαν ότι η καθιστική συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει την υγεία των μικρών παιδιών πολύ νωρίτερα από ότι αρχικά οι έρευνες έδειχναν. Οι ίδιοι συγγραφείς υπέδειξαν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα δραστηριότητας παιχνιδιού βρέθηκε ότι είχαν ήδη μεγαλύτερους παράγοντες κινδύνου για την υγεία, όπως υψηλότερα τριγλυκερίδια, επίπεδα χοληστερόλης, αρτηριακή πίεση και δείκτη μάζας σώματος.

Για ορισμένα παιδιά, αυτοί οι δείκτες κινδύνου εμφανίστηκαν ήδη από την ηλικία των 4 ετών. Τα ευρήματα σχετικά με τον αντίκτυπο της σωματικής δραστηριότητας στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη υγεία των παιδιών θα πρέπει να δώσουν στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και στους εκπαιδευτικούς μια αίσθηση επείγουσας ανάγκης για την αύξηση του κινητικού παιχνιδιού στο σπίτι και στο σχολείο. Ωστόσο, τα κράτη παραμένουν αδρανή στο να επιβάλλουν αλλαγές που απαιτούνται για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Saakslahiti et al., 2004).

Για να αποκτήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κινητικές δεξιότητες και επίπεδα φυσικής κατάστασης που αναμένονται για την ηλικία τους, πρέπει να είναι ενεργά. Παρά την κοινή πεποίθηση ότι τα μικρά παιδιά κινούνται πάντα, η έρευνα δείχνει ότι πολλά μικρά παιδιά δεν κινούνται. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Αμερική μπορεί να είναι πιο καθιστικά σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες (Schneider & Lounsbury, 2008). Ακόμη και όταν τα παιδιά έχουν χρόνο να παίξουν σε εξωτερικούς χώρους και παιδικές χαρές, η έρευνα αυτή έδειξε ότι δεν συμμετέχουν σε ενεργό παιχνίδι. Σε μια άλλη επίσης ανησυχητική μελέτη (Brown et al., 2009), οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που εγγράφονται σε αστικά νηπιαγωγεία παρουσίαζαν καθιστική συμπεριφορά στην παιδική χαρά σχεδόν για το 90% του χρόνου που δαπανούσαν σε αυτές. Ο Ζάραγκας και οι συνεργάτες του (2020) στην πρόσφατη έρευνά τους υπογράμμισαν πως οι μαθητές των πόλεων συμμετέχουν λιγότερο στο ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι και στο μοναχικό παιχνίδι κανόνων, και οι μαθητές σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές παίζουν περισσότερα ομαδικά παιχνίδια κανόνων από τους μαθητές σε άλλες περιοχές. Ωστόσο, ο Ζάραγκας (2013) υπέδειξε ότι υπάρχει μη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού κινητικής απόδοσης και του δείκτη μάζας σώματος. Ο ίδιος συγγραφέας υποστήριξε ότι ο δείκτης μάζας σώματος δεν επιδρά στο βαθμό κινητικής απόδοσης των νηπίων.

Οι Timmons, Naylor και Pfeiffer (2007) έχουν δείξει ότι, ακόμη και όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε ενεργό παιχνίδι στην παιδική χαρά, η ένταση και η διάρκεια της κίνησής τους μπορεί να μην επαρκούν για να εξασφαλίσουν υγεία, φυσική κατάσταση και κινητική ανάπτυξη. Αν και ορισμένα παιδιά συμμετέχουν σε αυτό που οι ερευνητές έχουν ονομάσει έντονη φυσική δραστηριότητα (VPA) ή μέτρια έως έντονη σωματική δραστηριότητα (MVPA), το κάνουν μόνο σε σύντομες «εκρήξεις», ακολουθούμενες από μεγάλες περιόδους καθιστικής συμπεριφοράς. Ενώ ένα τέτοιο

μοτίβο δραστηριότητας – ανάπαυσης – δραστηριότητας είναι φυσικό και αναμενόμενο, πολλά παιδιά δεν συμμετέχουν σε αρκετή έντονη δραστηριότητα κατά τη διάρκεια μιας ημέρας για να απολαύσουν τα πλήρη οφέλη του σωματικού τους παιχνιδιού (Benham-Deal, 2005). Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι ενήλικες πρέπει να παρέχουν δελεαστικούς αυτοκατευθυνόμενους χώρους παιχνιδιού και εμπειρίες και ορισμένες δομημένες δραστηριότητες για να ενθαρρύνουν τα παιδιά να κινούνται στην παιδική χαρά για περισσότερα από λίγα λεπτά την ημέρα. Ο γενικός στόχος είναι να παρέχει κανείς στα παιδιά εμπειρίες που θα τους προσφέρουν την επιθυμία να συνεχίσουν να συμμετέχουν σε διασκεδαστικές κινητικές δραστηριότητες καθώς μεγαλώνουν.

Καθώς το σώμα τους μεγαλώνει και ωριμάζει, αυτά τα δραστήρια παιδιά θα μπορούν να διατηρούν το MVPA για μεγαλύτερη διάρκεια, κερδίζοντας έτσι περισσότερα φυσιολογικά οφέλη από τη δραστηριότητα. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα αγόρια και τα παιδιά Αφροαμερικανών εμπλέκονται σε περισσότερα VPA και MVPA από τα κορίτσια και τα παιδιά ευρωπαϊκής καταγωγής (Pate et al., 2004; Tucker, 2008). Παιδιά με μειωμένο ταπεραμέντο, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση ή προβληματική οικογενειακή ζωή συμμετέχουν σε λιγότερο έντονο παιχνίδι (Timmons, Naylor & Pfeiffer, 2007). Αντίθετα, τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες που αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στη τηλεόραση και παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι στο σπίτι είναι πιο δραστήρια (Timmons, Naylor & Pfeiffer, 2007). Μια μελέτη βρήκε μια σχέση μεταξύ του χρόνου που παίζουν τα παιδιά σε εξωτερικούς χώρους στο σπίτι και του MVPA (Benham-Deal, 2005), παράγοντας που ουσιαστικά αποτελεί έναν από τους καλύτερους προγνωστικούς παράγοντες του επιπέδου φυσικής δραστηριότητας στους νέους.

Η έρευνα του Pate και των συνεργατών του (2004) βρήκε τεράστιες διαφορές στα επίπεδα δραστηριότητας των παιδιών από το ένα προσχολικό πρόγραμμα στο άλλο. Ο παρεχόμενος χρόνος παιχνιδιού και το μέγεθος της παιδικής χαράς, παράγοντες που διέφεραν πολύ μεταξύ των προγραμμάτων που μελετήθηκαν, συσχετίστηκαν έντονα με την ποσότητα και την ένταση του ενεργού παιχνιδιού των παιδιών. Ο τύπος του εξοπλισμού παιδικής χαράς και του χώρου που απευθύνεται σε παιδιά σε προσχολικούς σταθμούς και κέντρα παιδικής μέριμνας έχει επίσης συνδεθεί με το επίπεδο σωματικής και κινητικής δραστηριότητας. Τα παιδιά σε προγράμματα με μεγαλύτερες παιδικές χαρές και μεγαλύτερο αριθμό κινητού εξοπλισμού παιχνιδιού,

όπως παιχνίδια ιππασίας και μπάλες, βρέθηκε να είναι πιο ενεργά από εκείνα των οποίων τα προσχολικά σχολεία είχαν μικρές τάξεις και πιο σταθερό εξοπλισμό παιδικής χαράς (Brown et al., 2009).

Τα ευρήματα ότι οι τάξεις και οι δάσκαλοι μπορούν να έχουν τέτοιο αντίκτυπο στα επίπεδα καθημερινής δραστηριότητας των παιδιών υποδηλώνουν ότι οι νομοθέτες θα πρέπει να επιβάλλουν το σωματικό παιχνίδι σε προγράμματα προσχολικής ηλικίας με κρατική άδεια. Λιγότερες από τις μισές πολιτείες των ΗΠΑ απαιτούν υπαίθριο παιχνίδι στα δημόσια σχολεία, ωστόσο, με μόνο 8 πολιτείες να παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές για τον αριθμό των MVPA που πρέπει να συμμετέχουν τα παιδιά κάθε μέρα. Η Εθνική Ένωση Αθλητισμού και Φυσικής Αγωγής (NASPE) (2009) παρέχει τέτοιες κατευθυντήριες γραμμές και προτείνει διδακτικές στρατηγικές για την εκπλήρωσή τους. Αυτή η ομάδα συνιστά πολλές ώρες αδόμητου, ενεργού, εξωτερικού παιχνιδιού την ημέρα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένης τουλάχιστον μιας ώρας μέτριας έως έντονης σωματικής δραστηριότητας. Μερικοί ερευνητές συνιστούν δύο ή τρεις φορές αυτήν την ποσότητα καθημερινού ενεργού παιχνιδιού για να εξασφαλίσουν τη σωματική υγεία όλων των παιδιών (Tucker, 2008). Οι επαγγελματίες σε πολιτείες που δεν παρέχουν οδηγίες παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους θα πρέπει να συμμορφώνονται με τις συστάσεις του NASPE (2009) για τον προγραμματισμό περιόδων ενεργού παιχνιδιού και τον προγραμματισμό εμπειριών με καθοδήγηση ενηλίκων για την αύξηση του MVPA.

Την τελευταία δεκαετία έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων κινητικού παιχνιδιού και φυσικής αγωγής για παιδιά. Τα πιο καλά σχεδιασμένα από αυτά τα προγράμματα αποκαλύπτουν τις μεγάλες δυνατότητες των στρατηγικών που βασίζονται στην τάξη και στο σπίτι για την προώθηση της κινητικής ανάπτυξης και της υγείας των παιδιών (Goodway & Branta, 2003). Στην Ελλάδα ωστόσο, παρά τη σημαντικότητά τους, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα τρέχοντα Προγράμματα Σπουδών δεν βασίζονται στο να δίνουν έμφαση στο παιχνίδι στον βαθμό που θα έπρεπε (Sakellariou & Banou, 2020).

Πρόσφατες μελέτες όχι μόνο καταδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα τέτοιων προγραμμάτων, αλλά επισημαίνουν συγκεκριμένα στοιχεία σχεδιασμού και διδασκαλίας που συμβάλλουν σε αυτά τα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, έρευνα έχει

δείξει ότι προγράμματα που ενσωματώνουν κινητικές εμπειρίες σε ευχάριστες, προσανατολισμένες στο παιχνίδι δραστηριότητες, όπως παιχνίδια, είναι πιο αποτελεσματικά στην ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων από την παραδοσιακή άμεση διδασκαλία (Apache, 2005). Ομοίως, ένα πρόγραμμα που ενσωματώνει το προσπονητικό παιχνίδι σε χορευτικές δραστηριότητες παιδιών βρέθηκε ότι είναι ανώτερο στην ενίσχυση της εκμάθησης και διατήρησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων χορού, σε σύγκριση με τα μαθήματα παραδοσιακού χορού (Sacha, & Russ, 2006). Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων κίνησης γύρω από τα μοναδικά χόμπι και τα ενδιαφέροντα διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων και οικογενειών έχει βρεθεί ότι ενισχύει την κινητική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, ένα πρόγραμμα μηχανοκίνητου παιχνιδιού που δημιουργήθηκε για παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Κροατία αντικατόπτριζε τα παιχνίδια και τα αθλήματα που εκτιμούσε αυτή η κουλτούρα - γυμναστική, αγώνες σε πίστα, χορός, πάλη και μπάντμιντον (Živčić, Trajkovski-Višić, & Sentderd, 2008). Τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα παρουσίασαν σημαντικά κέρδη σε συγκεκριμένες κινητικές δεξιότητες. Η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων κίνησης στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών ενός προγράμματος ανακαλύφθηκε επίσης ότι αυξάνει τα επίπεδα VPA και MVPA των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Trost, Fees, & Dzewaltowski, 2008). Συνολικά, αυτές οι μελέτες υποδηλώνουν ότι οι προσεγγίσεις κινητικής ανάπτυξης μπορεί να είναι πιο ισχυρές όταν η κίνηση ενσωματώνεται σε όλες τις πτυχές του παιχνιδιού και της μάθησης των παιδιών.

Άλλες προσεγγίσεις που περιγράφονται στη βιβλιογραφία βασίζονται σε προηγούμενες έρευνες για το κινητικό παιχνίδι και τη μάθηση, αν και οι επιπτώσεις τους στην ανάπτυξη των παιδιών δεν έχουν ακόμη ελεγχθεί άμεσα, εμπειρικά. Ένα μοντέλο, για παράδειγμα, εστιάζει στην καθοδήγηση των παιδιών να αναλογιστούν τις δικές τους κινήσεις και τα συναισθήματα που προκαλούν, με βάση την ευρύτερη ψυχολογική έρευνα για την επίγνωση του σώματος και τον αυτοστοχασμό (Carson, 2001). Ένα άλλο μοντέλο, που βασίζεται σε προηγούμενη έρευνα, προσφέρει τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι γονείς για να αυξήσουν τα επίπεδα δραστηριότητας των παιδιών τους και να εκτελέσουν συγκεκριμένες κινητικές συμπεριφορές στο σπίτι (Robert, 2001). Σύμφωνα με τον Martin (2000) αρκετά προγράμματα δίνουν έμφαση στην επιλογή ορισμένων τύπων εξοπλισμού κινητικού παιχνιδιού, με βάση προηγούμενες μελέτες παρατήρησης του παιδικού παιχνιδιού σε

εξωτερικούς χώρους. Μέσω αυτών των προγραμμάτων υποστηρίζεται ότι ο εξοπλισμός θα πρέπει να επιλεγεί για την εκτέλεση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που πληρούν τους στόχους κινητικής μάθησης. Από τα ίδια προγράμματα διαφαίνεται ότι πολύ συχνά προγραμματίζονται κινητικές δραστηριότητες γύρω από ακριβά κομμάτια εξοπλισμού παιδικής χαράς που θέτουν λίγες προκλήσεις, αποτυγχάνουν να αιχμαλωτίσουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και δεν προωθούν την απόκτηση σημαντικών δεξιοτήτων.

Η έρευνα έχει επίσης εντοπίσει συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές που προάγουν το κινητικό παιχνίδι και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Η μοντελοποίηση κινητικών συμπεριφορών με τη φροντίδα και την ενθάρρυνση των ενηλίκων φαίνεται να είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους έμπνευσης στην πρακτική και στην εκμάθηση βασικών κινητικών συμπεριφορών (Labiadh & Golomer, 2010). Πιο περίπλοκες κινήσεις, ωστόσο, μπορεί να απαιτούν άμεση καθοδήγηση, ιδιαίτερα για παιδιά με αναπηρίες (Martin, 2006). Όπως συμβαίνει με κάθε μάθηση, ένας συνδυασμός διδασκαλίας, έμμεσης καθοδήγησης, μοντελοποίησης και παιδοκεντρικού παιχνιδιού φαίνεται να είναι ο βέλτιστος. Μία από τις σημαντικότερες διδακτικές πρακτικές για την προώθηση της κινητικής ανάπτυξης είναι η προσαρμογή των δραστηριοτήτων παιχνιδιού για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες.

Πολυάριθμες στρατηγικές έχουν μελετηθεί ή προταθεί. Αυτά μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις δασκάλων, τροποποίηση υλικού και εξοπλισμού παιχνιδιού και επανασχεδιασμός περιβαλλόντων παιχνιδιού (Doctoroff, 2001). Υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις - συμπεριλαμβανομένης της μοντελοποίησης, της ενθάρρυνσης, της τοποθέτησης προκλήσεων και της παροχής ακριβώς της σωστής βοήθειας στην ολοκλήρωση δύσκολων εργασιών - έχει βρεθεί ότι προάγουν τον έλεγχο αντικειμένων, την κίνηση, την κοινωνική ικανότητα και τις γνωστικές ικανότητες σε παιδιά με διάφορες αναπηρίες (Apache, 2005; Martin, 2006; Menear & Davis, 2007). Η τροποποίηση υλικών και εξοπλισμού για την κάλυψη μεμονωμένων αναγκών κινητικού παιχνιδιού έχει συσχετιστεί με ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών πλεονεκτημάτων. Η προσθήκη εξοπλισμού παιδικής χαράς που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από περισσότερα από ένα παιδιά—μια κουνιστή βάρκα, μια κούνια ή ένας σωλήνας στον οποίο μπορούν να συρθούν πολλά παιδιά, μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική ανάπτυξη παιδιών με διανοητικές αναπηρίες, προβλήματα

όρασης, αυτισμό, και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (Doctoroff, 2001).

Η ανάμειξη ρεαλιστικών στηρίξεων (π.χ. ένα αντίγραφο μιας αντλίας βενζίνης για να γεμίσει ένα «αυτοκίνητο») και μη ρεαλιστικών υλικών (π.χ. μεγάλα κοίλα μπλοκ, ράμπες, μαξιλάρια) θα αυξήσει την ποικιλομορφία και την πολυπλοκότητα των συμπεριφορών παιχνιδιού των παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα. Ειδικές συσκευές που υποστηρίζουν τη στάση και την κίνηση των παιδιών με νευρολογικές διαταραχές μπορούν να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι (Martin, 2000). Οι δάσκαλοι και οι φροντιστές θα πρέπει να τροποποιήσουν τους χώρους παιχνιδιού για να εξασφαλίσουν ότι όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε κινητικές δραστηριότητες. Αυτό περιλαμβάνει τη διεύρυνση των μονοπατιών και τη δημιουργία μεγαλύτερων εξωτερικών χώρων για να επιτρέπεται η πλήρης μετακίνηση παιδιών με ποικίλες αναπηρίες (Doctoroff, 2001).

Τέτοιες προσαρμογές του χώρου έχουν σαφή οφέλη για τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Αυτές οι αλλαγές ενισχύουν επίσης το παιχνίδι εκείνων με νευρολογικές βλάβες. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό συμμετέχουν πληρέστερα στο παιχνίδι σε μεγαλύτερες, πιο ανοιχτές παιδικές χαρές με προσβάσιμο εξοπλισμό αναρρίχησης (Meneer, Smith, & Lanier, 2006). Έχουν επίσης διερευνηθεί πιο εφευρετικές περιβαλλοντικές ρυθμίσεις. Σε μια άλλη μελέτη, το παιχνίδι ενός παιδιού με προβλήματα όρασης ενισχύθηκε σημαντικά με τη χρήση μουσικής για να το βοηθήσει να αναγνωρίσει τη θέση του και των συνομηλίκων του στην παιδική χαρά (Kern & Wolery, 2002). Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να τραγουδούν καθώς παίζουν ή τοποθετώντας συσκευές αναπαραγωγής CD με διαφορετικά είδη μουσικής σε διαφορετικά σημεία της παιδικής χαράς, οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί που είναι τυφλό να συμμετέχει πλήρως σε δραστηριότητες με συνομηλίκους.

Μελέτες για την προώθηση της κινητικής ανάπτυξης μικρών παιδιών με ειδικές ανάγκες έχουν αρκετές σημαντικές επιπτώσεις για τους δασκάλους και τους γονείς. Πρώτον, οι ενήλικες πρέπει να αναγνωρίσουν ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως αναπηρίας, μπορούν να αποκτήσουν κινητικές δεξιότητες και να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους στο παιχνίδι. Αυτό ισχύει για ένα παιδί με τη σοβαρότερη σωματική αναπηρία ή για ένα παιδί που έχει αυτισμό και αποφεύγει την επαφή με συνομηλίκους. Δεύτερον, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες απαιτούν δασκάλους,

φροντιστές και γονείς που είναι ενεργητικοί και δημιουργικοί στην υποστήριξη του παιχνιδιού. Η έρευνα προτείνει ότι οι κινητικές παρεμβάσεις που είναι πιο αποτελεσματικές είναι αυτές που σχεδιάζονται με γνώμονα τις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Συνολικά, οι μελέτες που αναφέρονται εδώ υποδηλώνουν ότι το κινητικό παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για τη σωματική υγεία όλων των μικρών παιδιών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία χρειάζονται υποστήριξη από ενήλικες προκειμένου να ασκηθούν επαρκώς και να αποκτήσουν σημαντικές κινητικές ικανότητες. Αυτή η υποστήριξη μπορεί να έχει τη μορφή προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, ασφαλών και ελκυστικών περιβαλλόντων και υλικών παιχνιδιού, συμμετοχής σε δραστηριότητες των παιδιών και βασικής ζεστασιάς και ενθάρρυνσης (Kern & Wolery, 2002; Menear, Smith & Lanier, 2006).

2.2.4 Έρευνες για την συναισθηματική ανάπτυξη

Η μετα-ανάλυση των Trentacosta και Fine (2010) έδειξε ότι η κατανόηση των συναισθημάτων συσχετίστηκε σταθερά με τα κοινωνικά αποτελέσματα κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία. Η βιβλιογραφία επίσης δείχνει ότι η χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την χρήση επιθετικής συμπεριφοράς (García-Sancho, Salguero, & Fernández-Berrocal, 2016), ενώ η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την προ-κοινωνική συμπεριφορά (Charbonneau & Nicol 2002; Lopes, Salovey, Côté, Beers, & Petty, 2005). Τέτοια ευρήματα υποστηρίζουν την ιδέα του Saarni (2011) ότι η κατανόηση των δικών του σκέψεων και συναισθημάτων διευκολύνει την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα επιτυχημένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Ορισμένες μελέτες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ της κατανόησης των συναισθημάτων των παιδιών και της κοινωνικής συμπεριφοράς χρησιμοποίησαν παρατηρητική αξιολόγηση της εμπλοκής των συνομηλίκων (Trentacosta & Fine, 2010). Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες που εξετάζουν τη μέση και όψιμη παιδική ηλικία βασίζονται σε αναφορές δασκάλων και συνομηλίκων για κοινωνική επάρκεια. Για παιδιά και εφήβους, οι αναφορές των δασκάλων έχουν χρησιμοποιηθεί συχνότερα για την αξιολόγηση τόσο της συναισθηματικής νοημοσύνης ικανότητας όσο και των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, όπως η συνεργασία, η διασπαστική συμπεριφορά, η ντροπαλότητα, η επιθετικότητα, η εξάρτηση, η ηγεσία και ο εκφοβισμός. Ωστόσο,

τόσο οι αναφορές του εαυτού όσο και οι αναφορές του πληροφοριοδότη έχουν προβλήματα (MacNeil & Holden, 2006; Van de Mortel, 2008), παρέχοντας μόνο υποκειμενικές αναφορές κοινωνικής επάρκειας. Λόγω τέτοιων προβλημάτων, είναι προτιμότερο να αποτυπώνεται η κοινωνική ικανότητα μετρώντας την πραγματική κοινωνική συμπεριφορά σε πραγματικό χρόνο (Hubbard et al., 2002). Αξίζει επίσης να τονιστεί πως η κατανόηση των συναισθημάτων απαιτεί ένα ορισμένο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας. Η πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη σχετίζεται επίσης με τη μεταγενέστερη συναισθηματική ανάπτυξη και συμπεριφορά (Clegg et al., 2015).

Ο Stuart Brown, ένας διάσημος ψυχίατρος, σημειώνει ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι «καλωδιωμένος για παιχνίδι κατά τη γέννηση» (Brown & Vaughan, 2009). Με βάση τις δικές του κλινικές συνεντεύξεις με ενήλικες και παιδιά και την ανασκόπησή του σε μελέτες τόσο σε ζώα όσο και σε ανθρώπους, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το ενεργό παιχνίδι απαιτείται για την υγιή ανάπτυξη του εγκεφάλου. Ειδικότερα, το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που απαιτούνται για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων. Νέα ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν τον ισχυρισμό του. Μελέτες (Bell, Pellis & Kolb, 2010; Panksepp, 2007) σε νεαρούς αρουραίους, των οποίων ο εγκέφαλος μοιάζει με εκείνον των ανθρώπινων βρεφών, καταδεικνύουν την άμεση επίδραση του ενεργού κινητικού παιχνιδιού στη νευρολογική ανάπτυξη. Οι αρουραίοι που έχουν στερηθεί το παιχνίδι στη βρεφική τους ηλικία βρέθηκε ότι έχουν υποανάπτυκτα εγκεφαλικά κέντρα υπεύθυνα για τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Φυσικά, οι αρουραίοι είναι διαφορετικοί από τα παιδιά και τα περιβάλλοντα παιχνιδιού τους επίσης. Ωστόσο, αυτές οι μελέτες σε ζώα υποδηλώνουν τη δύναμη του παιχνιδιού στην προώθηση της ανάπτυξης του εγκεφάλου. Έτσι, η ενίσχυση του παιχνιδιού όχι μόνο προάγει την κινητική ανάπτυξη, αλλά προστατεύει επίσης τον εγκέφαλο των παιδιών.

Ο Ζάραγκας (2012) διερεύνησε τη σχέση της κινητικής μάθησης με την κοινωνική δράση σε παιδιά νηπιαγωγείου, όταν αυτά παίρνουν μέρος σε ομαδικές κινητικές δραστηριότητες, όπου διαπιστώθηκε (παρά το μικρό δείγμα της έρευνας) μια θετική γραμμική σχέση μεταξύ της κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης. Ο ίδιος συγγραφέας σε πιο πρόσφατη έρευνά του (Ζάραγκας, 2016) τονίζει πως τα προγράμματα ψυχοκινητικής παρέμβασης πέρα του ότι ενισχύουν την κινητική απόδοση, την κοινωνική συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση των νηπίων, αποτελούν και μέσα πρώιμης ανίχνευση πιθανών δυσκολιών των νηπίων. Την άποψη ότι οι

πρώιμες ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση της υγιούς ανάπτυξης και της βέλτιστης ένταξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, υποστηρίζουν στην έρευνά τους και ο Βλασσόπουλος και οι συνεργάτες του (2016).

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Μεθοδολογία της έρευνας

3.1.1 Σχεδιασμός έρευνας

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας στηρίχτηκε στην επιστημολογία του θετικισμού και σε μία και μοναδική «αντικειμενική» αλήθεια (Peter Godfrey-Smith, 2010). Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην χρήση ερωτηματολογίων πενταβάθμιας κλίμακας και είναι ποσοτική, πρωτογενής και σύγκρισης και συσχέτισης. Η πρωτογενής έρευνα είναι απαραίτητη για την απευθείας εκτίμηση των απόψεων των πρωταγωνιστών της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) και στην προκειμένη περίπτωση των συνοδών των παιδιών στην παιδική χαρά. Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε καθώς οι υπομελέτη έννοιες της ασφάλειας των παιχνιδοκατασκευών, της κινητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης θεωρούνται μετρήσιμες (Λιαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2018), συνεπώς μπορούν να μετρηθούν με ερωτηματολόγια πενταβάθμιας κλίμακας εφόσον αυτά μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα και έγκυρα (Γαλάνης, 2013). Η έρευνα συσχέτισης είναι απαραίτητη καθώς σύμφωνα με το 5^ο, 6^ο και 7^ο ερευνητικό ερώτημα απαιτείται ο έλεγχος της αλληλοεπίδρασης των μεταβλητών μεταξύ τους (Σταλίκας, & Κυριάκος, 2019) και συγκεκριμένα της ασφάλειας των παιχνιδοκατασκευών, της κινητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης με τα χαρακτηριστικά των συνοδών, των παιδιών και της παιδικής χαράς. Τέλος, η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε καθώς λόγω των επαγωγικών μεθόδων, είναι δυνατόν τα συμπεράσματα να γενικευτούν για πληθυσμό με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του δείγματος (Cohen Manion & Morrison, 2007).

3.1.2 Εργαλείο έρευνας

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 70 ερωτήσεων το οποίο χωρίζεται σε 6 ενότητες και δημιουργήθηκε πρωτότυπα από την ερευνήτρια με βάση την θεωρία του βιβλίου Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη των Haibach-Beach, Reid & Collier (2018).

1) Δημογραφικά στοιχεία συνοδών: Περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις (3 κλειστού τύπου, 1 σύντομης απάντησης) σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την επαγγελματική κατάσταση των συνοδών.

2) Δημογραφικά στοιχεία παιδιών: Περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις (2 σύντομης απάντησης, 1 κλειστού τύπου, 1 πολλαπλής επιλογής) σχετικά με την συγγενική σχέση του συνοδού με τα παιδιά, τον αριθμό και την ηλικία των παιδιών που κάθε συνοδός συνοδεύει καθώς και την σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια.

3) Χαρακτηριστικά παιδικής χαράς: Περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις (2 διατακτικές, 2 κλειστού τύπου, 1 πολλαπλής) σχετικά με χαρακτηριστικά της παιδικής χαράς όπως συχνότητα και διάρκεια επίσκεψης, υλικοτεχνική υποδομή, στοιχεία εδάφους και είδος καθώς επίσης και 12 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας από 1-5 (1=Καθόλου 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5=Πολύ), σχετικά με την ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών (όπως π.χ. κούνια, τσουλήθρα, μονόζυγο).

4) Κινητική ανάπτυξη: Περιλαμβάνει 32 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας από 1-5 (1=Καθόλου 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5=Πολύ) και 5 παράγοντες σχετικά με δεξιότητες κινητικής ανάπτυξης που παρουσιάζει το παιδί στην παιδική χαρά όπως:

α) Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων με 6 ερωτήσεις όπως π.χ. *Χειρίζεται την τσουλήθρα (π.χ ανεβαίνει σκάλες με εναλλαγή των ποδιών και όχι να πατάει ταυτόχρονα με τα δύο πόδια στο ίδιο σκαλί).*

β) Δεξιότητα ισορροπίας με 6 ερωτήσεις που αναφέρονται σε δεξιότητες ισορροπίας σε διάφορες παιχνιδοκατασκευές όπως π.χ. *κούνια, τραμπάλα, μονόζυγο.*

γ) Δεξιότητα μετακίνησης με 5 ερωτήσεις όπως π.χ. *Κάνοντας μονόζυγο με τη δύναμη των χεριών του ή κατακόρυφο άλμα να πιαστεί.*

δ) Οπτικοκινητικός συντονισμός με 8 ερωτήσεις όπως π.χ. *Όταν ο μύλος σταματάει, συντονίζει την κίνησή του με τα άλλα παιδιά για να περιστραφούν ζανά.*

ε) Ικανότητα δύναμης με 7 ερωτήσεις όπως π.χ. *Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει κούνια*

5) Κοινωνική ανάπτυξη: Περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας από 1-5 (1=Καθόλου 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά), κοινωνικής ανάπτυξης όπως π.χ. *Είναι ευγενικό και πρόθυμο όταν του ζητηθεί βοήθεια/ χάρη από ένα άλλο παιδί*

6) Συναισθηματική ανάπτυξη: Περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας από 1-5 (1=Καθόλου 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά),

συναισθηματικής ανάπτυξης όπως π.χ. *Απόλαυση, Χαρά, Διασκέδαση, Ενθουσιασμός, Παροχή βοήθειας σε άλλα παιδιά (π.χ βοηθά ένα μικρότερο σε ηλικία παιδί να κάνει κούνια, να ανέβει τις σκάλες τις τσουλήθρας)*

Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής google forms και η διάρκεια συμπλήρωσης υπολογίζεται στα 15 λεπτά.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfPdxLcl0rmnZVFzPMriKMQoEjlNQa1CBcqMoQLpepgi0C2XQ/viewform?usp=sf link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfPdxLcl0rmnZVFzPMriKMQoEjlNQa1CBcqMoQLpepgi0C2XQ/viewform?usp=sf_link)

3.2 Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο πρόγραμμα IBMSPSS 26, με την κωδικοποίηση να πραγματοποιείται στο Microsoft Office Excel 2016. Οι κατηγορικές-ονομαστικές μεταβλητές αλλά και οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ορισμένες διατακτικές παρουσιάστηκαν με χρήση ποσοστών και συχνοτήτων και ραβδογραμμάτων. Οι ποσοτικές μεταβλητές και οι ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας παρουσιάστηκαν με μέσο όρο και τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή και ιστογράμματα. Ο έλεγχος υποθέσεων πραγματοποιήθηκε σε στάθμη σημαντικότητας 5% πραγματοποιώντας παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους ανάλογα το μέγεθος των δειγμάτων που συγκρίνονται αλλά και ανάλογα την ύπαρξη κανονικής κατανομής. Ο έλεγχος Kolmogorov Smirnov χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η ύπαρξη κανονικής κατανομής. Για έλεγχο συσχέτισης ποσοτικών μεταβλητών κανονικής κατανομής χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Pearson ο οποίος παίρνει τιμές από -1 έως 1. Για έλεγχο συσχέτισης ποσοτικών ή διατακτικών μεταβλητών ή ψευδομεταβλητών μη κανονικής κατανομής χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman ο οποίος παίρνει τιμές από -1 έως 1. Τιμές των συντελεστών συσχέτισης Pearson και Spearman κοντά στο -1 υποδηλώνουν αρνητική συσχέτιση, δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη σχέση των μεταβλητών ενώ τιμές κοντά στο 1 υποδηλώνουν θετική συσχέτιση, δηλαδή ανάλογη σχέση των μεταβλητών. Ο μη παραμετρικός συντελεστής Kruskal-Wallis χρησιμοποιήθηκε για έλεγχο συμφωνίας σε επαναληπτικές μετρήσεις, ο οποίος παίρνει τιμές από 0 έως 1, με τιμές κοντά στο 1 να υποδηλώνουν τέλεια συμφωνία ενώ τιμές κοντά στο 0 απουσία συμφωνίας. Για σύγκριση μέσων όρων 2 ανεξάρτητων μεγάλων ($n \geq 30$) δειγμάτων ή 2 ανεξάρτητων δειγμάτων κανονικής

κατανομής χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος Independent samples t-test. Για σύγκριση μέσω 3 και περισσότερων ανεξάρτητων μεγάλων ($n \geq 30$) δειγμάτων ή 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων κανονικής κατανομής χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος One-Way ANOVA (μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης). Για σύγκριση διαμέσων τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων τα οποία δεν είναι όλα μεγάλα ή κανονικής κατανομής χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney. Για σύγκριση διαμέσων τιμών 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων τα οποία δεν είναι όλα μεγάλα ή κανονικής κατανομής χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis (Ρούσσο & Τσαούσης, 2011).

3.3 Δείγμα και δειγματοληψία της έρευνας

3.3.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν κυρίως από ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας και κλειστού τύπου, το οποίο διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής google forms. Η ερευνήτρια το διαμοίρασε σε γνωστούς, φίλους και συγγενείς αλλά και σε ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ενώ παράλληλα ζήτησε από τους αρχικούς συμμετέχοντες να το διαμοιράσουν σε άλλους συνοδούς παιδιών παιδικής χαράς. Συνεπώς, η μέθοδος δειγματοληψίας μπορεί να θεωρηθεί ο συνδυασμός της βολικής δειγματοληψίας με την μέθοδο της χιονοστιβάδας (Creswell, 2013). Οι συμμετέχοντες πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ενημερώθηκαν για τον σκοπό για τον οποίο διεξάγεται η έρευνα, ότι η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη, εθελοντική και γίνεται με την δική τους συγκατάθεση. Συνεπώς, η ερευνήτρια τήρησε τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με την φύση μίας επιστημονικής έρευνας και με την ψυχολογία των συμμετεχόντων (APA, 2010).

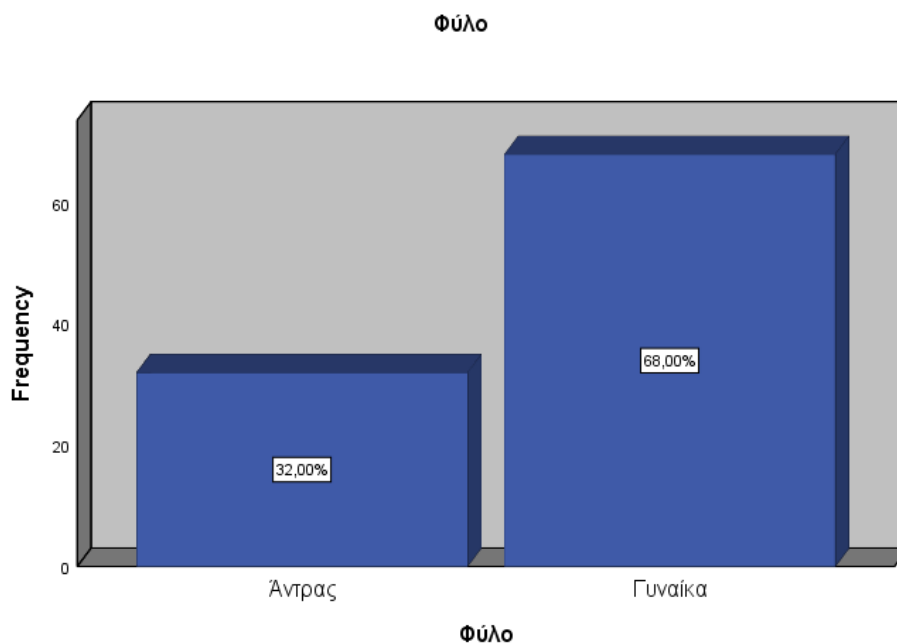
3.3.2 Δημογραφικά στοιχεία συνοδών παιδιών

Στον Πίνακα 1 (και τα Γραφήματα 1 με 4) παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, το οποίο αποτελείται από 100 συνοδούς παιδιών σε ένα πάρκο.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συνοδών παιδιών

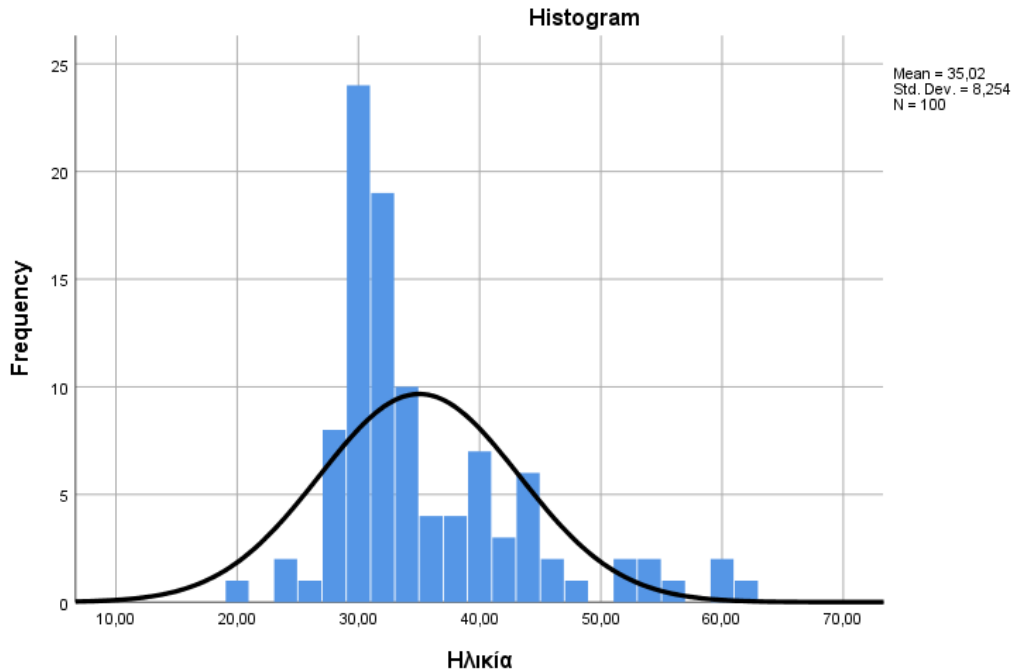
Ονομαστική μεταβλητή	Κατηγορίες	N	f %
Φύλο	Άντρας	32	32,0%
	Γυναίκα	68	68,0%
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Γυμνάσιο	2	2,0%
	Λύκειο	6	6,0%
	ΤΕΙ-ΑΕΙ	42	42,0%
	Μεταπτυχιακό	50	50,0%
Επαγγελματική κατάσταση	Άνεργος	17	17,0
	Ιδιωτικός υπάλληλος	34	34,0
	Δημόσιος υπάλληλος	37	37,0
	Ελεύθερος επαγγελματίας	12	12,0
Ποσοτική μεταβλητή	Μ.Ο.	Τ.Α.	Ελάχιστη-Μέγιστη
Ηλικία	35,02	8,25	20-61

Αναφορικά με το φύλο, το 68,0% (N=68) των ερωτηθέντων είναι γυναίκες και το 32,0% (N=32) άντρες.



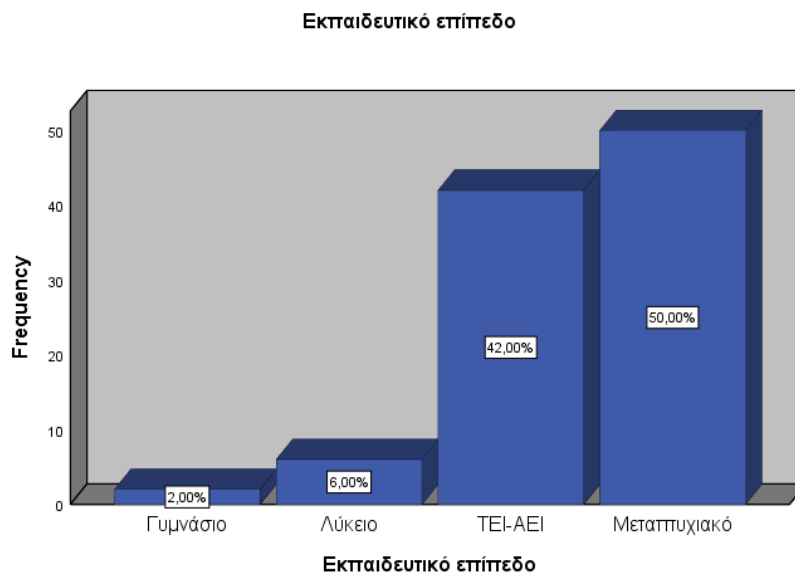
Γράφημα 1: Φύλο συνοδών παιδιών

Η μέση ηλικία του δείγματος είναι τα 35 έτη (Μ.Ο.=35,02 ± 8,25) με τον νεότερο συμμετέχοντα να είναι 20 ετών και τον μεγαλύτερο 61.



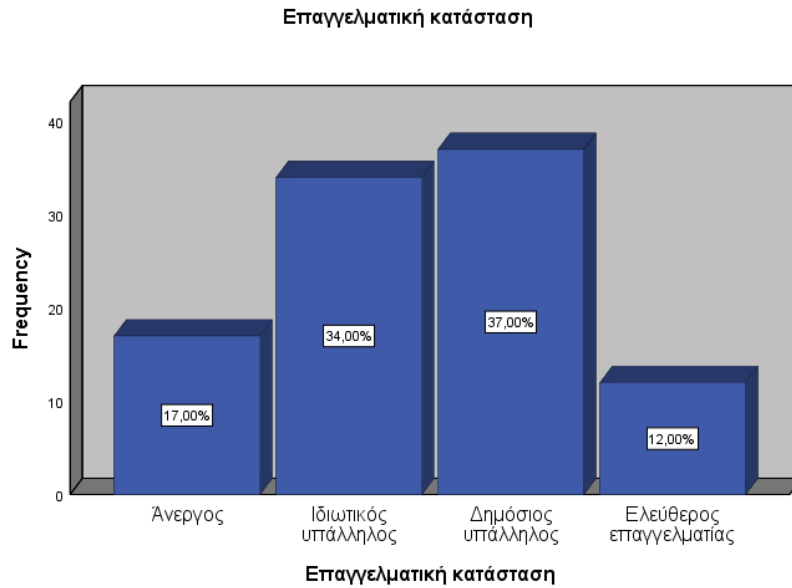
Γράφημα 2: Ηλικία συνοδών παιδιών

Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτηθέντων, το 50% (N=50) δήλωσε πως έχει μεταπτυχιακό, το 42% (N=42) πως έχει φοιτήσει σε ΤΕΙ-ΑΕΙ, το 6% (N=6) σε λύκειο και το 2% (N=2) σε γυμνάσιο.



Γράφημα 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο συνοδών παιδιών

Τέλος, αναφορικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, το 37% (N=37) δήλωσε πως είναι δημόσιος υπάλληλος, το 34% (N=34) ιδιωτικός υπάλληλος, το 17% (N=17) πως είναι άνεργος και το 12% (N=12) ελεύθερος επαγγελματίας.



Γράφημα 4: Επαγγελματική κατάσταση συνοδών παιδιών

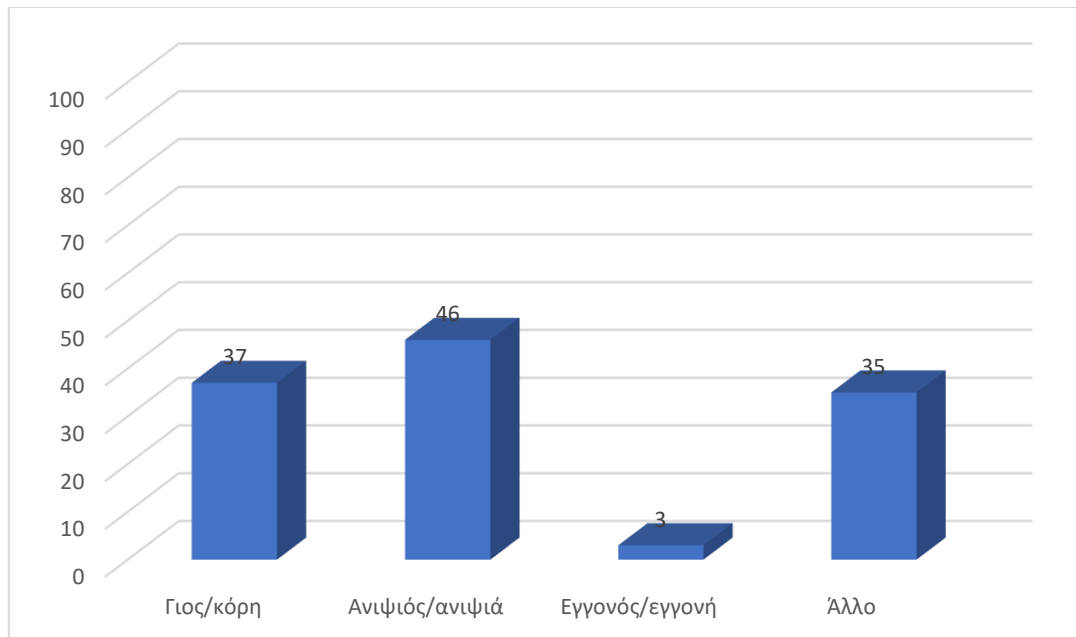
3.3.3 Δημογραφικά στοιχεία παιδιών

Στον Πίνακα 2 (και τα Γραφήματα 5 με 8) παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών του δείγματος.

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία παιδιών

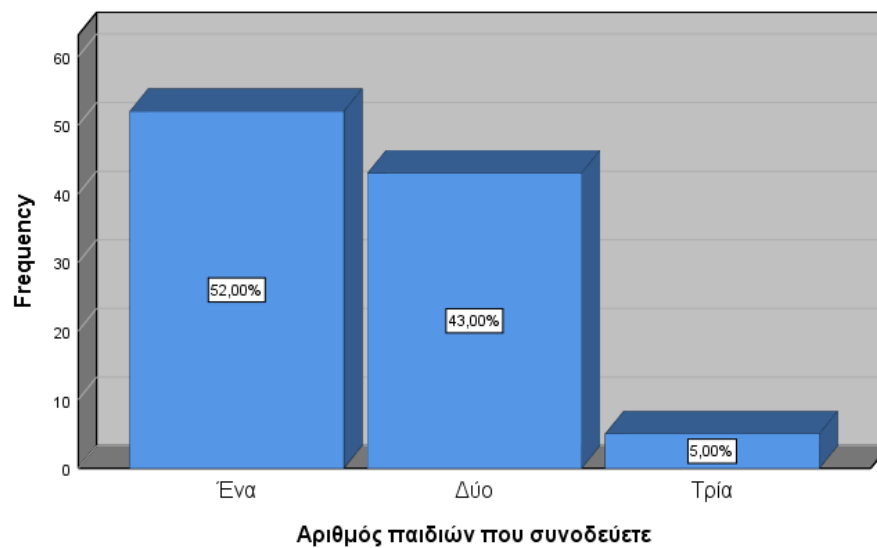
Ονομαστική μεταβλητή	Κατηγορίες	N	f %
Τα παιδιά που συνοδεύετε στην παιδική χαρά συνήθως	Γιος/κόρη	37	37,0%
	Ανιψιό/ανιψιά	46	46,0%
	Εγγονός/εγγονή	3	3,0%
	Άλλο	35	35,0%
Αριθμός παιδιών που συνοδεύετε	Ένα	52	52,0%
	Δύο	43	43,0%
	Τρία	5	5,0%
Σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια	Πρωτότοκος	64	64,0%
	Δευτερότοκος	28	28,0%
	Τριτότοκος	6	6,0%
	Τεταρτότοκος	2	2,0%
Ποσοτική μεταβλητή	M.O.	T.A.	Ελάχιστη-Μέγιστη
Ηλικία παιδιών που συνοδεύετε	5,59	2,17	1,50-11,00

Αρχικά, το 46% (N=46) των ερωτηθέντων απάντησε πως συνήθως συνοδεύει τον ανιψιό/ανιψιά του στην παιδική χαρά, το 37% (N=37) τον γιο/κόρη του, το 3% (N=3) τον εγγονό/εγγονή του και το 35% (N=35) κάποιον άλλο.



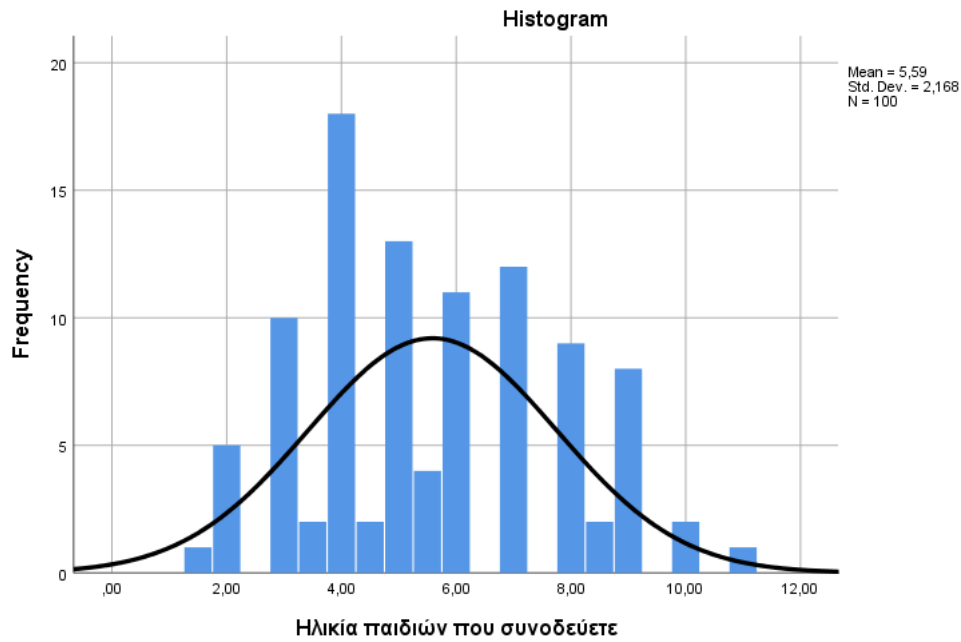
Γράφημα 5: Τα παιδιά που συνοδεύετε στην παιδική χαρά συνήθως είναι Αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών που συνοδεύουν, το 52% (N=52) δήλωσε πως συνοδεύει 1 παιδί, το 43% (N=43) 2 παιδιά και το 5% (N=5) 3 παιδιά.

Αριθμός παιδιών που συνοδεύετε



Γράφημα 6: Αριθμός παιδιών που συνοδεύετε

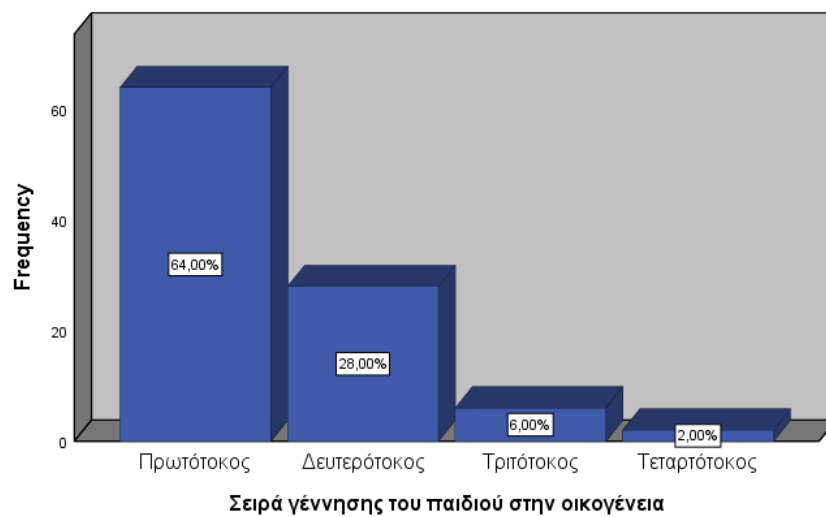
Σχετικά με την ηλικία των παιδιών που συνοδεύουν, αυτή είναι κατά μέσο όρο 5,5 έτη (M.O.=5,59 ± 2,17) με το μικρότερο παιδί να είναι 1,5 ετών και το μεγαλύτερο 11.



Γράφημα 7: Ηλικία παιδιών που συνοδεύετε

Τέλος, όσον αφορά τη σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια, το 64% (N=64) δήλωσε πως είναι το πρωτότοκο, το 28% (N=28) το δευτερότοκο, το 6% (N=6) το τριτότοκο και το 2% (N=2) το τεταρτότοκο.

Σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια



Γράφημα 8: Σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια

3.4 Αξιοπιστία πιλοτικής δοκιμής

3.4.1 Μεθοδολογία

Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε για την αξιοπιστία του πιλοτικά σε 15 συμμετέχοντες με 2 επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε διάστημα εντός 15 ημερών. Οι μέθοδοι ελέγχου της αξιοπιστίας ήταν

- 1) Έλεγχος συσχέτισης των απαντήσεων στην 1^η και 2^η δοκιμή. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της ίδιας ερώτησης σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις υποδηλώνουν υψηλή αξιοπιστία.
- 2) Έλεγχος συμφωνίας των απαντήσεων στην 1^η και 2^η δοκιμή. Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα της ίδιας ερώτησης σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις υποδηλώνουν υψηλή αξιοπιστία.
- 3) Εσωτερική συνοχή των παραγόντων με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha όπου τιμές στο διάστημα [0,7, 1] υποδηλώνουν ικανοποιητική αξιοπιστία ενώ τιμές στο διάστημα [0,6, 0,7] υποδηλώνουν μέτρια αποδεκτή αξιοπιστία.
- 4) Έλεγχος διχοτόμησης ή αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων. Πραγματοποιείται έλεγχος αξιοπιστίας με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha σε 2 χωριστά μέρη του παράγοντα τα οποία περιλαμβάνουν τις μισές ερωτήσεις. (Γαλάνης, 2013).

3.4.2 Δείγμα

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της πιλοτικής δοκιμής, το οποίο αποτελούνταν από 15 συμμετέχοντες. Η πλειοψηφία αποτελούνταν από γυναίκες (86,7%, N=13), αποφοίτους μεταπτυχιακού (66,7%, N=10), υπαλλήλους δημόσιους (40%, N=6) ή ιδιωτικούς (40%, N=6). Η μέση ηλικία του δείγματος ήταν τα 33,33 έτη (T.A.=8,23) με ελάχιστη τιμή τα 27 έτη και μέγιστη τα 60.

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία

Όνομαστική μεταβλητή	Κατηγορίες	N	%
Φύλο	Αντρας	2	13,3
	Γυναίκα	13	86,7
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Λύκειο	1	6,7
	ΤΕΙ-ΑΕΙ	4	26,7
	Μεταπτυχιακό	10	66,7
Επαγγελματική κατάσταση	Ανεργος	2	13,3
	Ιδιωτικός υπάλληλος	6	40,0
	Δημόσιος υπάλληλος	6	40,0
	Ελεύθερος επαγγελματίας	1	6,7
Ποσοτική μεταβλητή Ηλικία	Ελάχιστη-Μέγιστη 27-60	M.O. 33,33	T.A. 8,23

3.4.3 Έλεγχος κανονικότητας

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας για τις μεταβλητές της ασφάλειας παιχνιδοκατασκευών στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Η κανονικότητα και στις 2 δοκιμές ικανοποιήθηκε για τις μεταβλητές:

- «Ξύλινες κουνιστές γέφυρες» ($p=0,128$ & $p=0,052$)
- «Ταρζάν» ($p=0,062$ & $p\geq 0,200$)
- «Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών» ($p>0,200$ & $p\geq 0,200$)

Πίνακας 4: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές της ασφάλειας παιχνιδοκατασκευών

Μεταβλητή	1 ^η	2 ^η
Κούνια	0,008	0,034
Τσουλήθρα	0,029	0,005
Μονόζυγο	<0,001	<0,001
Σχοινί αναρρίχησης	0,091	0,022
Μύλος	<0,001	<0,001
Τραμπάλα	0,015	0,023
Σκάλες	<0,001	<0,001
Τούνελ	<0,001	<0,001
Ξύλινες κουνιστές γέφυρες	0,128	0,052
Ξύλινες σταθερές γέφυρες	0,002	0,001
Τοίχος αναρρίχησης	<0,001	0,007
Ταρζάν	0,062	≥ 200
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	$\geq 0,200$	≥ 200

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας για τις μεταβλητές της δεξιότητας χειρισμού αντικειμένων στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Η κανονικότητα και στις 2 δοκιμές ικανοποιήθηκε για τις μεταβλητές:

- «Χειρίζεται την τραμπάλα» ($p=0,063$ & $p=0,171$)
- «Χειρίζεται το μονόζυγο» ($p=0,128$ & $p=0,059$)

Πίνακας 5: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov-Smirnov για τις μεταβλητές της δεξιότητας χειρισμού αντικειμένων

Μεταβλητές	1 ^η	2 ^η
Χειρίζεται την κούνια	≥200	0,006
Χειρίζεται την τσουλήθρα	0,003	0,001
Χειρίζεται το μύλο	0,002	0,100
Χειρίζεται το σχοινί αναρρίχησης	≥200	0,027
Χειρίζεται την τραμπάλα	0,063	0,171
Χειρίζεται το μονόζυγο	0,128	0,059
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	0,047	≥200

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας για τις μεταβλητές της δεξιότητας ισορροπίας στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Η κανονικότητα και στις 2 δοκιμές ικανοποιήθηκε για την μεταβλητή

- «Δεξιότητα ισορροπίας» ($p=0,129$ & $p=0,094$)

Πίνακας 6: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov-Smirnov για τις μεταβλητές της δεξιότητας ισορροπίας

Μεταβλητές	1 ^η	2 ^η
Έχει ισορροπία στην κούνια	0,008	0,002
Έχει ισορροπία στην τραμπάλα	0,004	0,034
Έχει ισορροπία στον μύλο όταν κινείται με ορμή	0,095	0,027
Έχει ισορροπία την τσουλήθρα	<0,001	<0,001
Έχει ισορροπία σκαρφαλώνοντας με το σχοινί αναρρίχησης	0,128	0,024
Έχει ισορροπία στο μονόζυγο	0,054	<0,001
Δεξιότητα ισορροπίας	0,129	0,094

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας για τις μεταβλητές της δεξιότητας μετακίνησης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Η κανονικότητα και στις 2 δοκιμές ικανοποιήθηκε για τις μεταβλητές

- «Κάνει μονόζυγο με τη δύναμη των χεριών του ή κατακόρυφο άλμα να πιαστεί» ($p\geq 0,200$ & $p=0,185$)
- «Κάνει άλμα προς/από μύλο» ($p=0,050$ & $p\geq 0,200$)
- «Δεξιότητα μετακίνησης» ($p=0,059$ & $p\geq 0,200$)

Πίνακας 7: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov-Smirnov για τις μεταβλητές της δεξιότητας μετακίνησης

Μεταβλητές	1 ^η	2 ^η
Μπορεί να ανεβαίνει τις σκάλες για να κάνει τσουλήθρα	0,027	0,001
Κάνει μονόζυγο με τη δύναμη των χεριών του ή κατακόρυφο άλμα να πιαστεί	≥0,200	0,185
Τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς	0,005	0,005
Κάνει άλμα προς/από μύλο	0,050	≥0,200
Κάνει τσουλήθρα	0,006	0,003
Δεξιότητα μετακίνησης	0,059	≥0,200

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας για τις μεταβλητές του οπτικοκινητικού συντονισμού στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Η κανονικότητα και στις 2 δοκιμές ικανοποιήθηκε για τις μεταβλητές

- «Όταν ο μύλος σταματάει, συντονίζει την κίνησή του με τα άλλα παιδιά για να περιστραφούν ξανά» ($p=0,056$ & $p=0,153$)
- «Στην τραμπάλα, ελέγχει το σώμα του και την ώθηση που θα δώσει με τα πόδια του για να κινηθεί η τραμπάλα» ($p\geq 0,200$ & $p\geq 0,200$)

Πίνακας 8: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές του οπτικοκινητικού συντονισμού

Μεταβλητές	1 ^η	2 ^η
Συντονίζει το σώμα για να κινηθεί η κούνια	<0,001	0,008
Σταματάει με ευκολία την κούνια ενώ αυτή κινείται με ορμή	0,027	0,027
Ανεβαίνει στο μύλο με ευκολία ενώ αυτός κινείται	0,020	0,027
Αποφεύγει τη σύγκρουση με άλλα παιδιά καθώς τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς	0,002	0,008
Χρησιμοποιεί την τσουλήθρα όταν το προηγούμενο παιδί έχει φτάσει στο τέρμα της, αποφεύγοντας τη σύγκρουση με άλλα παιδιά	0,008	0,007
Όταν ο μύλος σταματάει, συντονίζει την κίνησή του με τα άλλα παιδιά για να περιστραφούν ξανά	0,056	0,153
Στην τραμπάλα, ελέγχει το σώμα του και την ώθηση που θα δώσει με τα πόδια του για να κινηθεί η τραμπάλα	$\geq 0,200$	≥ 200
«Παγώνει» στην τσουλήθρα όταν βλέπει πως ένα άλλο παιδί σκαρφαλώνει την τσουλήθρα ανάποδα, για να αποφύγει την σύγκρουση	0,068	0,008
Οπτικοκινητικός συντονισμός	$\geq 0,200$	0,033

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας για τις μεταβλητές της ικανότητας δύναμης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Η κανονικότητα και στις 2 δοκιμές ικανοποιήθηκε για τις μεταβλητές

- «Δίνει ώθηση με τα χέρια σε άλλα παιδιά για να κάνουν κούνια» ($p\geq 0,200$ & $p\geq 0,200$)
- «Δίνει ώθηση με τα χέρια στο μύλο να περιστραφεί» ($p=0,058$ & $p\geq 0,200$)
- «Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει τραμπάλα» ($p=0,090$ & $p=0,059$)
- «Ικανότητα δύναμης» ($p\geq 0,200$ & $p\geq 0,200$)

Πίνακας 9: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές της ικανότητας δύναμης

Μεταβλητές	1 ^η	2 ^η
Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει κούνια	0,038	0,047
Δίνει ώθηση με τα χέρια σε άλλα παιδιά για να κάνουν κούνια	$\geq 0,200$	$\geq 0,200$
Μετακινείται με ευκολία στο μονόζυγο	0,128	0,020
Σταματά με τα πόδια το μύλο	0,090	0,008
Δίνει ώθηση με τα χέρια στο μύλο να περιστραφεί	0,058	$\geq 0,200$
Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει τραμπάλα	0,090	0,059
Χρησιμοποιεί τη δύναμη σε χέρια και πόδια για να χρησιμοποιήσει το σχοινί αναρρίχησης	0,010	0,003
Ικανότητα δύναμης	$\geq 0,200$	$\geq 0,200$

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας για τις μεταβλητές της κοινωνικής ανάπτυξης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Η κανονικότητα και στις 2 δοκιμές δεν ικανοποιήθηκε για καμία μεταβλητή.

Πίνακας 10: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές της κοινωνικής ανάπτυξης

Μεταβλητή	1 ^η	2 ^η
Παίζει με τα άλλα παιδιά παιχνίδια εδάφους	0,006	0,002
Συνεργάζεται καλά με τα άλλα παιδιά όταν παίζει	0,002	0,004
Τηρεί τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού	0,128	0,013
Περιμένει τη σειρά του για να παίξει με τις διάφορες παιχνιδοκατασκευές	0,022	0,004
Είναι ευγενικό και πρόθυμο όταν του ζητηθεί βοήθεια/ χάρη από ένα άλλο παιδί	0,002	0,052
Κοινωνική ανάπτυξη	0,033	0,118

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας για τις μεταβλητές της συναισθηματικής ανάπτυξης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Η κανονικότητα και στις 2 δοκιμές ικανοποιήθηκε για την μεταβλητή

- «Σύγκρουση με άλλα παιδιά κατά το παιχνίδι» ($p=0,093$ & $p=0,066$).

Πίνακας 11: Έλεγχοι κανονικότητας με Kolmogorov Smirnov για τις μεταβλητές της συναισθηματικής ανάπτυξης

Μεταβλητή	1 ^η	2 ^η
Απόλαυση	<0,001	<0,001
Χαρά	<0,001	<0,001
Διασκέδαση	<0,001	<0,001
Ενθουσιασμός	<0,001	<0,001
Ευγένεια	<0,001	<0,001
Σύγκρουση με άλλα παιδιά κατά το παιχνίδι	0,093	0,066
Θυμός	0,004	0,004
Παροχή βοήθειας σε άλλα παιδιά	0,015	<0,001
Συναισθηματική ανάπτυξη	0,004	$\geq 0,200$

3.4.4 Έλεγχοι συσχετίσεων

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman και Pearson για τις μεταβλητές της ασφάλειας παιχνιδοκατασκευών στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σε 5 από τις 13 μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Κούνια» ($\rho=0,706$, $p=0,003$)
- «Τσουλήθρα» ($\rho=0,633$, $p=0,011$)
- «Σχοινί αναρρίχησης» ($\rho=0,565$, $p=0,028$)
- «Μύλος» ($\rho=0,676$, $p=0,006$)
- «Ξύλινες σταθερές γέφυρες» ($\rho=0,673$, $p=0,006$)

Πίνακας 12: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές της ασφάλειας παιχνιδοκατασκευών στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητή	Συσχετίσεις 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Κούνια	rho=0,706**, p=0,003
Τσουλήθρα	rho=0,633**, p=0,011
Μονόζυγο	rho=0,069, p=0,807
Σχοινί αναρρίχησης	rho=0,565*, p=0,028
Μύλος	rho=0,676**, p=0,006
Τραμπάλα	rho=0,471, p=0,076
Σκάλες	rho=0,076, p=0,788
Τούνελ	rho=0,254, p=0,361
Ξύλινες κουνιστές γέφυρες	r=0,295, p=0,285
Ξύλινες σταθερές γέφυρες	rho=0,673**, p=0,006
Τοίχος αναρρίχησης	rho=0,158, p=0,573
Ταρζάν	r=0,371, p=0,174
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	r=0,266, p=0,338

*p<0,05, **p<0,01

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman και Pearson για τις μεταβλητές της δεξιότητας χειρισμού αντικειμένων στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σε 5 από τις 7 μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Χειρίζεται την κούνια» (rho=0,608, p=0,016)
- «Χειρίζεται την τσουλήθρα» (rho=0,824, p<0,001)
- «Χειρίζεται το μύλο» (rho=0,722, p=0,002)
- «Χειρίζεται την τραμπάλα» (r=0,844, p<0,01)
- «Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων» (rho=0,744, p=0,001)

Πίνακας 13: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές της δεξιότητας χειρισμού αντικειμένων στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητές	Συσχετίσεις 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Χειρίζεται την κούνια	rho=0,608*, p=0,016
Χειρίζεται την τσουλήθρα	rho=0,824**, p<0,001
Χειρίζεται το μύλο	rho=0,722**, p=0,002
Χειρίζεται το σχοινί αναρρίχησης	rho=0,388, p=0,153
Χειρίζεται την τραμπάλα	r=0,844**, p<0,01
Χειρίζεται το μονόζυγο	r=0,498, p=0,059
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	rho=0,744**, p=0,001

*p<0,05, **p<0,01

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman και Pearson για τις μεταβλητές της δεξιότητας ισορροπίας στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σε 6 από τις 7 μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Έχει ισορροπία στην κούνια» (rho=0,776, p=0,001)
- «Έχει ισορροπία στην τραμπάλα» (rho=0,741, p=0,002)
- «Έχει ισορροπία στον μύλο όταν κινείται με ορμή» (rho=0,576, p=0,025)
- «Έχει ισορροπία την τσουλήθρα» (rho=0,928, p<0,001)

- «Έχει ισορροπία σκαρφαλώνοντας με το σχοινί αναρρίχησης» ($\rho=0,638$, $p=0,010$)
- «Δεξιότητα ισορροπίας» ($r=0,714$, $p=0,003$)

Πίνακας 14: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές της δεξιότητας ισορροπίας στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητές	Συσχετίσεις 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Έχει ισορροπία στην κούνια	$\rho=0,776^{**}$, $p=0,001$
Έχει ισορροπία στην τραμπάλα	$\rho=0,741^{**}$, $p=0,002$
Έχει ισορροπία στον μύλο όταν κινείται με ορμή	$\rho=0,576^*$, $p=0,025$
Έχει ισορροπία την τσουλήθρα	$\rho=0,928^{**}$, $p<0,001$
Έχει ισορροπία σκαρφαλώνοντας με το σχοινί αναρρίχησης	$\rho=0,638^*$, $p=0,010$
Έχει ισορροπία στο μονόζυγο	$\rho=0,274$, $p=0,323$
Δεξιότητα ισορροπίας	$r=0,714^{**}$, $p=0,003$

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman και Pearson για τις μεταβλητές της δεξιότητας μετακίνησης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σε όλες τις μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Μπορεί να ανεβαίνει τις σκάλες για να κάνει τσουλήθρα» ($\rho=0,776$, $p=0,001$)
- «Κάνει μονόζυγο με τη δύναμη των χεριών του ή κατακόρυφο άλμα να πιαστεί» ($r=0,672$, $p=0,006$)
- «Τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς» ($\rho=0,800$, $p<0,01$)
- «Κάνει άλμα προς/από μύλο» ($r=0,611$, $p=0,016$)
- «Κάνει τσουλήθρα» ($\rho=0,878$, $p<0,01$)
- «Δεξιότητα μετακίνησης» ($r=0,882$, $p<0,01$).

Πίνακας 15: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές της δεξιότητας μετακίνησης στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητές	Συσχετίσεις 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Μπορεί να ανεβαίνει τις σκάλες για να κάνει τσουλήθρα	$\rho=0,776^{**}$, $p=0,001$
Κάνει μονόζυγο με τη δύναμη των χεριών του ή κατακόρυφο άλμα να πιαστεί	$r=0,672^{**}$, $p=0,006$
Τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς	$\rho=0,800^{**}$, $p<0,01$
Κάνει άλμα προς/από μύλο	$r=0,611^*$, $p=0,016$
Κάνει τσουλήθρα	$\rho=0,878^{**}$, $p<0,01$
Δεξιότητα μετακίνησης	$r=0,882^{**}$, $p<0,01$

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman και Pearson για τις μεταβλητές του οπτικοκινητικού συντονισμού στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σε όλες τις μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Συντονίζει το σώμα για να κινηθεί η κούνια» ($\rho=0,806$, $p<0,01$)

- «Σταματάει με ευκολία την κούνια ενώ αυτή κινείται με ορμή» ($\rho=0,652$, $p=0,008$)
- «Ανεβαίνει στο μύλο με ευκολία ενώ αυτός κινείται» ($\rho=0,745$, $p=0,001$)
- «Αποφεύγει τη σύγκρουση με άλλα παιδιά καθώς τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς» ($\rho=0,853$, $p<0,01$)
- «Χρησιμοποιεί την τσουλήθρα όταν το προηγούμενο παιδί έχει φτάσει στο τέρμα της, αποφεύγοντας τη σύγκρουση με άλλα παιδιά» ($\rho=0,626$, $p=0,012$)
- «Όταν ο μύλος σταματάει, συντονίζει την κίνησή του με τα άλλα παιδιά για να περιστραφούν ξανά» ($r=0,745$, $p=0,001$)
- «Στην τραμπάλα, ελέγχει το σώμα του και την ώθηση που θα δώσει με τα πόδια του για να κινηθεί η τραμπάλα» ($r=0,833$, $p<0,001$)
- ««Παγώνει» στην τσουλήθρα όταν βλέπει πως ένα άλλο παιδί σκαρφαλώνει την τσουλήθρα ανάποδα, για να αποφύγει την σύγκρουση» ($\rho=0,578$, $p=0,024$)
- «Οπτικοκινητικός συντονισμός» ($\rho=0,778$, $p=0,001$)

Πίνακας 16: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές του οπτικοκινητικού συντονισμού στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητές	Συσχετίσεις 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Συντονίζει το σώμα για να κινηθεί η κούνια	$\rho=0,806^{**}$, $p<0,01$
Σταματάει με ευκολία την κούνια ενώ αυτή κινείται με ορμή	$\rho=0,652^{**}$, $p=0,008$
Ανεβαίνει στο μύλο με ευκολία ενώ αυτός κινείται	$\rho=0,745^{**}$, $p=0,001$
Αποφεύγει τη σύγκρουση με άλλα παιδιά καθώς τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς	$\rho=0,853^{**}$, $p<0,01$
Χρησιμοποιεί την τσουλήθρα όταν το προηγούμενο παιδί έχει φτάσει στο τέρμα της, αποφεύγοντας τη σύγκρουση με άλλα παιδιά	$\rho=0,626^*$, $p=0,012$
Όταν ο μύλος σταματάει, συντονίζει την κίνησή του με τα άλλα παιδιά για να περιστραφούν ξανά	$r=0,745^{**}$, $p=0,001$
Στην τραμπάλα, ελέγχει το σώμα του και την ώθηση που θα δώσει με τα πόδια του για να κινηθεί η τραμπάλα	$r=0,833^{**}$, $p<0,001$
«Παγώνει» στην τσουλήθρα όταν βλέπει πως ένα άλλο παιδί σκαρφαλώνει την τσουλήθρα ανάποδα, για να αποφύγει την σύγκρουση	$\rho=0,578^*$, $p=0,024$
Οπτικοκινητικός συντονισμός	$\rho=0,778^{**}$, $p=0,001$

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman και Pearson για τις μεταβλητές της ικανότητας δύναμης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σε 6 από τις 8 μεταβλητές και συγκεκριμένα στις:

- «Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει κούνια» ($\rho=0,619$, $p=0,014$)
- «Δίνει ώθηση με τα χέρια σε άλλα παιδιά για να κάνουν κούνια» ($r=0,715$, $p=0,003$)
- «Σταματά με τα πόδια το μύλο» ($\rho=0,574$, $p=0,025$)

- «Δίνει ώθηση με τα χέρια στο μύλο να περιστραφεί» ($r=0,745$, $p=0,001$)
- «Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει τραμπάλα» ($r=0,738$, $p=0,002$)
- «Ικανότητα δύναμης» ($r=0,814$, $p<0,01$)

Πίνακας 17: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson και Spearman για τις μεταβλητές της ικανότητας δύναμης στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητές	Συσχετίσεις 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει κούνια	$\rho=0,619^*$, $p=0,014$
Δίνει ώθηση με τα χέρια σε άλλα παιδιά για να κάνουν κούνια	$r=0,715^{**}$, $p=0,003$
Μετακινείται με ευκολία στο μονόζυγο	$\rho=0,330$, $p=0,230$
Σταματά με τα πόδια το μύλο	$\rho=0,574^*$, $p=0,025$
Δίνει ώθηση με τα χέρια στο μύλο να περιστραφεί	$r=0,745^{**}$, $p=0,001$
Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει τραμπάλα	$r=0,738^{**}$, $p=0,002$
Χρησιμοποιεί τη δύναμη σε χέρια και πόδια για να χρησιμοποιήσει το σχοινί αναρρίχησης	$\rho=0,445$, $p=0,097$
Ικανότητα δύναμης	$r=0,814^{**}$, $p<0,01$

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman για τις μεταβλητές της κοινωνικής ανάπτυξης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σε 4 από τις 6 μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Τηρεί τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού» ($\rho=0,516$, $p=0,049$)
- «Περιμένει τη σειρά του για να παίξει με τις διάφορες παιχνιδοκατασκευές» ($\rho=0,709$, $p=0,003$)
- «Είναι ευγενικό και πρόθυμο όταν του ζητηθεί βοήθεια/ χάρη από ένα άλλο παιδί» ($\rho=0,718$, $p=0,003$)
- «Κοινωνική ανάπτυξη» ($\rho=0,815$, $p<0,001$)

Πίνακας 18: Έλεγχοι συσχετίσεων Spearman για τις μεταβλητές της κοινωνικής ανάπτυξης στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητή	Συσχετίσεις 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Παίζει με τα άλλα παιδιά παιχνίδια εδάφους	$\rho=0,514$, $p=0,050$
Συνεργάζεται καλά με τα άλλα παιδιά όταν παίζει	$\rho=0,422$, $p=0,117$
Τηρεί τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού	$\rho=0,516^*$, $p=0,049$
Περιμένει τη σειρά του για να παίξει με τις διάφορες παιχνιδοκατασκευές	$\rho=0,709^{**}$, $p=0,003$
Είναι ευγενικό και πρόθυμο όταν του ζητηθεί βοήθεια/ χάρη από ένα άλλο παιδί	$\rho=0,718^{**}$, $p=0,003$
Κοινωνική ανάπτυξη	$\rho=0,815^{**}$, $p<0,001$

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman και Pearson για τις μεταβλητές της συναισθηματικής ανάπτυξης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σε 6 από τις 9 μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Απόλαυση» ($\rho=0,535$, $p=0,040$)
- «Ενθουσιασμός» ($\rho=0,612$, $p=0,015$)

- «Σύγκρουση με άλλα παιδιά κατά το παιχνίδι» ($r=0,925$, $p<0,01$)
- «Θυμός» ($\rho=0,909$, $p<0,01$)
- «Παροχή βοήθειας σε άλλα παιδιά» ($\rho=0,856$, $p<0,01$)
- «Συναισθηματική ανάπτυξη» ($\rho=0,785$, $p<0,01$)

Πίνακας 19: Έλεγχοι συσχετίσεων Spearman και Pearson για τις μεταβλητές της συναισθηματικής ανάπτυξης στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητή	Συσχετίσεις 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Απόλαυση	$\rho=0,535^*$, $p=0,040$
Χαρά	$\rho=0,480$, $p=0,070$
Διασκέδαση	$\rho=0,419$, $p=0,120$
Ενθουσιασμός	$\rho=0,612^*$, $p=0,015$
Ευγένεια	$\rho=0,442$, $p=0,099$
Σύγκρουση με άλλα παιδιά κατά το παιχνίδι	$r=0,925^{**}$, $p<0,01$
Θυμός	$\rho=0,909^{**}$, $p<0,01$
Παροχή βοήθειας σε άλλα παιδιά	$\rho=0,856^{**}$, $p<0,01$
Συναισθηματική ανάπτυξη	$\rho=0,785^{**}$, $p<0,01$

3.4.5 Έλεγχοι συμφωνίας

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kappa για τις μεταβλητές της ασφάλειας παιχνιδοκατασκευών στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε 12 από τις 13 μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Κούνια» ($Kappa=0,704$, $p<0,001$)
- «Τσουλήθρα» ($Kappa=0,688$, $p<0,001$)
- «Μονόζυγο» ($Kappa=0,483$, $p=0,005$)
- «Σχοινί αναρρίχησης» ($Kappa=0,448$, $p=0,004$)
- «Μύλος» ($Kappa=0,528$, $p=0,003$)
- «Τραμπάλα» ($Kappa=0,455$, $p=0,001$)
- «Σκάλες» ($Kappa=0,453$, $p=0,006$)
- «Τούνελ» ($Kappa=0,375$, $p=0,038$)
- «Ξύλινες κουνιστές γέφυρες» ($Kappa=0,534$, $p=0,001$)
- «Ξύλινες σταθερές γέφυρες» ($Kappa=0,500$, $p=0,001$)
- «Ταρζάν» ($Kappa=0,551$, $p<0,001$)
- «Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών» ($Kappa=0,286^{**}$, $p<0,001$)

Πίνακας 20: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της ασφάλειας παιχνιδοκατασκευών στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητή	Συμφωνία 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Κούνια	Kappa=0,704**, p<0,001
Τσουλήθρα	Kappa=0,688**, p<0,001
Μονόζυγο	Kappa=0,483**, p=0,005
Σχοινί αναρρίχησης	Kappa=0,448**, p=0,004
Μύλος	Kappa=0,528**, p=0,003
Τραμπάλα	Kappa=0,455**, p=0,001
Σκάλες	Kappa=0,453**, p=0,006
Τούνελ	Kappa=0,375*, p=0,038
Εύλινες κουνιστές γέφυρες	Kappa=0,534**, p=0,001
Εύλινες σταθερές γέφυρες	Kappa=0,500**, p=0,001
Τοίχος αναρρίχησης	Kappa=0,231, p=0,129
Ταρζάν	Kappa=0,551**, p<0,001
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	Kappa=0,286**, p<0,001

*p<0,05, **p<0,01

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kappa για τις μεταβλητές της δεξιότητας χειρισμού αντικειμένων στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε όλες τις μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Χειρίζεται την κούνια» (Kappa=0,659, p<0,01)
- «Χειρίζεται την τσουλήθρα» (Kappa=0,713, p<0,01)
- «Χειρίζεται το μύλο» (Kappa=0,534, p=0,001)
- «Χειρίζεται το σχοινί αναρρίχησης» (Kappa=0,551, p<0,01)
- «Χειρίζεται την τραμπάλα» (Kappa=0,643, p<0,01)
- «Χειρίζεται το μονόζυγο» (Kappa=0,556, p<0,01)
- «Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων» (Kappa=0,490, p<0,01)

Πίνακας 21: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της δεξιότητας χειρισμού αντικειμένων στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητές	Συμφωνία 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Χειρίζεται την κούνια	Kappa=0,659**, p<0,01
Χειρίζεται την τσουλήθρα	Kappa=0,713**, p<0,01
Χειρίζεται το μύλο	Kappa=0,534**, p=0,001
Χειρίζεται το σχοινί αναρρίχησης	Kappa=0,551**, p<0,01
Χειρίζεται την τραμπάλα	Kappa=0,643**, p<0,01
Χειρίζεται το μονόζυγο	Kappa=0,556**, p<0,01
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	Kappa=0,490**, p<0,01

**p<0,01

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kappa για τις μεταβλητές της δεξιότητας ισορροπίας στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε όλες μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Έχει ισορροπία στην κούνια» (Kappa=0,729, p<0,01)
- «Έχει ισορροπία στην τραμπάλα» (Kappa=0,803, p<0,01)

- «Έχει ισορροπία στον μύλο όταν κινείται με ορμή» (Kappa=0,451, p=0,003)
- «Έχει ισορροπία την τσουλήθρα» (Kappa=0,760, p<0,01)
- «Έχει ισορροπία σκαρφαλώνοντας με το σχοινί αναρρίχησης» (Kappa=0,636, p<0,01)
- «Έχει ισορροπία στο μονόζυγο» (Kappa=0,458, p=0,001)
- «Δεξιότητα ισορροπίας» (Kappa=0,552, p<0,01)

Πίνακας 22: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της δεξιότητας ισορροπίας στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητές	Συμφωνία 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Έχει ισορροπία στην κούνια	Kappa=0,729**, p<0,01
Έχει ισορροπία στην τραμπάλα	Kappa=0,803**, p<0,01
Έχει ισορροπία στον μύλο όταν κινείται με ορμή	Kappa=0,451**, p=0,003
Έχει ισορροπία την τσουλήθρα	Kappa=0,760**, p<0,01
Έχει ισορροπία σκαρφαλώνοντας με το σχοινί αναρρίχησης	Kappa=0,636**, p<0,01
Έχει ισορροπία στο μονόζυγο	Kappa=0,458**, p=0,001
Δεξιότητα ισορροπίας	Kappa=0,552**, p<0,01

**p<0,01

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kappa για τις μεταβλητές της δεξιότητας μετακίνησης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε όλες τις μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Μπορεί να ανεβαίνει τις σκάλες για να κάνει τσουλήθρα» (Kappa=0,531, p<0,01)
- «Κάνει μονόζυγο με τη δύναμη των χεριών του ή κατακόρυφο άλμα να πιαστεί» (Kappa=0,480, p<0,01)
- «Τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς» (Kappa=0,589, p=0,001)
- «Κάνει άλμα προς/από μύλο» (Kappa=0,489, p<0,01)
- «Κάνει τσουλήθρα» (Kappa=0,706, p<0,01)
- «Δεξιότητα μετακίνησης» (Kappa=0,483, p<0,01)

Πίνακας 23: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της δεξιότητας μετακίνησης στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητές	Συμφωνία 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Μπορεί να ανεβαίνει τις σκάλες για να κάνει τσουλήθρα	Kappa=0,531**, p<0,01
Κάνει μονόζυγο με τη δύναμη των χεριών του ή κατακόρυφο άλμα να πιαστεί	Kappa=0,480**, p<0,01
Τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς	Kappa=0,589**, p=0,001
Κάνει άλμα προς/από μύλο	Kappa=0,489**, p<0,01
Κάνει τσουλήθρα	Kappa=0,706**, p<0,01
Δεξιότητα μετακίνησης	Kappa=0,483**, p<0,01

**p<0,01

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kappa για τις μεταβλητές του οπτικοκινητικού συντονισμού στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή.

Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε όλες τις μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Συντονίζει το σώμα για να κινηθεί η κούνια» (Kappa=0,726, p<0,01)
- «Σταματάει με ευκολία την κούνια ενώ αυτή κινείται με ορμή» (Kappa=0,540, p<0,01)
- «Ανεβαίνει στο μύλο με ευκολία ενώ αυτός κινείται» (Kappa=0,645, p<0,01)
- «Αποφεύγει τη σύγκρουση με άλλα παιδιά καθώς τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς» (Kappa=0,610, p<0,01)
- «Χρησιμοποιεί την τσουλήθρα όταν το προηγούμενο παιδί έχει φτάσει στο τέρμα της, αποφεύγοντας τη σύγκρουση με άλλα παιδιά» (Kappa=0,444, p=0,001)
- «Όταν ο μύλος σταματάει, συντονίζει την κίνησή του με τα άλλα παιδιά για να περιστραφούν ξανά» (Kappa=0,461, p=0,002)
- «Στην τραμπάλα, ελέγχει το σώμα του και την ώθηση που θα δώσει με τα πόδια του για να κινηθεί η τραμπάλα» (Kappa=0,574, p<0,001)
- ««Παγώνει» στην τσουλήθρα όταν βλέπει πως ένα άλλο παιδί σκαρφαλώνει την τσουλήθρα ανάποδα, για να αποφύγει την σύγκρουση» (Kappa=0,605, p<0,001)
- «Οπτικοκινητικός συντονισμός» (Kappa=0,332, p<0,001).

Πίνακας 24: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές του οπτικοκινητικού συντονισμού στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητές	Συμφωνία 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Συντονίζει το σώμα για να κινηθεί η κούνια	Kappa=0,726**, p<0,01
Σταματάει με ευκολία την κούνια ενώ αυτή κινείται με ορμή	Kappa=0,540**, p<0,01
Ανεβαίνει στο μύλο με ευκολία ενώ αυτός κινείται	Kappa=0,645**, p<0,01
Αποφεύγει τη σύγκρουση με άλλα παιδιά καθώς τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς	Kappa=0,610**, p<0,01
Χρησιμοποιεί την τσουλήθρα όταν το προηγούμενο παιδί έχει φτάσει στο τέρμα της, αποφεύγοντας τη σύγκρουση με άλλα παιδιά	Kappa=0,444**, p=0,001
Όταν ο μύλος σταματάει, συντονίζει την κίνησή του με τα άλλα παιδιά για να περιστραφούν ξανά	Kappa=0,461**, p=0,002
Στην τραμπάλα, ελέγχει το σώμα του και την ώθηση που θα δώσει με τα πόδια του για να κινηθεί η τραμπάλα	Kappa=0,574**, p<0,001
«Παγώνει» στην τσουλήθρα όταν βλέπει πως ένα άλλο παιδί σκαρφαλώνει την τσουλήθρα ανάποδα, για να αποφύγει την σύγκρουση	Kappa=0,605**, p<0,001
Οπτικοκινητικός συντονισμός	Kappa=0,332**, p<0,001

**p<0,01

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kappa για τις μεταβλητές της ικανότητας δύναμης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε όλες τις μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει κούνια» (Kappa=0,364, p=0,012)

- «Δίνει ώθηση με τα χέρια σε άλλα παιδιά για να κάνουν κούνια» (Kappa=0,494, p<0,01)
- «Μετακινείται με ευκολία στο μονόζυγο» (Kappa=0,397, p=0,003)
- «Σταματά με τα πόδια το μύλο» (Kappa=0,543, p<0,001)
- «Δίνει ώθηση με τα χέρια στο μύλο να περιστραφεί» (Kappa=0,746, p<0,01)
- «Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει τραμπάλα» (Kappa=0,641, p<0,01)
- «Χρησιμοποιεί τη δύναμη σε χέρια και πόδια για να χρησιμοποιήσει το σχοινί αναρρίχησης» (Kappa=0,717, p<0,01)
- «Ικανότητα δύναμης» (Kappa=0,431, p<0,01)

Πίνακας 25: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της ικανότητας δύναμης στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητές	Συμφωνία 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει κούνια	Kappa=0,364*, p=0,012
Δίνει ώθηση με τα χέρια σε άλλα παιδιά για να κάνουν κούνια	Kappa=0,494**, p<0,01
Μετακινείται με ευκολία στο μονόζυγο	Kappa=0,397**, p=0,003
Σταματά με τα πόδια το μύλο	Kappa=0,543**, p<0,001
Δίνει ώθηση με τα χέρια στο μύλο να περιστραφεί	Kappa=0,746**, p<0,01
Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει τραμπάλα	Kappa=0,641**, p<0,01
Χρησιμοποιεί τη δύναμη σε χέρια και πόδια για να χρησιμοποιήσει το σχοινί αναρρίχησης	Kappa=0,717**, p<0,01
Ικανότητα δύναμης	Kappa=0,431**, p<0,01

*p<0,05, **p<0,01

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kappa για τις μεταβλητές της κοινωνικής ανάπτυξης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε όλες τις μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

- «Παίζει με τα άλλα παιδιά παιχνίδια εδάφους» (Kappa=0,525, p<0,01)
- «Συνεργάζεται καλά με τα άλλα παιδιά όταν παίζει» (Kappa=0,516, p=0,001)
- «Τηρεί τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού» (Kappa=0,519, p=0,001)
- «Περιμένει τη σειρά του για να παίξει με τις διάφορες παιχνιδοκατασκευές (Kappa=0,522, p=0,001)
- «Είναι ευγενικό και πρόθυμο όταν του ζητηθεί βοήθεια/ χάρη από ένα άλλο παιδί» (Kappa=0,464, p=0,001)
- «Κοινωνική ανάπτυξη» (Kappa=0,388, p<0,01)

Πίνακας 26: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της κοινωνικής ανάπτυξης στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητή	Συμφωνία 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Παίζει με τα άλλα παιδιά παιχνίδια εδάφους	Kappa=0,525**, p<0,01
Συνεργάζεται καλά με τα άλλα παιδιά όταν παίζει	Kappa=0,516**, p=0,001
Τηρεί τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού	Kappa=0,519**, p=0,001
Περιμένει τη σειρά του για να παίξει με τις διάφορες παιχνιδοκατασκευές	Kappa=0,522**, p=0,001
Είναι ευγενικό και πρόθυμο όταν του ζητηθεί βοήθεια/ χάρη από ένα άλλο παιδί	Kappa=0,464**, p=0,001
Κοινωνική ανάπτυξη	Kappa=0,388**, p<0,01

**p<0,01

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kappa για τις μεταβλητές της συναισθηματικής ανάπτυξης στην 1^η και 2^η πιλοτική δοκιμή. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε 6 από τις 9 μεταβλητές και συγκεκριμένα στις

Πίνακας 27: Έλεγχοι Kappa για τις μεταβλητές της συναισθηματικής ανάπτυξης στην 1^η και 2^η δοκιμή

Μεταβλητή	Συμφωνία 1 ^{ης} και 2 ^{ης} δοκιμής
Απόλαυση	Kappa=0,444*, p=0,038
Χαρά	Kappa=0,375, p=0,063
Διασκέδαση	Kappa=0,299, p=0,104
Ενθουσιασμός	Kappa=0,545*, p=0,018
Ευγένεια	Kappa=0,355, p=0,106
Σύγκρουση με άλλα παιδιά κατά το παιχνίδι	Kappa=0,741**, p<0,001
Θυμός	Kappa=0,800**, p<0,001
Παροχή βοήθειας σε άλλα παιδιά	Kappa=0,416**, p=0,004
Συναισθηματική ανάπτυξη	Kappa=0,406**, p<0,001

*p<0,05, **p<0,01

3.4.6 Εσωτερική συνέπεια

Σύμφωνα με τον Πίνακα 28 παρατηρήθηκε υψηλή αξιοπιστία ($\alpha > 0,8$) σε όλους τους παράγοντες και στις 2 δοκιμές. Συγκεκριμένα για την 1^η και 2^η δοκιμή ο παράγοντας «Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών» εμφάνισε αξιοπιστία $\alpha = 0,904$ & $\alpha = 0,890$, η «Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων» $\alpha = 0,890$ & $\alpha = 0,869$, η «Δεξιότητα ισορροπίας» $\alpha = 0,927$ & $\alpha = 0,917$, η «Δεξιότητα μετακίνησης» $\alpha = 0,879$ & $\alpha = 0,821$, ο «Οπτικοκινητικός συντονισμός» $\alpha = 0,910$ & $\alpha = 0,895$, η «Ικανότητα δύναμης» $\alpha = 0,939$ & $\alpha = 0,930$, η «Κοινωνική ανάπτυξη» $\alpha = 0,715$ & $\alpha = 0,826$ και η «Συναισθηματική ανάπτυξη» $\alpha = 0,844$ & $\alpha = 0,846$.

Πίνακας 28: Ανάλυση αξιοπιστίας πιλοτικών δοκιμών

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha (1 ^η)	Cronbach Alpha (2 ^η)
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	14-25	0,904	0,890
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	26-31	0,890	0,869
Δεξιότητα ισορροπίας	32-37	0,927	0,917
Δεξιότητα μετακίνησης	38-42	0,879	0,821
Οπτικοκινητικός συντονισμός	43-50	0,910	0,895
Ικανότητα δύναμης	51-57	0,939	0,930
Κοινωνική ανάπτυξη	58-62	0,715	0,826
Συναισθηματική ανάπτυξη	63-70	0,844	0,846

3.4.7 Έλεγχος διχοτόμησης

Στον Πίνακα 29 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τον έλεγχο διχοτόμησης των παραγόντων της έρευνας ή αλλιώς τα αποτελέσματα για την αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων. Η «Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών» εμφάνισε ικανοποιητική αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων στην 1^η ($\alpha=0,757$ & $\alpha=0,901$) και 2^η δοκιμή ($\alpha=0,770$ & $\alpha=0,822$). Η «Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων» εμφάνισε ικανοποιητική αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων στην 1^η ($\alpha=0,839$ & $\alpha=0,792$) και 2^η δοκιμή ($\alpha=0,774$ & $\alpha=0,777$). Η «Δεξιότητα ισορροπίας» εμφάνισε υψηλή αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων στην 1^η ($\alpha=0,884$ & $\alpha=0,864$) και 2^η δοκιμή ($\alpha=0,869$ & $\alpha=0,847$). Η «Δεξιότητα μετακίνησης» εμφάνισε ικανοποιητική αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων στην 1^η δοκιμή ($\alpha=0,746$ & $\alpha=0,713$) και μέτρια στην 2^η ($\alpha=0,530$ & $\alpha=0,645$). Ο «Οπτικοκινητικός συντονισμός» εμφάνισε ικανοποιητική αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων στην 1^η ($\alpha=0,859$ & $\alpha=0,775$) και 2^η δοκιμή ($\alpha=0,817$ & $\alpha=0,775$). Η «Ικανότητα δύναμης» εμφάνισε υψηλή αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων στην 1^η ($\alpha=0,846$ & $\alpha=0,944$) και 2^η δοκιμή ($\alpha=0,846$ & $\alpha=0,920$). Η «Κοινωνική ανάπτυξη» εμφάνισε μέτρια αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων στην 1^η δοκιμή ($\alpha=0,468$ & $\alpha=0,689$) και ικανοποιητική στην 2^η ($\alpha=0,731$ & $\alpha=0,779$). Η «Συναισθηματική ανάπτυξη» εμφάνισε μέτρια αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων στην 1^η δοκιμή ($\alpha=0,958$ & $\alpha=0,677$) και ικανοποιητική στην 2^η ($\alpha=0,898$ & $\alpha=0,773$).

Πίνακας 29: Έλεγχος διχοτόμησης πιλοτικών δοκιμών

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha (1 ^η)	Cronbach Alpha (2 ^η)
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	14-19 & 20-25	0,757 & 0,901	0,770 & 0,822
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	26-28 & 29-31	0,839 & 0,792	0,774 & 0,777
Δεξιότητα ισορροπίας	32-34 & 35-37	0,884 & 0,864	0,869 & 0,847
Δεξιότητα μετακίνησης	38-40 & 41-42	0,746 & 0,713	0,530 & 0,645
Οπτικοκινητικός συντονισμός	43-46 & 47-50	0,859 & 0,775	0,817 & 0,775
Ικανότητα δύναμης	51-54 & 55-57	0,846 & 0,944	0,846 & 0,920
Κοινωνική ανάπτυξη	58-60 & 61-62	0,468 & 0,689	0,731 & 0,779
Συναισθηματική ανάπτυξη	63-66 & 67-70	0,958 & 0,677	0,898 & 0,773

3.4.8 Συμπεράσματα

- ❖ Όλοι οι παράγοντες εμφάνισαν ικανοποιητική αξιοπιστία.
- ❖ Όλοι οι παράγοντες εμφάνισαν ικανοποιητική επαναληπτική συμφωνία
- ❖ Οι περισσότεροι παράγοντες εμφάνισαν ικανοποιητική αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων, με χρήση του ελέγχου διχοτόμησης.

- ❖ Η αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων ανέδειξε μέτρια αποτελέσματα στην 2^η δοκιμή στον παράγοντα «Δεξιότητα μετακίνησης» και στην 1^η δοκιμή στους παράγοντες «Κοινωνική ανάπτυξη» και «Συναισθηματική ανάπτυξη»
- ❖ Οι περισσότεροι παράγοντες εμφάνισαν ικανοποιητικές επαναληπτικές συσχετίσεις
- ❖ Η «Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών» εμφάνισε μέτρια αποτελέσματα στις επαναληπτικές συσχετίσεις.

3.5 Αξιοπιστία κύριας έρευνας

3.5.1 Εσωτερική συνέπεια

Η αξιοπιστία των παραγόντων του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha. Ο Πίνακας 30 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι ο παράγοντας «Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών» έχει αξιοπιστία $\alpha=0,899$ (υψηλή), η «Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων» $\alpha=0,854$ (υψηλή), η «Δεξιότητα ισορροπίας» $\alpha=0,908$ (άριστη), η «Δεξιότητα μετακίνησης» $\alpha=0,757$ (ικανοποιητική), ο «Οπτικοκινητικός συντονισμός» $\alpha=0,895$ (υψηλή), η «Ικανότητα δύναμης» $\alpha=0,915$ (άριστη), η «Κοινωνική ανάπτυξη» $\alpha=0,767$ (ικανοποιητική) και η «Συναισθηματική ανάπτυξη» $\alpha=0,694$ (αποδεκτή).

Πίνακας 30: Ανάλυση αξιοπιστίας κύριας έρευνας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	14-25	0,899
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	26-31	0,854
Δεξιότητα ισορροπίας	32-37	0,908
Δεξιότητα μετακίνησης	38-42	0,757
Οπτικοκινητικός συντονισμός	43-50	0,895
Ικανότητα δύναμης	51-57	0,915
Κοινωνική ανάπτυξη	58-62	0,767
Συναισθηματική ανάπτυξη	63-70	0,694

3.5.2 Έλεγχος διχοτόμησης

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τον έλεγχο διχοτόμησης των παραγόντων της έρευνας ή αλλιώς τα αποτελέσματα για την αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων. Η «Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών» εμφάνισε ικανοποιητική και υψηλή αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων ($\alpha=0,791$ & $\alpha=0,837$). Η «Δεξιότητα χειρισμού

αντικειμένων» εμφάνισε αποδεκτή και υψηλή αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων ($\alpha=0,699$ & $\alpha=0,817$). Η «Δεξιότητα ισορροπίας» εμφάνισε υψηλή αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων ($\alpha=0,870$ & $\alpha=0,817$). Η «Δεξιότητα μετακίνησης» εμφάνισε πολύ χαμηλή και αποδεκτή αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων ($\alpha=0,494$ & $\alpha=0,605$). Ο «Οπτικοκινητικός συντονισμός» εμφάνισε υψηλή αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων ($\alpha=0,822$ & $\alpha=0,811$). Η «Ικανότητα δύναμης» εμφάνισε υψηλή αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων ($\alpha=0,824$ & $\alpha=0,866$). Η «Κοινωνική ανάπτυξη» εμφάνισε μέτρια αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων ($\alpha=0,636$ & $\alpha=0,677$). Η «Συναισθηματική ανάπτυξη» εμφάνισε υψηλή και πολύ χαμηλή αξιοπιστία ημίσεων τμημάτων ($\alpha=0,856$ & $\alpha=0,493$).

Πίνακας 31: Έλεγχος διχοτόμησης κύριας έρευνας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	14-19 & 20-25	0,791 & 0,837
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	26-28 & 29-31	0,699 & 0,817
Δεξιότητα ισορροπίας	32-34 & 35-37	0,870 & 0,832
Δεξιότητα μετακίνησης	38-40 & 41-42	0,494 & 0,605
Οπτικοκινητικός συντονισμός	43-46 & 47-50	0,822 & 0,811
Ικανότητα δύναμης	51-54 & 55-57	0,824 & 0,866
Κοινωνική ανάπτυξη	58-60 & 61-62	0,636 & 0,677
Συναισθηματική ανάπτυξη	63-66 & 67-70	0,856 & 0,493

3.5.3 Συμπεράσματα

- ❖ Όλοι οι παράγοντες εμφάνισαν τουλάχιστον αποδεκτή αξιοπιστία.
- ❖ Συνίσταται βελτίωση της διατύπωσης των ερωτήσεων στο 1^ο ήμισυ της δεξιότητας μετακίνησης.
- ❖ Συνίσταται βελτίωση της διατύπωσης των ερωτήσεων στο 2^ο ήμισυ της συναισθηματικής ανάπτυξης.

3.6 Εγκυρότητα κύριας έρευνας

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξασφαλίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό μέσω της εγκυρότητας περιεχομένου. Δηλαδή το ερωτηματολόγιο θεωρείται έγκυρο καθώς χρησιμοποιεί παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται σε έννοιες το περιεχόμενο των οποίων καλύπτεται σε ικανοποιητικό βαθμό από τις ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται. (Γαλάνης, 2013).

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια τα χαρακτηριστικά της παιδικής χαράς που επισκέπτονται οι συνοδοί των παιδιών και ποιος ο βαθμός ασφάλειας των παιχνιδοκατασκευών;

4.1.1 Στοιχεία παιδικής χαράς

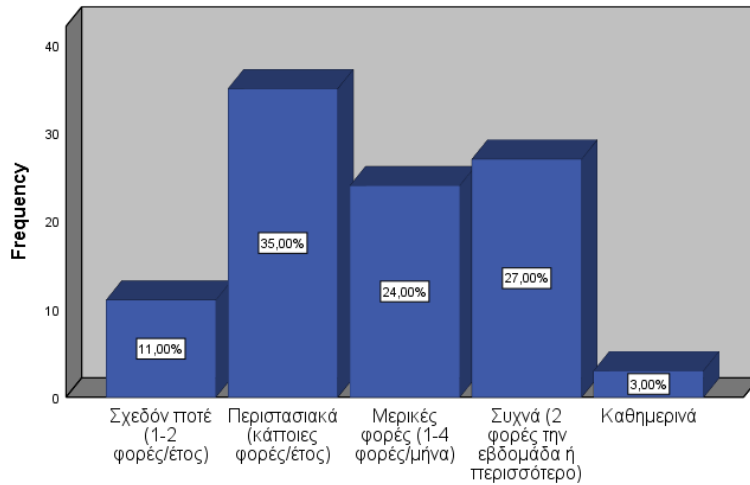
Στον Πίνακα 32 (και τα Γραφήματα 9-13) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την παιδική χαρά.

Πίνακας 32: Στοιχεία παιδικής χαράς

Ερώτηση	Κατηγορίες	N	f %
Πόσο συχνά έρχεστε στην παιδική χαρά;	Σχεδόν ποτέ (1-2 φορές/έτος)	11	11,00%
	Περιστασιακά (κάποιες φορές/έτος)	35	35,00%
	Μερικές φορές (1-4 φορές/μήνα)	24	24,00%
	Συχνά (2 φορές την εβδομάδα ή περισσότερο)	27	27,00%
	Καθημερινά	3	3,00%
Πόσο διαρκεί ο χρόνος απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη;	<μισή ώρα	5	5,00%
	Έως μία ώρα	51	51,00%
	1-2 ώρες	41	41,00%
	2-3 ώρες	3	3,00%
Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς	Κούνιες	76	76,00%
	Τραμπάλα	2	2,00%
	Τσουλήθρες	19	19,00%
	Άλλο	3	3,00%
Από τι αποτελείται το έδαφος της παιδικής χαράς;	Γκαζόν	22	22,20%
	Χαλίκια	43	43,40%
	Χόμα	33	33,30%
	Τσιμέντο	21	21,20%
Είδος παιδικής χαράς	Ταρτάν	46	46,50%
	Εξωτερική οριοθετημένη με περίφραξη	94	94,00%
	Εξωτερική μη οριοθετημένη	6	6,00%

Αρχικά, όσο αφορά, το πόσο συχνά έρχονται στην παιδική χαρά, το 35% (N=35) απάντησε περιστασιακά (κάποιες φορές/έτος), το 27% (N=27) συχνά (2 φορές την εβδομάδα ή περισσότερο), το 24% (N=24) μερικές φορές (1-4 φορές/μήνα), το 11% σχεδόν ποτέ (1-2 φορές/έτος) και το 3% (N=3) καθημερινά.

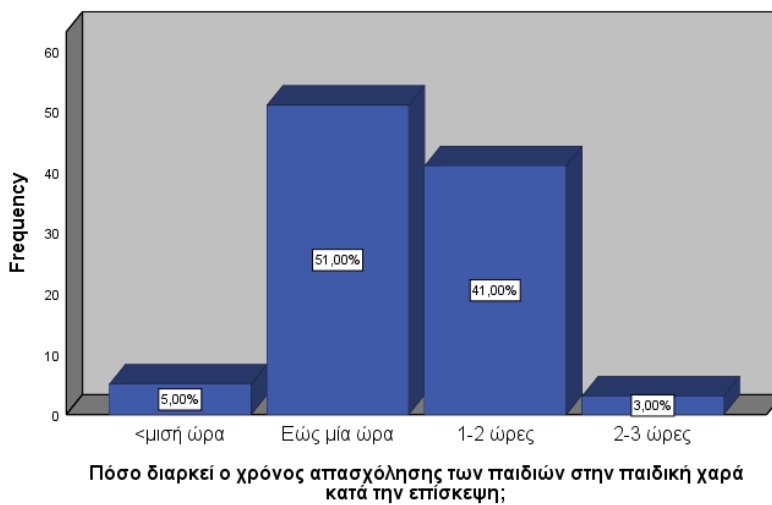
Πόσο συχνά έρχεστε στην παιδική χαρά



Γράφημα 9: Πόσο συχνά έρχεστε στην παιδική χαρά;

Αναφορικά με τον χρόνο απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη, το 51% (N=51) απάντησε πως διαρκεί έως μία ώρα, το 41% (N=41) 1-2 ώρες, το 5% <μισή ώρα και το 3% (N=3) 2-3 ώρες.

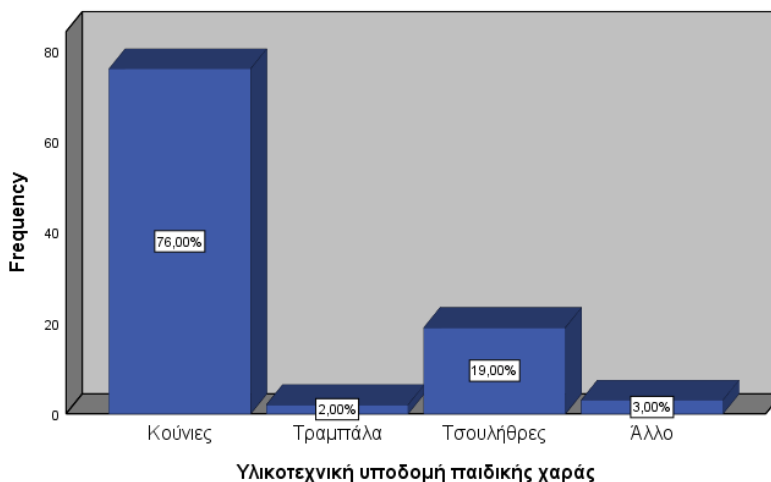
Πόσο διαρκεί ο χρόνος απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη;



Γράφημα 10: Πόσο διαρκεί ο χρόνος απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη;

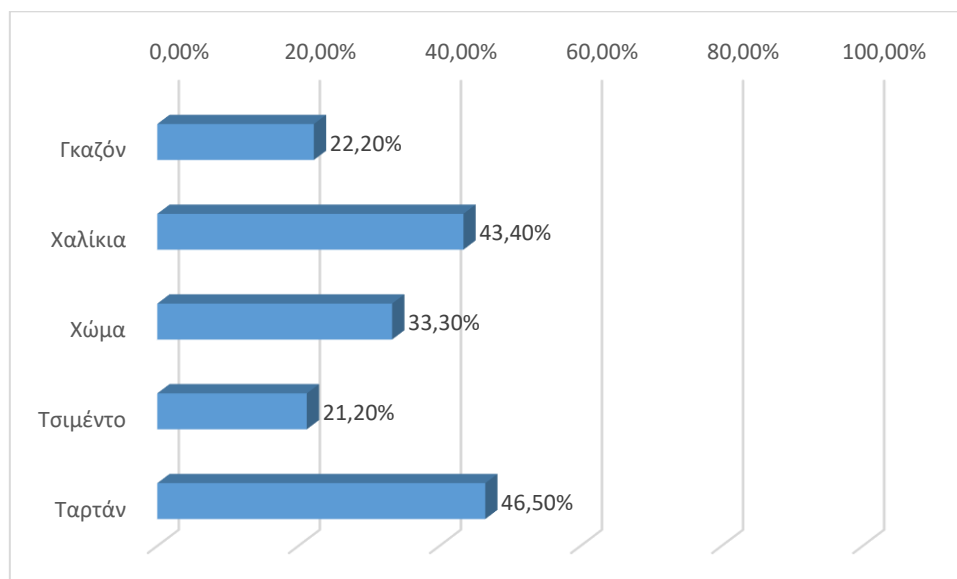
Σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή της παιδικής χαράς, το 76% (N=76) των ερωτηθέντων δήλωσε πως έχει κούνιες, το 19% (N=19) τσουλήθρες, το 3% (N=3) κάτι άλλο και το 2% (N=2) τραμπάλα.

Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς



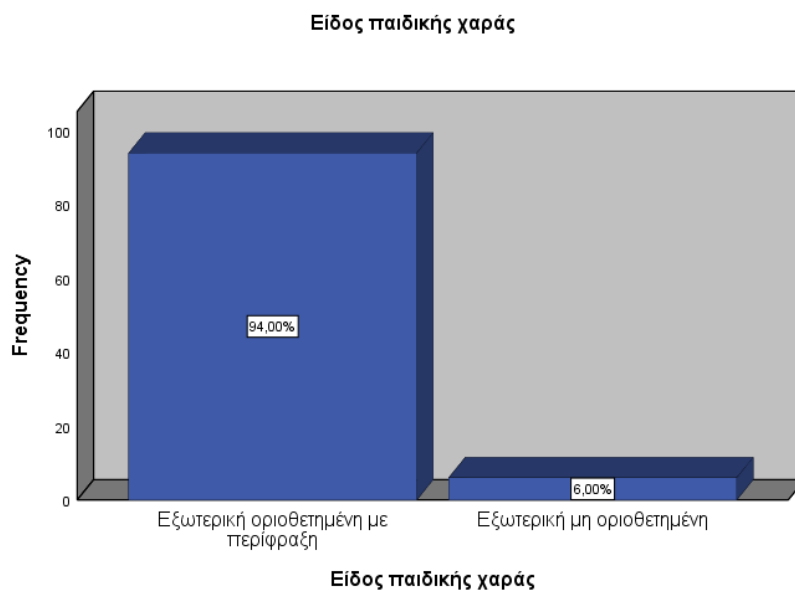
Γράφημα 11: Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς

Αναφορικά με το έδαφος της παιδικής χαράς, το 46,5% (N=46) των συμμετεχόντων δήλωσε πως η παιδική χαρά έχει ταρτάν, το 43,4% (N=43) πως έχει χαλίκια, το 33,3% (N=33) πως έχει χώμα, το 22,20% (N=22) γκαζόν και το 21,2% (N=21) τσιμέντο.



Γράφημα 12: Από τι αποτελείται το έδαφος της παιδικής χαράς;

Τέλος, σχετικά με το είδος της παιδικής χαράς, το 94% (N=94) των ανθρώπων ανέφερε πως η παιδική χαρά είναι εξωτερική οριοθετημένη με περίφραξη και το 6% (N=6) εξωτερική μη οριοθετημένη.



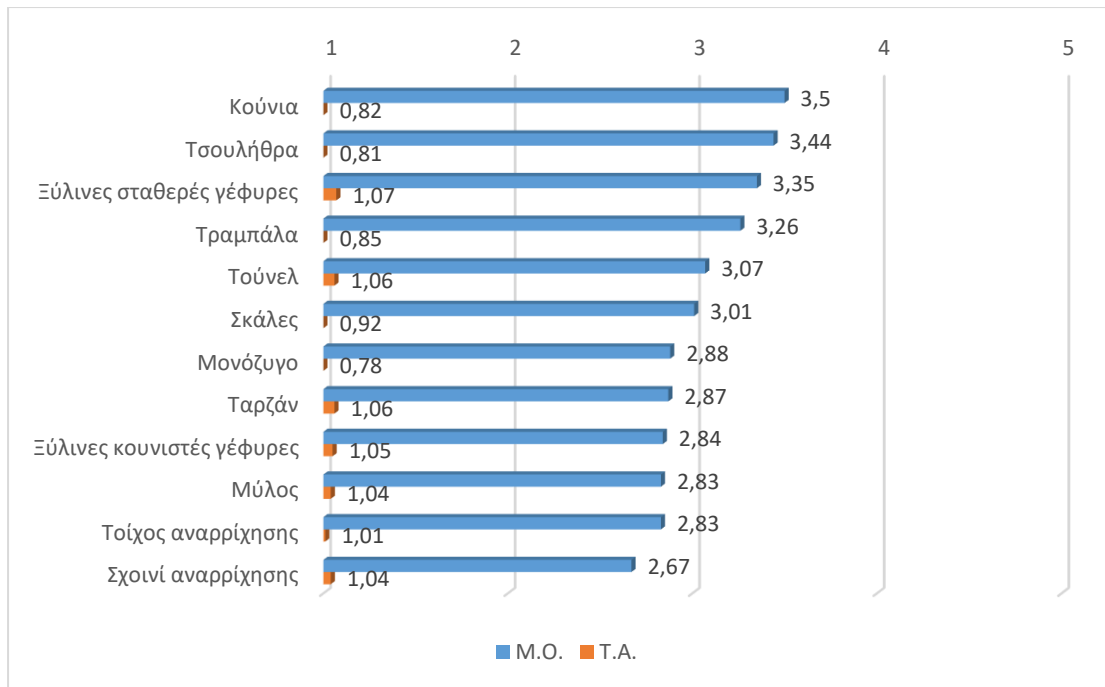
Γράφημα 13: Είδος παιδικής χαράς

4.1.2 Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών

Στον Πίνακα 33 (και το Γράφημα 14) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς την ασφάλεια των παιχνιδοκατασκευών. Από τα αποτελέσματα του πίνακα προκύπτει πως θεωρούν μέτρια έως αρκετά ασφαλή την κούνια (M.O.=3,50±0,82), την τσουλήθρα (M.O.=3,44±0,81), και τις ξύλινες σταθερές γέφυρες (M.O.=3,35±1,07). Επίσης, θεωρούν μέτρια ασφαλείς, την τραμπάλα (M.O.=3,26±0,85), το τούνελ (M.O.=3,07±1,06), τις σκάλες (M.O.=3,01±0,92), το μονόζυγο (M.O.=2,88±0,78), τον ταρζάν (M.O.=2,87±1,06), τις ξύλινες κουνιστές γέφυρες (M.O.=2,84±1,05), τον μύλο (M.O.=2,83±1,04), τον τοίχο αναρρίχησης (M.O.=2,83±1,01) και το σχοινί αναρρίχησης (M.O.=2,67±1,04). **Γενικότερα η ασφάλεια των παιχνιδοκατασκευών χαρακτηρίστηκε μέτρια (M.O.=3,05±0,66).**

Πίνακας 33: Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών

Παιχνιδοκατασκευή	M.O.	T.A.
Κούνια	3,50	0,82
Τσουλήθρα	3,44	0,81
Ξύλινες σταθερές γέφυρες	3,35	1,07
Τραμπάλα	3,26	0,85
Τούνελ	3,07	1,06
Σκάλες	3,01	0,92
Μονόζυγο	2,88	0,78
Ταρζάν	2,87	1,06
Ξύλινες κουνιστές γέφυρες	2,84	1,05
Μύλος	2,83	1,04
Τοίχος αναρρίχησης	2,83	1,01
Σχοινί αναρρίχησης	2,67	1,04
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	3,05	0,66



Γράφημα 14: Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών

4.2 2^ο ερευνητικό ερώτημα

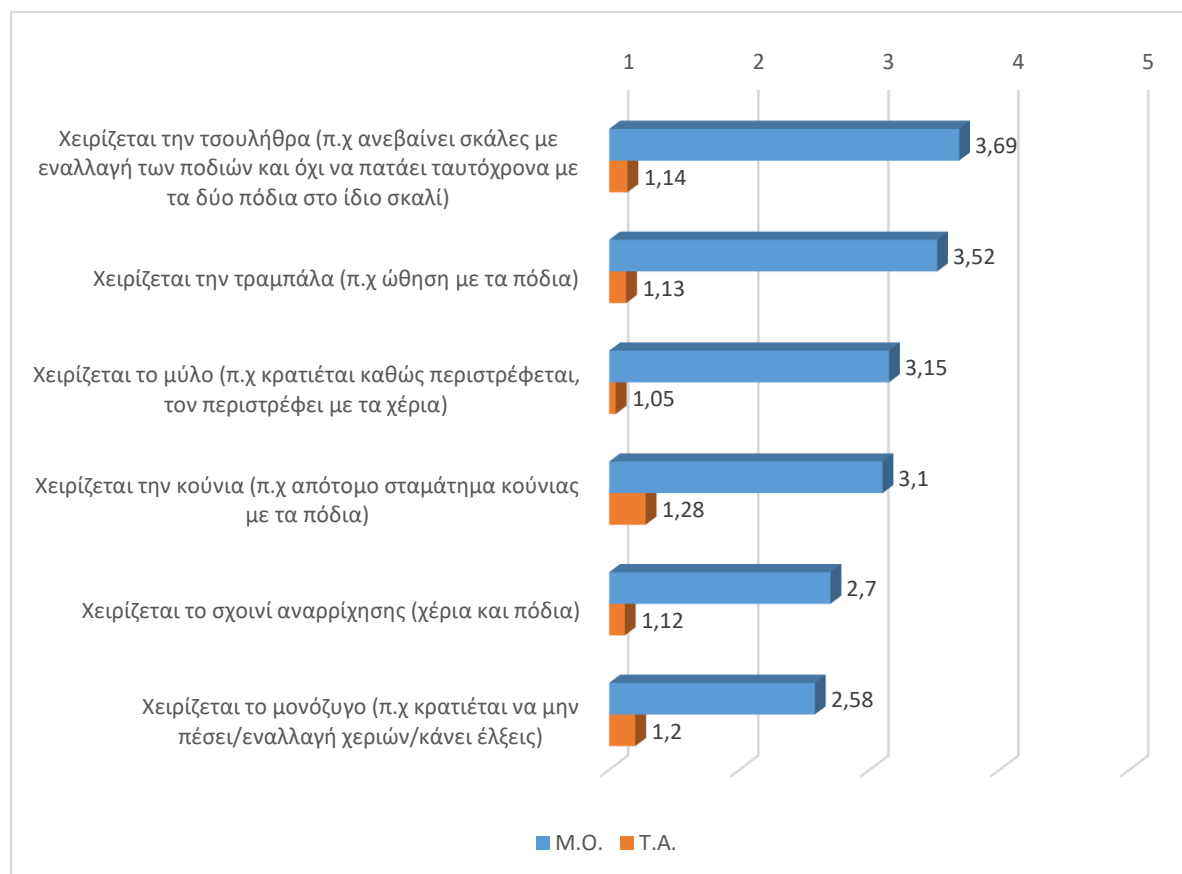
Σε ποιο βαθμό η παιδική χαρά συμβάλλει στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών;

4.2.1 Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων

Στον Πίνακα 34 (και το Γράφημα 15) διαφαίνονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων του παιδιού τους. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το παιδί χειρίζεται αρκετά καλά την τσουλήθρα (π.χ ανεβαίνει σκάλες με εναλλαγή των ποδιών και όχι να πατάει ταυτόχρονα με τα δύο πόδια στο ίδιο σκαλί) (M.O.=3,69±1,14). Επίσης, μέτρια έως αρκετά μπορεί να χειρίζεται την τραμπάλα (π.χ ώθηση με τα πόδια) (M.O.=3,52±1,13) ενώ μέτρια χειρίζεται το μύλο (π.χ κρατιέται καθώς περιστρέφεται, τον περιστρέφει με τα χέρια) (M.O.=3,15±1,05), την κούνια (π.χ. απότομο σταμάτημα κούνιας με τα πόδια) (M.O.=3,10±1,28) και το σχοινί αναρρίχησης (χέρια και πόδια) (M.O.=2,70±1,12). Τέλος, λίγο χρησιμοποιεί την δεξιότητα χειρισμού του μονόζυγου (π.χ κρατιέται να μην πέσει/εναλλαγή χεριών/κάνει έλξεις) (M.O.=2,58±1,20). **Συμπερασματικά η παιδική χαρά συμβάλλει σε μέτριο βαθμό στην δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων (M.O.=3,12 ± 0,88).**

Πίνακας 34: Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων

Πρόταση	M.O.	T.A.
Χειρίζεται την τσουλήθρα (π.χ ανεβαίνει σκάλες με εναλλαγή των ποδιών και όχι να πατάει ταυτόχρονα με τα δύο πόδια στο ίδιο σκαλί)	3,69	1,14
Χειρίζεται την τραμπάλα (π.χ ώθηση με τα πόδια)	3,52	1,13
Χειρίζεται το μύλο (π.χ κρατιέται καθώς περιστρέφεται, τον περιστρέφει με τα χέρια)	3,15	1,05
Χειρίζεται την κούνια (π.χ απότομο σταμάτημα κούνιας με τα πόδια)	3,10	1,28
Χειρίζεται το σχοινί αναρρίχησης (χέρια και πόδια)	2,70	1,12
Χειρίζεται το μονόζυγο (π.χ κρατιέται να μην πέσει/εναλλαγή χεριών/κάνει έλξεις)	2,58	1,20
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	3,12	0,88

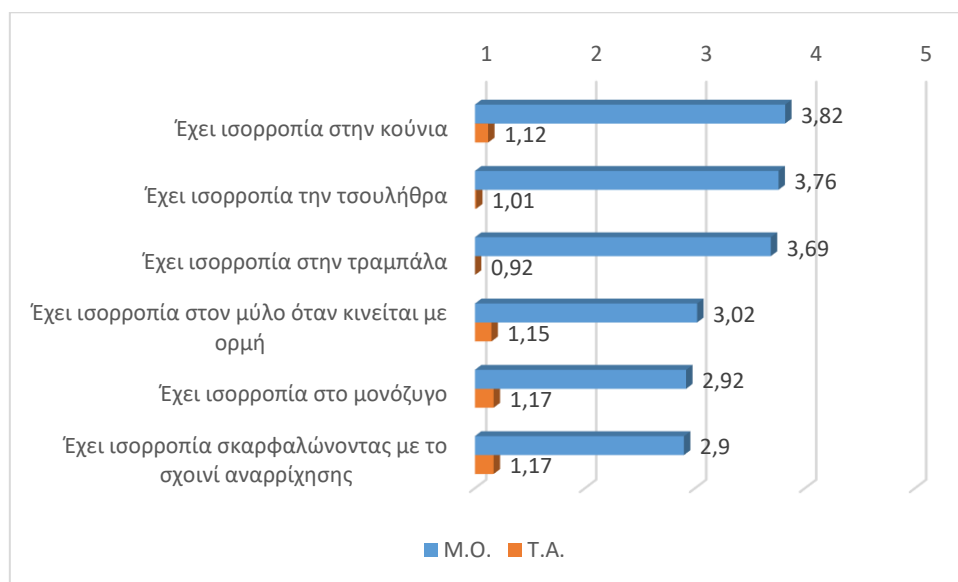
**Γράφημα 15: Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων**

4.2.2 Δεξιότητα ισορροπίας

Στον Πίνακα 35 (και το Γράφημα 16) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ως προς τη δεξιότητα ισορροπίας του παιδιού τους. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι έχει αρκετή ισορροπία στην κούνια (M.O.=3,82 ± 1,12), στην τσουλήθρα (M.O.=3,76 ± 1,01) και στην τραμπάλα (M.O.=3,69 ± 0,92). Επίσης, το παιδί έχει μέτρια ισορροπία στον μύλο όταν κινείται με ορμή (M.O.=3,02 ± 1,15), στο μονόζυγο (M.O.=2,92 ± 1,17) και σκαρφαλώνοντας με το σχοινί αναρρίχησης (M.O.=2,90 ± 1,17). **Συμπερασματικά η παιδική χαρά συμβάλει σε μέτριο βαθμό στην δεξιότητα ισορροπίας (M.O.=3,35 ± 0,90).**

Πίνακας 35: Δεξιότητα ισορροπίας

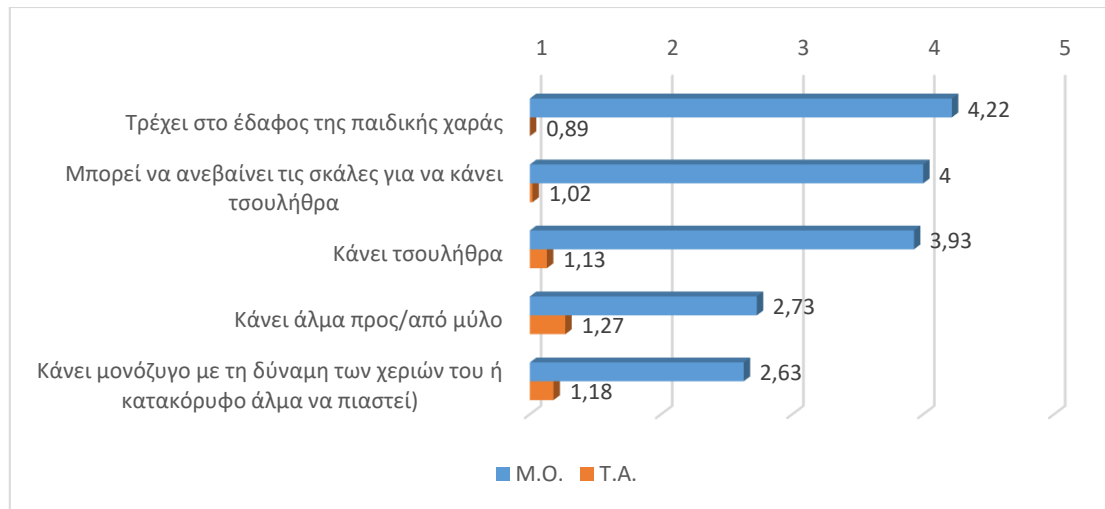
Πρόταση	M.O.	T.A.
Έχει ισορροπία στην κούνια	3,82	1,12
Έχει ισορροπία την τσουλήθρα	3,76	1,01
Έχει ισορροπία στην τραμπάλα	3,69	0,92
Έχει ισορροπία στον μύλο όταν κινείται με ορμή	3,02	1,15
Έχει ισορροπία στο μονόζυγο	2,92	1,17
Έχει ισορροπία σκαρφαλώνοντας με το σχοινί αναρρίχησης	2,90	1,17
Δεξιότητα ισορροπίας	3,35	0,90

**Γράφημα 16: Δεξιότητα ισορροπίας****4.2.3 Δεξιότητα μετακίνησης**

Στον Πίνακα 36 (και το Γράφημα 17) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τη δεξιότητα μετακίνησης του παιδιού τους. Το παιδί μπορεί σε αρκετά καλό βαθμό να τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς (M.O.= 4,22 ± 0,89), να ανεβαίνει τις σκάλες για να κάνει τσουλήθρα (M.O.= 4,00 ± 1,02) και να κάνει τσουλήθρα (M.O.= 3,93 ± 1,13). Αντίθετα, μέτρια μπορεί να κάνει άλμα προς/από μύλο (M.O.= 2,73 ± 1,27) και μονόζυγο με τη δύναμη των χεριών του ή κατακόρυφο άλμα να πιαστεί (M.O.= 2,63 ± 1,18). **Συμπερασματικά η παιδική χαρά συμβάλει μέτρια έως αρκετά στην δεξιότητα μετακίνησης (M.O.=3,50 ± 0,79).**

Πίνακας 36: Δεξιότητα μετακίνησης

Πρόταση	M.O.	T.A.
Τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς	4,22	0,89
Μπορεί να ανεβαίνει τις σκάλες για να κάνει τσουλήθρα	4,00	1,02
Κάνει τσουλήθρα	3,93	1,13
Κάνει άλμα προς/από μύλο	2,73	1,27
Κάνει μονόζυγο με τη δύναμη των χεριών του ή κατακόρυφο άλμα να πιαστεί	2,63	1,18
Δεξιότητα μετακίνησης	3,50	0,79



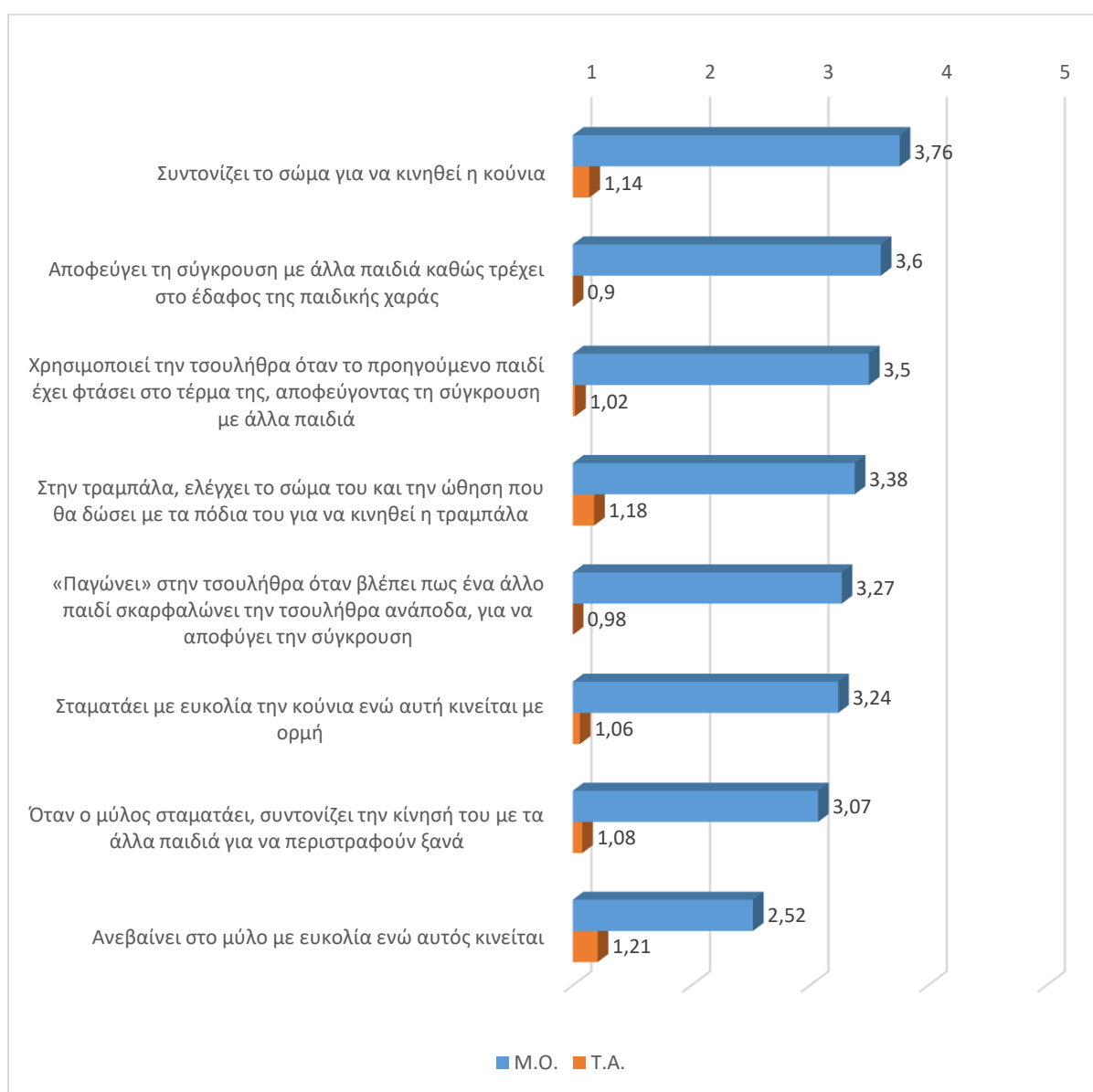
Γράφημα 17: Δεξιότητα μετακίνησης

4.2.4 Οπτικοκινητικός συντονισμός

Στον Πίνακα 37 (και το Γράφημα 18) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τον οπτικοκινητικό συντονισμό του παιδιού τους. Το παιδί συντονίζει αρκετά καλά το σώμα για να κινηθεί η κούνια (M.O.=3,76 ± 1,14). Επίσης, μέτρια έως καλά αποφεύγει τη σύγκρουση με άλλα παιδιά καθώς τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς (M.O.=3,60 ± 0,90) και χρησιμοποιεί την τσουλήθρα όταν το προηγούμενο παιδί έχει φτάσει στο τέρμα της, αποφεύγοντας τη σύγκρουση με άλλα παιδιά (M.O.=3,50 ± 1,02). Ακόμη, μέτρια στην τραμπάλα, ελέγχει το σώμα του και την ώθηση που θα δώσει με τα πόδια του για να κινηθεί η τραμπάλα (M.O.=3,38 ± 1,18), «παγώνει» στην τσουλήθρα όταν βλέπει πως ένα άλλο παιδί σκαρφαλώνει την τσουλήθρα ανάποδα, για να αποφύγει την σύγκρουση (M.O.=3,27 ± 0,98), σταματάει με ευκολία την κούνια ενώ αυτή κινείται με ορμή (M.O.=3,24 ± 1,06) και όταν ο μύλος σταματάει, συντονίζει την κίνησή του με τα άλλα παιδιά για να περιστραφούν ξανά (M.O.=3,07 ± 1,08). Τέλος, λίγη έως μέτρια είναι η ικανότητα του να ανεβαίνει στο μύλο με ευκολία ενώ αυτός κινείται (M.O.=2,52 ± 1,21). **Συμπερασματικά η παιδική χαρά συμβάλει μέτρια στον οπτικοκινητικό συντονισμό (M.O.=3,29 ± 0,82).**

Πίνακας 37: Οπτικοκινητικός συντονισμός

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συντονίζει το σώμα για να κινηθεί η κούνια	3,76	1,14
Αποφεύγει τη σύγκρουση με άλλα παιδιά καθώς τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς	3,60	0,90
Χρησιμοποιεί την τσουλήθρα όταν το προηγούμενο παιδί έχει φτάσει στο τέρμα της, αποφεύγοντας τη σύγκρουση με άλλα παιδιά	3,50	1,02
Στην τραμπάλα, ελέγχει το σώμα του και την ώθηση που θα δώσει με τα πόδια του για να κινηθεί η τραμπάλα	3,38	1,18
«Παγώνει» στην τσουλήθρα όταν βλέπει πως ένα άλλο παιδί σκαρφαλώνει την τσουλήθρα ανάποδα, για να αποφύγει την σύγκρουση	3,27	0,98
Σταματάει με ευκολία την κούνια ενώ αυτή κινείται με ορμή	3,24	1,06
Όταν ο μύλος σταματάει, συντονίζει την κίνησή του με τα άλλα παιδιά για να περιστραφούν ξανά	3,07	1,08
Ανεβαίνει στο μύλο με ευκολία ενώ αυτός κινείται	2,52	1,21
Οπτικοκινητικός συντονισμός	3,29	0,82



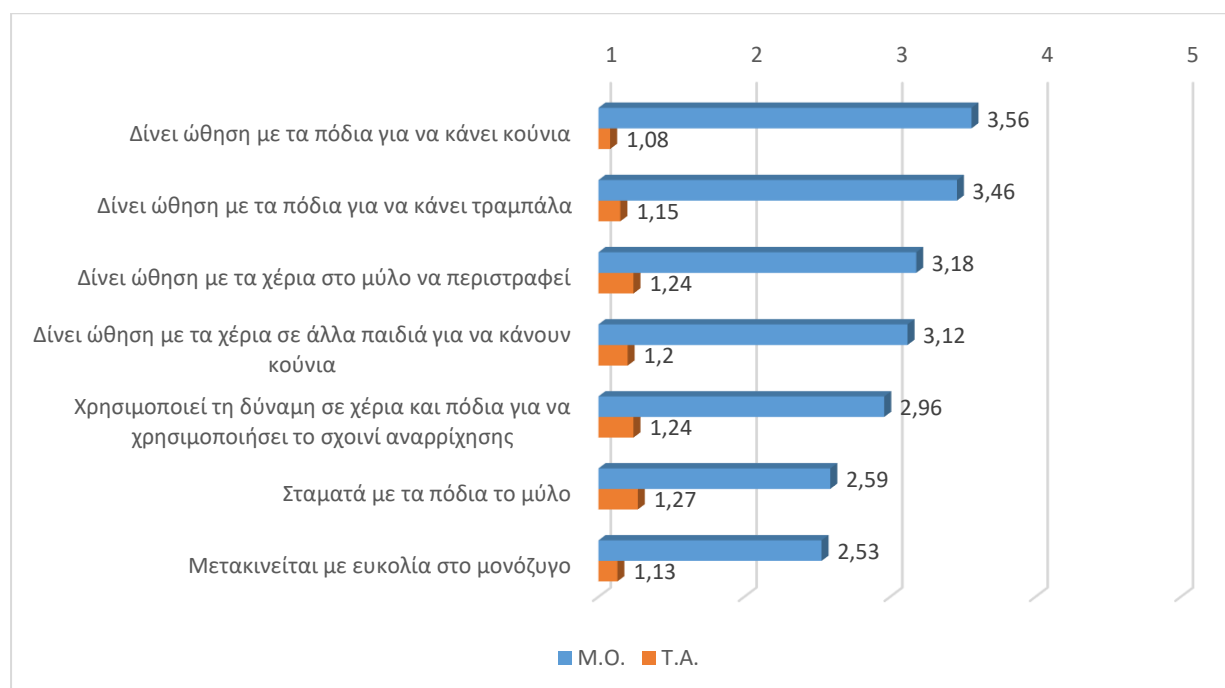
Γράφημα 18: Οπτικοκινητικός συντονισμός

4.2.5 Ικανότητα δύναμης

Στον Πίνακα 38 (και το Γράφημα 19) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με προτάσεις που αφορούν την ικανότητα δύναμης του παιδιού. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το παιδί δίνει αρκετή ώθηση με τα πόδια για να κάνει κούνια (Μ.Ο.=3,56 ± 1,08) και τραμπάλα (Μ.Ο.=3,46 ± 1,15). Επίσης, μέτρια είναι η ικανότητα να δίνει ώθηση με τα χέρια στο μύλο να περιστραφεί (Μ.Ο.=3,18 ± 1,24) ή σε άλλα παιδιά για να κάνουν κούνια (Μ.Ο.=3,12 ± 1,20) και να χρησιμοποιεί τη δύναμη σε χέρια και πόδια για να χρησιμοποιήσει το σχοινί αναρρίχησης (Μ.Ο.=2,96 ± 1,24). Τέλος, παρατηρείται πως λίγη έως μέτρια είναι η ικανότητα του να σταματά με τα πόδια το μύλο (Μ.Ο.=2,59 ± 1,27) και να μετακινείται με ευκολία στο μονόζυγο (Μ.Ο.=2,53 ± 1,13). **Συμπερασματικά η παιδική χαρά συμβάλει μέτρια στην ικανότητα δύναμης (Μ.Ο.=3,06 ± 0,97).**

Πίνακας 38: Ικανότητα δύναμης

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει κούνια	3,56	1,08
Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει τραμπάλα	3,46	1,15
Δίνει ώθηση με τα χέρια στο μύλο να περιστραφεί	3,18	1,24
Δίνει ώθηση με τα χέρια σε άλλα παιδιά για να κάνουν κούνια	3,12	1,20
Χρησιμοποιεί τη δύναμη σε χέρια και πόδια για να χρησιμοποιήσει το σχοινί αναρρίχησης	2,96	1,24
Σταματά με τα πόδια το μύλο	2,59	1,27
Μετακινείται με ευκολία στο μονόζυγο	2,53	1,13
Ικανότητα δύναμης	3,06	0,97



Γράφημα 19: Ικανότητα δύναμης

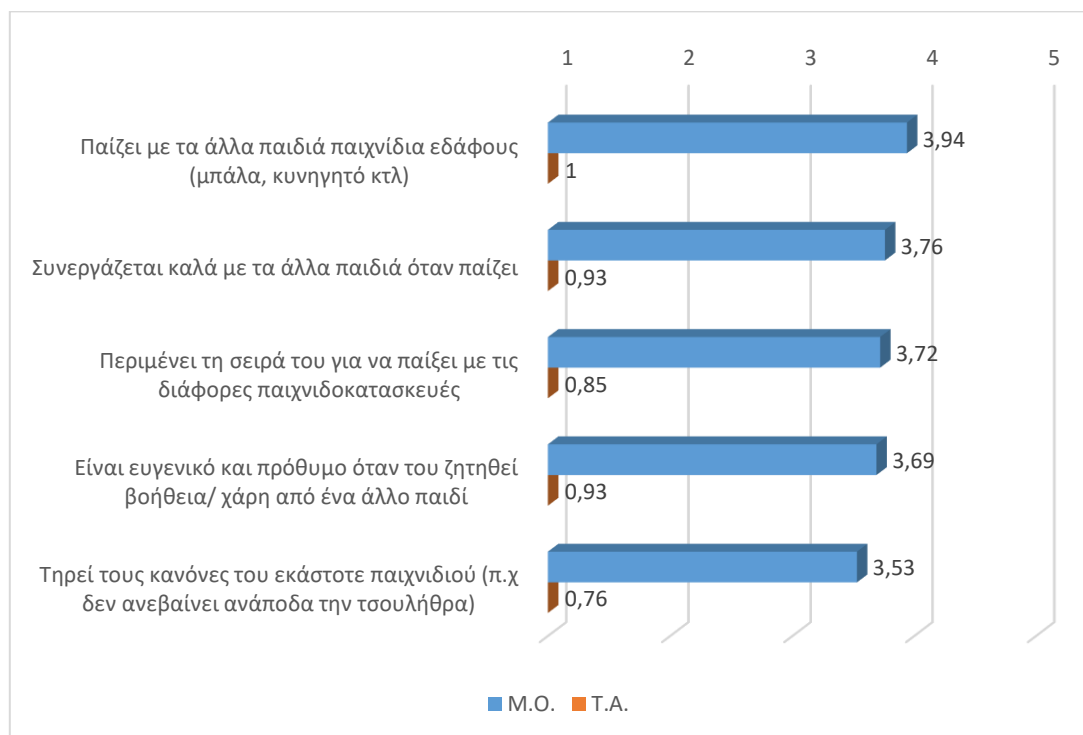
4.3 3^ο ερευνητικό ερώτημα

Σε ποιο βαθμό η παιδική χαρά συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών;

Στον Πίνακα 39 (και το Γράφημα 20) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Από τα αποτελέσματα του πίνακα προκύπτει πως το παιδί συχνά παίζει με τα άλλα παιδιά παιχνίδια εδάφους (μπάλα, κυνηγητό κτλ.) (M.O.=3,94 ± 1,00), συνεργάζεται καλά με τα άλλα παιδιά όταν παίζει (M.O.=3,76 ± 0,93), περιμένει τη σειρά του για να παίζει με τις διάφορες παιχνιδοκατασκευές (M.O.=3,72 ± 0,85) και είναι ευγενικό και πρόθυμο όταν του ζητηθεί βοήθεια/ χάρη από ένα άλλο παιδί (M.O.=3,69 ± 0,93). Επίσης μερικές φορές έως συχνά τηρεί τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού (π.χ. δεν ανεβαίνει ανάποδα την τσουλήθρα) (M.O.=3,53 ± 0,76). **Συμπερασματικά η παιδική χαρά συμβάλει σε υψηλό βαθμό στην κοινωνική ανάπτυξη (M.O.=3,73 ± 0,65).**

Πίνακας 39: Κοινωνική ανάπτυξη

Πρόταση	M.O.	T.A.
Παίζει με τα άλλα παιδιά παιχνίδια εδάφους (μπάλα, κυνηγητό κτλ)	3,94	1,00
Συνεργάζεται καλά με τα άλλα παιδιά όταν παίζει	3,76	0,93
Περιμένει τη σειρά του για να παίζει με τις διάφορες παιχνιδοκατασκευές	3,72	0,85
Είναι ευγενικό και πρόθυμο όταν του ζητηθεί βοήθεια/ χάρη από ένα άλλο παιδί	3,69	0,93
Τηρεί τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού (π.χ δεν ανεβαίνει ανάποδα την τσουλήθρα)	3,53	0,76
Κοινωνική ανάπτυξη	3,73	0,65



Γράφημα 20: Κοινωνική ανάπτυξη

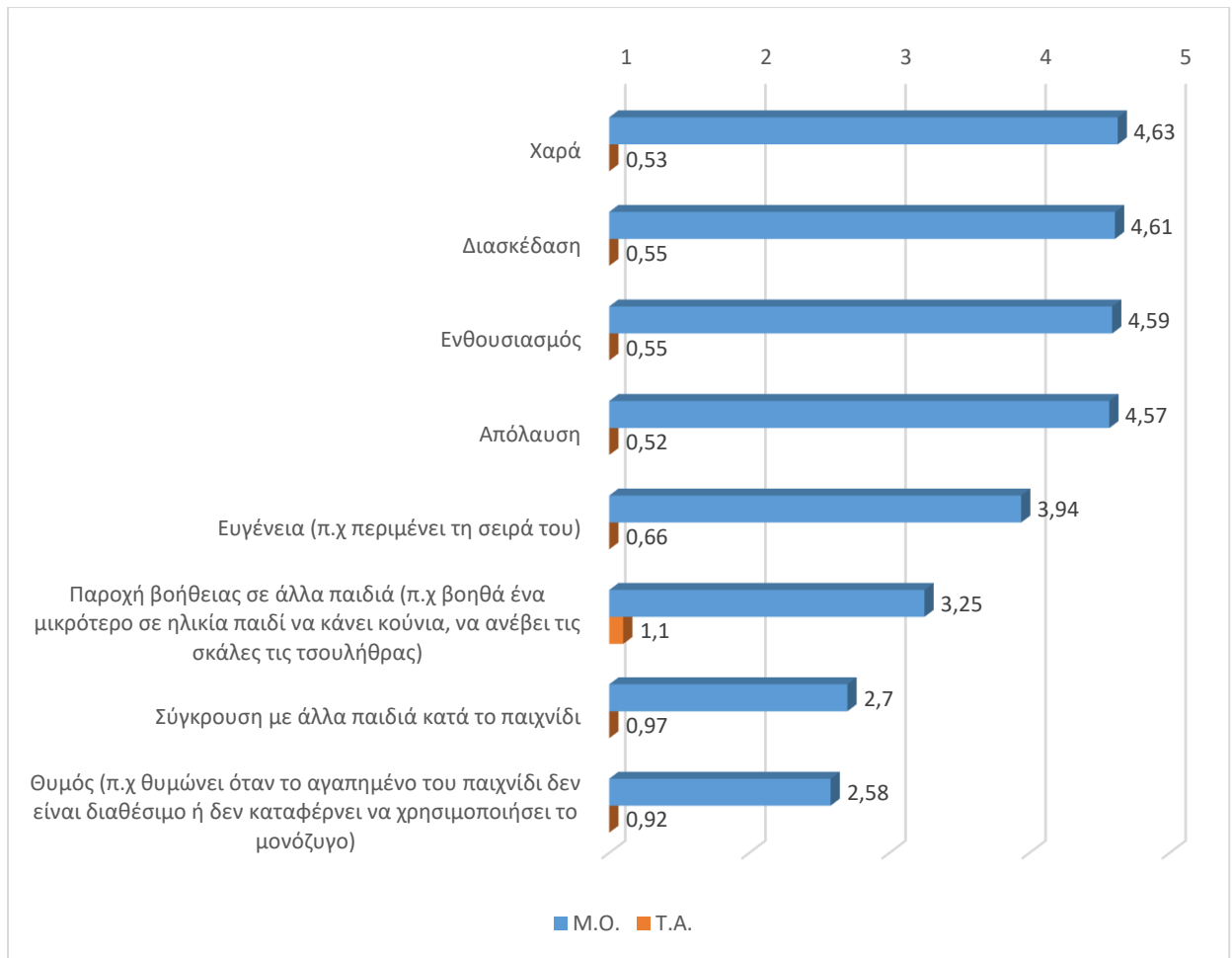
4.4 4^ο ερευνητικό ερώτημα

Σε ποιο βαθμό η παιδική χαρά συμβάλλει στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών;

Στον Πίνακα 40 (και το Γράφημα 21) διαφαίνονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού τους. Το παιδί πολύ συχνά νιώθει χαρά (M.O.=4,63 ± 0,53), διασκέδαση (M.O.=4,61 ± 0,55), ενθουσιασμό (M.O.=4,59 ± 0,55) και απόλαυση (M.O.=4,57 ± 0,52) και συχνά ευγένεια (π.χ. περιμένει τη σειρά του) (M.O.=3,94 ± 0,66) κατά το παιχνίδι του στην παιδική χαρά. Επίσης, μερικές φορές νιώθει το αίσθημα παροχής βοήθειας σε άλλα παιδιά (π.χ. βοηθά ένα μικρότερο σε ηλικία παιδί να κάνει κούνια, να ανέβει τις σκάλες τις τσουλήθρας) (M.O.=3,25 ± 0,97) και τη σύγκρουση με άλλα παιδιά κατά το παιχνίδι (M.O.=2,70 ± 0,97). Τέλος, σπάνια έως μερικές φορές νιώθει το συναίσθημα θυμού (π.χ. θυμώνει όταν το αγαπημένο του παιχνίδι δεν είναι διαθέσιμο ή δεν καταφέρνει να χρησιμοποιήσει το μονόζυγο) (M.O.=2,58 ± 0,92). **Συμπερασματικά η παιδική χαρά συμβάλλει σε υψηλό βαθμό στην συναισθηματική ανάπτυξη (M.O.=3,86 ± 0,43).**

Πίνακας 40: Συναισθηματική ανάπτυξη

Συναίσθημα	M.O.	T.A.
Χαρά	4,63	0,53
Διασκέδαση	4,61	0,55
Ενθουσιασμός	4,59	0,55
Απόλαυση	4,57	0,52
Ευγένεια (π.χ περιμένει τη σειρά του)	3,94	0,66
Παροχή βοήθειας σε άλλα παιδιά (π.χ βοηθά ένα μικρότερο σε ηλικία παιδί να κάνει κούνια, να ανέβει τις σκάλες τις τσουλήθρας)	3,25	1,10
Σύγκρουση με άλλα παιδιά κατά το παιχνίδι	2,70	0,97
Θυμός (π.χ θυμώνει όταν το αγαπημένο του παιχνίδι δεν είναι διαθέσιμο ή δεν καταφέρνει να χρησιμοποιήσει το μονόζυγο)	2,58	0,92
Συναισθηματική ανάπτυξη	3,86	0,43



Γράφημα 21: Συναισθηματική ανάπτυξη

4.5 5^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των συνοδών στις απόψεις τους για την παιδική χαρά και την συμβολή της στα παιδιά;

4.5.1 Φύλο

Στον Πίνακα 41 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο των συνοδών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων στους παράγοντες ($p \geq 0,060$).

Πίνακας 41: Παράγοντες* Φύλο συνοδών, independent samples t-test

Παράγοντας	t	df	p-value
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	-0,177	98	0,860
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	-1,704	78,414	0,092
Δεξιότητα ισορροπίας	-1,903	98	0,060
Δεξιότητα μετακίνησης	-1,667	98	0,099
Οπτικοκινητικός συντονισμός	-0,749	98	0,456
Ικανότητα δύναμης	-0,529	98	0,598
Κοινωνική ανάπτυξη	-0,626	98	0,533
Συναισθηματική ανάπτυξη	0,01	98	0,992

4.5.2 Ηλικία

Στον Πίνακα 42 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ των παραγόντων και της ηλικίας των συνοδών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η ηλικία συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα «Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών» ($\rho=0,304$, $p=0,002$).

Πίνακας 42: Παράγοντες * Ηλικία συνοδών, συσχετίσεις Spearman

Παράγοντας	Ηλικία
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	$\rho=0,304^{**}$, $p=0,002$
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	$\rho=0,009$, $p=0,926$
Δεξιότητα ισορροπίας	$\rho=0,165$, $p=0,101$
Δεξιότητα μετακίνησης	$\rho=-0,032$, $p=0,749$
Οπτικοκινητικός συντονισμός	$\rho=0,050$, $p=0,622$
Ικανότητα δύναμης	$\rho=0,109$, $p=0,281$
Κοινωνική ανάπτυξη	$\rho=0,011$, $p=0,913$
Συναισθηματική ανάπτυξη	$\rho=-0,094$, $p=0,353$

** $p<0,01$

4.5.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο

Στον Πίνακα 43 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο που έχουν οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων στους παράγοντες ($p\geq 0,120$).

Πίνακας 43: Παράγοντες * Εκπαιδευτικό επίπεδο συνοδών, ANOVA και K-W

Παράγοντας	Στατιστικό	p-value	Έλεγχος
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	F (2,97) =0,023	0,977	ANOVA
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	F (2,97) =0,465	0,629	ANOVA
Δεξιότητα ισορροπίας	F (2,97) =1,217	0,301	ANOVA
Δεξιότητα μετακίνησης	F (2,97) =0,447	0,641	ANOVA
Οπτικοκινητικός συντονισμός	F (2,97) =1,109	0,334	ANOVA
Ικανότητα δύναμης	F (2,97) =1,832	0,166	ANOVA
Κοινωνική ανάπτυξη	H (2) =4,237	0,120	K-W
Συναισθηματική ανάπτυξη	F (2,97) =1,552	0,217	ANOVA

4.5.4 Επαγγελματική κατάσταση

Στον Πίνακα 44 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την επαγγελματική κατάσταση που έχουν οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων ή βαθμίδων στους παράγοντες ($p \geq 0,181$).

Πίνακας 44: Παράγοντες * Επαγγελματική κατάσταση συνοδών, ANOVA και K-W

Παράγοντας	Στατιστικό	p	Έλεγχος
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	H (3) =1,367	0,713	K-W
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	F (3,96) =0,914	0,437	ANOVA
Δεξιότητα ισορροπίας	F(3,96)=1,014	0,390	ANOVA
Δεξιότητα μετακίνησης	H (3) =3,574	0,311	K-W
Οπτικοκινητικός συντονισμός	H (3) =4,878	0,181	K-W
Ικανότητα δύναμης	F(3,96)=0,688	0,573	ANOVA
Κοινωνική ανάπτυξη	F(3,96)=0,816	0,488	ANOVA
Συναισθηματική ανάπτυξη	F(3,96)=0,156	0,926	ANOVA

4.6 6^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των παιδιών στις απόψεις των συνοδών τους για την παιδική χαρά και την συμβολή της στα παιδιά;

4.6.1 Συγγενική σχέση με το παιδί

Στον Πίνακα 45 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ των παραγόντων και της συγγενικής σχέσης με το παιδί. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η συγγενική σχέση με γιο/κόρη συσχετίζεται θετικά με τους παράγοντες:

- Δεξιότητα ισορροπίας ($\rho=0,285$, $p=0,004$)
- Κοινωνική ανάπτυξη ($\rho=0,220$, $p=0,028$)

Επίσης, η συγγενική σχέση με ανιψιό/ανιψιά, συσχετίζεται αρνητικά με τους παράγοντες:

- Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων ($\rho=-0,242$, $p=0,015$)
- Δεξιότητα ισορροπίας ($\rho=-0,243$, $p=0,015$)
- Δεξιότητα μετακίνησης ($\rho=-0,256$, $p=0,010$)
- Οπτικοκινητικός συντονισμός ($\rho=-0,207$, $p=0,039$)
- Ικανότητα δύναμης ($\rho=-0,250$, $p=0,012$)
- Κοινωνική ανάπτυξη ($\rho=-0,283$, $p=0,004$)

Πίνακας 45: Παράγοντες * Συγγενική σχέση με το παιδί, συσχετίσεις Spearman

Παράγοντας	Γιος/κόρη	Ανιψιός/ανιψιά	Εγγονός/εγγονή	Άλλο
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	rho=-0,023, p=0,818	rho=0,170, p=0,090	rho=-0,050, p=0,623	rho=-0,143, p=0,156
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	rho=0,069, p=0,493	rho=-0,242*, p=0,015	rho=-0,098, p=0,334	rho=-0,033, p=0,746
Δεξιότητα ισορροπίας	rho=0,285**, p=0,004	rho=-0,243*, p=0,015	rho=-0,126, p=0,211	rho=-0,182, p=0,069
Δεξιότητα μετακίνησης	rho=0,027, p=0,792	rho=-0,256*, p=0,010	rho=-0,149, p=0,138	rho=0,089, p=0,381
Οπτικοκινητικός συντονισμός	rho=0,099, p=0,329	rho=-0,207*, p=0,039	rho=-0,118, p=0,242	rho=-0,033, p=0,744
Ικανότητα δύναμης	rho=-0,005, p=0,958	rho=-0,250*, p=0,012	rho=-0,118, p=0,242	rho=0,027, p=0,793
Κοινωνική ανάπτυξη	rho=0,220*, p=0,028	rho=-0,283*, p=0,004	rho=-0,097, p=0,337	rho=0,063, p=0,537
Συναισθηματική ανάπτυξη	rho=-0,028, p=0,781	rho=-0,036, p=0,725	rho=-0,146, p=0,147	rho=0,031, p=0,756

*p<0,05, **p<0,01

4.6.2 Αριθμός παιδιών συνοδείας

Στον Πίνακα 46 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ των παραγόντων και του αριθμού των παιδιών που συνοδεύουν οι συμμετέχοντες στην παιδική χαρά. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο αριθμός των παιδιών συσχετίζεται θετικά με τους παράγοντες:

- Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων (rho=0,263, p=0,008)
- Δεξιότητα ισορροπίας (rho=0,222, p=0,026)
- Δεξιότητα μετακίνησης (rho=0,206, p=0,040)
- Κοινωνική ανάπτυξη (rho=0,299, p=0,002)
- Συναισθηματική ανάπτυξη (rho=0,276, p=0,005)

Πίνακας 46: Παράγοντες * Αριθμός παιδιών συνοδείας, συσχετίσεις Spearman

Παράγοντας	Αριθμός παιδιών συνοδείας
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	rho=-0,015, p=0,886
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	rho=0,263**, p=0,008
Δεξιότητα ισορροπίας	rho=0,222*, p=0,026
Δεξιότητα μετακίνησης	rho=0,206*, p=0,040
Οπτικοκινητικός συντονισμός	rho=0,186, p=0,063
Ικανότητα δύναμης	rho=0,167, p=0,097
Κοινωνική ανάπτυξη	rho=0,299**, p=0,002
Συναισθηματική ανάπτυξη	rho=0,276**, p=0,005

*p<0,05, **p<0,01

4.6.3 Ηλικία παιδιών συνοδείας

Στον Πίνακα 47 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ των παραγόντων και της ηλικίας των παιδιών που συνοδεύουν οι συμμετέχοντες στην παιδική χαρά. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η ηλικία των παιδιών συσχετίζεται θετικά με τους παράγοντες:

- Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων (rho=0,599, p<0,001)
- Δεξιότητα ισορροπίας (rho=0,409, p<0,001)
- Δεξιότητα μετακίνησης (rho=0,454, p<0,001)
- Οπτικοκινητικός συντονισμός (rho=0,451, p<0,001)
- Ικανότητα δύναμης (rho=0,576, p<0,001)

- Συναισθηματική ανάπτυξη ($\rho=0,231$, $p=0,021$)

Πίνακας 47: Παράγοντες * Ηλικία παιδιών συνοδείας, συσχετίσεις Spearman

Παράγοντας	Ηλικία παιδιών συνοδείας
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	$\rho=0,078$, $p=0,440$
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	$\rho=0,599^{**}$, $p<0,001$
Δεξιότητα ισορροπίας	$\rho=0,409^{**}$, $p<0,001$
Δεξιότητα μετακίνησης	$\rho=0,454^{**}$, $p<0,001$
Οπτικοκινητικός συντονισμός	$\rho=0,451^{**}$, $p<0,001$
Ικανότητα δύναμης	$\rho=0,576^{**}$, $p<0,001$
Κοινωνική ανάπτυξη	$\rho=0,190$, $p=0,059$
Συναισθηματική ανάπτυξη	$\rho=0,231^*$, $p=0,021$

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

4.6.4 Σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια

Στον Πίνακα 48 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ των παραγόντων και της σειράς γέννησης στην οικογένεια του παιδιού συνοδεύουν οι συμμετέχοντες στην παιδική χαρά. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η σειρά γέννησης του παιδιού συσχετίζεται θετικά με τους παράγοντες:

- Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων ($\rho=0,209$, $p=0,037$)
- Συναισθηματική ανάπτυξη ($\rho=0,295$, $p=0,003$)

Πίνακας 48: Παράγοντες * Σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια, συσχετίσεις Spearman

Παράγοντας	Σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	$\rho=0,156$, $p=0,122$
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	$\rho=0,209^*$, $p=0,037$
Δεξιότητα ισορροπίας	$\rho=0,140$, $p=0,165$
Δεξιότητα μετακίνησης	$\rho=0,108$, $p=0,284$
Οπτικοκινητικός συντονισμός	$\rho=0,066$, $p=0,517$
Ικανότητα δύναμης	$\rho=0,142$, $p=0,159$
Κοινωνική ανάπτυξη	$\rho=0,175$, $p=0,081$
Συναισθηματική ανάπτυξη	$\rho=0,295^{**}$, $p=0,003$

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

4.7 7^ο ερευνητικό ερώτημα

Οι απόψεις των συνοδών των παιδιών για την παιδική χαρά και την συμβολή της διαφοροποιούνται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της παιδικής χαράς;

4.7.1 Συχνότητα επίσκεψης παιδικής χαράς

Στον Πίνακα 49 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ των παραγόντων και της συχνότητας που έρχονται οι συμμετέχοντες στην παιδική χαρά. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η συχνότητα επίσκεψης παιδικής χαράς συσχετίζεται αρνητικά με τους παράγοντες:

- Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων ($\rho=-0,211$, $p=0,035$)
- Οπτικοκινητικός συντονισμός ($\rho=-0,214$, $p=0,033$)
- Ικανότητα δύναμης ($\rho=-0,307$, $p=0,002$)

Πίνακας 49: Παράγοντες * Πόσο συχνά έρχεστε στην παιδική χαρά;, συσχετίσεις Spearman

Παράγοντας	Συχνότητα επίσκεψης παιδικής χαράς
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	$\rho=0,086$, $p=0,393$
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	$\rho=-0,211^*$, $p=0,035$
Δεξιότητα ισορροπίας	$\rho=-0,106$, $p=0,296$
Δεξιότητα μετακίνησης	$\rho=-0,098$, $p=0,331$
Οπτικοκινητικός συντονισμός	$\rho=-0,214^*$, $p=0,033$
Ικανότητα δύναμης	$\rho=-0,307^*$, $p=0,002$
Κοινωνική ανάπτυξη	$\rho=0,045$, $p=0,658$
Συναισθηματική ανάπτυξη	$\rho=-0,128$, $p=0,203$

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

4.7.2 Χρόνος απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη

Στον Πίνακα 50 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ των παραγόντων και του χρόνου διάρκειας απασχόλησης των παιδιών που φέρνουν οι συμμετέχοντες στην παιδική χαρά. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο χρόνος απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη συσχετίζεται θετικά με τους παράγοντες:

- Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών ($\rho=0,227$, $p=0,023$)
- Δεξιότητα ισορροπίας ($\rho=0,241$, $p=0,016$)
- Δεξιότητα μετακίνησης ($\rho=0,308$, $p=0,002$)

Πίνακας 50: Παράγοντες * Χρόνος απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη, συσχετίσεις Spearman

Παράγοντας	Χρόνος απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	$\rho=0,227^*$, $p=0,023$
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	$\rho=0,187$, $p=0,062$
Δεξιότητα ισορροπίας	$\rho=0,241^*$, $p=0,016$
Δεξιότητα μετακίνησης	$\rho=0,308^{**}$, $p=0,002$
Οπτικοκινητικός συντονισμός	$\rho=0,079$, $p=0,435$
Ικανότητα δύναμης	$\rho=0,102$, $p=0,312$
Κοινωνική ανάπτυξη	$\rho=0,098$, $p=0,330$
Συναισθηματική ανάπτυξη	$\rho=-0,015$, $p=0,884$

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

4.7.3 Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς

Στον Πίνακα 51 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και Mann-Whitney των παραγόντων ως προς την υλικοτεχνική υποδομή της παιδικής χαράς. Από τα αποτελέσματα προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων όρων στον παράγοντα «Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων» ($t(98)=-2,184$,

p=0,031) και στην «Κοινωνική ανάπτυξη» ($t(61,977)=-2,078$, $p=0,042$) καθώς και στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω βαθμίδων στον παράγοντα «Δεξιότητα ισορροπίας» ($U=582$, $p=0,008$) και «Ικανότητα δύναμης» ($U=647,5$, $p=0,033$).

Πίνακας 51: Παράγοντες * Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς, independent samples t-test και M-W

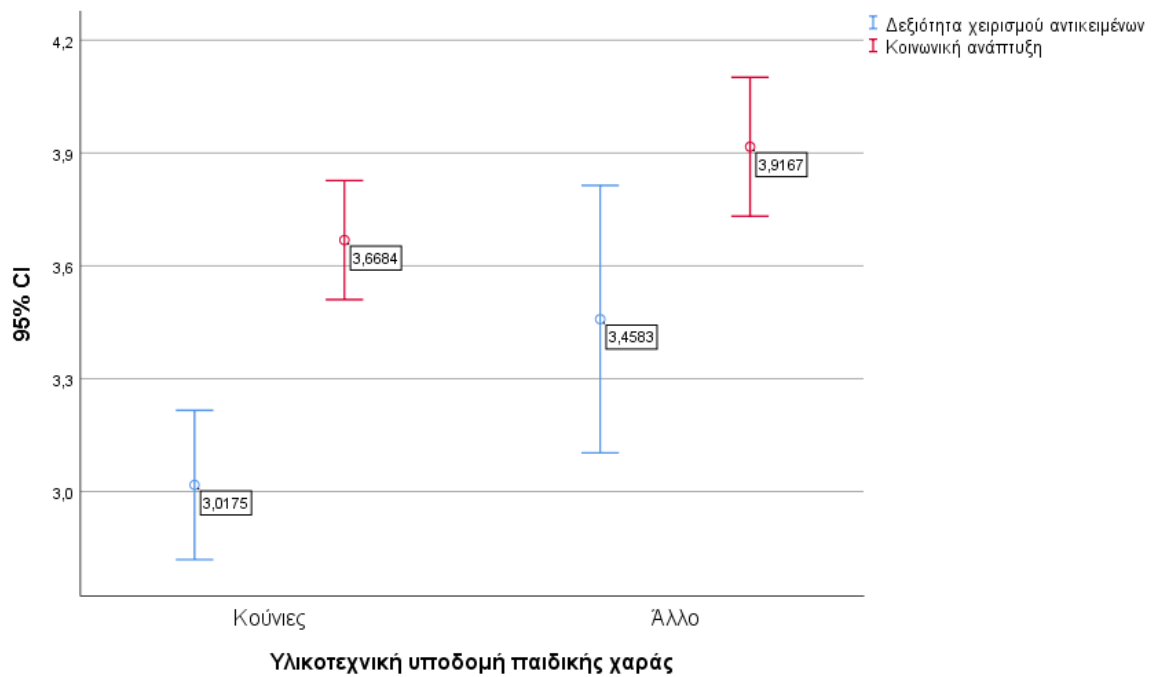
Παράγοντας	Στατιστικό	p	Έλεγχος
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	$t(98)=-1,872$	0,064	t-test
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	$t(98)=-2,184$	0,031	t-test
Δεξιότητα ισορροπίας	$U=582$	0,008	M-W
Δεξιότητα μετακίνησης	$t(98)=-0,698$	0,487	t-test
Οπτικοκινητικός συντονισμός	$t(98)=-1,807$	0,074	t-test
Ικανότητα δύναμης	$U=647,5$	0,033	M-W
Κοινωνική ανάπτυξη	$t(61,977)=-2,078$	0,042	t-test
Συναισθηματική ανάπτυξη	$t(98)=-0,623$	0,535	t-test

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 52 (Γράφημα 22) προκύπτει πως:

- Για τον παράγοντα «Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων» ο μέσος όρος των συνοδών που πηγαίνουν τα παιδιά σε κούνιες (M.O.=3,02) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(98)=-2,184$, $p=0,031$) από τον μέσο όρο των συνοδών που πηγαίνουν τα παιδιά σε παιδική χαρά άλλης υλικοτεχνικής υποδομής (M.O.=3,46).
- Για τον παράγοντα «Κοινωνική ανάπτυξη» ο μέσος όρος των συνοδών που πηγαίνουν τα παιδιά σε κούνιες (M.O.=3,67) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(61,977)=-2,078$, $p=0,042$) από τον μέσο όρο των συνοδών που πηγαίνουν τα παιδιά σε παιδική χαρά άλλης υλικοτεχνικής υποδομής (M.O.=3,92).

Πίνακας 52: Παράγοντες * Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς, independent samples t-test (στατ. σημαντικά)

Παράγοντας	Υλικοτεχνική υποδομή	N	M.O.	t	df	p-value
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	Κούνιες	76	3,02	-2,184	98	0,031
	Άλλο	24	3,46			
Κοινωνική ανάπτυξη	Κούνιες	76	3,67	-2,078	61,977	0,042
	Άλλο	24	3,92			



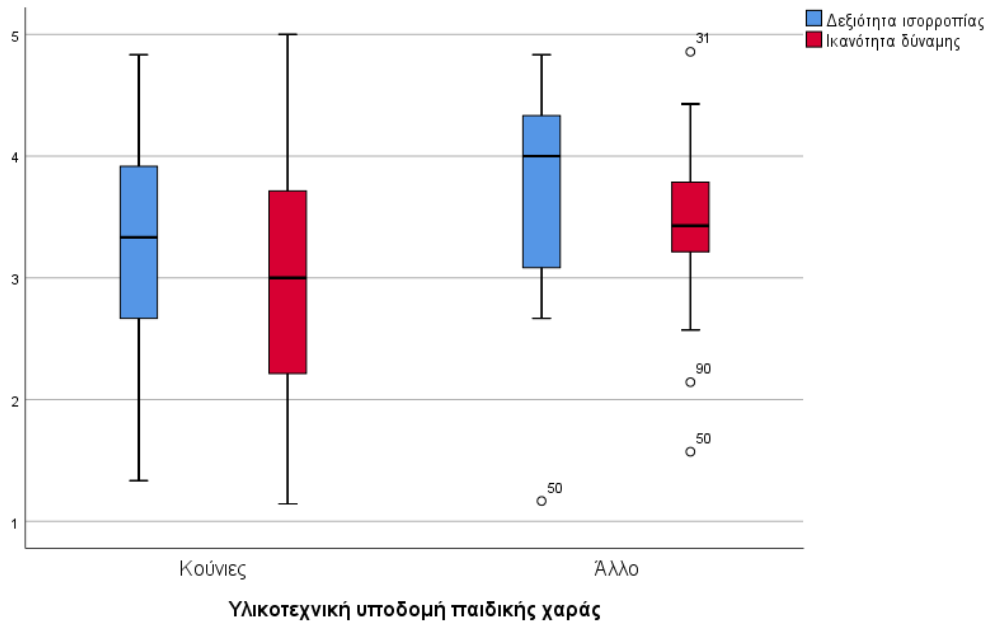
Γράφημα 22: Error bars, Παράγοντες * Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς, (στατ. σημαντικά)

Επιπλέον, από τον Πίνακα 53 (και το Γράφημα 23) προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Δεξιότητα ισορροπίας», η μέση βαθμίδα των συνοδών που πηγαίνουν τα παιδιά σε κούνιες (M.B.=46,16) είναι στατιστικά μικρότερη (U=582, p=0,008) από τη μέση βαθμίδα των συνοδών που πηγαίνουν τα παιδιά σε παιδική χαρά άλλης υλικοτεχνικής υποδομής (M.B.=64,25).
- Στον παράγοντα «Ικανότητα δύναμης», η μέση βαθμίδα των συνοδών που πηγαίνουν τα παιδιά σε κούνιες (M.B.=47,02) είναι στατιστικά μικρότερη (U=647,5, p=0,033) από τη μέση βαθμίδα των συνοδών που πηγαίνουν τα παιδιά σε παιδική χαρά άλλης υλικοτεχνικής υποδομής (M.B.=61,52).

Πίνακας 53: «Δεξιότητα ισορροπίας» * Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς, Mann-Whitney (στατ. σημαντικά)

Παράγοντας	Υλικοτεχνική υποδομή	N	M.B.	U	p-value
Δεξιότητα ισορροπίας	Κούνιες	76	46,16	582	0,008
	Άλλο	24	64,25		
Ικανότητα δύναμης	Κούνιες	76	47,02	647,5	0,033
	Άλλο	24	61,52		



Γράφημα 23: Boxplots, Παράγοντες * Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς, (στατ. σημαντικά)

4.7.4 Έδαφος της παιδικής χαράς

Στον Πίνακα 54 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ των παραγόντων και των υλικών που αποτελείται το έδαφος της παιδικής χαράς. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το υλικό χρώμα συσχετίζεται αρνητικά με τον παράγοντα:

- Κοινωνική ανάπτυξη ($\rho=-0,243$, $p=0,015$)

Επίσης, το υλικό τσιμέντο συσχετίζεται αρνητικά με τους παράγοντες:

- Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων ($\rho=-0,216$, $p=0,031$)
- Δεξιότητα ισορροπίας ($\rho=-0,249$, $p=0,012$)
- Δεξιότητα μετακίνησης ($\rho=-0,211$, $p=0,035$)
- Οπτικοκινητικός συντονισμός ($\rho=-0,265$, $p=0,008$)
- Ικανότητα δύναμης ($\rho=-0,301$, $p=0,002$)
- Κοινωνική ανάπτυξη ($\rho=-0,236$, $p=0,018$)
- Συναισθηματική ανάπτυξη ($\rho=-0,259$, $p=0,009$)

Πίνακας 54: Παράγοντες * Από τι αποτελείται το έδαφος της παιδικής χαράς, συσχετίσεις Spearman

Παράγοντας	Γκαζόν	Χαλίκια	Χώμα	Τσιμέντο	Ταρτάν
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	rho=0,065, p=0,519	rho=-0,145, p=0,149	rho=0,137, p=0,175	rho=0,034, p=0,737	rho=0,023, p=0,821
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	rho=0,048, p=0,637	rho=-0,099, p=0,329	rho=-0,054, p=0,592	rho=-0,216* , p=0,031	rho=0,045, p=0,657
Δεξιότητα ισορροπίας	rho=-0,113, p=0,262	rho=-0,059, p=0,558	rho=-0,094, p=0,353	rho=-0,249* , p=0,012	rho=-0,003, p=0,978
Δεξιότητα μετακίνησης	rho=0,005, p=0,957	rho=-0,042, p=0,681	rho=0,029, p=0,772	rho=-0,211* , p=0,035	rho=0,092, p=0,364
Οπτικοκινητικός συντονισμός	rho=-0,025, p=0,804	rho=-0,075, p=0,458	rho=-0,109, p=0,279	rho=-0,265** , p=0,008	rho=0,024, p=0,812
Ικανότητα δύναμης	rho=0,076, p=0,451	rho=-0,183, p=0,069	rho=-0,071, p=0,481	rho=-0,301** , p=0,002	rho=0,081, p=0,423
Κοινωνική ανάπτυξη	rho=-0,145, p=0,149	rho=-0,139, p=0,169	rho=-0,243* , p=0,015	rho=-0,236* , p=0,018	rho=0,097, p=0,338
Συναισθηματική ανάπτυξη	rho=0,096, p=0,345	rho=-0,168, p=0,094	rho=-0,062, p=0,538	rho=-0,259** , p=0,009	rho=0,107, p=0,291

*p<0,05, **p<0,01

4.7.5 Είδος παιδικής χαράς

Στον Πίνακα 55 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το είδος της παιδικής χαράς. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων στους παράγοντες ($p \geq 0,178$).

Πίνακας 55: Παράγοντες* Είδος παιδικής χαράς, independent samples t-test

Παράγοντας	t (98)	p-value
Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών	-0,142	0,887
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	-0,682	0,497
Δεξιότητα ισορροπίας	-0,568	0,571
Δεξιότητα μετακίνησης	-1,282	0,203
Οπτικοκινητικός συντονισμός	-1,357	0,178
Ικανότητα δύναμης	-0,969	0,335
Κοινωνική ανάπτυξη	-0,15	0,881
Συναισθηματική ανάπτυξη	0,765	0,446

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν τα χαρακτηριστικά της παιδικής χαράς που επισκέπτονται και ο βαθμός ασφάλειας. Η παιδική χαρά, την οποία επισκέπτονται, είναι συνήθως εξωτερική οριοθετημένη με περίφραξη, περιλαμβάνει κούνιες και στο έδαφος της έχει χαλίκια ή ταρτάν ή χώμα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες την επισκέπτονται το πολύ μία φορά την εβδομάδα, με τον χρόνο παραμονής να είναι από 0,5 έως 2 ώρες. Η ασφάλεια των παιχνιδοκατασκευών χαρακτηρίστηκε μέτρια με ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα ασφάλειας να παρατηρούνται στην κούνια και στην τσουλήθρα.

5.2 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η κινητική ανάπτυξη του παιδιού των συμμετεχόντων της έρευνας μέσω των παραγόντων της δεξιότητας χειρισμού αντικειμένων, ισορροπίας, μετακίνησης, του οπτικοκινητικού συντονισμού αλλά και της ικανότητας δύναμης.

Η δεξιότητα μετακίνησης των παιδιών βαθμολογήθηκε υψηλότερα από όλους τους παράγοντες σε βαθμό άνω του μετρίου. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι το παιδί μπορεί σε αρκετά καλό βαθμό να τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς, να ανεβαίνει τις σκάλες της τσουλήθρας και να κάνει τσουλήθρα.

Οι υπόλοιπες δεξιότητες βαθμολογήθηκαν μέτρια. Στις σημαντικότερες δεξιότητες της ισορροπίας αναφέρθηκε η ισορροπία στην κούνια, στην τσουλήθρα και στην τραμπάλα. Στις δεξιότητες του οπτικοκινητικού συντονισμού αναφέρθηκε ότι το παιδί συντονίζει αρκετά καλά το σώμα για να κινηθεί η κούνια και ικανοποιητικά αποφεύγει τη σύγκρουση με άλλα παιδιά καθώς τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς και χρησιμοποιεί την τσουλήθρα όταν το προηγούμενο παιδί έχει φτάσει στο τέρμα της, αποφεύγοντας τη σύγκρουση με άλλα παιδιά. Στις σημαντικότερες δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το παιδί χειρίζεται αρκετά καλά την τσουλήθρα και ικανοποιητικά μπορεί να χειρίζεται την τραμπάλα. Η

ικανότητα δύναμης χαρακτηρίστηκε ικανοποιητική όσον αφορά την ώθηση με τα πόδια που δίνει το παιδί για να κάνει κούνια και τραμπάλα.

5.3 3^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού των συμμετεχόντων της έρευνας η οποία υποστηρίχτηκε σε υψηλό βαθμό. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως το παιδί συχνά παίζει με τα άλλα παιδιά παιχνίδια εδάφους και συνεργάζεται με αυτά, περιμένει τη σειρά του για να παίζει με τις διάφορες παιχνιδοκατασκευές και είναι ευγενικό και πρόθυμο όταν του ζητηθεί βοήθεια/χάρη από ένα άλλο παιδί, ενώ σε ικανοποιητικό βαθμό τηρεί τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού.

5.4 4^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού των συμμετεχόντων της έρευνας η οποία υποστηρίχτηκε σε υψηλό βαθμό. Στα θετικότερα ευρήματα, το γεγονός ότι το παιδί πολύ συχνά νιώθει χαρά, διασκέδαση, ενθουσιασμό, απόλαυση και δείχνει ευγένεια ενώ σπάνια νιώθει το συναίσθημα του θυμού.

5.5 5^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των συνοδών στις απόψεις τους για την παιδική χαρά. Προέκυψε ότι γονείς μικρότερης ηλικίας υποστήριζαν λιγότερο την ασφάλεια των παιχνιδοκατασκευών.

5.6 6^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο 6^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η επίδραση των στοιχείων των παιδιών στις απόψεις των συνοδών τους για την παιδική χαρά. Η δεξιότητα ισορροπίας και η

κοινωνική ανάπτυξη υποστηρίχτηκε περισσότερο από γονείς που συνοδεύουν τα παιδιά τους ενώ η δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων, ισορροπίας, μετακίνησης, οπτικοκινητικού συντονισμού, η ικανότητα δύναμης και η κοινωνική ανάπτυξη υποστηρίχτηκαν λιγότερο από συνοδούς που συνοδεύουν ανίψια.

Συνοδοί που συνοδεύουν περισσότερα παιδιά υποστήριξαν περισσότερο την δεξιότητα χειρισμού αντικειμένου, ισορροπίας, μετακίνησης καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας εμφάνισαν περισσότερες δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, ισορροπίας, μετακίνησης και οπτικοκινητικού συντονισμού, μεγαλύτερη ικανότητα δύναμης και μεγαλύτερη συναισθηματική ανάπτυξη. Η δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων και η συναισθηματική ανάπτυξη βαθμολογήθηκαν υψηλότερα από συνοδούς παιδιών που δεν είναι πρωτότοκα.

5.7 7^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο 7^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε η επίδραση των στοιχείων της παιδικής χαράς στις απόψεις των συνοδών των παιδιών για την παιδική χαρά. Συνοδοί οι οποίοι έχουν αυξημένη συχνότητα επίσκεψης στην παιδική χαρά εντόπισαν περισσότερα προβλήματα στις δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων και στον οπτικοκινητικό συντονισμό καθώς και μειωμένη ικανότητα δύναμης. Συνοδοί που η επίσκεψη τους στην παιδική χαρά διαρκεί περισσότερο, θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι παιχνιδοκατασκευές είναι ασφαλείς και ότι τα παιδιά που συνοδεύουν έχουν δεξιότητες ισορροπίας και μετακίνησης. Οι τσουλήθρες και η τραμπάλα φαίνεται ότι συμβάλλουν περισσότερο στην δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων και ισορροπίας, στην ικανότητα δύναμης και στην κοινωνική ανάπτυξη. Παιδικές χαρές με τσιμέντο φαίνεται ότι δημιουργούν προβλήματα σε όλες τις δεξιότητες κινητικής ανάπτυξης αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα

Η παιδική χαρά, είναι συνήθως εξωτερικά οριοθετημένη με περίφραξη, περιλαμβάνει κούνιες και στο έδαφος της έχει χαλίκια ή ταρτάν ή χώμα, με μέτριο βαθμό ασφαλείας. Η συχνότητα επίσκεψης είναι έως 1 φορά την εβδομάδα και ο χρόνος παραμονής από 0,5 έως 2 ώρες. Η παιδική χαρά συμβάλλει αρκετά στην δεξιότητα μετακίνησης των παιδιών αλλά μέτρια στις υπόλοιπες κινητικές δεξιότητες. Η κούνια συμβάλλει στην δεξιότητα ισορροπίας, οπτικοκινητικού συντονισμού και στην ικανότητα δύναμης και χαρακτηρίζεται ασφαλής. Η τσουλήθρα συμβάλλει στην δεξιότητα ισορροπίας, οπτικοκινητικού συντονισμού, χειρισμού αντικειμένων, ικανότητα δύναμης και στην κοινωνική ανάπτυξη και χαρακτηρίζεται ασφαλής. Η τραμπάλα συμβάλλει στην δεξιότητα ισορροπίας, χειρισμού αντικειμένων, στην ικανότητα δύναμης και στην κοινωνική ανάπτυξη. Η παιδική χαρά προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Γονείς μικρότερης ηλικίας ήταν περισσότερο επιφυλακτικοί ως προς την ασφάλεια των παιχνιδοκατασκευών. Γονείς που συνοδεύουν τα παιδιά τους θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχει κοινωνική ανάπτυξη και αύξηση της δεξιότητας ισορροπίας σε αντίθεση με συνοδούς που συνοδεύουν ανίψια οι οποίοι παρατήρησαν μικρότερη κινητική και κοινωνική ανάπτυξη. Συνοδοί που συνοδεύουν περισσότερα παιδιά υποστήριξαν περισσότερο την συμβολή της παιδικής χαράς στην δεξιότητα χειρισμού αντικειμένου, ισορροπίας, μετακίνησης καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας εμφάνισαν περισσότερες κινητικές δεξιότητες και μεγαλύτερη συναισθηματική ανάπτυξη. Η δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων και η συναισθηματική ανάπτυξη ήταν μεγαλύτερη για παιδιά που δεν είναι πρωτότοκα. Συνοδοί με αυξημένη συχνότητα επίσκεψης στην παιδική χαρά θεώρησαν μικρότερη την συμβολή της στις δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, στον οπτικοκινητικό συντονισμό και στην ικανότητα δύναμης. Συνοδοί που η επίσκεψη τους στην παιδική χαρά διαρκεί περισσότερο, θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι παιχνιδοκατασκευές είναι ασφαλείς και ότι τα παιδιά τους αυξάνουν τις δεξιότητες ισορροπίας και μετακίνησης. Παιδικές χαρές με τσιμέντο φαίνεται ότι δημιουργούν

προβλήματα στις δεξιότητες κινητικής ανάπτυξης αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

6.2 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την συμβολή της παιδικής χαράς στην κινητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, τον βαθμό ασφάλειας των παιχνιδοκατασκευών και την επίδραση των χαρακτηριστικών των συνοδών, παιδιών και παιδικής χαράς στους παράγοντες της μελέτης.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 100 συνοδοί παιδιών σε ένα πάρκο, μέσης, ηλικίας 35 ετών με την πλειοψηφία να είναι γυναίκες, απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή κάτοχοι μεταπτυχιακού, που εργάζονται ως δημόσιοι ή υπάλληλοι. Τα παιδιά, τα οποία συνοδεύουν στην παιδική χαρά είναι 1-2 σε αριθμό, είτε γιοι, είτε κόρες είτε ανίψια, μέσης ηλικίας 5,5 ετών και στην πλειοψηφία τους πρωτότοκα.

Η παιδική χαρά, είναι συνήθως εξωτερικά οριοθετημένη με περίφραξη, περιλαμβάνει κούνιες, στο έδαφος της έχει χαλίκια ή ταρτάν ή χόμα και χαρακτηρίστηκε μέτρια ασφαλής ως προς τις παιχνιδοκατασκευές της. Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των Cradock, O'Donnell, Benjamin, Walker και Slining (2010) καταλήγουν πως επικρατεί ανεπαρκής ασφάλεια των παιχνιδοκατασκευών ως προς την εγγύτητα, το μέγεθος, το ύψος του εξοπλισμού και το είδος του εδάφους τους. O Erdem (2018) υπογράμμισε τα προβλήματα ασφάλειας σε παιδικές χαρές με τσιμέντο και οι Mott, Rolfe, James, Evans, Kemp, Dunstan και Sibert (1997) υποστηρίζουν πως οι παιδικές χαρές με έδαφος από καουτσούκ συνδέονται με χαμηλό ποσοστό τραυματισμών, προτείνοντας έτσι τη χρήση τους σε όλες τις δημόσιες παιδικές χαρές. Συνοδοί μικρότερης ηλικίας ήταν περισσότερο επιφυλακτικοί ως προς την ασφάλεια των παιχνιδοκατασκευών. Η μελέτη των Wakes και Beukes (2012) υπογραμμίζει πως η πλειονότητα των γονέων, χωρίς να επισημαίνεται ωστόσο η ηλικία τους, αισθάνθηκε είτε «πολύ άνετα» ή «άνετα» με το παιδί τους να παίζει στην παιδική χαρά. Η ίδια μελέτη τόνισε ωστόσο, πως το σκονί αναρρίχησης θεωρήθηκε ως το πιο ανησυχητικό είδος παιχνιδοκατασκευής, ειδικά από τους γονείς κοριτσιών. Συμπεραίνουμε πως οι γονείς αισθάνονται άνετα με το παιχνίδι στην παιδική χαρά, βαθμολογούν όμως μέτρια την ασφάλεια των παιχνιδοκατασκευών στο σύνολο τους.

Η συχνότητα επίσκεψης είναι έως 1 φορά την εβδομάδα και ο χρόνος παραμονής έως 2 ώρες. Αντίστοιχα στην έρευνα των Tortella, Haga, Loras, Sigmundsson και Fumagalli (2016), όπου μελετήθηκε η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά στην Ιταλία σε μια συγκεκριμένη παιδική χαρά, η συχνότητα επίσκεψης ήταν μία φορά την εβδομάδα, όπου τα παιδιά εκτέθηκαν σε δραστηριότητες διάρκειας μια ώρας.

Η παιδική χαρά συμβάλλει αρκετά στην δεξιότητα μετακίνησης των παιδιών αλλά μέτρια στις δεξιότητες ισορροπίας, οπτικοκινητικού συντονισμού, χειρισμού αντικειμένων και ικανότητας δύναμης. Η μελέτη των Jeon και Jun (2021), από την άλλη, υπογραμμίζει τον σημαντικό ρόλο της παιδικής χαράς τόσο στην δεξιότητα μετακίνησης των παιδιών, όσο και στις δεξιότητες ισορροπίας, οπτικοκινητικού συντονισμού, χειρισμού αντικειμένων και ικανότητας δύναμης.

Η κούνια βοηθάει στην δεξιότητα ισορροπίας, οπτικοκινητικού συντονισμού και στην ικανότητα δύναμης και χαρακτηρίζεται ασφαλής. Η τσουλήθρα βοηθάει στην δεξιότητα ισορροπίας, οπτικοκινητικού συντονισμού, χειρισμού αντικειμένων, ικανότητα δύναμης και στην κοινωνική ανάπτυξη και χαρακτηρίζεται ασφαλής. Η τραμπάλα βοηθάει στην δεξιότητα ισορροπίας, χειρισμού αντικειμένων, στην ικανότητα δύναμης και στην κοινωνική ανάπτυξη. Η παιδική χαρά συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη σε μεγάλο βαθμό. Αντίστοιχα, πολλές μελέτες τονίζουν τον σημαντικό ρόλο της παιδικής χαράς στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Erickson, 1985; Copeland et al., 2012; Milteer et al., 2012; Qualter et al., 2019), όπως και τον θετικό αντίκτυπό της τόσο στην κοινωνική (Barbu, Cabanes & Le Maner-Idrissi, 2011; Copeland et al., 2012; Milteer et al., 2012; Qualter et al., 2019; Ζάραγκας, Πλιόγκου & Τριανταλή, 2022) όσο και στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού (Fjørtoft, 2001, 2004; Trawick-Smith, 2014; Ζάραγκας, Πλιόγκου & Τριανταλή, 2022). Ωστόσο στις προαναφερθείσες μελέτες δεν εξετάστηκαν μεμονωμένα τα είδη εξοπλισμού μιας παιδικής χαράς, ως προς την κινητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Γονείς που συνοδεύουν τα παιδιά τους θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχει κοινωνική ανάπτυξη και αύξηση της δεξιότητας ισορροπίας σε αντίθεση με συνοδούς που συνοδεύουν ανίψια οι οποίοι παρατήρησαν μικρότερη κινητική και κοινωνική ανάπτυξη. Συνοδοί που συνοδεύουν περισσότερα παιδιά υποστήριξαν περισσότερο την συμβολή της παιδικής χαράς στην δεξιότητα χειρισμού αντικειμένου, ισορροπίας,

μετακίνησης καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας εμφάνισαν περισσότερες κινητικές δεξιότητες και μεγαλύτερη συναισθηματική ανάπτυξη. Η δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων και η συναισθηματική ανάπτυξη ήταν μεγαλύτερη για παιδιά που δεν είναι πρωτότοκα. Πολλές μελέτες υπογραμμίζουν τον θετικό ρόλο της παιδικής χαράς στην συναισθηματική (Erickson, 1985; Copeland et al., 2012; Hossain & Tasnim, 2020; Milteer et al., 2012; Qualter et al., 2019), κοινωνική (Barbu, Cabanes & Le Maner-Idrissi, 2011; Copeland et al., 2012; Hossain & Tasnim, 2020; Milteer et al., 2012; Qualter et al., 2019) και κινητική ανάπτυξη του παιδιού (Hossain & Tasnim, 2020; Fjørtoft, 2001, 2004; Trawick-Smith, 2014), χωρίς ωστόσο να δίνεται έμφαση σε δημογραφικά στοιχεία των συνοδών των παιδιών, όπως ιδιότητα (γονείς, θείοι/ες), αριθμός παιδιών που συνοδεύουν ή στο εάν τα παιδιά είναι πρωτότοκα ή όχι.

Συνοδοί οι οποίοι έχουν αυξημένη συχνότητα επίσκεψης στην παιδική χαρά θεώρησαν μικρότερη την συμβολή της στις δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, στον οπτικοκινητικό συντονισμό και στην ικανότητα δύναμης. Αντίθετα, συνοδοί που η επίσκεψη τους στην παιδική χαρά διαρκεί περισσότερο, θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι παιχνιδοκατασκευές είναι ασφαλείς και ότι τα παιδιά τους αυξάνουν τις δεξιότητες ισορροπίας και μετακίνησης. Στην έρευνα των Tortella, Haga, Loras, Sigmundsson και Fumagalli (2016), τα αποτελέσματα υπέδειξαν αύξηση των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με συχνότητα επίσκεψης μία φορά την εβδομάδα και διάρκεια επίσκεψης μιας ώρας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, αξιοσημείωτη είναι η πρόσφατη μελέτη των Ζάραγκα, Πλιόγκου και Τριανταλή (2022), η οποία επιβεβαιώνει ότι η πλειονότητα των συνοδών πιστεύει ότι η τακτική επίσκεψη στον παραδοσιακό παιχνιδότοπο συμβάλλει στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, της μετακίνησης, της σταθεροποίησης, του χειρισμού αντικειμένων, του κινητικού συντονισμού καθώς και στη φυσική ικανότητα της δύναμης των παιδιών. Οι ίδια συγγραφείς τονίζουν τη συνεισφορά του παραδοσιακού παιχνιδότοπου στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού μέσω της ένταξής του σε ομάδα, στην επαφή, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με άλλα παιδιά, στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας κινήσεων, στην τήρηση της σειράς και των κανόνων του παιχνιδιού, στο να θέτει στόχους στο παιχνίδι αλλά και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Παιδικές χαρές με τσιμέντο φαίνεται ότι δημιουργούν προβλήματα σε όλες τις δεξιότητες κινητικής ανάπτυξης αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αντίστοιχα στην έρευνα του Erdem (2018) τονίστηκε πως οι παιδικές χαρές με τσιμέντο περιορίζαν την κίνηση των παιδιών και προκαλούσαν προβλήματα ασφάλειας.

6.3 Διδακτικές οδηγίες / εκπαιδευτικές εφαρμογές

Απαιτείται αναθεώρηση των παιχνιδοκατασκευών της παιδικής χαράς για αύξηση των κινητικών δεξιοτήτων, που δεν αναπτύσσονται ιδιαίτερα, πλην αυτού της μετακίνησης, αλλά και για αύξηση του γενικού βαθμού ασφαλείας ο οποίος χαρακτηρίστηκε μέτριος. Η κούνια, η τσουλήθρα και η τραμπάλα θεωρήθηκαν ως οι παιχνιδοκατασκευές με τα περισσότερα πλεονεκτήματα, συνεπώς συνίσταται η χρήση τους. Επίσης, προτείνεται η αποφυγή του τσιμέντου στο έδαφος της παιδικής χαράς καθώς παρατηρήθηκε μειωμένη κινητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Τέλος, προτείνεται στους γονείς να συνοδεύουν περισσότερα παιδιά κατά την επίσκεψη στην παιδική χαρά, με συχνότητα επίσκεψης μία φορά την εβδομάδα και διάρκεια επίσκεψης μιας ώρας.

Γενικότερα, απαιτούνται πιο συγκεκριμένες προσεγγίσεις για τον σχεδιασμό μιας παιδικής χαράς, έτσι ώστε να αναπτυχθούν μέσα σε ένα κοινωνικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο, να αποκτήσουν εύκολη προσβασιμότητα και να τοποθετηθούν σε περιβάλλοντα γεμάτα δυνατότητες και δραστηριότητες για τα παιδιά. Όταν αυτές οι μέθοδοι κάνουν τις παιδικές χαρές κάτι περισσότερο από έναν απλώς προγραμματισμένο χώρο και παρέχουν τις προϋποθέσεις για ένα φιλικό προς τα παιδιά μέρος, τότε γίνεται και πιο ευδιάκριτη η συνεισφορά τους στην ανάπτυξη του παιδιού.

6.4 Περιορισμοί-Προτάσεις

Η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας και η μέθοδος της χιονοστιβάδας περιορίζουν την γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε πληθυσμό με χαρακτηριστικά, παρόμοια με αυτά του δείγματος (Creswell, 2013). Τα αποτελέσματα προκύπτουν

σύμφωνα με την άποψη συνοδών, μέσης, ηλικίας 35 ετών, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή κάτοχοι μεταπτυχιακού, που εργάζονται ως δημόσιοι ή υπάλληλοι. Τα αποτελέσματα αναφέρονται για παιδιά, μέσης ηλικίας 5,5 ετών, στην πλειοψηφία τους πρωτότοκα. Η περίοδος του κορονοϊού πιθανόν να εισήγαγε μεροληψία στις απαντήσεις, διαφοροποιώντας παραμέτρους όπως συχνότητα και διάρκεια επίσκεψης. Το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό και είναι πιθανό στις στατιστικές αναλύσεις να προέκυψε σφάλμα τύπου II. (Cohen, 1988). Τα χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια αν και αποδείχτηκαν αξιόπιστα, δεν έχουν την στατιστική εγκυρότητα την εννοιολογικής κατασκευής η οποία αποδεικνύεται με χρήση Παραγοντικής ανάλυσης (Γαλάνης, 2013).

Προτείνεται μελλοντική έρευνα σε δείγμα 300 συνοδών, σε περίοδο κανονικότητας, με χρήση τυχαίας ή στρωματοποιημένης δειγματοληψίας για μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Φαρμάκης, 2017) και για εξασφάλιση της απαραίτητης στατιστικής ισχύος στους ελέγχους (Cohen, 1988). Επίσης προτείνεται η χρήση Παραγοντικής ανάλυσης για προσπάθεια στάθμισης των παρόντων εργαλείων (Γαλάνης, 2013). Η χρήση μικτής έρευνας με παράλληλη εφαρμογή συνεντεύξεων αναμένεται να αυξήσει την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας με την μέθοδο της τριγωνοποίησης (McLeod, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Adolph, K. E., Vereijken, B., & ShROUT, P. E. (2003). What changes in infant walking and why? *Child Development*, 74, 475-497.
- APA, (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. American Psychological Association.
- Apache, R. R. G. (2005). Activity-based intervention in motor skill development. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 1011–1020.
- Argyle, M., & Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barbour, A. C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 75-98.
- Barbu, S., Cabanes, G., & Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground: sex differences in social development are not stable across early childhood. *Plos one*, 6(1), e16407.
- Bell, H. C., Pellis, S. M., & Kolb, B. (2010). Juvenile peer play experience and the development of the orbitofrontal and medial prefrontal cortices. *Behavioural Brain Research*, 207, 7- 13.
- Benham-Deal, T. (2005). Preschool children's accumulated and sustained physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 443–450.
- Bernacki, M. L., Aleven, V., & Nokes-Malach, T. J. (2015). An examination of self-efficacy during a learning episode: Initial levels, changes, and associations with learning. *Metacognition & Learning*, 10, 99-117.
- Bixler, R. D., Floyd, M. F., & Hammitt, W. E. (2002). Environmental socialization: Quantitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and behavior*, 34(6), 795-818.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402
- Brown, J. G., & Burger, C. (1984). Playground designs and preschool children's behaviors. *Environment and behavior*, 16(5), 599-626.
- Brown, S. & Vaughan, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York: Avery

- Brown, W., McIver, K., Pfeiffer, K., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' non-sedentary physical activity. *Child Development, 80*(1), 45-58.
- Campbell, S. D., & Frost, J. L. (1985). The effects of playground type on the cognitive and social play of grade two children. *When Children Play. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.*
- Carr, D., Buckingham, D., Burn, A., & Schott, G. (2006). *Computer games: Text, narrative, play.* Cambridge: Polity.
- Carson, L. M. (2001). The "I Am Learning" curriculum: Developing a movement awareness in young children. *Teaching Elementary Physical Education, 12*(5), 9-13.
- Casby, M. W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly, 24*(4), 163-174.
- Charbonneau, D., & Nicol, A. A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents. *Psychological Reports, 90*, 3 61–370.
- Clegg, J., Law, J., Rush, R., Peters, T. J., & Roulstone, S. (2015). The contribution of early language development to children's emotional and behavioural functioning at 6 years: An analysis of data from the children in focus sample from the ALSPAC birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*, 67–7.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education.* New York: Routledge Falmer.
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J., & Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: do teachers hold the key to the playground? *Health education research, 27*(1), 81-100.
- Corsaro, W. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly, 55*(2), 160–177.
- Cosco, N. G., Moore, R. C., & Islam, M. Z. (2010). Behavior mapping: A method for linking preschool physical activity and outdoor design. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 42*(3), 513-519.
- Cradock, A. L., O'Donnell, E. M., Benjamin, S. E., Walker, E., & Slining, M. (2010). A review of state regulations to promote physical activity and safety on playgrounds in child care centers and family child care homes. *Journal of physical activity and health, 7*(s1), S108-S119.
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Cunningham, C. J., & Jones, M. A. (1999). The playground: a confession of failure? *Built environment (1978-), 11*-17.
- Czalczyńska-Podolska, M. (2014). The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of environmental psychology, 38*, 132-142.

- Dehghan, M., Akhtar-Danesh, N., & Merchant, A. T. (2005). Childhood obesity, prevalence and prevention. *Nutrition Journal*, 4, 24.
- Denzin, N. (1977). *Childhood socialisation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Doctoroff, S. (2001). Adapting the physical environment to meet the needs of all young children for play. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 105-109.
- Erdem, D. (2018). Kindergarten Teachers' Views about Outdoor Activities. *Journal of education and learning*, 7(3), 203-218.
- Erickson, R. J. (1985). Play contributes to the full emotional development of the child. *Education*, 105(3).
- Faber Taylor, A., Kuo, F.E. & Sullivan, W.C. (2002). Views of Nature and Self-Discipline: Evidence from Inner City Children. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 49-63
- Faber Taylor, A., Kuo, F.E. & Sullivan, W.C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment & Behavior*, 33(1), 54-77
- Fjørtoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and urban planning*, 48(1-2), 83-97.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early childhood education journal*, 29(2), 111-117.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2008). *Play and child development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall value. *Journal of Environmental Psychology* 38, 132-142.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Angry rumination as a mediator of the relationship between ability emotional intelligence and various types of aggression. *Personality and Individual Differences*, 89, 143-147
- Gardner, H. (1991). The tensions between education and development. *Journal of Moral Development*, 20(2), 113-125.
- Gill, S. V., Adolph, K. E., & Vereijken, B. (2009). Change in action: How infants learn to walk down slopes. *Developmental Science*, 12, 888-902.
- Ginsburg, K. R., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Goodway, J. D., & Branta, C. F. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), 36-46.
- Haibach-Beach, P., Reid, G., & Collier, D. (2018). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη*. Χ. Ζάραγκας (επιστ. Επιμέλεια). Αθήνα: Πεδίο.
- Hartle, L. (1996). Effects of additional materials on preschool children's outdoor play behaviors. *Journal of Research in Childhood Education*, 11(1), 68-81.

- Hassan, M. K., Joshi, A. V., Madhavan S. S., & Amonkar, M. M. (2005). Obesity and health related quality of life: A cross-sectional analysis of the US population. *International Journal of Obesity*, 27, 1227–1232.
- Hayward, D. G., Rothenberg, M., & Beasley, R. R. (1974). Children's Play and Urban Playground Environments:" A Comparison of Traditional, Contemporary, and Adventure Playground Types". *Environment and behavior*, 6(2), 131.
- Herrington, S., & Lesmeister, C. (2006). The design of landscapes at child-care centres: Seven Cs. *Landscape Research*, 31(1), 63-82.
- Herrington, S., & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and urban planning*, 42(2-4), 191-205.
- Hossain, S. T., & Tasnim, Z. (2020). Study on the Importance of Open Space Due to Create Dhaka as a Child Friendly City. *Asian Journal of Social Sciences and Legal Studies*, 2(5), 96-103.
- Huang, J. H., Hipp, J. A., Marquet, O., Alberico, C., Fry, D., Mazak, E.& Floyd, M. F. (2020). Neighborhood characteristics associated with park use and park-based physical activity among children in low-income diverse neighborhoods in New York City. *Preventive medicine*, 131, 105948.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., & Simons, R. F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73, 1101–1118
- Ihn, H., & Fox, J. E. (1998). Analysis of preschool children's equipment choices and play behaviors in outdoor environments. *Early Childhood News*, 10(4), 20-25.
- Jeon, H., & Jun, S. (2021). Outdoor playground design criteria development for early childhood development: A delphi study from the perspective of fundamental movement skills and perceptual-motor skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4159.
- Joseph, R. P., & Maddock, J. E. (2016). Observational Park-based physical activity studies: A systematic review of the literature. *Preventive medicine*, 89, 257-277.
- Juul, J. (2003). *The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness*. Conference proceedings. Digital Games Research Conference, Utrecht.
- Kern, P. & Wolery, M. (2002). The sound path. *Young Exceptional Children*, 5(3), 12-20.
- Knapp, B. (1963). *Skill in Sport*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Koohsari, M. J., Mavoa, S., Villanueva, K., Sugiyama, T., Badland, H., Kaczynski, A. T.& Giles-Corti, B. (2015). Public open space, physical activity, urban design and public health: Concepts, methods and research agenda. *Health & place*, 33, 75-82.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Labiadh, L., & Golomer, E. (2010). Preschool-aged children's jumps: Imitation performances. *Journal of Electromyography & Kinesiology*, 20, 322.

- Lee, E. Y., Bains, A., Hunter, S., Ament, A., Brazo-Sayavera, J., Carson, V., ... & Tremblay, M. S. (2021). Systematic review of the correlates of outdoor play and time among children aged 3-12 years. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 1-46.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Looper, J., Wu, J., Barroso, R. A., Ulrich, D., Ulrich, B. D. (2006). Changes in step variability of new walkers with typical development and with Down syndrome. *Journal of Motor Behavior*, 38, 367-372.
- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P., & Salovey, P. (2012). The role of knowledge and skills for managing emotions in adaptation to school social behaviour and misconduct in the classroom. *American Educational Research Journal*, 49, 710–742.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113–118.
- MacNeil, B. M., & Holden, R. R. (2006). Psychopathy and the detection of faking on self-report inventories of personality. *Personality and Individual Differences*, 41, 641–651
- Malone, K., & Tranter, P. (2003). “Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children youth and environments*, 13(2), 87-137.
- Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games*. New York, NY: Oxford University Press.
- Martens, D., Friede, C., & Molitor, H. (2020). Nature experience areas: Rediscovering the potential of nature for children's development. *Research Handbook on Childhood nature: Assemblages of Childhood and Nature Research*, 1469-1499.
- Martin, E. (2000). Developmentally appropriate equipment: What does that mean? *Teaching Elementary Physical Education*, 11(6), 5-8.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 290–300.
- McLeod, S. A. (2013). *What is validity?* Simply Psychology.
- Menear, K. S., & Davis, L. (2007). Adapting physical activities to promote overall health and development: Suggestions for interventionists and families. *Young Exceptional Children*, 10(2), 11-16.
- Menear, K. S., Smith, S. C., & Lanier, S. (2006). The multipurpose fitness playground for individuals with autism: Ideas for design and use. *The Journal of Physical Education*, 77(9), 20-25.
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., Council on Communications and Media Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Mulligan, D. A., Ameen Uddin, N., Brown, A., ... & Swanson, W. S. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204-e213.

- Mott, A., Rolfe, K., James, R., Evans, R., Kemp, A., Dunstan, F. & Sibert, J. (1997). Safety of surfaces and equipment for children in playgrounds. *The Lancet*, 349(9069), 1874-1876.
- National Association for Sport and Physical Education. (2009). *Active start: A statement of physical activity guidelines for children from birth to age 5* (2nd ed.). Reston, VA: Author
- Naylor, H. (1985). Outdoor play and play equipment. *Early Child Development and Care*, 19(1-2), 109-130.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20, 626-638.
- Opie, I., & Opie, P. (1959/2001). *The role and language of schoolchildren*. New York, NY: New York Review of Books.
- Opie, I., & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. Edinburgh: Floris Books.
- Ortegon-Sanchez, A., MC Eachan, R. R., Albert, A., Cartwright, C., Christie, N., Dhanani, A. & Vaughan, L. (2021). Measuring the Built Environment in Studies of Child Health—A Meta-Narrative Review of Associations. *International journal of environmental research and public health*, 18(20), 10741.
- Qualter, P., Urquijo, I., Henzi, P., Barrett, L., & Humphrey, N. (2019). Ability emotional intelligence and children's behaviour in the playground. *Social Development*, 28(2), 430-448.
- Quigg, R., Gray, A., Reeder, A. I., Holt, A., & Waters, D. L. (2010). Using accelerometers and GPS units to identify the proportion of daily physical activity located in parks with playgrounds in New Zealand children. *Preventive medicine*, 50(5-6), 235-240.
- Panksepp, J. (2007). Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 57-66.
- Pasquier, M. (2021). *The Gender Playground: Co-Creating Gender Through Play and Performance* (Doctoral dissertation).
- Pate, R. R., Pfeiffer, K. A., Trost, S. G., Ziegler, P., & Dowda, M. (2004). *Physical activity among children attending preschools*. *Pediatrics*, 114, 1258-1263.
- Payne, V. G., & Isaacs, L. D. (2008a). Chapter 12: Fundamental locomotion skills of childhood. *Human motor development: A lifespan approach* (7th ed.) (pp. 299-327). New York: McGraw Hill.
- Payne, V. G., & Isaacs, L. D. (2008b). Chapter 13: Fundamental object control skills of childhood. *Human motor development: A lifespan approach* (7th ed.) (pp. 328-361). New York: McGraw Hill.
- Peter Godfrey-Smith. (2010). *Theory and Reality: An Introduction to the Philosophy of Science*. University of Chicago Press. ISBN 978-1-282-64630-8. OCLC 748357235.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imagination in children*. New York: Norton

- Raith, A. (2015). Informal nature experience on the school playground. *International Journal for Transformative Research*, 2, 18–24.
- Reilly, J. J., & Jackson, D. M. (2004). Total energy expenditure and physical activity in young Scottish children: A mixed longitudinal study. *The Lancet*, 363, 211-212.
- Rigby, P., & Gaik, S. (2007). Stability of playfulness across environmental settings: A pilot study. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 27(1), 27-43.
- Robert, D. L. (2001). Successful preschool movement programs: Research guiding C.H.A.O.S. *Teaching Elementary Physical Education*, 12(5), 30-33.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Saakslahiti, A., Numminen, P., Varstala, V., Helenius, H., Tammi, A., Viikari, J., et al. (2004). Physical activity as a preventive measure for coronary heart disease risk factors in early childhood. *Scandinavian Journal of Medication Science and Sports*, 14, 143–149.
- Saarni, C. (2011). Emotional competence and effective negotiation: the integration of emotion understanding, regulation, and communication. In *Psychological and political strategies for peace negotiation* (pp. 55-74). Springer, New York, NY.
- Sacha, T. J., & Russ, S.W. (2006). Effects of pretend imagery on learning dance in preschool children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 341-345.
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020). Play within the kindergarten curriculum of Greece: A Comparative study on kindergarten educators and university students. *European Journal of Education Studies*.
- Sawyer, K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schneider, H., & Lounsbery, M. (2008). Setting the stage for lifetime physical activity in early childhood. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 79(6), 19-23.
- Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *Educational psychology handbook: Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 101-123). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91, 251-260.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 34-53). New York: Routledge.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2019). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (2nd ed., pp. 11-26). New York: Oxford University Press.

- Shin, D. (1994). *Preschool children's symbolic play indoors and outdoors* (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin).
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education, Connecting Classrooms & Communities*, Great Barrington, MA: The Orion Society
- Talbot, J., & Frost, J. L. (1990). Magical playscapes. *Childhood Education*, 66(1), 11-19.
- Thompson, J. E., & Thompson, R. A. (2007). Natural connections: Children, nature, and social-emotional development. *EXCHANGE-EXCHANGE PRESS-*, 178, 46.
- Timmons, B. W., Naylor, P., & Pfeiffer, K. A. (2007). Physical activity for preschool children: How much and how? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32, 122–134.
- Tortella, P., Haga, M., Loras, H., Sigmundsson, H., & Fumagalli, G. (2016). Motor skill development in Italian pre-school children induced by structured activities in a specific playground. *PloS one*, 11(7), e0160244.
- Trawick-Smith, J. (2014). The physical play and motor development of young children: A review of literature and implications for practice. *Center for Early Childhood Education, Eastern Connecticut State University*.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behaviour problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1–29
- Trost, S. G., Fees, B., & Dzewaltowski, D. (2008). Feasibility and efficacy of a “Move and Learn” physical activity curriculum in preschool children. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 88-103.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 547-558.
- Turner, J., Fralic, J., Newman-Bennett, K., & Skinner, L. (2009). Everybody needs a break! Responses to a play garden survey. *Pediatric nursing*, 35(1).
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 19-35). New York: Routledge.
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: Social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25, 40–48.
- Vlassopoulos, M., Tsipra, I., Sakellariou, A., Lagakou, E., Christodoulou, A., Giannakopoulos, G., & Lazaratou, H. (2016). Interventions During Preschool & Early School Years for the Prevention of Learning Disorders.
- Veitch, J., Ball, K., Rivera, E., Loh, V., Deforche, B., & Timperio, A. (2021). Understanding children’s preference for park features that encourage physical activity: an adaptive choice based conjoint analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 1-11.
- Villanueva, K., Pereira, G., Knuiman, M., Bull, F., Wood, L., Christian, H., & Giles-Corti, B. (2013). The impact of the built environment on health across the life course: design of a cross-sectional data linkage study. *BMJ open*, 3(1), e002482.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wakes, S., & Beukes, A. (2012). Height, fun and safety in the design of children's playground equipment. *International journal of injury control and safety promotion*, 19(2), 101-108.
- Wardle, F. (2000). Supporting constructive play in the wild. *Child Care Information Exchange*, 5, 1-26.
- White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future. *White Hutchinson Leisure & Learning Group*, 1-9.
- White, R. & V. Stoecklin (1998). Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature. Accessed June 11, 2004 from www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.
- Wells, N. M. & Evans, G. W. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- Wigfield, A., Tonks, S. M., & Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 55-74). New York: Routledge.
- Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., Dowda, M., Jeter, C., Jones, S., & Pate, R. R. (2008). A field-based testing protocol for assessing gross motor skills in preschool children: The Children's Activity and Movement in Preschool Motor Skills Protocol. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13, 151-165.
- Zaragas, H., & Pliogou, V. (2019). Assessment of the children's psychomotor development in the Greek nursery school and its pedagogical development. *Journal of Education 3 -13 International Journal of Primary Elementary and Early Years Education*, 48(2): 239 - 251. DOI:10.1080/03004279.2019.168450 JOURNAL ISSN: 1475-7575
- Zaragas, H., Sakellariou, M., Mouratidou, K., Karadimitriou, K. & Petridou, St. (2020). Playful physical activity during the break at the Greek primary school. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, Volume 10, Issue 6 Ser. IV (Nov. – Dec. 2020), PP 04-18. e-ISSN: 2320-7388, p- ISSN: 2320-737x <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-10%20Issue-6/Series-4/B1006040418.pdf>
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning: The role of goal setting. In F. Guay, H. Marsh, D. M. McInerney, & R. G. Craven (Eds.), *Self-concept, motivation, and identity: Underpinning success with research and practice* (pp. 83-114). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Živčić, K., Trajkovski-Višić, B., & Sentderd, M. (2008). Changes in motor abilities of preschool children, age 4. *Physical Education and Sport*, 6, 41-50.

Ελληνόγλωσσα

- Γαλάνης (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*, 30(1), 97-110.
- Ζάραγκας, Χ., Πλιόγκου, Β., & Τριανταλή, Κ. (2022). Απόψεις γονέων και συνοδών για τη συμβολή των παραδοσιακών παιχνιδότοπων στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η περίπτωση των Ιωαννίνων. *Πρακτικά 30^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Ενότητα Φυσικής Δραστηριότητας* (σελ. 529 – 538), 20 22 Μαΐου, Κομοτηνή.
- Ζάραγκας, Χ. (2019). Κινητική και κοινωνική συμπεριφορά παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Pedagogy theory and Praxis*, (10):19 – 46. ISSN: 1790 -8728 <https://www.pedagogy.gr/images/tefchoi/TEUXOS10.pdf>
- Ζάραγκας, Χ. & Γκατζόγια Δ. (2019). Η αξιολόγηση της κινητικής ανάπτυξης με δύο διαφορετικές δέσμες δοκιμασιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Hellenic Journal of Research in Education - Περιοδικό Έρευνα στην Εκπαίδευση-Hellenic Journal of Education*, 8(1):145 – 162. <https://orcid.org/0000-0002-8725-0920>
- Ζάραγκας, Χ. (2016). Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων. *Περιοδικό Έρευνα στην Εκπαίδευση του Π.Τ.Ν. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*, Αλεξανδρούπολη, 5^{ος} τόμος, σελ.: 104- 128.
- Ζάραγκας, Χ. (2015). Σχέση μεταξύ φυσικής δραστηριότητας κινητικής απόδοσης και δείκτη μάζας σώματος σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Ν. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6ος Τόμος, σελ.: 119- 162.
- Ζάραγκας, Χ. (2013). Κινητική απόδοση νηπίων και η σχέση της με τους δείκτες σωματικής ανάπτυξης. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Ν. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6ος Τόμος, σελ.: 160 - 201.
- Ζάραγκας, Χ. (2012). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Ν. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 5ος Τόμος, σελ.: 5- 30
- Λιαργκόβας, Π.Γ., Δερμάτης, Ζ. και Κομνηνός, Δ. (2018) *Μεθοδολογία της Έρευνας και Συγγραφή Επιστημονικών Εργασιών*. Εκδόσεις Τζιόλας.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί, ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Γ' Έκδοση)*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
- Ρούσσοι, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς με τη Χρήση του SPSS*, 1η Έκδοση. Αθήνα: Τόπος
- Σταλίκας, Α. & Κυριάκος, Θ. (2019). *Μεθοδολογία έρευνας και στατιστική*. Εκδόσεις: Τόπος.
- Φαρμάκης Ν. (2017). *Εισαγωγή στη Δειγματοληψία*. Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε., Θεσσαλονίκη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Δημογραφικά στοιχεία γονέα

1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία.....

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- ΤΕΙ-ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

4. Επαγγελματική κατάσταση

- Άνεργος
- Ιδιωτικός υπάλληλος
- Δημόσιος υπάλληλος
- Ελεύθερος επαγγελματίας
- Συνταξιούχος
- Οικιακά

B. Δημογραφικά στοιχεία παιδιού

5. Τα παιδιά που συνοδεύετε στην παιδική χαρά, συνήθως είναι: (μπορείτε να σημειώσετε περισσότερα από 1)

- Γιος/κόρη
- Ανιψιός/ανιψιά
- Εγγονός/εγγονή
- Άλλο

6. Αριθμός παιδιών που συνοδεύετε.....

7. Ηλικία παιδιών που συνοδεύετε.....

8. Σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια

- Πρωτότοκος
- Δευτερότοκος
- Τριτότοκος
- Τεταρτότοκος

Γ. Για την παιδική χαρά

9. Πόσο συχνά έρχεστε στην παιδική χαρά

- Σχεδόν ποτέ (1-2 φορές/έτος)
- Περιστασιακά (κάποιες φορές/έτος)
- Μερικές φορές (1-4 φορές/μήνα)
- Συχνά (2 φορές την εβδομάδα ή περισσότερο)
- Καθημερινά

10. Πόσο διαρκεί ο χρόνος απασχόλησης των παιδιών στην παιδική χαρά κατά την επίσκεψη;

- < μισή ώρα
- Έως μία ώρα
- 1-2 ώρες
- 2-3 ώρες
- Πάνω από 3 ώρες

11. Υλικοτεχνική υποδομή παιδικής χαράς (σημειώστε τι περιλαμβάνει):

- Κούνιες
- Τραμπάλα
- Μονόζυγο
- Τσουλήθρες
- Μύλος
- Άλλο

12. Το έδαφος της παιδικής χαράς αποτελείται από (μπορείτε να σημειώσετε περισσότερα από 1)

- Γκαζόν
- Χαλίκια
- Χώμα
- Τσιμέντο
- Ταρτάν

13. Είδος παιδικής χαράς:

- Εσωτερική
- Εξωτερική οριοθετημένη με περίφραξη
- Εξωτερική μη οριοθετημένη

Ασφάλεια παιχνιδοκατασκευών:

Συμπληρώστε στο τέλος της κάθε πρότασης, με βάση την παρακάτω κλίμακα (1=Καθόλου 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5=Πολύ), πόση ασφάλεια παρέχουν οι παιχνιδοκατασκευές που χρησιμοποιεί το/τα παιδί/ά σας.

Ασφάλεια	1	2	3	4	5
14. Κούνια					
15. Τσουλήθρα					
16. Μονόζυγο					
17. Σχοινί αναρρίχησης					
18. Μύλος					

19. Τραμπάλα					
20. Σκάλες					
21. Τούνελ					
22. Ξύλινες κουνιστές γέφυρες					
23. Ξύλινες σταθερές γέφυρες					
24. Τοίχος αναρρίχησης					
25. Ταρζάν					

Δ. Κινητική ανάπτυξη

Συμπληρώστε στο τέλος της κάθε πρότασης, με βάση την παρακάτω κλίμακα, (1=Καθόλου 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Αρκετά, 5=Πολύ) σε ποιο το βαθμό χρησιμοποιεί στην παιδική χαρά το/τα παιδί/ά σας τις παρακάτω δεξιότητες:

Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	1	2	3	4	5
26. Χειρίζεται την κούνια (π.χ απότομο σταμάτημα κούνιας με τα πόδια)					
27. Χειρίζεται την τσουλήθρα (π.χ ανεβαίνει σκάλες με εναλλαγή των ποδιών και όχι να πατάει ταυτόχρονα με τα δύο πόδια στο ίδιο σκαλί)					
28. Χειρίζεται το μύλο (π.χ κρατιέται καθώς περιστρέφεται, τον περιστρέφει με τα χέρια)					
29. Χειρίζεται το σχοινί αναρρίχησης (χέρια και πόδια)					
30. Χειρίζεται την τραμπάλα (π.χ ώθηση με τα πόδια)					
31. Χειρίζεται το μονόζυγο (π.χ κρατιέται να μην πέσει/εναλλαγή χεριών/κάνει έλξεις)					
Δεξιότητα ισορροπίας	1	2	3	4	5
32. Στην κούνια					
33. Στην τραμπάλα					
34. Στον μύλο όταν κινείται με ορμή					
35. Στην τσουλήθρα					
36. Σκαρφαλώνοντας με το σχοινί αναρρίχησης					
37. Στο μονόζυγο					
Δεξιότητα μετακίνησης	1	2	3	4	5
38. Ανεβαίνοντας τις σκάλες για να κάνει τσουλήθρα					
39. Κάνοντας μονόζυγο με τη δύναμη των χεριών του ή κατακόρυφο άλμα να πιαστεί					
40. Τρέχοντας στο έδαφος της παιδικής χαράς					
41. Άλμα προς/από το μύλο					
42. Κάνοντας τσουλήθρα					
Οπτικοκινητικός συντονισμός					
43. Συντονίζει το σώμα για να κινηθεί η κούνια					
44. Σταματάει με ευκολία την κούνια ενώ αυτή κινείται με ορμή					
45. Ανεβαίνει στο μύλο με ευκολία ενώ αυτός κινείται					
46. Αποφεύγει τη σύγκρουση με άλλα παιδιά καθώς τρέχει στο έδαφος της παιδικής χαράς					
47. Χρησιμοποιεί την τσουλήθρα όταν το προηγούμενο παιδί έχει φτάσει στο τέρμα της, αποφεύγοντας τη σύγκρουση με άλλα παιδιά					
48. Όταν ο μύλος σταματάει, συντονίζει την κίνησή του με τα άλλα παιδιά για να					

περιστραφούν ξανά					
49. Στην τραμπάλα, ελέγχει το σώμα του και την ώθηση που θα δώσει με τα πόδια του για να κινηθεί η τραμπάλα					
50. «Παγώνει» στην τσουλήθρα όταν βλέπει πως ένα άλλο παιδί σκαρφαλώνει την τσουλήθρα ανάποδα, για να αποφύγει την σύγκρουση					
Ικανότητα δύναμης					
51. Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει κούνια					
52. Δίνει ώθηση με τα χέρια σε άλλα παιδιά για να κάνουν κούνια					
53. Μετακινείται με ευκολία στο μονόζυγο					
54. Σταματά με τα πόδια το μύλο					
55. Δίνει ώθηση με τα χέρια στο μύλο να περιστραφεί					
56. Δίνει ώθηση με τα πόδια για να κάνει τραμπάλα					
57. Χρησιμοποιεί τη δύναμη σε χέρια και πόδια για να χρησιμοποιήσει το σχοινί αναρρίχησης					

Ε. Κοινωνική ανάπτυξη

Συμπληρώστε στο τέλος της κάθε πρότασης, με βάση την παρακάτω κλίμακα (1=Καθόλου 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά), πόσο συχνά συμβαίνουν στο παιδί σας τα παρακάτω κατά το παιχνίδι του στην παιδική χαρά

Κοινωνική ανάπτυξη	1	2	3	4	5
58. Παίζει με τα άλλα παιδιά παιχνίδια εδάφους (μπάλα, κυνηγητό κτλ)					
59. Συνεργάζεται καλά με τα άλλα παιδιά όταν παίζει					
60. Τηρεί τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού (π.χ δεν ανεβαίνει ανάποδα την τσουλήθρα)					
61. Περιμένει τη σειρά του για να παίξει με τις διάφορες παιχνιδοκατασκευές					
62. Είναι ευγενικό και πρόθυμο όταν του ζητηθεί βοήθεια/ χάρη από ένα άλλο παιδί					

ΣΤ. Συναισθηματική ανάπτυξη

Συμπληρώστε στο τέλος της κάθε πρότασης, με βάση την παρακάτω κλίμακα (1=Καθόλου 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά), πόσο συχνά συμβαίνουν στο παιδί σας τα παρακάτω κατά το παιχνίδι του στην παιδική χαρά

Συναισθηματική ανάπτυξη	1	2	3	4	5
63. Απόλαυση					
64. Χαρά					
65. Διασκέδαση					
66. Ενθουσιασμός					
67. Ευγένεια (π.χ περιμένει τη σειρά του)					
68. Σύγκρουση με άλλα παιδιά κατά το παιχνίδι					
69. Θυμός (π.χ θυμώνει όταν το αγαπημένο του παιχνίδι δεν είναι διαθέσιμο ή δεν καταφέρνει να χρησιμοποιήσει το μονόζυγο)					
70. Παροχή βοήθειας σε άλλα παιδιά (π.χ βοηθά ένα μικρότερο σε ηλικία παιδί να κάνει κούνια, να ανέβει τις σκάλες της τσουλήθρας)					

