



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η παιδική χαρά ως τρόπος εκπαίδευσης του Σχολείου για Όλους».

Γαρυφαλιά Παπασωτήρη

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2024

Διπλωματική Εργασία:

«Η παιδική χαρά ως τόπος εκπαίδευσης του Σχολείου για Όλους».

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής

Σούλης Σπυρίδων - Γεώργιος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Διευθυντής Εργαστηρίου Ειδικής
Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη

1. Μορφίδη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων
2. Νικολάου Σουζάνα Μαρία, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ευχαριστίες

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Με τη διεκπεραίωση της μελέτης αυτής, κρίνεται απαραίτητο να δοθούν ευχαριστίες σε όλους όσους με τη στήριξή τους συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της. Αρχικά, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας διπλωματικής εργασίας κύριο Σπυρίδωνα-Γεώργιο Σούλη τόσο για την ουσιαστική καθοδήγηση που μου προσέφερε κατά το σχεδιασμό και την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας όσο και για την πολύτιμη συμβολή του στον εμπλουτισμό των ακαδημαϊκών μου γνώσεων τα τελευταία έτη. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις κυρίες Μορφίδη Ελένη και Νικολάου Σουζάνα Μαρία, καθηγήτριες στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη σημαντική βοήθειά τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου και για το γεγονός ότι δέχθηκαν να είναι μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής κατά την αξιολόγηση της παρούσης διπλωματικής εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ θερμά όλους όσους δέχθηκαν να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα, ώστε να καταστεί εφικτή η πραγματοποίησή της, καθώς και την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την αμέριστη συμπαράστασή τους κατά τη διεκπεραίωσή της.

Στα παιδιά μου!

Περίληψη

Το παιχνίδι και τα οφέλη του δεν αναγνωρίζονται μόνο από την επιστημονική βιβλιογραφία, αλλά εγκρίνονται επίσης μέσω διεθνών συμβάσεων ως δικαίωμα όλων των παιδιών, χωρίς διάκριση, και προσυπογράφονται από όλες τις χώρες μέλη του ΟΗΕ. Το 2006 η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία προστατεύει ρητά τη συμμετοχή και την ίση πρόσβαση των παιδιών με αναπηρία, μαζί με τους συνομηλίκους τους, σε ψυχαγωγικές, ελεύθερου χρόνου και αθλητικές δραστηριότητες. Ένας συμπεριληπτικός χώρος παιχνιδιού είναι αυτός που δεν εμποδίζει την προσβασιμότητα (φυσική, αισθητηριακή, επικοινωνιακή και γνωστική), παρέχοντας ένα διεγερτικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά και εμπειρίες παιχνιδιού με βάση τις προτιμήσεις και τα κίνητρά τους. Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων, σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων σχεδιαστών υπαίθριων χώρων παιχνιδιού (πολιτικοί μηχανικοί-αρχιτέκτονες) καθώς και των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής όσον αφορά στο σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών. Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα βιογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, τη διερεύνηση της καταλληλότητας και προσβασιμότητας των υπάρχοντων παιδικών χαρών για τα άτομα με αναπηρία, της διερεύνησης της ανάγκης σχεδιασμού συμπεριληπτικών παιδικών χαρών και των βασικών κριτηρίων που αυτές πρέπει να πληρούν. Το δείγμα αποτέλεσαν 98 πολιτικοί μηχανικοί-αρχιτέκτονες καθώς και εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται σε μία αστική περιοχή. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό υπαίθριων συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού έτσι ώστε να αρθούν τα εμπόδια που καθιστούν αδύνατη τη συμμετοχή όλων των παιδιών στο παιχνίδι χωρίς διακρίσεις.

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι, υπαίθριος χώρος, παιδικές χαρές, συμπερίληψη

The playground as a place of education for the School for All

ABSTRACT

Play and its benefits are not only recognized by the scientific literature, but are also endorsed through international conventions as a right of all children, without discrimination, and subscribed to by all UN member countries. The 2006 Convention on the Rights of Persons with Disabilities explicitly protects the participation and equal access of children with disabilities, along with their peers, to recreational, leisure and sporting activities. An inclusive play space is one that does not impede accessibility (physical, sensory, communicative and cognitive), providing a stimulating environment for all children and play experiences based on their preferences and motivations. In the context of the aforementioned, the purpose of this research is to investigate the opinions of outdoor playground designers (civil engineers-architects) as well as general and special education teachers regarding the design of inclusive playgrounds. The questionnaire was used as a research tool, which included questions about the biographical information of the participants, the investigation of the suitability and accessibility of the existing playgrounds for people with disabilities, the investigation of the need to design inclusive playgrounds and the basic criteria that they must meet. The sample consisted of 98 civil engineers-architects as well as general and special education teachers working in an urban area. The results of the research can be used in the design of outdoor inclusive play spaces so as to remove the barriers that make it impossible for all children to participate in play without discrimination.

Keywords: play, outdoor space, playgrounds, inclusion

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΟΥ!	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	8
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
ΜΕΡΟΣ Ι.....	16
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	16
Κεφάλαιο 1	16
Το παιχνίδι ως στοιχείο της παιδικής κουλτούρας	16
1.1 Ερμηνείες της σημασίας του παιχνιδιού:	18
1.1.1 Συναισθηματικά οφέλη.....	18
1.1.2 Η παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού.....	19
1.1.3 Η σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση	21
1.1.4. Οι κοινωνικές σχέσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού: παρέες και φιλίες	22
Κεφάλαιο 2	26
Θεωρήσεις του χώρου.....	26
2.1 Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου	26
2.2 Τα παιδιά και ο χώρος παιχνιδιού στις πόλεις	27
2.3 Σημασία και οφέλη του παιχνιδιού στον υπαίθριο χώρο	29
2.4. Η περίπτωση της παιδικής χαράς.	32
Κεφάλαιο 3	37
Η πρόσβαση των παιδιών με αναπηρία στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού.....	37
3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αναπηρίας και της συμπερίληψης	38
3.2 Η σπουδαιότητα σχεδιασμού συμπεριληπτικών υπαίθριων χώρων παιχνιδιού-Εμπόδια στη διαδικασία σχεδιασμού.	41
3.2.1 Αρχές και βήματα για το σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών ..	44
3.2.2 Σχολείο για Όλους –Κοινωνία για Όλους	46
Κεφάλαιο 4	48
Ανασκόπηση ερευνών.....	48
ΜΕΡΟΣ ΙΙ	52
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	52

Κεφάλαιο 5	52
Μεθοδολογία της Έρευνας	52
Εισαγωγή	52
5.1 Σκοπός –Ερευνητικά ερωτήματα	53
5.2 Σχεδιασμός της έρευνας-Το εργαλείο της έρευνας.....	53
5.3 Συλλογή δεδομένων- Διάρκεια συλλογής δεδομένων	56
5.4 Δείγμα της έρευνας	56
5.5. Ανάλυση-ερμηνεία δεδομένων	62
5.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας	63
Κεφάλαιο 6	66
Αποτελέσματα Έρευνας.....	66
6.1 Περιγραφική Ανάλυση.....	66
6.1.1. Γενικές – Βοηθητικές Ερωτήσεις.....	66
6.1.2. Πρώτο ερευνητικό Ερώτημα.....	68
6.1.3. Δεύτερο ερευνητικό Ερώτημα	86
6.2 Στατιστική Ανάλυση	125
Κεφάλαιο 7	137
Συζήτηση.....	137
Κεφάλαιο 8	141
Συμπεράσματα	141
8.1 Περιορισμοί της έρευνας-Μελλοντικές προτάσεις	143
8.2. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	144
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	175
ΠΙΝΑΚΕΣ.....	175

Πίνακας διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Φύλλο	57
Διάγραμμα 2: Ηλικία.....	57
Διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση	58
Διάγραμμα 4: Αριθμός παιδιών.....	58
Διάγραμμα 5: Άτομα με αναπηρία	59
Διάγραμμα 6: Ιδιότητα.....	59
Διάγραμμα 7: Έτη προϋπηρεσίας στην ίδια θέση	60
Διάγραμμα 8: Περιοχή διαμονής.....	61
Διάγραμμα 9: Επίπεδο σπουδών	62
Διάγραμμα 10: Επιπλέον προσόντα.....	62
Διάγραμμα 11: «Πόσο συχνά πηγαίνετε σε παιδική χαρά» * ειδικότητα	66
Διάγραμμα 12: «Με ποιον πηγαίνετε στην παιδική χαρά»	67
Διάγραμμα 13: «Έχετε κάποια αγαπημένη παιδική χαρά».....	68
Διάγραμμα 15: Κατά την άποψή σας τι είναι παιχνίδι * ειδικότητα	69
Διάγραμμα 16.α: «Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό» - Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών * ειδικότητα	70
Διάγραμμα 16.β: «Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό» - Αυτό που συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών * ειδικότητα.....	71
Διάγραμμα 16.γ: «Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό»- Αυτό που συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών *ειδικότητα.....	71
Διάγραμμα 16.δ: «Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό» - Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών/γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών *ειδικότητα	72
Διάγραμμα 17.α: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος-παιχνιδιού»-Προαγωγή φυσικής και σωματικής δραστηριότητας *ειδικότητα.....	73
Διάγραμμα 17.γ: "Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού"-Υποστήριξη αυτενέργειας, πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας των παιδιών *ειδικότητα.....	74
Διάγραμμα 17.δ: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» -Ενθάρρυνση αλληλεπίδραση με τη φύση *ειδικότητα.....	74
Διάγραμμα 17.ε: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» -Ασφάλεια και προσβασιμότητα *ειδικότητα.....	75
Διάγραμμα 17.στ: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» - Ευχάριστο και ελκυστικό περιβάλλον *ειδικότητα	75
Διάγραμμα 17.ζ: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» - Παροχή προκλήσεων και υγιών κινδύνων * ειδικότητα.....	76
Διάγραμμα 17.η: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» - Διέγερση της φαντασίας των παιδιών * ειδικότητα	76
Διάγραμμα 17.θ: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» - Δυνατότητα χρήσης του εξοπλισμού από όλους τους επισκέπτες * ειδικότητα	77
Διάγραμμα 18.β: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Καλάθια απορριμμάτων * ειδικότητα	78
Διάγραμμα 18.γ: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Κατάλληλη είσοδος με άνοιγμα 1μ. * ειδικότητα.....	79
Διάγραμμα 18.δ: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Πίνακας εισόδου με οδηγίες * ειδικότητα.....	80
Διάγραμμα 18.ε: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Ικανή περίφραξη * ειδικότητα	80

Διάγραμμα 18.ζ: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Ασφαλής πρόσβαση * ειδικότητα	81
Διάγραμμα 18.η: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Ζώνες πράσινου * ειδικότητα	81
Διάγραμμα 18.θ: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Καθίσματα συνοδών * ειδικότητα.....	82
Διάγραμμα 18.ι: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Σημεία σκίασης * ειδικότητα	82
Διάγραμμα 18.ιγ: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Εξοπλισμός με θέσεις ΑμεΑ * ειδικότητα	84
Διάγραμμα 18.ιδ: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Διαχωρισμός περιοχών δραστηριοποίησης διαφορετικών ηλικιακών ομάδων * ειδικότητα.....	84
Διάγραμμα 25.α: «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού» - Με ποικιλία δραστηριοτήτων * ειδικότητα.....	91
Διάγραμμα 25.β: «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού» - Με απλά παιχνίδια * ειδικότητα	91
Διάγραμμα 25.δ: «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού» - Με διάδραση με συνομήλικους * ειδικότητα.....	92
Διάγραμμα 25.ε: «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού» - Με ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος * ειδικότητα	93
Διάγραμμα 25.στ: «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού» - Με χώρους εξερεύνησης και ανακάλυψης * ειδικότητα.....	93
Διάγραμμα 26.α: «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία» - Είναι χώρος με προκλήσεις * ειδικότητα.....	95
Διάγραμμα 26.β: «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία» - Είναι χώρος με οικείο εξοπλισμό * ειδικότητα	96
Διάγραμμα 26.γ: «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία» - Είναι χώρος που προάγει την προσωπική επικοινωνία * ειδικότητα	96
Διάγραμμα 26.δ: «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία» - Είναι χώρος διασκέδασης * ειδικότητα	97
Διάγραμμα 26.ε: «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία» - Είναι χώρος δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών * ειδικότητα.....	97
Διάγραμμα 28: «Για ποιο λόγο δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού» * ειδικότητα	100
Διάγραμμα 29.α: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Ισορροπημένη διευθέτηση των παιχνιδοκατασκευών στο χώρο * ειδικότητα.....	102
Διάγραμμα 29.β: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Βασικές προϋποθέσεις υγιεινής και ασφάλειας * ειδικότητα	103
Διάγραμμα 29.γ: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Ποικιλία και πρωτοτυπία χώρων σε χρώματα, υφές, σχήματα και μεγέθη * ειδικότητα	103

Διάγραμμα 29.δ: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Ενίσχυση του ελεύθερου παιχνιδιού * ειδικότητα	104
Διάγραμμα 29.ε: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Δυνατότητα παρέμβασης στα στοιχεία του περιβάλλοντος από τα παιδιά * ειδικότητα	104
Διάγραμμα 29.στ: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Συμμετοχή γονέων/κηδεμόνων στο σχεδιασμό * ειδικότητα	105
Διάγραμμα 29.ζ: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Συμμετοχή παιδιών με και χωρίς αναπηρία στο σχεδιασμό * ειδικότητα.....	105
Διάγραμμα 29.η: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Συμμετοχή γενικών και ειδικών παιδαγωγών στο σχεδιασμό * ειδικότητα.....	106
Διάγραμμα 30.α: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Εύκολος χώρος στάθμευσης * ειδικότητα	107
Διάγραμμα 30.γ: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Κατάλληλοι διάδρομοι * ειδικότητα	108
Διάγραμμα 30.δ: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Πληροφορίες και οδηγίες με τρόπο κατανοητό * ειδικότητα	109
Διάγραμμα 30.στ: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Παγκάκια για συνοδούς * ειδικότητα οδούς * ειδικότητα	110
Διάγραμμα 30.ζ: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Πρόσβαση μέσω ράμπας * ειδικότητα	110
Διάγραμμα 30.η: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Παγκάκια για χαλάρωση * ειδικότητα	111
Διάγραμμα 30.θ: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Κατάλληλη έκταση * ειδικότητα	111
Διάγραμμα 30.ι: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Εξοπλισμός που χρησιμοποιείται με ευελιξία * ειδικότητα	112
Διάγραμμα 31.α: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Ηλικιακά κατάλληλος εξοπλισμός * ειδικότητα	113
Διάγραμμα 31.β: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Εξοπλισμός εύκολος στη χρήση * ειδικότητα	113
Διάγραμμα 31.δ: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Μελέτη των απαιτήσεων και των αναγκών των χώρων * ειδικότητα	114

Διάγραμμα 31.ζ: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Συντήρηση χώρου και εξοπλισμού * ειδικότητα	116
Διάγραμμα 32.α: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Κούνια καλάθι * ειδικότητα.....	117
Διάγραμμα 32.β: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Διαδραστικός πίνακας * ειδικότητα	117
Διάγραμμα 32.γ: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Μύλος * ειδικότητα.....	118
Διάγραμμα 32.δ: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Μουσικά όργανα * ειδικότητα ...	119
Διάγραμμα 32.ε: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Μονοπάτια και τραπέζια αισθήσεων * ειδικότητα	119
Διάγραμμα 32.στ: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Στοιχεία της φύσης * ειδικότητα	120
Διάγραμμα 32.η: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Μέρη σκίασης * ειδικότητα	121
Διάγραμμα 32.ι: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Καθίσματα με πλάτη * ειδικότητα	122
Διάγραμμα 32.ια: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Σύμβολα οδηγίων * ειδικότητα..	122
Διάγραμμα 32.ιβ: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Επαρκής φωτισμός * ειδικότητα	123
Διάγραμμα 32.ιγ: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Φύλαξη και εποπτεία * ειδικότητα	123
Διάγραμμα 32.ιδ: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Διαδρομές διαφυγής ή εναλλακτικές έξοδοι * ειδικότητα.....	124
Διάγραμμα 32.ιε: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Διαχωρισμός των σημείων παιχνιδιού με έντονη δραστηριότητα * ειδικότητα	124
Διάγραμμα 32.ιστ: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Καλή οπτική μεταξύ συνοδών και χρηστών * ειδικότητα	125

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 1: Cronbach's Alpha	65
Πίνακας 32: Συσχέτιση μεταβλητών με το φύλο	126
Πίνακας 33: Συσχέτιση μεταβλητών με την ηλικία	126
Πίνακας 34: Συσχέτιση μεταβλητών με την οικογενειακή κατάσταση	127
Πίνακας 35: Συσχέτιση μεταβλητών με τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας	128
Πίνακας 36: Συσχέτιση μεταβλητών με την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον	128
Πίνακας 37: Συσχέτιση μεταβλητών με την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον.....	129
Πίνακας 38: Συσχέτιση μεταβλητών με την επαγγελματική ιδιότητα	129
Πίνακας 39: Συσχέτιση μεταβλητών με την βαθμίδα/τάξη διδασκαλίας.....	130
Πίνακας 40: Συσχέτιση μεταβλητών με τα έτη προϋπηρεσίας στην ίδια θέση.....	131
Πίνακας 41: Συσχέτιση μεταβλητών με την περιοχή διαμονής.....	131
Πίνακας 42: Συσχέτιση μεταβλητών με τα επιπλέον προσόντα	132
Πίνακας 2 Συχνότητα ερώτησης «Πόσο συχνά πηγαίνετε σε παιδική χαρά»	175
Πίνακας 3 Συχνότητα ερώτησης «Πόσο συχνά πηγαίνετε σε παιδική χαρά»	175
Πίνακας 4 Συχνότητες ερώτησης «Με ποιον πηγαίνετε στην παιδική χαρά».....	175
Πίνακας 5 Συχνότητες ερώτησης «Έχετε κάποια αγαπημένη παιδική χαρά»	175
Πίνακας 6 Συχνότητες ερώτησης «Αν «ναι» για ποιο λόγο».....	176
Πίνακας 7 Συχνότητες ερώτησης «Κατά την άποψή σας τι είναι παιχνίδι»	176
Πίνακας 8 Συχνότητες ερώτησης «Κατά την άποψή σας τι είναι παιχνίδι» ανά ειδικότητα	176
Πίνακας 9 Συχνότητες ερώτησης «Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό»	177
Πίνακας 10 Συχνότητες ερώτησης «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού»	177
Πίνακας 11 Συχνότητες ερώτησης «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν»	178
Πίνακας 12 Συχνότητες ερώτησης «Θεωρείτε πως στις παιδικές χαρές της περιοχής σας μπορούν να έχουν πρόσβαση παιδιά με αναπηρία»	179
Πίνακας 13 Συχνότητες ερώτησης «Αν «όχι» για ποιο λόγο».....	179
Πίνακας 14 Συχνότητες ερώτησης «Αν «όχι» για ποιο λόγο» ανά ειδικότητα.....	179
Πίνακας 15 Συχνότητες ερώτησης «Είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω».....	180
Πίνακας 16 Συχνότητες ερώτησης «Είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω» ανά ειδικότητα.....	180
Πίνακας 17 Συχνότητες ερώτησης «Όταν ήσασταν παιδί επισκεπτόσασταν υπαίθριους χώρους παιχνιδιού/παιδικές χαρές»	180
Πίνακας 18 Συχνότητες ερώτησης «Όταν ήσασταν παιδί επισκεπτόσασταν υπαίθριους χώρους παιχνιδιού/παιδικές χαρές» ανά ειδικότητα	181
Πίνακας 19 Συχνότητες ερώτησης «Θα προτιμούσατε περισσότερες παιδικές χαρές ή παιδότοπους»	181
Πίνακας 20 Συχνότητες ερώτησης «Θα προτιμούσατε περισσότερες παιδικές χαρές ή παιδότοπους» ανά ειδικότητα.....	181
Πίνακας 21 Συχνότητες ερώτησης «Θεωρείτε πως υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη να σχεδιαστούν παιδικές χαρές».....	181
Πίνακας 22 Συχνότητες ερώτησης «Θεωρείτε πως υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη να σχεδιαστούν παιδικές χαρές» ανά ειδικότητα	182

Πίνακας 23 Συχνότητες ερώτησης «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού».....	182
Πίνακας 24 Συχνότητες ερώτησης «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία»	182
Πίνακας 25 Συχνότητες ερώτησης «Γιατί τελικά μιλάμε για συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιού»	183
Πίνακας 26 Συχνότητες ερώτησης «Για ποιο λόγο δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού».....	183
Πίνακας 27 Συχνότητες ερώτησης «Για ποιο λόγο δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού» ανά ειδικότητα	184
Πίνακας 28 Συχνότητες ερώτησης «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών»	184
Πίνακας 29 Συχνότητες ερώτησης «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές».....	185
Πίνακας 30 Συχνότητες ερώτησης «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές»	186
Πίνακας 31 Συχνότητες ερώτησης «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά».....	186

Εισαγωγή

Το παιχνίδι αποτελεί ένα θεμελιώδες δικαίωμα της παιδικής ηλικίας και έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ευημερία και την ανάπτυξη του παιδιού. Το περιβάλλον των παιδιών διαμορφώνει τις ευκαιρίες για ενασχόληση με το παιχνίδι το οποίο επηρεάζει περαιτέρω τη σωματική τους υγεία, τις κοινωνικές δεξιότητες και την συναισθηματική τους ευημερία (Lee et al., 2021). Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά με αναπηρία βιώνουν αποκλεισμό στην πρόσβαση και τη συμμετοχή τους στις δημόσιες παιδικές χαρές και κατά συνέπεια είναι λιγότερο πιθανό να αποκομίσουν τα παραπάνω οφέλη (Lynch, Moore, Edwards & Horgan, 2020). Τα παιδιά με αναπηρία αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικά εμπόδια στις παιδικές χαρές που εντοπίζονται κυρίως στον ακατάλληλο εξοπλισμό, στις ανεπαρκείς επιλογές παιχνιδιού και στις ελάχιστες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση (Moore, Lynch & Boyle, 2022). Αυτά τα εμπόδια εμποδίζουν την πλήρη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στο παιχνίδι αλλά και στην κοινωνία. Η δημιουργία ελκυστικών και χωρίς αποκλεισμούς περιβαλλόντων που υποστηρίζουν και διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξαιρέτως είναι πολύ σημαντική για την επέκταση όλων των πλεονεκτημάτων του παιχνιδιού σε όλα τα παιδιά. Διαμορφώνοντας περιβάλλοντα παιχνιδιού που διευκολύνουν την ενσωμάτωση, την προσβασιμότητα, τη χρηστικότητα και την παιγνιωσιμότητα, δίνουμε την ευκαιρία στα παιδιά με αναπηρία να είναι ισότιμοι συμμετέχοντες σε όλες τις πτυχές του παιχνιδιού (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). Ο χώρος της παιδικής χαράς, και γενικότερα ο χώρος παιχνιδιού, πρέπει να είναι ένας χώρος όπου όλα τα παιδιά διαφορετικών ηλικιών και ικανοτήτων να μπορούν να αισθάνονται ασφαλή να εξερευνήσουν, να κινηθούν και να αναπτύξουν όλες τις δεξιότητές τους, ένας χώρος όπου θα διευκολύνεται η συναναστροφή με όλα τα παιδιά αλλά και με τους ενήλικες (Unicef, 2021). Ο σχεδιασμός παιδικών χαρών έχει ερευνηθεί σε σχέση με την προώθηση του ενεργού παιχνιδιού, παρόλα αυτά υπάρχει έλλειψη ερευνών για το σχεδιασμό εκείνο που ενισχύει τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στο εξωτερικό περιβάλλον και στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία η παρούσα εργασία επιχειρεί μια διερεύνηση των απόψεων των σχεδιαστών υπαίθριων χώρων παιχνιδιού (αρχιτεκτόνων και πολιτικών μηχανικών) σε συνδυασμό με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την αναγκαιότητα του σχεδιασμού συμπεριληπτικών παιδικών χαρών. Στο θεωρητικό μέρος και στο κεφάλαιο 1 γίνεται μια αναφορά στη σχέση ανάμεσα σε παιδί- παιχνίδι, τονίζονται τα οφέλη (συναισθηματικά-παιδαγωγικά-κοινωνικά) από τη συμμετοχή

όλων των παιδιών στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού καθώς και η σημασία της διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων(παρέες-φιλίες) στο παιχνίδι. Στο κεφάλαιο 2 γίνεται αναφορά στις θεωρήσεις του χώρου και την παιδαγωγική διάσταση αυτού, στη σχέση παιδιού και χώρου παιχνιδιού στις πόλεις. Το κεφάλαιο κλείνει με παράθεση του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία, της παιδικής χαράς. Στο κεφάλαιο 3 γίνεται ένας εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων αναπηρία και συμπερίληψη, αναλύονται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία στην προσπάθειά τους για πρόσβαση και συμμετοχή στο παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο ενώ στο τέλος του κεφαλαίου αναφέρονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για το σχεδιασμό συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού, για ένα σχολείο για όλους και κατ' επέκταση για μια κοινωνία για όλους. Στη συνέχεια και στο κεφάλαιο 4 πραγματοποιείται μία ανασκόπηση ερευνών που αφορούν στο συγκεκριμένο θέμα. Στο ερευνητικό μέρος και στο κεφάλαιο 5, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας(σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητικό εργαλείο, δείγμα, ερμηνεία και ανάλυση των δεδομένων, εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας). Στο κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, η περιγραφική και η στατιστική ανάλυση αυτών. Η έρευνα κλείνει με τα συμπεράσματα που απορρέουν από αυτή, τη συζήτηση, τις προτάσεις για περαιτέρω ερευνητικές εργασίες καθώς και τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις του θέματος.

ΜΕΡΟΣ Ι

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1

Το παιχνίδι ως στοιχείο της παιδικής κουλτούρας

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη του κόσμου των παιδιών και της παιδικής κουλτούρας βασίστηκε στην γενικότερη παραδοχή της ιδιαιτερότητας των παιδιών και της διαφοράς τους από τους ενήλικες. Η παιδική κουλτούρα συγκροτείται και ανασυγκροτείται συνεχώς, συνδέεται και με άλλους κοινωνικούς παράγοντες, ενώ αποτελεί και το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους, δημιουργούν φιλίες, διαχειρίζονται τα πρότυπα των φύλων, διαπραγματεύονται σχέσεις εξουσίας και κοινωνικοποιούνται (Τσίγκρα, 2007). Το θεωρητικό ενδιαφέρον για το παιχνίδι συμπίπτει με τη σταδιακή απομάκρυνση των παιδιών από τον κόσμο της εργασίας, μετά τη βιομηχανική επανάσταση, και τη συγκρότηση της παιδικής ηλικίας σε μία κοινωνική και νοητική κατηγορία με ιδιαίτερα γνωρίσματα και ανάγκες. Τα παιδιά και το παιχνίδι θεωρούνται έννοιες αναπόσπαστες, αν και το παιχνίδι γενικότερα είναι μια δραστηριότητα που απευθύνεται σε όλους, μικρούς και μεγάλους (Γκουγκουλή, 1993). Οι απόψεις που έχουμε τόσο για τη μορφή όσο και για το περιεχόμενο του παιχνιδιού, ποικίλλουν από κοινωνία σε κοινωνία και ανάμεσα στις διάφορες ιστορικές περιόδους. (Γκουγκουλή, 2000^α). Σύμφωνα με τον Αριές, κατά τη μεσαιωνική περίοδο, δεν υπήρχαν χωριστοί χώροι για τα παιδιά καθώς ζούσαν μαζί με τους ενήλικες. Το παιχνίδι των παιδιών ήταν συχνά συνυφασμένο με την έννοια της συλλογικής γιορτής στην οποία συμμετείχαν και οι ενήλικες μαζί με τα παιδιά χωρίς διακρίσεις. Στην εποχή της Αναγέννησης η κατάσταση άλλαξε με την προσπάθεια των Ιησουιτών να τονίσουν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του παιχνιδιού και να το εντάξουν στο πρόγραμμα και τους κανονισμούς (Αριές, 1990). Τον 16^ο και 17^ο αναπτύσσεται έντονο παιδαγωγικό ενδιαφέρον για το παιχνίδι τόσο από τον Κομένιο όσο και από τον Λούθηρο, οι οποίοι υποστήριζαν ότι τα παιδιά έπρεπε να παίζουν με αυτό που τους αρέσει και να μαθαίνουν αυτό που ταιριάζει στην ηλικία τους. Το ενδιαφέρον αυτό συνεχίστηκε κατά τον 17^ο αιώνα από τον Άγγλο φιλόσοφο Τζον Λοκ, ο οποίος συνέδεσε το παιχνίδι με τη μάθηση. Κατά τον Λοκ τα παιδιά μαθαίνουν ανάγνωση παίζοντας με τη χρήση των κύβων στις πλευρές των οποίων είναι χαραγμένα γράμματα ή συλλαβές (Καρακατσάνη, 2008). Από τον

18^ο αιώνα εμφανίζεται η κατηγορία των εκπαιδευτικών παιχνιδιών τα οποία συνδύαζαν τόσο τη διασκέδαση, την αυτοσυγκέντρωση, την υπομονή, αλλά και τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Δ. Ευρώπη το 19^ο αιώνα συντελεί στην βαθμιαία απομάκρυνση των παιδιών από το χώρο της εργασίας και την ταύτισή τους με τον κόσμο του παιχνιδιού. Παράλληλα υπογραμμίζονται οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις των παιχνιδιών και η σοβαρότητα με την οποία πρέπει να αντιμετωπίζονται.

Ο 19^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη μεγάλων παιδαγωγικών θεωριών που επιχειρούν την εισαγωγή του παιχνιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι ο Froebel ενέταξε το παιχνίδι κατασκευών στην προσχολική εκπαίδευση, μια προσπάθεια που συνεχίστηκε στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα από την Montessori και τον Decroly στους οποίους οφείλουμε την καθιέρωση του παιχνιδιού ως στοιχείου προσχολικής αγωγής των σύγχρονων παιδιών (Καρακατσάνη, 2008). Η ανάγκη δημιουργίας εξειδικευμένων χώρων παιχνιδιού που απευθύνονται στα παιδιά άρχισε να εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της Βιομηχανικής Επανάστασης, λόγω της ανάπτυξης των αστικών κέντρων και της αντίστοιχης πρόκλησης ποικίλων μεταβολών στο τοπίο. Με τον τρόπο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία υπαίθριων χώρων αναψυχής για τα παιδιά. Το 1837 ο Friedrich Froebel εισάγει τον όρο Kindergarten, ο οποίος αναφέρεται σε υπαίθριους, ειδικά σχεδιασμένους χώρους όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν φυτά και ζώα, ενώ παράλληλα υπήρχαν και κατασκευές όπου μπορούσαν να παίξουν με την καθοδήγηση εξειδικευμένων δασκάλων (Καλογεροπούλου, 2011).

Στον εικοστό αιώνα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση χώρου και παιχνιδιού, καθώς υποστηρίζεται ότι, όχι μόνο οι εσωτερικοί χώροι, αλλά και οι υπαίθριοι χώροι μπορούν να αποτελέσουν πηγή άντλησης εκπαιδευτικών ερεθισμάτων. Για τον λόγο αυτό θεωρείται σημαντική η αποτελεσματική διαχείριση και αξιοποίηση αυτών των ερεθισμάτων (Χατζηγεωργίου, 2012). Την περίοδο αυτή αυξάνονται οι υπαίθριοι δημόσιοι χώροι παιχνιδιού, εξελίσσοντάς με τον τρόπο αυτό τους δημόσιους χώρους αναψυχής και ακολουθώντας τους βασικούς κανόνες του αστικού σχεδιασμού. Η πρώτη παιδική χαρά με σύγχρονο σχεδιασμό και με την προσθήκη αμμοδόχου δημιουργήθηκε το 1895 στη Βοστώνη, ενώ το 1925 ιδρύθηκε η National Playing Fields Association η οποία ασχολήθηκε με την πρόβλεψη υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για παιδιά (Μπότσογλου, 2001). Γενικότερα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

αξιοποιήθηκαν υπαίθριοι χώροι για τα παιδιά, μέσω της δημιουργίας ειδικών κατασκευών για το παιχνίδι τους. Τα παιδιά χρειάζονται μια ποικιλία χώρων για να παίξουν μιας και το παιχνίδι είναι καθοριστικό για την κοινωνικοσυναισθηματική, φυσική και πνευματική τους ανάπτυξη. Η αναγνώριση της φυσικής ανάγκης των παιδιών για το παιχνίδι και το δικαίωμα τους σε αυτό στηρίζονται στη συζήτηση για τα ψυχολογικά δικαιώματα των παιδιών, τα οποία, εκτός από τη νομική προστασία των παιδιών, αφορούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τη συμβολή στη διαδικασία μάθησης και κοινωνικοποίησης, στην ασφάλεια και την ελευθερία (Μακρυγιάννη, 2000). Έτσι στα τέλη του 20^{ου} αιώνα το παιχνίδι συμπεριλαμβάνεται στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του Παιδιού. Με το άρθρο 31 το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως βασική ανάγκη του παιδιού και ένας ουσιαστικός παράγοντας της συνολικής του ανάπτυξης (Μπότσογλου, 1997).

1.1 Ερμηνείες της σημασίας του παιχνιδιού:

1.1.1 Συναισθηματικά οφέλη

Το παιχνίδι είναι μια λειτουργία ζωής, έχει μια δική του δυναμική που το ξεχωρίζει από όλες τις άλλες δραστηριότητες ενώ προκαλεί τη χαρά και τον ενθουσιασμό όχι μόνο στους παίκτες αλλά και στους θεατές (Holst, 2017). Είναι μια διαδικασία ελεύθερα επιλεγόμενη, όπου τα παιδιά καθορίζουν και ελέγχουν το περιεχόμενο ακολουθώντας τα δικά τους ένστικτα και ιδέες και για τους δικούς τους λόγους (Almon, 2017). Για τον Eberle (2014) το παιχνίδι ταλαντεύεται ανάμεσα στον κανόνα και την εγκατάλειψη, την τάξη και την αταξία. Δεν είναι επιρρεπές στον ορισμό όπως ας πούμε ένα αυτοκίνητο αλλά προσφέρει σίγουρα σωματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και διανοούμενες αμοιβές που μας βοηθούν να προσαρμοστούμε σε όλες τις καταστάσεις. Τα παιδιά εμπλέκονται σε μια σειρά παιγνιδιών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στη γνωστική, συναισθηματική, βιολογική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Για τα παιδιά, τα μέσα και οι μέθοδοι στο παιχνίδι είναι πιο σημαντικά από το τέλος αυτού (Holt, Lee, Millar and Spence, 2015). Σχετικά με τα συναισθήματα που προκαλεί το παιχνίδι στους παίκτες και τα αντίστοιχα οφέλη που παρέχει για τη σωματική και ψυχική υγεία ο Eberle (2014) αναφέρει ότι το παιχνίδι αποτελεί μέσο εκδήλωσης συναισθημάτων και ικανοτήτων όπως η προσμονή καθώς οι παίκτες ανυπομονούν να ξεκινήσει το παιχνίδι, η έκπληξη η οποία είναι από μόνη της ανταμοιβή, η ευχαρίστηση που παρατείνει στιγμιαία το παιχνίδι, η κατανόηση καθώς απαιτείται αμοιβαιότητα και

συναισθηματικότητα, η δύναμη μυαλού και σώματος και η ισορροπία καθώς το παιχνίδι προπονεί το σώμα και τροφοδοτεί το μυαλό. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται αλληλένδετα καθώς, ξεκινώντας από την προσμονή και την έκπληξη, διαπιστώνεται ότι αποτελούν δύο απολαύσεις που συντηρούν το παιχνίδι. Απόλαυση επίσης μπορεί να λάβει κανείς και από τη γνώση του εαυτού του και των άλλων, φτάνοντας έτσι σε άλλο επίπεδο γνώσης, η οποία με τη σειρά της τον οδηγεί στην απόκτηση δύναμης και τελικά στην ισορροπία (Eberle, 2014). Το ίδιο υποστηρίζει και ο Sutton-Smith (Henricks, 2015), ο οποίος αναφέρει ότι το σημαντικότερο στοιχείο στο παιχνίδι είναι η ευχαρίστηση. Οι παίκτες αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να ελέγχουν τους όρους της δικής τους ζωής, να αντιμετωπίζουν επικίνδυνες καταστάσεις και να αντιληφθούν τις πολλές δυνατότητες του κόσμου που υπάρχει μπροστά τους. Η δραστηριότητα του παιχνιδιού αποτελεί την βάση για την επικοινωνία και την ανάπτυξη κάθε πολιτισμού και έχει να κάνει με την ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί αντικείμενα του εξωτερικού περιβάλλοντος για τις προσωπικές του ανάγκες αλλά και την δυνατότητα να χτίζει τον εαυτό του μέσα από την ανάληψη ρόλων και το διάλογο με τους άλλους (Ναυρίδης, 2000; Henricks, 2014).

1.1.2 Η παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα οικειοθελής με τη δική της ροή και τα δικά της νοήματα ενώ αποτελείται από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών. Είναι μια γνωστική δραστηριότητα που απελευθερώνει τη σκέψη και επιτρέπει τη διερεύνηση καινοτομικών αλλά και στερεότυπων ρόλων (James, 2007). Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι εξοικειώνονται με την κοινωνική πραγματικότητα και τους κοινωνικούς κανόνες. Δεν μιμούνται μόνο αυτό που βλέπουν αλλά συχνά το ανατρέπουν, εφόσον μεταμορφώνουν την πραγματικότητα για τους σκοπούς του παιχνιδιού (Γκουγκουλή, 2000α). Τα παιδιά δεν συμμετέχουν π.χ. στο σωματικό παιχνίδι για να αναπτύξουν τους μυς, ούτε στο φανταστικό παιχνίδι για να γίνουν πιο δημιουργικά. Αυτές οι δραστηριότητες γίνονται για διασκέδαση, χωρίς κάποιο εξωτερικό σκοπό (Smith, 2010). Τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας αλλά όχι με παθητικό τρόπο. Το παιχνίδι περιέχει τη δημιουργική εξερεύνηση παρά την απλή αναπαραγωγή π.χ. των στερεότυπων του φύλου. Ενώ η μορφή του παιχνιδιού μπορεί να είναι παραδοσιακά δομημένη, το περιεχόμενο και η εκτέλεσή του ποικίλλουν (James, 2007). Με τον

τρόπο αυτό τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα και ενεργοί συμμετέχοντες της κοινωνικής ζωής αλληλοεπιδρούν με συνομηλίκους και ενήλικες, οικειοποιούνται γνώσεις και πληροφορίες για τον κόσμο, ενώ τις διευρύνουν δημιουργώντας τη δική τους κουλτούρα. Τα παιδιά που έχουν αρχηγικές τάσεις βρίσκουν στο παιχνίδι το κατάλληλο περιβάλλον για να εκδηλωθούν ενώ αντίστοιχα τα παιδιά που δουλεύουν συλλογικά στο παιχνίδι δεν αισθάνονται μειωτικά (Καίσαρη, 2005). Ο Caillois (2001) αναφέρει πως το παιχνίδι προϋποθέτει τη θέληση για νίκη. Πρέπει να ξεπεράσεις σε ευγένεια τον αντίπαλό σου, να αγωνιστείς χωρίς εμπάθεια και να αποδεχτείς ακόμη και την πιθανή ήττα. Το παιχνίδι βοηθά το άτομο να κυριαρχήσει στον εαυτό του και να επεκτείνει την κυριαρχία αυτή σε όλο το σύνολο των ανθρώπινων σχέσεων. Το παιχνίδι είναι το μέσο που θα μεταφέρει το παιδί από το κλειστό οικογενειακό περιβάλλον στον ευρύτερο κοινωνικό κύκλο. Τα παιδιά στο παιχνίδι χρησιμοποιούν επικοινωνιακά προσόντα, συμμετέχουν κι επεκτείνουν την κουλτούρα των συνομηλίκων. Κατασκευάζουν την εικόνα του εαυτού τους, την εικόνα των άλλων, παίρνουν μέρος σε προσωπικές σχέσεις. Έτσι κατασκευάζουν την προσωπική και έμφυλη ταυτότητα καθώς και τις σχέσεις τους με άτομα του ιδίου ή και διαφορετικού φύλου (Evaldsson & Corsaro, 1998). Για τον ενήλικα το παιχνίδι ταυτίζεται με την ψυχαγωγία ενώ για το παιδί είναι η ίδια η ύπαρξή του. Ο κόσμος που κατασκευάζει στο παιχνίδι του το παιδί είναι στα μέτρα του και αυτό του προσφέρει ψυχική ανακούφιση και συναισθηματική ισορροπία. Για τον Freud (Παρασκευόπουλος, 1985) το παιχνίδι ξεκουράζει, ανακουφίζει, βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, λειτουργεί καθαρκικά και απελευθερώνει το παιδί από το βάρος των εντάσεων που δημιουργούν οι πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Για τους Singer & Singer (2013) το παιχνίδι είναι σημαντικό γιατί βοηθά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, προάγει την ευελιξία καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν κάποιο αντικείμενο σε αντικατάσταση κάποιου άλλου που δεν υπάρχει, προωθεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, βοηθά στον αυτοέλεγχο και στην αυτοσυγκράτηση, αυξάνει τη δημιουργική σκέψη, ενώ παράλληλα είναι επανορθωτικό καθώς μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά διευθετούν συγκρούσεις με τους γονείς ή τους συνομηλίκους, μαθαίνουν να ελέγχουν τους φόβους τους και γίνονται λιγότερο επιθετικά.

Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού, που προσελκύει και το ενδιαφέρον αρκετών σύγχρονων μελετητών, επικεντρώνεται στην ενίσχυση της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της έκφρασης των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η δυνατότητα κατανόησης του ίδιου τους του εαυτού αλλά και των άλλων, αποτελώντας έναν καθοριστικό μηχανισμό ανάπτυξης και μάθησης (Σιβροπούλου, 1998).

1.1.3 Η σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση

Το παιχνίδι συνδέεται με την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση από τη θεωρία του λειτουργισμού σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως μηχανισμός για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσω της αναπαραγωγής των υφιστάμενων αξιών, πεποιθήσεων και ικανοτήτων (Γκουγκουλή, 2001). Σύμφωνα με τον Durkheim οι κοινωνικοί θεσμοί αναπαράγονται μέσω της ηθικής κοινωνικής πίεσης για την εγγάραξη δεξιοτήτων και αξιών που είναι απαραίτητες για την εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων. Η θέση αυτή υιοθετήθηκε στην περίοδο 1950-1970 από τους λειτουργιστές ανθρωπολόγους οι οποίοι μελετούσαν τις φυλετικές κοινωνίες. Σύμφωνα με την άποψη των λειτουργιστών, το παιχνίδι προετοιμάζει τα παιδιά για την είσοδό τους στον κόσμο των ενηλίκων. Με τον τρόπο αυτό το παιχνίδι αντιμετωπίζονταν ως αυθόρμητη μίμηση ή ως προσδοκία του κόσμου των ενηλίκων, κυρίως σε κλειστές και στατικές κοινωνίες. Σύμφωνα με τη Schwartzman (1978), τα μέρη ή οι δομές ενός συνόλου λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε να διατηρείται η ενότητα και η αρμονία του συνόλου αυτού. Κάτω από το πλαίσιο αυτό οι λειτουργιστικές εξηγήσεις του παιδικού παιχνιδιού συνήθως χρησιμοποιούσαν τη μεταφορά του παιχνιδιού ως μίμησης-προετοιμασίας. Η θεώρηση του παιχνιδιού ως προετοιμασίας ή εξάσκησης χαρακτηρίζει τις θέσεις του φιλόσοφου της αισθητικής Karl Groos (1901[1898]) ο οποίος υποστήριξε ότι το παιχνίδι αποτελεί μία ενστικτώδη συμπεριφορά των ζώων και των ανθρώπων που επιτρέπει στα παιδιά να εξασκούνται σε δραστηριότητες που θα χρειαστούν αργότερα στην ενήλικη ζωή τους. Ως μία μορφή προετοιμασίας για την ενηλικίωση αντιμετωπίζει το παιχνίδι και ο George Herbert Mead για τον οποίο το παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο συγκρότησης του ατομικού και του κοινωνικού εαυτού. Ο Mead (1934) αναφέρθηκε διεξοδικά στο σχηματισμό του κοινωνικού εαυτού μέσα από παιχνίδια κανόνων όπως το μπέιζμπολ που τα παιδιά μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, να αναλαμβάνουν τη στάση του άλλου και να γίνονται με αυτόν τον τρόπο οργανικά μέλη της κοινωνίας (Schwartzman, 1978; Henricks, 2019).

Οι λειτουργιστικές μελέτες ερμηνεύουν το παιχνίδι ως μίμηση των ενήλικων δραστηριοτήτων. Εξάιρεση αποτελούν οι απόψεις του Meyer Fortes (1938) που υποστήριξε ότι το παιχνίδι δεν είναι ποτέ μια απλή αναπαραγωγή των δραστηριοτήτων των ενηλίκων αλλά και του Otto Raum (1940) που παρατήρησε την επιλεκτικότητα των παιδιών στην αναπαράσταση των ενήλικων δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενώ περιέγραψε και σκηνές παιχνιδιού που γελοιοποιούσαν τους ενηλίκους (Schwartzman, 1978). Μία από τις πιο οξείες κριτικές της λειτουργιστικής θεώρησης του παιχνιδιού ως μίμησης του ενήλικου κόσμου προέρχεται από το έργο του Brian Sutton-Smith (1997) που υποστήριξε ότι τα παιχνίδια δεν αποτελούν πάντα κοινωνικοποιητικές δραστηριότητες που ενισχύουν την κοινωνική ευταξία αλλά πιθανόν να επιδιώκουν και την ανατροπή της κοινωνικής τάξης (Schwartzman, 1978; Gougoulis, 2003).

Η παθητικότητα των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και η ερμηνεία του συμβολικού παιχνιδιού ως πιστής αναπαραγωγής των προτύπων που θέτουν οι ενήλικες αμφισβητήθηκαν από τους ανθρωπολόγους της Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας. Τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες των μεταδιδόμενων γνώσεων και αξιών, συμμετέχουν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης ως ενεργητικά άτομα και κατ' αυτόν τον τρόπο το παιχνίδι αποτελεί δημιουργική και όχι μιμητική δραστηριότητα και εξετάζεται από την οπτική γωνία των παιδιών (Γκουγκουλή, 1993). Σύμφωνα με τους James, Jenks & Prout (1998) το παιχνίδι των παιδιών δρα κοινωνικοποιητικά μέσα από τη μεταμόρφωση και όχι τη μίμηση της πραγματικότητας καθώς τα παιδιά υιοθετούν ένα κόσμο φτιαγμένο από τα ίδια και την ανταλλαγή με ενηλίκους και συνομηλίκους. Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού κατασκευάζουν τη δική τους πραγματικότητα η οποία δεν μιμείται εκείνη των ενηλίκων. Αποτελούν δρώντα υποκείμενα των οποίων η φωνή έχει αποσιωπηθεί από τις ενηλικοκεντρικές παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνικές θεωρίες και από την συμβατική θεωρία της κοινωνικοποίησης. Στην αναθεωρημένη εκδοχή της κοινωνικοποίησης του Corsaro (2011) τα παιδιά στο παιχνίδι δημιουργούν και συμμετέχουν στην κουλτούρα των συνομηλίκων παίρνοντας από τον κόσμο των ενηλίκων εκείνες ακριβώς τις πληροφορίες που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντά τους. Με τον τρόπο αυτό συνεισφέρουν στην κοινωνική ανάπτυξη και αλλαγή.

1.1.4. Οι κοινωνικές σχέσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού: παρέες και φιλίες

Η παρέα και το παιχνίδι των συνομηλίκων θεωρείται σήμερα ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών ρόλων και στην κοινωνικοποίηση. Το ενδιαφέρον των μελετητών εστιάζεται στον τρόπο σύνθεσης και λειτουργίας της παρέας αλλά και στον ρόλο, που επιτελεί στο παιχνίδι. Στο πλαίσιο αυτό η διαπραγμάτευση των συναλλαγών με τους «άλλους» βοηθά τα παιδιά να κατακτήσουν τις κοινωνικές συμβάσεις και τους ηθικούς κανόνες που διέπουν τις κοινότητές τους (Cole & Cole, 2001). Η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένα παιχνίδια τα βοηθά να αντιληφθούν ότι όλοι οι ρόλοι έχουν μια συγκεκριμένη σχέση μεταξύ τους. Έτσι τα παιδιά από τη στιγμή που μπορούν να πάρουν τη θέση κάποιου άλλου, μπαίνουν στη διαδικασία να αποτελέσουν ένα μέλος της κοινωνίας την οποία μελετούν, ερμηνεύουν και διαπραγματεύονται (Αυγητίδου, 2001). Με τη συμμετοχή τους στις παρέες τα παιδιά οδηγούνται στην ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς και στη διεύρυνση των εμπειριών τους. Επίσης, μέσα από το παιχνίδι μπορούν μαθαίνουν τις έννοιες του ανταγωνισμού, του συμβιβασμού, του υπολογισμού των άλλων, μαθαίνουν να κατανοούν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα τους αλλά και να προχωρούν στον καθορισμό ρόλων, διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό των προσωπικότητά τους. Σύμφωνα με κοινωνιολογικές έρευνες, επίσης, το ανθρώπινο ον ανακαλύπτει τον εαυτό του και οικοδομεί την προσωπικότητά του μέσα από τις σχέσεις με τους άλλους. Η ομάδα των συνομηλίκων είναι ο φυσικός χώρος κοινωνικοποίησης του παιδιού, καθώς οι ενήλικες επιθυμούν μόνο την κυριαρχία και την επιβολή της εξουσίας τους πάνω στα παιδιά (Ρειμόν-Ριβιέ, 1989). Στο πρόσωπο των συνομηλίκων τα παιδιά ανακαλύπτουν άλλα πρόσωπα που τα βοηθούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Για τον Mead (Καίσαρη, 2005) οι «άλλοι» είναι καθρέφτης για το παιδί, που βλέπει τον εαυτό του με τα δικά τους μάτια και σταδιακά αποκτά αυτό-συνείδηση. Η κλασσική ερώτηση «παίζουμε;» μας οδηγεί στην διαπίστωση ότι το παιδί μέσα από την ομάδα των συνομηλίκων εξασφαλίζει συντρόφους για το παιχνίδι που έχουν τις ίδιες ικανότητες έτσι ώστε να παρέχονται οι ίδιες ευκαιρίες για συμμετοχή (Παρασκευόπουλος, 1985). Οι σχέσεις που δημιουργούνται με βάση το παιχνίδι αρχικά περιλαμβάνουν άτομα που κινούνται στον ίδιο χώρο (σχολείο, παιδική χαρά, γειτονιά, οικογένεια) ενώ αργότερα και μέσα από το παιχνίδι και τις συναναστροφές το παιδί γνωρίζει καλύτερα το ένα το άλλο και δημιουργούνται φιλίες που μπορεί να ξεφύγουν από τα αυστηρά και καθορισμένα πλαίσια και να διαρκέσουν για μια ζωή (Καίσαρη, 2005). Το ελεύθερο παιχνίδι δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα και να διαλέγουν τα ίδια τους

συντρόφους για το παιχνίδι (Davies, 1982). Η παρουσία των φίλων και η αποδοχή από την παρέα δίνει, όμως, στα παιδιά και ένα αίσθημα ασφάλειας (Ρήγα, 2000). Η ομαλή ένταξη του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων, για αρχή, και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στη συνέχεια, αποτελεί προϋπόθεση για την συναισθηματική ισορροπία και γενικότερη εξέλιξη του παιδιού. Η μελέτη της ανθρώπινης διάδρασης είναι σημαντική γιατί κατέχει τον πρώτο ρόλο στην οργάνωση της κοινωνικής συμπεριφοράς (Goodwin, 1990). Με στόχο να συντονίσουν τη συμπεριφορά τους τα ανθρώπινα όντα πρέπει να δείξουν ο ένας στον άλλο τι μπορούν να κάνουν και τι περιμένουν από τη συμμετοχή του άλλου στην ομάδα. Τα παιδιά παίζουν και δημιουργούν ομάδες ανάλογα με τη φύση του παιχνιδιού, την ηλικία τους, τη διαθεσιμότητα συμπαικτών (π.χ. στη γειτονιά), την εποχή του χρόνου και την ώρα της ημέρας που διαδραματίζεται το παιχνίδι, το χώρο και το πλαίσιο του παιχνιδιού (γειτονιά, σπίτι, σχολείο), ενώ η ανάμειξη των φύλων στην ίδια παρέα εξαρτάται επιπλέον από τη διαθεσιμότητα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου να μοιραστούν τη δραστηριότητα του παιχνιδιού (Gougoulis, 2003). Τα παιδιά στο παιχνίδι χρησιμοποιούν τη γνώση του κόσμου των ενηλίκων του οποίου είναι μερικώς μέλη, τη γνώση του δικού τους κόσμου του οποίου είναι πλήρη μέλη και τη γνώση της διάδρασης μεταξύ των δύο αυτών κόσμων και να δημιουργήσουν έτσι μια αστεία κατάσταση. Σε αυτό το πλαίσιο η κουλτούρα των παιδιών υπάρχει μόνο στο χώρο και στο χρόνο όπου τα παιδιά έχουν τον έλεγχο (James, Jenks & Prout, 1998). Από τις πρώτες προσπάθειες να μελετηθεί η σημασία των σχέσεων των συνομηλίκων για την ανάπτυξη του παιδιού ήταν εκείνες του Piaget, του Vygotsky και του Sullivan. Ο Piaget (1952) υποστήριζε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ ίσων είναι η διαδικασία όπου η οπτική γωνία του παιδιού έρχεται σε επαφή με την οπτική γωνία των άλλων και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μειώνεται ο εγωκεντρισμός του παιδιού και να αφήνεται στο περιθώριο η πίστη του στην παντοδυναμία και κυριαρχία των ενηλίκων. Για τον Sullivan η φιλία υπηρετεί σκοπούς όπως η συγκατάβαση και αποδοχή των ενδιαφερόντων, ελπίδων και φόβων των δύο ανθρώπων, η ενίσχυση της αυτοαξίας, η προσφορά στοργής και δυνατότητας για εκμυστηρεύσεις, η ανάπτυξη αμοιβαιότητας και προσωπικής ευαισθησίας (Γαλανάκη, 2011). Από την πλευρά του ο Vygotsky (1978) θεωρούσε ότι η καθημερινή έκθεση των παιδιών στις πληροφορίες του κοινωνικού περιβάλλοντος και οι απαιτήσεις των ενηλίκων προκαλούν στα παιδιά αβεβαιότητα και σύγχυση. Μέσα από την επαφή του με τους άλλους το παιδί έχει την ευκαιρία να ελέγξει τα προβλήματα αυτά μέσω της συνεργασίας με τους

συνομηλίκους. Επιπλέον συμμετέχοντας στη διαμόρφωση της κουλτούρας των συνομηλίκων, τα παιδιά διευκολύνουν τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή (Hartup, 2005). Ιδιαίτερη αναφορά, όμως, πρέπει να γίνει στον τρόπο αντιμετώπισης της φιλίας από τα ίδια τα παιδιά, που θεωρείται ότι αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Τα παιδιά δίνουν μεγάλη σημασία στη φιλία και θεωρούν ότι οι φίλοι τους θα πρέπει να είναι έμπιστοι και πιστοί αλλά και να διακρίνονται για την αμοιβαιότητα των συναισθημάτων τους. Επιπλέον, η φιλία για τα παιδιά βασίζεται στην αγάπη και στην ύπαρξη κοινών στιγμών ανάμεσα στους φίλους (Corsaro et al, 2003). Αρχικά η δημιουργία της φιλίας καθορίζεται από χαρακτηριστικά που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση και την ευρύτερη συμπεριφορά, ενώ στη συνέχεια από το βαθμό εμπιστοσύνης και επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Corsaro (2011) τα παιδιά δημιουργούν και μοιράζονται στην επαφή τους με τους όμοιους τους δραστηριότητες, αντικείμενα και τεχνήματα που συνθέτουν την κουλτούρα των συνομηλίκων. Η κουλτούρα των συνομηλίκων περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων αξιών ή ενδιαφερόντων τα οποία τα παιδιά παράγουν και μοιράζονται μέσα από τη διάδραση με τους άλλους. Όπως υποστηρίζει η Αυγητίδου (1997;2001), στη μελέτη της για τις φίλιες στην προσχολική ηλικία, οι φίλοι εκφράζουν τις επιθυμίες τους, ανακαλύπτουν αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης των διαφορών, δομούν τη σχέση τους στην εμπιστοσύνη, ανταλλάσσουν πληροφορίες και θετικές συμπεριφορές αλλά και όταν μαλώνουν το ενδιαφέρον να συνεχίσουν μαζί λειτουργεί ως κίνητρο για συμβιβασμό. Μέσα από την παρουσίαση των ιδιαίτερων αυτών χαρακτηριστικών της φιλίας διαφαίνεται ο ιδιαίτερος ψυχολογικός, κοινωνικός αλλά και παιδαγωγικός ρόλος της φιλίας και η σημασία της για τον τρόπο διαμόρφωσης της παρέας και επιλογής τόσο των παιχνιδιών όσο και του χώρου παιχνιδιού.

Κεφάλαιο 2

Θεωρήσεις του χώρου

Η θεώρηση του χώρου, τόσο από τους φιλοσόφους όσο και από τους γεωγράφους, για πολλά χρόνια χαρακτηρίζεται από θετικιστικές τάσεις, οι οποίες αντιμετωπίζουν το χώρο ως γεωμετρική έννοια. Η τάση αυτή αναθεωρήθηκε τόσο από τις φαινομενολογικές θεωρήσεις του χώρου που του έδωσαν ανθρωποκεντρική διάσταση όσο και από τις θεωρίες κοινωνικής κατασκευής του χώρου που επηρεάζονται από τα έργα του Foucault (Σταυρίδης 2010; Tilley 2012; Βαΐου & Χατζημιχάλης, 2012).

Για τον Tilley (1994; 2012) ο χώρος συγκροτείται από διαφορετικές πυκνότητες της ανθρώπινης εμπειρίας παρέχοντας συγκεκριμένα περιβάλλοντα για εμπλοκή και δημιουργία νοήματος. Ο χώρος είναι αδύνατον να υπάρξει αποκομμένος από τα συμβάντα και τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται. Κατανοείται και παράγεται ποικιλοτρόπως από διαφορετικά άτομα, από διαφορετικές συλλογικότητες και κοινωνίες. Το τι είναι χώρος εξαρτάται από το ποιος τον βιώνει και πως (Tilley, 2012). Από τη δεκαετία του 1980 αρχίζει να διερευνάται η αμφίδρομη σχέση κοινωνικού και χωρικού, με τη δημοσίευση ερευνών που υποστηρίζουν ότι ο χώρος δεν είναι απλώς το αποτέλεσμα κοινωνικών-πολιτισμικών νοημάτων αλλά και το μέσο, η προϋπόθεση ύπαρξής τους. Οι κοινωνικοί επιστήμονες, μετά τη δεκαετία του 1980, εντάσσουν το χώρο στις αναλύσεις τους διαμορφώνοντας μία τάση που έχει ονομαστεί «χωρική στροφή». Για τους επιστήμονες που υιοθετούν το χώρο ως προϊόν αλλά και μέσο της κοινωνικής δράσης, ο χώρος αποτελεί κοινωνική κατασκευή που σχετίζεται με την κατανόηση των διαφορετικών ιστοριών των υποκειμένων ενώ εμπλέκεται με στενό τρόπο στην κατασκευή των κοινωνικών σχέσεων (Γιαννακόπουλος-Γιαννιτσιώτης, 2010). Τονίζεται η διαφορετικότητα του κάθε τόπου καθώς και η εμπειρική-διαλεκτική σχέση με αυτόν καθώς το άτομο αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τα ερεθίσματα του χώρου, τα μετασχηματίζει και τα ερμηνεύει έτσι ώστε τελικά να αντιληφθεί το χώρο και να τον οικειοποιηθεί (Θανάση & Φορούλη, 2018).

2.1 Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου

Η κατανόηση της σχέσης των παιδιών με το χώρο και συγκεκριμένα με την πόλη γίνεται με βάση την παρουσίαση των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία. Οι

σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας (James, Jenks & Prout, 1998, James & Prout, 2015) αναγνωρίζουν τον ενεργητικό ρόλο των παιδιών στον έλεγχο της ζωής τους, υποστηρίζουν το παιχνίδι ως την κυριότερη δραστηριότητα των παιδιών καθοριστική για την ανάπτυξή τους, υπογραμμίζουν (Blatchford, 2001) και αναδεικνύουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του παιχνιδιού, την πολυπλοκότητα, τη ρευστότητα και τη μεταβλητότητά του. Παράλληλα οι θεωρίες για τη διαλεκτική του χώρου που συν-διαμορφώνεται μέσα από πλέγματα κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών, η ίδια η πόλη ως χώρος στον οποίο εξελίσσονται πολλαπλές ιστορίες πραγματικές, ασήμαντες, ορατές ή ανατρεπτικές (Lefebvre, 2014) αλλά και η ανάγκη ανάδειξης της διαρκούς αλληλεπίδρασης παιδιών και περιβάλλοντος ειδικά στις πόλεις, υπογραμμίζουν τη διερεύνηση του παιχνιδιού στη σύγχρονη πόλη και του τρόπου μέσω του οποίου τα παιδιά παίζουν και ερμηνεύουν τον κόσμο που ζουν.

Η σχέση των παιδιών με το χώρο είναι μεγάλη και πολύπλευρη. Ο χώρος αποτελεί το πλαίσιο της διαδικασίας ανάπτυξης των παιδιών, της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής τους ωρίμανσης, της δημιουργικής τους επαφής με την πολιτισμική και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα που τα περιβάλλει. Επιπλέον ο χώρος αποτελεί και πηγή ερεθισμάτων μάθησης, ένα πεδίο δραστηριότητας και παρεμβάσεων των παιδιών στον υλικό χώρο που συχνά οδηγούν σε αναδιοργάνωση του χώρου στα πλαίσια της αντίθεσής του με την οργανωμένη μορφή της κοινωνίας και την αυθόρμητη χρήση του από τα παιδιά (Γαϊτανίδη, 2010). Ο χώρος συνδέεται τόσο με τη διαδικασία ανάπτυξης των παιδιών όσο και με τη διαδικασία μάθησης αποτελώντας το υλικό στήριγμα για τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» του Vygotsky. Είναι ένα πεδίο αγωγής που δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται μέσα από πρακτικές που υιοθετούν και εμπειρίες που αποκτούν στον υλικό τους περίγυρο, ένα πεδίο ευέλικτο από λειτουργική άποψη και προσαρμοσμένο στα βασικά χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες όλων των παιδιών (Γερμανός, 1993).

2.2 Τα παιδιά και ο χώρος παιχνιδιού στις πόλεις

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη μελέτη της σχέσης των παιδιών με το χώρο αναπτύσσεται στο πλαίσιο της γεωγραφίας αλλά και της περιβαλλοντικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας. Η θεωρία του Πιαζέ για τη σταδιακή πορεία της αντίληψης χωρικών παραμέτρων και εννοιών από τα παιδιά, επηρεάζει τα ερωτήματα

των γεωγράφων μέχρι τη δεκαετία του 1970 περίπου (Holloway & Valentine, 2000, 2014; Κατσαβουνίδου, 2015). Το ψυχολογικό ενδιαφέρον των γεωγράφων για τις χωρικές αντιλήψεις των παιδιών, εκφράζεται με έρευνες που επιχειρούν να ελέγξουν την οικουμενικότητα των γνωστικών σταδίων αντίληψης του χώρου -που εισηγήθηκε ο Πιαζέ- πραγματοποιώντας συγκριτικές μελέτες της χαρτογραφικής ικανότητας των παιδιών σε διάφορες χώρες (Blaut & Stea, 1974; Blauw, 1992; Holloway & Valentine, 2000). Οι κοινωνικοί γεωγράφοι υιοθετούν την οπτική του ακτιβιστή γεωγράφου William Bunje για τα παιδιά ως μειονοτική υπεζούσια ομάδα, στην οποία οι ερευνητές οφείλουν να αποδώσουν φωνή (Holloway & Valentine, 2000). Κάτω από την επίδραση φαινομενολογικών προσεγγίσεων και της θεωρίας του Φουκώ για το χώρο ως πεδίο άσκησης εξουσίας διαμορφώνονται τρεις διακριτοί τρόποι εξέτασης της σχέσης των παιδιών με το χώρο: 1)η διερεύνηση της σημασίας του χώρου για τα παιδιά σε διαφορετικούς πολιτισμούς, 2)η διερεύνηση των χώρων της καθημερινότητας, και επομένως και των υπαίθριων χώρων του παιχνιδιού, και 3)η διερεύνηση των Λόγων περί του χώρου (Holloway & Valentine, 2000).

Οι γεωγράφοι που εξετάζουν τους χώρους του παιχνιδιού και της καθημερινότητας των παιδιών, εστιάζουν στη εμπειρία του δημόσιου χώρου από τα παιδιά, καθώς και στο διαφορετικό τρόπο που διαντιδρούν με αυτόν σε σχέση με τους ενήλικες.

Σύμφωνα με τον Lynch (Ward, 1978; Γαλάνη, 2011), κάθε άνθρωπος δημιουργεί τη δική του εικόνα για το χώρο με βάση συγκεκριμένα στοιχεία του περιβάλλοντος ενώ αναγνωρίζει συγκεκριμένα στοιχεία της πόλης όπως π.χ. μονοπάτια ή περιοχές που είναι μεσαίου ή μεγάλου μεγέθους τομείς της πόλης. Οι πολεοδόμοι Hart (1979) και Ward (1978) αναλύουν την παιγνιώδη ανάγνωση και χρήση του δημόσιου χώρου από τα παιδιά, αναδεικνύοντας τα τοπόσημα της παιδικής ηλικίας σε διάφορες πόλεις καθώς και τη χρήση μεταίχμιακών χώρων μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού ως άτυπων παιχνιδότοπων (π.χ. πιλοτές πολυκατοικιών). Παράλληλα οι έρευνες πολεοδομών και γεωγράφων επισημαίνουν ότι η αγνόηση των παιδιών στο σχεδιασμό των αστικών χώρων, οδηγεί στην προτίμηση «άγριων» ελεύθερων χώρων από τα παιδιά για το παιχνίδι τους (Ward, 1978). Το έργο ιδιαίτερα του πολεοδόμου Collin Ward προοιωνίζει τις θέσεις των Σύγχρονων Σπουδών για την Παιδική Ηλικία με την υιοθέτηση παιδοκεντρικής λογικής στη διερεύνηση της σχέσης του παιδιού με τον αστικό χώρο. Με την επίδραση των θέσεων της Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας και την κοινωνιολογική στροφή στη γεωγραφία, οι κοινωνικοί γεωγράφοι

εστιάζουν σε ζητήματα κατανόησης, ερμηνείας, χρήσης και οικειοποίησης του χώρου από τα παιδιά θέτοντας ειδικότερα ερωτήματα για τη σχέση των παιδιών με το δημόσιο χώρο στις πόλεις (Christensen & O'Brien, 2003).

Στη δεκαετία του 1990 οι έρευνες στρέφονται προς τις αντιλήψεις γονέων και παιδιών σχετικά με την επικινδυνότητα του δημόσιου χώρου καθώς και την πρόσβαση των παιδιών σε αυτόν (Valentine, 1996, 1997; Mathews, 2003). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και ελληνικές έρευνες για τη σχέση των σύγχρονων παιδιών με τη γειτονιά σε αστικούς χώρους (Γερμανός, 1993; Τσουκαλά, 2006; Kalprogianni, 2019; Σιμοπούλου, 2020) και διεθνείς έρευνες σχετικά με τις έμφυλες διαφορές στην κινητικότητα των παιδιών σε διάφορες χώρες (Katz & Monk, 1993; Punch, 2000).

Η πραγματικότητα των περισσότερων σύγχρονων αστικών κέντρων στην Ελλάδα είναι ότι είναι φτιαγμένα κυρίως για τα αυτοκίνητα και όχι για τους ανθρώπους, πόσο μάλλον για τα παιδιά. Το αστικό περιβάλλον αν και έχει πολλά ερεθίσματα για τα παιδιά, γίνεται αντιληπτό ως επικίνδυνο με αποτέλεσμα οι γονείς να περιορίζουν την κινητική τους αυτονομία ή τη μεταθέτουν σε μεγαλύτερη ηλικία από ότι στα αγροτικά περιβάλλοντα όπου τα παιδιά κινούνται από νωρίς μόνα τους στο χώρο και προσέχουν τον εαυτό τους. Στην υπαίθρο τα παιδιά έχουν ένα μεγαλύτερο βαθμό ανεξάρτητης κινητικότητας και εξερευνούν το χώρο σε νεότερη ηλικία ενώ στην πόλη τα παιδιά είναι πιο ελεγχόμενα κυρίως από τους γονείς. Και στα δύο όμως περιβάλλοντα τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους ατομική γνώση που την μοιράζονται με άλλα παιδιά μέσα από συζήτηση και συνεργατικές πρακτικές (Christensen, 2003). Ο χώρος πρέπει να δίνει στα παιδιά την άνεση της γνωριμίας, την ασφάλεια και την ελευθερία κινήσεων, να αποτελεί πεδίο δράσης και ενεργοποίησης όλων των παιδιών.

2.3 Σημασία και οφέλη του παιχνιδιού στον υπαίθριο χώρο

Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού, όπως οι παιδικές χαρές ικανοποιούν την ανεξάρτητη δράση των παιδιών, προάγουν πολλές μορφές κίνησης και παιχνιδιού ενώ παράλληλα είναι τόποι συνάντησης μεταξύ των παιδιών αλλά και των γονιών τους (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Από τη δεκαετία του 1960 οι έρευνες των Opie & Opie (1977, 1984, 1987, 1988), που μελέτησαν το υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών στο

σχολείο και τη γειτονιά συγκεντρώνοντας μαρτυρίες παιδιών από το Ηνωμένο Βασίλειο, εστιάζουν στη σημασία του χώρου για το παιχνίδι των παιδιών. Ανάμεσα σε αυτούς τους χώρους είναι και η παιδική χαρά. Το περιβάλλον της παιδικής χαράς προσφέρει στα παιδιά μεγάλη ελευθερία για διάδραση, συνήθως με ελάχιστη συμμετοχή και επίβλεψη από ενήλικες καθώς και ευκαιρίες να δημιουργήσουν, να οργανώσουν και να ελέγξουν τις εμπειρίες παιχνιδιού. Αυτό βοηθά τα παιδιά όχι μόνο στην εξάσκηση κοινωνικών ικανοτήτων αλλά και στη λήψη αποφάσεων που θα χρειαστούν αργότερα και στη ζωή τους (Hart, 1993). Τα παιδιά, μέσα από επιλεγμένες υπαίθριες δραστηριότητες, μαθαίνουν μερικές από τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ενήλικη ζωή, συμπεριλαμβανομένης της απόκτησης αρμοδιοτήτων, επίλυσης προβλημάτων, ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και της ασφάλειας. Τα παιδιά με την καθημερινή, σχεδόν, επαφή εξοικειώνονται με το περιβάλλον της παιδικής χαράς. Από επισκέπτες σιγά σιγά γίνονται ένοικοι του χώρου δηλαδή σταδιακά περνούν όλο και περισσότερο χρόνο στο δικό τους πλέον χώρο, χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα που είναι δύσκολα κατανοητή από τους υπόλοιπους ενώ παράλληλα χρησιμοποιούν το χώρο και τα υλικά του με πολλούς τρόπους (Karsten, 2003). Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να γνωρίσουν άλλα παιδιά, να παίζουν, να επικοινωνήσουν. Είναι μέρος της διαδικασίας ανάπτυξής τους.

Για τους μελετητές των παιχνιδότοπων ιδανικός χώρος για παιδιά θεωρείται εκείνος που δεν προσφέρει έτοιμες ιδέες στα παιδιά αλλά που σέβεται τις απόψεις, τις προσδοκίες, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους (Hart, 1979; Rasmussen, 2004; Skivenes & Strandbu, 2006). Ένας χώρος που παρέχει στα παιδιά ποιοτικές και ποσοτικές ευκαιρίες για εξερεύνηση και πειραματισμό καθώς και πεδίο ελευθερίας για να δοκιμαστούν και να εφευρεθούν νέα πράγματα με τη βοήθεια των στοιχείων-υλικών της φύσης και των φυσικών επιφανειών. Σε έρευνες των Hayward, Rothenberg & Beasley (1974), Brower & Williamson (1974) και Coffin & Williams (1989)(Μπότσογλου, 2010), διαπιστώνεται ότι τα παιδιά προτιμούσαν να παίζουν περισσότερο χρόνο σε παιχνιδοκατασκευές με κινητό εξοπλισμό που δεν οριοθετούσε το είδος της δραστηριότητας. Όταν τα παιδιά παίζουν στον εξωτερικό χώρο αναπτύσσουν εκτίμηση για το χώρο αυτό, συμμετέχουν σε φανταστικά παιχνίδια, προωθούν τη σωματική-φυσική τους κατάσταση, τις κοινωνικές επαφές και τον αυτοσεβασμό. Βιώνουν εμπειρίες με όλα τα στοιχεία του περιβάλλοντος, ανακαλύπτουν διαφορετικά μέρη για παιχνίδι και συλλέγουν αντικείμενα για το

σκοπό αυτό. Σύμφωνα με την άποψη αυτή όλα τα παραπάνω παρακινούνται από την ίδια τη φύση του παιδιού για τρέξιμο και σκαρφάλωμα (Blinkert, 2004; Clements, 2004; Karsten, 2005; Leander et al., 2010; Lisset & Castro, 2012).

Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι εξετάζουν το περιβάλλον ως μέσο που προσφέρει ευκαιρίες και εμπειρίες σημαντικές για τη διαδικασία ανάπτυξης (Acar, 2013). Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού αντιμετωπίζονται ως ένα πεδίο φυσικής, γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Ο υπαίθριος χώρος παιχνιδιού αντιμετωπίζεται κυρίως ως πεδίο μάθησης όπου τα παιδιά παίζουν πιο ανεξάρτητα. Παράλληλα οι δραστηριότητες παιχνιδιού που αναπτύσσουν είναι πιο δημιουργικές και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της φαντασίας και των γλωσσικών και συνεργατικών δεξιοτήτων, την ανάκληση πληροφοριών, την επιτυχή και δημιουργική επίλυση προβλημάτων καθώς και την αίσθηση ανησυχίας που είναι κίνητρο για περαιτέρω μάθηση (White & Stoecklin, 1998). Οι θέσεις των ερευνητών επηρεάζονται από τις αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι τόσο του Piaget όσο και του Vygotsky. Ο Piaget (1952) αναφέρει ότι το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες για διάδραση με ποικίλα αντικείμενα του περιβάλλοντος βελτιώνοντας το λεξιλόγιο, την αυτοπεποίθηση και την κινητικότητα. Το κατασκευαστικό και το φανταστικό παιχνίδι θεωρούνται τα πιο σημαντικά στη γνωστική ανάπτυξη ενώ το παιχνίδι με χειροτεχνίες δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη λεπτή κινητικότητα (Gleave & Cole-Hamilton, 2012). Σύμφωνα με τον Vygotsky το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Η ελευθερία της εξερεύνησης και ανακάλυψης καθώς και η χρησιμοποίηση υλικών για να δημιουργήσουν και να κατασκευάσουν άλλα πράγματα βοηθά τα παιδιά στην κατάκτηση στοιχείων όπως είναι το σχήμα, ο χώρος, το μοτίβο ή οι αριθμοί (Brooker & Woodhead, 2013). Παράλληλα η σχέση με τους συνομήλικους βοηθά τα παιδιά να περάσουν στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης, σε ένα γνωστικό επίπεδο πιο πάνω από εκείνο που κατέχουν μόνα τους. Για τον Vygotsky η οικοδόμηση της γνώσης γίνεται με ενεργητικό τρόπο σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και μέσω του παιχνιδιού το οποίο βοηθά τα παιδιά στην επέκταση της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, στη διεύρυνση της κοινωνικής τους ικανότητας και της ικανότητας να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων (Ντολιοπούλου, 2001). Διαφοροποιείται, έτσι, σημαντικά από τη θέση του Piaget για τη σημασία της ατομικής εξερεύνησης και ανακάλυψης.

Η σωματική υγεία αναφέρεται επίσης στα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού στους υπαίθριους χώρους. Η Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία αναφέρει ότι το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο βοηθά τα παιδιά να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης ενώ ταυτόχρονα μέσω της διαδικασίας αυτής ελέγχεται το άγχος (Parsons, 2011). Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της κίνησης και ο χώρος είναι σημαντικός για αυτά. Χρειάζονται το χώρο καθώς είναι ενεργά κινητικά-σωματικά αλλά και πνευματικά (Bilton, 2010). Η ανάγκη της άσκησης είναι επιτακτική για την αντιμετώπιση της παχυσαρκίας αν κρίνουμε και από τα στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας όπου η Ελλάδα κατέχει το 33% στα παιδιά ηλικίας 11 ετών στον τομέα της παιδικής παχυσαρκίας (Bento & Dias, 2017).

2.4. Η περίπτωση της παιδικής χαράς.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις του παιχνιδιού στις οργανωμένες δημόσιες παιδικές χαρές αναφέρουν την παιδική χαρά ως χώρο για κινητική άσκηση και κοινωνική επαφή καθώς και ως χώρο διαμόρφωσης της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών (Pitsikali & Parnell, 2019). Συχνά όμως τα όργανα μιας παιδικής χαράς έχουν επαναλαμβανόμενη και τυποποιημένη μορφή που προσανατολίζει σε συγκεκριμένους τύπους παιχνιδιού, κυρίως κινητικής μορφής. Η ομοιομορφία τους και ο περιορισμός της αυτενέργειας των παιδιών κάνει το παιχνίδι λιγότερο ελκυστικό (Κοντοπούλου, 2015). Οι πιο σύγχρονες αντιλήψεις για τη διαμόρφωση χώρων παιχνιδιού για παιδιά στηρίζονται σε κριτήρια αισθητικής αρτιότητας και περιλαμβάνουν κατασκευές που διευρύνουν την ποικιλία δραστηριοτήτων (π.χ. παιχνιδότοποι περιπέτειας). Η θεωρία του Nicholson(1972) για τα λεγόμενα» loose parts» (Gibson, Cornell & Gill, 2017)δηλαδή τις κατασκευές με άχρηστα υλικά(π.χ. λάστιχα αυτοκινήτων, σκοινιά κτλ.) και τη δυνατότητα διάθεσης στα παιδιά υλικών και εξαρτημάτων για τη δημιουργία κατασκευών, αναφέρει ότι σε όλα τα περιβάλλοντα ο βαθμός της δημιουργικότητας και η πιθανότητα της ανακάλυψης είναι ανάλογες με τον αριθμό και το είδος των μεταβλητών. Έτσι το παιχνίδι με loose parts περιλαμβάνει ένα πλήθος αντικειμένων και υλικών που επιτρέπουν στα παιδιά να δημιουργούν το χώρο του παιχνιδιού τους και να εμπλέκονται με αυτόν χωρίς απαραίτητα να υπάρχει καθοδήγηση από τους ενήλικες. Η θεωρία του Nicholson συμβαδίζει με τα ευρήματα του Roger Hart (1974) σχετικά με την τάση των παιδιών να αλλάζουν το τοπίο και να κατασκευάζουν προσωπικούς χώρους για

αυτά. Οι θέσεις του Nicholson και του Hart εντάσσονται στη γενικότερη κίνηση για το συμμετοχικό σχεδιασμό παιχνιδότοπων, μια κίνηση που εντάσσει το σχεδιασμό στα δικαιώματα των παιδιών. Με αυτή την έννοια τα παιδιά έχουν το δικαίωμα και την ευθύνη να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του δικού τους μέλλοντος καθώς επίσης και των κοινοτήτων τους και ενθαρρύνονται ιδιαίτερα στη συμμετοχή σε ζητήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Yang, 2007).

Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού, όπως οι παιδικές χαρές ικανοποιούν την ανεξάρτητη και ανεξάντλητη δράση των παιδιών, προάγουν πολλές μορφές κίνησης και παιχνιδιού ενώ παράλληλα είναι τόποι συνάντησης μεταξύ των παιδιών αλλά και των γονιών τους (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να γνωρίσουν άλλα παιδιά, να παίξουν, να επικοινωνήσουν. Είναι μέρος της διαδικασίας ανάπτυξής τους. Δυστυχώς τα τελευταία χρόνια η φύση και το τοπίο του παιχνιδιού έχει αλλάξει σε πολλές δυτικές χώρες. Μελέτη στην Ευρώπη (De Visscher & De Bie, 2008) έδειξε ότι το 77% των γονιών στο Βέλγιο ανέφεραν φόβους για ξένους και για ατυχήματα ως τους πιο σημαντικούς λόγους που κρατούν τα παιδιά μακριά από το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο. Το φυσικό περιβάλλον συχνά γίνεται αντιληπτό ως μακρινό και επικίνδυνο και για το λόγο αυτό η οριοθετημένη παιδική χαρά φαίνεται ως πιο κατάλληλο μέρος για παιχνίδι (Whitebread, 2012). Από τη δεκαετία του 1980 η ασφάλεια στην παιδική χαρά προκύπτει ως ένα σημαντικό ζήτημα καθώς τα παιδιά περνούν σημαντικό χρόνο εκεί. Έτσι οι σκληρές επιφάνειες αντικαθίστανται βαθμιαία με άλλες κατάλληλες για τα παιδιά, το ύψος από τις κούνιες και τα άλλα όργανα χαμηλώνει ενώ εργαλεία και όργανα αποσύρονται μιας και θεωρούνται επικίνδυνα. Οι χώροι παιχνιδιού αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ποιότητές τους μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά σε παιχνίδια φαντασίας και στην εμπλοκή τους με το τοπίο γενικότερα. Από το ελεύθερο μέχρι το συγκεκριμένο παιχνίδι σε κατασκευές παιχνιδιού, όπως π.χ. η τσουλήθρα, τα παιδιά εκφράζουν την ανάγκη και τον ενθουσιασμό που έχουν για την καθημερινή τους επαφή με άλλα παιδιά και το παιχνίδι στο δημόσιο χώρο. Οι χώροι παιχνιδιού είναι οι μόνοι που προορίζονται τυπικά για τα παιδιά, είναι οριοθετημένοι λειτουργικά και μορφολογικά και περικυκλώνουν τη δράση τους σε ένα περιβάλλον ασφυκτικής, πολλές φορές, «ασφάλειας» όπου προσπαθούν να χωρέσουν τις εμπειρίες και τις δράσεις τους.

Οι ελληνικές παιδικές χαρές παρουσιάζουν μια εκπληκτική ομοιομορφία σχετικά με την οργάνωση τους και τις παιχνιδο-κατασκευές που τις εξοπλίζουν¹. Η ισχύουσα νομοθεσία και η εικόνα της ασφαλούς παιδικής χαράς με πιστοποιημένα και ελεγμένα υλικά και όργανα οδηγεί σε ένα κοινό μοντέλο που βλέπουμε σε όλη την Ελλάδα. Έτσι οι παιδικές χαρές ανάλογα με την έκταση που καταλαμβάνουν χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) παιδικές χαρές μέχρι 400μ² όπου εκεί εγκαθίσταται τρεις τύποι εξοπλισμού ή ένα συγκρότημα που ισοδυναμεί με δύο τουλάχιστον αυτόνομα όργανα και β) παιδικές χαρές άνω των 400μ² στις οποίες εγκαθίσταται πέντε τουλάχιστον τύποι εξοπλισμού ή δύο συγκροτήματα ή συνδυασμός των παραπάνω. Παράλληλα σύμφωνα με το άρθρο 3 της υπ' αριθμ.28492/2009 απόφασης² του Υπουργείου Εσωτερικών μια παιδική χαρά πρέπει να διαθέτει εξωτερικές και εσωτερικές προσβάσεις για τα άτομα με αναπηρία. Στην ελληνική πραγματικότητα οι χώροι που είναι θεωρητικά φτιαγμένοι για το παιδί αποτελούν, στην πράξη, ένα μικρό κομμάτι του πολεοδομικού ιστού, είναι δημιουργήματα του επίσημου κρατικού φορέα με αποτέλεσμα η δομή και ο τρόπος λειτουργίας τους να εναρμονίζονται με τις επιδιώξεις του. Ποσοτικά και ποιοτικά οι χώροι αυτοί εκφράζουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία οι οποίες συνδέονται με τη θεσμική και πολιτισμική θέση που αποδίδεται στο ίδιο το παιδί από την κοινωνία (Μπότσογλου, 2010). Οι χώροι παιχνιδιού δεν κρύβουν καμιά έκπληξη, δεν προάγουν το ελεύθερο παιχνίδι, δεν είναι σχεδιασμένοι για να ξυπνούν την φαντασία. Τα παιδιά δεν συμμετέχουν στο σχεδιασμό τους και συνήθως γίνονται αντιληπτά ως παθητικοί χρήστες του χώρου ενώ παράλληλα τόσο οι αντικειμενικές συνθήκες του αστικού περιβάλλοντος αλλά και οι υποκειμενικές ανησυχίες μέσω των περιορισμών που θέτουν οι γονείς περιορίζουν τις δυνατότητες επιλογής εναλλακτικών λύσεων για υπαίθριο παιχνίδι. Φυσικά, το παιδί, μπορεί να παίξει και να περάσει καλά σχεδόν σε οποιοδήποτε χώρο. Αυτό, όμως, σίγουρα δε σημαίνει ότι δεν απολαμβάνει τα πλεονεκτήματα του καλά σχεδιασμένου χώρου που έχει δημιουργηθεί μέσω μιας

¹ Η υπουργική απόφαση 27934/ΦΕΚ Β 2029/25.07.2014 έρχεται για να τροποποιήσει και να συμπληρώσει την 28492/2009 (Β' 931) απόφαση περί οργάνωσης και λειτουργίας των παιδικών χαρών των ΟΤΑ, τον εξοπλισμό τους κανόνες και τα πρότυπα ασφαλείας (www.dsnet.gr > Epikairothta > Nomothesia/22-9-2019).

² ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠΟΥΡΓΟΥ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 28492 της 18.05.2009 «Καθορισμός των προϋποθέσεων και των τεχνικών προδιαγραφών για την κατασκευή και τη λειτουργία των παιδικών χαρών των Δήμων και των Κοινοτήτων, τα όργανα και η διαδικασία αδειοδότησης και ελέγχου τους, τη διαδικασία συντήρησης αυτών, καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια» (Β' 931)

δημιουργικής διαδικασίας. Αυτή η έλλειψη ποικιλίας δηλώνει την απουσία ενδιαφέροντος για τον σχεδιασμό των χώρων αυτών. Επίσης εμποδίζει την εξέλιξη του σχεδιασμού καθώς δεν υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στον σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού (Καλογεροπούλου, 2011).

Ο σχεδιασμός ακολουθεί αυστηρές προδιαγραφές και για την ασφάλεια των παιδιών με τις απόψεις βέβαια να δίστανται καθώς πολλοί πιστεύουν ότι η υπερπροστασία των παιδιών τα απομακρύνει από την ανάληψη ρίσκου και την εκμάθηση σημαντικών ικανοτήτων (Clayworth, 2013). Επιπλέον ο σχεδιασμός, όπως αναφέρει ο Mckendrick (Woolley, 2008) γίνεται συνήθως από ενήλικες χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η κουλτούρα της παιδικής ηλικίας. Η αδυναμία εμπλοκής των παιδιών στο σχεδιασμό αλλά και στη συμμετοχή στους χώρους της πόλης και ο αποκλεισμός συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων από τις λειτουργίες της φαίνεται και από το γεγονός ότι παρά τη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών (2006) για τα δικαιώματα και των παιδιών με αναπηρία στο παιχνίδι και στους παιχνιδότοπους, πολλά από τα παιδιά με αναπηρίες αδυνατούν να έχουν πρόσβαση σε χώρους για παιχνίδι ή δυσκολεύονται ακόμη και να χρησιμοποιήσουν τον εξοπλισμό των παιδικών χαρών (Ross, Nicitopoulos, Kanicks & Leo, 2022). Τόσο τα παιδιά με αναπηρίες όσο και τα «φυσιολογικά» παιδιά εμποδίζονται στο παιχνίδι τους και μένουν μακριά από τα κοινωνικά, γνωστικά και σωματικά οφέλη που είναι στενά συνδεδεμένα με το παιχνίδι στο δημόσιο χώρο και γενικότερα στο εξωτερικό περιβάλλον.

Τα σημαντικότερα κριτήρια για την κατασκευή μίας παιδικής χαράς θεωρούνται η χωροθεσία, η προσβασιμότητα, η κυκλοφορία, η πολυπλοκότητα, το μικροκλίμα και η δυνατότητα του να αποτελεί έναν προστατευμένο χώρο (Μαυρίδου, 2013). Ο σχεδιασμός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την εκπαιδευτική διάσταση της παιδικής χαράς (Μπότσογλου 2010) καθώς και την πολυμορφικότητα των οργάνων και παιχνιδοκατασκευών, ώστε να απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες και ικανότητες (Παπαλιούρα & Τάκα 2018). Όλα τα παιδιά κινούνται ελεύθερα και σχετικώς ανεξάρτητα έξω από το σπίτι μαζί με συνομηλίκους, μαθαίνουν να συνυπάρχουν, να μοιράζονται, καταλύοντας στο παιχνίδι τους την απόσταση ανάμεσα στο μακρινό και στο τωρινό, στο πραγματικό και το φανταστικό, την τάξη και το χάος, τον κανόνα και την ανατροπή του (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο όλοι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού να είναι προσβάσιμοι και κατάλληλοι

για να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά με αναπηρία όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα.

Κεφάλαιο 3

Η πρόσβαση των παιδιών με αναπηρία στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού

Σύμφωνα με τους Hicks και Heseltine (2001) ο όρος «πρόσβαση» αναφέρεται σε ένα στοιχείο ή σε μια περιοχή του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, είτε απόλυτα, είτε μερικώς, από όλα τα άτομα και συνεπώς και από άτομα με αναπηρία. Η μερική πρόσβαση κρίνεται απολύτως αναγκαία ώστε να μπορούν όλοι οι χρήστες των χώρων να έχουν παρόμοιες εμπειρίες. Όσον αφορά στην παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, αυτή συσχετίζεται με τα εξής κριτήρια (Μπότσογλου, 2010):

1) Το χρόνο, καθώς όσο αυξάνεται η χρονική διάρκεια που το παιχνίδι ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιού, τόσο αυξάνεται και η αξία του παιχνιδιού, 2) Την ευελιξία, καθώς όσο περισσότερο μπορεί να αλλάζει ο εξοπλισμός του παιχνιδιού τόσο μεγαλύτερη είναι και η παιδαγωγική ποιότητα του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού, 3) Την εγγύτητα που αφορά στη δυνατότητα που μπορεί να προσεγγίσει ο υπαίθριος χώρος παιχνιδιού τις ξεχωριστές ανάγκες κάθε παιδιού, 4) Τις προκλήσεις καθώς το επίπεδο των προκλήσεων μεγαλώνει όσο ταυτόχρονα μεγαλώνουν και οι δυνατότητες που μπορεί να παρέχει ο υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στο παιδί, 5) Την καταλληλότητα, να μπορεί, δηλαδή, να προσαρμόζεται ο υπαίθριος χώρος παιχνιδιού σε κάθε ξεχωριστή ανάγκη ή ηλικία του κάθε παιδιού και 6) Τη συνεργασία, κατά πόσο, δηλαδή, ο εξοπλισμός του υπαίθριου χώρου μπορεί να προωθεί και να ενισχύει το παιχνίδι συνεργασίας μεταξύ των παιδιών.

Το παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους προσφέρει σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να αποκτήσουν ποικίλες εμπειρίες. Ωστόσο, το υπαίθριο παιχνίδι μπορεί να είναι προβληματικό για τα παιδιά με αναπηρία καθώς οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού μπορεί να είναι αφιλόξενοι. Με τον κατάλληλο σχεδιασμό και εξοπλισμό μπορούμε να δημιουργήσουμε υπαίθριους χώρους που προωθούν την απόλαυση και διασκέδαση για όλα τα παιδιά, χωρίς αποκλεισμούς. Ο Καθολικός Σχεδιασμός (Universal Design), ένα αρχιτεκτονικό κίνημα το οποίο εστιάζει στο σχεδιασμό προϊόντων και περιβαλλόντων τα οποία είναι χρησιμοποιήσιμα από όλους συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία, προσδιορίζει τις βασικές αρχές σχεδιασμού υπαίθριων χώρων παιχνιδιού που αφορούν α) στη δίκαιη χρήση των χώρων από ανθρώπους με διαφορετικές

ικανότητες, χωρίς στιγματισμό των χρηστών αλλά προσφέροντας ασφάλεια και προστασία, β) στην ευελιξία, αλλά και στην απλή και διαισθητική χρήση έτσι ώστε η χρήση του σχεδιασμού να γίνεται εύκολα κατανοητή από το χρήστη, γ) στην παροχή κατανοητών πληροφοριών χρήσης ανεξάρτητα από τις συνθήκες του περιβάλλοντος ή τις αισθητηριακές ικανότητες του χρήστη, δ) στην ανοχή στο λάθος καθώς ο σχεδιασμός ελαχιστοποιεί τους κινδύνους τυχαίων ή σκόπιμων ενεργειών, ε) στη χαμηλή σωματική προσπάθεια και στ) στο κατάλληλο μέγεθος και χώρο για προσέγγιση και χρήση ανεξάρτητα από το μέγεθος σώματος του χρήστη ή την κινητικότητα του (Πολίτη & Μπότσογλου, 2018).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του Παιδιού με αναπηρία (2006), το παιχνίδι είναι κεντρικό στοιχείο της καθημερινής ζωής όλων των παιδιών και στα παιδιά με αναπηρία αναγνωρίζεται και προστατεύεται το δικαίωμα αυτό έτσι ώστε να τυγχάνουν ισότητας στην πρόσβαση και τις ευκαιρίες παιχνιδιού. Η αναπηρία ενός παιδιού δεν μειώνει την ενέργειά του ούτε αφαιρεί την έμφυτη διάθεσή του για περιπέτεια. Το υπαίθριο παιχνίδι βοηθά όλα τα παιδιά να αναπτύσσονται σωματικά, γνωστικά και συναισθηματικά ενώ παράλληλα προσφέρει χαρά, απόλαυση και ευχαρίστηση. Παρόλα αυτά διαπιστώνεται πως οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία, κυρίως εκείνα που αφορούν στην ισότιμη πρόσβαση των παιδιών σε ευκαιρίες παιχνιδιού, συνεχίζουν να παραλείπονται από το σχεδιασμό υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Κατά συνέπεια πολλά παιδιά με αναπηρία δεν έχουν πρόσβαση σε παιδικές χαρές ενώ άλλα δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα όργανα και τον εξοπλισμό. Ο σχεδιασμός των παιδικών χαρών και γενικότερα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού στηρίζεται συνήθως σε κανονιστική κατανόηση της κινητικότητας και των ικανοτήτων του σώματος των παιδιών που δε λαμβάνει επαρκώς υπόψη την ποικιλομορφία της αναπηρίας (Ross, Arbour-Nicitopoulos, Kanicks & Leo, 2022). Πριν αναλύσουμε τη σπουδαιότητα του σχεδιασμού συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού θα αναφερθούμε στις έννοιες της αναπηρίας αλλά και της συμπερίληψης.

3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αναπηρίας και της συμπερίληψης

Τα Άτομα με Αναπηρία δεν έχουν την ίδια αντιμετώπιση κάθε εποχή και από κάθε κοινωνική ομάδα, ενώ ο ίδιος τύπος αναπηρίας αντιμετωπίζεται διαφορετικά από άνθρωπο σε άνθρωπο. Ακόμη η έννοια της αναπηρίας οριοθετείται διαφορετικά από

τον εκάστοτε επιστημονικό κλάδο που τη διερευνά. Επομένως, η διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού σχετικά με την αναπηρία είναι δύσκολη, καθώς προσεγγίζεται κάθε φορά με διαφορετικά κριτήρια, όπως τη μειονεκτικότητα που επιφέρει στο άτομο, το είδος της εκπαίδευσης που λαμβάνει ή το είδος του σχολείου που παρακολουθεί και την παραγωγική και οικονομική απόδοσή του. Στην προσπάθεια ομαδοποίησης των ορισμών κεντρικό κριτήριο αποτελεί η κατανόηση της αναπηρίας ως βιολογική κατάσταση (ιατρικο-βιολογικό μοντέλο) ή ως κοινωνική κατάσταση (κοινωνικο-οικοσυστημικό μοντέλο) (Σούλης, 2008).

Με βάση το ιατρικό μοντέλο τα Άτομα με Αναπηρία αντιμετωπίζονται ως μη «υγιή», ως μη «φυσιολογικά» (Σούλης, 2020), αφού η αναπηρία τους σχετίζεται με την απώλεια, τη βλάβη ή την απόκλιση από τις «φυσιολογικές» ψυχικές ή βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπου. Ο προσδιορισμός των αιτιών και των παραγόντων που προκαλούν την αναπηρία κρίνεται απαραίτητος, ώστε να δοθεί η κατάλληλη θεραπεία από τους επαγγελματίες υγείας με σκοπό την αποκατάσταση του ατόμου. Στον αντίποδα και στο κοινωνικο-οικοσυστημικό μοντέλο, η αναπηρία εξετάζεται μέσα στο γενικότερο κοινωνικό και περιβαλλοντικό της πλαίσιο. Το κοινωνικό μοντέλο κατανοεί την αναπηρία σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο. Κατά συνέπεια, κριτήριο για το χαρακτηρισμό ενός ατόμου με ή δίχως αναπηρία αποτελεί η κοινωνική του προσαρμοστικότητα, που περιλαμβάνει ένα σύνολο προϋποθέσεων απαραίτητων για την επίτευξή της. Κατά το κοινωνικό μοντέλο, η έλλειψη κοινωνικής προσαρμογής και η απουσία της αναμενόμενης κοινωνικής συμπεριφοράς χαρακτηρίζουν τα άτομα με αναπηρία. Αρχικά, επικρατούσε η αντίληψη ότι το ίδιο το άτομο ευθύνονταν για την κοινωνική του προσαρμοστικότητα και το ίδιο έπρεπε να αποποιηθεί την ταυτότητά του, έτσι ώστε να επιτύχει την προσαρμογή του στις απαιτήσεις του εκάστοτε περιβάλλοντος. Στην πορεία όμως αναδείχθηκε η ευθύνη του κοινωνικού συνόλου για την κοινωνική προσαρμοστικότητα του ατόμου με αναπηρία ανάλογα με τις δυνατότητες που του παρέχονται (Σούλης, 2020).

Η «αναπηρία» ορίζεται από τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006) ως «σωματικές, νοητικές, διανοητικές ή αισθητηριακές βλάβες που, σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια, μπορεί να εμποδίσει την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους». Η αναπηρία προσδιορίζεται ως ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο που είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των προσωπικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου και των χαρακτηριστικών του φυσικού και κοινωνικού

περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει. Δεν αποτελεί ειδοποιό ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά μια προβληματική κατάσταση που κατά κανόνα δημιουργεί η κοινωνία. Διακρίνεται από τον περιορισμό της λειτουργικότητας του ατόμου σε σημαντικές πτυχές της ζωής, τη μειωμένη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς και από τα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων του ατόμου (Σούλης, 2008). Πρόσφατη έρευνα (Unicef, 2021) υποδεικνύει περίπου 240 εκατομμύρια παιδιά (κάτω των ετών 18 ετών) σε όλο τον κόσμο έχουν μία ή περισσότερες αναπηρίες και μπορεί να έχουν άνιση πρόσβαση σε ευκαιρίες παιχνιδιού λόγω τέτοιων εμποδίων (π.χ. περιορισμένη κινητικότητα, δυσκολία κατανόηση των πλαισίων παιχνιδιού ή έναρξη/διατήρηση του παιχνιδιού) ή να εμποδίζεται η πλήρη συμμετοχή τους σε άλλα περιβάλλοντα παιχνιδιού. Στις παιδικές χαρές, οι συμπεριφορές παιχνιδιού των παιδιών καθορίζονται από τις αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά και τη σωματική ικανότητα εντός του περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναπηρίες μπορούν να βιώσουν αποκλεισμό από τη συμμετοχή σε παιχνίδι, λόγω παραγόντων όπως η ανεπαρκής πρόσβαση, οι ανεπαρκείς επιλογές παιχνιδιού και περιορισμένες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση (Taylor et al., 2023). Το ζητούμενο στις κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα είναι με ποιον τρόπο τα εξωτερικά περιβάλλοντα παιχνιδιού θα γίνουν περισσότερο προσβάσιμα για τα παιδιά με αναπηρία, παρέχοντάς τους εμπειρίες συμπερίληψης και επεκτείνοντας με τον τρόπο αυτό τα οφέλη της συμμετοχής σε υπαίθριο παιχνίδι. Ποια είναι όμως η έννοια της συμπερίληψης; Η συμπερίληψη είχε την απαρχή της στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Ευρώπη ως μια ειδική εκπαιδευτική πρωτοβουλία εκ μέρους των μαθητών με αναπηρίες ήδη από τη δεκαετία του '80. Τα σχολεία στις χώρες αυτές άρχισαν τότε να αλλάζουν, καθώς οι γονείς διεκδικούσαν, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν, οι κοινότητες ενημερώνονταν ώστε να καταφέρουν να είναι προετοιμασμένοι για τις νέες προκλήσεις και υποσχέσεις που επέρχονταν με το πέρασμα του χρόνου (Ferguson, 2008). Στόχος της συμπερίληψης αποτελεί μια καλύτερη και ποιοτική εκπαίδευση, για όλα τα παιδιά, που θα συμβάλλει στην αλλαγή των στάσεων που εισάγουν διακρίσεις σε όλα τα περιβάλλοντα. Τα σχολεία παρέχουν το πλαίσιο για την πρώτη σχέση του παιδιού με τον κόσμο εκτός της οικογένειάς του, επιτρέποντας την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Ο σεβασμός και η κατανόηση μεγαλώνουν όταν οι μαθητές/τριες με διαφορετικές ικανότητες και περιβάλλοντα παίζουν, κοινωνικοποιούνται και μαθαίνουν μαζί. Οι βασικές αρχές που υποστηρίζει αλλά και

στηρίζεται η συμπερίληψη και η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι πως όλα τα μέλη της ανθρωπότητας είναι ολοκληρωμένα και πλήρη πρόσωπα, ενώ η ανθρώπινη ουσία μας δεν μπορεί να καθορίζεται από λέξεις, ετικέτες, κατηγορίες, ορισμούς ή γενετικά πρότυπα (Πανταζής, 2011). Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα του σεβασμού, θεωρείται μοναδικό και δεν μπορεί να αντικατασταθεί ή να αντιγραφεί. Σύμφωνα με τον Σούλη (2002), η συμπερίληψη, σε αντίθεση με το διαχωρισμό, συμβάλλει στην άρση των προκαταλήψεων και στην κατάργηση των διακρίσεων. Δίνει τη δυνατότητα για τη δημιουργία μιας κοινωνίας συνεργασίας, κατανόησης και αποδοχής του διαφορετικού. Η συμπερίληψη αποτελεί προϋπόθεση για κάθε βιώσιμη κοινωνία: Είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας δημοκρατίας που βασίζεται στη δικαιοσύνη, την αμεροληψία, και την ισοτιμία. Παρέχει ένα συστηματικό πλαίσιο για την άρση των φραγμών σύμφωνα με την αρχή «κάθε μαθητής είναι σημαντικός, και μάλιστα εξ ίσου σημαντικός με κάθε άλλον». Συμπεριλαμβάνοντας μαθητές με ιδιαίτερο υπόβαθρο στην γενική εκπαίδευση μπορούμε να αποτρέψουμε το στίγμα, την δημιουργία στερεοτύπων, τις διακρίσεις και την αποξένωση (Gal, et al, 2010). Με βάση τα παραπάνω, και με δεδομένο πως το παιχνίδι, και ιδιαίτερα το μη δομημένο παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο, προσφέρει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες για ανάπτυξη της φαντασίας, της αυτό-επαγρύπνησης, της ανάληψης ρίσκου και της διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας καθώς και των κινητικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, διαπιστώνεται η ανάγκη για το σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών. Το συμπεριληπτικό παιχνίδι και οι συμπεριληπτικοί χώροι παιχνιδιού αίρουν τα εμπόδια πλήρους συμμετοχής και εμπλοκής των παιδιών με αναπηρία σε δραστηριότητες παιχνιδιού ενισχύοντας παράλληλα τη διασκέδαση σε ένα ασφαλές υπαίθριο περιβάλλον. Ο σχεδιασμός των συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού και οι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη σε αυτόν, όπως θα δούμε παρακάτω στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, μπορούν να προσφέρουν ένα περιβάλλον όπου όλα τα παιδιά θα παίζουν μαζί χρησιμοποιώντας τα ίδια αντικείμενα και τον ίδιο εξοπλισμό.

3.2 Η σπουδαιότητα σχεδιασμού συμπεριληπτικών υπαίθριων χώρων παιχνιδιού-Εμπόδια στη διαδικασία σχεδιασμού.

Οι υπαίθριοι χώροι σημαίνουν για τα παιδιά ευκαιρία για κίνηση, ελευθερία και παιχνίδι. Τα παιδιά έλκονται από χώρους με φυσικά στοιχεία(χώμα, νερό, ξύλο, πέτρα) και η επαφή τους με αυτά τονώνει τόσο τις περιβαλλοντικές τους ανησυχίες όσο και τη

νοητική, σωματική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Όσο εξαιρετική σημασία έχει το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο για τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, τόσο και ίσως περισσότερη έχει για τα παιδιά με αναπηρία. Κατά συνέπεια στόχος των σχεδιαστών χώρων παιχνιδιού θα πρέπει να είναι η προσφορά προκλήσεων για όλους και εμποδίων για κανένα. Στο ΦΕΚ Β' 931/18-05-2009, άρθρο 6, παράγραφος Γ' αναφέρεται πως, σε σχέση με τα παιδιά με αναπηρία και τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, προβλέπεται ότι σε κάθε παιδική χαρά να υπάρχει τουλάχιστον μία θέση χρήστη ΑμΕΑ ανά 10 θέσεις χρηστών με τις κατάλληλες προσβάσεις και διατάξεις ασφαλούς χρήσης του κάθε οργάνου σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές και διεθνείς προδιαγραφές (Μπότσογλου, 2010). Δυστυχώς στο πλαίσιο των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, η προσβασιμότητα περιορίζεται μόνο στην προσθήκη μπάρας ενώ συνήθως αντικείμενα και εξοπλισμός δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά με αναπηρία είτε στο σύνολό τους είτε μερικώς. Ο αποκλεισμός αυτός από τη χρήση οργάνων και υλικών περιορίζει και τη δυνατότητα συμμετοχής του παιδιού με αναπηρία σε δραστηριότητες, την επικοινωνία με άλλα παιδιά και την κοινωνική του ένταξη. Θα πρέπει, λοιπόν, να δοθεί μεγαλύτερη σημασία στη μελέτη και το σχεδιασμό προσβάσιμων συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού. Ένας συμπεριληπτικός χώρος παιχνιδιού είναι αυτός που δεν εμποδίζει την προσβασιμότητα (φυσική, αισθητηριακή, επικοινωνιακή και γνωστική), η οποία παρέχει ένα διεγερτικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά και εμπειρίες παιχνιδιού με βάση τις προτιμήσεις και τα κίνητρα των παιδιών. Ο συμπεριληπτικός χώρος παιχνιδιού ορίζεται, ως ο αρχιτεκτονικός χώρος στο οποίο πραγματοποιείται δυναμικός και χωρίς αποκλεισμούς χρόνος παιχνιδιού. Αυτός ο συμπεριληπτικός χώρος παιχνιδιού βασίζεται σε τρεις έννοιες: Τον καθολικό σχεδιασμό, την ισότητα και την ένταξη, και αναπτύσσεται μέσα από τρεις πραγματικότητες: την παρουσία, τη συμμετοχή και την ουσιαστική εμπειρία όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την ηλικία, την προέλευση, τις εμπειρίες και την προσωπική τους κατάσταση (Fernández-Lagar, 2021). Εμπόδια στο συμπεριληπτικό παιχνίδι θεωρείται οτιδήποτε εμποδίζει ή καθιστά αδύνατη τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο παιχνίδι. Τα εμπόδια μπορεί να υπάρχουν στο φυσικό περιβάλλον, στις δραστηριότητες ή μπορεί να σχετίζονται με τα άτομα που εμπλέκονται στον χώρο του παιχνιδιού και αφορούν σε: α) φυσικά εμπόδια που δυσκολεύουν τη μετακίνηση των παιδιών με αναπηρία στο χώρο ή στα υλικά του παιχνιδιού (π.χ. ένας χώρος παιχνιδιού στρωμένος με χαλίκι είναι ακατάλληλος για παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο. β) εμπόδια που σχετίζονται με τις αισθήσεις, καθώς και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος

(π.χ. ο θόρυβος μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για ένα παιδί με ακουστικό δυσλειτουργία. γ) εμπόδια που αφορούν στην επικοινωνία, των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τους ενήλικες, ιδιαίτερα όταν εμπλέκονται παιδιά με δυσκολία στην όραση ή την ακοή. δ) γνωστικά εμπόδια, τα οποία αφορούν στην κατανόηση του σκοπού ή των κανόνων ενός παιχνιδιού όπως π.χ. σύνθετα παιχνίδια παιδικής χαράς με τσουλήθρες και αναρρίχηση. ε) εμπόδια που σχετίζονται με τις στάσεις των παιδιών και των ενηλίκων καθώς και με τις γνώσεις τους για τη συμπερίληψη (Fernández-Lagar, 2021).

Η ποικιλία των ευκαιριών παιχνιδιού που προσφέρει η παιδική χαρά καθιστά αυτούς τους χώρους μοναδικούς χώρους όπου τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν πότε, πού και πώς θα αλληλεπιδράσουν με άλλα παιδιά. Η πλήρης συμμετοχή και συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στις δραστηριότητες της παιδικής χαράς διαπιστώνεται όταν τα παιδιά με αναπηρία προσκαλούνται από συνομηλίκους για παιχνίδι και αντιμετωπίζονται ισότιμα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Stanton-Chapman & Schmidt, 2017; Brown et al, 2021; Wenger et al., 2023). Με βάση το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, τα παιδιά με αναπηρία αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες και εμπόδια που αφορούν στην πλήρη κοινωνική συμμετοχή των παιδιών και την ένταξη στην κοινωνία. Σε πλήθος ερευνών (Tamm & Skar, 2000; Prellwitz, Tamm & Lindqvist, 2001; Prellwitz & Skar, 2007; Talay, Akpınar & Belkayali, 2010; Yantzi, Young & McKeever, 2010; Stanton-Chapman & Schmidt, 2016; Edwards et al., 2021) διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με αναπηρία περιθωριοποιούνται στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, έχουν μειωμένες εμπειρίες στο παιχνίδι και περιορισμένη δυνατότητα για ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων όχι μόνο εξαιτίας των φυσικών περιορισμών αλλά κυρίως λόγω των στάσεων των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών απέναντί τους. Παράλληλα όταν τα παιδιά με αναπηρία συνοδεύονται από ενήλικα η παρουσία του/της αποτελεί τροχοπέδη στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους οδηγώντας τα παιδιά με αναπηρία ή στο μοναχικό παιχνίδι ή στην πλήρη εξάρτηση από τον ενήλικα και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Πολίτη & Μπότσογλου, 2018). Με βάση τα παραπάνω κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός ενός προσβάσιμου και διεγερτικού περιβάλλοντος παιχνιδιού που θα διευκολύνει ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων, που θα παρέχει ευκαιρίες για πρόκληση, υγιές ρίσκο και κυριαρχία σε όλα τα παιδιά.

3.2.1 Αρχές και βήματα για το σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών

Η βασική θεώρηση της παιδικής ηλικίας και του συμπεριληπτικού παιχνιδιού είναι η κατανόηση του γεγονότος πως όλα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν πλήρως σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων και δρώμενων στην τοπική κοινότητα συμπεριλαμβανομένων και εκείνων της παιδικής χαράς. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει πως οι σχεδιαστές και οι κατασκευαστές ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ικανότητες, δεξιότητες και συμπεριφορές καθώς επίσης γνωρίζουν τις ποικίλες ανάγκες των οικογενειών τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και των τυπικώς αναπτυσσόμενων (Stanton-Chapman & Schmidt, 2017a).

Τα παιδιά με αναπηρία βιώνουν διαρκώς ένα κοινωνικό αγώνα στα δημόσια περιβάλλοντα μαζί με τον αποκλεισμό τους από εγκαταστάσεις αναψυχής. Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία συχνά αποφεύγουν την είσοδο στις ήδη υπάρχουσες παιδικές χαρές καθώς αισθάνονται κοινωνικά αποστασιοποιημένοι εξαιτίας των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που κυριαρχούν. Ο σχεδιασμός συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού είναι βασική προϋπόθεση για μια κοινωνία που σέβεται τις ανάγκες όλων των πολιτών της και ιδιαιτέρως των παιδιών. Η αναψυχή και το παιχνίδι είναι δραστηριότητες που τονώνουν την κοινωνική ένταξη και την ευεξία του ατόμου με αναπηρία με δύο τρόπους: α) πώς το ίδιο το άτομο βλέπει τον εαυτό του και β) πώς τον βλέπουν οι άλλοι. Η συνεργασία της πολιτείας και των ατόμων για το σχεδιασμό συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού μειώνει την απομόνωση και προωθεί την πλήρη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία και των οικογενειών τους (Unicef, 2021).

Το παιχνίδι θα πρέπει να περιλαμβάνει προκλήσεις, μια ποικιλία εξοπλισμού και τη δυνατότητα χειραγώγησης του υπάρχοντα χώρου. Αυτό που χαρακτηρίζει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά είναι το γεγονός πως απευθύνεται σε όλα τα παιδιά με ίσους όρους και όχι μόνο σε παιδιά με αναπηρία όπως θεωρείται συχνά. Για να είναι δυνατή η συμπερίληψη στο χώρο και στο παιχνίδι είναι απαραίτητος ο εξοπλισμός της παιδικής χαράς με όργανα τα οποία επιτρέπουν στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία να παίξουν μαζί. Παράλληλα όλη η υποδομή (είσοδος, μονοπάτια, επιφάνειες) θα πρέπει να ενθαρρύνει και όχι να εμποδίζει την ανεξάρτητη κίνηση και τη χρήση υλικών και αντικειμένων, έτσι ώστε τα παιδιά με αναπηρία να μην καταλήγουν ως απλοί θεατές του χώρου (Mor, 2023). Καθώς οι αναπηρίες ποικίλουν, αποτελεί πρόκληση η

δημιουργία και κατασκευή εξοπλισμού και χώρου παιχνιδιού ή η τροποποίηση αυτών έτσι ώστε να «ταιριάζουν» σε όλες τις αναπηρίες. Μια συμπεριληπτική παιδική χαρά θα πρέπει να περιλαμβάνει υψηλό γλωσσικό περιεχόμενο, υψηλό περιεχόμενο και επίπεδο φαντασίας, υψηλό φυσικό περιεχόμενο σε συνδυασμό με λιγότερο δομημένο παιχνίδι. Η ανάγκη για άμεση προσβασιμότητα όπως η παιδική χαρά που κατασκευάζεται σε απόσταση περπατήματος, η ευρύχωρη είσοδος, οι οπτικές σημάνσεις, οι δραστηριότητες σε επίπεδα και η δυνατότητα οπτικής επαφής με το παιχνίδι των άλλων, χώροι ξεκούρασης και ποικιλία εξοπλισμού είναι μερικά στοιχεία που προτείνονται (Burke, 2013; Stanton-Chapman & Schmidt, 2017; Askew, 2019; Anderson, 2022). Σύμφωνα με το Rulebook on the Safety of Children's Playgrounds (2019), ο σχεδιασμός και η κατασκευή συμπεριληπτικών παιδικών χαρών περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα: 1) η κατά προσέγγιση αξιολόγηση της χαρτογράφησης και του προϋπολογισμού (συμπεριλαμβανομένων και των δωρεών) των παραγόντων της κοινωνίας, λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο, τα ενδιαφέροντα και τις αρμοδιότητες του καθενός, 2) η κινητοποίηση και οι διαβουλεύσεις με τους βασικούς παράγοντες, καθώς είναι εξαιρετικής σημασίας η ανάληψη ευθυνών και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων (σχεδιαστές, τεχνική υπηρεσία, προμηθευτές υλικών, δήμος, ΜΜΕ) για την προώθηση του συγκεκριμένου εγχειρήματος, του σχεδιασμού συμπεριληπτικής παιδικής χαράς. 3) η ανάπτυξη του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, καθώς θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η τοποθεσία σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο, το σκοπό, την προβλεπόμενη χρήση και τις ψυχαγωγικές δυνατότητες. 4) ο λεπτομερής σχεδιασμός και απόκτηση άδειας, με την αναλυτική περιγραφή των στοιχείων, των γραφικών, των υλικών και των ποσοτήτων 5) η εμπλοκή των κατασκευαστών που αφορά τις προκατασκευαστικές εργασίες συμπεριλαμβανομένης της προετοιμασίας του εδάφους, η προμήθεια των υλικών, η τοποθέτηση του εξοπλισμού και η εξασφάλιση της ασφάλειας του χώρου 6) ο έλεγχος και η επιθεώρηση του χώρου πριν το άνοιγμα στην κοινωνία και 7) η συχνή συντήρηση του χώρου και του εξοπλισμού (Unicef, 2021).

Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών να εμπλέκονται στο σχεδιασμό χώρων που προορίζονται για αυτά. Για τους θιασώτες του συμμετοχικού σχεδιασμού αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά θεωρούνται ενθουσιώδεις χρήστες και πλοηγοί στην πόλη. Σύμφωνα με αυτή την άποψη η επαγρύπνηση των παιδιών για το περιβάλλον και η άποψη που έχουν για την καταλληλότητα των χώρων

καθιστά τα παιδιά ειδικούς της καθημερινής ζωής (Million, 2017). Ο συμμετοχικός σχεδιασμός έχει αντίκτυπο σε τρία επίπεδα. Σε κοινωνικό, έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη πλήρωση των κοινωνικών αναγκών και την καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων μιας κοινότητας. Από την πλευρά των χρηστών, αντιπροσωπεύει μια αυξημένη συναίσθηση συμμετοχής στον επηρεασμό της τελικής απόφασης και μιας αυξημένης συνειδητοποίησης των συνεπειών των εισηγμένων αποφάσεων. Όσον αφορά στο σχεδιαστή, σε τρίτο επίπεδο, αντιπροσωπεύει την πιο σχετική και ενημερωμένη πληροφορία στην οποία θα μπορούσε να έχει πρόσβαση (Ιστορίου, 2017). Ο Driskell (Mintzer & Flanders, 2017) αναφέρει ότι οι νέοι άνθρωποι εμπλέκονται σε μια συνεργατική εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε να υπάρχει διάλογος. Καταθέτουν την άποψή τους ενώ παρακολουθούν τις απόψεις άλλων. Επιπλέον οι επαγγελματίες παιδικών χαρών, από διαφορετικά επαγγελματικά υπόβαθρα, καθώς και οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της παροχής περιβαλλόντων που να μπορούν να βιώσουν όλοι οι άνθρωποι ανεξάρτητα από ηλικία, μέγεθος, φύλο, τάξη ή ικανότητα-ανικανότητα (Taylor et al., 2023)

3.2.2 Σχολείο για Όλους –Κοινωνία για Όλους

Η δημιουργία ελκυστικών και χωρίς αποκλεισμούς υπαίθριων περιβαλλόντων παιχνιδιού βοηθά τα παιδιά με αναπηρία να βιώσει επιτρέπει την ισότιμη συμμετοχή στο παιχνίδι αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Μια κοινωνία που, μπροστά στα διλήμματα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος πολίτης και σχετίζονται με την ύπαρξή του και την παρουσία του στον κόσμο(Σούλης, 2002; 2020), πρέπει να αλλάξει το βλέμμα των ατόμων ως προς τη διαφορετικότητα και να τους εισαγάγει στην έννοια της κοινωνικής αποδοχής και ισότητας, με απώτερο σκοπό την ομαλή συνύπαρξη σε μια κοινωνία που διαρκώς εξελίσσεται και μεταλλάσσεται. Μια κοινωνία για όλους, λοιπόν, επιδιώκει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου όλοι οι άνθρωποι θα έχουν ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση σε βασικές υπηρεσίες και πόρους, όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η απασχόληση και η δικαιοσύνη. Αυτό περιλαμβάνει την καταπολέμηση των διακρίσεων και των ανισοτήτων σε κάθε επίπεδο της κοινωνίας και τη δημιουργία πολιτικών που θα προωθούν τη δικαιοσύνη και την ισότητα.

Το δικαίωμα στη διαφορά αποτελεί τα τελευταία χρόνια κεντρικό σύνθημα του πολιτικού λόγου. Δυστυχώς η συνθηματολογία αυτή είναι σε αναντιστοιχία με την πρακτική που εφαρμόζεται σε όλες τις περιπτώσεις (κοινωνικές δεξιότητες,

εκπαίδευση, παιχνίδι και αναψυχή). Στο πλαίσιο του δυτικού πολιτισμού η διαφορά θεωρείται κατώτερη και κατά συνέπεια επιδιώκεται η αφομοίωσή της από την κυρίαρχη-πλειοψηφούσα ομάδα. Καλείται δηλαδή εκείνος που διαφέρει, στην περίπτωση μας το παιδί με αναπηρία, να υιοθετήσει τις στάσεις και συμπεριφορές των πολλών (Σούλης, 2013). Παρόλο που η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006) τονίζει τη σημασία της ισότιμης πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στη δημόσια ζωή, των ίσων ευκαιριών που θα τους επιτρέπει να αναπτύξουν το πλήρες δυναμικό τους, η κοινωνία για όλους στην πράξη μοιάζει ουτοπική. Τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία παραβλέπονται και στην περίπτωση της παρούσας εργασίας παραβλέπεται η ισότιμη πρόσβαση των παιδιών με αναπηρία σε ευκαιρίες παιχνιδιού (Ross et al., 2022). Σημαντικός αρωγός στην προσπάθεια των παιδιών με αναπηρία αλλά και της κοινωνίας γενικότερα για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους πολίτες, είναι η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση που θα παρέχει σε όλους τη δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή και αναδεικνύοντας την ανάγκη σεβασμού της διαφορετικότητας (Σούλης, 2002). Ένα σχολείο λοιπόν για όλους, όπου ο ατομικισμός υποχωρεί στο «συννυπάρχειν», όπου κανένας δεν αποκλείεται εξαιτίας των δυσχερειών που παρουσιάζει, όπου διατηρείται η αυθεντικότητα του καθενός, όπου η μάθηση και η σχολική ζωή είναι κοινή για παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Ένα σχολείο για όλους που διδάσκει κοινωνικές δεξιότητες προετοιμάζοντας όλα τα παιδιά ως μελλοντικούς ενήλικες που κατανοούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων (Σούλης, 2020). Η υλοποίηση του σχολείου για όλους και της κοινωνίας για όλους απαιτεί συνεργασία και δράση από πολλούς φορείς, συμπεριλαμβανομένων των κυβερνήσεων, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, της κοινωνίας των πολιτών και του ιδιωτικού τομέα. Με βάση τα παραπάνω αποφασίστηκε η συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας που αφορά στην αναγκαιότητα σχεδιασμού και κατασκευής συμπεριληπτικών παιδικών χαρών, με τη συμμετοχή των σχεδιαστών υπαίθριων χώρων παιχνιδιού (αρχιτέκτονες-πολιτικοί μηχανικοί) αλλά και των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής όπως θα δούμε και στο ερευνητικό μέρος που ακολουθεί.

Κεφάλαιο 4

Ανασκόπηση ερευνών

Ο σχεδιασμός παιδικών χαρών έχει ερευνηθεί σε σχέση με την προώθηση του ενεργού παιχνιδιού και τη σπουδαιότητα του εξωτερικού περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά. Γενικότερα υπάρχει έλλειψη ερευνών για το σχεδιασμό εκείνο που ενισχύει τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στο εξωτερικό περιβάλλον και στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Παράλληλα ο σχεδιασμός για παιδιά με αναπηρία και η κοινωνική απομόνωση στις παιδικές χαρές έχει μελετηθεί μεμονωμένα, καθώς και η αναγνώριση προσωπικών αλλά και περιβαλλοντικών εμποδίων στην κοινωνική συμμετοχή στο παιχνίδι για τα παιδιά με αναπηρία. Τα προσωπικά εμπόδια αφορούσαν σε περιορισμένο αριθμό συνομιλήκων για κοινωνικές συναναστροφές, περιορισμένη κινητικότητα, και καθυστέρηση στις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες (Solish, Perry & Minnes, 2010) ενώ τα περιβαλλοντικά εμπόδια αφορούσαν σε οργανωτικές πολιτικές και πρακτικές (Prellwitz, 2007). Η Prellwitz διεξήγαγε τη συγκεκριμένη έρευνα στη Σουηδία και έλαβε υπόψη τις απόψεις κατασκευαστών και φροντιστών παιδικών χαρών, παιδιών με διαφορετικές αναπηρίες και των γονέων αυτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν περιορισμένη πρόσβαση στις παιδικές χαρές, φυσικά εμπόδια που περιόριζαν ένα παιδί με αναπηρία να παίξει με τα άλλα παιδιά. Οι αρχές του κινήματος του Καθολικού Σχεδιασμού (βλ. κεφ. 3) φαίνεται να υποστηρίζονται από πλήθος ερευνών (Burke, 2013; Moore & Lynch, 2015; Stanton-Chapman & Schmidt, 2017; Πολίτη & Μπότσογλου, 2018; Wenger, et al., 2023) εκτιμώντας την υπάρχουσα κατάσταση και τα απαιτούμενα τεχνικά, και όχι μόνο, χαρακτηριστικά των συμπεριληπτικών παιδικών χαρών. Ο Burke (2013) ερευνά τον τρόπο με τον οποίο ο Καθολικός Σχεδιασμός στις παιδικές χαρές προωθεί το παιχνίδι για τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Με το ίδιο σκεπτικό οι Moore & Lynch (2015) διεξήγαγαν μια συστηματική ανασκόπηση 14 ερευνών που μελετούσαν την προσβασιμότητα και τη χρήση των παιδικών χαρών από όλα τα παιδιά, προτείνοντας την άποψη πως οι αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού. Δέκα στοιχεία φυσικής σχεδίασης που θα βοηθήσουν να βελτιωθεί το παιχνίδι των παιδιών με αναπηρία παρουσιάζουν στην συστηματική ανασκόπησή τους οι Ferneliouis & Christensen (2017). Τα στοιχεία αυτά αφορούσαν τον κυκλικό σχεδιασμό παιδικής χαράς, συνηθισμένα και αναγνωρίσιμα αντικείμενα, χαλαρά μέρη, ικανοποιητικός χώρος και

προσβάσιμες επιφάνειες, επίπεδα και εξοπλισμός που προσφέρουν προκλήσεις και ανάληψη ρίσκου, σημεία παρατήρησης αλλά και χαλάρωσης, αισθητηριακά ερεθίσματα. Τα φυσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδικών χαρών και τα στοιχεία που εξετάζονται και προτείνονται για το σχεδιασμό συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού συμπεριλαμβανομένου και του περιβάλλοντος χώρου, παρουσιάζονται επίσης στη συστηματική ανασκόπηση των Brown et al.(2021), αλλά και στην έρευνα του Fasting(2019), των James et al. (2022), των El-Kholy, Moustafa & Abou El-Ela(2022) και Mor (2023). Στην περίπτωση της συστηματικής ανασκόπησης μελετήθηκαν στοιχεία που θα μεγιστοποιήσουν την προσβασιμότητα και τη χρήση των υπαίθριων συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού. Τα ευρήματα αποδεικνύουν πως ο περιβαλλοντικός σχεδιασμός με ελεύθερη, χωρίς εμπόδια, είσοδο αλλά και αντίστοιχες επιφάνειες και μονοπάτια παιδικών χαρών καθώς και η επίβλεψη από προσωπικό, εγγυούνται την φροντίδα και την προσοχή απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Παρόμοια η έρευνα του Fasting(2019) τονίζει τη σημασία του περιβάλλοντος παιχνιδιού, του φυσικού χώρου και της ατμόσφαιρας, η έρευνα των El-Kholy, Moustafa & Abou El-Ela(2022) εμβάθυνε στη σημασία της παρουσίας πράσινων περιοχών για παιχνίδι και την ενίσχυση, μέσω αυτών, της πνευματικής και σωματικής δραστηριότητας, ενώ οι δύο άλλες έρευνες(James et al.,2022; Mor, 2023) εστιάζουν σε βασικά χαρακτηριστικά σχεδιασμού των συμπεριληπτικών παιδικών χαρών που ενθαρρύνουν την κοινωνική συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία, όπως οι δραστηριότητες σε διαφορετικά επίπεδα, χαλαρά και ήσυχα μέρη, αισθητηριοκινητικό παιχνίδι, εξοπλισμό παιχνιδιού που μπορεί να τροποποιηθεί.

Το 2017 οι Stanton-Chapman & Schmidt στηριζόμενοι σε προηγούμενες έρευνές τους (Stanton-Chapman & Schmidt, 2016 ;2017b) όπου μελέτησαν τις απόψεις τόσο των παιδιών και των οικογενειών τους όσο και των ειδικών παιδαγωγών των παιδιών με αναπηρία σχετικά με την πρόσβαση και συμμετοχή των παιδιών στις παιδικές χαρές αλλά και για το σχεδιασμό της ιδανικής παιδικής χαράς ανοιχτής σε όλα τα παιδιά, προχώρησαν σε νέα έρευνα ακολουθώντας επίσης τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού. Η νέα έρευνα εστίασε στην πρόσκληση αρχιτεκτόνων και στην κατάθεση προτάσεων για τη διαμόρφωση μιας παιδικής χαράς σε μια μικρή κοινότητα της πολιτείας του Ohio όπου θα ικανοποιούνταν οι ανάγκες όλων των παιδιών, όπου θα διατηρούνταν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών για τουλάχιστον 30 λεπτά και ο σχεδιασμός της δεν θα παρέπεμπε σε παιδιά με αναπηρία. Την οπτική των παιδιών με

αναπηρία και όλων των εμπλεκόμενων με αυτά (γονείς, εκπαιδευτικοί) για τη σπουδαιότητα των παιδικών χαρών καθώς και την έλλειψη γνώσης και πολιτικής σχετικά με το σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών παρουσιάζουν και οι έρευνες των Lynch, Moore & Prellwitz(2018) στην Ιρλανδία, των Ristianti & Widjajanti (2020) στο Hong Kong όπου διαπιστώθηκε ότι, παρά την γενικότερη πολιτική για την αναγκαιότητα σχεδίασης συμπεριληπτικών παιδικών χαρών, οι υπάρχουσες παιδικές χαρές της πόλης δεν πληρούν τα κριτήρια συμπεριληπτικότητας, και των Wenger, et al.(2021; 2023) σε μία πόλη της Σουηδίας όπου φάνηκε πως τα εμπόδια στο σχεδιασμό συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού αφορούν στην έλλειψη γνώσης, στις αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στην απουσία πολιτικής για τη συμπερίληψη. Οι έρευνες αυτές φέρνουν στο προσκήνιο διαφορετικές απόψεις ατόμων με ποικίλα βιώματα και εμπειρίες έτσι ώστε να υπάρξει μια καλύτερη κατανόηση του σχεδιασμού και της χρήσης των συμπεριληπτικών παιδικών χαρών. Ο υπαίθριος χώρος παιχνιδιού και δη η παιδική χαρά είναι χώρος που απευθύνεται σε παιδιά και κατά συνέπεια πρέπει να προσφέρει όλες εκείνες τις δυνατότητες για σωστή και αποτελεσματική χρήση της από όλους ανεξαιρέτως χωρίς περιορισμούς. Οι απόψεις των παιδιών, ως των βασικών χρηστών των παιδικών χαρών, είναι θεμελιώδους σημασίας ιδιαίτερα σε σχέση με τη σύνδεσή τους με τη φύση, τις σωματικές δραστηριότητες και την κοινωνική διάδραση που προσφέρουν οι παιδικές χαρές και που αποτελούν βασικά στοιχεία που παρουσιάζονται στις παραπάνω έρευνες. Οι έρευνες των Spencer-Cavaliere & Watkinson(2010), Van Engelen, et al., Edwards, et al., Wenger, et al. (2021) μελέτησαν, μέσα από τις απόψεις των ίδιων των παιδιών, τη σημασία της κοινωνικής διάδρασης και του κοινωνικού αποκλεισμού, τονίζοντας και αποδεικνύοντας πως τα παιδιά με αναπηρία αισθάνονται τη συμπερίληψη στο παιχνίδι όταν προσκαλούνται σε αυτό και αντιμετωπίζονται ισότιμα. Οι πράξεις των άλλων, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών με αναπηρία, ήταν εκείνες σύμφωνα με τις οποίες αισθάνονταν περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτοί σε σωματικές-φυσικές δραστηριότητες. Παρόμοια η συστηματική ανασκόπηση των Taylor, et al.(2023) αφορά στην εκτίμηση της συμπεριληπτικότητας των παιδικών χαρών και στην ανάγκη εμπλοκής στο σχεδιασμό των ίδιων των παιδιών με αναπηρία.

Στον ελληνικό χώρο η έρευνα των Botsoglou, Hrisikou & Kakana (2011) διαπιστώνει πως σε κανέναν υπαίθριο χώρο παιχνιδιού δεν υπήρχε κατάλληλος εξοπλισμός για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), η έρευνα της Μήττα (2016) εστιάζει

στη διαμόρφωση δημόσιου χώρου για την ψυχαγωγία των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία με αντίστοιχες συνεντεύξεις παιδιών για το τι θα ήθελαν σε μια παιδική χαρά που να ανταποκρίνεται στα παιδιά με διαφορετικές αναπηρίες, ενώ εκείνη των Πολίτη & Μπότσογλου (2018), καταγράφει τις απόψεις των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) σχετικά με την προσβασιμότητα και την καταλληλότητα υπαίθριων χώρων παιχνιδιού στη Θεσσαλονίκη για τα παιδιά τους. Η ασφάλεια και η συντήρηση των παιδικών χαρών αποτελεί το θέμα των ερευνών των Παπαλιούρα & Τάκα(2018), Φουντουλάκη (2019) και Ασβού (2020) ενώ τέλος η έρευνα της Παπασωτήρη (2023) αφορούσε στην παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού δύο ομάδων παιδιών (τυπικώς αναπτυσσόμενων) σε τρεις υπαίθριους χώρους της περιοχής του Αγρινίου, ο ένας εκ των οποίων ήταν παιδική χαρά της πόλης, χωρίς να εστιάσει στη χρήση της από παιδιά με αναπηρία. Με βάση τα παραπάνω η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει το κενό, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, όπου δεν υπάρχει συστηματική και συνεχής καταγραφή της μειωμένης πρόσβασης των παιδιών με αναπηρία σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Παράλληλα η παρούσα έρευνα δεν αποτελεί συστηματική ανασκόπηση αλλά, στηριζόμενη σε αυτές, προβάλλει τη συνεργασία ατόμων διαφορετικών ειδικοτήτων που θεωρούνται άμεσα εμπλεκόμενοι στον σχεδιασμό (γονείς, εκπαιδευτικοί, μηχανικοί-αρχιτέκτονες-παιδιά) και τις προτάσεις τους για τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για το σχεδιασμό συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας προσανατολίζεται στη διασταύρωση απόψεων μηχανικών-αρχιτεκτόνων καθώς και εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής έτσι ώστε οι γνώσεις να συνδυαστούν και να υπάρξει ουσιαστική μέριμνα για την ενίσχυση του παιχνιδιού όλων των παιδιών μεταξύ τους χωρίς αποκλεισμούς και εμπόδια όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα. .

ΜΕΡΟΣ II

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 5

Μεθοδολογία της Έρευνας

Εισαγωγή

Με την ολοκλήρωση της ανασκόπησης των ερευνών που αφορούσαν στη σπουδαιότητα του υπαίθριου ελεύθερου παιχνιδιού για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία, στη δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών αυτών σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, συγκεκριμένα σε παιδικές χαρές, αλλά και στη σημασία που θα είχε για το παιχνίδι των παιδιών με αναπηρία η κατασκευή συμπεριληπτικών παιδικών χαρών, διαπιστώθηκε ότι η ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση συμπεριληπτικών υπαίθριων χώρων παιχνιδιού είναι ένα ζήτημα που απασχολεί και πρέπει να απασχολήσει σε μεγαλύτερο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα, την κοινωνία και την πολιτεία γενικότερα. Σε αυτό το ζήτημα μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά η καταγραφή των απόψεων των εμπειριών και των προτάσεων των σχεδιαστών υπαίθριων χώρων παιχνιδιού αλλά και των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ώστε μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα που θα συλλεχθούν να διαμορφωθούν προτάσεις προς τους συντελεστές της πολιτικής ίδρυσης και λειτουργίας των συμπεριληπτικών παιδικών χαρών. Οι προβληματισμοί αυτοί οδήγησαν στη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας ευελπιστώντας να πραγματοποιηθεί ο σκοπός της έρευνας και να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας της Έρευνας γίνεται παρουσίαση του σχεδιασμού της έρευνας, καθώς και των διαδικασιών και των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Αρχικά, έγινε καθορισμός του σκοπού της έρευνας και διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν για έλεγχο. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο πληθυσμός της έρευνας που συμμετείχε στο ερωτηματολόγιο, γίνεται συνολική παρουσίαση του τρόπου συλλογής δεδομένων και στοιχείων και περιγράφονται τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν. Ακόμη, παρέχονται πληροφορίες για τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνάς μας.

Τέλος, παρουσιάζεται και ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου που αξιοποιήθηκε στην έρευνα.

5.1 Σκοπός –Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων σχεδιαστών υπαίθριων χώρων παιχνιδιού(πολιτικοί μηχανικοί-αρχιτέκτονες) καθώς και των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής όσον αφορά στην αναγκαιότητα και σπουδαιότητα σχεδιασμού συμπεριληπτικών παιδικών χαρών

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν με βάση τον κύριο σκοπό της έρευνας και απετέλεσαν την πυξίδα διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου αυτής βοηθώντας στον σχεδιασμό της (Robson, 2010).

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Πόσο διαφοροποιούνται στις απόψεις τους οι αρχιτέκτονες- σχεδιαστές υπαίθριων χώρων παιχνιδιού και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στο πόσο κατάλληλοι και προσβάσιμοι είναι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού για τα παιδιά με αναπηρία;

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό αρχιτέκτονες-σχεδιαστές υπαίθριων χώρων παιχνιδιού και εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) θεωρούν απαραίτητο τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών;

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Κάτω από ποιες συνθήκες ο σχεδιασμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού βοηθά την εμπλοκή των παιδιών με αναπηρία σε δημιουργικό παιχνίδι και διάδραση με τους συνομηλίκους; Πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις των τριών εμπλεκόμενων στην έρευνα ομάδων;

5.2 Σχεδιασμός της έρευνας-Το εργαλείο της έρευνας.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα, ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η ερευνήτρια προκειμένου να πάρει τις απαντήσεις που χρειάζονται ώστε να εκπληρωθεί ο σκοπός της έρευνας, ανάμεσα από την ποσοτική και ποιοτική ερευνητική προσέγγιση επέλεξε την ποσοτική προσέγγιση (quantitative research) καθώς τη θεώρησε καταλληλότερη, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο επέλεξε το

ερωτηματολόγιο (Cohen, et.al. 2008).Ο λόγος επιλογής της ποσοτικής προσέγγισης είναι ότι θεωρείται ως πιο αντικειμενική αφού με αυτή εξάγονται αριθμητικά δεδομένα τα οποία μπορούν να ερμηνευτούν χωρίς να υπεισέλθει η υποκειμενική άποψη της ερευνήτριας (Creswell, 2016). Το βασικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια με μεγάλη προσοχή ώστε να εκπληρώνει τον σκοπό της έρευνας και βασίστηκε τόσο στην βιβλιογραφία, όσο και στην εμπειρία του ερευνητή. Με το πέρας του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε καταγραφή αυτού σε αρχείο μορφής Microsoft Word, ώστε να εκτυπωθεί, και να διανεμηθεί από την ερευνήτρια προσωπικά, αλλά και καταγραφή αυτού στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Forms, ώστε να διανεμηθεί ηλεκτρονικά. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας και παρέχει γενική εικόνα του προς διερεύνηση θέματος που είναι δύσκολο να επιτευχθεί με άλλες ερευνητικές τεχνικές. Η συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων γίνεται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου, εντοπίζοντας και προσδιορίζοντας σχέσεις και συνθήκες (Cohen & Manion, 1994). Ο ερευνητής έχει την ευκαιρία, γρήγορα και ανέξοδα, να μελετήσει σημαντικό αριθμό μεταβλητών για τη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου που αναλύεται (Verma & Mallick, 2004). Τα ευρήματα και τα πορίσματα που προκύπτουν από την αναζήτηση μέσω του γραπτού ερωτηματολογίου έχουν πρακτική σημασία και καθίσταται δυνατή η περαιτέρω αξιοποίησή τους. Έτσι, η έρευνα θεωρείται αιτιολογική και εφαρμοσμένη. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας θεωρείται ως ένα αξιόπιστο εργαλείο συλλογής δεδομένων καθώς εξασφαλίζει ανωνυμία στους συμμετέχοντες γεγονός που τους παροτρύνει στο να είναι ειλικρινείς (Borg & Gall, 1989; Verma & Mallick, 1999; Cohen, et.al., 2008).

Αρχικά, στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, προηγήθηκε ένα σύντομο σημείωμα προς τους συμμετέχοντες με το οποίο η ερευνήτρια τους πληροφορούσε ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ήταν υποχρεωτική και τους διαβεβαίωνε ότι θα χρησιμοποιηθούν μόνο οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις και θα τηρηθεί η ανωνυμία τους. Αφού ολοκληρώθηκε η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου δόθηκε για πιλοτική συμπλήρωση σε τρία άτομα, ένα από κάθε κατηγορία συμμετεχόντων (σχεδιαστές υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής) οι οποίοι βρίσκονταν κοντά στην ερευνήτρια και ζητήθηκε να το συμπληρώσουν επισημαίνοντας ταυτόχρονα τα λάθη και τις παραλείψεις που θα εντοπίσουν, ώστε να διορθωθούν πριν δοθεί για συμπλήρωση στην

ομάδα των συμμετεχόντων(Cohen et.al. 2008). Η πιλοτική ομάδα άμεσα συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο και διαβεβαίωσε την ερευνήτρια ότι οι ερωτήσεις είναι απόλυτα κατανοητές και σαφείς και δεν απαιτούνται διευκρινίσεων. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από συνολικά 34 ερωτήσεις, κλειστού τύπου, πολλαπλών επιλογών και ερωτήσεων που ακολουθούν την βασική κλίμακα Likert με βαθμούς αξιολόγησης από το «Καθόλου» έως το «Πάρα Πολύ». Ειδικότερα, 12 από τις 34 ερωτήσεις αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, με ερωτήσεις όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών, η ύπαρξη στο οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον παιδιού με αναπηρία, η ιδιότητα, η προϋπηρεσία, η περιοχή διαμονής, το επίπεδο σπουδών και τα προσόντα τους. Αυτές οι ερωτήσεις παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την κατανόηση των συμμετεχόντων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση των χαρακτηριστικών του δείγματος που μελετάται. Επιπλέον, οι υπόλοιπες 22 ερωτήσεις αφορούν στις απόψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το παιχνίδι και τις παιδικές χαρές. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται σε θέματα όπως η αξιολόγηση της προσβασιμότητας των παιδικών χαρών για παιδιά με αναπηρία, η άποψή τους για τη σημασία των παιδικών χαρών στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και η αντίληψή τους για τη σημασία της ύπαρξης συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιού.

Μέσω αυτών των ερωτήσεων, μπορεί να γίνει κατανοητό πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον ρόλο των παιδικών χαρών στην κοινότητά τους και πώς βλέπουν την ανάγκη για βελτιώσεις στην προσβασιμότητα και την ποιότητα αυτών των χώρων. Επιπλέον, μπορεί να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση της στάσης τους ως προς την ασφάλεια, την ποιότητα των χώρων παιχνιδιού και τη συνειδητοποίησή τους για την ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικών παιδικών χαρών ή υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Συνολικά, αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να παράσχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την ανάγκη για βελτιώσεις σε υπάρχουσες παιδικές χαρές και τη δημιουργία νέων χώρων παιχνιδιού που να εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες όλων των παιδιών. Επιπλέον, μπορούν να προσφέρουν εισηγήσεις για τη βελτίωση της προσβασιμότητας και της ποιότητας των παιδικών χαρών για όλα τα παιδιά. Η ερευνήτρια στο τέλος του ερωτηματολογίου ευχαριστούσε τους συμμετέχοντες για την πολύτιμη βοήθειά τους στην ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

5.3 Συλλογή δεδομένων- Διάρκεια συλλογής δεδομένων

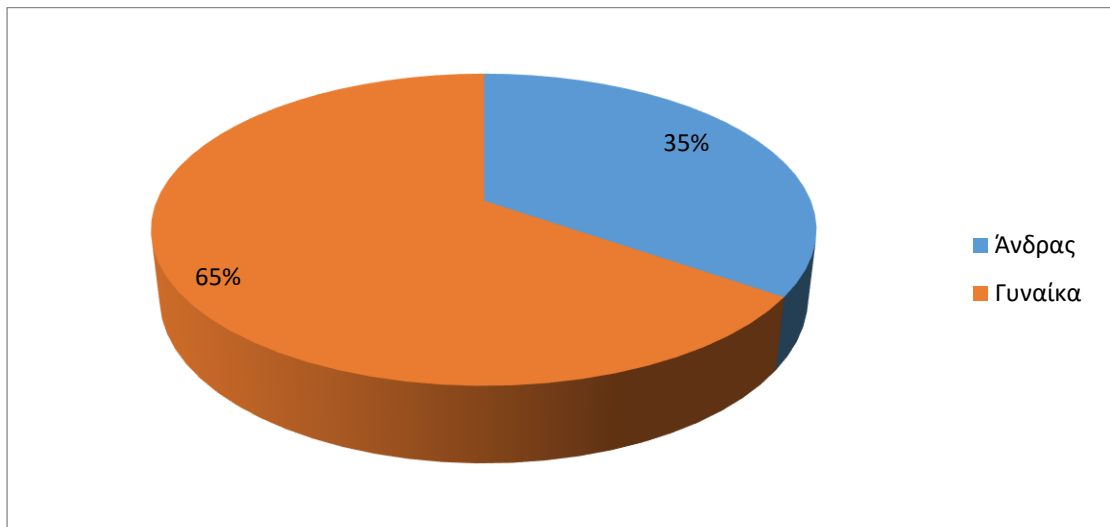
Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους, οι οποίοι εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της έρευνας, τον ερευνητή και τους συμμετέχοντες. Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκε διανομή ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, όπου το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media). Με τον τρόπο αυτό οι συμμετέχοντες μπορούν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή και να τα υποβάλουν άμεσα. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε προσωπική συλλογή δεδομένων, όπου ο ερευνητής διέμεινε τα ερωτηματολόγια απευθείας στους συμμετέχοντες.

Αφού διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια, ο ερευνητής έθεσε ως όριο της συλλογής δεδομένων τους τρεις μήνες. Ειδικότερα, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο παρέμενε ανοιχτό στην πλατφόρμα της Google για περίπου 2,5 μήνες, και συγκεκριμένα από 01/11/2023 έως και 08/01/2024, ενώ τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν απευθείας στους συμμετέχοντες συγκεντρώθηκαν μέχρι και την 18^η Ιανουαρίου 2024.

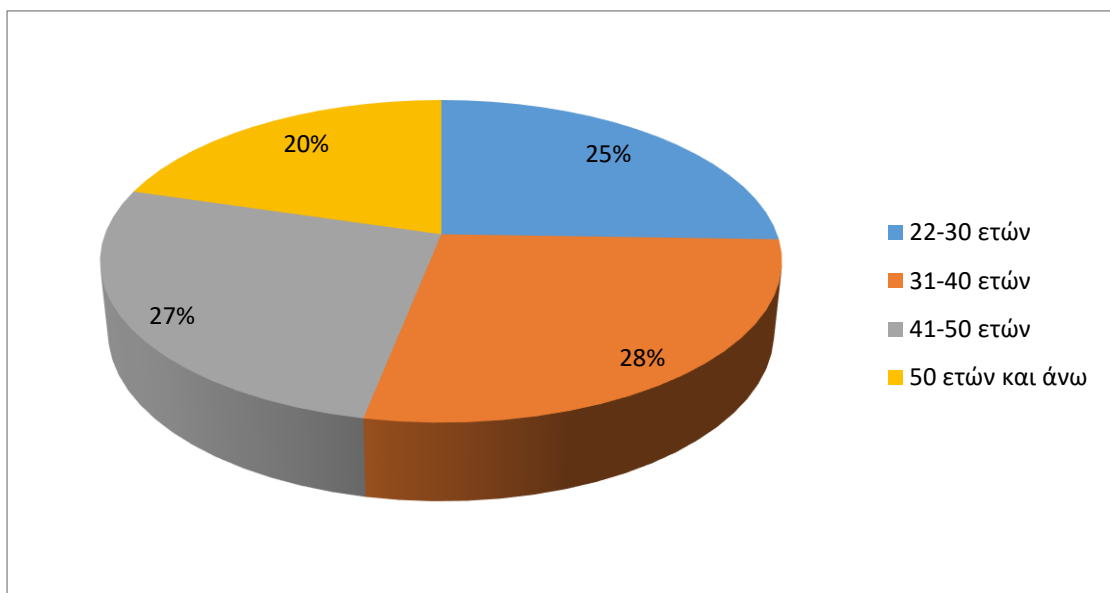
5.4 Δείγμα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε αρχικά σε 150 άτομα και από τις τρεις κατηγορίες συμμετεχόντων. Το τελικό δείγμα συμμετοχής στην έρευνα ήταν 98 άτομα, εκ των οποίων οι 64 (ποσοστό 65,3%) ήταν γυναίκες και οι 34 (ποσοστό 34,7%) ήταν άνδρες (Διάγραμμα 1). Σχετικά με την ηλικία τους παρατηρείται ότι το δείγμα είναι σχεδόν ισόποσα μοιρασμένο, με τους 25 από τους 98, ποσοστό 25,5%, να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 22-30 ετών, τους 27, ποσοστό 27,6%, να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 31-40 ετών, τους 26, ποσοστό 26,5%, στην ομάδα από 26,5% και τους 20 από αυτούς, ποσοστό 20,4%, στην ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών (Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 1: Φύλλο

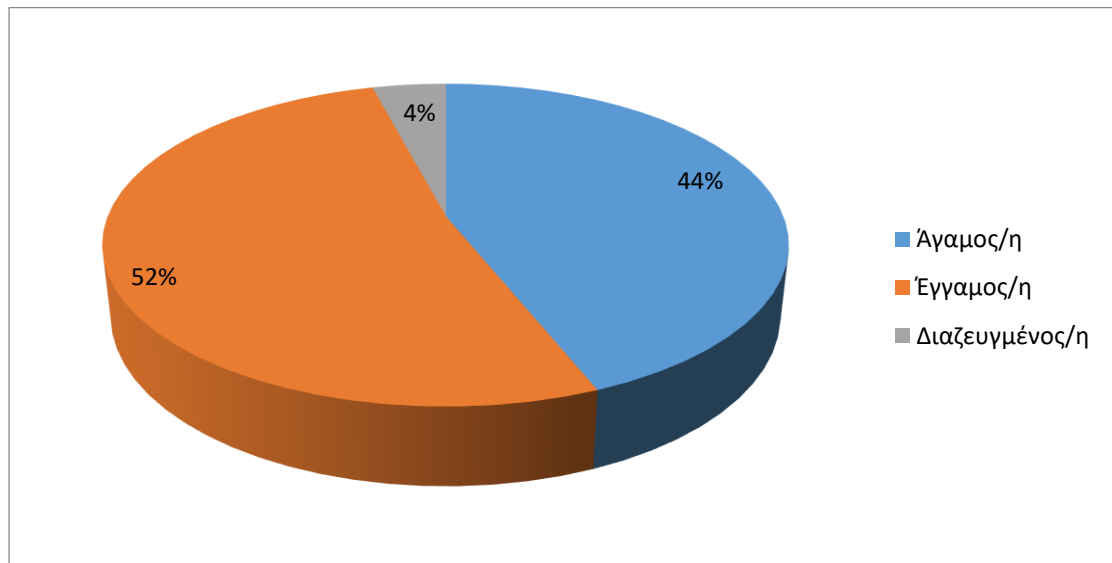


Διάγραμμα 2: Ηλικία

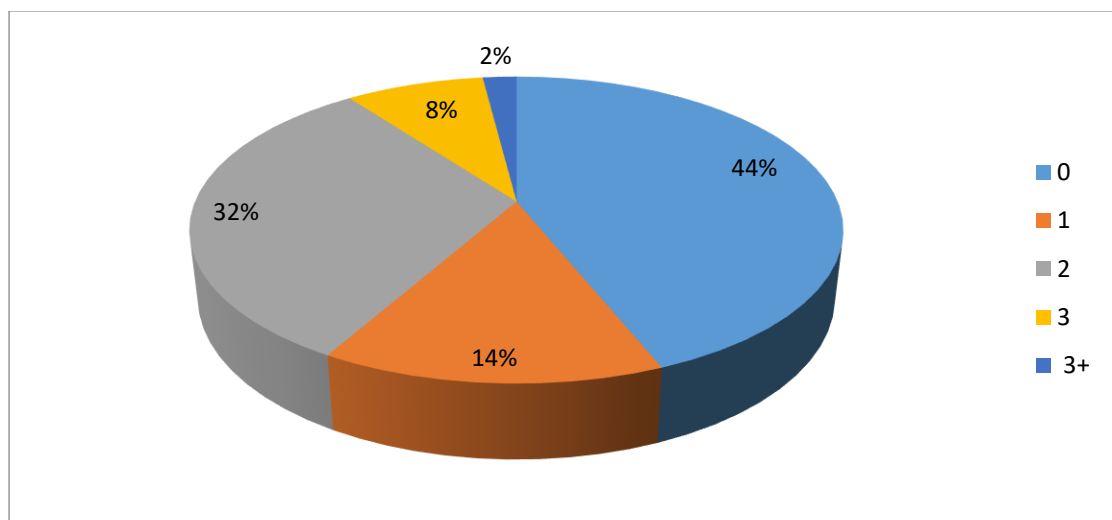


Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων παρατηρείται ότι 43 από αυτούς (ποσοστό 43,9%) είναι άγαμοι, 51 (ποσοστό 52%) είναι έγγαμοι και 4 (ποσοστό 4,1%) είναι διαζευγμένοι (Διάγραμμα 3). Ακόμη, από 1 παιδί έχουν 14 από τους 98 συμμετέχοντες (ποσοστό 14,3%), από 2 παιδιά 31 από αυτούς (ποσοστό 31,6%), από 3 παιδιά 8 (ποσοστό 8,2%) και πάνω από 3 παιδιά έχουν 2 από αυτούς (ποσοστό 2%), ενώ 43 από το σύνολο των συμμετεχόντων δεν έχουν παιδιά (ποσοστό 43,9%) (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση

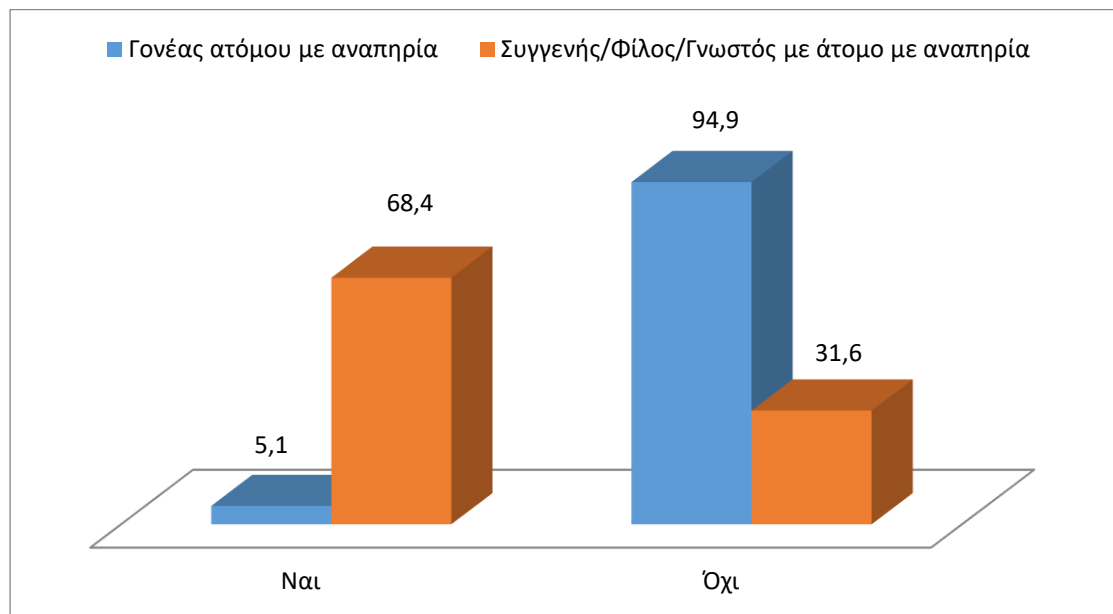


Διάγραμμα 4: Αριθμός παιδιών



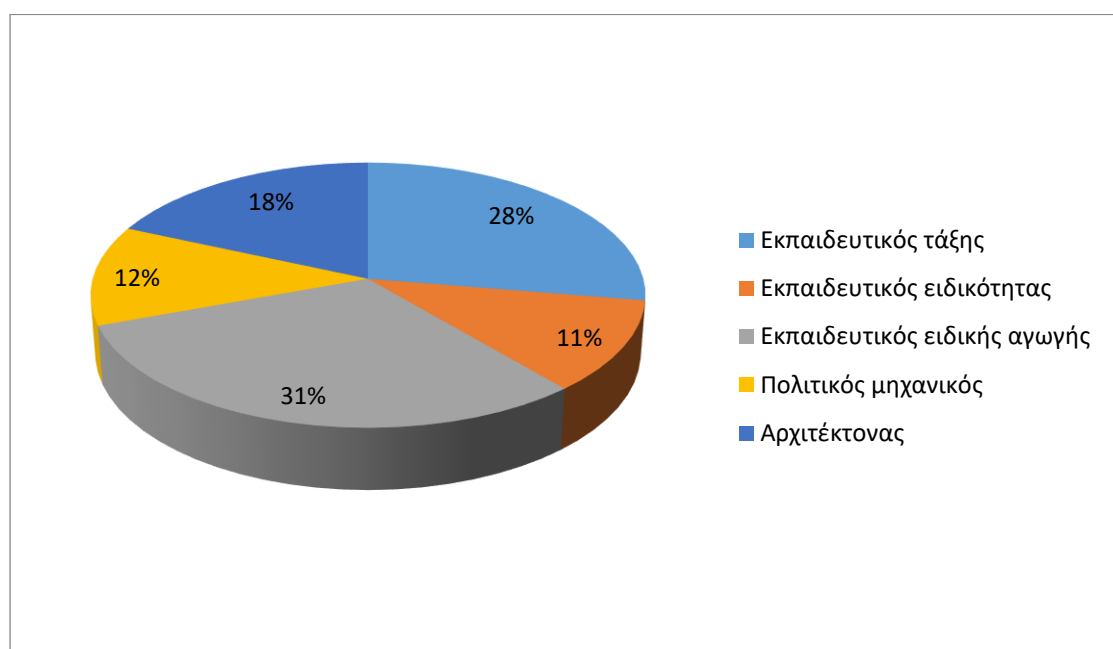
Επιπρόσθετα, σχετικά με το εάν υπάρχει στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον των συμμετεχόντων παιδι με αναπηρία παρατηρήθηκε ότι 93 από τους 98 δεν είναι γονείς παιδιού με αναπηρία, ενώ 31 από τους 98 δεν έχουν κάποιον συγγενή, φίλο ή γνωστό που να είναι γονέας ατόμου με αναπηρία (Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5: Άτομα με αναπηρία



Σχετικά με την επαγγελματική ιδιότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα, ποσοστό της τάξεως του 69,4%, δηλαδή 68 άτομα, είναι εκπαιδευτικοί, όπου οι 30 (30,6%) είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι 27 (27,6%) είναι εκπαιδευτικοί τάξης και οι 11 (11,2%) είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Ακόμη, το 18,4%, δηλαδή 18 άτομα, είναι πολιτικοί μηχανικοί και το 12,2%, δηλαδή 12 άτομα, είναι αρχιτέκτονες (Διάγραμμα 6).

Διάγραμμα 6: Ιδιότητα

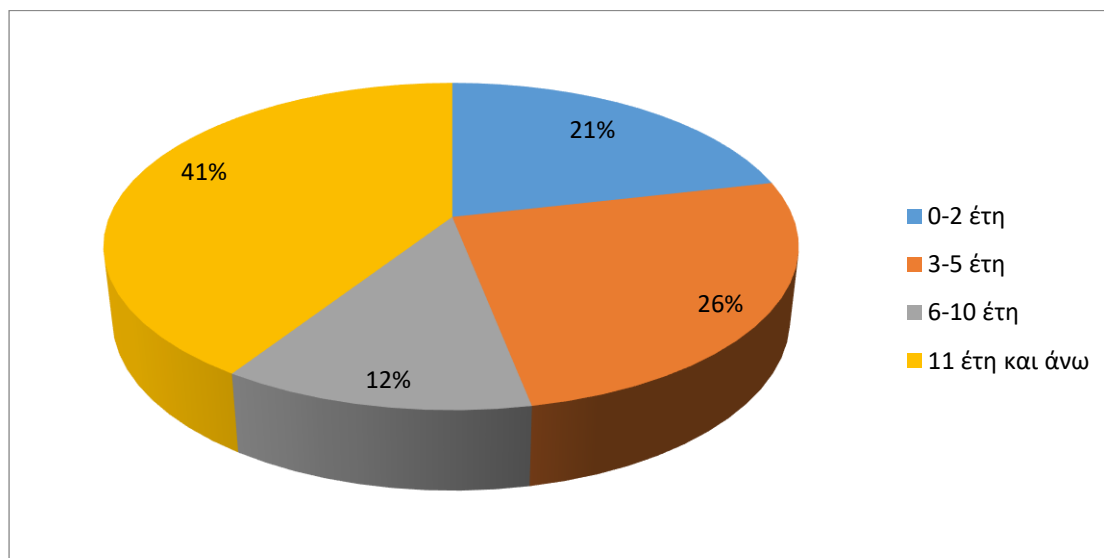


Σε συνέχεια της ιδιότητας, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν την βαθμίδα/τάξη στην οποία διδάσκουν. Ειδικότερα, 22 διδάσκουν στο νηπιαγωγείο, 3 σε νηπιαγωγείο – τμήμα ένταξης, 4 στην α' δημοτικού, από 1 στην β', δ' και στ' δημοτικού, 2 στην ε' δημοτικού, 5 σε δημοτικό σχολείο σε τμήμα ένταξης, 9 σε δημοτικό σχολείο ως παράλληλη στήριξη, 10 διδάσκουν σε γυμνάσιο και 1 σε λύκειο. Επιπλέον, 3 διδάσκουν σε ΚΔΑΠ και από 1 διδάσκει σε ΕΝΕΕΓΥΛ, ΕΠΑΛ, ειδικό σχολείο, ειδικό δημοτικό, Εργαστήρι Επαγγελματικής Κατάρτισης και Εργαστήρι Ειδικής Επαγγελματικής Αγωγής και Αποκατάστασης.

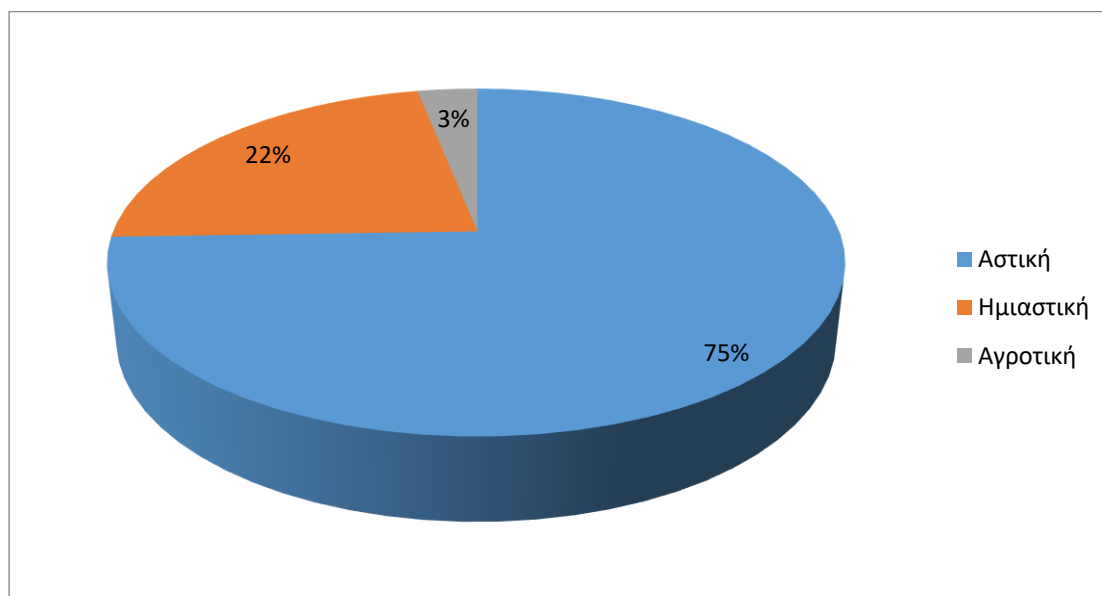
Ενώ, σε ότι αφορά στην προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία και συγκεκριμένα 40 από τους 98, ποσοστό 40,8%, εργάζονται στην ίδια θέση για περισσότερα από 11 έτη. Ακόμη, 12 από αυτούς, ποσοστό 12,2%, έχουν από 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας, 25, ποσοστό 25,5%, από 3 έως 5 έτη προϋπηρεσίας και 21, ποσοστό 21,4%, από 0 έως 2 έτη προϋπηρεσίας στην ίδια θέση (Διάγραμμα 7).

Επιπλέον, σχετικά με την περιοχή διαμονής, άρα και εργασίας, 73 από τους συμμετέχοντες με ποσοστό 74,5% διαμένουν σε αστική περιοχή, 22 με ποσοστό 22,4% σε ημιαστική και 3 με ποσοστό 3,1% σε αγροτική περιοχή (Διάγραμμα 8).

Διάγραμμα 7: Έτη προϋπηρεσίας στην ίδια θέση

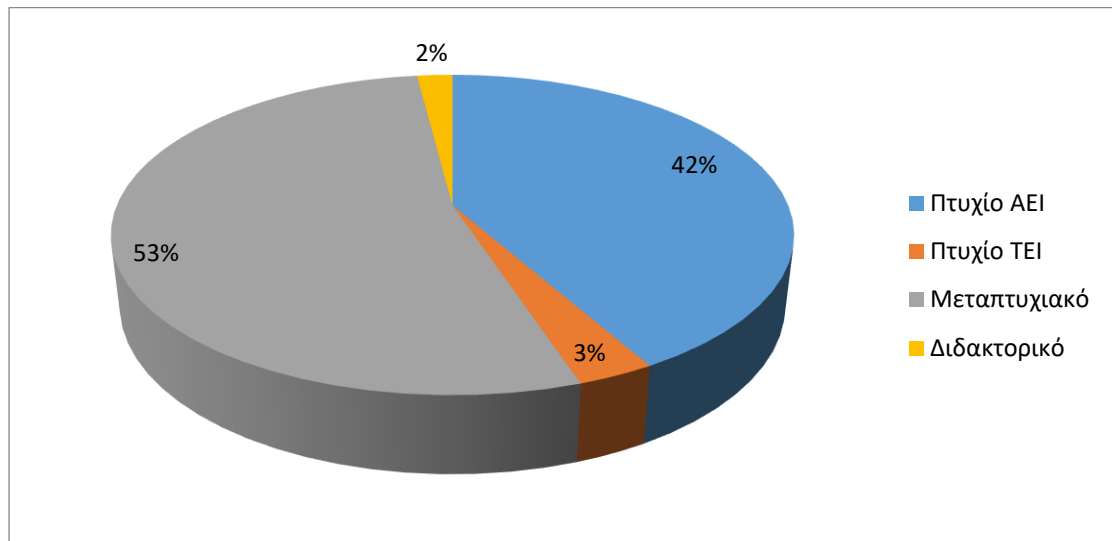


Διάγραμμα 8: Περιοχή διαμονής

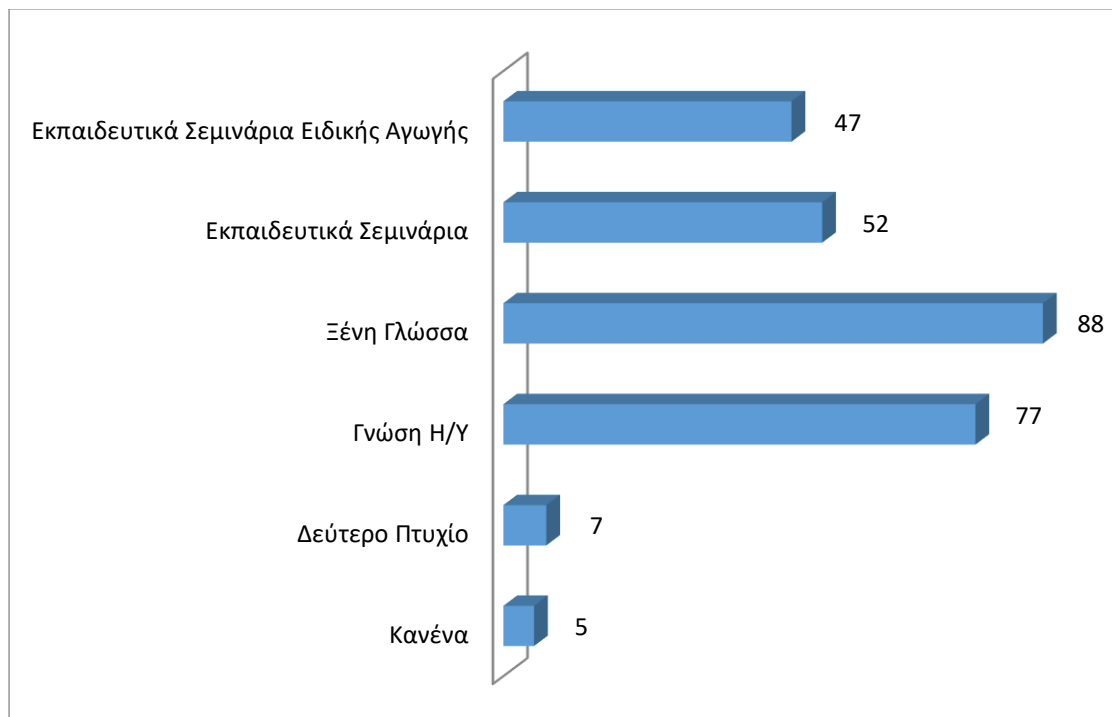


Ολοκληρώνοντας τα δημογραφικά στοιχεία, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν το επίπεδο σπουδών τους καθώς και τα επιπλέον προσόντα που διαθέτουν. Αναλυτικότερα, 41 από τους συμμετέχοντες σε ποσοστό 41,8% διαθέτουν πτυχίο από ΑΕΙ, 52 σε ποσοστό 53,1% διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 3 σε ποσοστό 3,1% πτυχίο από ΤΕΙ και 2 σε ποσοστό 2% διαθέτουν διδακτορικό τίτλο (Διάγραμμα 9). Επιπρόσθετα, όσον αφορά στα επιπλέον προσόντα παρατηρήθηκε ότι 7 (ποσοστό 7,1%) από το σύνολο των συμμετεχόντων διαθέτουν δεύτερο πτυχίο, 88 (ποσοστό 89,8%) από αυτούς γνωρίζουν τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα και 77 (ποσοστό 78,6%) γνωρίζουν να χειρίζονται Η/Υ. ακόμη, 52 από τους 98 (ποσοστό 53,1%) έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικά σεμινάρια και 47 από αυτούς (ποσοστό 48%) έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικά σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή. Τέλος, 5 από τους συμμετέχοντες (ποσοστό 5,1%) αναφέρουν ότι δεν διαθέτουν κάποιο επιπρόσθετο προσόν (Διάγραμμα 10).

Διάγραμμα 9: Επίπεδο σπουδών



Διάγραμμα 10: Επιπλέον προσόντα



5.5. Ανάλυση-ερμηνεία δεδομένων

Στη συνέχεια, αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα πραγματοποιήθηκε επεξεργασία αυτών και συγκεντρώθηκαν σε ένα αρχείο του προγράμματος Microsoft Excel. Στη συνέχεια επεξεργάστηκαν και κωδικοποιήθηκαν με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να δημιουργηθεί ένα αρχείο στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics.

Όσον αφορά στην ανάλυση τους, αυτή περιλάμβανε την ανάλυση τους με απλή – περιγραφική στατιστική, όπου και παρουσιάστηκαν τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν, καθώς και οι συχνότητές των μεταβλητών, καθώς και ο έλεγχος κανονικότητας αυτών. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε διασταυρωμένη στατιστική ανάλυση μέσω της οποίας εξετάζεται ο συσχετισμός μεταξύ δύο μεταβλητών στο ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιώντας δοκιμές στατιστικής συσχέτισης όπως οι συντελεστές Pearson's ή Spearman's.

Τέλος, βασιζόμενοι στην ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας με σκοπό την αξιολόγηση τους ως προς την εκπλήρωση του βασικού σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

5.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Οι όροι εγκυρότητα και αξιοπιστία μιας έρευνας αποτελούν σημαντικά στοιχεία που συναινούν στη διασφάλιση της αλήθειας και της συνέπειας της έρευνας (Bell, 1997). Η έννοια της εγκυρότητας συγκροτείται από επιμέρους τύπους: την εγκυρότητα περιεχομένου, την εσωτερική εγκυρότητα, την εξωτερική εγκυρότητα, τη μεταβιβασιμότητα και τη γενικευσιμότητα (Cohen et.al. 2008). Η εξασφάλιση της εγκυρότητας περιεχομένου διασφαλίζεται όταν η ερευνήτρια δεν παρεμβαίνει με δικές της απόψεις και θέσεις κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας και δεν επηρεάζει με δικές της απόψεις του συμμετέχοντες (Cohen et.al. 2008). Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε η ερευνήτρια δεν παρενέβη με κανένα τρόπο στους συμμετέχοντες αφήνοντάς τους διακριτικά να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο χωρίς την παρουσία της και προσπάθησε να παρουσιάσει με ακρίβεια τα δεδομένα που συνέλεξε καθώς η διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας περίπου ένα τρίμηνο (Robson, 2010). Για να εξασφαλίσει την εσωτερική εγκυρότητα η ερευνήτρια επεδίωξε να τηρήσει τον κώδικα δεοντολογίας αφού έλαβε συγκατάθεση των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, ανακοίνωσε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, και τους ενημέρωσε για την προστασία και εχεμύθεια των προσωπικών τους στοιχείων. Η εξασφάλιση της εξωτερικής εγκυρότητας, μεταβιβασιμότητας, γενικευσιμότητας και επιβεβαιωσιμότητας της έρευνας αφορά στην αντικειμενικότητα των δεδομένων, τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας και την ικανότητα

άλλων ερευνητών να επαναλάβουν τη μελέτη και να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα σε έρευνες με συναφές ερευνητικό ενδιαφέρον. Ακόμη για να διασφαλιστεί η εξωτερική εγκυρότητα χρειάζεται να δοθούν ειλικρινείς απαντήσεις από τους συμμετέχοντες γεγονός που θεωρείται ότι έχει εξασφαλιστεί στην παρούσα έρευνα (Cohen, et.al, 2008). Σχετικά με τη μεταβιβασιμότητα / γενικευσιμότητα/ επιβεβαιωσιμότητα, στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν όσο το δυνατόν πιο αναλυτικά και με ειλικρίνεια τα συλλεχθέντα δεδομένα και να γίνουν κατανοητά από τους αναγνώστες της έρευνας. Ο ερευνητής συνέλεξε, ανέλυσε και παρουσίασε τα δεδομένα με πειθαρχία και αυτοέλεγχο, ταυτόχρονα, παρέχοντας ακριβή και συστηματική παρουσίαση των βημάτων και των διαδικασιών της έρευνας. Ο ερευνητής, παράλληλα, ήταν ένας «εξωτερικός» παρατηρητής, ο οποίος ερμήνευσε τα αποτελέσματα, εξήγαγε συμπεράσματα και πρότεινε εναλλακτικές προτάσεις για αυτή.

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της βασιμότητας μιας έρευνας (Guba & Lincoln, 1982) αφορά στον σχεδιασμό της έρευνας, την ποιότητα των δεδομένων, και την εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα, καθώς και στην εξέταση των παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάσουν την αξιοπιστία των δεδομένων.

Αρχικά, σχετικά με την αξιοπιστία της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ελέγχθηκαν και επιβεβαιώθηκαν από πολλαπλές και έγκυρες πηγές, με τον στόχο τη σύνδεσή τους με τον βασικό σκοπό της έρευνας. Ακόμη, ο ερευνητής αφιέρωσε αρκετό χρόνο για να μελετήσει τη βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα, να εξετάσει προηγούμενες έρευνες και να χρησιμοποιήσει την εμπειρία του για να διαμορφώσει το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και το ερωτηματολόγιο που αποτελεί τη βάση του ερευνητικού μέρους.

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνάφειας/συνέπειας με την οποία αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο όλα τα στοιχεία ενός ερωτηματολογίου μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό. Αυτός ο έλεγχος εκτιμάται με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's Alpha, ο οποίος είναι ένας δείκτης που χρησιμοποιείται για να μετρήσει το βαθμό στον οποίο ένα σύνολο ερωτήσεων έχει συνέπεια, συνοχή και ομοιογένεια. Η τιμή του κυμαίνεται ανάμεσα στο 0 και το 1, με το 1 να υποδηλώνει τη μέγιστη αξιοπιστία. Συνήθως, αν το Cronbach's Alpha είναι μεγαλύτερο από 0,7 θεωρείται αποδεκτό για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας ενός ερωτηματολογίου. Στην παρούσα περίπτωση, η τιμή του Cronbach's Alpha είναι 0,909, που υποδηλώνει πολύ υψηλή αξιοπιστία για το σύνολο των ερωτήσεων που

μελετήθηκαν. Αυτό υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις αποτελούν συνεκτικό και αξιόπιστο μέτρο για την έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

Πίνακας 1: Cronbach's Alpha

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,909	114

Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα Έρευνας

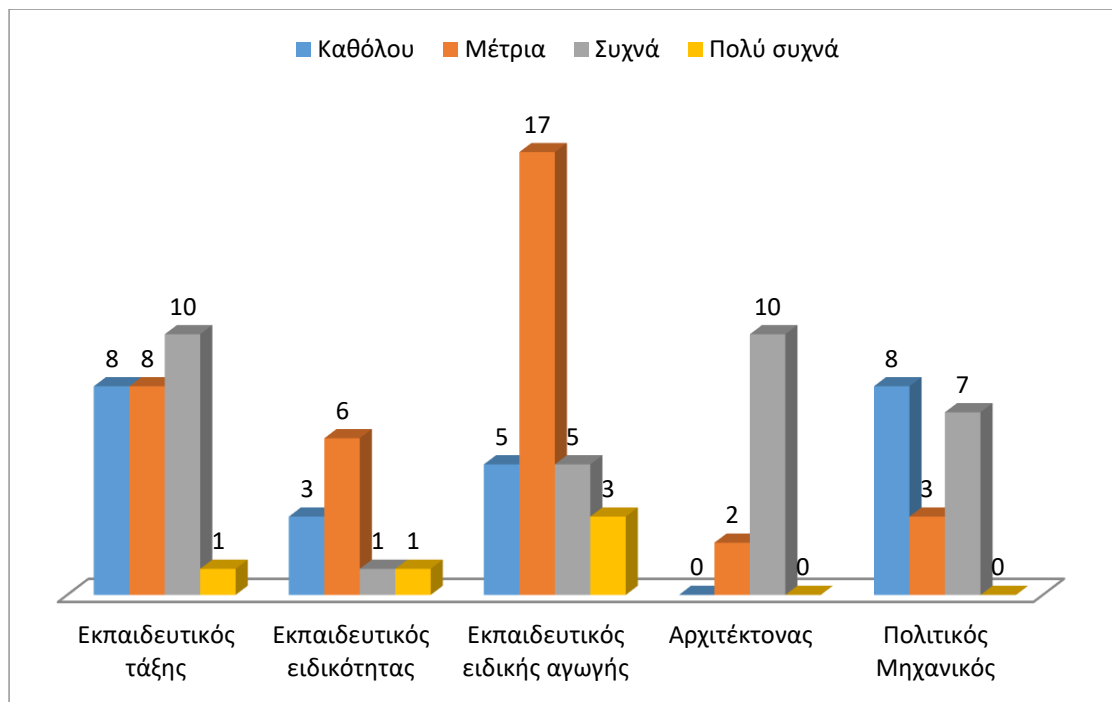
6.1 Περιγραφική Ανάλυση

Στην παρούσα υποενότητα πραγματοποιείται περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η οποία στοχεύει στην παρουσίαση και ερμηνεία των βασικών ευρημάτων της έρευνας.

6.1.1. Γενικές – Βοηθητικές Ερωτήσεις

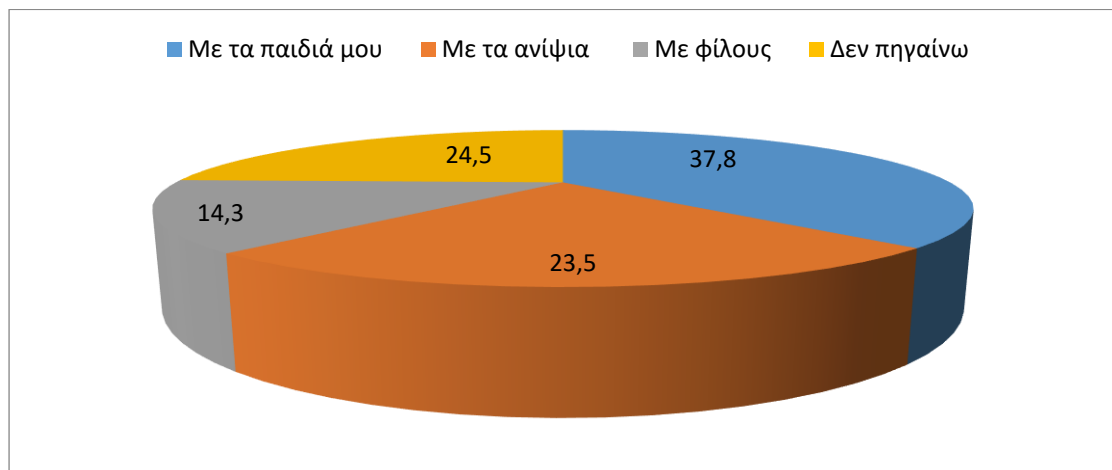
Αρχικά, σχετικά με τη συχνότητα επίσκεψης σε παιδικές χαρές παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί τάξης στην πλειονότητα τους αναφέρουν μέτρια έως συχνή επίσκεψη σε παιδικές χαρές. Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας επίσης δείχνουν να επισκέπτονται συχνά τις παιδικές χαρές, με μια μικρή μειοψηφία να αναφέρει καθόλου ή σπάνιες επισκέψεις. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ξεχωρίζουν με τη συχνότερη επίσκεψη σε παιδικές χαρές σε σχέση με τις άλλες ειδικότητες, προβάλλοντας τη σημασία που δίνουν σε αυτούς τους χώρους για την παιδική ανάπτυξη. Σε ότι αφορά τους αρχιτέκτονες, εκφράζουν συχνές επισκέψεις σε παιδικές χαρές, και τέλος οι πολιτικοί μηχανικοί δεν φαίνεται να επισκέπτονται τόσο συχνά παιδικές χαρές όπως οι υπόλοιπες ειδικότητες.

Διάγραμμα 11: «Πόσο συχνά πηγαίνετε σε παιδική χαρά» * ειδικότητα



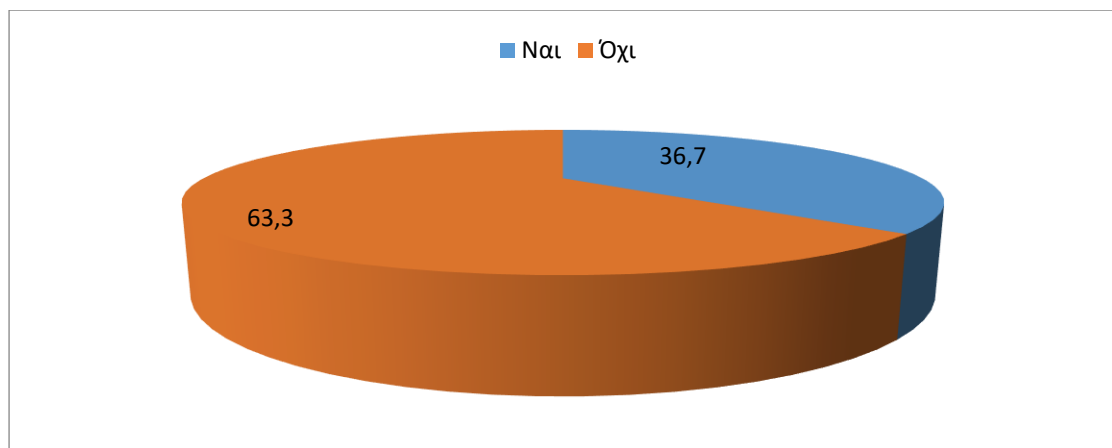
Σχετικά με τον ποιον/ποιους συνοδεύουν οι συμμετέχοντες στις παιδικές χαρές, η πλειονότητα (37,8%) αναφέρει ότι πηγαίνει στην παιδική χαρά με τα παιδιά τους. Επιπλέον, μια σημαντική μερίδα ανθρώπων (23,5%) αναφέρει ότι πηγαίνει στην παιδική χαρά με τα ανίψια τους. Ακόμη, μια μικρότερη ομάδα ανθρώπων (14,3%) αναφέρει ότι πηγαίνει στην παιδική χαρά με φίλους τους. Ενώ, τέλος, παρατηρείται ότι μια σημαντική μερίδα των συμμετεχόντων (24,5%) αναφέρει ότι δεν επισκέπτεται καθόλου την παιδική χαρά, γεγονός το οποίο μπορεί να οφείλεται σε λόγους, όπως η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη ενδιαφέροντος ή έλλειψη παιδιών στην οικογένεια.

Διάγραμμα 12: «Με ποιον πηγαίνετε στην παιδική χαρά»

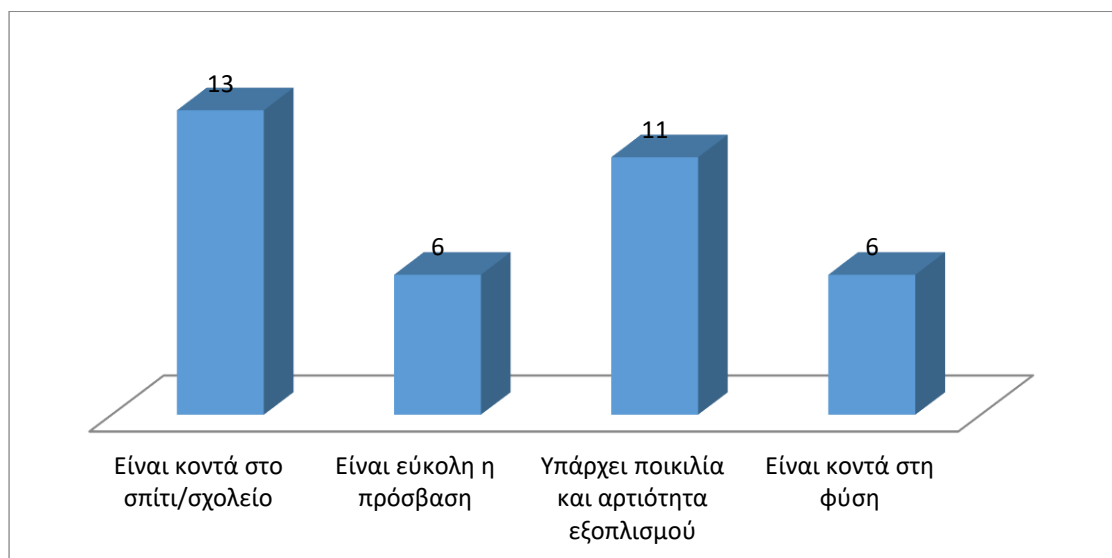


Σχετικά με το εάν οι συμμετέχοντες έχουν κάποια αγαπημένη παιδική χαρά παρατηρείται ότι 62 από τους συμμετέχοντες (ποσοστό 63,3%) απάντησε αρνητικά, ενώ 36 από αυτούς (ποσοστό 36,7%) θετικά. Ειδικότερα, από αυτούς που απάντησαν θετικά, 13 αναφέρουν ότι η αγαπημένη τους παιδική χαρά είναι κοντά στο σπίτι/σχολείο, 11 ότι υπάρχει ποικιλία και αρτιότητα εξοπλισμού, και από 6 ότι είναι εύκολη η πρόσβαση και ότι είναι κοντά στη φύση.

Διάγραμμα 13: «Έχετε κάποια αγαπημένη παιδική χαρά»



Διάγραμμα 14: «Αν «ναι» για ποιο λόγο»

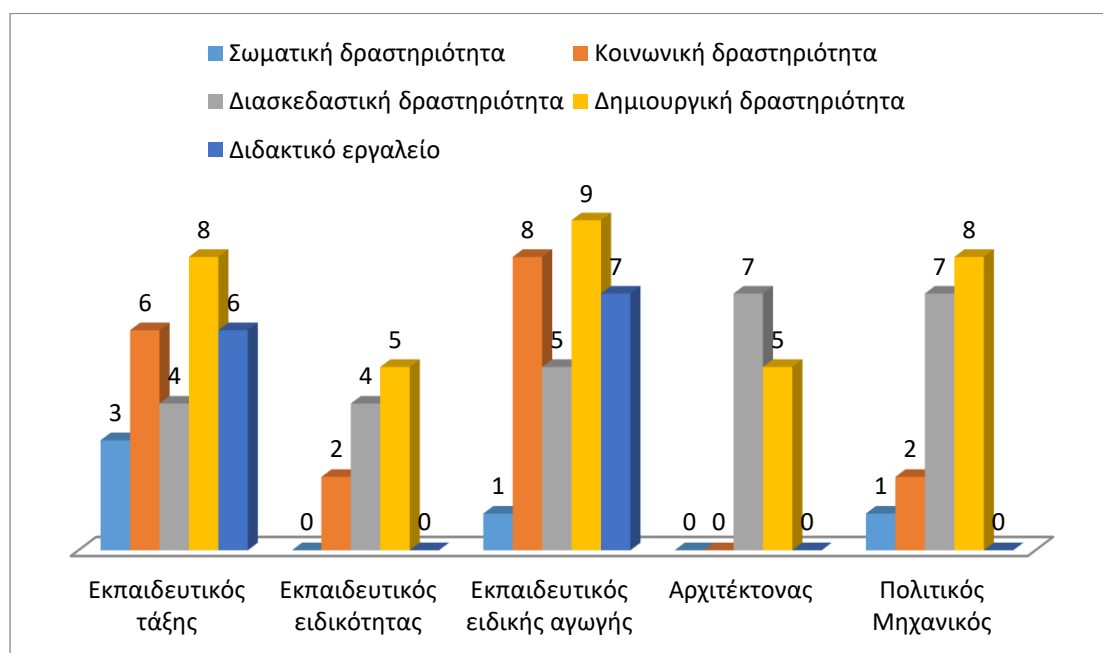


6.1.2. Πρώτο ερευνητικό Ερώτημα

Από το σύνολο των ερωτηθέντων οι 35 σε ποσοστό 35,7% αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι μια δημιουργική δραστηριότητα, όπου από αυτούς οι 9 είναι εκπαιδευτικοί

ειδικής αγωγής, από 8 είναι εκπαιδευτικοί τάξης και πολιτικοί μηχανικοί και από 5 είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας και αρχιτέκτονες. Ακόμη, 27 σε ποσοστό 27,6% αναφέρουν το παιχνίδι ως διασκεδαστική δραστηριότητα με 4 από αυτούς να είναι εκπαιδευτικοί τάξης, 4 εκπαιδευτικοί ειδικότητας, 5 από αυτούς να είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και από 7 να είναι αρχιτέκτονες και πολιτικοί μηχανικοί. Ως κοινωνική δραστηριότητα θεωρείται το παιχνίδι από 18 άτομα σε ποσοστό 18,4%, όπου 8 είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, 6 εκπαιδευτικοί τάξης και από 2 εκπαιδευτικοί ειδικότητας και πολιτικοί μηχανική, ενώ ως σωματική δραστηριότητα θεωρείται από 5 άτομα σε ποσοστό 5,1% με 3 από αυτούς να είναι εκπαιδευτικοί τάξης και από 1 εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και πολιτικός μηχανικός. Τέλος, το παιχνίδι θεωρείται διδακτικό εργαλείο από 13 συμμετέχοντες σε ποσοστό 13,3%, όπου 6 είναι εκπαιδευτικοί τάξης και 7 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Διάγραμμα 14: Κατά την άποψή σας τι είναι παιχνίδι * ειδικότητα



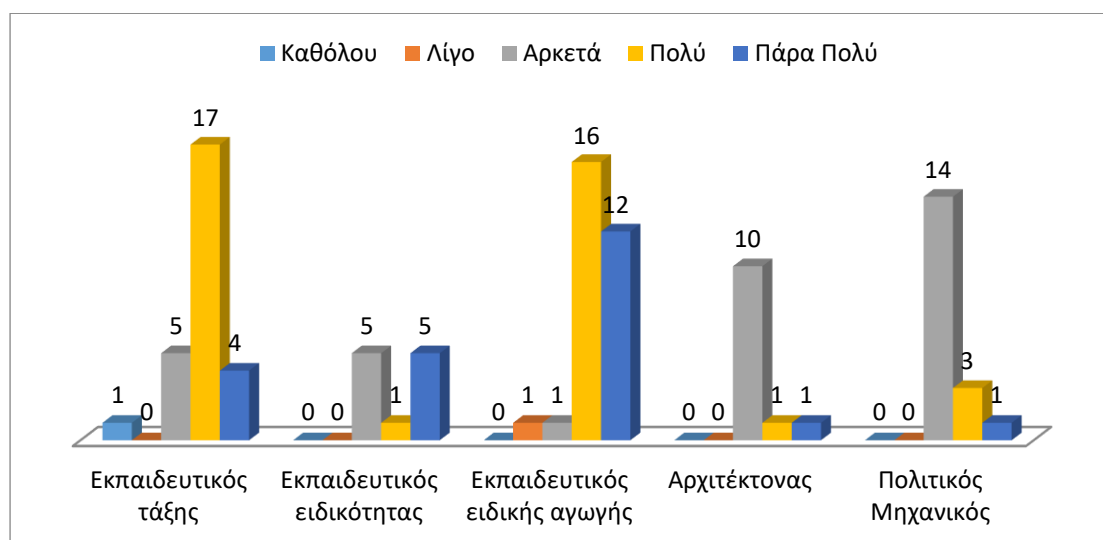
Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να εκτιμούν ιδιαίτερα το παιχνίδι ως δημιουργική, διδακτική και κοινωνική δραστηριότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί τάξης και εκπαιδευτικοί ειδικότητας δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη διασκέδαση και τη χρήση του παιχνιδιού ως διασκεδαστικού εργαλείου. Οι αρχιτέκτονες και πολιτικοί μηχανικοί εμφανίζουν ενδιαφέρον για το παιχνίδι τόσο ως δημιουργική δραστηριότητα

όσο και ως διασκεδαστική, ενώ οι τελευταίοι δείχνουν επίσης κάποιο ενδιαφέρον για το παιχνίδι ως κοινωνική δραστηριότητα.

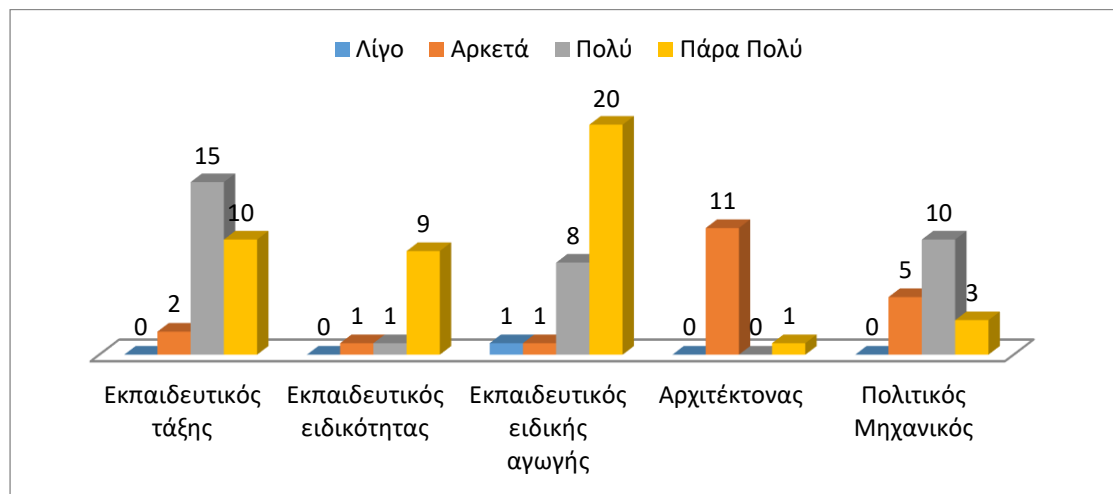
Σχετικά με το τι είναι ποιοτικό παιχνίδι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να συμφωνεί ότι το παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά ή πολύ σημαντικά στη συναισθηματική ανάπτυξη και την ανάπτυξη των νοητικών/γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό συμμετεχόντων πιστεύει ότι το ποιοτικό παιχνίδι συμβάλλει στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, λιγότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το παιχνίδι συμβάλλει αρκετά στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Η ερμηνεία του ποιοτικού παιχνιδιού φαίνεται να εκτιμάται διαφορετικά από τους διάφορους συμμετέχοντες, ανάλογα με την επαγγελματική τους ιδιότητα. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί τάξης εκτιμούν πολύ υψηλά την ανάπτυξη κινητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και την ανάπτυξη νοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων, με τα περισσότερα άτομα να τα κατατάσσουν στην κατηγορία «Πάρα Πολύ». Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας δείχνουν μεσαίο ενδιαφέρον για τις διάφορες πτυχές της ανάπτυξης, με τους περισσότερους να δίνουν βαρύτητα στην ανάπτυξη νοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δίνουν περισσότερο έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, οι αρχιτέκτονες εκτός από την κοινωνική ανάπτυξη, φαίνεται ότι και στην ανάπτυξη κινητικών και νοητικών δεξιοτήτων μέσω του ποιοτικού, για αυτούς, παιχνιδιού, καθώς επίσης οι πολιτικοί μηχανικοί φαίνεται να χαρακτηρίζουν ως ποιοτικό παιχνίδι αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη νοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων.

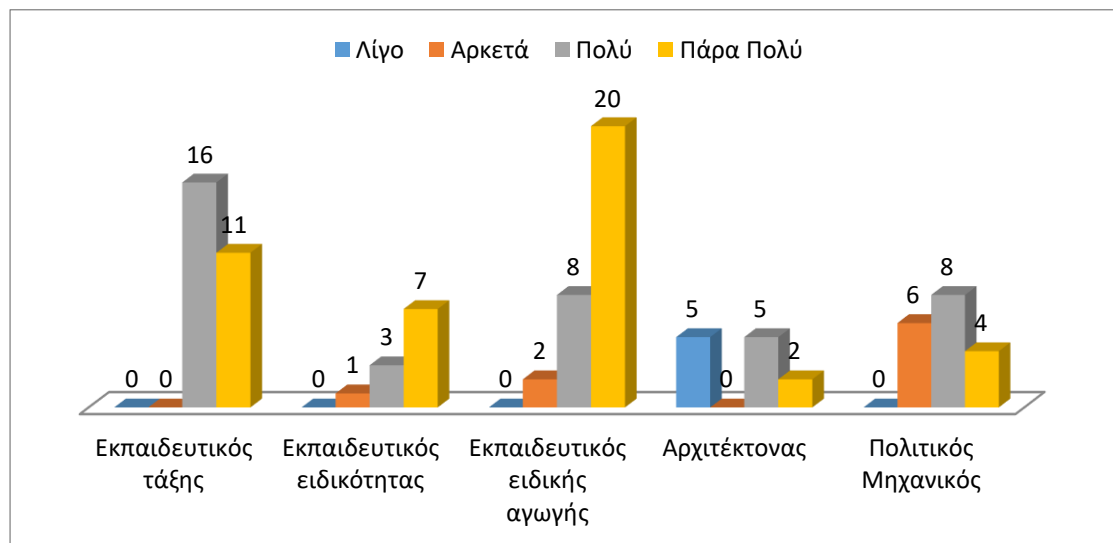
Διάγραμμα 15.α: «Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό» - Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών * ειδικότητα



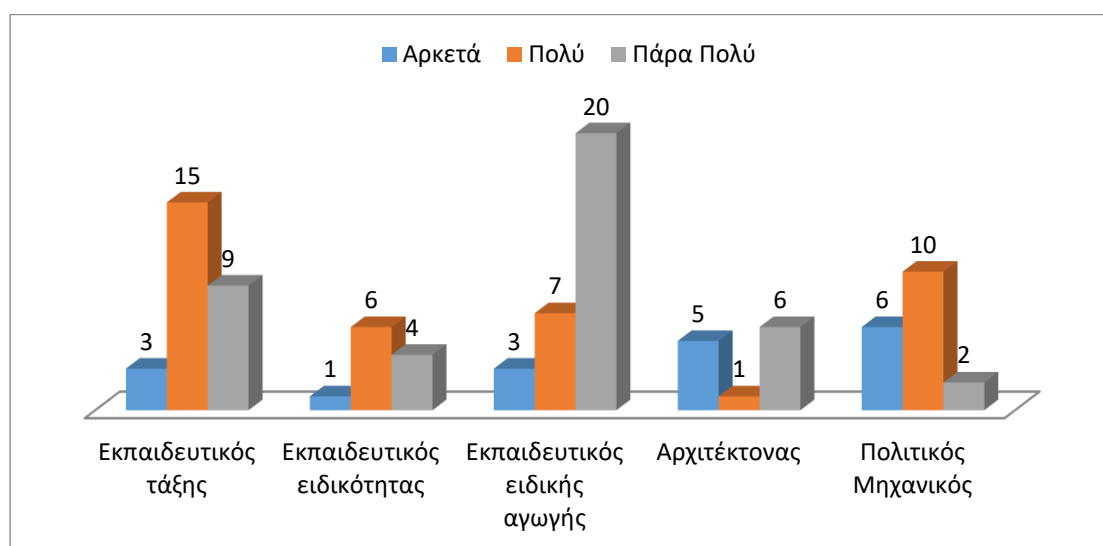
Διάγραμμα 166.β: «Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό» - Αυτό που συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών * ειδικότητα



Διάγραμμα 176.γ: «Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό»- Αυτό που συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών *ειδικότητα



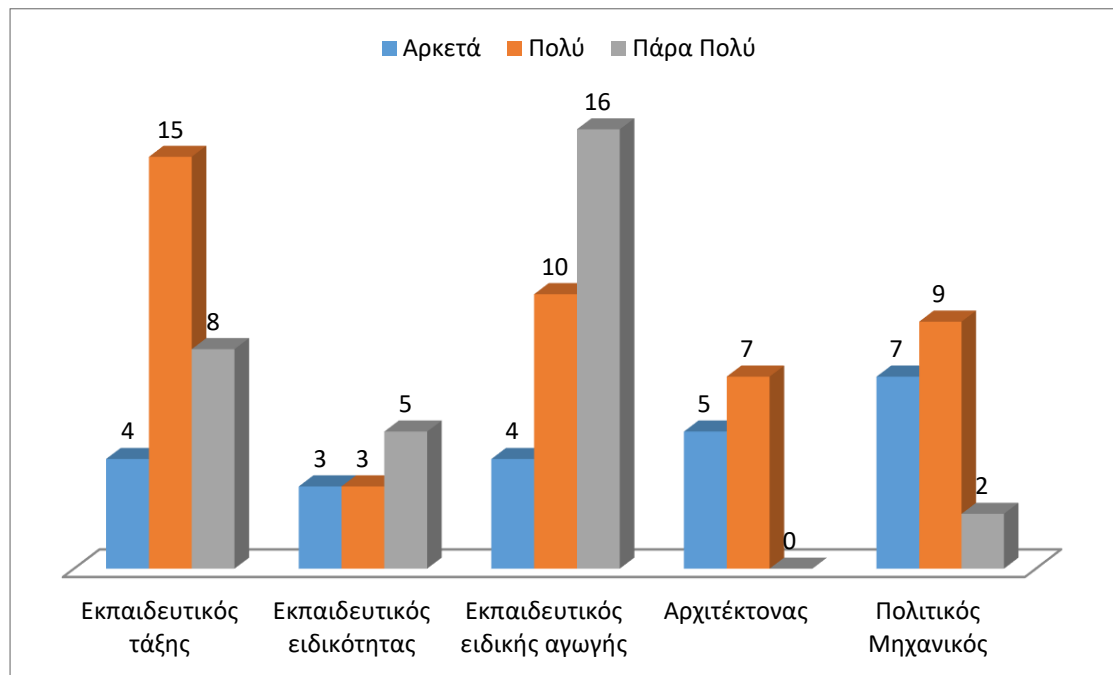
Διάγραμμα 186.δ: «Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό» - Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών/γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών *ειδικότητα



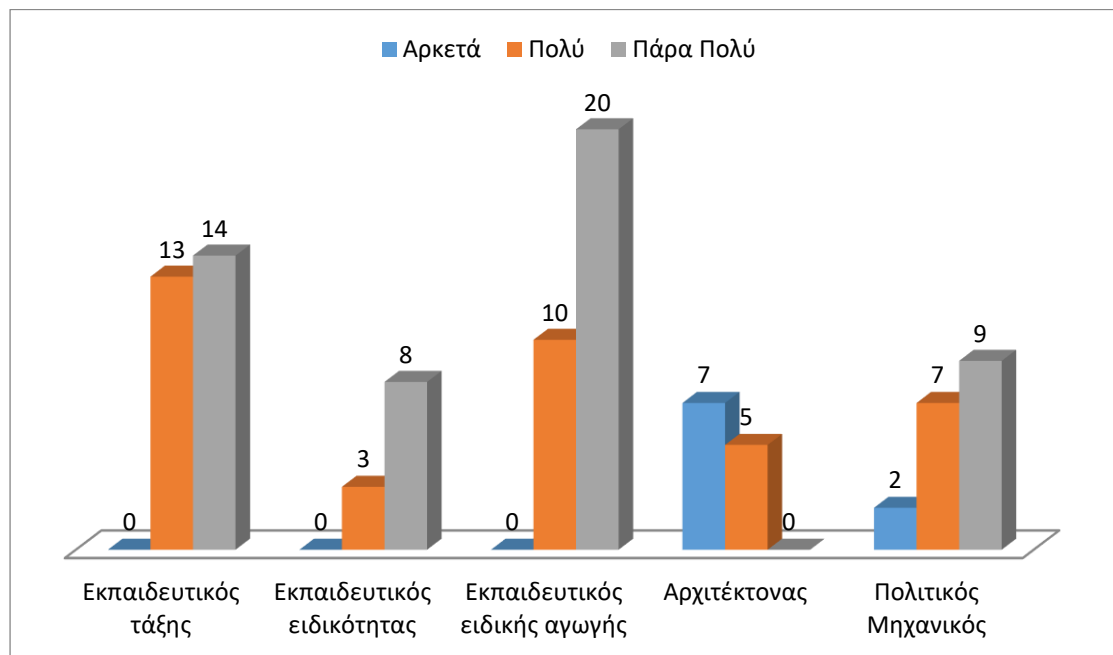
Στα διαγράμματα που ακολουθούν παρατίθενται οι απαντήσεις σχετικά με την ανάπτυξη και την αξιολόγηση υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, οι οποίες φαίνεται ότι διαφέρουν ανάλογα με την επαγγελματική ιδιότητα των ατόμων. Παρατηρείται ότι οι αρχιτέκτονες και οι πολιτικοί μηχανικοί εκφράζουν συχνά υψηλότερη προτίμηση και ενδιαφέρον σε θέματα που αφορούν τον σχεδιασμό και την ασφάλεια των παιδικών χώρων. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί, ιδίως εκείνοι με ειδικότητα στην ειδική αγωγή, δείχνουν επίσης ενδιαφέρον για τα θέματα αυτά, αλλά σε λιγότερο έντονο βαθμό.

Πιο αναλυτικά, οι αρχιτέκτονες επιδεικνύουν αυξημένο ενδιαφέρον στη δημιουργικότητα, στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με τη φύση, και στη διέγερση της φαντασίας των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, οι πολιτικοί μηχανικοί εκφράζουν μεγάλο ενδιαφέρον για την ασφάλεια και την προσβασιμότητα των χώρων, καθώς και για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας. Οι εκπαιδευτικοί, αν και εκφράζουν λιγότερο έντονο ενδιαφέρον σε ορισμένα θέματα, όπως ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος και η φυσική δραστηριότητα, εκφράζουν παρόλα αυτά ενδιαφέρον για την ενθάρρυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της δημιουργικότητας των παιδιών.

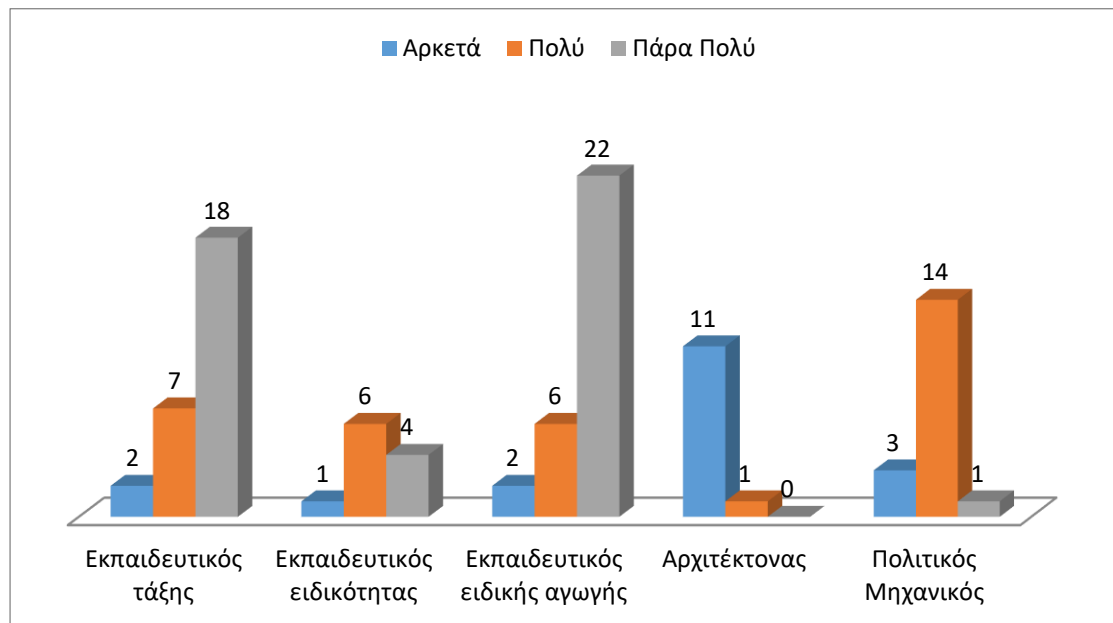
Διάγραμμα 197.α: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος-παιχνιδιού»- Προαγωγή φυσικής και σωματικής δραστηριότητας *ειδικότητα



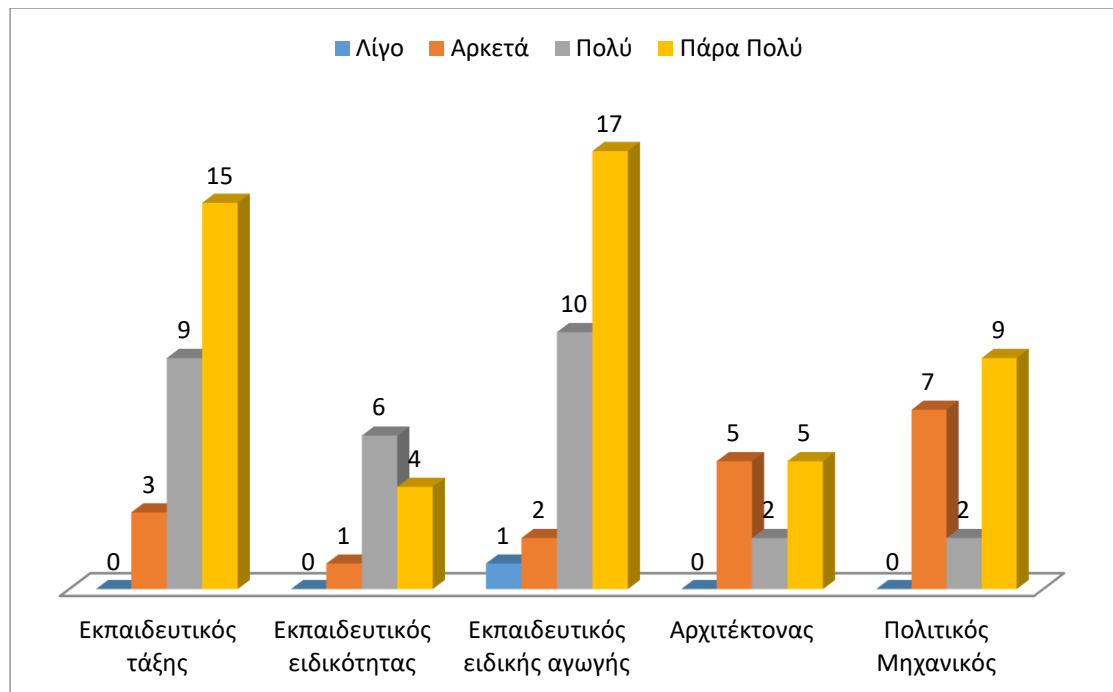
Διάγραμμα 17.β: "Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού"- Ενθάρρυνση κοινωνικής αλληλεπίδρασης *ειδικότητα



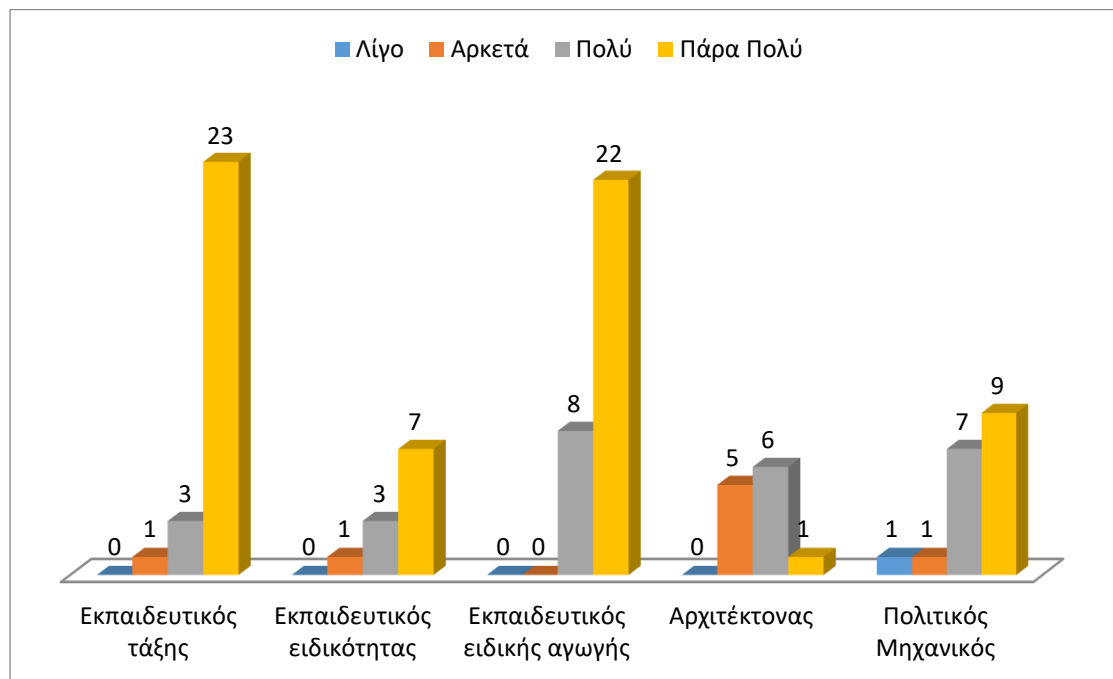
**Διάγραμμα 207.γ: "Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού"-
Υποστήριξη αυτενέργειας, πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας των παιδιών
*ειδικότητα**



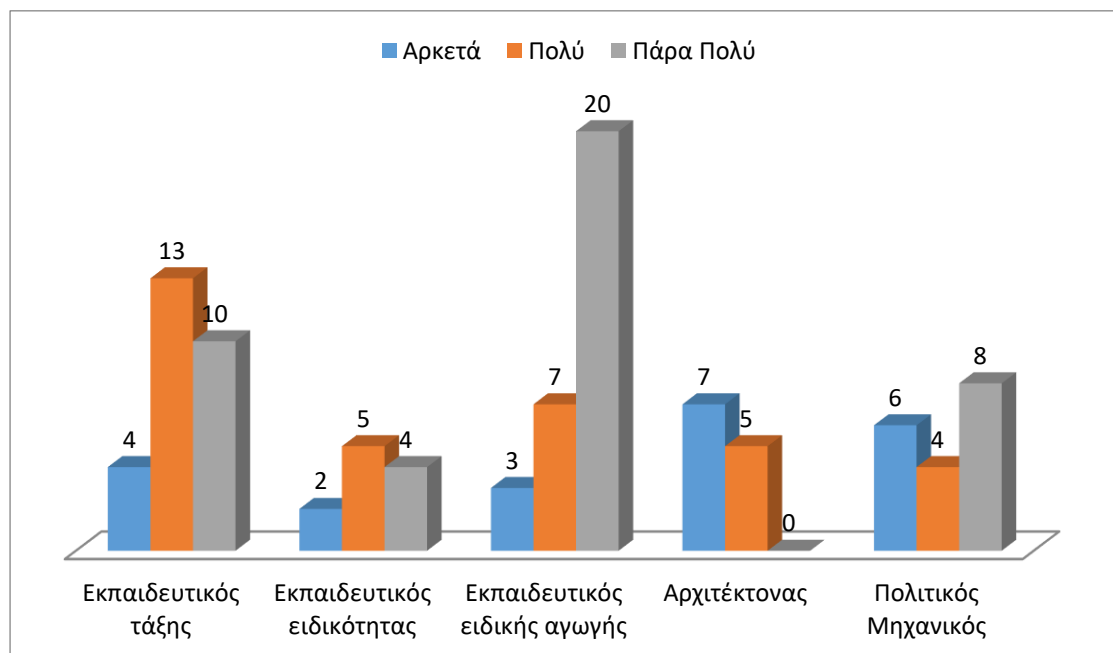
**Διάγραμμα 21: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» -
Ενθάρρυνση αλληλεπίδραση με τη φύση *ειδικότητα**



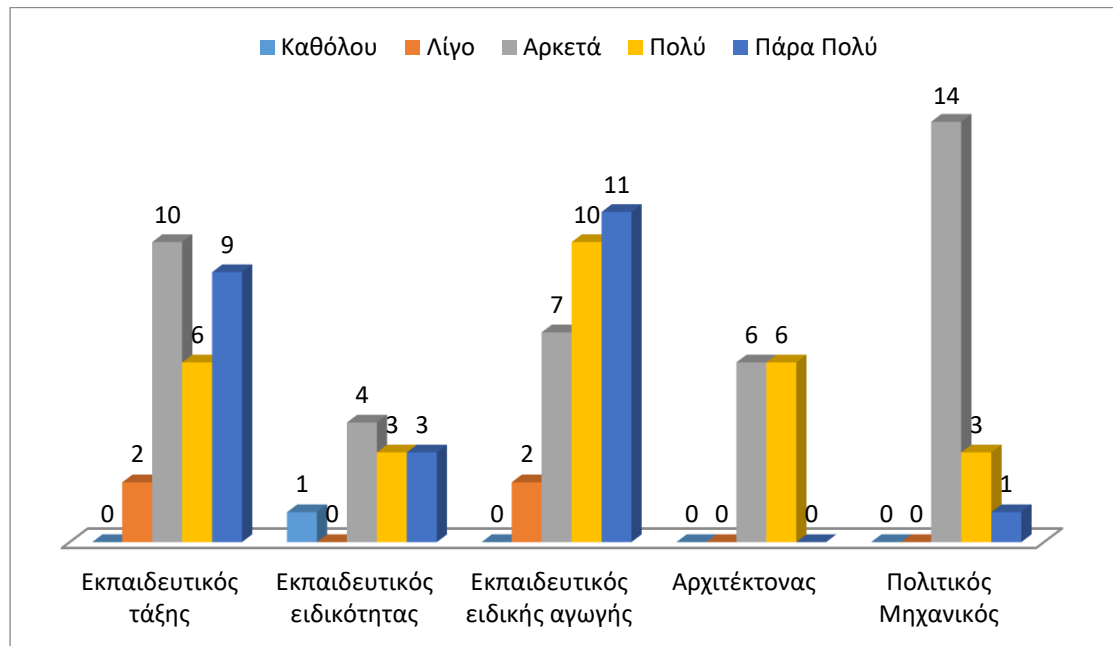
Διάγραμμα 22: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» - Ασφάλεια και προσβασιμότητα *ειδικότητα



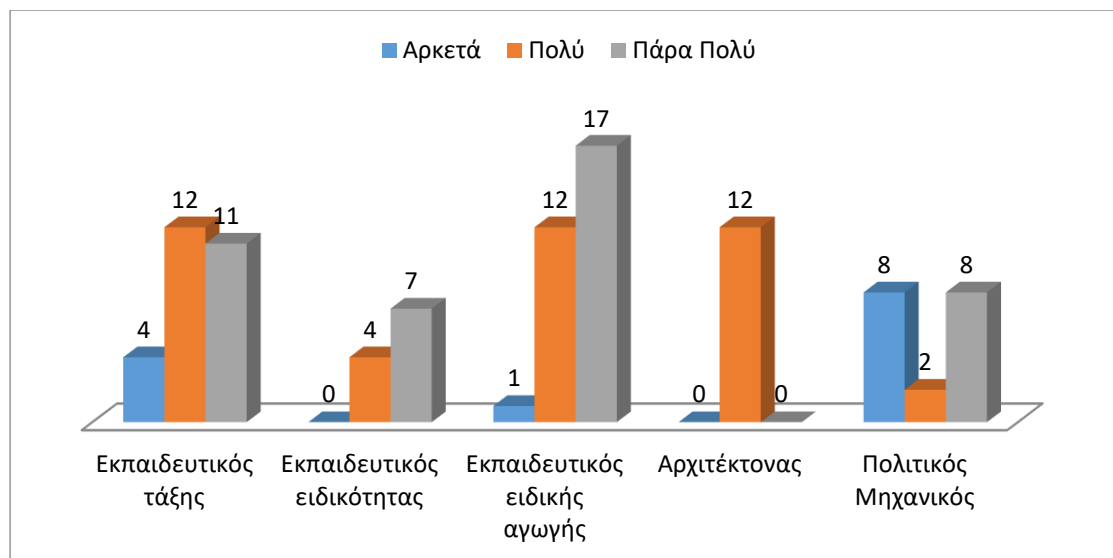
Διάγραμμα 23: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» - Ευχάριστο και ελκυστικό περιβάλλον *ειδικότητα



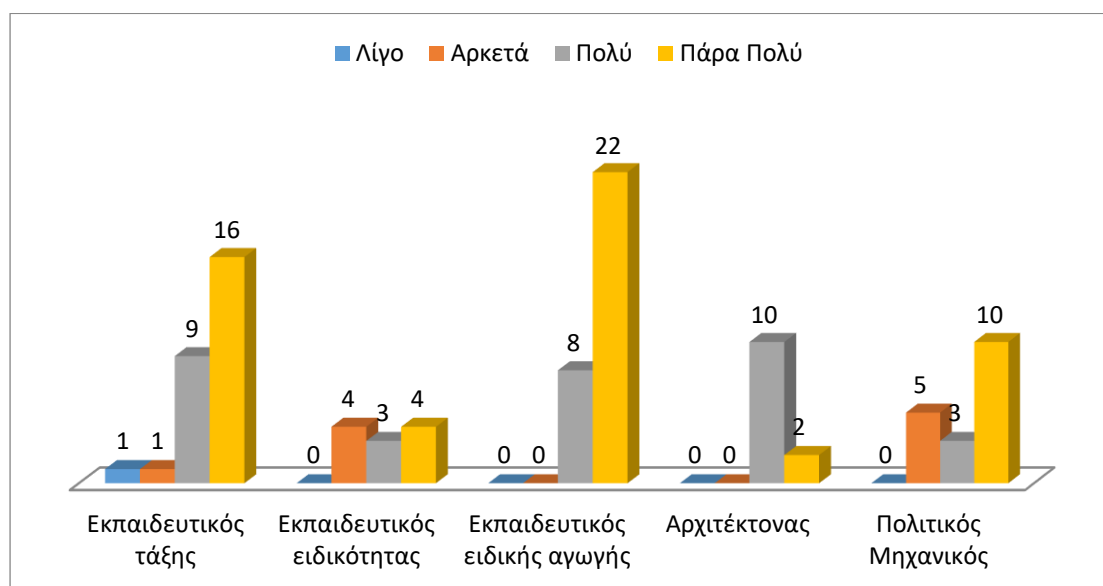
Διάγραμμα 24: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» - Παροχή προκλήσεων και υγιών κινδύνων * ειδικότητα



Διάγραμμα 25.η: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» - Διέγερση της φαντασίας των παιδιών * ειδικότητα



Διάγραμμα 26: «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού» - Δυνατότητα χρήσης του εξοπλισμού από όλους τους επισκέπτες * ειδικότητα



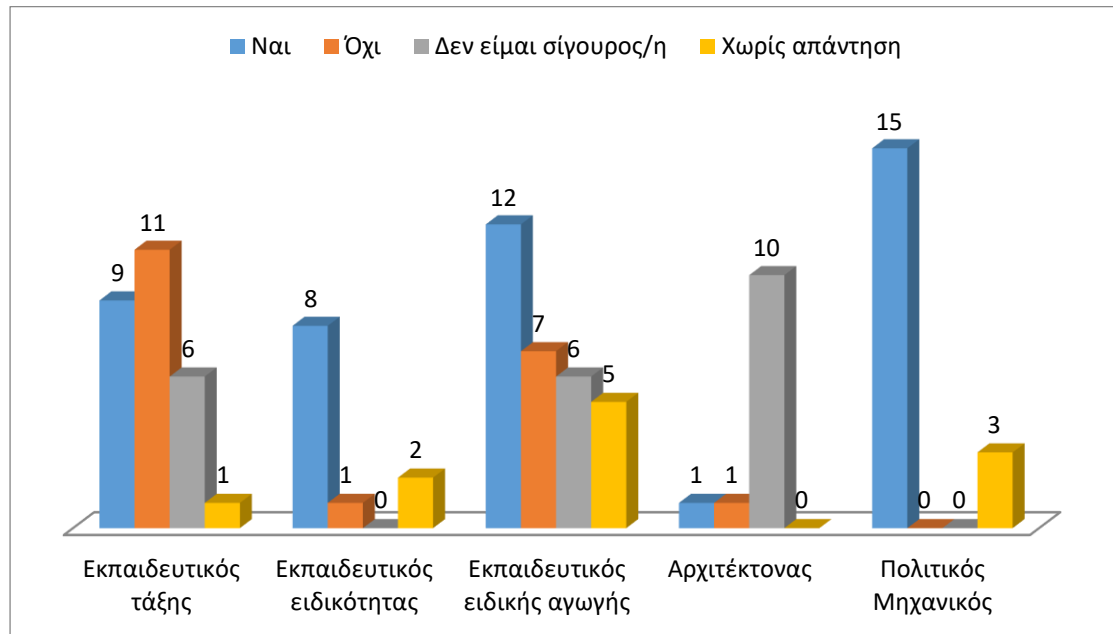
Συνολικά, αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν την ανάγκη για πολυπολιτισμική προσέγγιση κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές εμπειρίες και ανησυχίες των εμπλεκόμενων επαγγελματιών.

Σε συνέχεια των ανωτέρω, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τι υπάρχει ή δεν υπάρχει στην αγαπημένη τους παιδική χαρά. Παρόλα αυτά, οι ερωτηθέντες που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση είναι περισσότεροι από αυτούς που δήλωσαν ότι έχουν αγαπημένη παιδική χαρά, πιθανόν λόγο του ότι παρερμήνευσαν την ερώτηση και απάντησαν με βάση μια ιδανική παιδική χαρά.

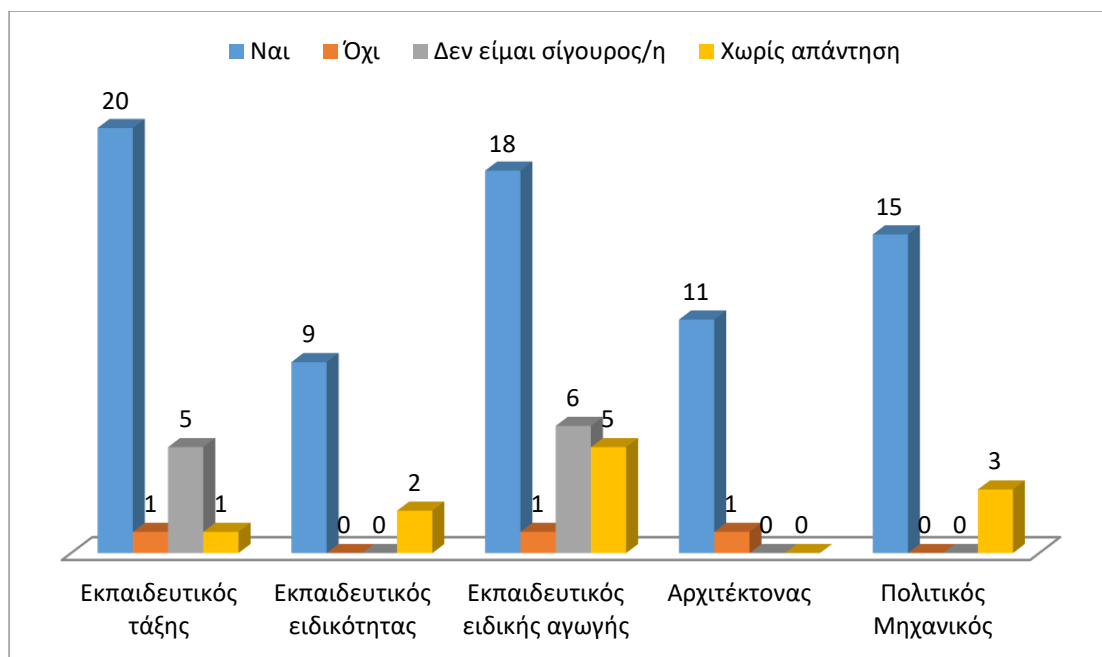
Επομένως από τα αποτελέσματα προκύπτει μια εικόνα των προτιμήσεων και των απαιτήσεων των ανθρώπων σχετικά με την παιδική χαρά που επιθυμούν να επισκεφτούν. Σε πρώτη ανάλυση, φαίνεται ότι υπάρχει συναίνεση όσον αφορά ορισμένες βασικές ανέσεις και ασφάλειες στους χώρους των παιδικών χαρών. Για παράδειγμα, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι πρέπει να υπάρχουν καλάθια απορριμμάτων (74,5%), καθίσματα συνοδών (64,3%) και επαρκής περίφραξη (52%). Ωστόσο, υπάρχουν επίσης σημαντικές προτιμήσεις για πρόσθετες διευκολύνσεις. Για παράδειγμα, η πλειοψηφία επιθυμεί να υπάρχει ασφαλής πρόσβαση (39,8%), ζώνες πράσινου (50%) και σημεία σκίασης (43,9%) στις παιδικές χαρές. Επιπλέον,

παρατηρείται η ανάγκη για ειδικούς εξοπλισμούς και υπηρεσίες που εξυπηρετούν διαφορετικές ομάδες ανθρώπων, όπως άτομα με ειδικές ανάγκες (14,3% επιθυμούν εξοπλισμό με θέσεις χρηστών ΑμεΑ), καθώς και προσαρμοσμένες εγκαταστάσεις για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (12,2% θέλουν διαχωρισμό περιοχών δραστηριοποίησης διαφορετικών ηλικιακών ομάδων).

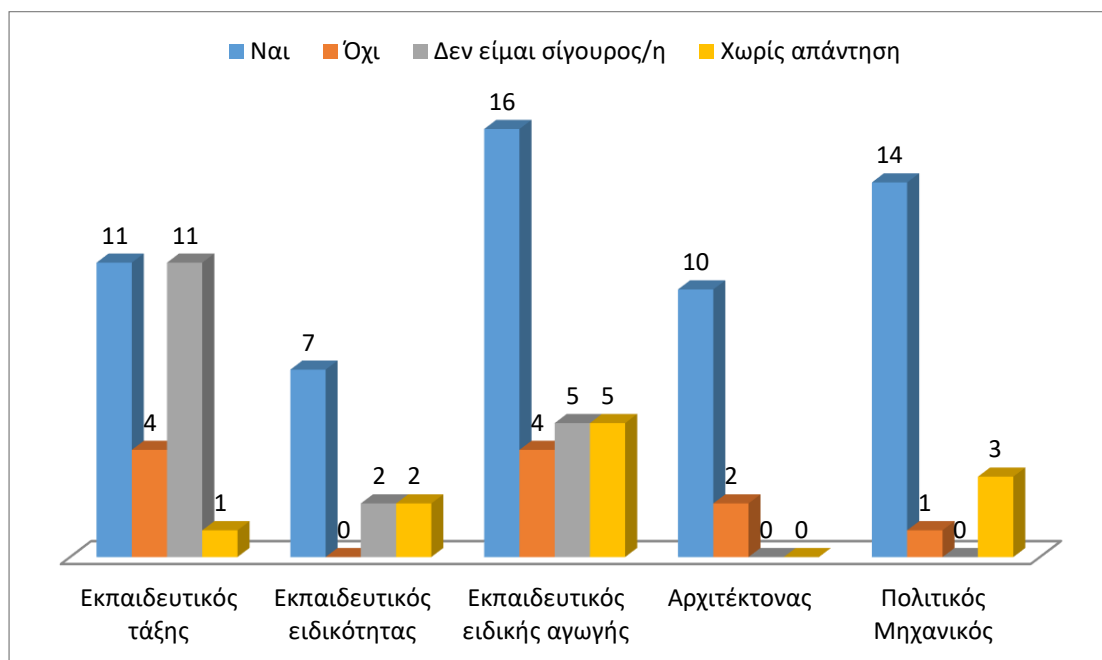
Διάγραμμα 18.α: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Επαρκής φωτισμός * ειδικότητα



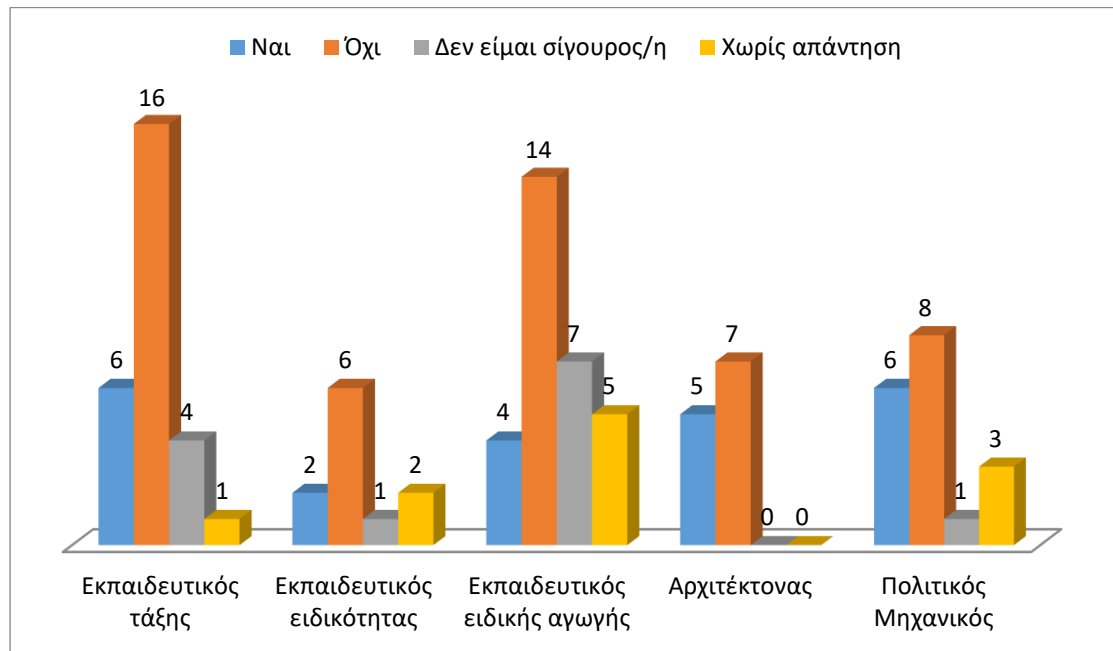
Διάγραμμα 27: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Καλάθια απορριμμάτων * ειδικότητα



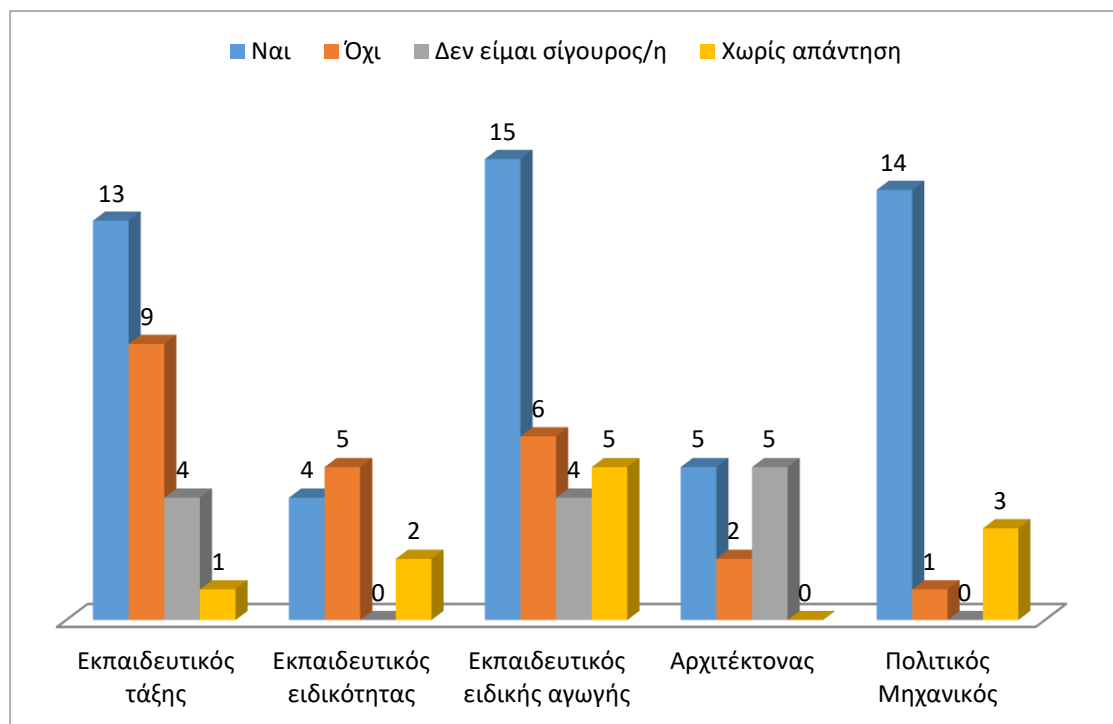
Διάγραμμα 28: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Κατάλληλη είσοδος με άνοιγμα 1μ. * ειδικότητα



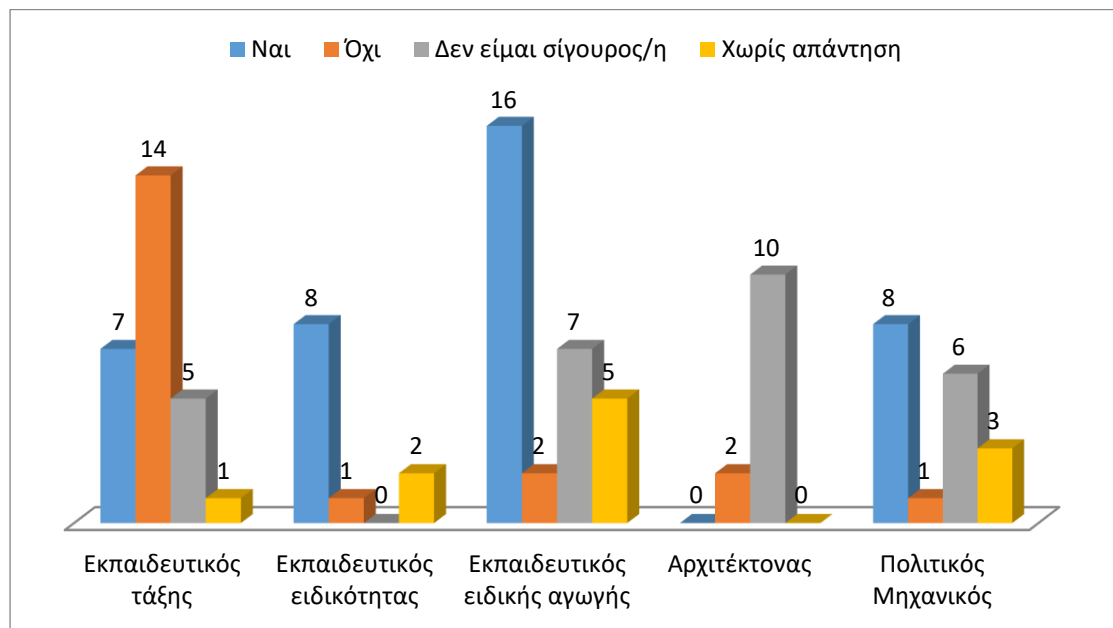
Διάγραμμα 29: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Πίνακας εισόδου με οδηγίες * ειδικότητα



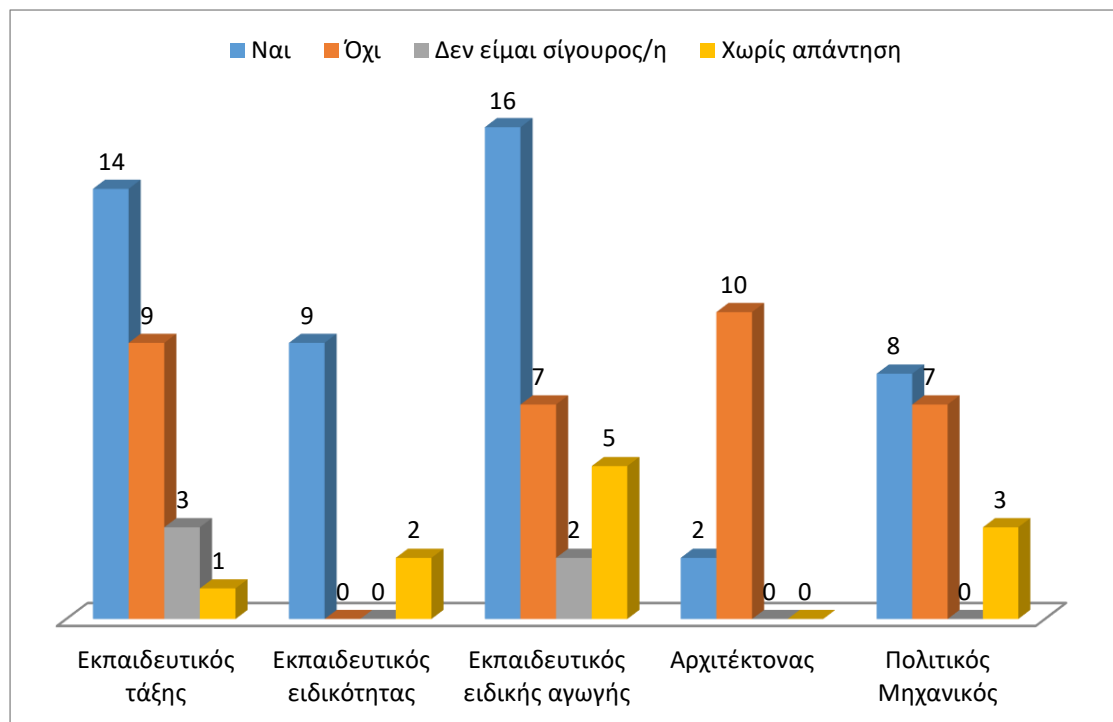
Διάγραμμα 30: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Ικανή περιφράξη * ειδικότητα



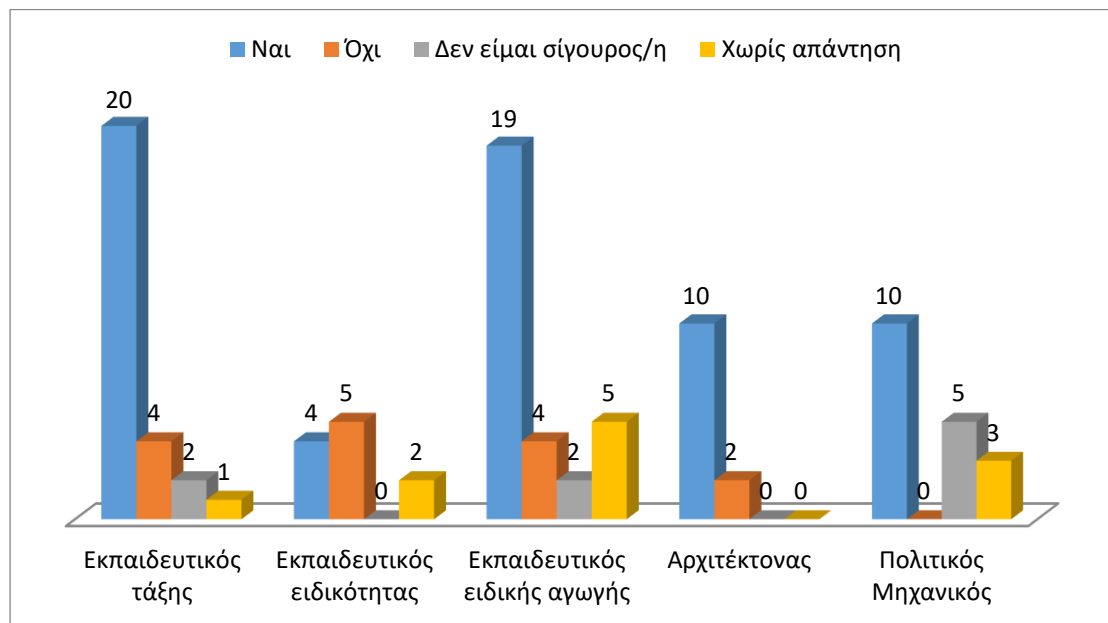
Διάγραμμα 31: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Ασφαλής πρόσβαση * ειδικότητα



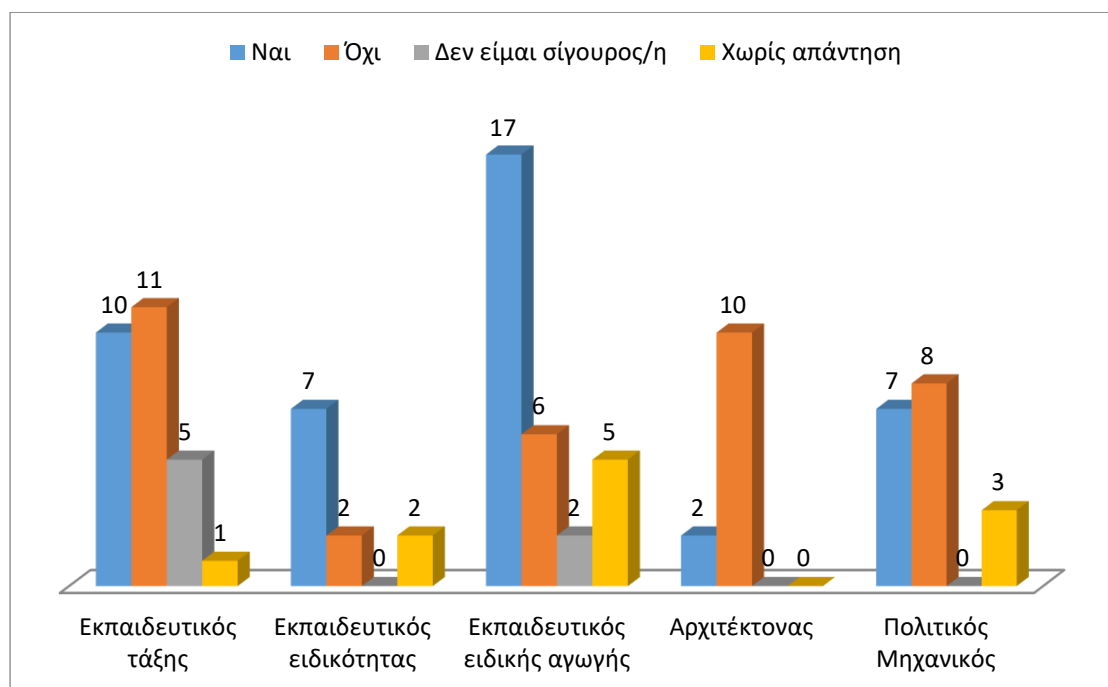
Διάγραμμα 32: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Ζώνες πράσινου * ειδικότητα



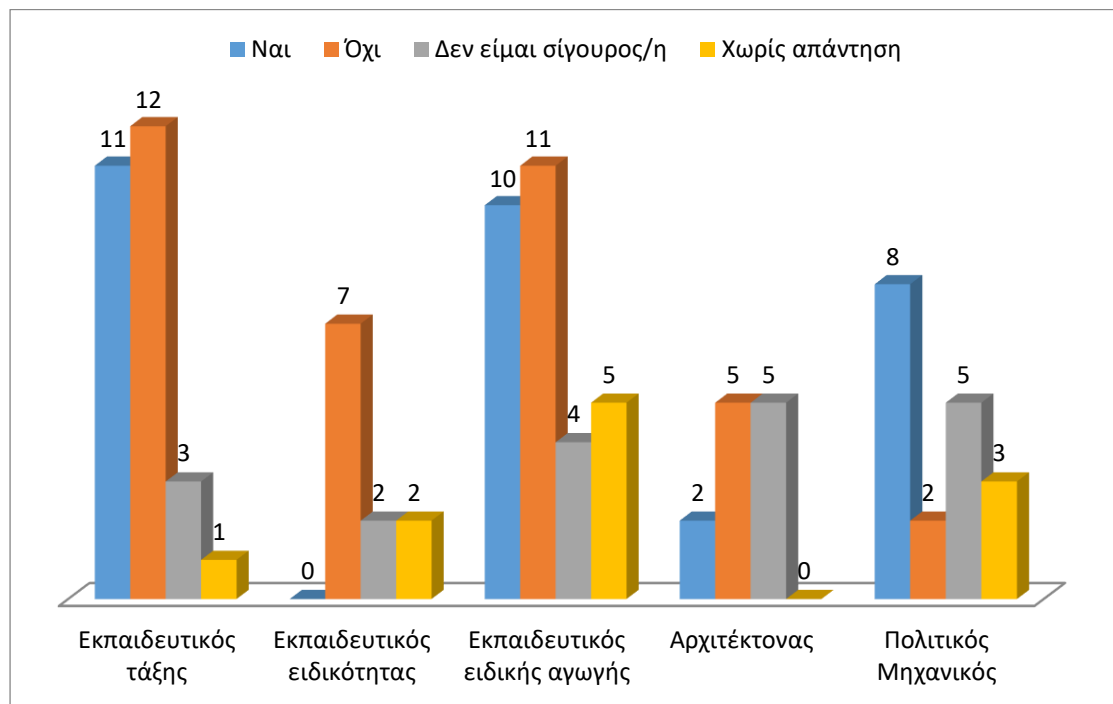
Διάγραμμα 33: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Καθίσματα συνοδών * ειδικότητα



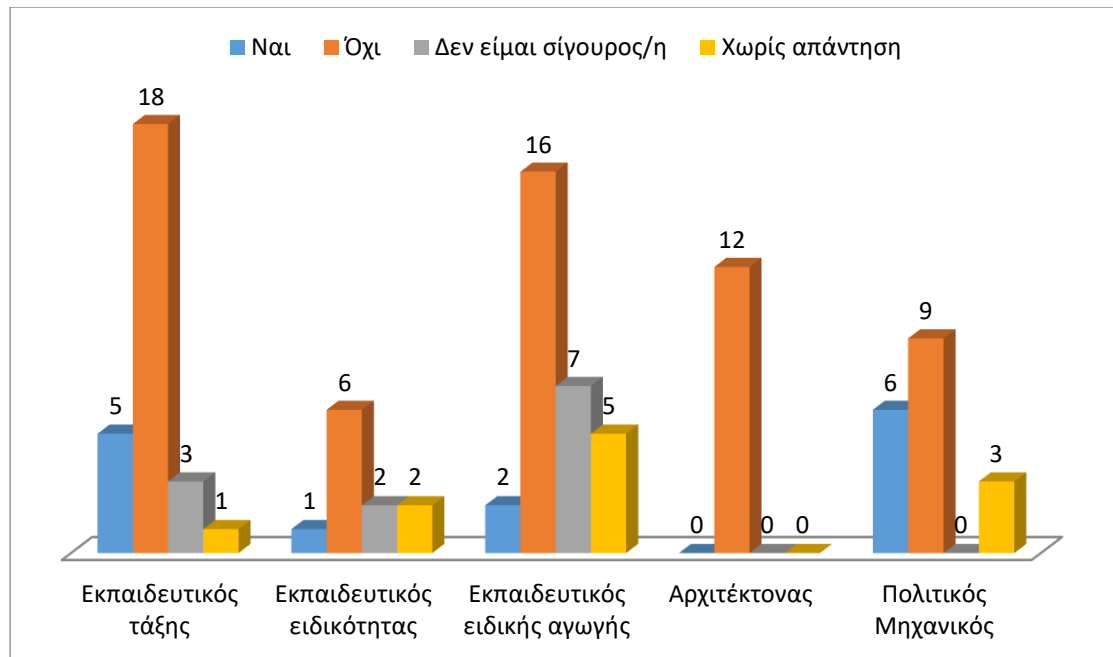
Διάγραμμα 34: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Σημεία σκίασης * ειδικότητα



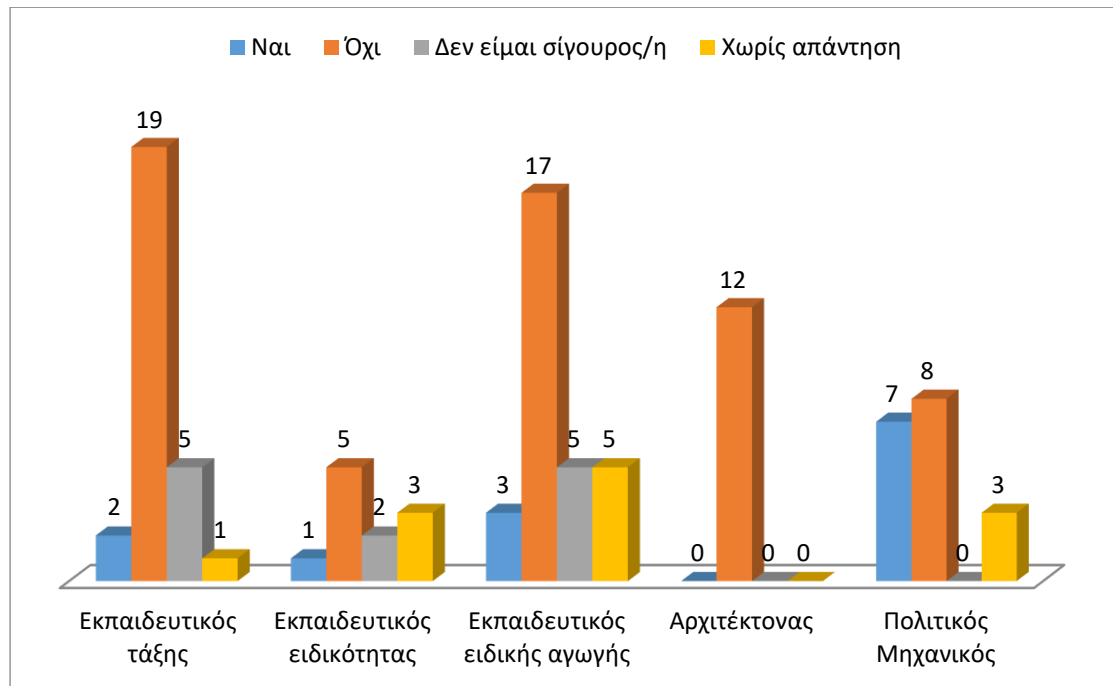
Διάγραμμα 18.1α: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Βρύση και πόσιμο νερό * ειδικότητα



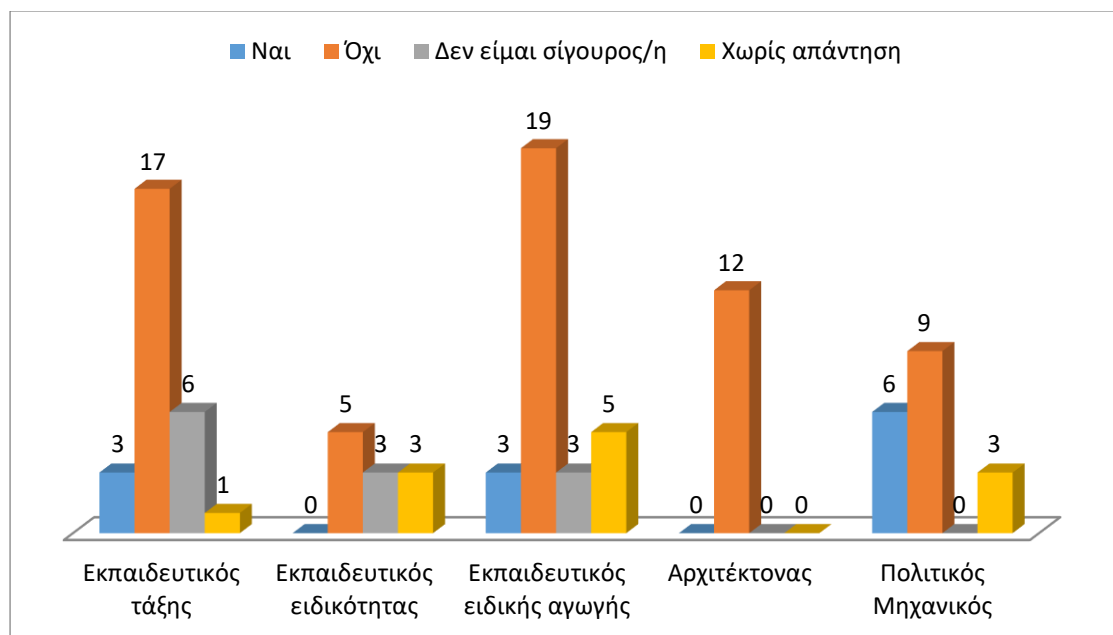
Διάγραμμα 18.1β: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Εξοπλισμός που διαθέτει σήμανση κατάλληλη με περιεχόμενα * ειδικότητα



Διάγραμμα 35: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Εξοπλισμός με θέσεις ΑμεΑ * ειδικότητα



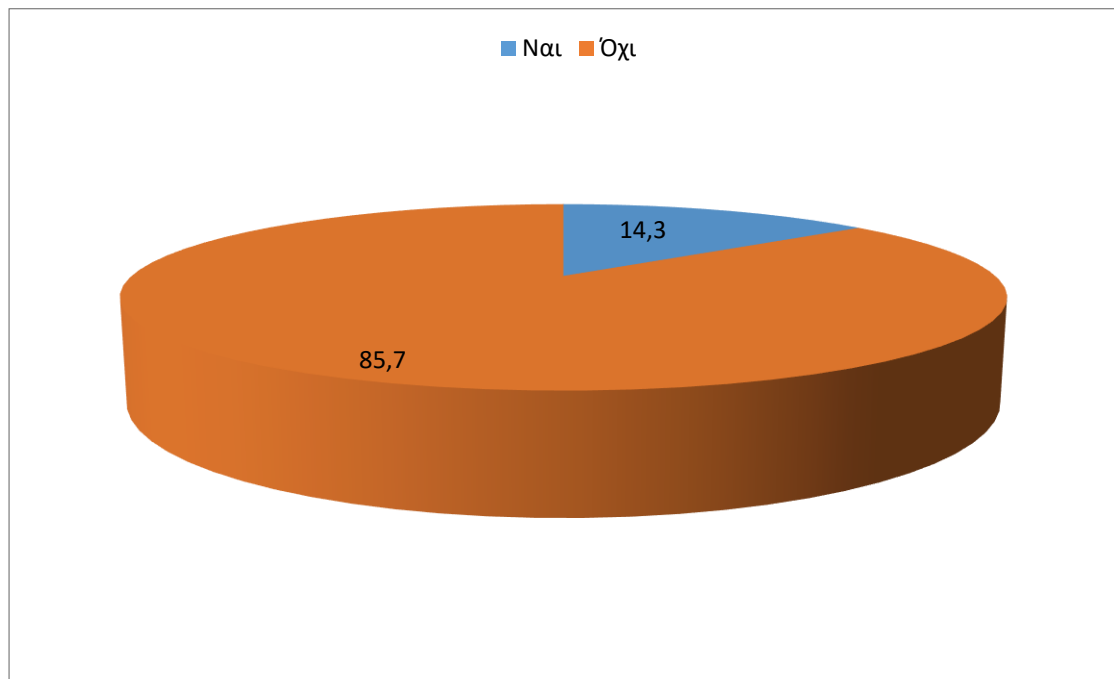
Διάγραμμα 36: «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν» - Διαχωρισμός περιοχών δραστηριοποίησης διαφορετικών ηλικιακών ομάδων * ειδικότητα



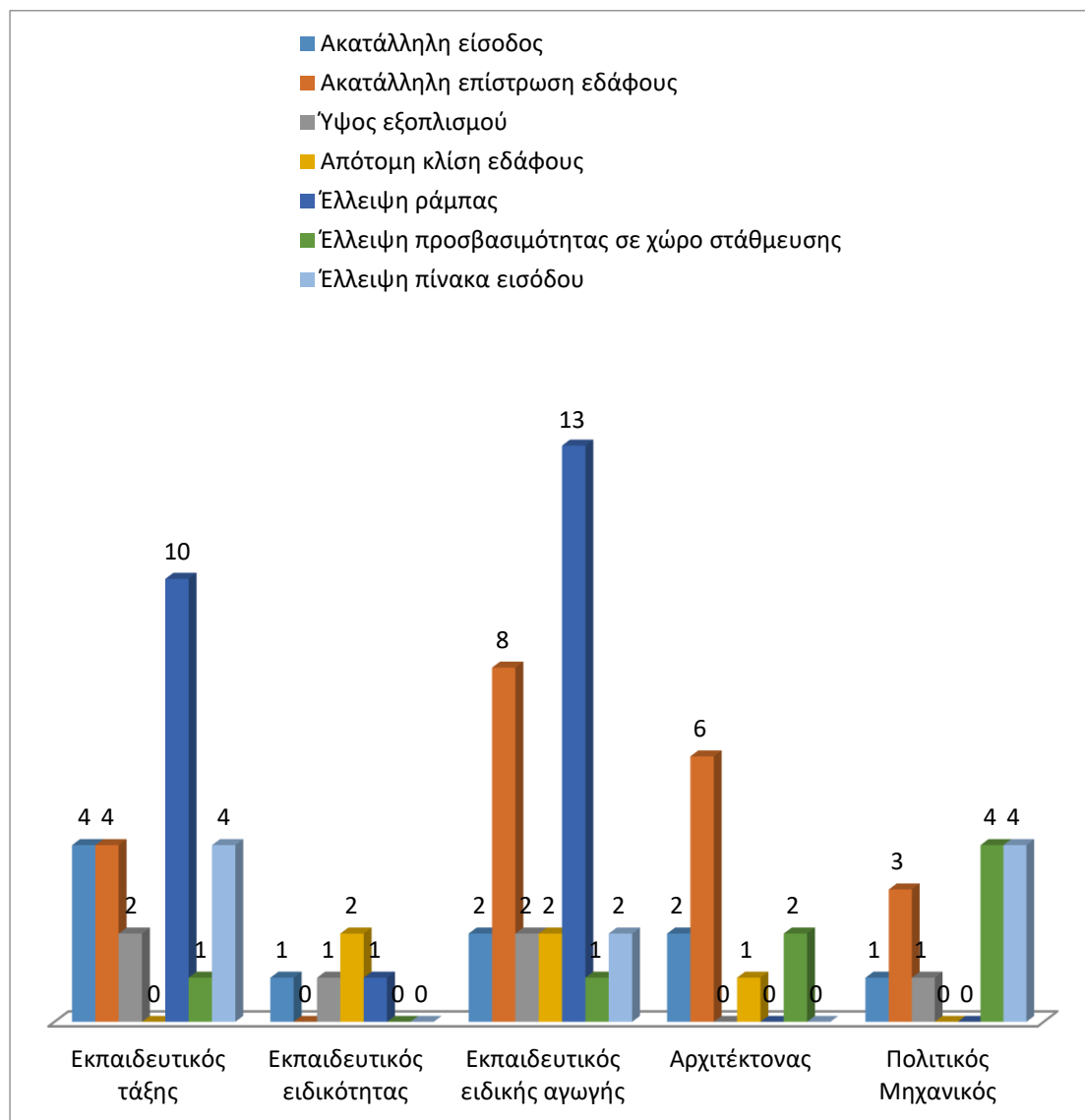
Όσον αφορά στην ερώτηση εάν οι παιδικές χαρές της περιοχής των συμμετεχόντων μπορούν να έχουν πρόσβαση παιδιά με αναπηρία παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία με 84 άτομα από τα 98 και ποσοστό της τάξεως του 85,7% απαντούν αρνητικά, ενώ 14 με ποσοστό 14,3% θετικά.

Πιο αναλυτικά, από αυτούς που απάντησαν αρνητικά, παρατηρείται ότι οι πιο συχνοί λόγοι είναι η έλλειψη προσβασιμότητας, όπως απότομες κλίσεις εδάφους, έλλειψη ράμπας, και έλλειψη πίνακα εισόδου με οδηγίες κατανοητές από όλους. Επιπλέον, η ακατάλληλη επίστρωση εδάφους είναι ένας σημαντικός παράγοντας που αναφέρθηκε συχνά από τους εκπαιδευτικούς.

Διάγραμμα 19: «Θεωρείτε πως στις παιδικές χαρές της περιοχής σας μπορούν να έχουν πρόσβαση παιδιά με αναπηρία»



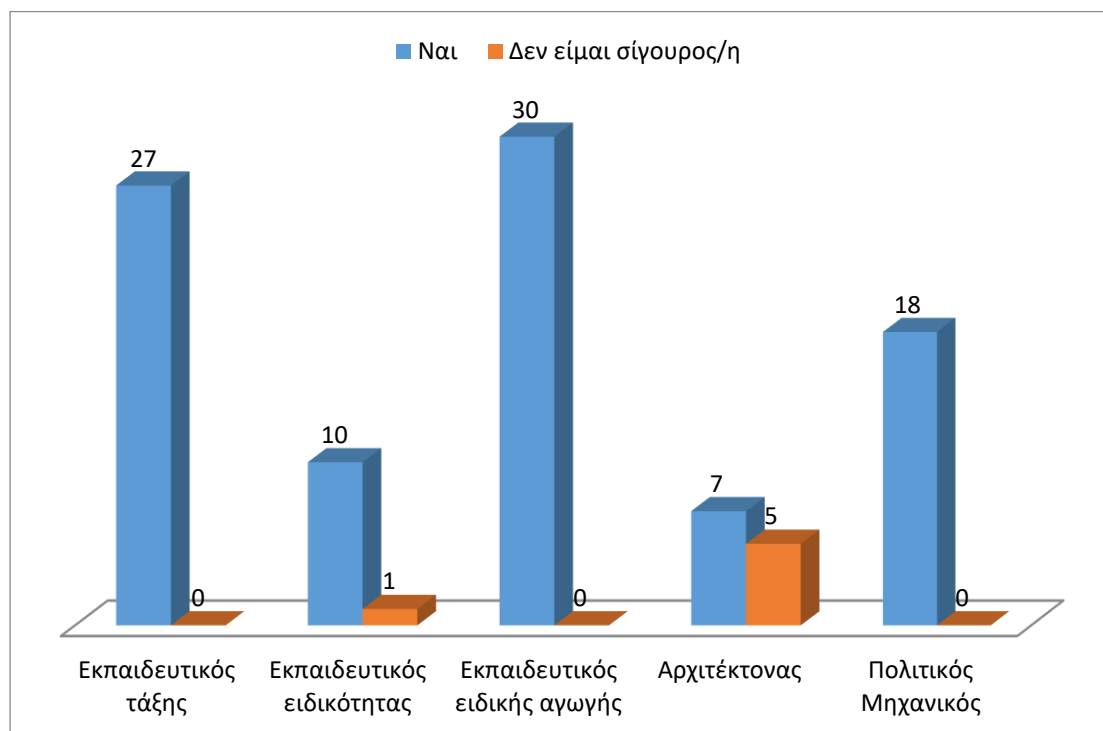
Διάγραμμα 20: «Αν «όχι» για ποιο λόγο» * ειδικότητα



6.1.3. Δεύτερο ερευνητικό Ερώτημα

Σχετικά με το εάν είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν σε εξωτερικό χώρο παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειονοψηφία με 92 άτομα και ποσοστό 93,9% απάντησαν θετικά, ενώ 6 με ποσοστό 6,1% ότι δεν είναι σίγουροι. Από αυτά τα δεδομένα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν την υψηλότερη υποστήριξη για την ιδέα, με όλους τους ερωτηθέντες να συμφωνούν. Οι πολιτικοί μηχανικοί επίσης δείχνουν υψηλό βαθμό υποστήριξης, ενώ οι αρχιτέκτονες έχουν μικρότερη υποστήριξη και αρκετοί είναι αναποφάσιστοι. Οι εκπαιδευτικοί τάξης και εκπαιδευτικοί ειδικότητας επίσης δείχνουν υψηλή υποστήριξη για την ιδέα, με ελάχιστους αναποφάσιστους.

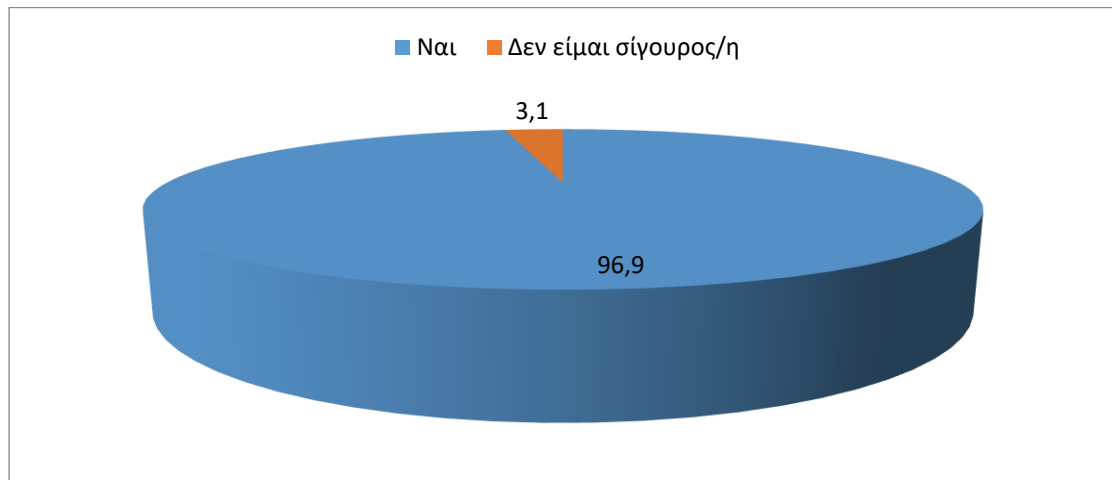
Διάγραμμα 21: «Είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω»
***ειδικότητα**



Γενικώς, η ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει την αντίληψη των διαφόρων ειδικοτήτων προς το θέμα της σημασίας του αν πρέπει τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω. Οι εκπαιδευτικοί τάξης, οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζουν έντονη υποστήριξη για αυτή την ιδέα, με συνολικά υψηλά ποσοστά στο "Ναι". Αυτό αντανακλά την κατανόηση τους για τη σημασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της φροντίδας για την ψυχολογική και σωματική ευεξία των ατόμων με αναπηρία. Αντίθετα, οι αρχιτέκτονες και οι πολιτικοί μηχανικοί φαίνεται να είναι λιγότερο πεπεισμένοι, με ορισμένους από αυτούς να δείχνουν αμφιβολία ή αναποφασιστικότητα.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα σχετικά με το εάν οι συμμετέχοντες επισκέπτονταν υπαίθριους χώρους παιχνιδιού ή παιδικές χαρές όταν ήταν παιδιά, παρατηρείται ότι θετικά απαντούν 95 από τους 98 με ποσοστό 96,9%. Αυτό υποδεικνύει μια έντονη παρουσία της εμπειρίας του παιχνιδιού στη φύση κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Ακόμη, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μόνο 3 σε ποσοστό 3,1%, οι οποίοι ανήκουν στην ειδικότητα των πολιτικών μηχανικών, δεν είναι βέβαιοι ή δεν μπορούν να θυμηθούν αν επισκέπτονταν τέτοιους χώρους.

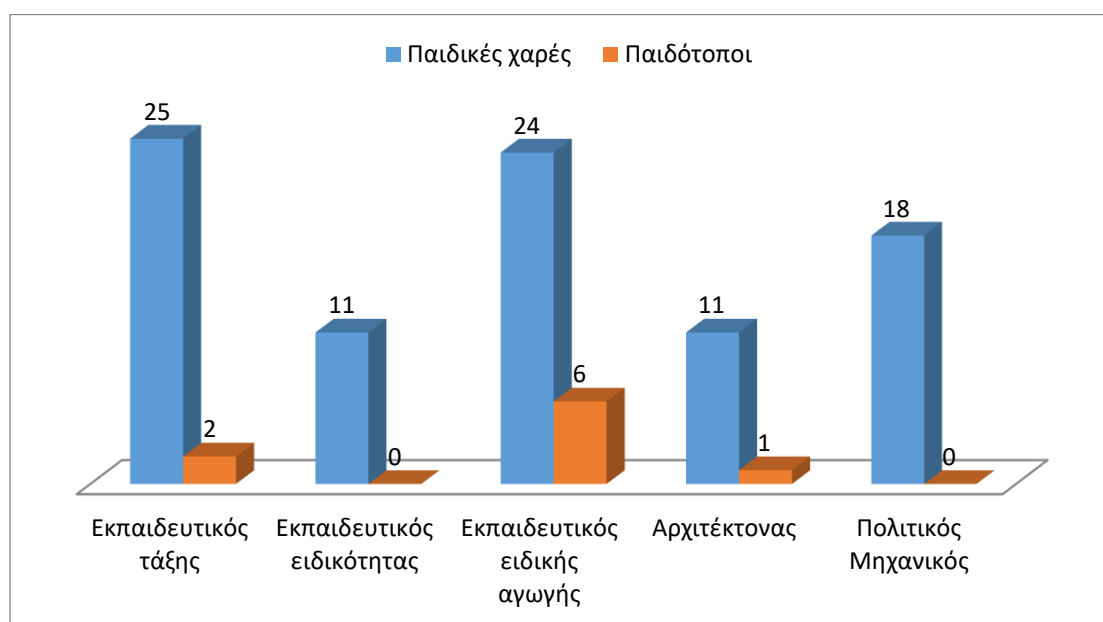
Διάγραμμα 22: «Όταν ήσασταν παιδί επισκεπτόσασταν υπαίθριους χώρους παιχνιδιού/παιδικές χαρές» *ειδικότητα



Όσον αφορά στην προτίμηση των συμμετεχόντων σε παιδικές χαρές ή παιδότοπους παρατηρείται ότι οι περισσότεροι από αυτούς, και συγκεκριμένα 89 από τους 98 (ποσοστό 90,8%) δείχνουν την προτίμησή τους σε παιδικές χαρές και οι υπόλοιποι 9 (ποσοστό 9,2%) σε παιδότοπους. Αυτό υποδεικνύει μια έντονη προτίμηση για χώρους με δομημένα παιχνίδια και εγκαταστάσεις που προσφέρουν ποικιλία δραστηριοτήτων. Ακόμη, από τους 9 που δηλώνουν προτίμηση σε παιδότοπους 1 είναι αρχιτέκτονας, 2 είναι εκπαιδευτικοί τάξης και 6 είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

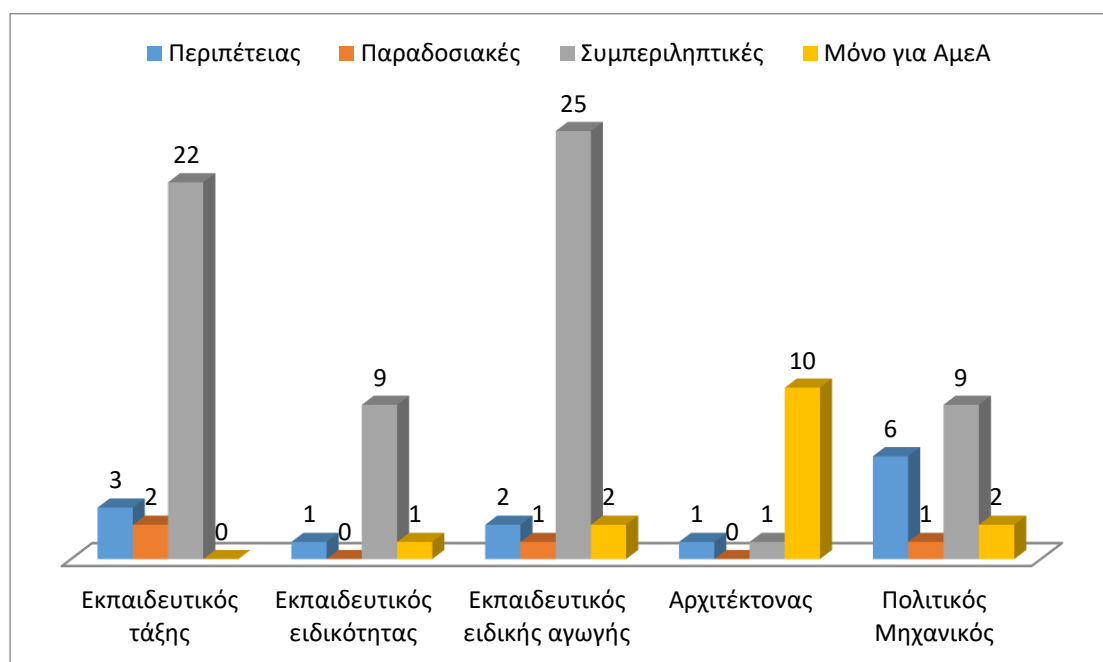
Διάγραμμα 23: «Θα προτιμούσατε περισσότερες παιδικές χαρές ή παιδότοπους»

*ειδικότητα



Από τα παραπάνω δεδομένα, φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων (67,3%), ανεξαρτήτου ειδικότητας, θεωρεί ότι υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη για τη σχεδίαση συμπεριληπτικών παιδικών χαρών. Αυτό υποδεικνύει ότι η επιθυμία για χώρους που περιλαμβάνουν διάφορες δραστηριότητες και είναι προσβάσιμοι για όλους είναι υψηλή. Ενώ, η ομοφωνία μπορεί να οφείλεται στην αναγνώριση της σημασίας της κοινωνικής ένταξης και της δυνατότητας όλων των παιδιών να απολαμβάνουν τις ίδιες δραστηριότητες. Ωστόσο, υπάρχει επίσης σημαντική αναγνώριση της ανάγκης για παιδικές χαρές που είναι ειδικά σχεδιασμένες για άτομα με αναπηρίες (15,3%), στοιχείο που υποδηλώνει την επιθυμία για περισσότερη προσοχή και προσαρμογή στις ανάγκες αυτής της ομάδας ανθρώπων.

Διάγραμμα 24: «Θεωρείτε πως υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη να σχεδιαστούν παιδικές χαρές» * ειδικότητα



Γενικά, οι προτιμήσεις αυτές υπογραμμίζουν τη σημασία της δημιουργίας παιδικών χώρων που είναι προσβάσιμοι, ασφαλείς και περιλαμβάνουν όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως των ειδικών αναγκών ή προτιμήσεών τους.

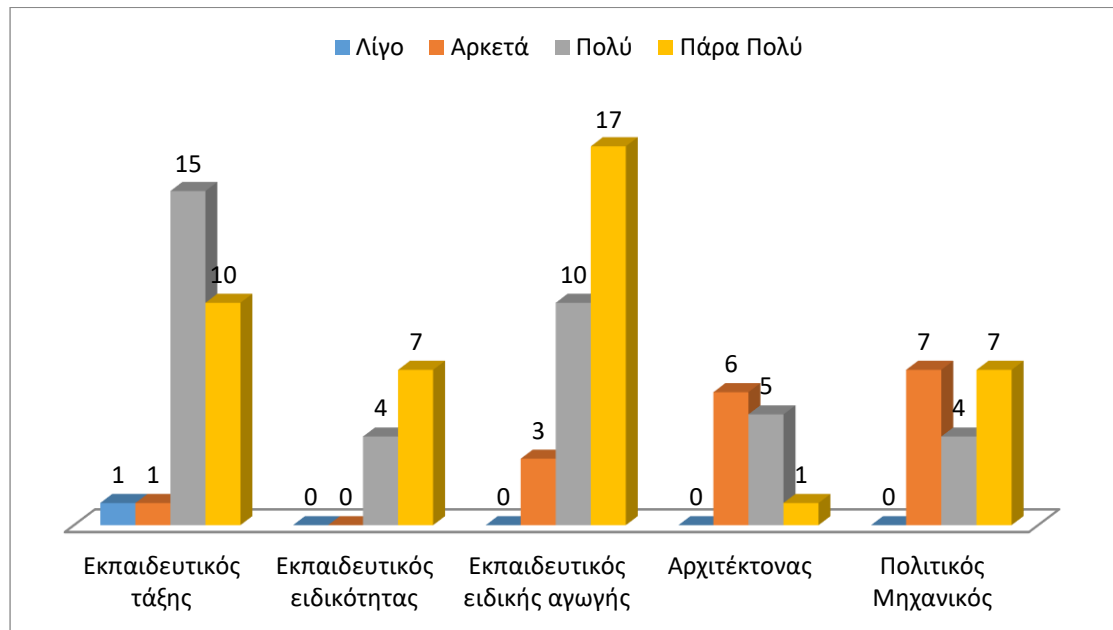
Με βάση τα δεδομένα για το πώς θα επιθυμούσαν οι συμμετέχοντες να είναι το περιβάλλον παιχνιδιού, παρατηρείται ότι το 38,8% θα επιθυμούσε ένα περιβάλλον με πολλές διαφορετικές δραστηριότητες, ενώ το 42,9% θα το επιθυμούσε πάρα πολύ. Ακόμη, 31,6% θα προτιμούσε μια πιο απλή προσέγγιση με απλά παιχνίδια, ενώ το 35,7% θα το επιθυμούσε πάρα πολύ. Το 36,7% θα προτιμούσε πολύ την παρουσία και βοήθεια ενηλίκων στο περιβάλλον παιχνιδιού, ενώ το 25,5% πάρα πολύ.

Επιπλέον, το 45,9% και το 42,9% θα προτιμούσε μια εμπειρία που περιλαμβάνει διάδραση με άλλα παιδιά στο περιβάλλον πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα. Σχετικά με ένα περιβάλλον που θα ενισχύει τα αυτοσυναισθήματα το 48% θα το επιθυμούσε πάρα πολύ και το 31,6% πολύ. Τέλος, το 37,8% θα προτιμούσε πάρα πολύ ένα περιβάλλον με χώρους εξερεύνησης και ανακάλυψης, ενώ το 30,6% πολύ.

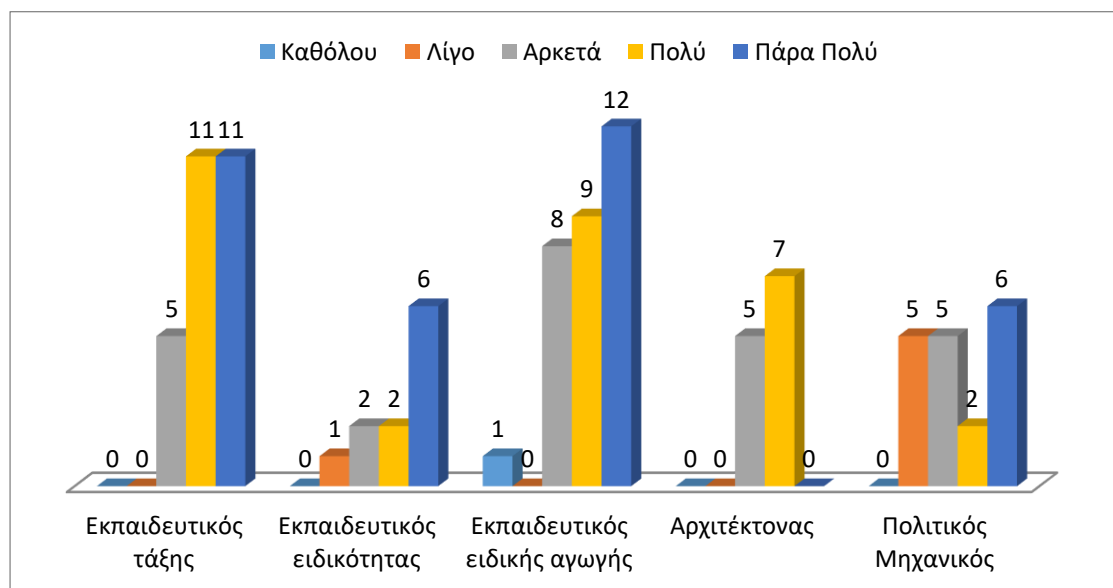
Από τα διαγράμματα παρατηρείται πως αντιμετωπίζουν την ποικιλία δραστηριοτήτων στο περιβάλλον του παιχνιδιού οι συμμετέχοντες με βάση την ειδικότητά τους. Στο σύνολό τους τα αποτελέσματα δείχνουν μια μεγάλη προτίμηση σε περιβάλλοντα με τα

χαρακτηριστικά που δίνονται. Ωστόσο, εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση των περιβαλλόντων με παρουσία – βοήθεια ενηλίκων όπου, κυρίως, οι αρχιτέκτονες και οι πολιτικοί μηχανικοί επιλέγουν σε λιγότερο βαθμό το χαρακτηριστικό αυτό.

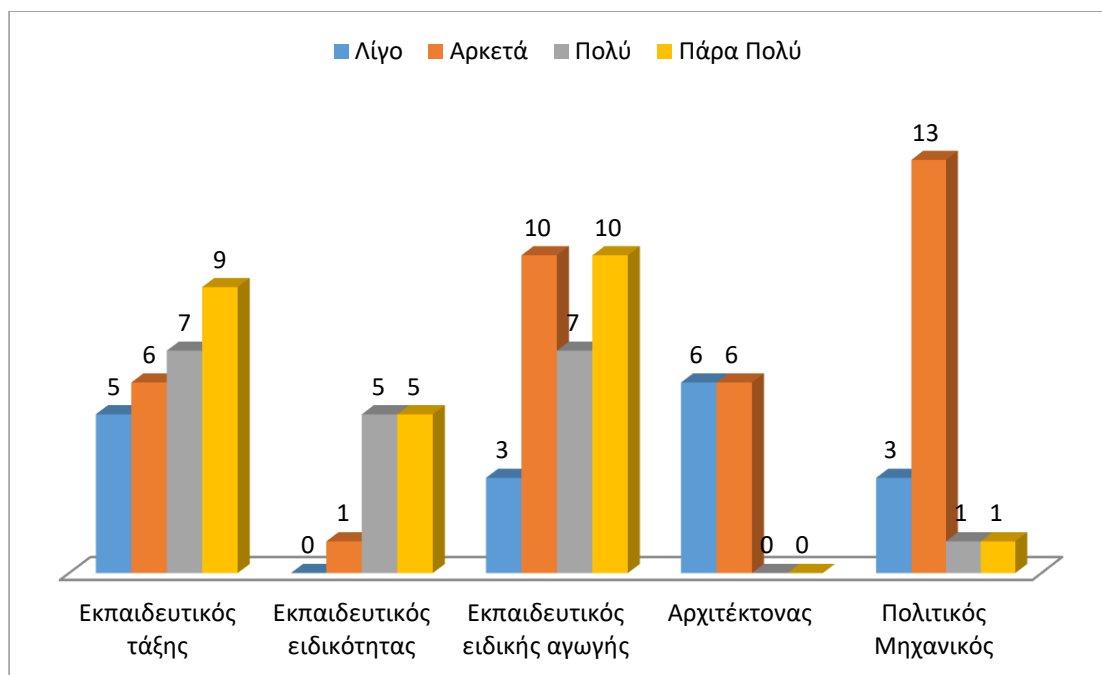
Διάγραμμα 37: «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού» - Με ποικιλία δραστηριοτήτων * ειδικότητα



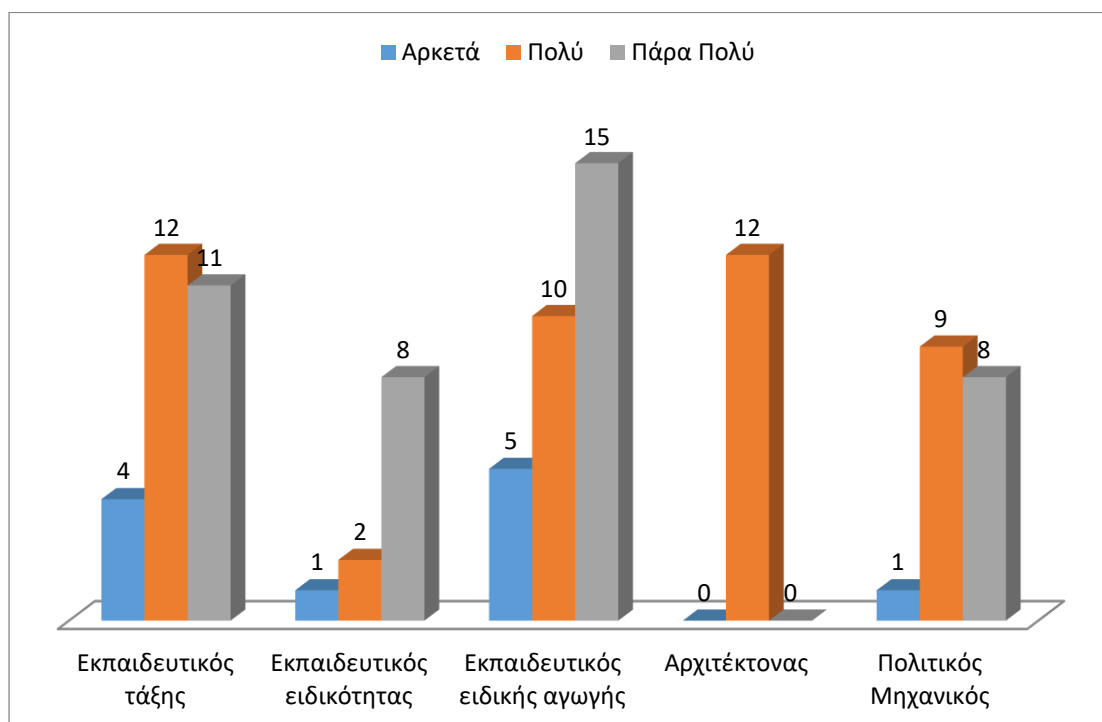
Διάγραμμα 38: «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού» - Με απλά παιχνίδια * ειδικότητα



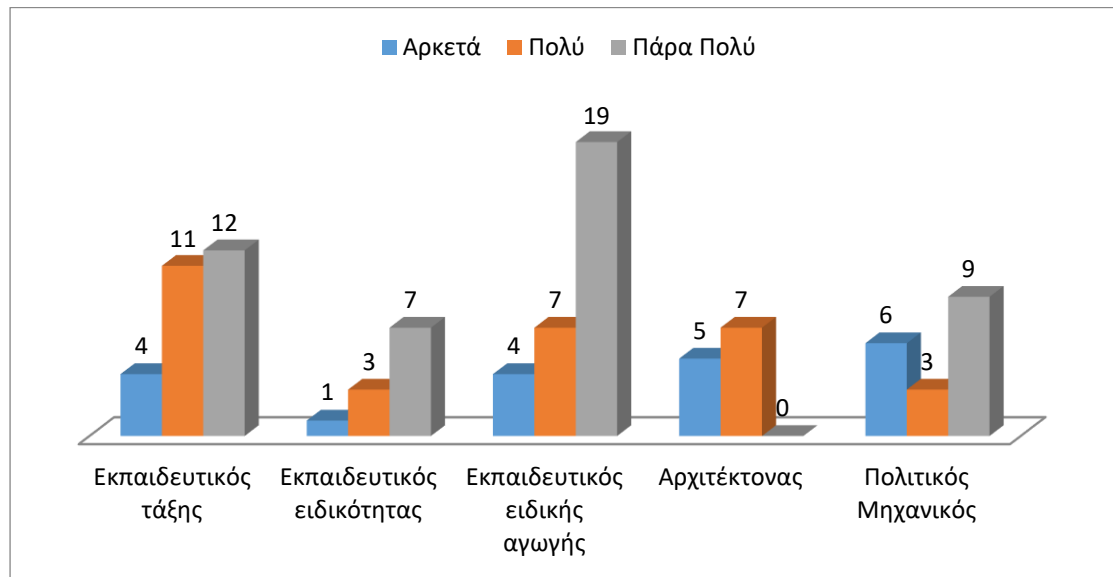
Διάγραμμα 25.γ: «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού» - Με παρουσία – βοήθεια ενήλικα * ειδικότητα



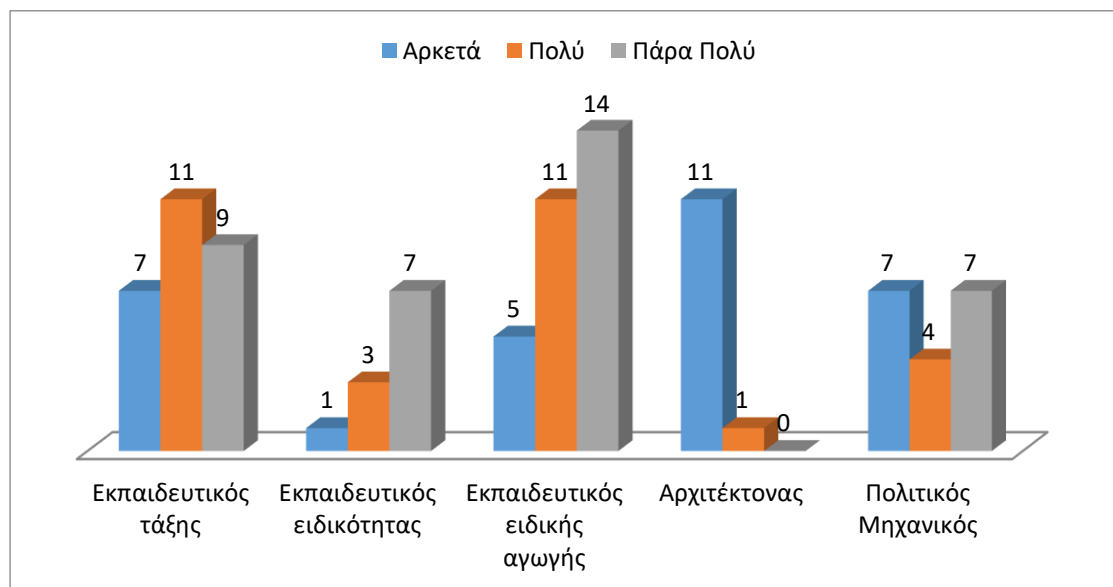
Διάγραμμα 39: «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού» - Με διάδραση με συνομήλικους * ειδικότητα



Διάγραμμα 405.ε: «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού» - Με ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος * ειδικότητα



Διάγραμμα 241: «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού» - Με χώρους εξερεύνησης και ανακάλυψης * ειδικότητα



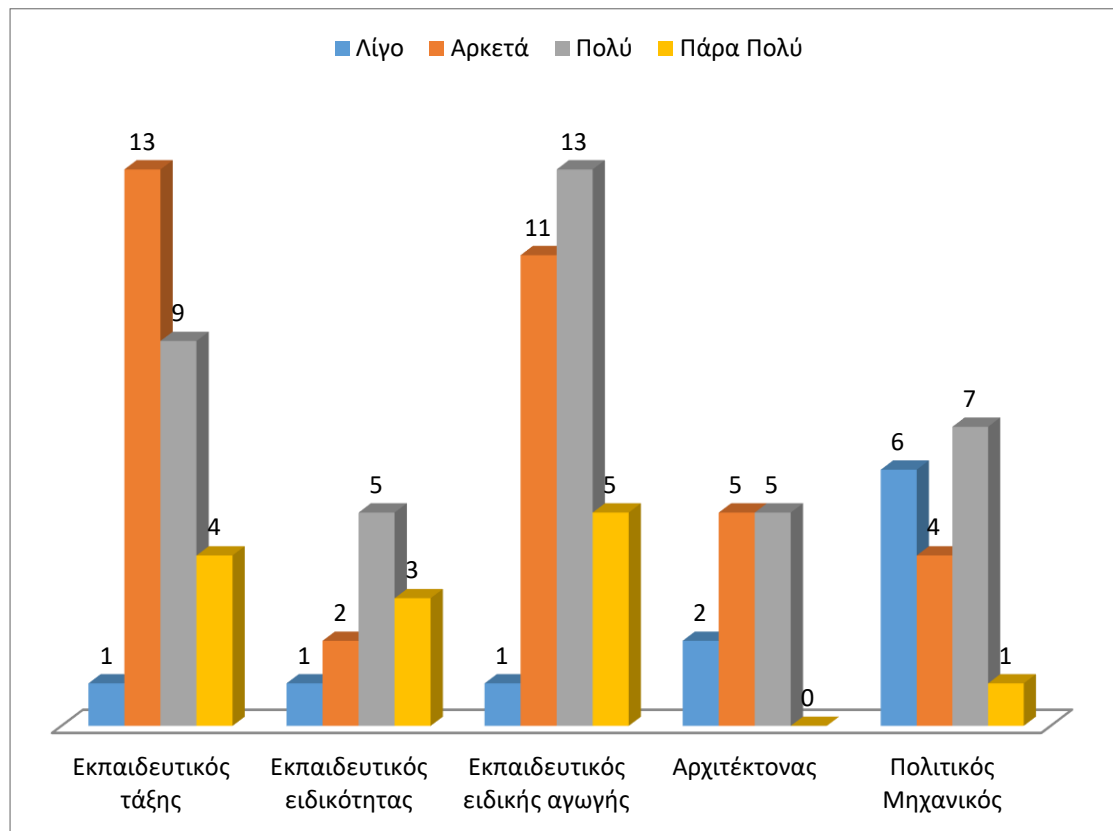
Από τα δεδομένα προκύπτει μια σαφής προτίμηση για ένα περιβάλλον παιχνιδιού που προσφέρει πολλαπλές δραστηριότητες και ευκαιρίες για διαφορετικούς τύπους παιχνιδιών. Αυτό αντανακλά την ανάγκη για ποικιλία και ευελιξία στο περιβάλλον παιχνιδιού, προκειμένου να καλύπτει τις διαφορετικές προτιμήσεις και ανάγκες των παιδιών. Η προτίμηση για διάδραση με συνομήλικους αντικατοπτρίζει τη σημασία της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην εμπειρία παιχνιδιού, που

συχνά ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την κοινωνική ευημερία των παιδιών. Επιπλέον, η προτίμηση για ένα περιβάλλον που ενισχύει το αυτοσυναίσθημα και προάγει την ενσυναίσθηση των παιδιών αντανακλά τη σημασία της ψυχοκοινωνικής ευημερίας. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση της αξίας μπορεί να έχει βαθύτερες επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού, ενθαρρύνοντάς τα να εξερευνούν, να μάθουν και να αναπτύσσονται με πιο αυτόνομο τρόπο.

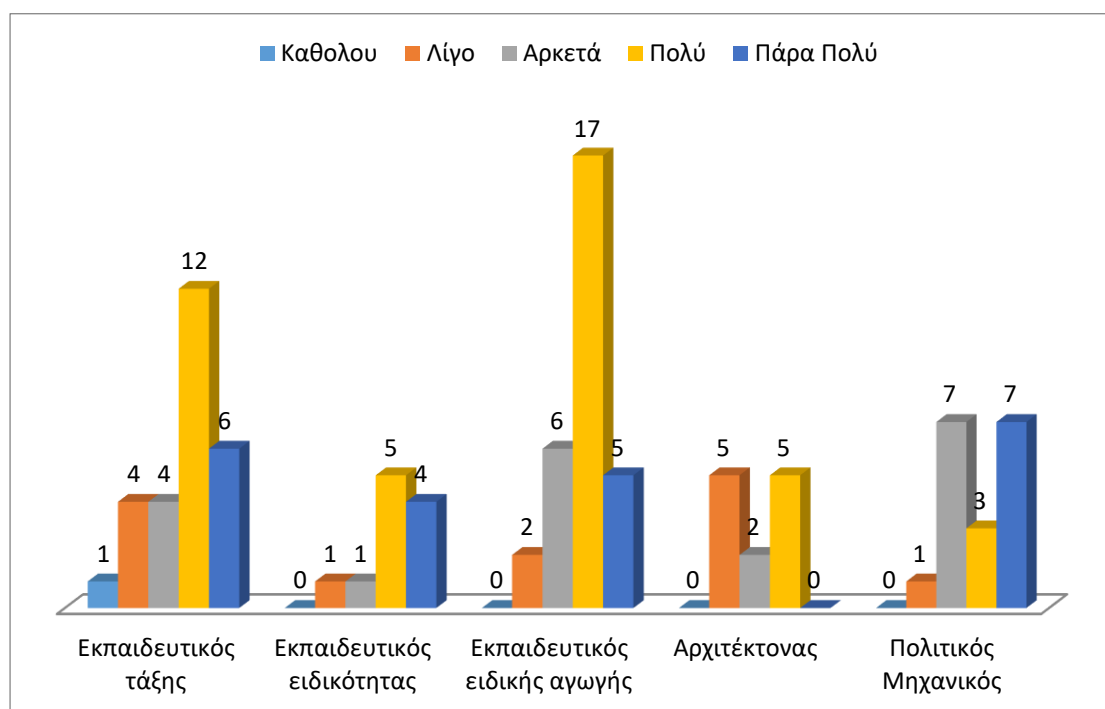
Τα αποτελέσματα συχνότητων που παρουσιάζονται στη συνέχεια, αναδεικνύουν τις κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού σε παιδιά, είτε έχουν αναπηρία είτε όχι. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί πως ο χώρος παρέχει προκλήσεις, με το 39,7% να δηλώνει ότι αυτές είναι πολύ συχνές και το 35,7% ότι είναι αρκετά συχνές. Επίσης, ο χώρος θεωρείται ως μέρος που προωθεί την προσωπική επικοινωνία, καθώς το 40,8% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι αυτό είναι πολύ συχνό, ενώ το 21,4% ότι είναι αρκετά συχνό. Επιπλέον, η πλειονότητα θεωρεί τον χώρο ως μέρος διασκέδασης, καθώς το 54,1% τον χαρακτηρίζει ως πολύ συχνό αυτό το χαρακτηριστικό. Ακόμη, το 57,1% των συμμετεχόντων θεωρεί κατά πολύ, ενώ το 25,5% αρκετά ότι οι υπαίθριοι χώροι αποτελούν περιβάλλον δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών.

Από την άλλη, τα ποσοστά είναι χαμηλότερα για τα χαρακτηριστικά «είναι χώρος με οικείο εξοπλισμό», με το 22,4% να δηλώνει ότι δεν προσφέρεται κάτι τέτοιο. Ενώ, παρατηρείται ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι αρχιτέκτονες, είναι περισσότερο πιθανό να θεωρούν ότι ο χώρος προσφέρει αρκετές ή πολλές προκλήσεις. Αντίθετα, οι πολιτικοί μηχανικοί φαίνεται να εκτιμούν λιγότερο τις προκλήσεις στον χώρο

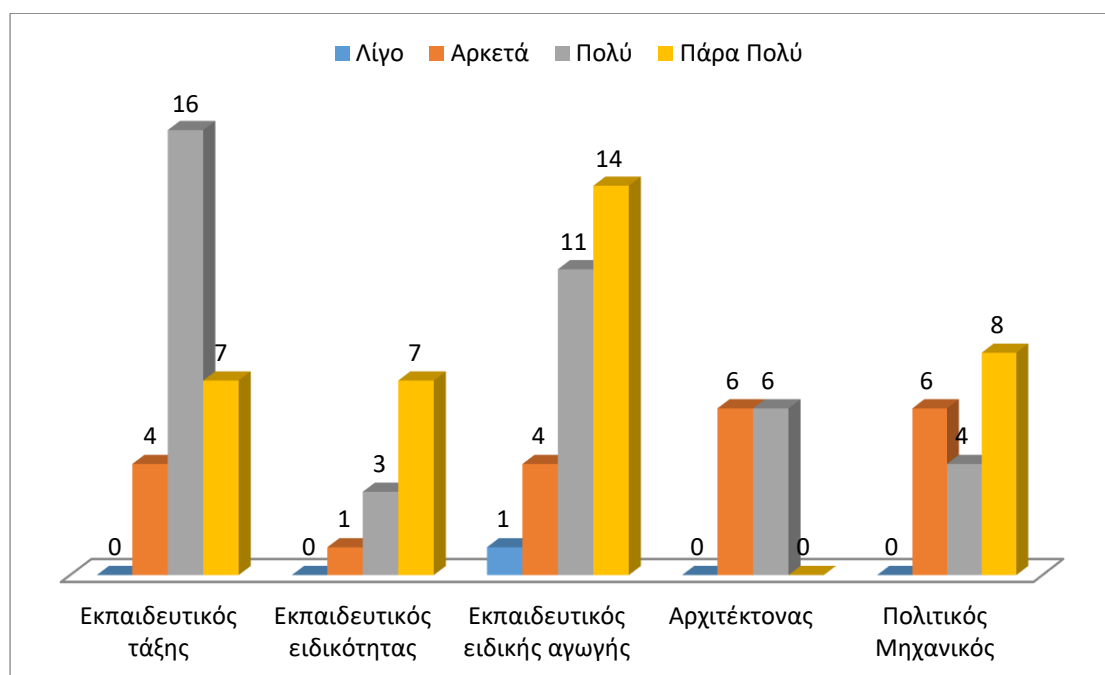
Διάγραμμα 42: «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία» - Είναι χώρος με προκλήσεις * ειδικότητα



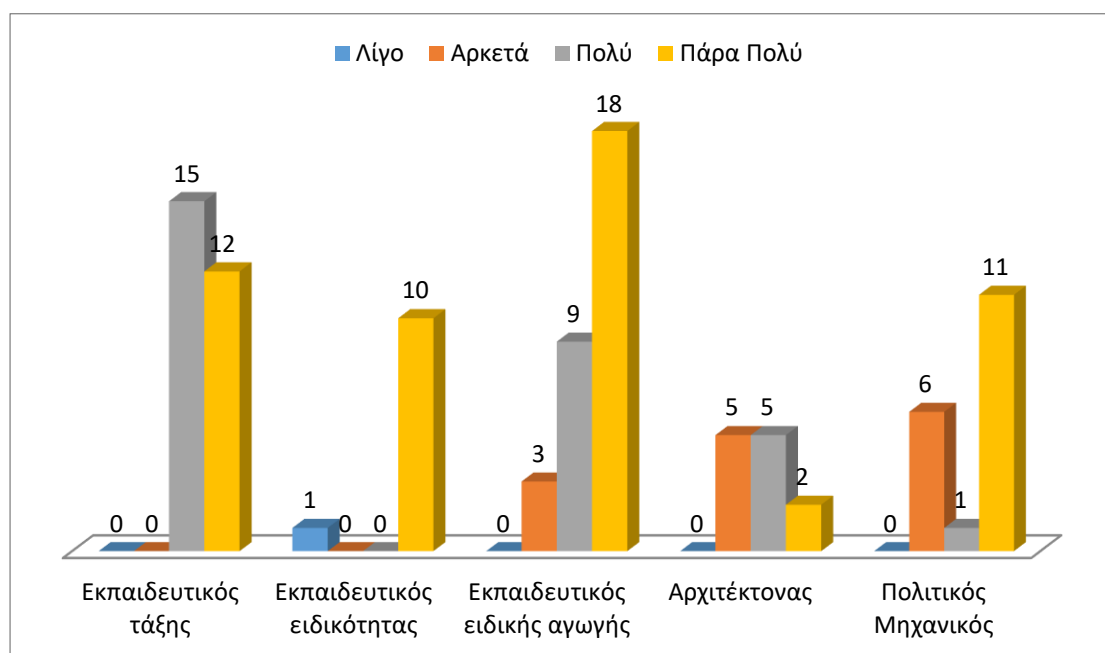
Διάγραμμα 43: «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία» - Είναι χώρος με οικείο εξοπλισμό * ειδικότητα



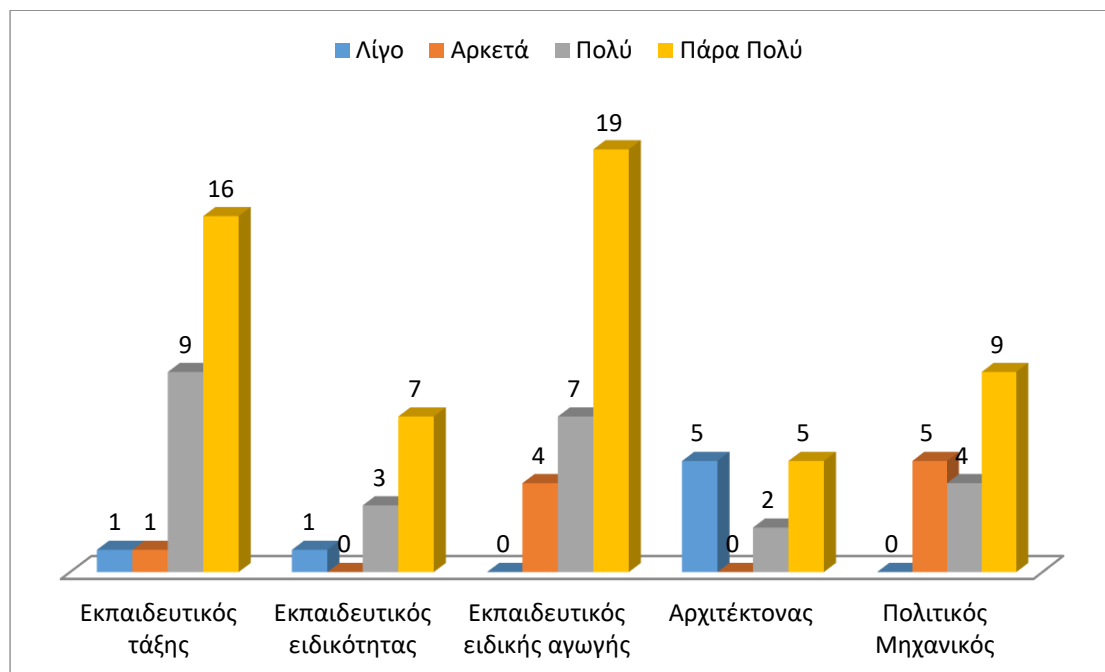
Διάγραμμα 44.γ: «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία» - Είναι χώρος που προάγει την προσωπική επικοινωνία * ειδικότητα



Διάγραμμα 45: .: «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία» - Είναι χώρος διασκέδασης * ειδικότητα



Διάγραμμα 46: «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία» - Είναι χώρος δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών * ειδικότητα

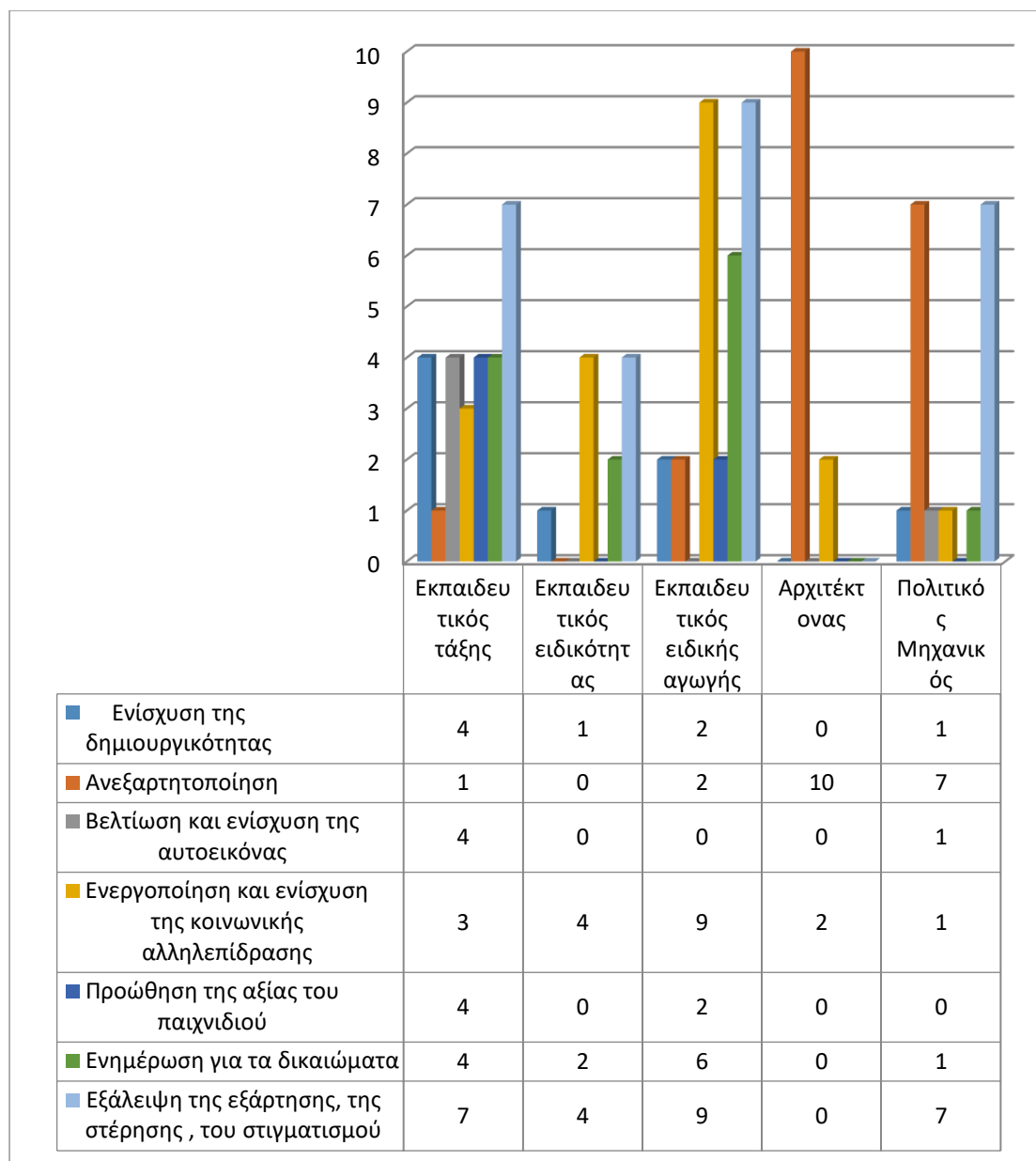


Οι προτεραιότητες και οι στόχοι που εκφράζονται από τους συμμετέχοντες σχετικά με τη δημιουργία παιδικών χαρών αποτυπώνουν μια ποικιλία αναγκών και ανησυχιών για

την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η ανεξαρτητοποίηση των παιδιών είναι ένας σημαντικός στόχος, καθώς οι συμμετέχοντες δίνουν υψηλή προτεραιότητα σε αυτόν, με ποσοστό 20,4%. Η ικανότητα των παιδιών να αναπτύσσουν αυτονομία και αυτοπεποίθηση είναι ουσιώδης για την προσωπική τους ανάπτυξη και ευημερία.

Επίσης, η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτελεί σημαντική προτεραιότητα, καθώς η πλειονότητα των συμμετεχόντων (19,4%) αναφέρει ότι αυτός ο στόχος είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός. Η κοινωνική αλληλεπίδραση ενισχύει τις δεξιότητες της επικοινωνίας, τη συνεργασία και την κατανόηση, προωθώντας ένα περιβάλλον αλληλεγγύης και συμμετοχής. Ενδιαφέρουσα είναι, ακόμη, η προτεραιότητα που δίνεται στην εξάλειψη της εξάρτησης, της στέρησης και του στιγματισμού, καθώς το 27,6% των συμμετεχόντων το θεωρεί πολύ σημαντικό. Τέλος, η προώθηση του παιχνιδιού ως αξίας και μέσου ανάπτυξης αποτελεί επίσης μια σημαντική πτυχή, που επισημαίνεται από το 6,1% των συμμετεχόντων, καθώς και η ενίσχυση της δημιουργικότητας που επισημαίνεται από το 8,2%. Το παιχνίδι αποτελεί έναν ουσιώδη τρόπο έκφρασης και μάθησης για τα παιδιά, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τις κοινωνικές δεξιότητες τους.

Διάγραμμα 27: «Γιατί τελικά μιλάμε για συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιού» *
ειδικότητα



Από τα δεδομένα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης έχουν ως προτεραιότητα την ενίσχυση της δημιουργικότητας (4), την βελτίωση της αυτοεικόνας (4), την ενεργοποίηση και ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (3), την προώθηση της αξίας του παιχνιδιού (4), την ενημέρωση για τα δικαιώματα (4) και την εξάλειψη της εξάρτησης, της στέρησης και του στιγματισμού (7). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας δίνουν βάση στην ενεργοποίηση και την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (4), και την εξάλειψη της εξάρτησης, της στέρησης και του στιγματισμού (4), ενώ δεν δίνουν καθόλου ή δίνουν λιγότερη έμφαση σε άλλους στόχους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρουν την ενεργοποίηση

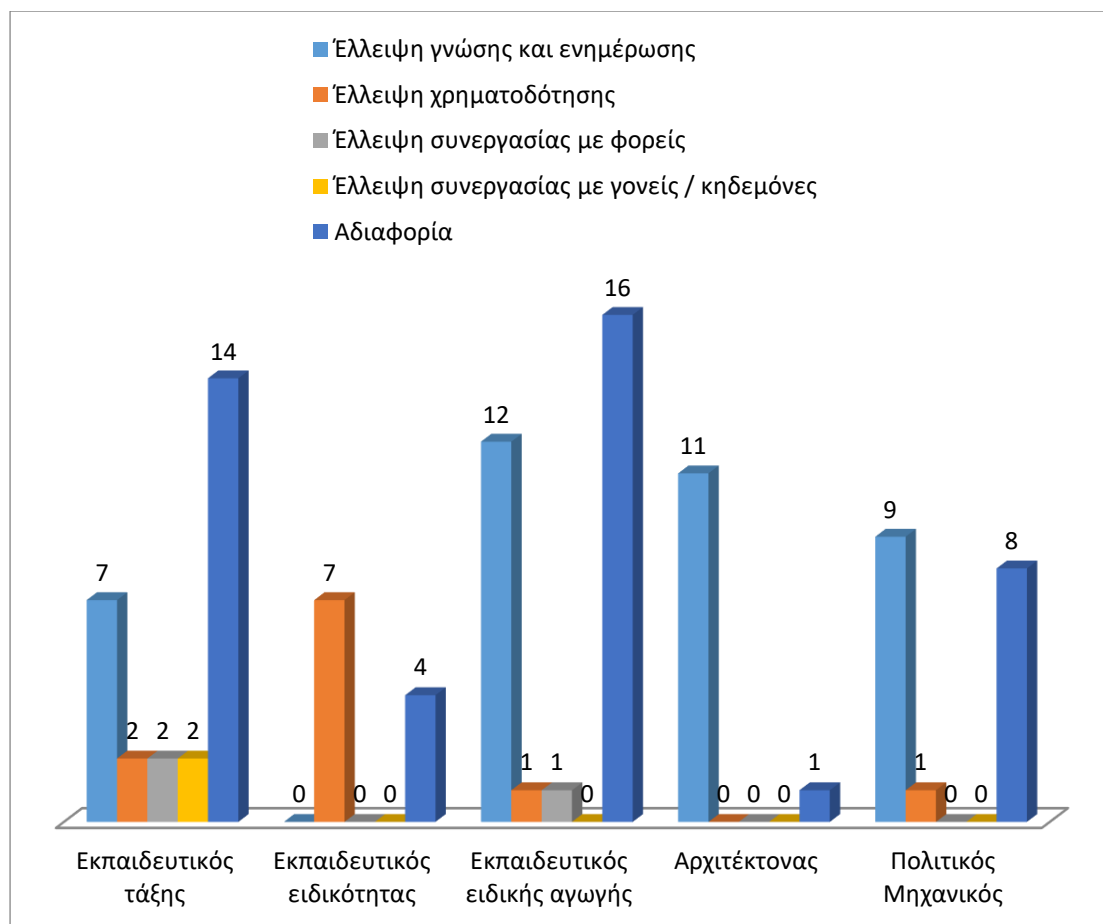
και ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (9), την ενημέρωση για τα δικαιώματα (6) και την εξάλειψη της εξάρτησης, της στέρησης και του στιγματισμού (9).

Από την πλευρά των αρχιτεκτόνων, η ανεξαρτητοποίηση (10) είναι το βασικότερο στοιχείο, ενώ η ενίσχυση της δημιουργικότητας, η βελτίωση της αυτοεικόνας, η προώθηση της αξίας του παιχνιδιού, η ενημέρωση για τα δικαιώματα και η εξάλειψη του στιγματισμού, δεν έχουν αναφερθεί. Ακόμη, οι πολιτικοί μηχανικοί δίνουν έμφαση στην ανεξαρτητοποίηση (7), και την εξάλειψη της εξάρτησης, της στέρησης και του στιγματισμού (7).

6.1.4. Τρίτο ερευνητικό Ερώτημα

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού, αυτοί είναι η έλλειψη γνώσης και ενημέρωσης, που αποτελεί τον κύριο λόγο σε όλες τις ειδικότητες, η αδιαφορία για την μη σχεδίαση συμπεριληπτικών χώρων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τάξης και ειδικής αγωγής και τους πολιτικούς μηχανικούς και η έλλειψη χρηματοδότησης, που αναφέρεται ως κύριος λόγος από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας, συμπληρώνοντας αντίστοιχα το 39,8%, το 43,9% και το 11,2% των απαντήσεων. Ενώ, η έλλειψη συνεργασίας με φορείς και με γονείς / κηδεμόνες κατέχει ποσοστά που κυμαίνονται στο 3,1% και 2%, αντίστοιχα.

Διάγραμμα 47: «Για ποιο λόγο δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού» * ειδικότητα

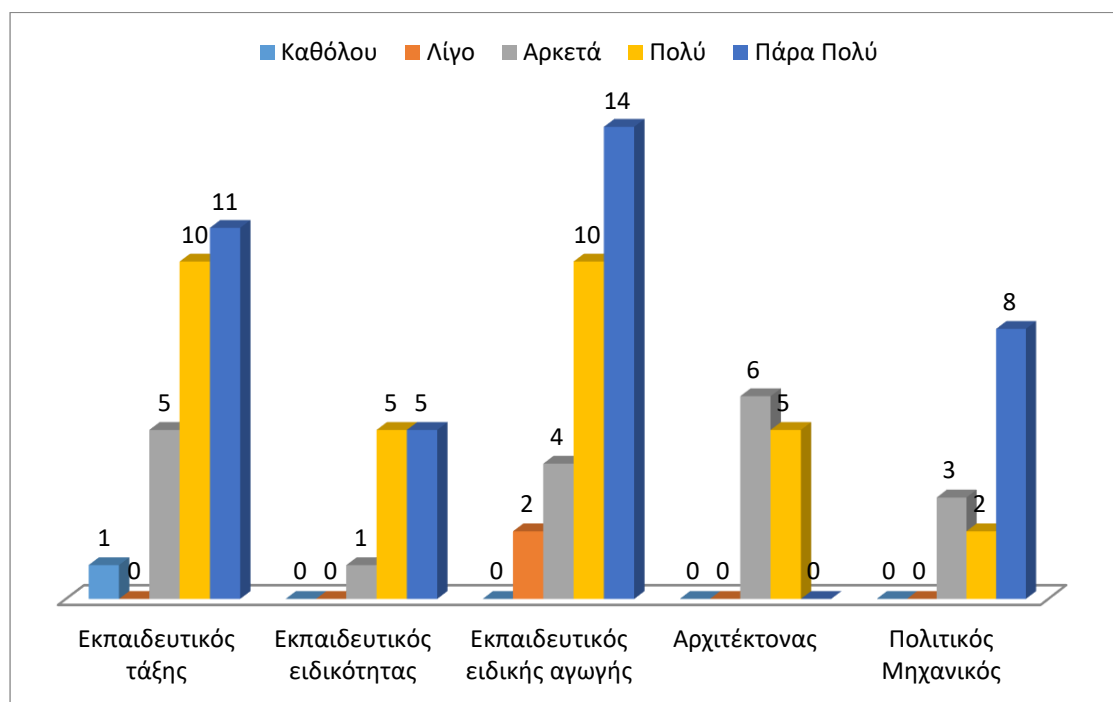


Στη συνέχεια περιγράφεται το επίπεδο συμφωνίας με διάφορες πτυχές του σχεδιασμού ενός παιδικού χώρου, όπως η ισορροπημένη διευθέτηση των παιχνιδοκατασκευών, οι βασικές προϋποθέσεις υγιεινής και ασφάλειας, η ποικιλία και η πρωτοτυπία των χώρων, κλπ. Στα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η πλειοψηφία δίνει μεγάλη σημασία στις βασικές προϋποθέσεις υγιεινής και ασφάλειας, καθώς το 63,3% των ανταποκρινομένων το θεωρούν «Πάρα Πολύ» σημαντικό. Ακόμη, η ισορροπημένη διευθέτηση των παιχνιδοκατασκευών θεωρείται από το 38,8% «Πάρα Πολύ» σημαντική, ενώ από το 32,7% «Πολύ» σημαντική. Επίσης, οι πτυχές που συνδέονται με τη συμμετοχή των παιδιών και των παιδαγωγών στο σχεδιασμό επίσης λαμβάνουν σημαντική προσοχή, με ποσοστά συμφωνίας κοντά στο 50%, ενώ η συμμετοχή των γονέων δεν αποτελεί τόσο σημαντικό στοιχείο καθώς η πλειοψηφία τους με 36,7% το θεωρεί αρκετά σημαντικό.

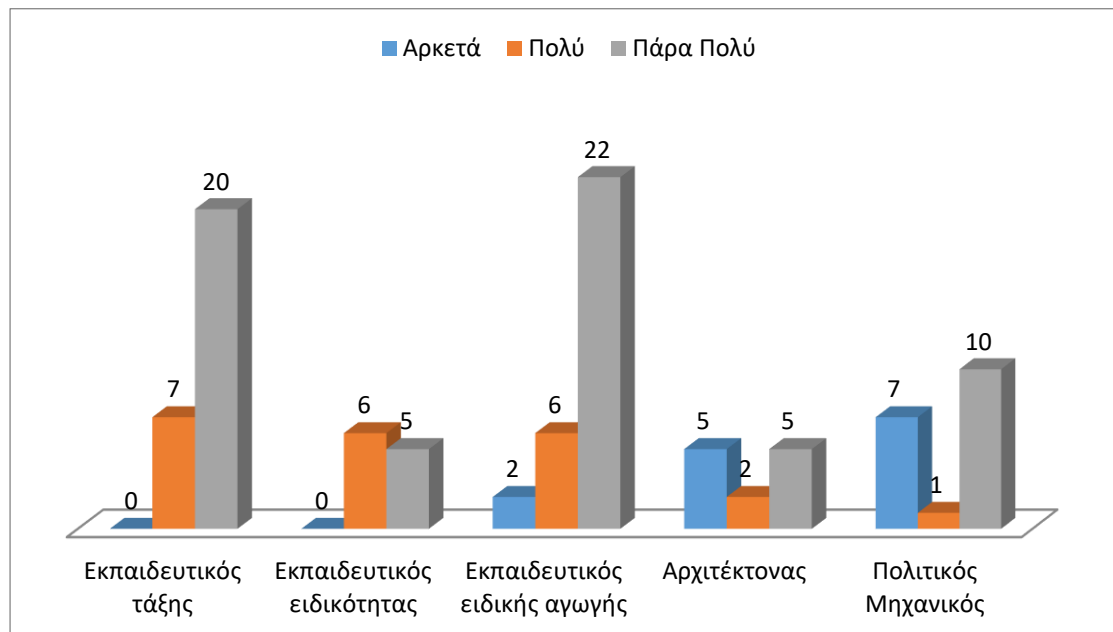
Ταυτόχρονα αναλύοντας τα δεδομένα ανά ειδικότητα παρατηρείται ότι ανεξαρτήτως ειδικότητας και επαγγέλματος η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ σημαντικά την ισορροπημένη διευθέτηση των κατασκευών στο χώρο, την υγιεινή και την ασφάλεια, το ελεύθερο παιχνίδι και τη δυνατότητα παρέμβασης στα στοιχεία

του περιβάλλοντος. Ωστόσο, σε ότι αφορά στην ύπαρξη ποικιλίας και πρωτοτυπίας σε χρώματα, υφές, σχήματα και μεγέθη και στη συμμετοχή στο σχεδιασμό από γονείς, παιδιά και παιδαγωγούς παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικοί από τους αρχιτέκτονες και τους πολιτικούς μηχανικούς.

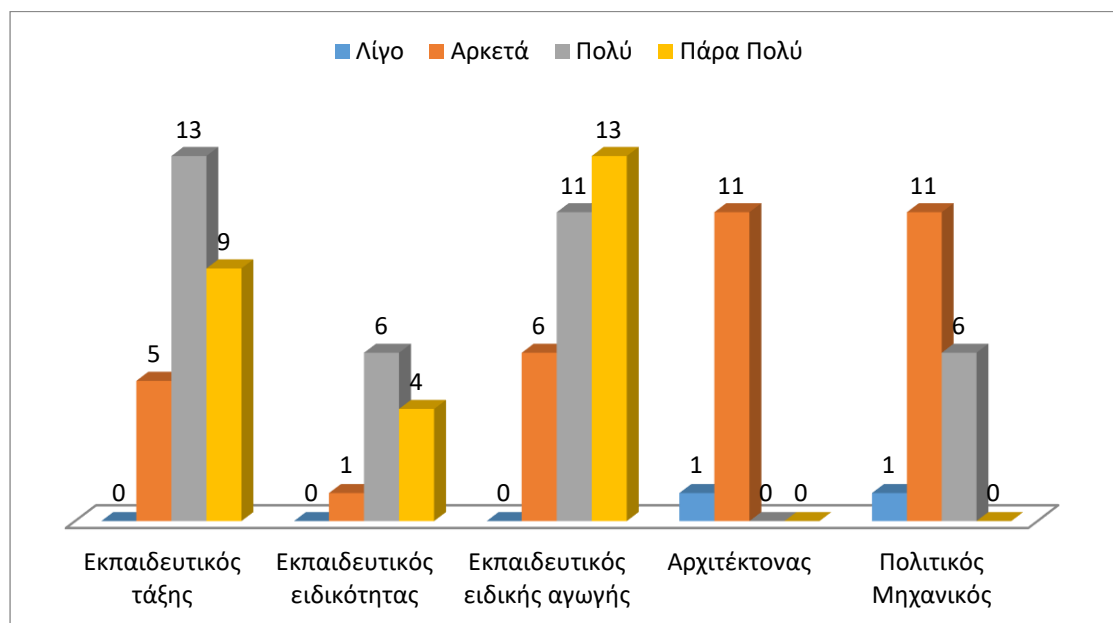
Διάγραμμα 48: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Ισορροπημένη διευθέτηση των παιχνιδοκατασκευών στο χώρο * ειδικότητα



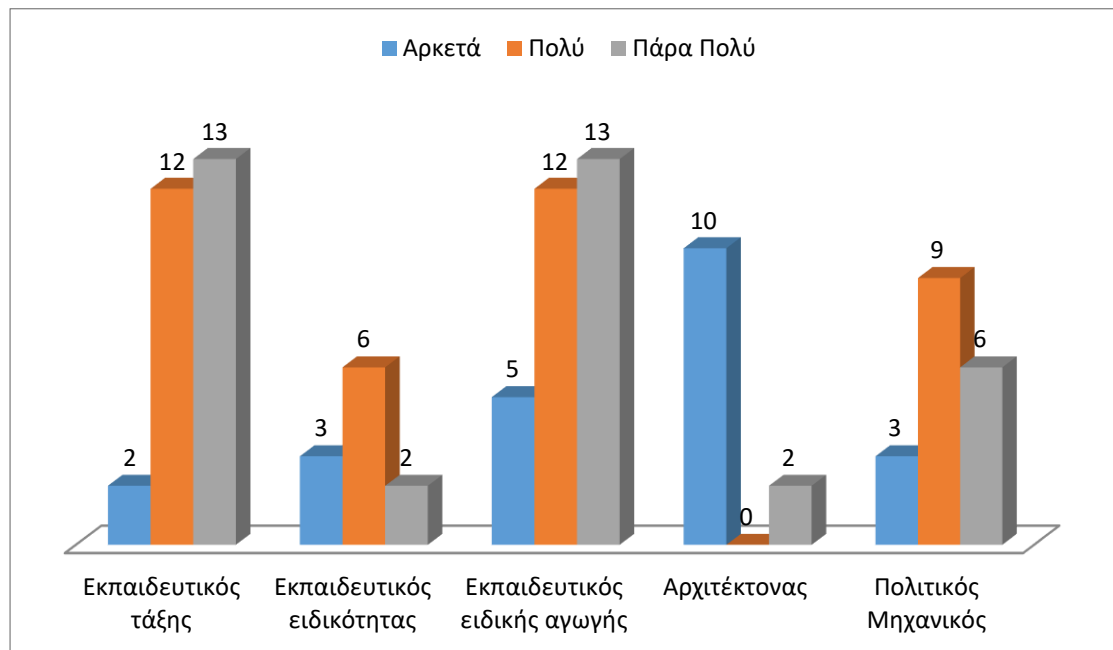
Διάγραμμα 49: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Βασικές προϋποθέσεις υγιεινής και ασφάλειας * ειδικότητα



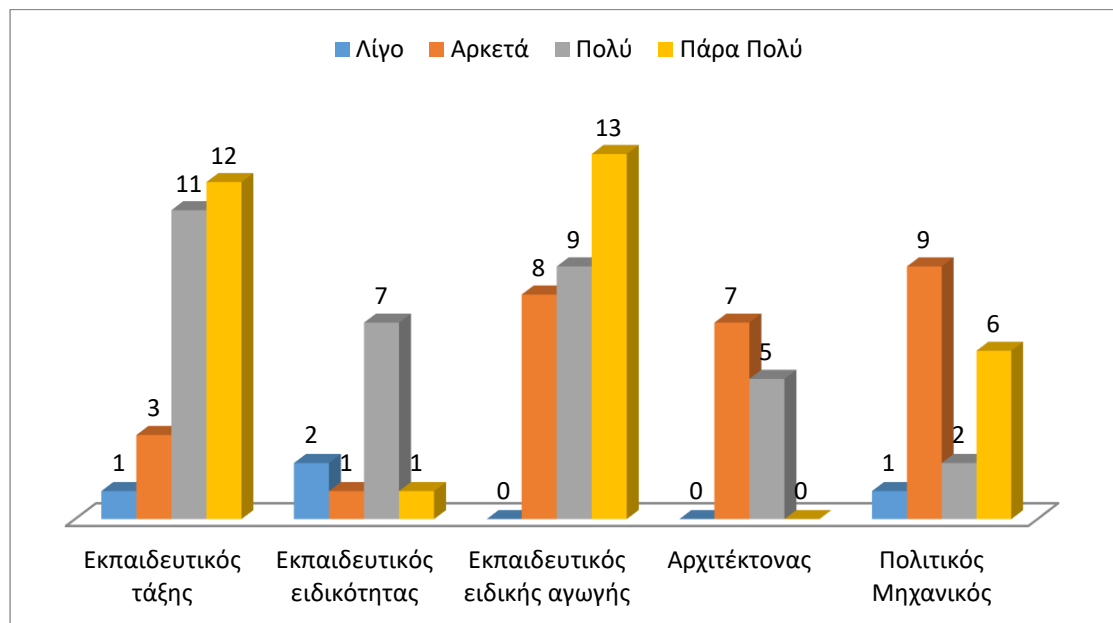
Διάγραμμα 509.γ: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Ποικιλία και πρωτοτυπία χώρων σε χρώματα, υφές, σχήματα και μεγέθη * ειδικότητα



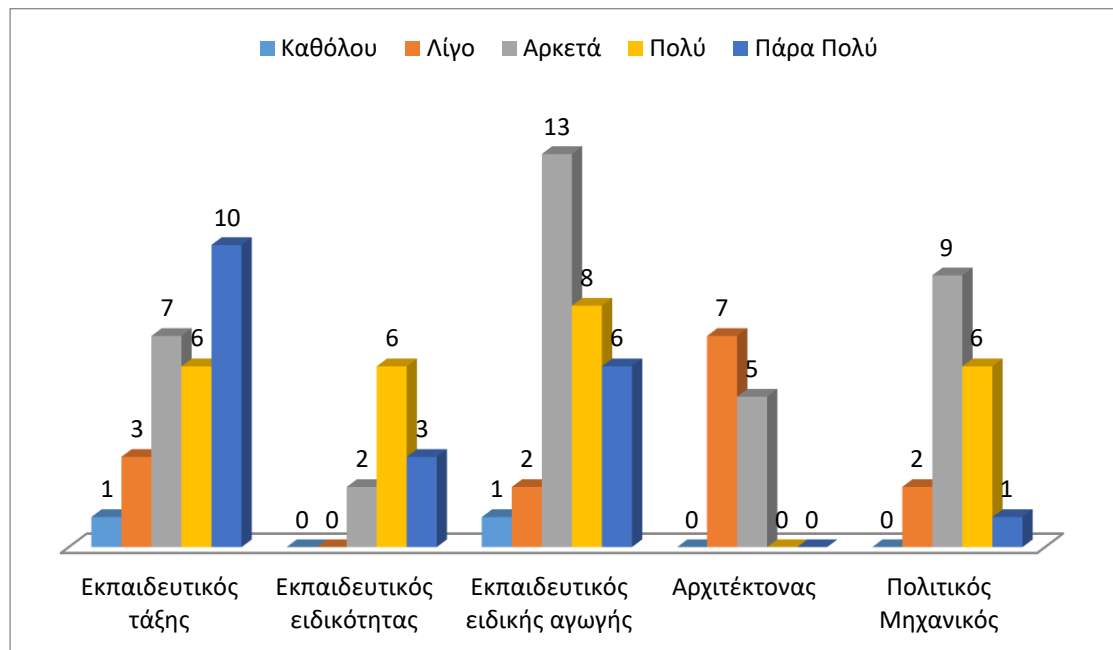
Διάγραμμα 51: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Ενίσχυση του ελεύθερου παιχνιδιού * ειδικότητα



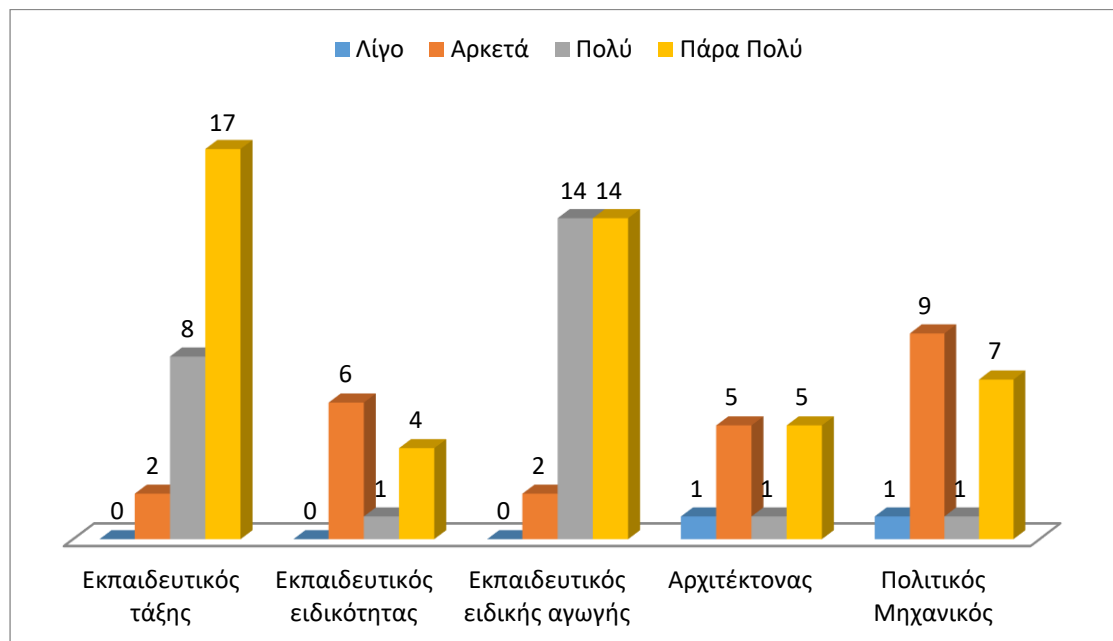
Διάγραμμα 52: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Δυνατότητα παρέμβασης στα στοιχεία του περιβάλλοντος από τα παιδιά * ειδικότητα



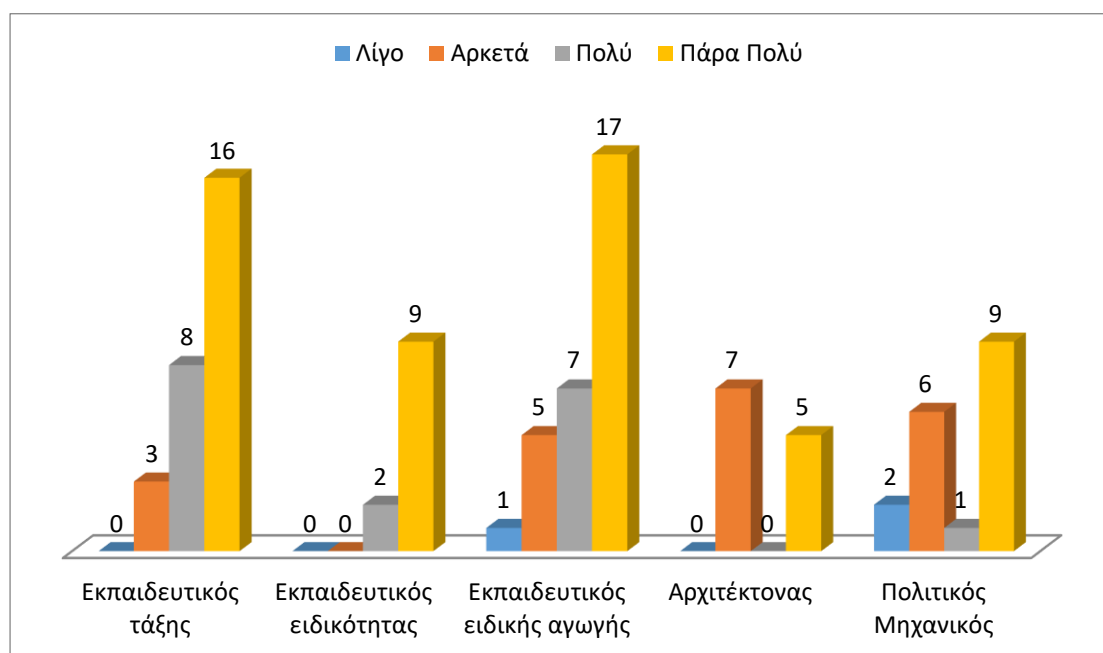
Διάγραμμα 53: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Συμμετοχή γονέων/κηδεμόνων στο σχεδιασμό * ειδικότητα



Διάγραμμα 54: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Συμμετοχή παιδιών με και χωρίς αναπηρία στο σχεδιασμό * ειδικότητα



Διάγραμμα 55: «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών» - Συμμετοχή γενικών και ειδικών παιδαγωγών στο σχεδιασμό * ειδικότητα

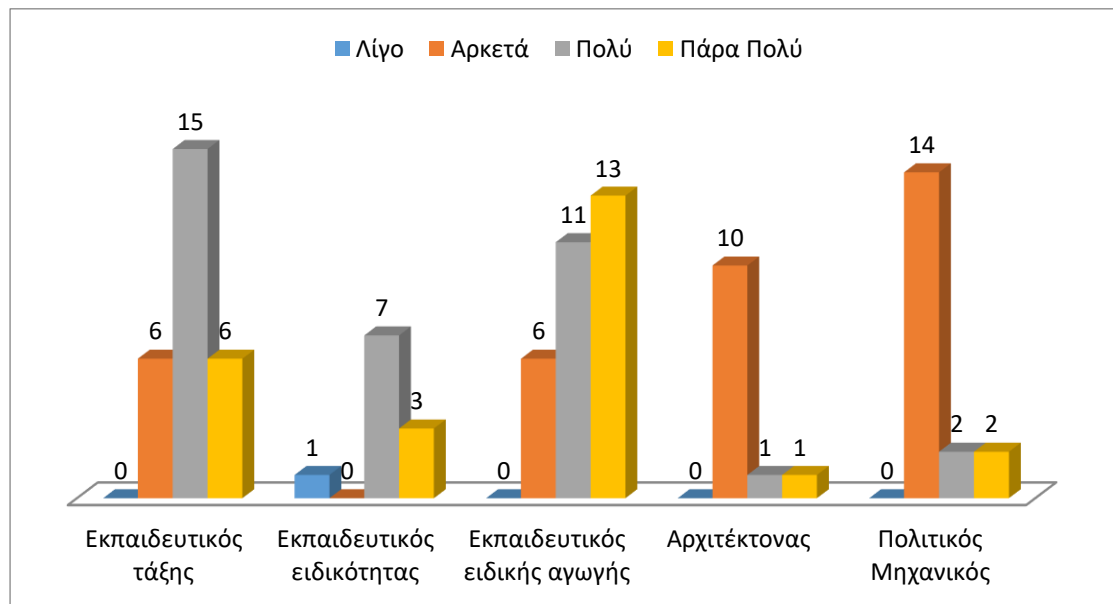


Συνολικά, η διαδικασία σχεδιασμού παιδικών χαρών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία των αναγκών και των προτιμήσεων όλων των ενδιαφερομένων μερών, περιλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων και των παιδιών, για να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που προάγει την ασφάλεια, την υγεία και τη δημιουργικότητα των παιδιών.

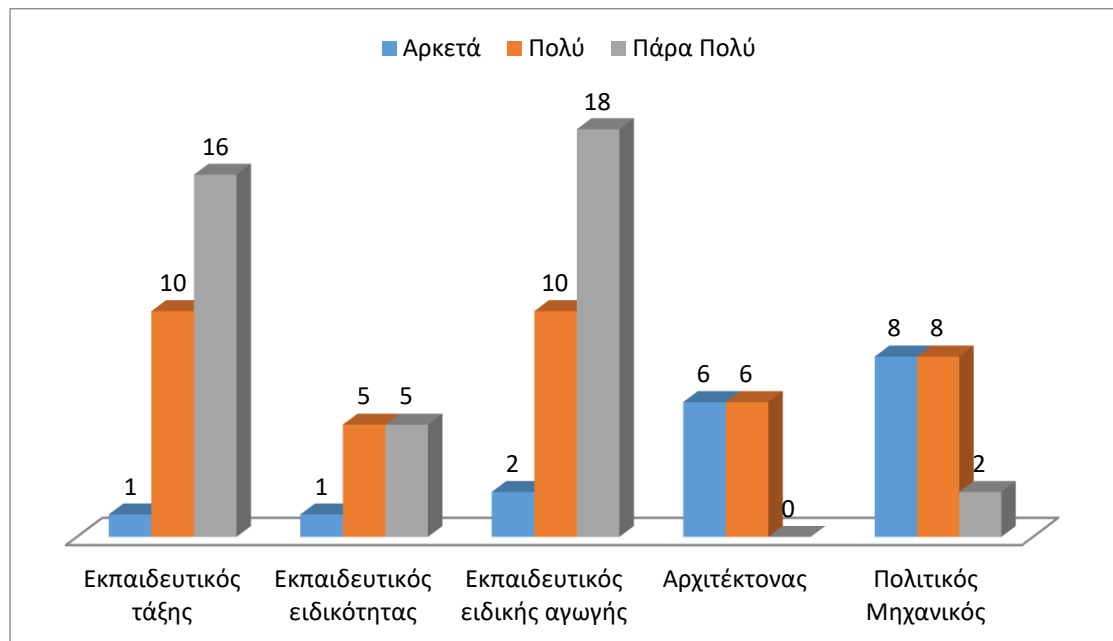
Σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για τους τρόπους που θεωρούν ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές παρατηρείται από την πλειοψηφία ότι είναι «Πολύ» ή «Πάρα Πολύ» σημαντικό να διασφαλιστεί ο χώρος στάθμευσης, η απαραίτητη έκταση, η κατάλληλη είσοδος και η ύπαρξη ράμπας και διαδρόμων στο χώρο, η ύπαρξη πληροφοριών για τον χώρο και εξοπλισμός και επιφάνειες κατάλληλες για όλα τα παιδιά (π.χ. επιφάνειες για παιδιά με προβλήματα όρασης), τα παγκάκια για χαλάρωση και ξεκούραση παιδιών και συνοδών. Παράλληλα και ανεξαρτήτου ειδικότητας παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί «Πολύ» ή «Πάρα Πολύ» για τα χαρακτηριστικά προσβασιμότητας των συμπεριληπτικών παιδικών χαρών. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των πολιτικών μηχανικών φαίνεται να θεωρεί αρκετά σημαντικά τα παγκάκια για συνοδούς και για χαλάρωση, ενώ τόσο οι πολιτικοί μηχανικοί, όσο και οι αρχιτέκτονες

θεωρούν αρκετά σημαντικά τον εύκολο χώρο στάθμευσης και την κατάλληλη είσοδο. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικά και αυτά τα στοιχεία, τονίζοντας τη σημασία της λειτουργικότητας και της άνεσης, όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για τους γονείς/συνοδούς που επισκέπτονται τις παιδικές χαρές.

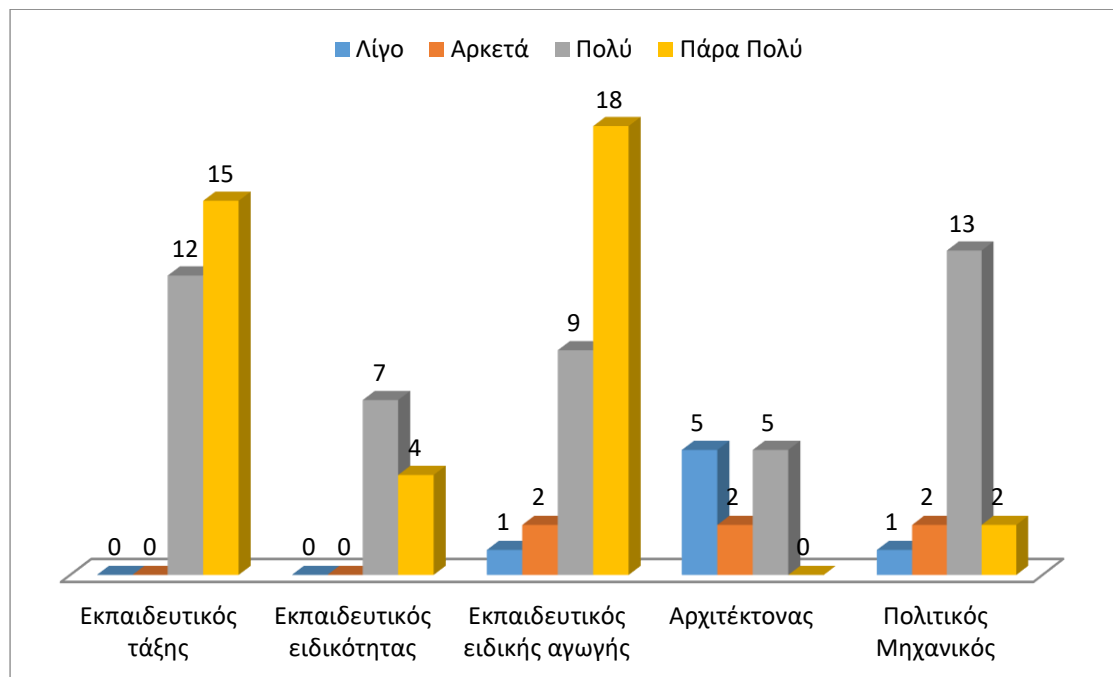
Διάγραμμα 56: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Εύκολος χώρος στάθμευσης * ειδικότητα



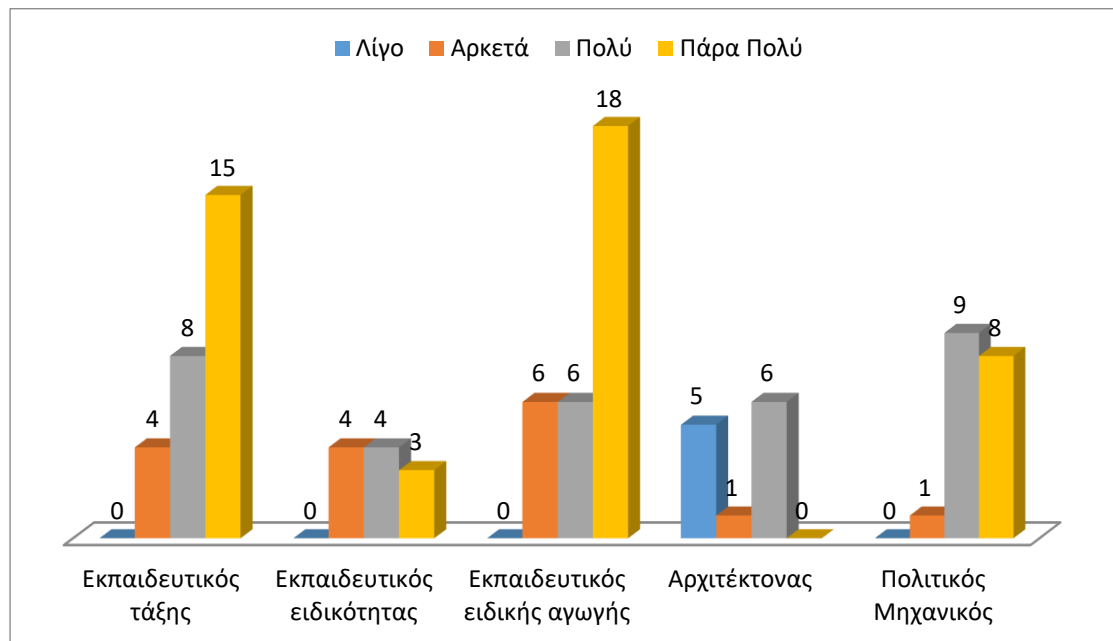
Διάγραμμα 30.β : «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Κατάλληλη είσοδος * ειδικότητα



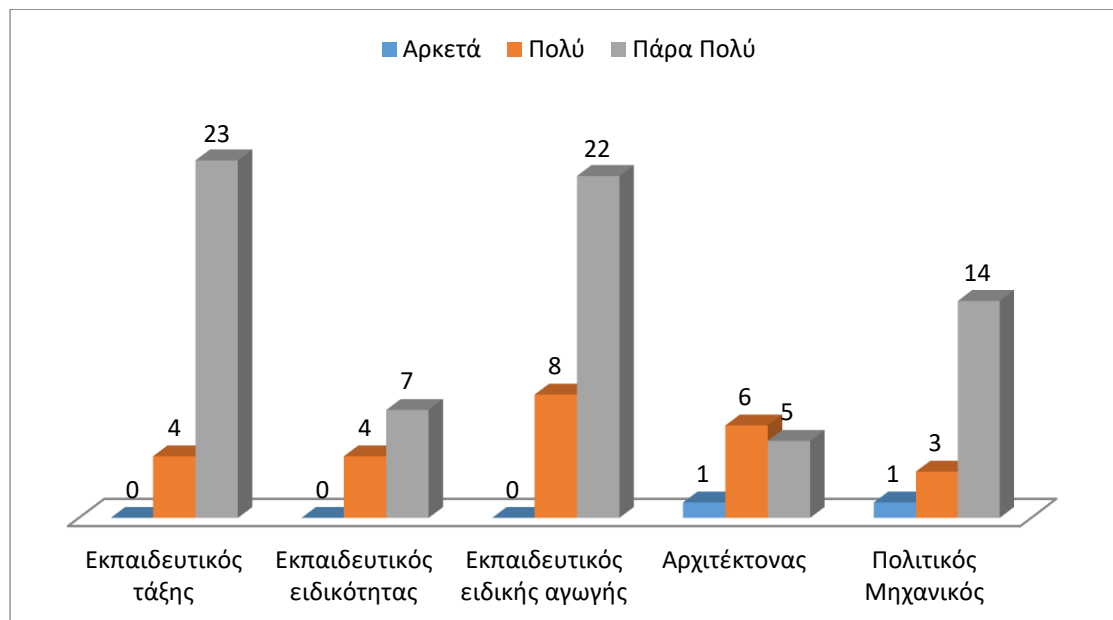
Διάγραμμα 57: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Κατάλληλοι διάδρομοι * ειδικότητα



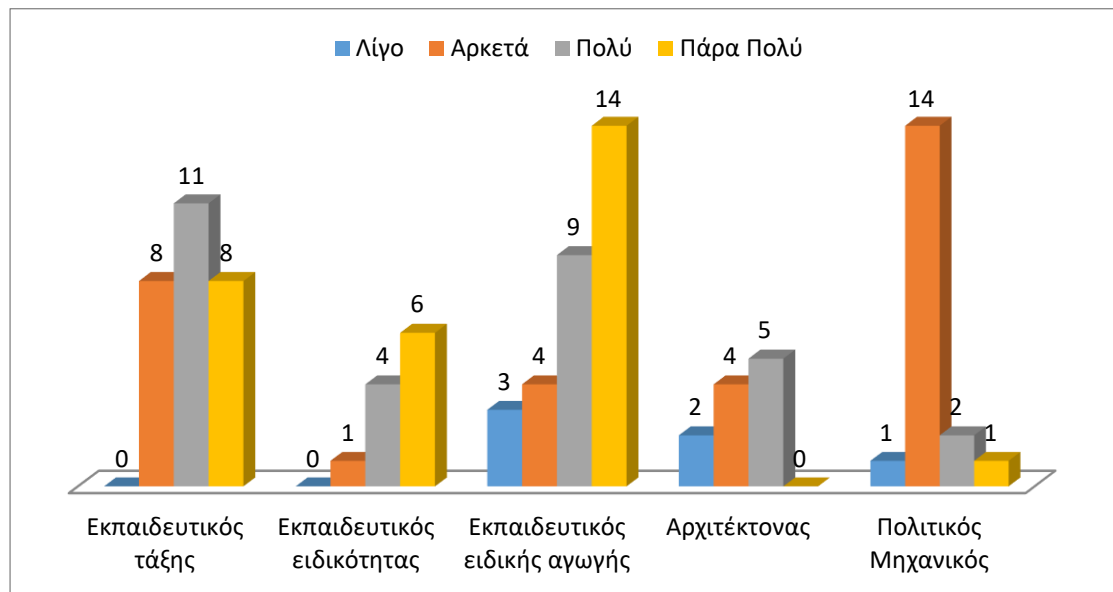
Διάγραμμα 58: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Πληροφορίες και οδηγίες με τρόπο κατανοητό * ειδικότητα



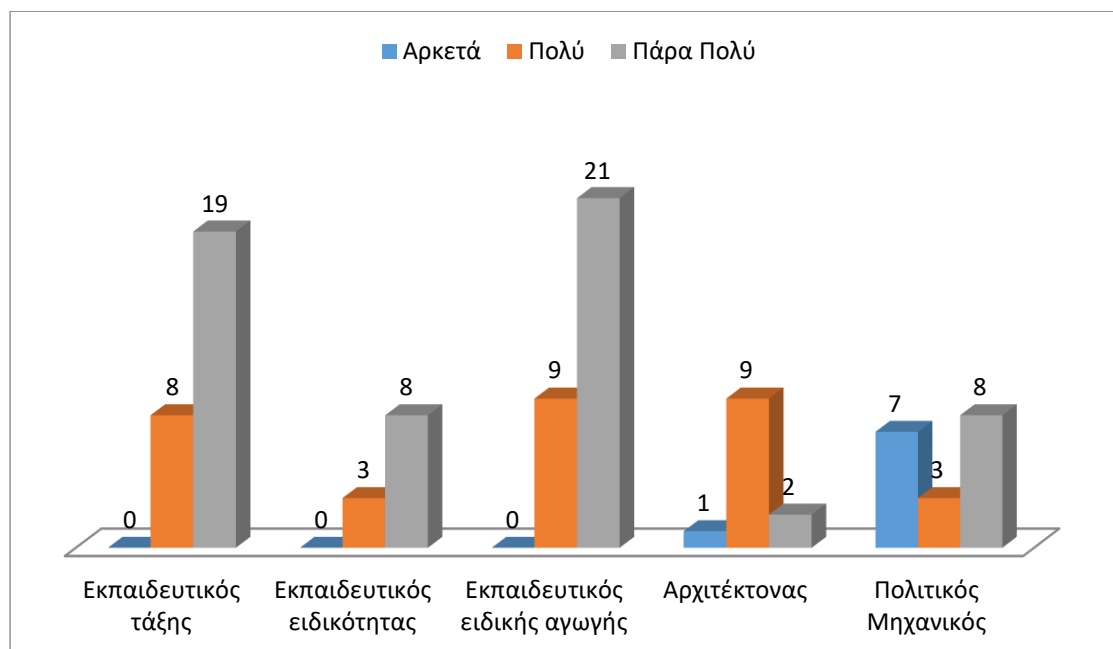
Διάγραμμα 30.ε: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Επιφάνειες υλικών που εξυπηρετούν όλα τα παιδιά * ειδικότητα



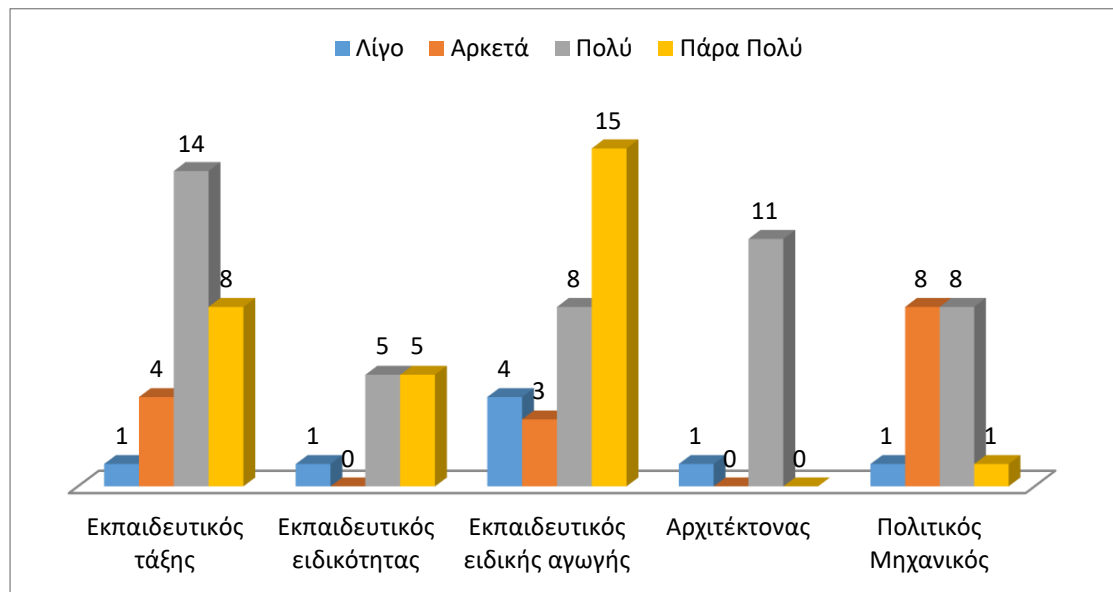
Διάγραμμα 59: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Παγκάκια για συνοδούς * ειδικότητα οδού * ειδικότητα



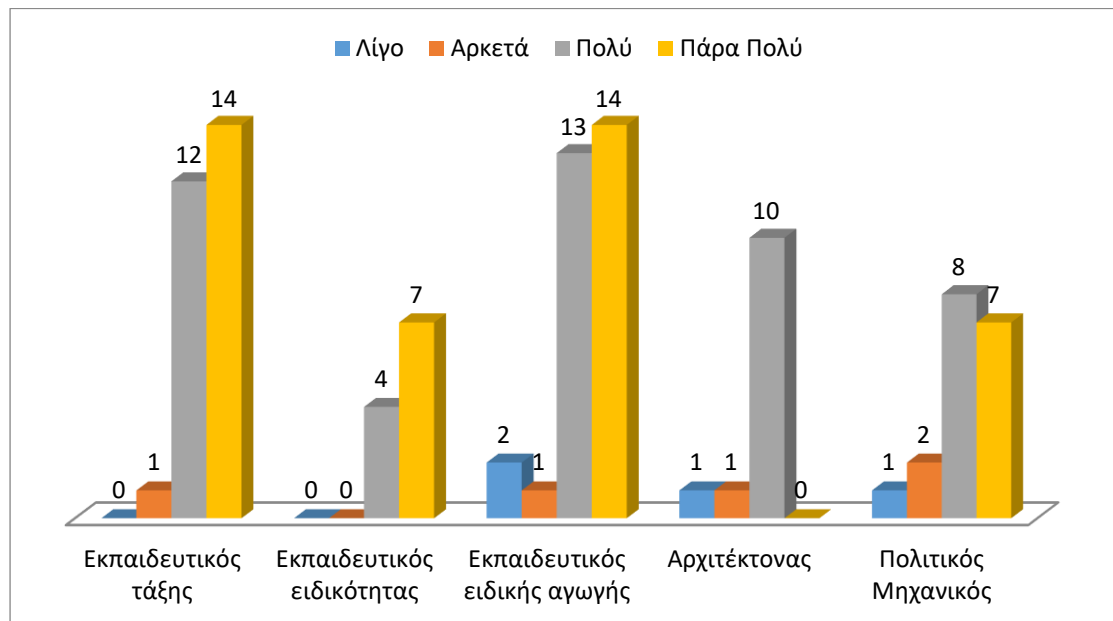
Διάγραμμα 60: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Πρόσβαση μέσω ράμπας * ειδικότητα



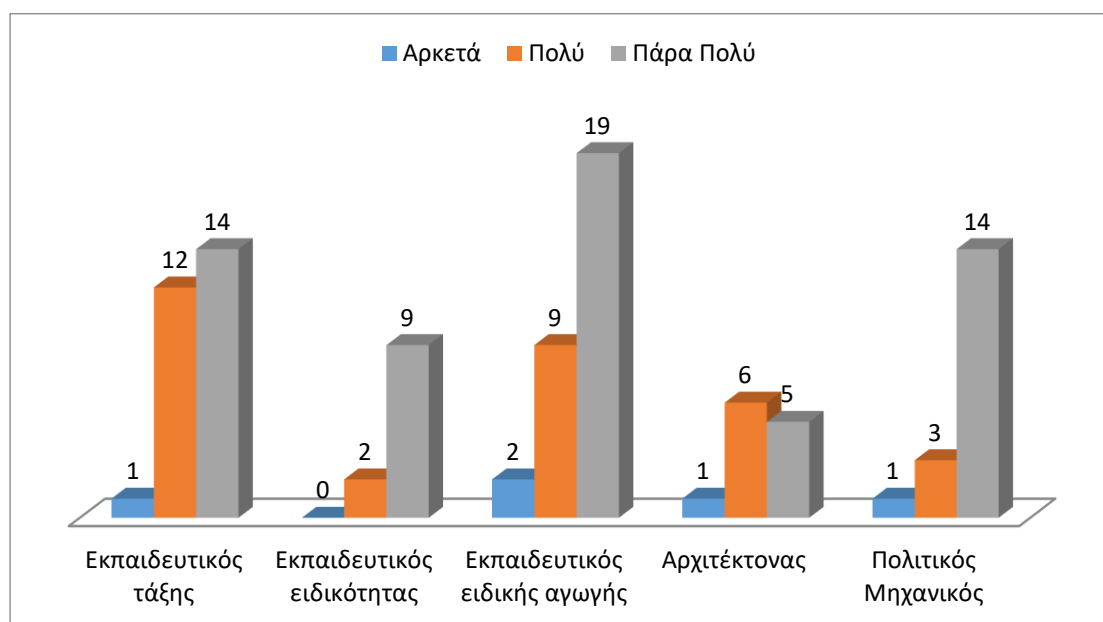
Διάγραμμα 61: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Παγκάκια για χαλάρωση * ειδικότητα



Διάγραμμα 62: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Κατάλληλη έκταση * ειδικότητα



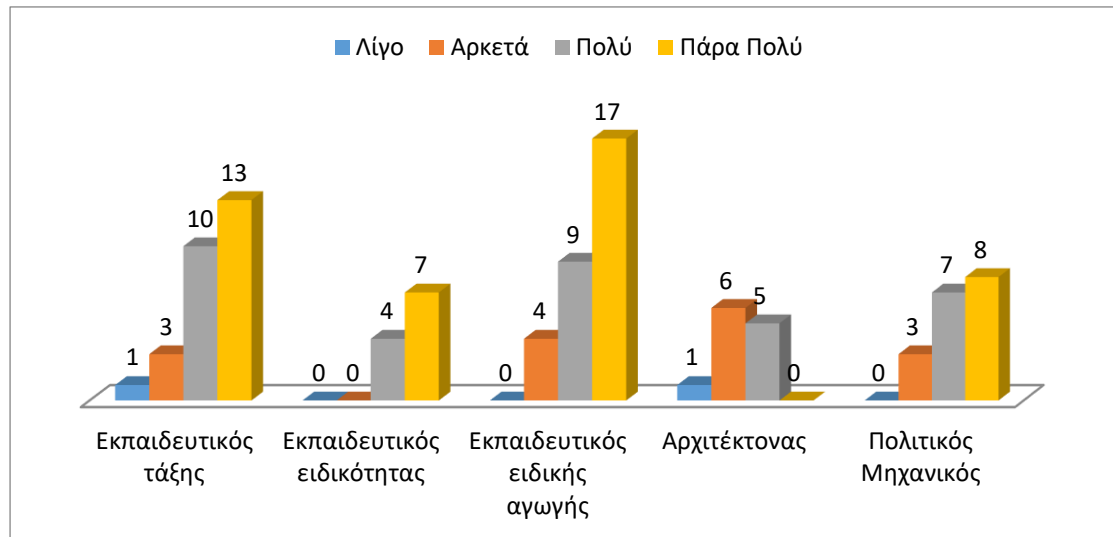
Διάγραμμα 63: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Εξοπλισμός που χρησιμοποιείται με ευελιξία * ειδικότητα



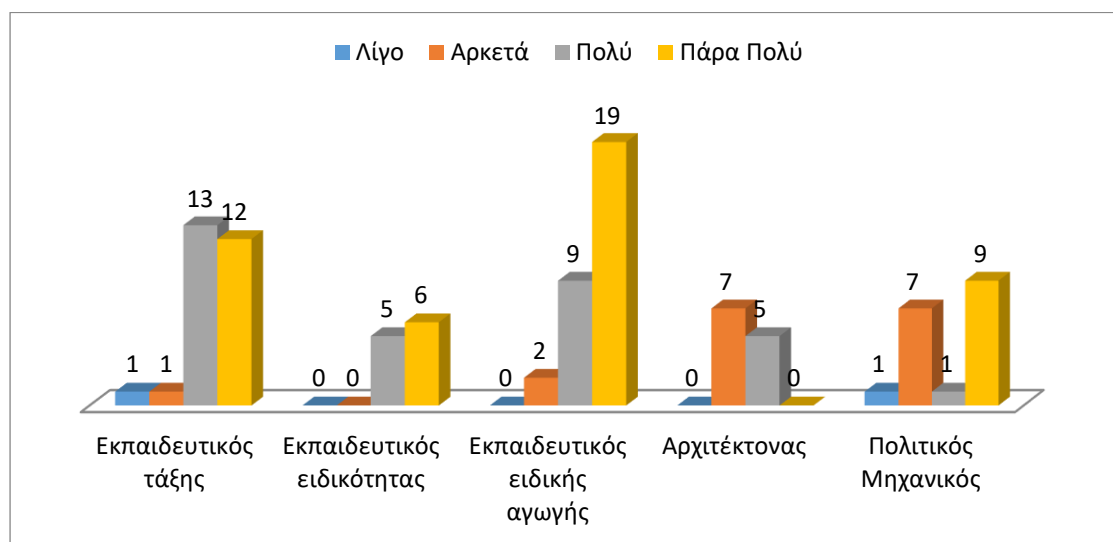
Συνεχίζοντας και στην περίπτωση που αφορά στους τρόπους εξασφάλισης της ασφάλειας των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές παρατηρείται ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες συμφωνούν πολύ ή πάρα πολύ στην ύπαρξη ηλικιακά κατάλληλου εξοπλισμού, ο οποίος θα είναι και εύκολος στη χρήση, την επιλογή κατάλληλης τοποθεσίας, την προσεκτική μελέτη των αναγκών, τον κατάλληλο τύπο επιφάνειας επίστρωσης, καθώς και την σωστή και συνεχή συντήρηση του χώρου. Ωστόσο, αρκετά σημαντικό θεωρείται και η επίβλεψη από κάποιον ενήλικα.

Επιπλέον, η σύγκριση των αποτελεσμάτων με βάση την ειδικότητα αναδεικνύει την κοινή αντίληψη που υπάρχει ανεξάρτητα από το επάγγελμα όσον αφορά τη σημασία των προτάσεων ασφάλειας στις παιδικές χαρές. Συγκεκριμένα, σε όλες τις περιπτώσεις η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, ανεξαρτήτως επαγγέλματος, θεωρεί τις προτάσεις ασφάλειας ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικές. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες εξαιρέσεις στις περιπτώσεις που αφορούν στην κατάλληλη τοποθεσία για την κατασκευή των παιδικών χαρών και την επίβλεψη από ενήλικα, όπου οι αρχιτέκτονες και οι πολιτικοί μηχανικοί τείνουν να θεωρούν τις προτάσεις ως απλώς αρκετά σημαντικές.

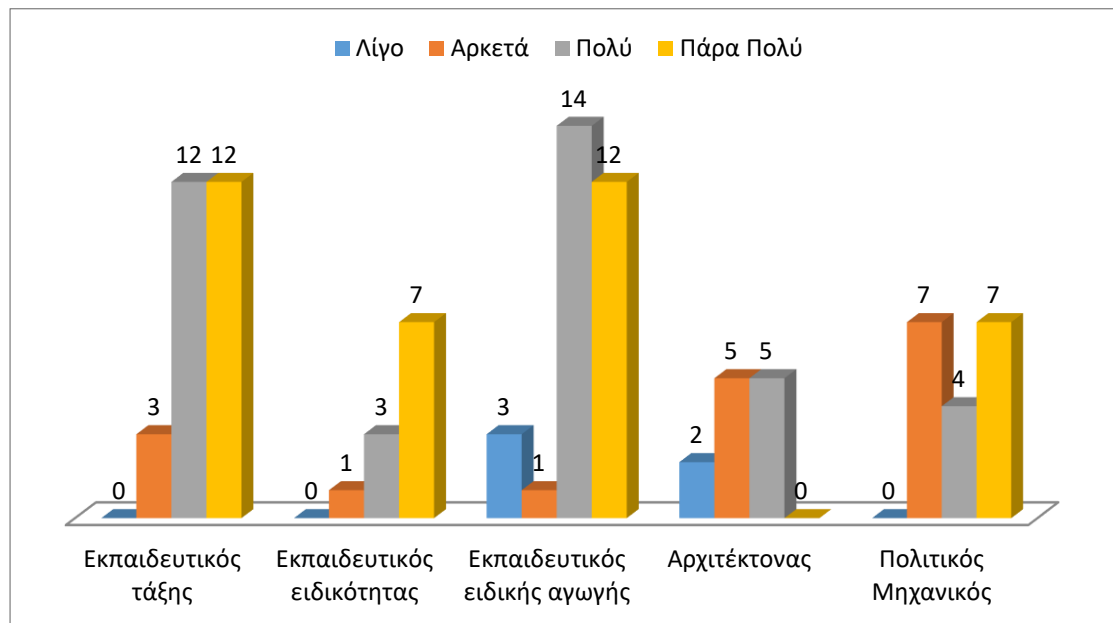
Διάγραμμα 64: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Ηλικιακά κατάλληλος εξοπλισμός * ειδικότητα



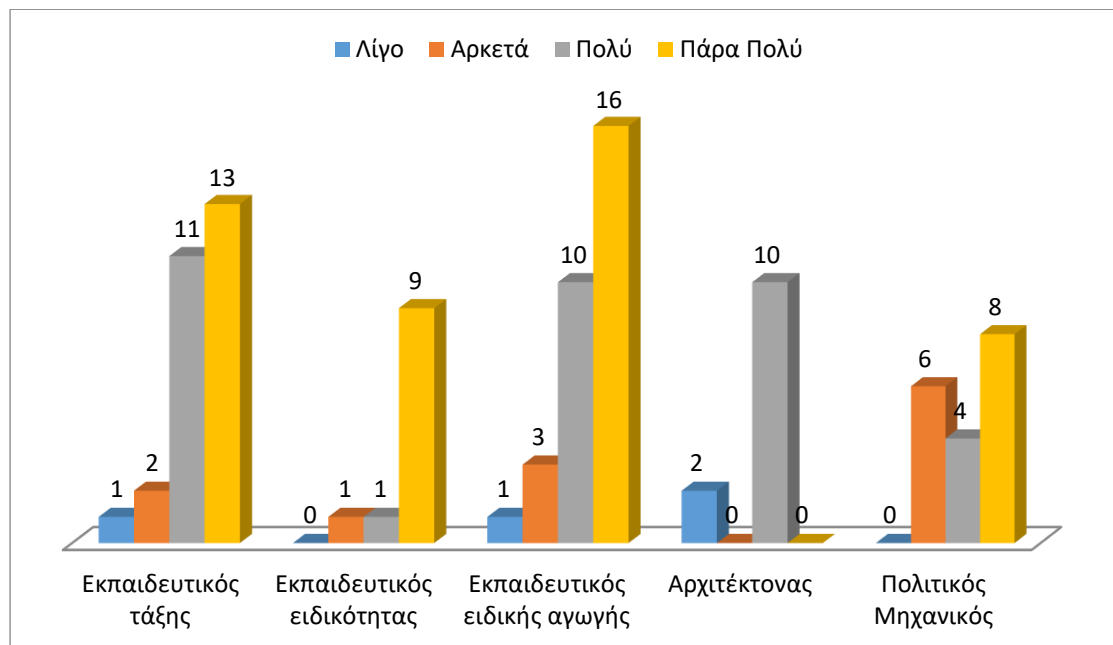
Διάγραμμα 65: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Εξοπλισμός εύκολος στη χρήση * ειδικότητα



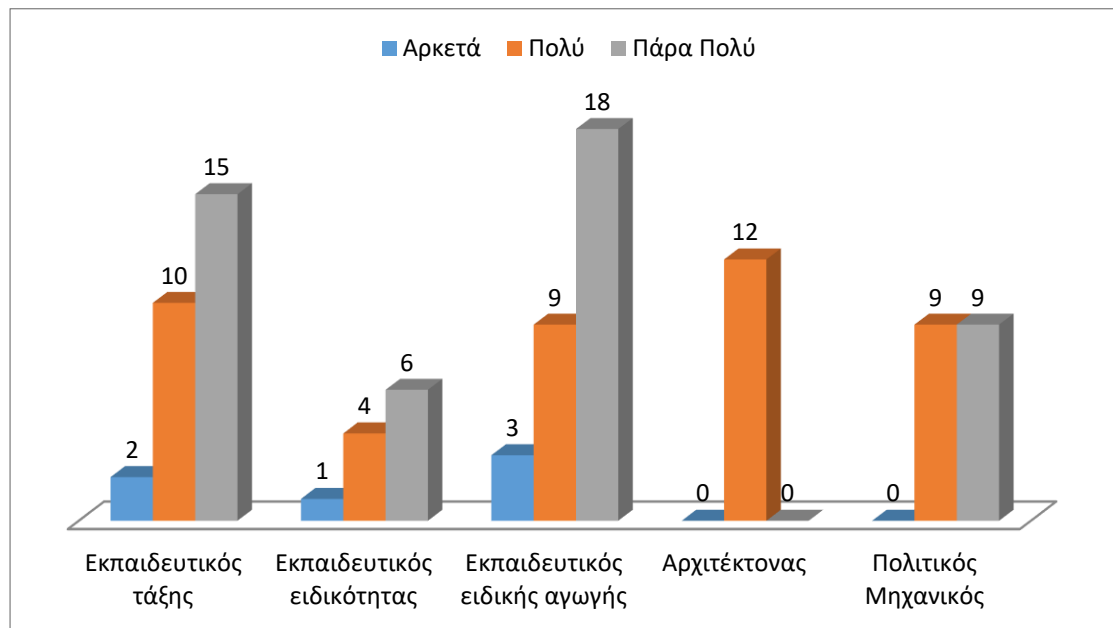
Διάγραμμα 31.γ: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Επιλογή κατάλληλης τοποθεσίας * ειδικότητα



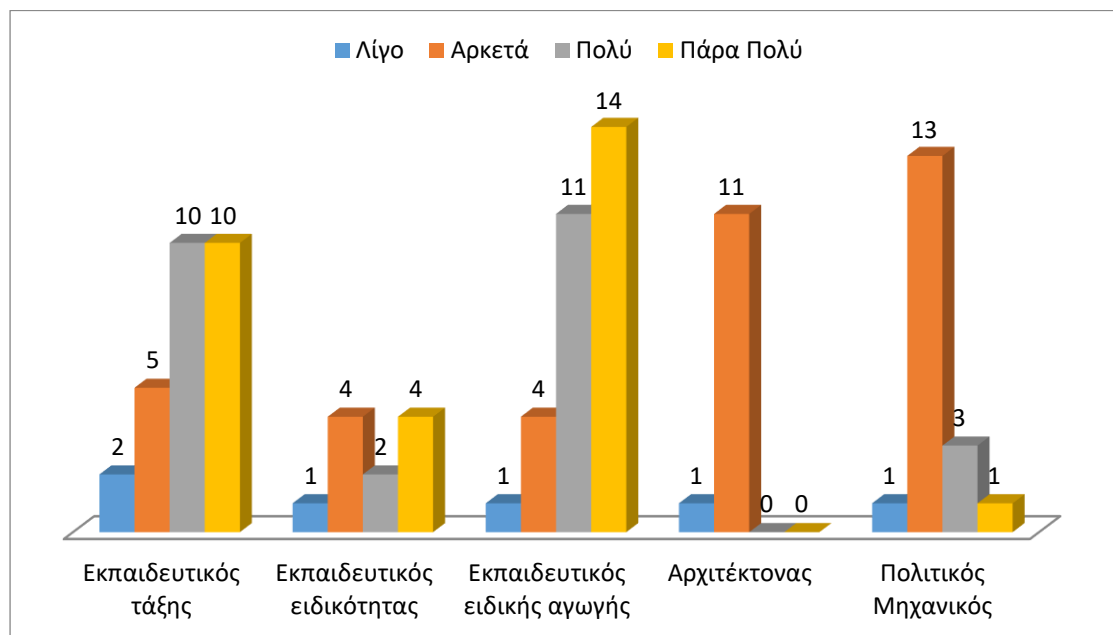
Διάγραμμα 66: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Μελέτη των απαιτήσεων και των αναγκών των χώρων * ειδικότητα



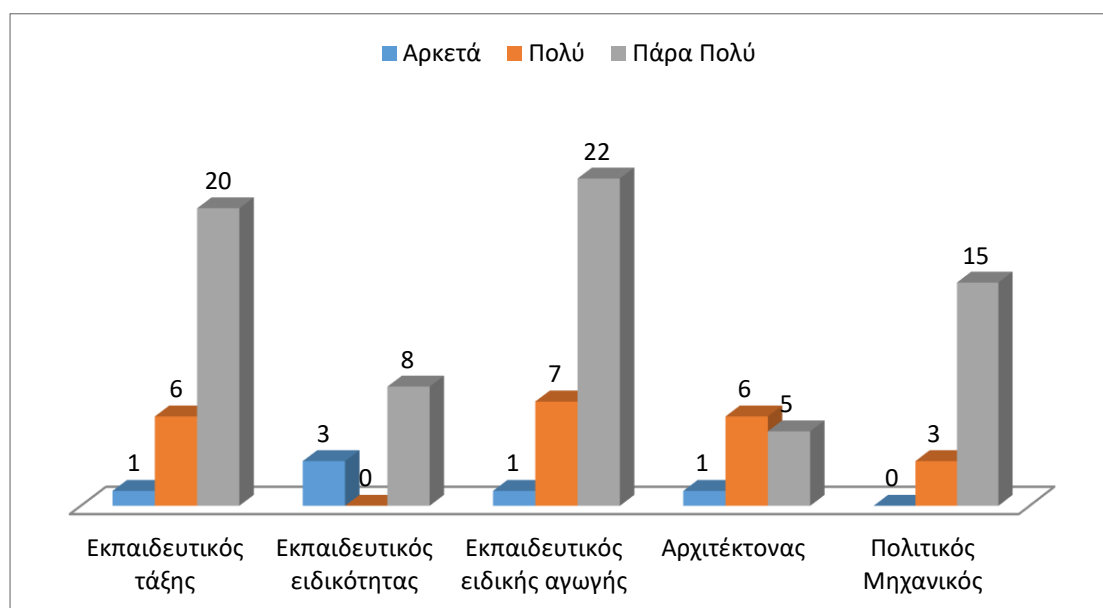
Διάγραμμα 31: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Κατάλληλος τύπος επιφάνειας επίστρωσης των χώρων * ειδικότητα



Διάγραμμα 31.στ: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Επίβλεψη από ενήλικα * ειδικότητα



Διάγραμμα 67: «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές» - Συντήρηση χώρου και εξοπλισμού * ειδικότητα



Γενικώς η τάση προς την αναγνώριση της σημασίας των προτάσεων ασφάλειας είναι σαφής, και αυτό υποδεικνύει την κοινή προσήλωση προς τη δημιουργία ασφαλών και ευνοϊκών περιβαλλόντων για τα παιδιά.

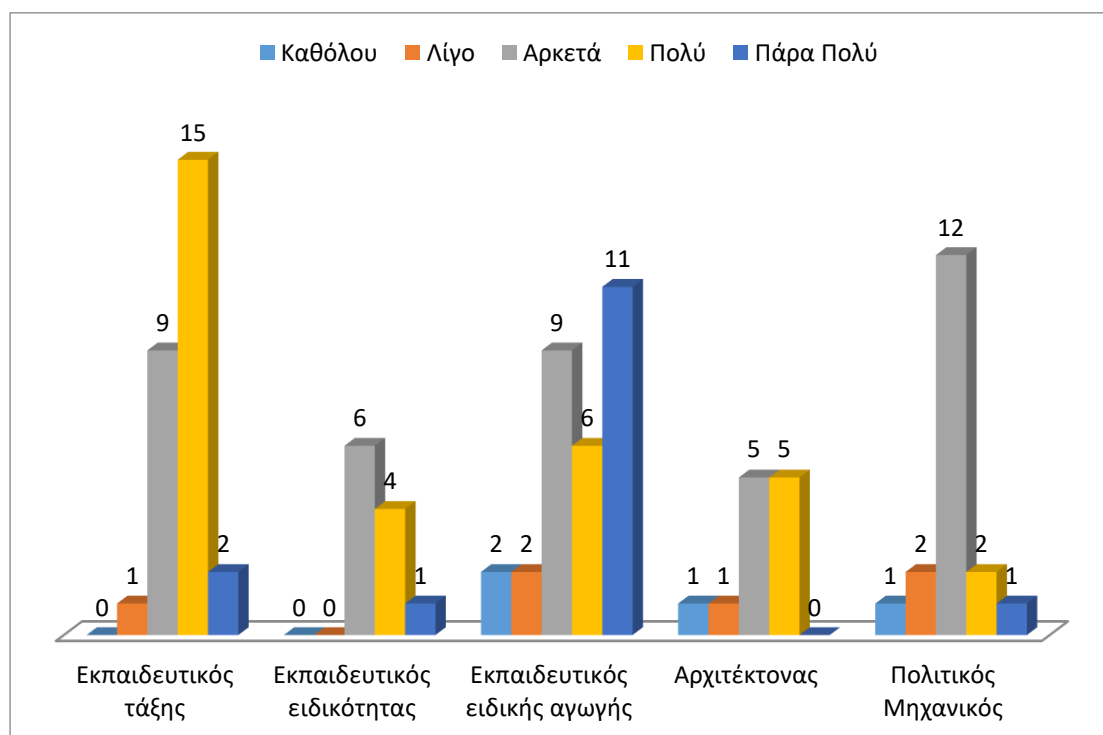
Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, ανεξαρτήτου επαγγελματικής ιδιότητας, έχει εκφράσει την άποψη ότι σε μια συμπεριληπτική παιδική χαρά είναι πολύ ή πάρα πολύ απαραίτητα ορισμένα στοιχεία, που αυξάνουν την εμπειρία και την ασφάλεια των παιδιών. Αυτά τα στοιχεία περιλαμβάνουν μουσικά όργανα για τη διέγερση των αισθήσεων του ήχου, μονοπάτια αισθήσεων που παρέχουν ευκαιρίες για εξερεύνηση και ανακάλυψη, στοιχεία της φύσης που ενισχύουν τη συνεργασία των παιδιών με το περιβάλλον, καθώς και συνεχόμενα επίπεδα που επιτρέπουν την πρόσβαση σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ικανοτήτων.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες, όλων των ειδικοτήτων, θεωρούν πολύ σημαντική την παρουσία μερών σκίασης και καθισμάτων με πλάτη για την άνεση και την προστασία των παιδιών από τον ήλιο και τους κινδύνους τραυματισμών. Τα σύμβολα οδηγιών, ο επαρκής φωτισμός, η φύλαξη και οι διαδρομές διαφυγής θεωρούνται, επίσης, ως πολύ σημαντικά για την ασφάλεια και την ευημερία των παιδιών κατά τη χρήση του χώρου. Ωστόσο, κυρίως αρχιτέκτονες και πολιτικοί μηχανικοί θεωρούν «απλά» αρκετά σημαντικά στοιχεία, όπως η κούνια καλάθι για την αίσθηση του κινήματος, οι

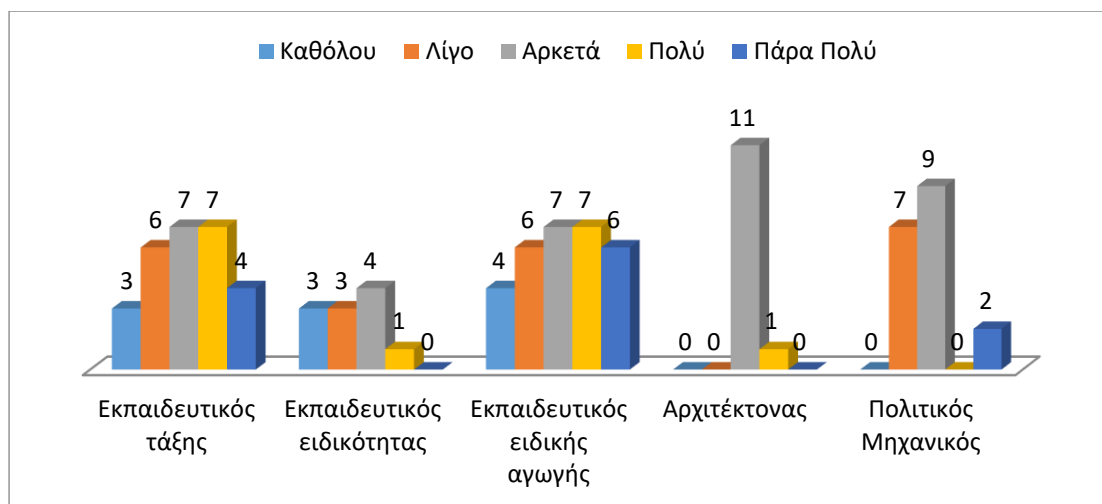
διαδραστικοί πίνακες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ο μύλος για την ενθάρρυνση της κίνησης και της διασκέδασης.

Γενικώς, όλα αυτά τα στοιχεία συμβάλλουν στην πλούσια και ενδιαφέρουσα εμπειρία παιχνιδιού των παιδιών, παρέχοντας τους τη δυνατότητα να εκφραστούν, να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με ασφάλεια και ελευθερία.

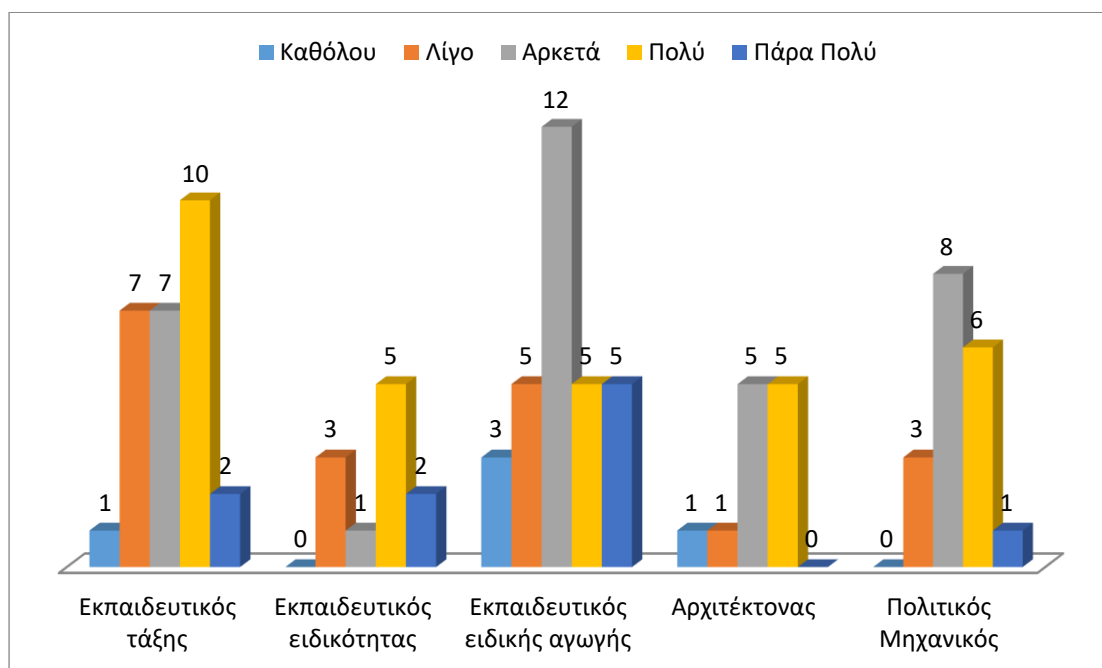
Διάγραμμα 68: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Κούνια καλάθι * ειδικότητα



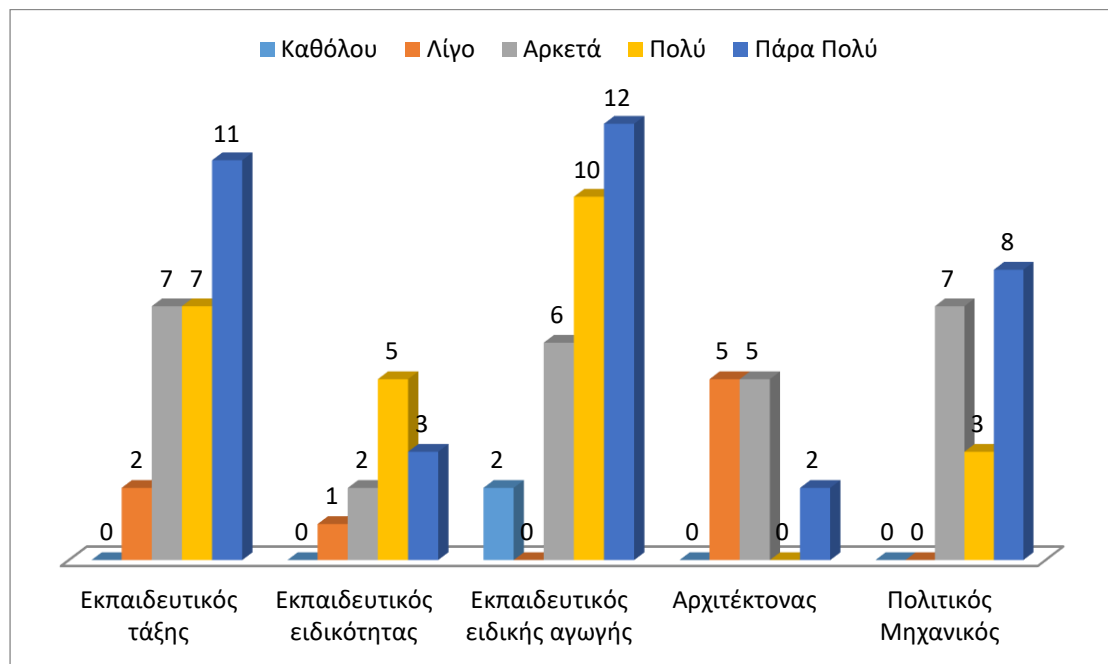
Διάγραμμα 69: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Διαδραστικός πίνακας * ειδικότητα



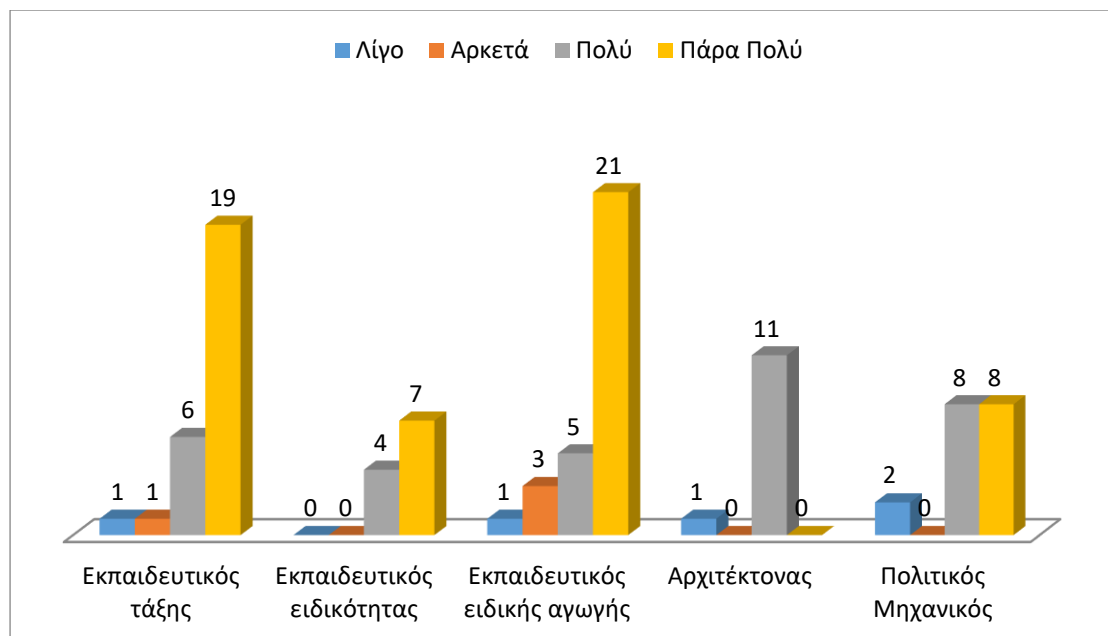
Διάγραμμα 70: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Μύλος * ειδικότητα



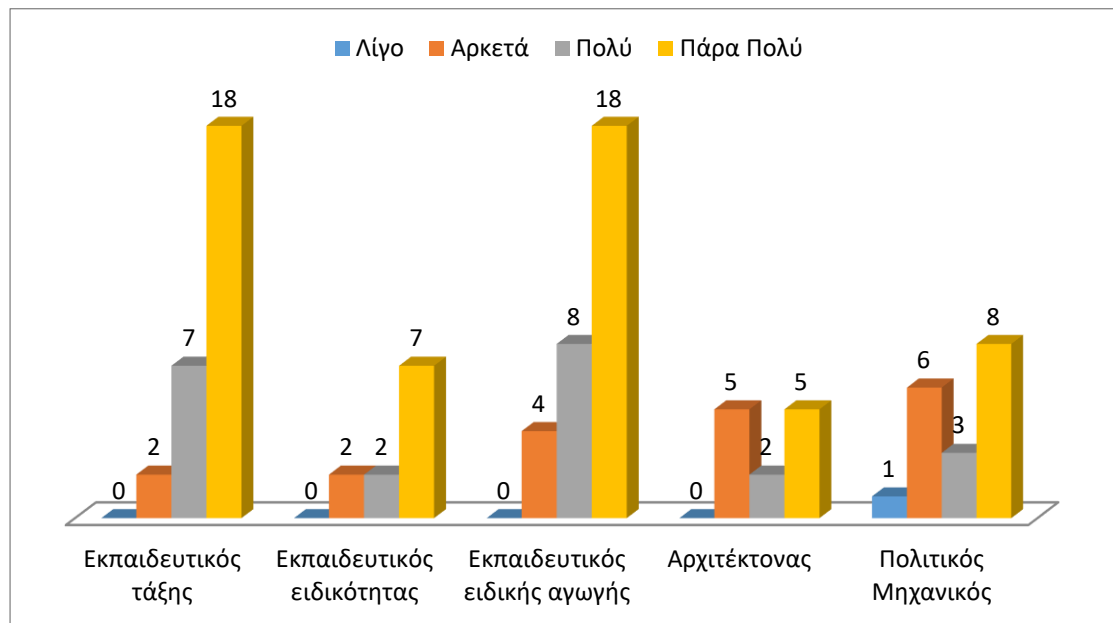
Διάγραμμα 71: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Μουσικά όργανα * ειδικότητα



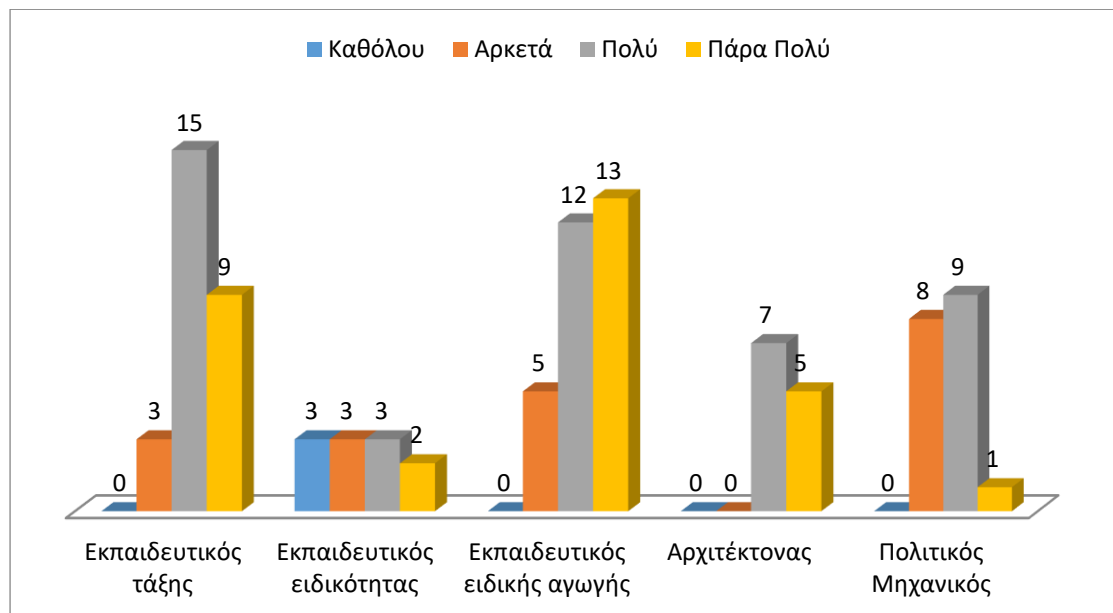
Διάγραμμα 72: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Μονοπάτια και τραπέζια αισθήσεων * ειδικότητα



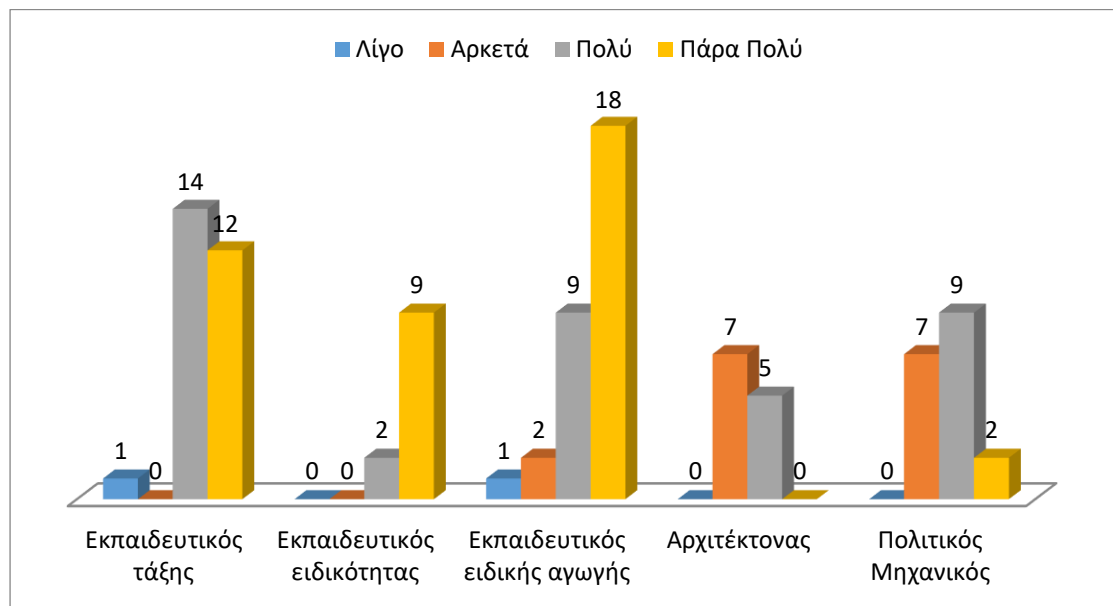
Διάγραμμα 73: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Στοιχεία της φύσης * ειδικότητα



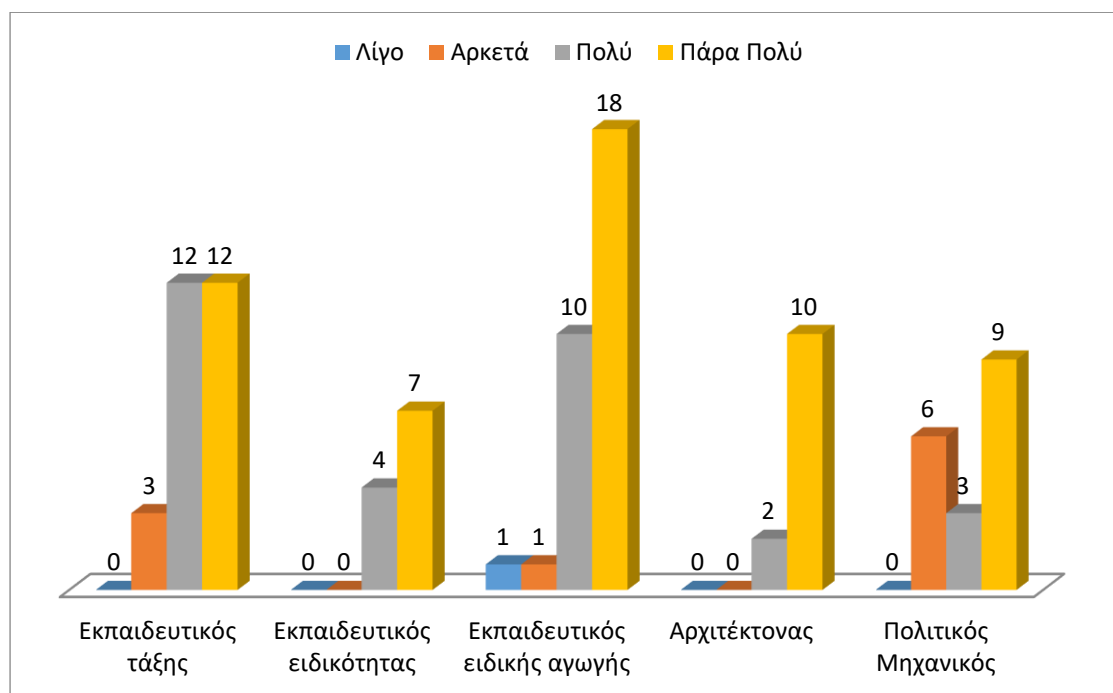
Διάγραμμα 32.ζ: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Συνεχόμενα επίπεδα * ειδικότητα



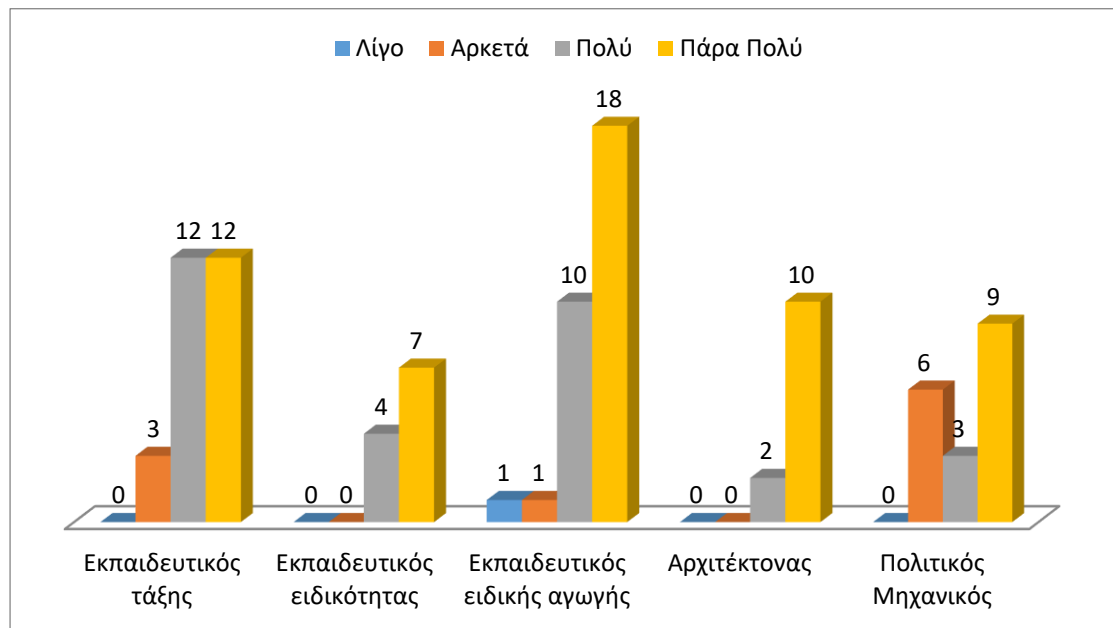
Διάγραμμα 74: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Μέρη σκίασης * ειδικότητα



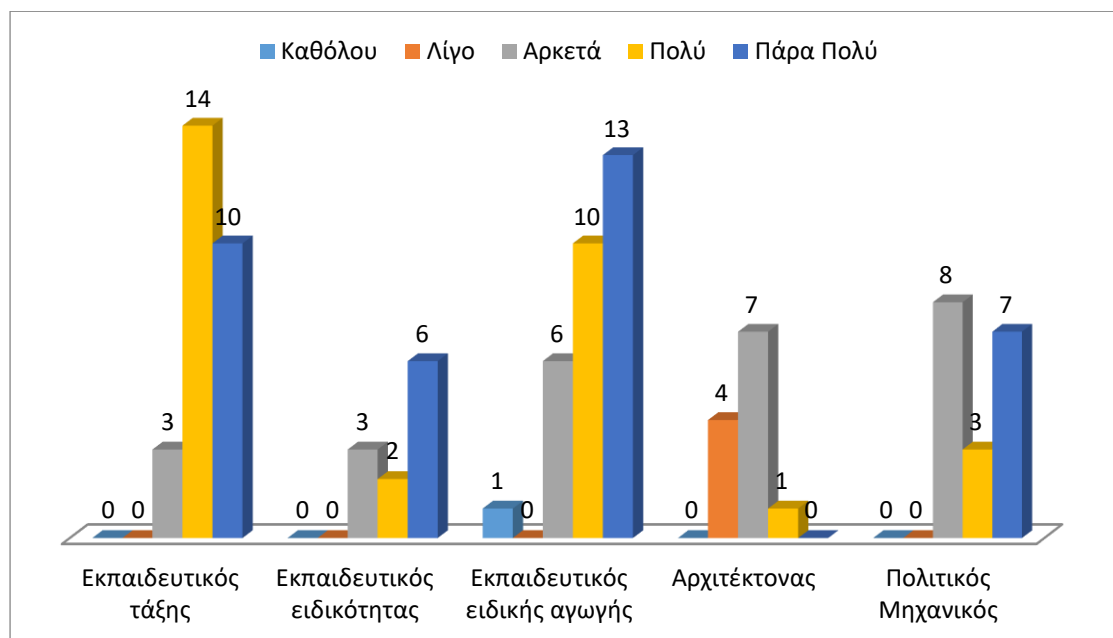
Διάγραμμα 32.0: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Τουαλέτες * ειδικότητα



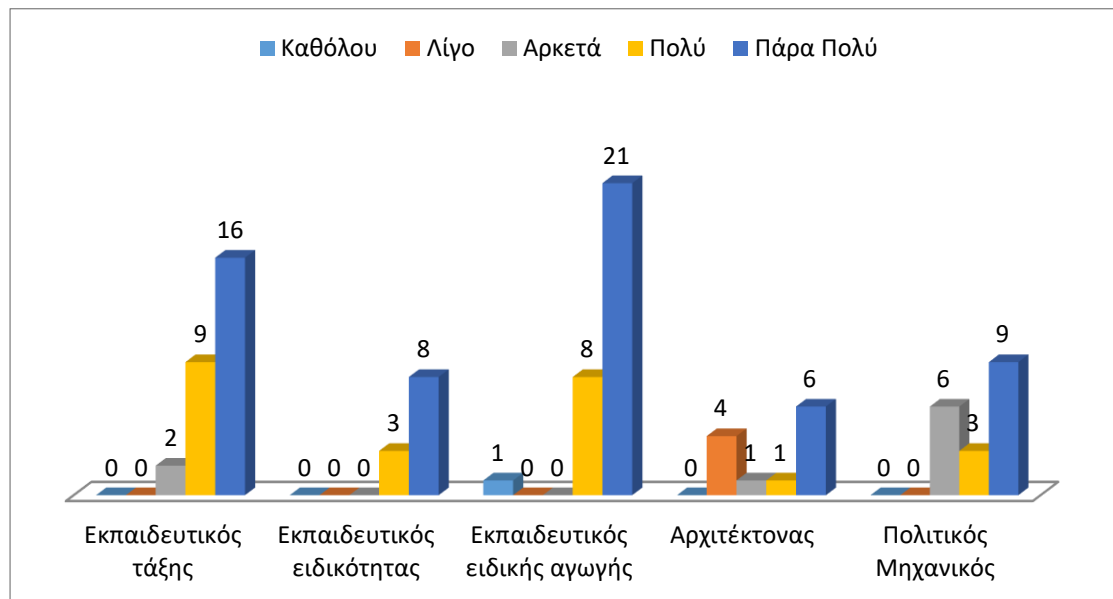
Διάγραμμα 75: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Καθίσματα με πλάτη * ειδικότητα



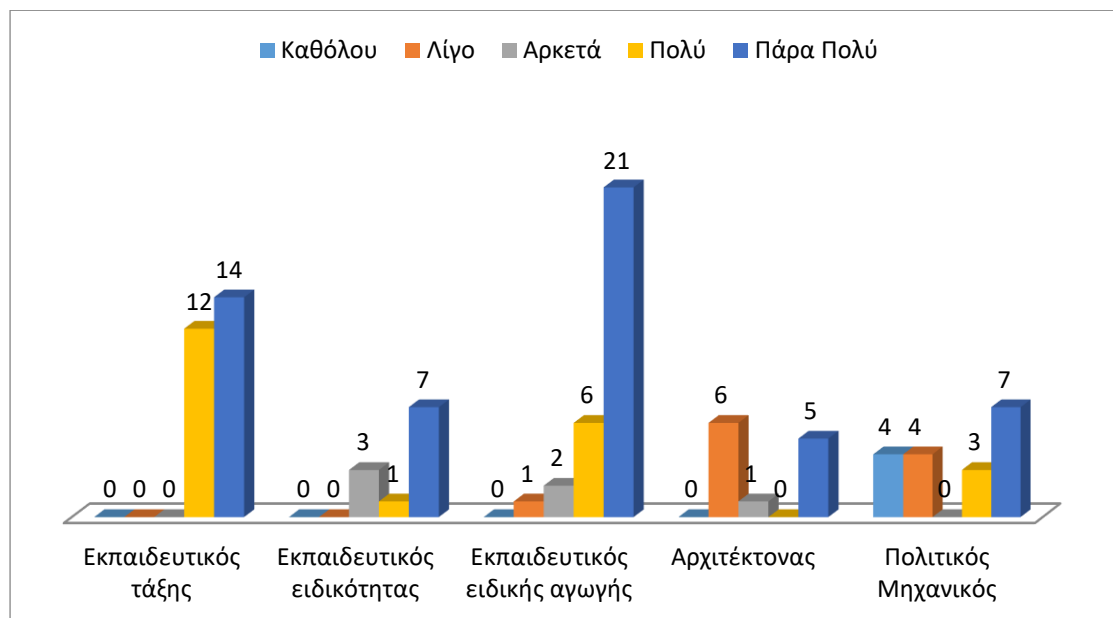
Διάγραμμα 76: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Σύμβολα οδηγίων * ειδικότητα



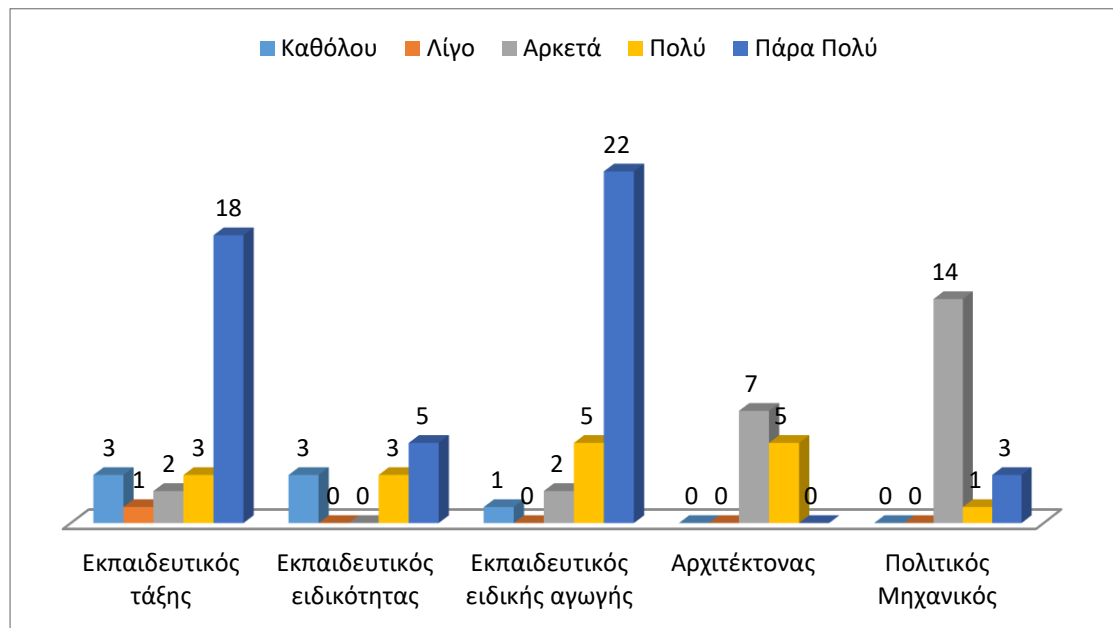
Διάγραμμα 77: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Επαρκής φωτισμός * ειδικότητα



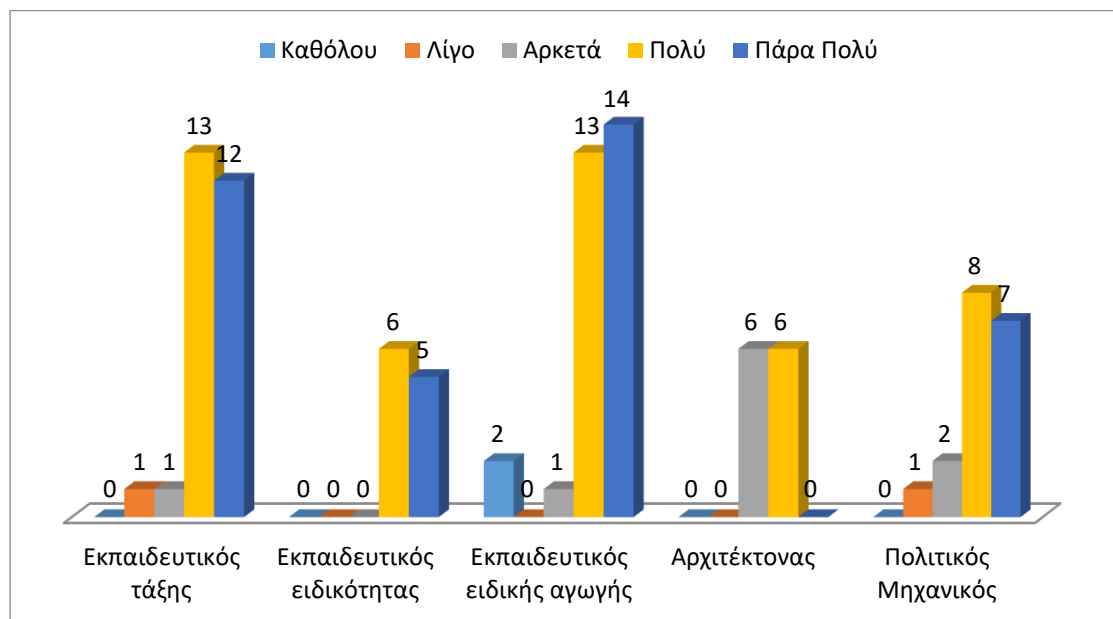
Διάγραμμα 78: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Φύλαξη και εποπτεία * ειδικότητα



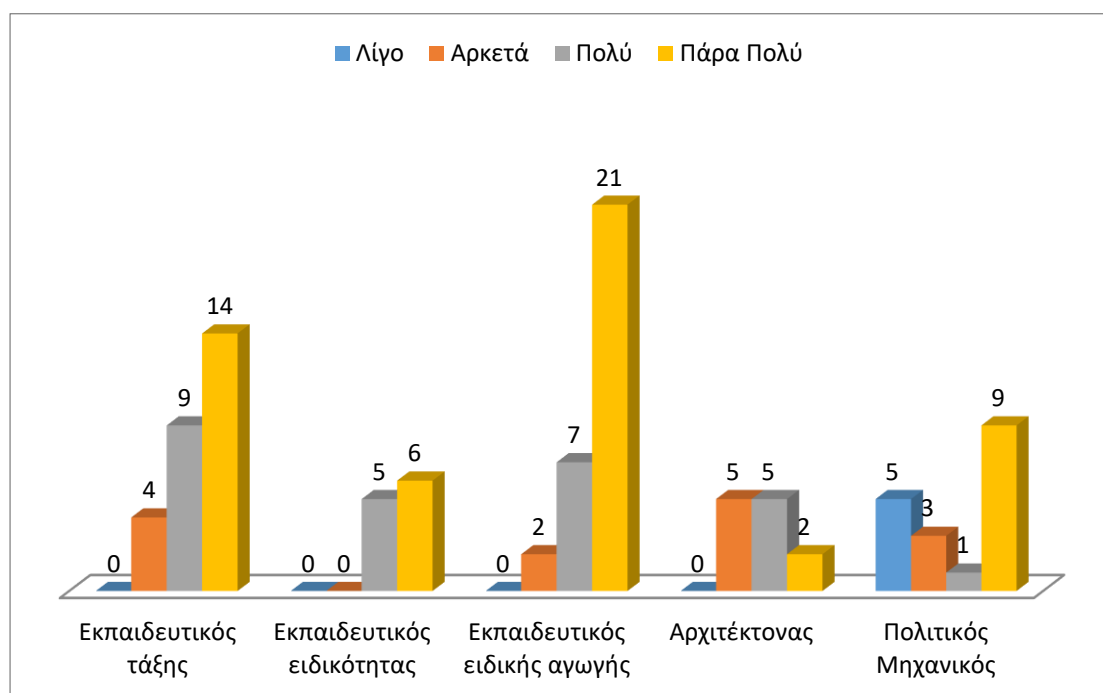
Διάγραμμα 79: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Διαδρομές διαφυγής ή εναλλακτικές εξοδοι * ειδικότητα



Διάγραμμα 80: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Διαχωρισμός των σημείων παιχνιδιού με έντονη δραστηριότητα * ειδικότητα



Διάγραμμα 381: «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά» - Καλή οπτική μεταξύ συνοδών και χρηστών * ειδικότητα



6.2 Στατιστική Ανάλυση

Στην παρούσα υποενότητα πραγματοποιείται στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την έρευνα. Ειδικότερα, αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας όπου παρατηρήθηκε ότι δεν ακολουθούν όλες οι μεταβλητές την κανονική κατανομή και επομένως η ανάλυση συνεχίστηκε με μη παραμετρικούς ελέγχους. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην ανάλυση συσχετίσεων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος συσχετίσεων του Spearman. Για να γίνει σαφέστερο, ο συντελεστής συσχέτισης Spearman είναι ένα στατιστικό μέτρο που χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει τη δύναμη και την κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών που έχουν μετρηθεί σε κατηγορίες ή σε κατάταξη. Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman υπολογίζει τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, με τις τιμές του να είναι στο διάστημα $[-1, 1]$, όπου το -1 υποδεικνύει τη μέγιστη αρνητική συσχέτιση, το 1 τη μέγιστη θετική συσχέτιση και το 0 τη μηδενική συσχέτιση. Ακόμη, τιμές από 0 έως $0,399$ υποδηλώνουν χαμηλή συσχέτιση, από $0,4$ έως $0,699$ μέτρια συσχέτιση, ενώ από $0,7$ έως $0,999$ υποδηλώνουν ισχυρή συσχέτιση.

Επομένως, μελετώντας, αρχικά, τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου με το φύλο παρατηρείται για τις μεταβλητές που υφίσταται στατιστικώς σημαντική συσχέτιση αυτή είναι χαμηλή, καθώς οι τιμές του συντελεστή είναι μικρότερες από 0,399 (Πίνακας 32). Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την μεταβλητή της ηλικίας, καθώς οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι χαμηλές (Πίνακας 33). Αυτό υποδηλώνει ότι το φύλο και η ηλικία ενδέχεται να επηρεάζουν τις μεταβλητές αυτές, αλλά πιθανόν να υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Αυτό μπορεί να υποδεικνύει την ύπαρξη ποικιλίας παραγόντων που συνεισφέρουν στη συσχέτιση των μεταβλητών, και όχι μόνο το φύλο.

Πίνακας 2: Συσχέτιση μεταβλητών με το φύλο

		Φύλο
Ποιοτικό παιχνίδι	Correlation Coefficient P-Value	0,350*** 0
Είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω	Correlation Coefficient P-Value	-0,261** 0,009
Όταν ήσασταν παιδί επισκεπτόσασταν υπαίθριους χώρους παιχνιδιού/παιδικές χαρές	Correlation Coefficient P-Value	-0,244* 0,016
Χαρακτηριστικά Υπαίθριου Χώρου Παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	0,298** 0,003
Σχεδιασμός Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	0,235* 0,020
Προσβασιμότητα Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	0,272** 0,007
Απαραίτητα Στοιχεία Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	0,391*** 0

Πίνακας 3: Συσχέτιση μεταβλητών με την ηλικία

		Ηλικία
Κατά την άποψη σας τι είναι παιχνίδι	Correlation Coefficient P-Value	-0,364*** 0
Είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω	Correlation Coefficient P-Value	0,247* 0,014
Πόσο συχνά πηγαίνετε σε παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	0,219* 0,031

Με ποιον πηγαίνετε στην παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	-0,366*** 0
Συμπεριληπτικό Περιβάλλον Παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	0,224* 0,026
Για ποιο λόγο πιστεύετε πως δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	0,236* 0,019

Όσον αφορά στις συσχετίσεις των μεταβλητών σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση παρατηρήθηκε ότι οι τιμές που είναι στατιστικώς σημαντικές δηλώνουν χαμηλή συσχέτιση, πιθανόν για τους λόγους που αναφέρθηκαν και προηγουμένως, ότι δηλαδή η οικογενειακή κατάσταση δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα επίδρασης (Πίνακας 34).

Εξαίρεση, ωστόσο, αποτελεί η τιμή του συντελεστή που αφορά στη μεταβλητή του/των ατόμων με τα οποία επισκέπτονται οι συμμετέχοντες μια παιδική χαρά. Η τιμή της περίπτωσης αυτής ισούται με $\rho = -0,523$ και $p\text{-value} = 0$. Αυτό σημαίνει ότι η οικογενειακή κατάσταση έχει σημαντική επίδραση στο άτομο με το οποίο οι συμμετέχοντες επισκέπτονται την παιδική χαρά.

Πίνακας 4: Συσχέτιση μεταβλητών με την οικογενειακή κατάσταση

		Οικογενειακή Κατάσταση
Κατά την άποψη σας τι είναι παιχνίδι	Correlation Coefficient P-Value	-0,200* 0,048
Πόσο συχνά πηγαίνετε σε παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	0,360*** 0
Με ποιον πηγαίνετε στην παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	-0,523*** 0
Έχετε κάποια αγαπημένη παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	-0,237* 0,019
Χαρακτηριστικά Αγαπημένης Παιδικής Χαράς	Correlation Coefficient P-Value	-0,211* 0,037

Ο αριθμός των παιδιών φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά με τις μεταβλητές που παρουσιάζονται στον Πίνακα 35. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η μεταβλητή "Αριθμός Παιδιών" έχει σημαντική σχέση με τη συχνότητα επίσκεψης σε παιδικές χαρές, το άτομο με το οποίο πηγαίνουν οι συμμετέχοντες στην παιδική χαρά, καθώς και το εάν έχουν κάποια αγαπημένη παιδική χαρά. Επιπλέον, υπάρχει μικρότερη σημαντική συσχέτιση με τα χαρακτηριστικά της αγαπημένης παιδικής χαράς, την

ασφάλεια των συμπεριληπτικών παιδικών χαρών και τον λόγο για τον οποίο μιλάμε για συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιών.

Πίνακας 5: Συσχέτιση μεταβλητών με τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας

		Αριθμός Παιδιών
Πόσο συχνά πηγαίνετε σε παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	0,473*** 0
Με ποιον πηγαίνετε στην παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	-0,599*** 0
Έχετε κάποια αγαπημένη παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	-0,323*** 0,001
Χαρακτηριστικά Αγαπημένης Παιδικής Χαράς	Correlation Coefficient P-Value	-0,211* 0,037
Για ποιο λόγο πιστεύετε πως δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	0,263** 0,009
Ασφάλεια Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	0,218* 0,031
Γιατί τελικά μιλάμε για συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιών	Correlation Coefficient P-Value	0,209* 0,039

Όσον αφορά στην συσχέτιση των μεταβλητών με την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στο οικογενειακό ή/και το φιλικό περιβάλλον, οι στατιστικώς σημαντικές τιμές του συντελεστή Spearman είναι χαμηλές (Πίνακας 36- Πίνακας 37). Αυτό σημαίνει ότι η ύπαρξη παιδιού με αναπηρία δεν αποτελεί από μόνη της τον μοναδικό παράγοντα που επηρεάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Είναι πιθανό να υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτές τις σχέσεις και επηρεάζουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

Πίνακας 6: Συσχέτιση μεταβλητών με την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον

		Παιδί με Αναπηρία στο Οικογενειακό Περιβάλλον
Με ποιον πηγαίνετε στην παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	0,210* 0,038
Έχετε κάποια αγαπημένη παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	0,208* 0,040

Ασφάλεια Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	0,212* 0,036
Απαραίτητα Στοιχεία Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	0,202* 0,047

Πίνακας 7: Συσχέτιση μεταβλητών με την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στο φιλικό περιβάλλον

		Παιδί με Αναπηρία στο Φιλικό Περιβάλλον
Γιατί τελικά μιλάμε για συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιών	Correlation Coefficient P-Value	-0,219* 0,030

Σχετικά με την επαγγελματική ιδιότητα των συμμετεχόντων, άξια αναφοράς θεωρείται η αρνητική συσχέτιση που παρουσιάζει με τις απόψεις τους για την προσβασιμότητα των συμπεριληπτικών παιδικών χαρών και τα απαραίτητα στοιχεία σε αυτές (Πίνακας 38). Πιο συγκεκριμένα, η αρνητική συσχέτιση υποδεικνύει ότι όσο πιο «υψηλή» - σχετική είναι η επαγγελματική ιδιότητα ενός ατόμου, τόσο πιο αρνητική είναι η αντίληψή του για την προσβασιμότητα και τα απαραίτητα στοιχεία σε αυτούς τους χώρους.

Πίνακας 8: Συσχέτιση μεταβλητών με την επαγγελματική ιδιότητα

		Ιδιότητα
Ποιοτικό παιχνίδι	Correlation Coefficient P-Value	-0,294** 0,003
Όταν ήσασταν παιδί επισκεπτόσασταν υπαίθριους χώρους παιχνιδιού/παιδικές χαρές	Correlation Coefficient P-Value	0,259* 0,010
Χαρακτηριστικά Υπαίθριου Χώρου Παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	-0,265** 0,008
Συμπεριληπτικό Περιβάλλον Παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	-0,292** 0,004
Για ποιο λόγο πιστεύετε πως δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	-0,241* 0,017
Σχεδιασμός Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,349*** 0

Προσβασιμότητα Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,417*** 0
Ασφάλεια Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,258* 0,010
Απαραίτητα Στοιχεία Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,400*** 0

Από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στους Πίνακες 39 και 40 παρατηρείται ότι οι τιμές των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων υποδηλώνουν χαμηλή συσχέτιση.

Αναλυτικότερα, παρατηρείται ότι οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης είναι σχετικά χαμηλές, πράγμα που υποδεικνύει ότι η συσχέτιση αυτή είναι ασθενής και η επίδραση της βαθμίδας διδασκαλίας και τις προϋπηρεσίας στην ίδια θέση δεν αποτελούν τις μοναδικές παραμέτρους που επηρεάζουν τις απόψεις αυτές. Επομένως, ενώ και οι δύο μεταβλητές φαίνεται να έχουν κάποια συσχέτιση με τις απόψεις σχετικά με το ποιοτικό παιχνίδι και τους συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιού, αυτή η συσχέτιση δεν είναι αρκετή για να εξηγήσει πλήρως τη διαφοροποίηση στις απόψεις και τις πρακτικές των ατόμων.

Πίνακας 9: Συσχέτιση μεταβλητών με την βαθμίδα/τάξη διδασκαλίας

		Βαθμίδα / Τάξη Διδασκαλίας
Ποιοτικό παιχνίδι	Correlation Coefficient P-Value	0,331*** 0,001
Χαρακτηριστικά Υπαίθριου Χώρου Παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	0,253* 0,012
Για ποιο λόγο πιστεύετε πως δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	0,199* 0,050
Σχεδιασμός Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	0,262** 0,009
Προσβασιμότητα Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	0,261** 0,010
Ασφάλεια Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	0,244* 0,015

Απαραίτητα Στοιχεία Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	0,436*** 0
Γιατί τελικά μιλάμε για συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιών	Correlation Coefficient P-Value	0,242* 0,017

Πίνακας 10: Συσχέτιση μεταβλητών με τα έτη προϋπηρεσίας στην ίδια θέση

		Προϋπηρεσία
Είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω	Correlation Coefficient P-Value	0,205* 0,043
Πόσο συχνά πηγαίνετε σε παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	0,208* 0,040
Με ποιον πηγαίνετε στην παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	-0,309** 0,002
Έχετε κάποια αγαπημένη παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	-0,253* 0,012
Για ποιο λόγο πιστεύετε πως δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	0,275** 0,006

Βάσει των δεδομένων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 41 για την περιοχή διαμονής, φαίνεται ότι υπάρχουν ορισμένες αντιστρόφως συσχετιζόμενες παράμετροι, καθώς και ορισμένες που συσχετίζονται θετικά. Πιο αναλυτικά, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της πεποίθησης ότι είναι σημαντικό για τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω και της θεώρησης ότι υπάρχει ανάγκη για σχεδίαση παιδικών χαρών.

Από την άλλη, φαίνεται ότι υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού και ορισμένων άλλων παραμέτρων, όπως η προσβασιμότητα, η ασφάλεια και τα απαραίτητα στοιχεία των συμπεριληπτικών παιδικών χαρών.

Πίνακας 11: Συσχέτιση μεταβλητών με την περιοχή διαμονής

		Περιοχή Διαμονής
Είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω	Correlation Coefficient P-Value	0,322*** 0,001
Χαρακτηριστικά Υπαίθριου Χώρου Παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	-0,218* 0,031
Χαρακτηριστικά Αγαπημένης Παιδικής Χαράς	Correlation Coefficient P-Value	0,236* 0,019

Θεωρείτε πως υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη να σχεδιαστούν παιδικές χαρές	Correlation Coefficient P-Value	0,296** 0,003
Συμπεριληπτικό Περιβάλλον Παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	-0,213* 0,035
Για ποιο λόγο πιστεύετε πως δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	-0,200* 0,048
Σχεδιασμός Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,271** 0,007
Προσβασιμότητα Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,245* 0,016
Ασφάλεια Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,241* 0,017
Απαραίτητα Στοιχεία Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,310** 0,002
Γιατί τελικά μιλάμε για συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιών	Correlation Coefficient P-Value	-0,269** 0,007

Όσον αφορά στα επιπλέον προσόντα των συμμετεχόντων και την συσχέτιση τους με τις απόψεις τους για τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού παρατηρείται ότι οι τιμές στις μεταβλητές που είναι σημαντικές δείχνουν χαμηλή συσχέτιση. Ωστόσο, μέτρια συσχέτιση παρατηρείται με την άποψη για το λόγο που μιλάμε για συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιών (Πίνακας 42).

Αυτά τα ευρήματα μπορούν να είναι χρήσιμα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιών που θα λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και προτιμήσεις των διαφορετικών ομάδων ανθρώπων.

Πίνακας 12: Συσχέτιση μεταβλητών με τα επιπλέον προσόντα

		Προσόντα
Κατά την άποψη σας τι είναι παιχνίδι	Correlation Coefficient P-Value	-0,222* 0,028
Ποιοτικό παιχνίδι	Correlation Coefficient P-Value	-0,301** 0,003
Είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω	Correlation Coefficient P-Value	0,236* 0,019

Χαρακτηριστικά Υπαίθριου Χώρου Παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	-0,273** 0,007
Έχετε κάποια αγαπημένη παιδική χαρά	Correlation Coefficient P-Value	0,340*** 0,001
Χαρακτηριστικά Αγαπημένης Παιδικής Χαράς	Correlation Coefficient P-Value	0,226* 0,025
Συμπεριληπτικό Περιβάλλον Παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	-0,340*** 0,001
Για ποιο λόγο πιστεύετε πως δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού	Correlation Coefficient P-Value	-0,212* 0,036
Σχεδιασμός Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,375*** 0
Προσβασιμότητα Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,319*** 0,001
Ασφάλεια Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,342*** 0,001
Απαραίτητα Στοιχεία Συμπεριληπτικών Παιδικών Χαρών	Correlation Coefficient P-Value	-0,295** 0,003
Γιατί τελικά μιλάμε για συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιών	Correlation Coefficient P-Value	-0,402*** 0

Τέλος, όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών δεν παρατηρείται καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Η έλλειψη στατιστικώς σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ του επιπέδου σπουδών και των υπολοίπων μεταβλητών υποδεικνύει ότι η σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων είναι αμελητέα ή απύσχα. Αυτό σημαίνει ότι η προηγούμενη εκπαίδευση των ατόμων δεν επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις ή τις στάσεις τους αναφορικά με το παιχνίδι, τους χώρους παιχνιδιού ή τη σημασία της συμπερίληψης σε αυτούς τους χώρους. Αυτή η παρατήρηση είναι σημαντική για τον σχεδιασμό πολιτικών ή προγραμμάτων που σχετίζονται με τη βελτίωση της πρόσβασης και της ποιότητας των χώρων παιχνιδιού, καθώς υποδεικνύει ότι οι προτιμήσεις και οι αντιλήψεις για αυτά τα θέματα δεν επηρεάζονται σημαντικά από το επίπεδο εκπαίδευσης του ατόμου.

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων, φαίνεται ότι υπάρχει μια σειρά συνδεδεμένων παραγόντων που επηρεάζουν τις απόψεις σχετικά με τους συμπεριληπτικούς χώρους

παιχνιδιών. Αν και υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις, οι συντελεστές δείχνουν μικρή έως μέτρια συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Παράγοντες όπως η επαγγελματική ιδιότητα, η περιοχή διαμονής, ή η προϋπηρεσία, φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις σχετικά με τους συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιών, αν και δεν είναι οι μοναδικοί παράγοντες που τους επηρεάζουν.

Επιπλέον, οι στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα σε διάφορες μεταβλητές υποδηλώνουν την πολυπλοκότητα του θέματος και τη σημασία της πολυδιάστατης προσέγγισης στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών παιδικών χώρων. Συνολικά, τα συμπεράσματα αυτά παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη πολιτικών που θα προάγουν τη συμπερίληψη και την πρόσβαση όλων των παιδιών σε ασφαλείς και προσβάσιμους χώρους παιχνιδιού.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Πόσο διαφοροποιούνται στις απόψεις τους οι αρχιτέκτονες- σχεδιαστές υπαίθριων χώρων παιχνιδιού και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στο πόσο κατάλληλοι και προσβάσιμοι είναι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού για τα παιδιά με αναπηρία;

Βάσει της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε φαίνεται ότι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού δεν είναι επαρκώς κατάλληλοι και προσβάσιμοι για τα παιδιά με αναπηρία. Όλες οι ομάδες των συμμετεχόντων στην έρευνα υπογραμμίζουν τη σημασία της δημιουργίας παιδικών χώρων που είναι προσβάσιμοι, ασφαλείς και περιλαμβάνουν όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως των ειδικών αναγκών ή προτιμήσεων τους.

Οι συσχετίσεις που παρατηρούνται μεταξύ των χαρακτηριστικών των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού και των απόψεων για τη σημασία της προσβασιμότητας και του σχεδιασμού συμπεριληπτικών παιδικών χαρών υποδεικνύουν ότι υπάρχουν ανεπάρκειες στον τρόπο σχεδιασμού των εξωτερικών χώρων που εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε δραστηριότητες παιχνιδιού και διάδρασης με τους συνομηλίκους τους. Αυτό υποδεικνύει την ανάγκη για βελτίωση του σχεδιασμού και της προσβασιμότητας των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών.

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό αρχιτέκτονες-σχεδιαστές υπαίθριων χώρων παιχνιδιού και εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) θεωρούν απαραίτητο τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών;

Οι αρχιτέκτονες-σχεδιαστές υπαίθριων χώρων παιχνιδιού και οι εκπαιδευτικοί, ειδικά αυτοί της γενικής και ειδικής αγωγής, θεωρούν τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χώρων απαραίτητο για την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους και της ανάπτυξης δεξιοτήτων για όλα τα παιδιά. Το γεγονός ότι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού δεν είναι προσβάσιμοι και προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία ήταν ένα ζήτημα που προέκυψε κατά την έρευνα. Ειδικότερα, οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ των διαφόρων πτυχών του σχεδιασμού των παιδικών χαρών και των απόψεων των επαγγελματιών υποδεικνύουν ότι η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στον σχεδιασμό είναι ένα σημαντικό θέμα που λαμβάνεται υπόψη από αυτούς τους επαγγελματίες. Αυτό υποδεικνύει την αναγνώριση της ανάγκης για προσβασιμότητα και ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία σε δημόσιους χώρους παιχνιδιού. Επομένως, οι αρχιτέκτονες-σχεδιαστές και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη σημασία του να δημιουργούνται χώροι παιχνιδιού που είναι προσβάσιμοι και προσαρμοσμένοι στις ανάγκες όλων των παιδιών.

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Κάτω από ποιες συνθήκες ο σχεδιασμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού βοηθά την εμπλοκή των παιδιών με αναπηρία σε δημιουργικό παιχνίδι και διάδραση με τους συνομηλίκους; Πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις των τριών εμπλεκόμενων στην έρευνα ομάδων;

Στην έρευνα παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση στις προτεραιότητες που θέτονται ανάλογα με την ειδικότητα. Ενώ οι εκπαιδευτικοί, κυρίως, της τάξης και της ειδικής αγωγής εστιάζουν σε ποικίλες πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών, οι αρχιτέκτονες και οι πολιτικοί μηχανικοί επικεντρώνονται συχνότερα στην ανεξαρτητοποίηση. Συνολικά, η δημιουργία συμπεριληπτικών παιδικών χαρών απαιτεί μια προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις αρχιτεκτονικές και μηχανικές ανάγκες και προτεραιότητες, προκειμένου να δημιουργηθούν χώροι που προάγουν την ανάπτυξη, τη διασκέδαση και την ευημερία των παιδιών.

Επιπλέον και βάσει της ανάλυσης, παρατηρείται ότι ο σχεδιασμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού συνδέεται με διάφορες πτυχές που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε δημιουργικό παιχνίδι και διάδραση με τους συνομηλίκους. Συγκεκριμένα, η ποιότητα του παιχνιδιού, η πρόσβαση σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, η προσβασιμότητα και η ασφάλεια των συμπεριληπτικών παιδικών χαρών

φαίνεται να συσχετίζονται με τη δυνατότητα των παιδιών με αναπηρία να συμμετέχουν σε παιχνίδια και δραστηριότητες. Ακόμη, η προϋπηρεσία των ενηλίκων και η ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τη σημασία της πρόσβασης των παιδιών με αναπηρία σε χώρους παιχνιδιού φαίνεται να επηρεάζει θετικά την εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες. Συνεπώς, ο σχεδιασμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού με γνώμονα την προσβασιμότητα, την ασφάλεια και την ποιότητα μπορεί να διευκολύνει την ενσωμάτωση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στις δραστηριότητες παιχνιδιού και διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή τους στο περιβάλλον των συνομηλίκων τους.

Κεφάλαιο 7

Συζήτηση

Το παιχνίδι είναι βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη όλων των παιδιών. Οι συμπεριληπτικοί χώροι παιχνιδιού διασφαλίζουν ότι όλα τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να παίξουν και να διασκεδάσουν, ανεξάρτητα από τυχόν αναπηρίες ή περιορισμούς. Ένας συμπεριληπτικός παιδικός χώρος δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά με διαφορετικές ανάγκες μπορούν να συναντιούνται και να παίζουν μαζί. Αυτό ενισχύει την αίσθηση της κοινότητας και της αλληλεγγύης. Προσφέρει ευκαιρίες για φυσική δραστηριότητα και κοινωνική αλληλεπίδραση, που είναι ουσιώδεις για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών, ποικιλία δραστηριοτήτων και εγκαταστάσεων που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών, ανεξάρτητα από τις αναπηρίες τους. Στην παρούσα εργασία μελετήσαμε την αναγκαιότητα μελέτης και κατασκευής συμπεριληπτικών παιδικών χαρών και των στοιχείων που θα πρέπει να τις απαρτίζουν, μέσα από τη διασταύρωση απόψεων σχεδιαστών υπαίθριων χώρων παιχνιδιού και εκπαιδευτικών τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες, στην ερώτηση εάν στις παιδικές χαρές της περιοχής τους μπορούν να έχουν πρόσβαση παιδιά με αναπηρία, παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία με 84 άτομα από τα 98 και ποσοστό της τάξεως του 85,7% απαντούν αρνητικά, και οι πιο συχνόι λόγοι είναι η έλλειψη προσβασιμότητας, όπως απότομες κλίσεις εδάφους, έλλειψη ράμπας, και έλλειψη πίνακα εισόδου με οδηγίες κατανοητές από όλους. Επιπλέον, η ακατάλληλη επίστρωση εδάφους είναι ένας σημαντικός παράγοντας. Την ακαταλληλότητα και τη μη προσβασιμότητα των παιδικών χαρών για τα παιδιά με αναπηρία τονίζουν επίσης στις έρευνές τους και η Prellewitz (2007) οι Botsoglou, Hrisikou & Kakana (2011), οι Πολίτη & Μπότσογλου (2018), οι Παπαλιούρα & Τάκα (2018) η Φουντουλάκη (2019), οι Ristianti & Widjajanti (2020), καθώς και ο οδηγός για την κατασκευή συμπεριληπτικών παιδικών χαρών από τη Unicef (2021). Παράλληλα διαπιστώσαμε πως η συσχέτιση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου με το φύλο, την ηλικία, τη βαθμίδα διδασκαλίας ή την προϋπηρεσία στην ίδια θέση, την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στο άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον και το επίπεδο σπουδών ήταν χαμηλή. Αυτό μπορεί να υποδεικνύει την ύπαρξη ποικιλίας παραγόντων που συνεισφέρουν στη συσχέτιση των μεταβλητών.

Από την άλλη πλευρά, η οικογενειακή κατάσταση και ο αριθμός των παιδιών διαπιστώθηκε πως έχει σημαντική επίδραση στο άτομο με το οποίο οι συμμετέχοντες επισκέπτονται μια παιδική χαρά. Αυτή η συσχέτιση μπορεί να ερμηνευτεί ως ότι η οικογενειακή κατάσταση ενδέχεται να επηρεάζει την προτίμηση του ατόμου για τους συντρόφους παιχνιδιού του σε μια παιδική χαρά, να επηρεάζει τις κοινωνικές δραστηριότητες και τους δεσμούς των ατόμων, και κατά συνέπεια μπορεί να επηρεάζει την προτίμησή τους για την παρέα που επιλέγουν να έχουν σε δραστηριότητες αναψυχής καθώς και την αντίληψή τους για τη σημασία των συμπεριληπτικών χώρων παιχνιδιών. Ανάλογα ευρήματα και με αυτή τη συσχέτιση δεν παρατηρήθηκαν σε καμία από τις έρευνες που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο της ανασκόπησης.

Οι απαντήσεις σχετικά με την ανάπτυξη και την αξιολόγηση υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, φαίνεται ότι διαφέρουν ανάλογα με την επαγγελματική ιδιότητα των συμμετεχόντων. Παρατηρείται ότι οι αρχιτέκτονες και οι πολιτικοί μηχανικοί εκφράζουν συχνά υψηλότερη προτίμηση και ενδιαφέρον σε θέματα που αφορούν τον σχεδιασμό και την ασφάλεια των παιδικών χώρων. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί, ιδίως εκείνοι με ειδικότητα στην ειδική αγωγή, δείχνουν επίσης ενδιαφέρον για τα θέματα αυτά, αλλά σε λιγότερο έντονο βαθμό. Οι αρχιτέκτονες, επίσης, επιδεικνύουν αυξημένο ενδιαφέρον στη δημιουργικότητα, στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με τη φύση, και στη διέγερση της φαντασίας των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, οι πολιτικοί μηχανικοί εκφράζουν μεγάλο ενδιαφέρον για την ασφάλεια και την προσβασιμότητα των χώρων, καθώς και για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας. Οι εκπαιδευτικοί, αν και εκφράζουν λιγότερο έντονο ενδιαφέρον σε ορισμένα θέματα, όπως ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος και η φυσική δραστηριότητα, εκφράζουν παρόλα αυτά ενδιαφέρον για την ενθάρρυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της δημιουργικότητας των παιδιών. Συνολικά, αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν την ανάγκη για πολυπολιτισμική προσέγγιση κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές εμπειρίες και ανησυχίες των εμπλεκόμενων επαγγελματιών. Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα αντίστοιχα της Μήττα(2016), των Stanton-Chapman & Schmidt(2017), των Brown, et al.(2021), των Van Engelen, et al.(2021), των James, et al.(2022), των Taylor, et al.(2023), των Wenger, et al.(2021;2023).

Η πλειονοψηφία των συμμετεχόντων, ανεξαρτήτως επαγγέλματος, θεωρεί τις προτάσεις ασφάλειας ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικές για το σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών. Παρόμοια και οι Παπαλιούρα & Τάκα (2018), ο Ασβός(2020), οι Brown, et al.(2021), η Unicef(2021) μελετούν και αναφέρουν τα βασικά στοιχεία που θα πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά για να αυξήσει την ασφάλεια των παιδιών. Υπήρξαν και κάποιες εξαιρέσεις στις περιπτώσεις που αφορούν στην κατάλληλη τοποθεσία για την κατασκευή των παιδικών χαρών και την επίβλεψη από ενήλικα, όπου οι αρχιτέκτονες και οι πολιτικοί μηχανικοί τείνουν να θεωρούν τις προτάσεις ως απλώς αρκετά σημαντικές. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως ένα ενδεχόμενο διαφορετικής εστίασης στη σημασία ορισμένων πτυχών ασφάλειας, όπου οι αρχιτέκτονες και οι πολιτικοί μηχανικοί ενδέχεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε άλλους τεχνικούς παράγοντες όταν σχεδιάζουν τους χώρους.

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων (67,3%), ανεξαρτήτου ειδικότητας, θεωρεί ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για τη σχεδίαση συμπεριληπτικών παιδικών χαρών. Αυτό υποδεικνύει ότι η επιθυμία για χώρους που περιλαμβάνουν διάφορες δραστηριότητες και είναι προσβάσιμοι για όλους είναι υψηλή, ενώ, η ομοφωνία μπορεί να οφείλεται στην αναγνώριση της σημασίας της κοινωνικής ένταξης και της δυνατότητας όλων των παιδιών να απολαμβάνουν τις ίδιες δραστηριότητες. Διαπιστώθηκε επίσης πως όσο πιο σχετική είναι η επαγγελματική ιδιότητα ενός ατόμου, τόσο πιο αρνητική είναι η αντίληψή του για την προσβασιμότητα και τα απαραίτητα στοιχεία σε αυτούς τους χώρους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι άνθρωποι με σχετικότερη επαγγελματική ιδιότητα μπορεί να έχουν πιο απαιτητικές προσδοκίες ή να είναι περισσότερο ενημερωμένοι για τις προδιαγραφές και τις απαιτήσεις των χώρων αυτών, ενώ μπορεί επίσης να είναι πιο επικριτικοί ή απαιτητικοί σχετικά με την ποιότητα των υπηρεσιών και των παροχών που παρέχονται σε αυτούς τους χώρους. η ισορροπημένη διευθέτηση των παιχνιδοκατασκευών. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν την σημασία του σχεδιασμού και της δημιουργίας ποιοτικών, προσβάσιμων και ασφαλών χώρων παιχνιδιού που να είναι ενσωματωμένοι στο φυσικό περιβάλλον, καθώς αυτοί μπορούν να προωθήσουν τη σωστή ανάπτυξη και τη συμμετοχή των ατόμων σε δραστηριότητες παιχνιδιού.

Αναφορικά με το πώς επιθυμούσαν οι συμμετέχοντες να είναι το συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού παρατηρείται ότι θα προτιμούσαν ένα περιβάλλον παιχνιδιού με πολλές διαφορετικές δραστηριότητες, ποικιλία και ευελιξία προκειμένου να

καλύπτει τις διαφορετικές προτιμήσεις και ανάγκες των παιδιών, ένα περιβάλλον που θα περιλαμβάνει διάδραση με άλλα παιδιά, μουσικά όργανα για τη διέγερση των αισθήσεων του ήχου, μονοπάτια αισθήσεων που παρέχουν ευκαιρίες για εξερεύνηση και ανακάλυψη, στοιχεία της φύσης που ενισχύουν τη συνεργασία των παιδιών με το περιβάλλον, καθώς και συνεχόμενα επίπεδα. Θεωρείται πολύ σημαντική η παρουσία μερών σκίασης και καθισμάτων με πλάτη για την άνεση και την προστασία των παιδιών από τον ήλιο και τους κινδύνους τραυματισμών, ο χώρος στάθμευσης, η κατάλληλη είσοδος, οι επιφάνειες που είναι κατάλληλες για όλα τα παιδιά καθώς επίσης τα σύμβολα οδηγιών, ο επαρκής φωτισμός, η φύλαξη και οι διαδρομές διαφυγής αποτελούν πολύ σημαντικά στοιχεία για την ασφάλεια και την ευημερία των παιδιών. Ωστόσο, εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση των περιβαλλόντων με παρουσία – βοήθεια ενηλίκων όπου, κυρίως, οι αρχιτέκτονες και οι πολιτικοί μηχανικοί επιλέγουν σε λιγότερο βαθμό το χαρακτηριστικό αυτό. Κάτι τέτοιο μπορεί να αντικατοπτρίζει μια διαφορετική προσέγγιση στον σχεδιασμό των χώρων, που βασίζεται περισσότερο σε αυτοδιάθεση και αυτόνομη δράση. Η πλειοψηφία των ερευνών (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010; Μήττα, 2016; Barron, et al., 2017; Stanton-Chapman & Schmidt, 2017; Fasting, 2019; Askew, 2019; Brown, et al., 2021; Edwards, et al., 2021; El-Kholy, Moustafa & Abou El-Ela, 2022; Taylor, et al., 2023; Mor, 2023; Wenger, et al., 2023) που αναφέρονται στο κεφάλαιο της ανασκόπησης συμφωνούν με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας.

Τέλος και ελέγχοντας τους λόγους για τη μη σχεδίαση συμπεριληπτικών χώρων υπαίθριου παιχνιδιού, παρατηρείται ότι η έλλειψη γνώσης και ενημέρωσης αποτελεί τον κύριο λόγο σε όλες τις ειδικότητες, ενώ, η έλλειψη χρηματοδότησης αναφέρεται ως κύριος λόγος από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Lynch, Moore & Prellwitz (2018b), οι Lynch, et al (2020) και οι Wenger, et al. (2023) εστιάζοντας στην απουσία συμπεριληπτικής πολιτικής εκ μέρους των χωρών γενικότερα και των κοινωνιών ειδικότερα αλλά και στην έλλειψη γνώσης που οδηγεί σε αρνητικές συμπεριφορές.

Κεφάλαιο 8

Συμπεράσματα

Οι συμπεριληπτικοί παιδικοί χώροι είναι σημαντικοί για την προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ανθρωπιάς στην κοινωνία μας. Με τη δέσμευσή μας να δημιουργούμε ασφαλείς, προσιτές και ενδιαφέρουσες εμπειρίες για όλα τα παιδιά, μπορούμε να κατασκευάσουμε έναν κόσμο που είναι πιο δίκαιος και πιο συνεκτικός. Το επίκεντρο αυτής της εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των σχεδιαστών υπαίθριων χώρων παιχνιδιού(αρχιτέκτονες-πολιτικοί μηχανικοί)αλλά και των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής καθώς και την πιθανή διαφοροποίησή τους σχετικά με το σχεδιασμό και την κατασκευή συμπεριληπτικών παιδικών χαρών. Συνολικά, οι διάφορες επαγγελματικές ομάδες έχουν διαφορετικές αντιλήψεις, με τους εκπαιδευτικούς τάξης να δίνουν έμφαση στην κινητική ανάπτυξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εστιάζουν περισσότερο στην κοινωνική και συναισθηματική πτυχή. Παράλληλα, οι αρχιτέκτονες και οι πολιτικοί μηχανικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού στη νοητική ανάπτυξη. Η ποικιλία αυτών των απόψεων υπογραμμίζει την ανάγκη για ποιοτική και προσαρμοσμένη προσέγγιση στη χρήση του παιχνιδιού.

Όλες οι ομάδες των συμμετεχόντων στην έρευνα υπογραμμίζουν το γεγονός πως το περιβάλλον των παιδικών χαρών, η προσβασιμότητα και η χρηστικότητά του δίχως φυσικά ή κοινωνικά εμπόδια, εξασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων τους ή των περιορισμών τους, έχουν πρόσβαση σε ασφαλείς, προσιτές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Unicef,2021). Οι συσχετίσεις που παρουσιάζονται δίνουν μια εικόνα για τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τους χώρους παιχνιδιού και παρέχουν πληροφορίες που μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη πολιτικών ή προγραμμάτων για τη βελτίωση της προσβασιμότητας και της ποιότητας των χώρων παιχνιδιού. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνηγορούν στο γεγονός πως ο σχεδιασμός συμπεριληπτικών παιδικών χώρων απαιτεί την εμπλοκή πολλών διαφορετικών φορέων και επαγγελματιών, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι ο χώρος θα είναι προσαρμοσμένος και προσβάσιμος για όλα τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την εμπειρία και τη γνώση για τις ανάγκες των παιδιών σε έναν παιδικό χώρο. Η εμπειρία τους μπορεί να βοηθήσει στον καθορισμό των κατάλληλων δραστηριοτήτων και εγκαταστάσεων για τα παιδιά με όλες τις ανάγκες. Οι αρχιτέκτονες και οι σχεδιαστές χώρου έχουν την εμπειρία και την τεχνική γνώση για τον σχεδιασμό λειτουργικών και προσιτών χώρων για τα παιδιά.

Η συμπερίληψη των αναγκών των παιδιών με αναπηρία είναι κρίσιμη για την επιτυχία του σχεδίου(Mor, 2023). Οι ειδικοί αυτοί έχουν την εμπειρία και τη γνώση για τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ή θεραπευτικές ανάγκες. Η συμβολή τους στο σχεδιασμό του χώρου μπορεί να διασφαλίσει ότι ο χώρος θα είναι προσαρμοσμένος για όλα τα παιδιά(Van Engelen, et al., 2021;Brown, et al.,2021) Οι γονείς και οι κηδεμόνες των παιδιών είναι σημαντικοί εμπλεκόμενοι στη διαδικασία σχεδιασμού, καθώς μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των παιδιών τους(Μήττα, 2016 ;Taylor, et al., 2023). Οι τοπικές αρχές, οι εκπρόσωποι της κοινότητας και οι ενδιαφερόμενοι πολίτες μπορούν να παράσχουν πολύτιμα στοιχεία και προτάσεις για τον σχεδιασμό του χώρου, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις προτιμήσεις της κοινότητας συνολικά(Lynch, Moore & Prellwitz, 2018b;Wenger, et al., 2023). Φυσικά οι συνεντεύξεις και οι συνομιλίες με τους αυθεντικούς χρήστες των υπαίθριων δημόσιων χώρων παιχνιδιού, των παιδιών, θα μπορούσαν να αποτελέσουν την αφετηρία του σχεδιασμού υλικών και χώρων για το παιχνίδι των παιδιών. Οι ιστορίες που θα αφηγηθούν τα παιδιά και οι λεπτομέρειες του παιχνιδιού τους μπορεί να επεκτείνουν τις έρευνες και να δημιουργήσουν ευρήματα με νόημα. Την τελευταία δεκαετία είναι ενθαρρυντικές οι προσπάθειες ενός διεπιστημονικού φάσματος ερευνητών να συμπεριλάβουν τα παιδιά τόσο στον σχεδιασμό των ερευνών όσο και στον σχεδιασμό των χώρων που τα αφορούν (Γερμανός & Λιάπη, 2015; Γερμανός, 2018; Taylor, et al., 2023). Τα παιδιά έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους ενήλικες για μια πόλη φιλική προς τις ανάγκες τους και οι απόψεις τους είναι σημαντικές.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών στη ανασκόπηση (βλ.Κεφ. 4 και Κεφ 7) συμπεραίνουν πως η κατασκευή συμπεριληπτικών παιδικών χώρων είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προωθεί την ισότητα, την αξιοπρέπεια και την ευημερία όλων των παιδιών πλαισιωμένη από το αρχιτεκτονικό κίνημα του Καθολικού Σχεδιασμού (Universal Design)(Βλ. Κεφ.3). Ένα αρχιτεκτονικό κίνημα το οποίο προσδιορίζει τις βασικές αρχές σχεδιασμού υπαίθριων χώρων παιχνιδιού(Unicef, 2021)και εστιάζει στο σχεδιασμό προϊόντων και περιβαλλόντων τα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθούν από όλους συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία. Είναι απαραίτητο όλα τα εμπλεκόμενα, στο σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών, μέρη να καταρτιστούν και να εξοπλιστούν με γνώση έτσι ώστε να ανταποκριθούν στη φιλοσοφία του Καθολικού Σχεδιασμού. Είναι μια επένδυση για το μέλλον που

οδηγεί σε μια πιο ανοικτή, αλληλέγγυα και προοδευτική κοινωνία, μια διεπιστημονική δέσμευση για πόλεις φιλικές προς τα παιδιά, για πόλεις και κοινωνίες μοιρασμένες σε όλους, για δίκαιη συμμετοχή όλων στα προβλήματα και τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα(Σούλης, 2020).

8.1 Περιορισμοί της έρευνας-Μελλοντικές προτάσεις

Η ύπαρξη μεθοδολογικών αδυναμιών επιβάλλει περιορισμούς στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Αρχικά, προκύπτουν περιορισμοί από το τελικό μέγεθος του δείγματος(98 άτομα) σε σχέση με το αρχικό(150) καθώς επίσης και σε σχέση με τον πληθυσμό που εκπροσωπεί. Δηλαδή, προκύπτουν ζητήματα γενίκευσης. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα τόσο πιο αξιόπιστα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας (Bryman, 2017). Παράλληλα οι περιορισμοί που αφορούν στο φύλο είναι εμφανείς καθώς το δείγμα αποτελούνταν στην πλειοψηφία του από γυναίκες. Επίσης, όταν η αποστολή των ερωτηματολογίων γίνεται μέσω ταχυδρομείου ή μέσω διαδικτύου (χρήση της πλατφόρμας Google Forms) δεν μπορεί να αποδειχθεί ότι το άτομο που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο ανήκει σε κάποια από τις ομάδες των ατόμων που αυτό απευθύνεται. Ο συνδυασμός και άλλων ερευνητικών μεθόδων, όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση ή η εξολοκλήρου διανομή των ερωτηματολογίων με προσωπική ευθύνη και παρουσία του ερευνητή θα βοηθούσε στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Η έρευνα περιορίστηκε σε μία μόνο πόλη, το Αγρίνιο. Θα μπορούσε να γίνει αντίστοιχη έρευνα που θα αφορά σε όλο το νόμο Αιτωλ/νίας, στη Δυτική Ελλάδα ή και σε όλη τη χώρα. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας για να καταστεί δυνατή πρέπει τα ευρήματά της να τεθούν σε αντιπαράθεση με τα ευρήματα μελλοντικών ερευνών που θα λάβουν υπόψιν τους, τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν περαιτέρω την κατασκευή παιδικών χαρών όπου η κύρια έμφαση δίνεται στην κοινωνική ένταξη, όρος που υποστηρίζεται και στην ανασκόπηση ερευνών αλλά και στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, να διερευνηθεί δηλαδή τι είδους εξοπλισμός παιδικής χαράς μπορεί να υποστηρίξει και να ενθαρρύνει συγκεκριμένα την κοινωνική ένταξη. Απαιτείται επίσης περισσότερη έρευνα για τις δραστηριότητες παιχνιδιού στον υπαίθριο χώρο που θα εμπλέκουν παιδιά όλων των ικανοτήτων. Τέλος, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί αποκλειστικά σε μαθητικό πληθυσμό, με συζήτηση και διασταύρωση απόψεων των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης σχετικά με το συμπεριληπτικό παιχνίδι, τις διατάξεις του και τον τρόπο ένταξης στην εκπαίδευση.

8.2. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η παιδική χαρά μπορεί πράγματι να αποτελέσει έναν σημαντικό τόπο εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, αν και συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη στον ίδιο βαθμό με το σχολείο. Ένας από τους λόγους είναι ότι η παιδική χαρά προσφέρει μια πλούσια περιβαλλοντική εμπειρία, όπου τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με διάφορα στοιχεία του κόσμου γύρω τους. Στην συμπεριληπτική παιδική χαρά, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως την κατανόηση των κανόνων του παιχνιδιού και την επίλυση των συγκρούσεων. Ένας συμπεριληπτικός παιδικός χώρος παρέχει τη δυνατότητα σε παιδιά με διαφορετικές ανάγκες να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτή η εμπειρία προάγει την κατανόηση, την αλληλεγγύη και τη φιλία μεταξύ των παιδιών ανεξαρτήτως των διαφορών τους.(Edwards, et al., 2021). Επίσης, όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν φυσικές δεξιότητες και να ενισχύσουν τη φυσική τους κατάσταση μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού, να προάγουν τη δημιουργική έκφραση και τη φαντασία, να εξερευνούν, να δημιουργούν και να εκφράζουν τις ιδέες τους, έτσι ώστε ως ενήλικοι πολίτες να συμμετέχουν ουσιαστικά στη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών(Σούλης, 2020).

Ένας τρόπος να ενσωματωθεί η συμπεριληπτική παιδική χαρά στην εκπαίδευση είναι μέσω της διαδικασίας του σχεδιασμού του χώρου και ιδιαίτερα του αύλειου χώρου του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στο να γίνει ο χώρος αυτός περισσότερο εκπαιδευτικός, διαμορφώνοντας δραστηριότητες που ενισχύουν τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των παιδιών. Επίσης, οι γονείς και οι κηδεμόνες μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση πέραν του σχολείου, υποστηρίζοντας τη συμμετοχή των παιδιών τους σε διαφορετικές δραστηριότητες στην παιδική χαρά και ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους μέσω του παιχνιδιού και της εξερεύνησης. Συνολικά, η παιδική χαρά μπορεί να είναι ένας πολύτιμος τόπος εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, παρέχοντας μια πλούσια εμπειρία που συμβάλλει στην κοινωνική, συναισθηματική, φυσική και πνευματική τους ανάπτυξη. Κρίνεται, βέβαια, απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων μέσα από ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικές με το ρόλο της συμπερίληψης στην καθημερινή

επαφή και συμπεριφορά των μαθητών, την αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και των αρχών σχεδίασης του κινήματος του Καθολικού Σχεδιασμού έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η προσβασιμότητα και η χρήση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού (Brown, et al., 2021). Ο σχεδιασμός συμπεριληπτικών παιδικών χώρων δεν επηρεάζει μόνο το περιβάλλον παιχνιδιού, αλλά έχει ευρύτερες επιδράσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, προάγοντας την ισότητα, την αυτονομία, τη συνεργασία και την ανάπτυξη θετικών στάσεων και αξιών. Η έννοια του "σχολείου για Όλους" αναφέρεται στην προσπάθεια να προσφέρει η εκπαίδευση ισότητα ευκαιριών για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, ειδικών αναγκών ή άλλων παραγόντων (Σούλης, 2020). Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, σε ποιοτικούς προσβάσιμους χώρους παιχνιδιού που θα τους επιτρέψει να αναπτύξουν το δυναμικό τους και να επιτύχουν στη ζωή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Acar, Habibe. (2013). Learning environments for children in outdoor spaces. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 141, 846-853.

Anderson, A. (2022) *Learning Through Play for Children with PMLD and Complex Needs: Using Purposeful Play to Support Cognition, Mental Health and Wellbeing*. London: Routledge. Available at: <https://doi.org/10.4324/9781003206538>

Askew, J. (2019). Shaping urbanization for children: a handbook on child-responsive urban planning: by Jens Aerts, New York, United Nations Children's Fund (UNICEF), 2018, 188 pp., ISBN:978-92-806-4960-4', *Cities & Health*, 3(1-2), pp. 85-85. Available at: <https://doi.org/10.1080/23748834.2018.1549968>.

Bento, G. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development, *Porto Biomedical Journal* 2(5): 157-160.

Bilton, H. (2010) [1998]. *Outdoor Learning in the Early Years. Management and Innovation*. London and New York: Taylor & Francis.

Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational Research*. White Plains. NY: Longman.

Botsoglou, K., Hrisikou, S., & Kakana D. M. (2011). Measuring safety levels in playgrounds using environment assessment scales: the issue of playground safety in Greece. *Early Child Development and Care* 6: 749-760.

Blaut, J. & D. Stea (1974). Mapping at the age of three. *Journal of Geography*, 73:7, 5-9.

Blauw, W. P. (1992). The meaning and use of public space. In E. Arias (ed.), *The Meaning and Use of Housing* Aldershot, Averbury: Ashgate Publishing Ltd, pp. 239-251.

Brooker, L. & Woodhead, M. (eds.) (2013). *The Right to Play. Early Childhood In Focus* 9 Milton Keynes: The Open University Press.

Brown, DMY., Ross. T., Leo, J., Buliung, RN., Shirazipour, CH., Latimer-Cheung, AE., and Arbour-Nicitopoulos, KP. (2021) A Scoping Review of Evidence-

Informed Recommendations for Designing Inclusive Playgrounds. *Front. Rehabil. Sci.* 2:664595.doi: 10.3389/fresc.2021.664595

Burke, J. (2013). Just for the fun of it: making playgrounds accessible to all children. *World Leisure Journal*, 55(1), pp. 83–95.

Christensen, P. & O'Brien, M. (2003). New Perspectives on Children in the City. In Christensen P. & M. O'Brien (eds) *Children in the City*., London: The Falmer Press.

Clayworth, P. (2013). Children's Play. *The Encyclopedia of New Zealand*.

Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood* 5(1): 2004.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *The Methodology of Educational Research*. Metachmio, Athens.

Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *The Development of Children* (4th ed.). New York: Worth Publishers.

Corsaro, W. A. (2011)[1997]. *The Sociology of Childhood*. Third Edition. London: Sage.

Corsaro, W., Molinari, L., Hadley, K. & H. Sugioka (2003). "Keeping and making friends: Italian children's transition from preschool to elementary school". *Social Psychology Quarterly* 66 (3):272-292.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication & Technology Journal*, 30(4), 233–252.

Davies, B. (1982). *Life in the Classroom and Playground: The Accounts of Primary School Children*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

De Visscher, S & De Bie, M. (2008). Children's Presence in the Neighborhood: A Social-Pedagogical Perspective. *Children & Society* 22 (6): 470-481.

Eberle, S. G. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *International Journal of Play* 6: 214-233.

Edwards, B., Cameron, D., King, G., and McPherson, A.C. (2021). Exploring the Shared Meaning of Social Inclusion to Children With and Without Disabilities. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics* 41 (0):467–484.

El-Kholy, S.A., Moustafa, Y.M. and Abou El-Ela, M.A.S. (2022). Urban park design and children's physical activity levels: an investigation of design characteristics of green areas and playgrounds. *Journal of Engineering and Applied Science*, 69(1), p. 93.

Evaldsson, A. & Corsaro, W. (1998). Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children. An Interpretative Approach. *Childhood*, 5(4):377-402

Fasting, M.L. (2019) *Playing Outdoors*. Scandinavian University Press.

Ferguson, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 109-120.

Fernández-Lagar, R.A. (2021). Modelo de análisis del recreo para favorecer el juego inclusivo en el entorno escolar en O. Rodríguez-Ferrán y R.A. Fernández-Lagar (coords.) *Buenas prácticas inclusivas en recreos y deporte en edad escolar* (in press). Editum.

Fernelius, C.L., & Christensen, K.M. (2017). Systematic Review of Evidence-Based Practices for Inclusive Playground Design. *Children, Youth and Environments*, 27(3), 78–102.

Gal, E., Schreur, N., & Batya, E.Y. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, v25 n2 p89-99

Gibson, J.L., Cornell, M. & Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health* 9 (4): 295-1.

Gleave, J. & Cole-Hamilton, I. (2012). *A World without Play. A Literature Review*. (revised edition) London: Play England.

Goodwin, M.H. (1990). *He-said-She-said. Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Gougoulis, C. (2003). *The Material Culture of Children's Play: Space, Toys and the Commoditization of Childhood in a Greek Community*. Doctoral thesis. London: University College London.

Groos, K. (1901)[1898]. *The Play of Man*. Translated by Elizabeth L. Baldwin. New York: Appleton.

Hart, C.H.(Ed.).(1993). *Children on Playgrounds: Research perspectives and applications*. New York: State University of New York Press.

Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place*, New York: Irvington

Hartup, W.W. (2005). Peer interactions: what causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology* 33: 387–394

Henricks, T. (2014). Play as self-realization. Toward a general theory of play. *American Journal of Play* 6 (2): 190-213.

Henricks, T. (2015). Play as experience. *American Journal of Play* 8 (1): 18-49.

Henricks, T. S. (2019). Classic theories of play. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (eds.) *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 361–382.

Holloway, S. & Valentine, G. (2000). Children's Geographies and the New Social Studies of Childhood. In Holloway S. & G. Valentine (eds.) *Children's Geographies Playing, Living, Learning*, London and New York: Routledge.

Holloway, S. (2014). Changing Children's Geographies. *Children's Geographies* 12 (4): 377-392.

Holst, J. (2017). The dynamics of play – back to the basics of playing. *International Journal of Play*, 6(1):85-95.

Holt NL, Lee H., Millar CA. & Spence JC. (2015). Eyes on where children play. A retrospective study of active free play. *Children's Geographies*, 13(1):73-88.

James, A., (2007). Giving voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Antropologist* 109 (2):261-272.

James, A. & Prout, A.) (2015) [1990]. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London and New York: Routledge.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.

James, ME., Jianopoulos, E., Ross, T., Buliung, R., & Arbour-Nicitopoulos, KP. (2022). Children's Usage of Inclusive Playgrounds: A Naturalistic Observation Study of Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19(20):13648. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013648>.

Kalpogianni, E.D. (2019). Why are the children not outdoors? Factors supporting and hindering outdoor play in Greek public day-care centres. *International Journal of Play* 8 (2): .155-173.

Karsten, L. (2003). Children's use of public space: The gendered world of the playground. *Childhood*, 10:457-471.

Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies* 3(3):275-290.

Katz, C. & Monk J (1993) *Full Circles. Geographies of Women Over the Life Course*. London: Routledge.

Kyratzis, A. (2004). Talk and Interaction Among Children and the Co-Construction of Peer Groups and Peer Culture. *Annual Review of Anthropology* 33(1): 625-649.

Lefebvre, H. (2014) [1981]. *Critique of Everyday Life*. London and New York: Verso.

Lee, EY., Bains, A., Hunter, S., et al. (2021). Systematic review of the correlates of outdoor play and time among children aged 3-12 years. *Int J Behav Nutr Phys Act* 18, 41 <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01097-9>

Lisset, E. & Castro, L. (2012). The value of risky play at outdoor environment to develop children's relationship. *Faculty of education and international studies*, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences.

Lynch H, Moore A, Edwards C, Horgan L.(2020). Advancing play participation for all: The challenge of addressing play diversity and inclusion in community parks and playgrounds. *British Journal of Occupational Therapy*.;83(2):107-117. doi:[10.1177/0308022619881936](https://doi.org/10.1177/0308022619881936)

Matthews, M.H. (2003). The street as a luminal space. In Christensen, P. & O'Brien, M (Eds) *Children in the city*. Λονδίνο: Routledge Falmer.

Mead, H.G. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Million, A. (2017). Preparing children and young people for participation in planning and design. The practice of built environment education in Germany. In Bishop.K, & Corkery, L.(2017), *Designing Cities with Children and Young People: Beyond Playgrounds and Skate Parks*, Routledge Taylor & Francis.

Mintzer, M. & Flanders Cushing, D. (2017). Engaging children and adolescents in local decision making. In Bishop, K. & Corkery, L.(2017) *Designing Cities with Children and Young People: Beyond Playgrounds and Skate Parks*, Routeledge Taylor & Francis.

Mor, G. (2023). *Inclusive Playground Design: Promoting Social Inclusion for Children with Disabilities*. Bachelor thesis. University of Groningen

Moore, A., & Lynch, H. (2015). Accessibility and usability of playground environments for children under 12: A scoping review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 22(5), 331-344.

Moore, A., Lynch, H., & Boyle, B. (2022). Can universal design support outdoor play, social participation, and inclusion in public playgrounds? A scoping

review, *Disability and Rehabilitation*, 44:13, 3304-3325, DOI:
[10.1080/09638288.2020.1858353](https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1858353)

Nicholson, S. (1972). The theory of loose parts, an important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*.4 (2).

Opie, I, & Opie, P (1977). *The Oxford Nursery Rhyme Book*. Oxford: Clarendon Press.

Opie, I. & P. Opie (1984)[1969]. *Children's Games in Street and Playground*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Opie, I. & P. Opie (1987) [1959]. *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford and New York: Oxford University Press

Opie, I. & P. Opie (1988)[1985] *The Singing Game*. Oxford and New York: Oxford University Press

Parsons, A. (2011). *Young Children and Nature: Outdoor Play and Development, Experiences Fostering Environmental Consciousness and the Implications on Playground Design*. Doctoral Thesis, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.

Pitsikali, A. & Parnell, R. (2019). The public playground paradox: 'child's joy' or heterotopia of fear?, *Children's Geographies* 17 (1): 1-13. DOI: 10.1080/14733285.2019.1605046.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. London: Routledge.

Prellwitz, M., Tamm, M., & Lindqvist, R.(2001). Are playgrounds in Norrland (Northern Sweden) accessible to children with restricted mobility?. *Scand J Disability Res.* 3:56–68.

Prellwitz, M.(2007). *Playground Accessibility and Usability for Children with Disabilities Experiences of children, parents and professionals*. Doctoral Thesis. Luleå University of Technology Department of Human Work Sciences.

Prellwitz, M., and L. Skar. (2007). Usability of Playgrounds for Children with Different Abilities. *Occupational Therapy International* 14 (3): 144–155

Punch, S. (2000). Children's strategies for creating playspaces: Negotiating independence in rural Bolivia. In Holloway S., & G. Valentine (eds.) *Children's geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge.

Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children's Places. *Childhood* 11(2): 155–173.

Risianti, N.S., & Widjajanti, R. (2020) *IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci.* 592 012027 DOI 10.1088/1755-1315/592/1/012027

Ross, T., Arbour-Nicitopoulos, K., Kanicks, I. & J. Leo(2022). *Creating Inclusive Playgrounds: A Playbook of Considerations and Strategies*, Toronto: Holland Bloorview Kids Rehabilitation Hospital.

Schwartzman, H. (1978). *Transformations : The Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum Press.

Singer, D.G. & Singer, J.L. (2013). Reflections on Pretend Play, Imagination, and Child Development . An interview with Dorothy G. and Jerome L. Singer. *American Journal of Play*, 6 (1): 1-14.

Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments* 16(2): 10–27.

Smith, K. P. (2010). *Children and Play*. Malden, Oxford: Wiley- Blackwell.

Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226–236

Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J.,(2010). Inclusion Understood From the Perspectives of Children With Disability, *Adapted Physical Activity Quarterly*, *Volume 27: Issue 4*,275–293 .

Stanton-Chapman, TL., & Schmidt, EL.(2016). Special education professionals'perceptions toward accessible playgrounds. *Res Pract Persons Severe Disabilities*. 41:90–100. doi: 10.1177/1540796916638499

Stanton-Chapman, T.L., & Schmidt, E.L. (2017). Creating an Inclusive Playground for Children of All Abilities: West Fork Playground in Cincinnati, Ohio. *Children, Youth and Environments* 27(3), 124-137.
<https://doi.org/10.1353/cye.2017.0018>.

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard|: Harvard University Press.

Talay, L., Akpinar, N., and Belkayali, N.(2010). Barriers to Playground Use for Children with Disabilities: A Case from Ankara, Turkey. *African Journal of Agricultural Research* 5 (9): 848–855

Tamm, M., & Skär, L. (2000). How I play: roles and relations in the play situations of children with restricted mobility. *Scand J Occup Ther.* (2000) 7:174–82

Taylor, LG., Primucci, M., Vanderloo, LM., Arbour-Nicitopoulos, KP., Leo, J., Gilliland, J., and Tucker, P. (2023). A scoping Review of Tools to Evaluate Existing Playgrounds for Inclusivity of Children with Disabilities .*Front. Rehabil. Sci.* 4:1102490.doi: 10.3389/fresc.2023.1102490

Tilley, C. (1994). *A Phenomenology of Landscape*, Oxford/Providence USA: Berg.

UNICEF. (2021). *Good Practice Guide on Building an Inclusive Playground*. UNICEF Belgrade

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html#Fulltext>

Valentine G, (1996). Children should be seen and not heard: The production and transgression of adults' public space. *Urban Geography* 17(2): 205–220.

Valentine G, (1997). Oh Yes I Can. Oh no you can't: Children and parents' understandings of kids' competence to negotiate public space safely. *Antipode* 29 (1): 65-89.

Verma, G., & Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Ward, C. (1978). *The Child in the City*. New York: Pantheon Books.

White, R. & Stoecklin, V. (1998). Children's Outdoor play and learning environments: returning to nature. *Early Childhood News*, March/April 1998: 2-7.

Whitebread, D. (2012). *The Importance of Play. Toys Industries of Europe*. Διαθέσιμο στο <https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>

Wenger, I., Schulze, U., Lundström, U., and Prellwitz, M. (2021). Children's Perceptions of Playing on Inclusive Playgrounds: A Qualitative Study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 28 (2): 136–146.

Wenger, I., Prellwitz, M., Lundström, U., Lynch, H., & Schulze, C. (2023) Designing inclusive playgrounds in Switzerland: why is it so complex?, *Children's Geographies*, 21:3, 487-501, DOI: [10.1080/14733285.2022.2077093](https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2077093)

Woolley, H. (2008). Watch this space! Designing for children's play in public open spaces. *Geography Compass*, 2(2): 495-512.

Yang, C. (2007). Constructing children's building behavior as practice of participation – summer camp 'Nesting'. *IASDR* 07: 12-15.

Yantzi, N., Young, N., & McKeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies*, 8, 65-78.

Ελληνόγλωσση

Αριέζ, Φ. (1990). *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας*, Αθήνα: Γλάρος.

Ασβός, Π. (2020). *Ασφάλεια στις Παιδικές Χαρές – Ο Ρόλος Της Συντήρησης*, Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας, Διαχείριση Τεχνικών Έργων

Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία. Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Γ. Δαρδανός.

Βαΐου, Ν. & Χατζημιχάλης, Κ.(2012). *Ο χώρος στην αριστερή σκέψη*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Caillois, R. (2001) [1958]. *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*. Μετ. Νίκος Κούρκουλος, Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Γαϊτανίδη, Μ.(2010). *Η Παιδαγωγική του χώρου: Σχολική Αρχιτεκτονική*, Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Γαλανάκη, Ε. (2011). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. Γνωστική-Κοινωνική-Συναισθηματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Γαλάνη, Β. (2011). *Πόλη και παιδί. Διερεύνηση των παραμέτρων επιλογής του τόπου παιχνιδιού στο δημόσιο υπαίθριο χώρο της πόλης*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Μηχανικών, Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης.

Γερμανός, Δ.(1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής, η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg

Γερμανός, Δ. (2018). Δημιουργώντας τον χώρο του παιδιού στο σχολείο: η προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου. Στο : Τσουκαλά, Κ., Γερμανός, Δ. (eds.), *Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού; Πρακτικά του Διεπιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*. Θεσσαλονίκη, 19-21 Μαΐου 2017. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, 40-59.

Γερμανός, Δ., & Λιάπη, Μ. (επιμ.) (2015). *Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Γιαννακόπουλος, Κ.& Γιαννιτσώτης, Γ. (2010). Εισαγωγή: Εξουσία , αντίσταση και χωρικές υλικότητες. Στο Γιαννακόπουλος, Κ. & Γιαννιτσώτης, Γ.(επιμ.) *Αμφισβητούμενοι χώροι στην πόλη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Γκουγκουλή, Κ. (1993). Εισαγωγή. Στο Γκουγκουλή Κ. Επιμ. Αφιέρωμα στο παιδικό παιχνίδι, *Εθνογραφικά* τ. 9: 9-15.

Γκουγκουλή, Κ.(2000α). Εισαγωγή. Στο Γκουγκουλή, Κ. - Κούρια, Α.(επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία : 19^{ος} και 20^{ος} αιώνες*, . Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη και ίδρυμα Ερευνών για το παιδί «Σπύρος Δοξιάδης», σελ. 11-84.

Γκουγκουλή, Κ. & Καρακατσάνη, Δ. (2008). *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του*. Αθήνα: ΜΙΕΤ – ΕΛΙΑ.

Cohen, L, & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα, Μεταίχμιο .

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μτφ. Νάνσυ Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων

Θανάση, Μ. & Φορούλη, Μ. (2018). Παιδί Παιχνίδι Πόλη. Στο Τσουκαλά Κ. & Δ. Γερμανός επιμ. *Χώροι για το παιδί ή χώροι παιδιού; Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: ΕΚΤ, Τομ.,1 σελ. 922-940.

Ιστορίου. Θ. (2017). *Οι νέες τάσεις του συμμετοχικού πολεοδομικού σχεδιασμού και η θεσμοθέτηση τους: το παράδειγμα της Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική

Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Πολυτεχνική Σχολή Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης.

Καίσαρη, Β. (2005). *Το παιδί και ο αστικός χώρος. Το παιχνίδι του παιδιού σχολικής ηλικίας στον αστικό χώρο*, Διδακτορική Διατριβή., Αθήνα, Ε.Μ.Π. Σχολή Αρχιτεκτόνων-Τομέας Πολεοδομίας-Χωροταξίας, Εργαστήριο Πολεοδομικής Σύνθεσης.

Καλογεροπούλου, Η. (2011). *Η παιδική χαρά και η πόλη*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Αθήνα, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Καρακατσάνη, Δ. (2008). Οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις του παιχνιδιού. Ο ρόλος και οι χρήσεις του αθύρματος στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Γκουγκουλή Κ. & Δ. Καρακατσάνη (επιμ.), *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Ελληνικό Λογοτεχνικό & Ιστορικό Αρχείο, 94-100.

Κατσαβουνίδου, Γ. (2015). Πού είναι τα παιδιά; Δημόσιοι χώροι για παιχνίδι στην πολεοδομία του μοντέρνου. Στο Καραδήμου – Γερόλυμπου Α., Π. Τουρνικιώτης, Α.Βιτοπούλου. επιμ., *Η ελληνική πόλη και η πολεοδομία του Μοντέρνου* Αθήνα Futura.

Κοντοπούλου Μ. (2015). Ο χώρος ως πλαίσιο παιχνιδιού για τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία. Στο: Γερμανός, Δ., Μ. Λιάπη, (επιμ.) *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*. Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015), Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, σελ. 344-353 Διαθέσιμο στο <http://epublishing.ekt.gr/el/12239>.

Κωνσταντινόπουλος, Σ.Π.(2007). *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Μακρυνιώτη, Δ. (2000). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μία κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου. Στο Γκουγκουλή Κ. & Α. Κούρια (επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνας)*, Αθήνα: Ίδρυμα για το Παιδί και Εκδόσεις Καστανιώτη, (σελ. 85-172).

Μαυρίδου, Ε. (2013). *Διαμόρφωση Πάρκου Κομνηνών στην πόλη της Δράμας*. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Αρχιτεκτονικής Τοπίου, Τ.Ε.Ι. Καβάλας

Μήττα, Ε. (2016). *Διαμόρφωση δημόσιου χώρου για την αγωγή και την ψυχαγωγία παιδιών με ή χωρίς αναπηρία ηλικίας 2-7 ετών*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων.

Μπότσογλου, Κ. (1997). *Παιχνιδοκατασκευές ανοικτού χώρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

Μπότσογλου, Κ. (2001). «Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού». Στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός

Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί: Παιδαγωγική ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γ. Δαρδανός

Ναυρίδης, Κ. (2000). Το παιχνίδι ως εμπόρευμα. Στο Γκουγκουλή Κ. & Α. Κούρια (επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη- Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί.

Ντολιοπούλου, Ε. (2001). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Πανταζής, Β. (2011). *Ανθρώπινα Δικαιώματα. Δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*. Διάδραση.

Παπαλιούρα Ε. & Τάκα Ε. (2018). Η παιδική χαρά ως συνεκτικό στοιχείο της γειτονιάς και βιωματικό εργαλείο ανάγνωσης της πόλης μέσα από παραδείγματα εφαρμογής», Στο: Τσουκαλά, Κ. & Γερμανός Δ. (επιμ.) *Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού*; Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: ΕΚΤ.

Παπασωτήρη, Γ. (2023). *Παιδικό παιχνίδι και δημόσιος χώρος: Εθνογραφικά παραδείγματα από το Αγρίνιο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία (τρίτος τόμος). Η Ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση (Σχολική Ηλικία)*, Αθήνα

Πολίτη, Β.& Μπότσογλου, Κ. (2018). Η παιδαγωγική ποιότητα, η πρόσβαση και ο εξοπλισμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*, Τόμος 1.

Ρειμόν-Ριβιέ, Μ. (1989). *Η Κοινωνική Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ρήγα, Α.Β (2000). Περιγραφική αναπαράσταση της καθημερινής κοινωνικής πρακτικής στην κατασκήνωση μιας ομάδας παιδιών σχολικής ηλικίας. Η παρατήρηση του ενδο-ομαδικού φέρεσθαι στο ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι. Στο Γκουγκουλή, Κ. & Α. Κούρια (επιμ.) *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία(19^{ος} και 20^{ος} αιώνες)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη και Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Μτφ. Β. Νταλάκου & Κ.Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Σιμοπούλου, Ι. (2020). *Επιστροφή του παιχνιδιού στη γειτονιά. Η περίπτωση των μικρομεσαίων πόλεων στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία. Βόλος, Τμήμα Μηχανικών Πολεοδομίας Χωροταξίας και Ανάπτυξης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σταλίκας, Α., Τριλιβα, Σ., & Ρούση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο*. Πεδίο.

Σταυρίδης, Σ. (2010). Οι δρόμοι της μεγαλούπολης ως αμφισβητούμενοι χώροι. Στο Γιαννακόπουλος, Κ.& Γ. Γιαννιτσώτης (επιμ) *Αμφισβητούμενοι χώροι στην πόλη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σούλης, Σ.Γ.(2002). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*

Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση.

Τυπωθήτω

Σούλης, Σ.Γ.(2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Σούλης, Σ.Γ.(2013). *Ένα Σχολείο για Όλους: Άσκηση πολιτικής για την αναπηρία. Στο Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση : Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Εκδόσεις Γράφημα.

Σούλης, Σ.Γ.(2020). *Σπουδή στη Νοητική Αναπηρία*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Tilley, C. (2012). Χώρος, τόπος, τοπίο. Φαινομενολογικές προσεγγίσεις. Στο Ε. Γιαλούρη (επιμ.) *Υλικός Πολιτισμός. Η Ανθρωπολογία στη Χώρα των Πραγμάτων*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Τσίγκρα, Μ. (2007). Η Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας - Το Νέο Παράδειγμα, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 167-186.

Τσουκαλά, Κ.(2006). *Παιδική Αστική εντοπία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα, θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. (Μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, Γ

Φουντουλάκη, Κ. (2019). *Ασφάλεια στις παιδικές χαρές. Ο ρόλος της συντήρησης*. Διπλωματική Εργασία .Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας. Πρόγραμμα Σπουδών: Διαχείριση Τεχνικών Έργων.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε αρχιτέκτονες-σχεδιαστές υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, πολιτικούς μηχανικούς αλλά και σε εκπαιδευτικούς γενικής/ειδικής αγωγής και αποτελεί μέρος έρευνας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και σας παρακαλούμε αφού διαβάσετε προσεκτικά τις ερωτήσεις που ακολουθούν, να απαντήσετε ατομικά και με ειλικρίνεια. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση επικοινωνήστε μαζί μου στο email: pel100061@uoi.gr.

Με εκτίμηση

Γαρυφαλιά Παπασωτήρη

Φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

1.Φύλο

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άλλο

2.Ηλικία

- ☐ 22-30
- ☐ 31-40
- ☐ 41-50
- ☐ 50+

3. Οικογενειακή κατάσταση

- ☐ Άγαμος/η
- ☐ Έγγαμος/η
- ☐ Διαζευγμένος/η

- Χήρος/α

4.Αριθμός παιδιών

- 0
- 1 παιδί
- 2 παιδιά
- 3 παιδιά
- Παραπάνω από 3 παιδιά

5. Είστε γονέας ατόμου με αναπηρία;

- Ναι
- Όχι

6. Έχετε συγγενή/φίλο/γνωστό που να έχει άτομο με αναπηρία;

- Ναι
- Όχι

7. Ιδιότητα

- Εκπαιδευτικός Τάξης
- Εκπαιδευτικός Ειδικότητας
- Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
- Αρχιτέκτονας
- Πολιτικός Μηχανικός

8. Σε ποια βαθμίδα/τάξη διδάσκετε;

- Νηπιαγωγείο
- Νηπιαγωγείο –Τμήμα Ένταξης
- Νηπιαγωγείο-Παράλληλη Στήριξη
- Α' Δημοτικού
- Β' Δημοτικού
- Γ' Δημοτικού
- Δ' Δημοτικού
- Ε' Δημοτικού
- ΣΤ' Δημοτικού

- Δημοτικό Σχολείο-Τμήμα ένταξης
- Δημοτικό Σχολείο-Παράλληλη Στήριξη
- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- Άλλο(προσδιορίστε)

9. Πόσο καιρό εργάζεστε σε αυτή τη θέση;

- Έως 2 χρόνια
- 3-5 χρόνια
- 6-10 χρόνια
- 11 και πάνω

10. Περιοχή Διαμονής

- Αστική (>10.000 κάτοικοι)
- Ημιαστική (2.000-10.000)
- Αγροτική (< 2.000 κάτοικοι)

11. Επίπεδο Σπουδών (μία επιλογή στο ανώτερο επίπεδο)

- Πτυχίο ΑΕΙ
- Πτυχίο ΤΕΙ
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών
- Κάτοχος Διδακτορικού

12. Επιπλέον προσόντα (επιλέξτε ό,τι έχετε)

- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Ξένη γλώσσα/ες
- Γνώση Η/Υ
- Εκπαιδευτικά Σεμινάρια
- Εκπαιδευτικά Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή
- Κανένα

13. Κατά την άποψή σας τι είναι παιχνίδι; (Επιλέξτε την πιο σημαντική για εσάς απάντηση)

- Σωματική δραστηριότητα
- Κοινωνική δραστηριότητα

- Διασκεδαστική δραστηριότητα
- Δημιουργική δραστηριότητα
- Διδακτικό εργαλείο

14. Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό κατά την άποψή σας;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών;					
Αυτό που συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών;					
Αυτό που συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών;					
Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών/ γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών;					

15. Είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω;

- Ναι
- Όχι
- Δεν είμαι σίγουρος/η

16. Όταν ήσασταν παιδί επισκεπτόσασταν υπαίθριους χώρους παιχνιδιού/παιδικές χαρές;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η

17. Θα προτιμούσατε περισσότερες παιδικές χαρές ή περισσότερους παιδότοπους;

- ☐ Παιδικές χαρές
- ☐ Παιδότοπους

18. Ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού θα πρέπει κατά τη γνώμη σας να χαρακτηρίζεται από:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Προαγωγή φυσικής και σωματικής δραστηριότητας					
Ενθάρρυνση κοινωνικής αλληλεπίδρασης					
Υποστήριξη αυτενέργειας, πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας των παιδιών					
Ενθάρρυνση αλληλεπίδρασης με τη φύση					
Ασφάλεια και προσβασιμότητα					

Ευχάριστο και ελκυστικό περιβάλλον					
Παροχή προκλήσεων και υγιών κινδύνων					
Διέγερση της φαντασίας των παιδιών					
Δυνατότητα χρήσης του εξοπλισμού από όλους τους επισκέπτες					

19. Πόσο συχνά πηγαίνετε σε παιδική χαρά;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Μέτρια
- ☐ Συχνά
- ☐ Πολύ Συχνά

20. Με ποιον πηγαίνετε στην παιδική χαρά;

- ☐ Με το/τα παιδί/διά μου
- ☐ Με τα ανήψια
- ☐ Με φίλους
- ☐ Δεν πηγαίνω

21. Έχετε κάποια αγαπημένη παιδική χαρά;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

22. Αν απαντήσατε “Ναι” για ποιο λόγο είναι η αγαπημένη σας παιδική χαρά;

- ☐ Είναι κοντά στο σπίτι/στο σχολείο
- ☐ Είναι εύκολη η πρόσβαση
- ☐ Υπάρχει ποικιλία και αρτιότητα εξοπλισμού

- Είναι κοντά στη φύση

23. Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν:

	Ναι	Όχι	Δεν είμαι σίγουρος/η
Επαρκής φωτισμός			
Καλάθια απορριμμάτων			
Κατάλληλη είσοδο με άνοιγμα 1μ.			
Πίνακας εισόδου με οδηγίες			
Ικανή περιφράξη			
Ασφαλής πρόσβαση			
Ζώνες πρασίνου			
Καθίσματα συνοδών			
Σημεία σκίασης			
Βρύση και πόσιμο νερό			
Εξοπλισμός που διαθέτει σήμανση κατάλληλη με περιεχόμενα			
Εξοπλισμός με θέσεις χρηστών ΑμεΑ			
Διαχωρισμός περιοχών δραστηριοποίησης διαφορετικών ηλικιακών ομάδων			

24. Θεωρείτε πως υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη να σχεδιαστούν παιδικές χαρές :

- Περιπέτειας
- Παραδοσιακές
- Συμπεριληπτικές

- Μόνο για ΑμεΑ

25. Θεωρείτε πως στις παιδικές χαρές της περιοχής σας μπορούν να έχουν πρόσβαση και παιδιά με αναπηρία;

- Ναι
- Όχι

26. Αν απαντήσατε 'Όχι' επιλέξτε τον πιο σημαντικό, κατά τη γνώμη σας, λόγο.

- Ακατάλληλη είσοδος
- Ακατάλληλη επίστρωση εδάφους
- Ύψος εξοπλισμού
- Απότομη κλίση εδάφους
- Έλλειψη ράμπας
- Έλλειψη προσβασιμότητας σε χώρο στάθμευσης
- Έλλειψη πίνακα εισόδου με οδηγίες χρήσης κατανοητές από όλους(πχ. γραφή Braille).

27. Πώς θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
με ποικιλία δραστηριοτήτων					
με απλά παιχνίδια					
με παρουσία-βοήθεια ενήλικα					
με διάδραση με συνομήλικους					
με ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος					
με χώρους εξερεύνησης και ανακάλυψης					

28. Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
--	---------	------	--------	------	-----------

Είναι χώρος με προκλήσεις					
Είναι χώρος με οικείο εξοπλισμό					
Είναι χώρος που προάγει την προσωπική επικοινωνία					
Είναι χώρος διασκέδασης					
Είναι χώρος δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών					

29. Για ποιο λόγο πιστεύετε πως δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού (παιδικές χαρές); (Επιλέξτε τον πιο σημαντικό λόγο).

- Έλλειψη γνώσης και ενημέρωσης
- Έλλειψη χρηματοδότησης
- Έλλειψη συνεργασίας με φορείς
- Έλλειψη συνεργασίας με παιδαγωγούς
- Έλλειψη συνεργασίας με γονείς/κηδεμόνες
- Αδιαφορία

30. Τι θα πρέπει κατά τη γνώμη σας και σε ποιο βαθμό να λαμβάνεται υπόψη κατά των σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χαρών;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ισορροπημένη διευθέτηση των παιχνιδοκατασκευών στο χώρο					
Βασικές προϋποθέσεις υγιεινής και ασφάλειας					
Ποικιλία και πρωτοτυπία χώρων σε χρώματα, υφές, σχήματα, μεγέθη.					
Ενίσχυση του ελεύθερου παιχνιδιού					
Δυνατότητα παρέμβασης στα στοιχεία του περιβάλλοντος από τα παιδιά					
Συμμετοχή γονέων/κηδεμόνων στο σχεδιασμό					
Συμμετοχή παιδιών με και χωρίς αναπηρία στο σχεδιασμό					
Συμμετοχή Γενικών και Ειδικών παιδαγωγών στο σχεδιασμό					

31. Με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εύκολος χώρος στάθμευσης					
Κατάλληλη είσοδος στο χώρο					
Κατάλληλοι διάδρομοι					
Πληροφορίες και οδηγίες με τρόπο κατανοητό					

Επιφάνειες υλικών που να εξυπηρετούν όλα τα παιδιά π.χ. με προβλήματα όρασης					
Παγκάκια για συνοδούς					
Πρόσβαση μέσω ράμπας					
Παγκάκια για χαλάρωση					
Κατάλληλη έκταση					
Εξοπλισμός που χρησιμοποιείται με ευελιξία					

32. Με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ηλικιακά κατάλληλος εξοπλισμός					
Εξοπλισμός εύκολος στη χρήση (επιφάνειες, ύψος)					
Επιλογή κατάλληλης τοποθεσίας για την κατασκευή της παιδικής χαράς					
Μελέτη των απαιτήσεων και των αναγκών των χώρων					

Κατάλληλος τύπος επιφάνειας επίστρωσης των χώρων					
Επίβλεψη από ενήλικα					
Συντήρηση χώρου και εξοπλισμού					

33. Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Κούνια καλάθι					
Διαδραστικό πίνακα					
Μύλο					
Μουσικά όργανα					
Μονοπάτια και τραπέζια αισθήσεων(διαφορετικών επιφανειών)					
Στοιχεία της φύσης					
Συνεχόμενα επίπεδα					
Μέρη σκίασης					
Τουαλέτες					
Καθίσματα με πλάτη					
Σύμβολα οδηγιών					
Επαρκή φωτισμό					
Φύλαξη και εποπτεία					
Διαδρομές διαφυγής ή εναλλακτικές έξοδοι					
Διαχωρισμός των σημείων παιχνιδιού με έντονη δραστηριότητα					
Καλή οπτική μεταξύ συνοδών και χρηστών					

34. Γιατί τελικά μιλάμε για συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιού; (Επιλέξτε τον πιο σημαντικό, για εσάς, λόγο).

- Για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών
- Για την ανεξαρτητοποίηση των παιδιών
- Για την βελτίωση και ενίσχυση της αυτοεικόνας των παιδιών
- Για την απόκτηση χωρικής αντίληψης
- Για την ενεργοποίηση και την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης
- Για την προώθηση της αξίας του παιχνιδιού
- Για την ενημέρωση για τα δικαιώματα όλων των παιδιών
- Για την εξάλειψη της εξάρτησης, της στέρησης και του στιγματισμού

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνδρομή σας στην έρευνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Πίνακας 13 Συχνότητα ερώτησης «Πόσο συχνά πηγαίνετε σε παιδική χαρά»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	24	24,5
Μέτρια	36	36,7
Συχνά	33	33,7
Πολύ συχνά	5	5,1

Πίνακας 14 Συχνότητα ερώτησης «Πόσο συχνά πηγαίνετε σε παιδική χαρά»

	Καθόλου	Μέτρια	Συχνά	Πολύ συχνά
Εκπαιδευτικός τάξης	8	8	10	1
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	3	6	1	1
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	5	17	5	3
Αρχιτέκτονας	0	2	10	0
Πολιτικός Μηχανικός	8	3	7	0

Πίνακας 15 Συχνότητες ερώτησης «Με ποιον πηγαίνετε στην παιδική χαρά»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Με το/τα παιδί/διά μου	37	37,8
Με τα ανίψια	23	23,5
Με φίλους	14	14,3
Δεν πηγαίνω	24	24,5

Πίνακας 16 Συχνότητες ερώτησης «Έχετε κάποια αγαπημένη παιδική χαρά»

	Συχνότητα	Ποσοστό
--	-----------	---------

Ναι	36	36,7
Όχι	62	63,3

Πίνακας 17 Συχνότητες ερώτησης «Αν «ναι» για ποιο λόγο»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Είναι κοντά στο σπίτι/σχολείο	13	36,1
Είναι εύκολη η πρόσβαση	6	16,7
Υπάρχει ποικιλία και αρτιότητα εξοπλισμού	11	30,5
Είναι κοντά στη φύση	6	16,7

Πίνακας 18 Συχνότητες ερώτησης «Κατά την άποψή σας τι είναι παιχνίδι»

	Συχνότητες	Ποσοστό
Σωματική δραστηριότητα	5	5,1
Κοινωνική δραστηριότητα	18	18,4
Διασκεδαστική δραστηριότητα	27	27,6
Δημιουργική δραστηριότητα	35	35,7
Διδακτικό εργαλείο	13	13,3

Πίνακας 19 Συχνότητες ερώτησης «Κατά την άποψή σας τι είναι παιχνίδι» ανά ειδικότητα

	Σωματική δραστηριότητα	Κοινωνική δραστηριότητα	Διασκεδαστική δραστηριότητα	Δημιουργική ή δραστηριότητα	Διδακτικό εργαλείο
Εκπαιδευτικός τάξης	3	6	4	8	6
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	0	2	4	5	0
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1	8	5	9	7

Αρχιτέκτονας	0	0	7	5	0
Πολιτικός Μηχανικός	1	2	7	8	0

Πίνακας 20 Συχνότητες ερώτησης «Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό»

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών	1 (1%)	1 (1%)	35 (35,7%)	38 (38,8%)	23 (23,5%)
Αυτό που συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών	0	1 (1%)	20 (20,4%)	34 (34,7%)	43 (43,9%)
Αυτό που συμβάλλει στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών	0	5 (5,1%)	9 (9,2%)	40 (40,8%)	44 (44,9%)
Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών/γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών	0	0	18 (18,4%)	39 (39,8%)	41 (41,8%)

Πίνακας 21 Συχνότητες ερώτησης «Πως χαρακτηρίζεται ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού»

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Προαγωγή φυσικής και σωματικής δραστηριότητας	0	0	23 (23,5%)	44 (44,9%)	31 (31,6%)
Ενθάρρυνση κοινωνικής αλληλεπίδρασης	0	0	9 (9,2%)	38 (38,8%)	51 (52%)
Υποστήριξη αυτενέργειας πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας των παιδιών	0	0	19 (19,4%)	34 (34,7%)	45 (45,9%)
Ενθάρρυνση αλληλεπίδρασης με τη φύση	0	1 (1%)	18 (18,4%)	29 (29,6%)	50 (51%)

Ασφάλεια και προσβασιμότητα	0	1 (1%)	8 (8,2%)	27 (27,6%)	62 (63,3%)
Ευχάριστο και ελκυστικό περιβάλλον	0	0	22 (22,4%)	34 (34,7%)	42 (42,9%)
Παροχή προκλήσεων και υγιών κινδύνων	1 (1%)	4 (4,1%)	41 (41,8%)	28 (28,6%)	24 (24,5%)
Διέγερση της φαντασίας των παιδιών	0	0	13 (13,3%)	42 (42,9%)	43 (43,9%)
Δυνατότητα χρήσης του εξοπλισμού από όλους τους επισκέπτες	0	1 (1%)	10 (10,2%)	33 (33,7%)	54 (55,1%)

Πίνακας 22 Συχνότητες ερώτησης «Στην παιδική χαρά της προτίμησής σας υπάρχουν»

	Ναι	Όχι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Χωρίς απάντηση
Επαρκής φωτισμός	45 (45,9%)	20 (20,4%)	22 (22,4%)	11 (11,2%)
Καλάθια απορριμμάτων	73 (74,5%)	3 (3,1%)	11 (11,2%)	11 (11,2%)
Κατάλληλη είσοδος με άνοιγμα 1μ.	58 (59,2%)	11 (11,2%)	18 (18,4%)	11 (11,2%)
Πίνακας εισόδου με οδηγίες	23 (23,5%)	51 (52%)	13 (13,3%)	11 (11,2%)
Ικανή περιήφραξη	51 (52%)	23 (23,5%)	13 (13,3%)	11 (11,25)
Ασφαλής πρόσβαση	39 (39,8%)	20 (20,4%)	28 (28,6%)	11 (11,2%)
Ζώνες πράσινου	49 (50%)	33 (33,7%)	5 (5,1%)	11 (11,2%)
Καθίσματα συνοδών	63 (64,3%)	15 (15,3%)	9 (9,2%)	11 (11,2%)
Σημεία σκίασης	43 (43,9%)	37 (37,8%)	7 (7,1%)	11 (11,2%)
Βρύση και πόσιμο νερό	31 (31,6%)	37 (37,8%)	19 (19,4%)	11 (11,2%)
Εξοπλισμός με θέσεις χρηστών ΑμεΑ	14 (14,3%)	61 (62,2%)	12 (12,2%)	12 (12,2%)
Διαχωρισμός περιοχών δραστηριοποίησης	12 (12,2%)	62 (63,3%)	12 (12,2%)	12 (12,2%)

διαφορετικών ηλικιακών ομάδων				
-------------------------------	--	--	--	--

Πίνακας 23 Συχνότητες ερώτησης «Θεωρείτε πως στις παιδικές χαρές της περιοχής σας μπορούν να έχουν πρόσβαση παιδιά με αναπηρία»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	14	14,3
Όχι	84	85,7

Πίνακας 24 Συχνότητες ερώτησης «Αν «όχι» για ποιο λόγο»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ακατάλληλη είσοδος	10	11,9
Ακατάλληλη επιστροφή εδάφους	21	25
Ύψος εξοπλισμού	6	7,3
Απότομη κλίση εδάφους	5	5,7
Έλλειψη ράμπας	24	28,7
Έλλειψη προσβασιμότητας με χώρο στάθμευσης	8	9,5
Έλλειψη πίνακα εισόδου με οδηγίες χρήσης κατανοητές από όλους	10	11,9

Πίνακας 25 Συχνότητες ερώτησης «Αν «όχι» για ποιο λόγο» ανά ειδικότητα

	Ακατάλληλη είσοδος	Ακατάλληλη επιστροφή εδάφους	Ύψος εξοπλισμού	Απότομη κλίση εδάφους	Έλλειψη ράμπας	Έλλειψη προσβασιμότητας με χώρο στάθμευσης	Έλλειψη πίνακα εισόδου με οδηγίες χρήσης κατανοητές
--	--------------------	------------------------------	-----------------	-----------------------	----------------	--	---

							από όλους
Εκπαιδευ- τικός τάξης	4	4	2	0	10	1	4
Εκπαιδευ- τικός ειδικότητ ας	1	0	1	2	1	0	0
Εκπαιδευ- τικός ειδικής αγωγής	2	8	2	2	13	1	2
Αρχιτέκτ ονας	2	6	0	1	0	2	0
Πολιτικό ς Μηχανικ ός	1	3	1	0	0	4	4

Πίνακας 26 Συχνότητες ερώτησης «Είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	92	93,9
Δεν είμαι σίγουρος/η	6	6,1

Πίνακας 27 Συχνότητες ερώτησης «Είναι σημαντικό τα άτομα με αναπηρία να παίζουν έξω» ανά ειδικότητα

	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η
Εκπαιδευτικός τάξης	27	0
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	10	1
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	30	0
Αρχιτέκτονας	7	5
Πολιτικός Μηχανικός	18	0

Πίνακας 28 Συχνότητες ερώτησης «Όταν ήσασταν παιδί επισκεπτόσασταν υπαίθριους χώρους παιχνιδιού/παιδικές χαρές»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	95	96,9

Δεν είμαι σίγουρος/η	3	3,1
----------------------	---	-----

Πίνακας 29 Συχνότητες ερώτησης «Όταν ήσασταν παιδί επισκεπτόσασταν υπαίθριους χώρους παιχνιδιού/παιδικές χαρές» ανά ειδικότητα

	Ναι	Δεν είμαι σίγουρος/η
Εκπαιδευτικός τάξης	27	0
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	11	0
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	30	0
Αρχιτέκτονας	12	0
Πολιτικός Μηχανικός	15	3

Πίνακας 30 Συχνότητες ερώτησης «Θα προτιμούσατε περισσότερες παιδικές χαρές ή παιδότοπους»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Παιδικές χαρές	89	90,8
Παιδότοποι	9	9,2

Πίνακας 31 Συχνότητες ερώτησης «Θα προτιμούσατε περισσότερες παιδικές χαρές ή παιδότοπους» ανά ειδικότητα

	Παιδικές χαρές	Παιδότοποι
Εκπαιδευτικός τάξης	25	2
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	11	0
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	24	6
Αρχιτέκτονας	11	1
Πολιτικός Μηχανικός	18	0

Πίνακας 32 Συχνότητες ερώτησης «Θεωρείτε πως υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη να σχεδιαστούν παιδικές χαρές»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Περιπέτειας	13	13,3
Παραδοσιακές	4	4,1
Συμπεριληπτικές	66	67,3

Μόνο για ΑμεΑ	15	15,3
---------------	----	------

Πίνακας 33 Συχνότητες ερώτησης «Θεωρείτε πως υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη να σχεδιαστούν παιδικές χαρές» ανά ειδικότητα

	Περιπέτειας	Παραδοσιακές	Συμπεριληπτικές	Μόνο για ΑμεΑ
Εκπαιδευτικός τάξης	3	2	22	0
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	1	0	9	1
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	2	1	25	2
Αρχιτέκτονας	1	0	1	10
Πολιτικός Μηχανικός	6	1	9	2

Πίνακας 34 Συχνότητες ερώτησης «Πως θα επιθυμούσατε να είναι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού»

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Με ποικιλία δραστηριοτήτων	0	1 (1%)	17 (17,3%)	38 (38,8%)	42 (42,9%)
Με απλά παιχνίδια	1 (1%)	6 (6,1%)	25 (25,5%)	31 (31,6%)	35 (35,7%)
Με παρουσία – βοήθεια ενήλικα	0	17 (17,3%)	36 (36,7%)	20 (20,4%)	25 (25,5%)
Με διάδραση με συνομήλικους	0	0	11 (11,2%)	45 (45,9%)	42 (42,9%)
Με ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος	0	0	20 (20,4%)	31 (31,6%)	47 (48%)
Με χώρους εξερεύνησης και ανακάλυψης	0	0	31 (31,6%)	30 (30,6%)	37 (37,8%)

Πίνακας 35 Συχνότητες ερώτησης «Ποιες θεωρείτε πως είναι οι κοινές εμπειρίες που προσφέρει ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία»

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Είναι χώρος με προκλήσεις	0	11 (11,2%)	35 (35,7%)	39 (39,7%)	13 (13,3%)

Είναι χώρος με οικείο εξοπλισμό	1 (1%)	13 (13,3%)	20 (20,4%)	42 (42,9%)	22 (22,4%)
Είναι χώρος που προάγει την προσωπική επικοινωνία	0	1 (1%)	21 (21,4%)	40 (40,8%)	36 (36,7%)
Είναι χώρος διασκέδασης	0	1 (1%)	14 (14,3%)	30 (30,6%)	53 (54,1%)
Είναι χώρος δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών	0	7 (7,1%)	10 (10,2%)	25 (25,5%)	56 (57,1%)

Πίνακας 36 Συχνότητες ερώτησης «Γιατί τελικά μιλάμε για συμπεριληπτικούς χώρους παιχνιδιού»

	Συχνότητες	Ποσοστό
Για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών	8	8,2
Για την ανεξαρτητοποίηση των παιδιών	20	20,4
Για την βελτίωση και ενίσχυση της αυτοεικόνας των παιδιών	5	5,1
Για την ενεργοποίηση και την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης	19	19,4
Για την προώθηση της αξίας του παιχνιδιού	6	6,1
Για την ενημέρωση για τα δικαιώματα όλων των παιδιών	13	13,3
Για την εξάλειψη της εξάρτησης, της στέρησης και του στιγματισμού	27	27,6

Πίνακας 37 Συχνότητες ερώτησης «Για ποιο λόγο δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έλλειψη γνώσης και ενημέρωσης	39	39,8

Έλλειψη χρηματοδότησης	11	11,2
Έλλειψη συνεργασίας με φορείς	3	3,1
Έλλειψη συνεργασίας με γονείς / κηδεμόνες	2	2
Αδιαφορία	43	43,9

Πίνακας 38 Συχνότητες ερώτησης «Για ποιο λόγο δεν σχεδιάζονται συμπεριληπτικοί χώροι υπαίθριου παιχνιδιού» ανά ειδικότητα

	Έλλειψη γνώσης και ενημέρωσης	Έλλειψη χρηματοδότησης	Έλλειψη συνεργασίας με φορείς	Έλλειψη συνεργασίας με γονείς / κηδεμόνες	Αδιαφορία
Εκπαιδευτικός τάξης	7	2	2	2	14
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	0	7	0	0	4
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	12	1	1	0	16
Αρχιτέκτονας	11	0	0	0	1
Πολιτικός Μηχανικός	9	1	0	0	8

Πίνακας 39 Συχνότητες ερώτησης «Τι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών παιδικών χώρων»

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ισορροπημένη διευθέτηση των παιχνιδοκατασκευών στο χώρο	1 (1%)	8 (8,2%)	19 (19,4%)	32 (32,7%)	38 (38,8%)
Βασικές προϋποθέσεις υγιεινής και ασφάλειας	0	0	14 (14,3%)	22 (22,24%)	62 (63,3%)
Ποικιλία και πρωτοτυπία χώρων σε χρώματα, υφές, σχήματα και μεγέθη	0	2 (2%)	34 (34,7%)	36 (36,7%)	26 (26,5%)

Ενίσχυση του ελεύθερου παιχνιδιού	0	0	23 (23,5%)	39 (39,8%)	36 (36,7%)
Δυνατότητα παρέμβασης στα στοιχεία του περιβάλλοντος από τα παιδιά	0	4 (4,1%)	28 (28,6%)	34 (34,7%)	32 (32,7%)
Συμμετοχή γονέων/κηδεμόνων στο σχεδιασμό	2 (2%)	14 (14,3%)	36 (36,7%)	26 (26,5%)	20 (20,4%)
Συμμετοχή παιδιών με και χωρίς αναπηρία στο σχεδιασμό	0	2 (2%)	24 (24,5%)	25 (25,5%)	47 (48%)
Συμμετοχή γενικών και ειδικών παιδαγωγών στο σχεδιασμό	0	3 (3,1%)	21 (21,4%)	18 (18,4%)	56 (57,1%)

Πίνακας 40 Συχνότητες ερώτησης «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές»

	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Εύκολος χώρος στάθμευσης	1 (1%)	36 (36,7%)	36 (36,7%)	25 (25,5%)
Κατάλληλη είσοδος στο χώρο	0	18 (18,4%)	39 (39,8%)	41 (41,8%)
Κατάλληλοι διάδρομοι	7 (7,1%)	6 (6,1%)	46 (46,9%)	39 (39,8%)
Πληροφορίες με οδηγίες με τρόπο κατανοητό	5 (5,1%)	16 (16,3%)	33 (33,7%)	44 (44,9%)
Επιφάνειες υλικών που να εξυπηρετούν όλα τα παιδιά	0	2 (2%)	25 (25,5%)	71 (72,4%)
Παγκάκια για συνοδούς	6 (6,1%)	31 (31,6%)	31 (31,6%)	29 (29,6%)
Πρόσβαση μέσω ράμπας	0	8 (8,2%)	32 (32,7%)	58 (59,2%)
Παγκάκια για χαλάρωση	8 (8,2%)	15 (15,3%)	46 (46,9%)	29 (29,6%)
Κατάλληλη έκταση	4 (4,1%)	5 (5,1%)	47 (48%)	42 (42,9%)
Εξοπλισμός που χρησιμοποιείται με ευελιξία	0	5 (5,1%)	32 (32,7%)	61 (62,2%)

Πίνακας 41 Συχνότητες ερώτησης «Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα εξασφαλιστεί η ασφάλεια όλων των παιδιών στις συμπεριληπτικές παιδικές χαρές»

	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ηλικιακά κατάλληλος εξοπλισμός	2 (2%)	16 (16,3%)	35 (35,7%)	45 (45,9%)
Εξοπλισμός εύκολος στη χρήση	2 (2%)	17 (17,3%)	33 (33,7%)	46 (46,9%)
Επιλογή κατάλληλης τοποθεσίας για την κατασκευή	5 (5,1%)	17 (17,3%)	38 (38,8%)	38 (38,8%)
Μελέτη των απαιτήσεων των αναγκών	4 (4,1%)	12 (12,2%)	36 (36,7%)	46 (46,9%)
Κατάλληλος τύπος επιφάνειας επίστρωσης	0	6 (6,1%)	44 (44,9%)	48 (49%)
Επίβλεψη από ενήλικα	6 (6,1%)	37 (37,8%)	26 (26,5%)	29 (29,6%)
Συντήρηση χώρου και εξοπλισμού	0	6 (6,1%)	22 (22,4%)	70 (71,4%)

Πίνακας 42 Συχνότητες ερώτησης «Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε πως πρέπει να περιλαμβάνει μια συμπεριληπτική παιδική χαρά»

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Κούνια καλάθι	4 (4,1%)	6 (6,1%)	41 (41,8%)	32 (32,7%)	15 (15,3%)
Διαδραστικό πίνακα	10 (10,2%)	22 (22,4%)	38 (38,8%)	16 (16,3%)	12 (12,2%)
Μύλο	5 (5,1%)	19 (19,4%)	33 (33,7%)	31 (31,6%)	10 (10,2%)
Μουσικά όργανα	2 (2%)	8 (8,2%)	27 (27,6%)	25 (25,5%)	36 (36,7%)
Μονοπάτια και τραπέζια αισθήσεων	0	5 (5,1%)	4 (4,1%)	34 (34,7%)	55 (56,1%)
Στοιχεία της φύσης	0	1 (1%)	19 (19,4%)	22 (22,4%)	56 (57,1%)
Συνεχόμενα επίπεδα	3 (3,1%)	0	19 (19,4%)	46 (46,9%)	30 (30,6%)
Μέρη σκίασης	0	2 (2%)	16 (16,3%)	39 (39,8%)	41 (41,8%)

Τουαλέτες	0	0	7 (7,1%)	23 (23,5%)	68 (69,4%)
Καθίσματα με πλάτη	0	1 (1%)	10 (10,2%)	31 (31,6%)	56 (57,1%)
Σύμβολα οδηγίων	1 (1%)	4 (4,1%)	27 (27,6%)	30 (30,6%)	36 (36,7%)
Επαρκή φωτισμό	1 (1%)	4 (4,1%)	9 (9,2%)	24 (24,5%)	60 (61,2%)
Φύλαξη και εποπτεία	4 (4,1%)	11 (11,2%)	6 (6,1%)	22 (22,4%)	55 (55,2%)
Διαδρομές διαφυγής ή εναλλακτικές έξοδοι	7 (7,1%)	1 (1%)	25 (25,5%)	17 (17,3%)	48 (49%)
Διαχωρισμός των σημείων παιχνιδιού με έντονη δραστηριότητα	2 (2%)	2 (2%)	10 (10,2%)	46 (46,9%)	38 (38,8%)
Καλή οπτική μεταξύ συνοδών και χρηστών	0	5 (5,1%)	14 (14,3%)	27 (27,6%)	52 (53,1%)