



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟ ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ
ΧΑΡΑΣ

Χριστίνα Χαρακίδα

Επιβλέπουσα:
Ζωή Νικηφορίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2024



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟ ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ
ΧΑΡΑΣ

Χριστίνα Χαρακίδα

Επιβλέπουσα:
Ζωή Νικηφορίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2024

OUTDOOR PLAY AND THE EVOLUTION OF PLAYGROUNDS

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Τόπος, Ημερομηνία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα

Ζωή Νικηφορίδου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια

2. Μέλος επιτροπής

Βασιλική Καραβίδα

Αναπληρώτρια καθηγήτρια, προσωρινή αντιπρόεδρος

3. Μέλος επιτροπής

Αντώνης Νατσής

Μέλος ΕΔΠ

Η Πρόεδρος του Τμήματος

Ελένη Καινούργιου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Υπογραφή

© Χαρακίδα, Χριστίνα, 2024.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Allrightsreserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Χαρακίδα, Χριστίνα

Υπογραφή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το υπαίθριο παιχνίδι και την εξέλιξη του ανά τα χρόνια καθώς και τη δημιουργία των πρώτων ειδικά εξοπλισμένων χώρων παιχνιδιού ως την εξάπλωση των σύγχρονων παιδικών χαρών. Αρχικά, γίνεται μια σύντομη παρουσίαση του ορισμού του παιχνιδιού και εξετάζονται διάφορα χαρακτηριστικά του καθώς και τα είδη του με βάση τις πιο γνωστές θεωρίες. Εν συνεχεία, καταγράφεται η εξέλιξη του ανά τους αιώνες από την αρχαιότητα ως την Αναγέννηση που αρχίζει να παίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα των παιδιών, όπου και καταγράφεται η αρχή της δημιουργίας των παιδικών χαρών. Εξετάζονται οι λόγοι που οδήγησαν στη δημιουργία της παιδικής χαράς και οι διάφοροι σχεδιασμοί και είδη που υπήρχαν ώσπου να γίνει αυτή που γνωρίζουμε σήμερα. Γίνεται επίσης αναφορά στα οφέλη που προσφέρει το υπαίθριο παιχνίδι στα παιδιά από προσχολική ηλικία και στη σπουδαιότητα της ύπαρξης ενός καθολικού σχεδιασμού για χώρους υπαίθριου παιχνιδιού που θα συμπεριλαμβάνει και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κοινωνικοί και φυσικοί παράγοντες που επηρεάζουν το υπαίθριο παιχνίδι με ειδική αναφορά στη τεχνολογία και την ανάπτυξη των βιντεοπαιχνιδιών. Στο τέλος, εξετάζεται ο ρόλος του νηπιαγωγού στο σχεδιασμό και μεθοδολογία εκπαίδευσης μέσω του υπαίθριου παιχνιδιού.

Λέξεις - κλειδιά: υπαίθριο παιχνίδι, παιδικές χαρές, παιδαγωγός, παιδί

ABSTRACT

This thesis presents outdoor play and its evolution over the years as well as the creation of the first specially equipped playgrounds and the spread of modern playgrounds. Firstly, a brief presentation of the definition of play and its various characteristics is given as well as the different kinds of play based on the most known theories. Subsequently, it focuses on its evolution through the centuries from antiquity to the Renaissance, when it begins to have an important role in the everyday life of children, where the beginning of the creation of playgrounds is recorded. Later on, we examine the reasons that led to the creation of the playground and the various designs and types that existed until it became the playground we know nowadays. The benefits of outdoor play for children from pre-school age are also discussed, as well as the importance of having a universal design in outdoor play areas that is inclusive of children with special needs. Afterwards, the social and physical factors affecting outdoor play are presented, with particular reference to the technology and the development of video games. Finally, the role of the kindergarten teacher in the design and methodology of education through outdoor play is discussed.

Keywords: outdoor play, playgrounds, teacher, child

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	14
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....	14
1.1 Ορισμός του παιχνιδιού	14
1.2. Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού	15
1.2.1. Είναι αυτοελεγχόμενο και αυτοκατευθυνόμενο	16
1.2.2 Έχει εσωτερικά κίνητρα	16
1.2.3. Έχει κανόνες αλλά επιτρέπει την δημιουργικότητα.....	17
1.2.4. Έχει έντονο το στοιχείο της φαντασίας	17
1.2.6 Διέπεται από ελευθερία	17
1.3 Τα είδη του παιχνιδιού.....	19
1.3.1. Η θεωρία του Caillois.....	19
1.3.2. Η θεωρία του Groos	19
1.3.3. Η θεωρία της Parten.....	21
1.3.4. Η θεωρία του Piaget.....	22
1.3.5. Η θεωρία της Smilansky.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	24
Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	24
2.1 Ιστορική αναδρομή	24
2.1.1 Το υπαίθριο παιχνίδι στην προϊστορική εποχή	24
2.1.2 Το υπαίθριο παιχνίδι στην αρχαιότητα.....	24
2.1.3 Το υπαίθριο παιχνίδι από τον Μεσαίωνα ως τις αρχές του 18 ^{ου} αιώνα.....	25
2.1.4 Το υπαίθριο παιχνίδι από τον 19 ^ο αιώνα	26
2.2 ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΧΑΡΕΣ.....	28
2.2.1 Η δημιουργία των παιδικών χαρών	28
2.2.2 Η επιρροή του Froebel.....	28
2.2.3 Οι παιδικές αμμοδόχοι (Sandboxes)	29
2.2.4 Οι πρότυπες παιδικές χαρές	30
2.2.5 Η Ένωση Παιδικών Χαρών της Αμερικής	31
2.2.6 Οι παιδικές χαρές κατά την διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου	32

2.2.7 Παιδικές χαρές περιπέτειας.....	33
2.2.8 Καινοτόμες παιδικές χαρές.....	36
2.3 Το υπαίθριο παιχνίδι στην Ελλάδα	37
2.4 Σύγχρονες παιδικές χαρές	41
2.5 Η επιστροφή του παιχνιδιού στη φύση	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	44
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΡΡΟΗΣ.....	44
3.1 Οφέλη του υπαίθριου παιχνιδιού για το παιδί.....	44
3.2 Παιδικές χαρές και παιδιά με αναπηρία.....	46
3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν το υπαίθριο παιχνίδι.....	48
3.3.1 Κοινωνικοί παράγοντες	48
3.3.1.1 Κοινωνική ασφάλεια	48
3.3.1.2 Γειτονιά	49
3.3.1.3 Εισόδημα.....	50
3.3.1.4 Εθνικότητα	50
3.3.2 Φυσικοί παράγοντες	51
3.3.2.1 Πάρκα και χώροι πράσινου.....	51
3.3.2.2 Κυκλοφοριακή ασφάλεια	51
3.3.2.3 Παρουσία και ποιότητα εγκαταστάσεων	52
3.4 Η επιρροή της τεχνολογίας στο υπαίθριο παιχνίδι	53
3.5 Ο ρόλος του παιδαγωγού.....	54
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	56
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	58
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	63

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

ΕΙΚΟΝΑ 1: ΠΑΙΔΙΑ ΠΑΙΖΟΥΝ ΣΤΟΥΣ ΔΡΟΜΟΥΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΥΟΡΚΗΣ	27
ΕΙΚΟΝΑ 2: ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΑΜΜΟΔΟΧΟΙ.....	29
ΕΙΚΟΝΑ 3: ΠΡΟΤΥΠΕΣ ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΧΑΡΕΣ	31
ΕΙΚΟΝΑ 4: ΠΑΙΔΙΑ ΠΑΙΖΟΥΝ ΣΤΑ ΣΥΝΤΡΙΜΜΙΑ ΤΟΥ ΛΟΝΔΙΝΟΥ.....	32
ΕΙΚΟΝΑ 5: ΠΑΙΔΙΚΗ ΧΑΡΑ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑΣ	34
ΕΙΚΟΝΑ 6: ΠΑΙΔΙΚΗ ΧΑΡΑ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑΣ	35
ΕΙΚΟΝΑ 7: ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΠΑΙΔΙΚΗ ΧΑΡΑ	37
ΕΙΚΟΝΑ 8: ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΑΓΟΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	38
ΕΙΚΟΝΑ 9: ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	40
ΕΙΚΟΝΑ 10: ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΧΑΡΑ.....	42

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το υπαίθριο παιχνίδι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη παιδική ηλικία όλων των παιδιών και αποτελεί βασική δραστηριότητα μέσω της οποίας κοινωνικοποιούνται. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να εξετάσει το υπαίθριο παιχνίδι από την πρώιμη μορφή του και πως τελικά εξελίχθηκε και εδραιώθηκε παγκοσμίως και την μετάβαση του από τις γειτονιές και τις αυλές σπιτιών στις παιδικές χαρές. Για την διεκπεραίωση της χρησιμοποιήθηκαν δευτερογενείς πηγές όπως άρθρα, έρευνες, και βιβλία σε ψηφιακή μορφή.

Το υπαίθριο παιχνίδι τόσο στις γειτονιές όσο και στις παιδικές χαρές ιδιαίτερα στην Ελλάδα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις παιδικές αναμνήσεις των τελευταίων γενεών. Αδιαμφισβήτητα το παιχνίδι αποτελεί πάγιο δικαίωμα όλων των παιδιών αλλά πότε ακριβώς εξελίχθηκε από το μοναχικό παιχνίδι με αντικείμενα στο ομαδικό και οργανωμένο υπαίθριο; Η παρούσα εργασία θα μελετήσει την ιστορική αναδρομή του υπαίθριου παιχνιδιού και πως εξελίχθηκε από τις αλάνες και τους δρόμους των πόλεων σε ειδικά εξοπλισμένες παιδικές χαρές. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αυξανόμενη μείωση σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια με ολοένα και λιγότερα παιδιά να παίζουν έξω. Το γεγονός αυτό δημιουργεί κάποια επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα προσπαθήσει να προσεγγίσει η παρούσα εργασία: Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν το υπαίθριο παιχνίδι; Έχει η τεχνολογία αντικαταστήσει το υπαίθριο παιχνίδι με το ηλεκτρονικό; Και τέλος, ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του παιδαγωγού;

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη θεωρητική προσέγγιση του ορισμού του παιχνιδιού, εξετάζοντας κάποια βασικά χαρακτηριστικά του, τα οποία εντοπίζουν από κοινού πολλοί ψυχολόγοι και μελετητές. Στη συνέχεια, αναλύονται συνοπτικά τα είδη του παιχνιδιού με αναφορά στις πιο γνωστές θεωρίες γύρω από το παιχνίδι όπως του Callilouis (2001), Groos, Parten (1933), Piaget (1962), και Smilansky (1968).

Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με τη μελέτη της εξέλιξης του υπαίθριου παιχνιδιού και το ρόλο του στην καθημερινότητα των παιδιών ανά τα χρόνια. Η ιστορική αναδρομή ξεκινάει από τα προϊστορικά χρόνια, στην αρχαιότητα και αρχαία Ελλάδα στον Μεσαίωνα και στην Αναγέννηση και φτάνει ως τον 19^ο αιώνα με την σταδιακή εμφάνιση των πρώτων παιδικών χαρών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι λόγοι που οδήγησαν στη

δημιουργία της πρώτης παιδικής χαράς με την συμβολή του Froebel (1887) και τα είδη των παιδικών χαρών, ξεκινώντας από τις πρότυπες παιδικές χαρές και τις παιδικές χαρές περιπέτειας ως τις καινοτόμες. Επίσης, γίνεται αναφορά στη κατάσταση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου αλλά και μια σύντομη μελέτη της Ελλάδας ως προς το υπαίθριο παιχνίδι και την εξέλιξη του.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα οφέλη του υπαίθριου παιχνιδιού για τη σωματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών, οι δεξιότητες που αναπτύσσονται και εξασκούνται μέσα από αυτό, καθώς και η σπουδαιότητα του διδακτικού παιχνιδιού. Καθώς εξετάζονται τα οφέλη του υπαίθριου παιχνιδιού, γίνεται αναφορά στην ανάγκη ενός παγκόσμιου σχεδιασμού παιδικών χαρών που να συμπεριλαμβάνονται εξίσου τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρία. Στη συνέχεια γίνεται ανάλυση στους κοινωνικούς και φυσικούς παράγοντες που επηρεάζουν το υπαίθριο παιχνίδι - είτε θετικά είτε αρνητικά - και το ρόλο της τεχνολογίας στη μείωση του παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους. Το κεφάλαιο κλείνει με τη μελέτη του ρόλου του νηπιαγωγού και το τρόπο επέμβασης του στο παιχνίδι των παιδιών καθώς και τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν οι παιδαγωγοί στην Ελλάδα.

Στο τέλος της εργασίας παρουσιάζονται κάποια γενικά συμπεράσματα, κυρίως εστιάζοντας στο ρόλο του παιδαγωγού και τους τρόπους αξιοποίησης και σχεδιασμού του υπαίθριου παιχνιδιού και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

1.1 Ορισμός του παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί μια από τις βασικές δραστηριότητες του ανθρώπου ήδη από την παιδική του ηλικία και είναι βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη του. Παρόλο που έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από πολλούς ψυχολόγους και ερευνητές και έχουν δημιουργηθεί πολλές θεωρίες γύρω από αυτό, δεν υπάρχει ακόμα μια καθολική και σαφή ερμηνεία του παιχνιδιού.

Ο πρώτος που ανέπτυξε μια δαρβινική, εξελικτική θεωρία του παιχνιδιού ήταν ο Γερμανός φιλόσοφος Karl Groos. Στο βιβλίο του «*The Play of Animals*» (1898), υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι φυσική επιλογή, ένα μέσο για να εξασκούν από μικρή ηλικία τα ζώα τις δεξιότητες τους ώστε να επιβιώσουν στη φύση. ότι τα ζώα θα εξασκούν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να επιβιώσουν και να αναπαραχθούν. Ο Groos σε δεύτερο βιβλίο του «*Το παιχνίδι του ανθρώπου*» (1901) επέκτεινε τη θεωρία του για το παιχνίδι στους ανθρώπους, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι παίζουν περισσότερο καθώς έχουν περισσότερα πράγματα να μάθουν τόσο δεξιότητες όσο και συγκεκριμένες κουλτούρες.

Ήδη από τον 18^ο αιώνα, υπήρχαν μόνο ντετερμινιστικοί και ωφελμιστικοί ορισμοί του παιχνιδιού, ώσπου το 1955 ο Ολλανδός ανθρωπολόγος John Huizinga παρουσίασε μια νέα έννοια του παιχνιδιού ως μια δραστηριότητα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρει στο βιβλίο του «*Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*» (1949) το οποίο εστιάζει στη φύση του παιχνιδιού και τη σημασία του για τις Ευρωπαϊκές πόλεις από την κλασσική ως τη σύγχρονη εποχή, το παιχνίδι έχει 5 βασικά χαρακτηριστικά.

- Το παιχνίδι είναι μια ελεύθερη ή εθελοντική δραστηριότητα στην οποία οι συμμετέχοντες καθορίζουν το χρόνο και τους όρους συμμετοχής τους.
- Δεν έχει υλικές συνέπειες οπότε δεν συγκαταλέγεται στις υποθέσεις ρουτίνας.

- Το παιχνίδι διαχωρίζεται από τις υπόλοιπες δραστηριότητες καθώς χρησιμοποιεί εξωτικούς κανόνες, κουστούμια, εξοπλισμό, συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.
- Το παιχνίδι έχει διττό χαρακτήρα καθώς αφενός τιμά τους κανόνες που θέτει, αφετέρου ενθαρρύνει την αταξία και την καταπάτηση τους.
- Προωθεί τη συσπείρωση των συμμετεχόντων (Huizinga, 1955).

Αν και οι απόψεις του Huizinga έχουν υποστεί πολλές τροποποιήσεις από το 1949, οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν με τη θέση του ότι το παιχνίδι έχει εσωτερικά κίνητρα και λαμβάνει χώρα εκτός της «πραγματικότητας». Μετά τον Huizinga από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα άρχισαν να διατυπώνονται νέες θεωρίες γύρω από το παιχνίδι εξετάζοντας περισσότερο τα χαρακτηριστικά του.

Από τις πιο γνωστές θέσεις είναι αυτή του Ρώσου ψυχολόγου Lev Vygotsky, η οποία έγινε η βάση για την περαιτέρω μελέτη της θεωρίας του παιχνιδιού υπό νέο πρίσμα. Συγκεκριμένα, ο Vygotsky (1978) στο έργο του «The Role of Play in Development» χαρακτήρισε το παιχνίδι ως α) επιθυμητό από το παιδί β) περιλαμβάνει πάντα μια φανταστική κατάσταση και γ) πάντα έχει κανόνες.

Οι Rubin, Bukowski, και Parker (2007) σε ένα κεφάλαιο στο «*Handbook of Child Psychology*» χαρακτηρίζουν το παιχνίδι ως μια συμπεριφορά που α) έχει εσωτερικά κίνητρα, β) επικεντρώνεται στα μέσα και όχι στον σκοπό, γ) έχει διερευνητικό χαρακτήρα, δ) είναι προσποιητή, ε) είναι απαλλαγμένη από εξωτερικούς κανόνες, και στ) οι παίκτες συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν.

Σημαντικό είναι να αναφερθούμε και στον ορισμό του Caillois (2001), ο οποίος ξεχωρίζει 6 βασικά στοιχεία του παιχνιδιού: α) είναι ελεύθερο (εθελοντικό), β) ξεχωριστό, γ) αβέβαιο, δ) μη παραγωγικό, ε) διέπεται από κανόνες, και στ) φανταστικό.

1.2. Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού

Παρόλο που ως σήμερα δεν έχει διατυπωθεί κάποιος επίσημος ορισμός του παιχνιδιού, πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι διαθέτει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Βασιζόμενος στις απόψεις των Huizinga (1949), Vygotsky (1978), και πολλών άλλων

επιστημόνων που προσπάθησαν να δώσουν μια ερμηνεία στο παιχνίδι, ο Gray Peter (2009, 2013) συνόψισε 5 βασικά χαρακτηριστικά στα οποία συγκλίνουν οι περισσότερες θεωρίες.

1.2.1. Είναι αυτοελεγχόμενο και αυτοκατευθυνόμενο

Το παιχνίδι είναι εθελοντικό και όλες οι ενέργειες καθορίζονται από τους συμμετέχοντες, τους παίκτες. Οι κανόνες, ο τρόπος, ο χώρος, οι συνθήκες, ακόμα και το είδος του παιχνιδιού καθορίζονται από τους ίδιους τους παίκτες από κοινού στην περίπτωση κοινωνικού παιχνιδιού είτε από ελεύθερη βούληση του παιδιού σε περίπτωση ατομικού παιχνιδιού. Αυτό σημαίνει ότι αν κάποιος γονιός, δάσκαλος, ακόμα και ειδικός επέμβει με οποιοδήποτε τρόπο για να κατευθύνει το παιχνίδι, αυτομάτως χάνεται η ιδιότητα του παιχνιδιού (Gray, 2011a). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά καλλιεργούν τη δημιουργικότητα τους και μαθαίνουν να φέρνουν εις πέρας διαδικασίες.

Επίσης, σύμφωνα με τους Sourlagka & Barable (2019) παιχνίδι είναι μόνο όταν τα παιδιά έχουν το πραγματικό έλεγχο του, δηλαδή μπορούν να το ελέγχουν και κατευθύνουν εξ ολοκλήρου χωρίς την παρέμβαση εξωγενών παραγόντων. Αυτό σημαίνει ότι ο χώρος, οι κανόνες, η διάρκεια, και οι συμμετέχοντες ορίζονται απευθείας εκείνη τη στιγμή από τα ίδια τα παιδιά.

1.2.2 Έχει εσωτερικά κίνητρα

Οι πράξεις των ανθρώπων κατά κύριο λόγο υποκινούνται από κάποιο σκοπό, όπως για παράδειγμα φαγητό, χρήματα, έπαινος, ή κάποια μορφή επιβράβευσης. Αντιθέτως, το παιχνίδι δεν έχει κάποιο σκοπό ή επιβράβευση αλλά κυρίως είναι μια δραστηριότητα με εσωτερικά κίνητρα. Συχνά το παιχνίδι έχει διάφορους στόχους αλλά αποτελούν μέρος της δραστηριότητας, θεωρούνται περισσότερο ως ένα μέσο ή πλαίσιο του παιχνιδιού παρά ως τελική επίτευξη. Οι παίκτες συμμετέχουν αποκλειστικά λόγω εσωτερικών κινήτρων και όχι από την επιθυμία απόκτησης κάποιου επάθλου (Gray, 2013).

Το παιχνίδι είναι το ιδανικό πλαίσιο για να εξασκήσει το παιδί νέες δεξιότητες ακριβώς επειδή δεν έχει στόχους ή κάποια επιβράβευση στο τέλος. Έτσι το παιδί είναι ελεύθερο να

πειραματιστεί, να δοκιμάσει, και να αποτύχει κιόλας χωρίς να στενοχωρηθεί ή να του δημιουργηθούν άσχημα συναισθήματα λόγω απώλειας ενός επάθλου. Ο ανταγωνισμός ωστόσο, είναι πιθανόν να καταρρίψει την έννοια του παιχνιδιού μετατρέποντας το σε κάτι άλλο, εάν υπάρχει κάποια ανταμοιβή ή έπαθλο για την νίκη και το οποίο επεκτείνεται πέρα από τα όρια του παιχνιδιού (Gray, 2013).

1.2.3. Έχει κανόνες αλλά επιτρέπει την δημιουργικότητα

Παρόλο που το παιχνίδι είναι μια εθελοντική και ελεύθερη δραστηριότητα έχει μια δομή και κανόνες που είναι γνωστοί σε όλους τους παίκτες και όλοι οι συμμετέχοντες τους ακολουθούν. Ο Vygotsky (1978) τόνισε ιδιαίτερα το συγκεκριμένο στοιχείο καθώς μέσα από τους κανόνες του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν να ακολουθούν τους εκάστοτε κανόνες που υπάρχουν σε μια κοινωνία. Παρόλο βέβαια που υπάρχουν κανόνες έχουν περισσότερο χωροταξικό χαρακτήρα, καθορίζουν δηλαδή τα όρια μέσα στα οποία πραγματοποιείται το παιχνίδι και δεν είναι τόσο αυστηροί αλλά επιτρέπουν τη δημιουργικότητα. Το κάθε είδος παιχνιδιού έχει τους δικούς του κανόνες, που προσδιορίζουν είτε τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει το παιχνίδι είτε κάποιες γενικές οδηγίες που ακολουθούνται από όλους τους παίκτες (Gray, 2013).

1.2.4. Έχει έντονο το στοιχείο της φαντασίας

Το παιχνίδι διαδραματίζεται σε ένα φανταστικό πλαίσιο εκτός πραγματικότητας, όπου πολλές φορές οι παίκτες ενσαρκώνουν άλλους χαρακτήρες ή παριστάνουν ότι βρίσκονται σε ένα φανταστικό κόσμο και βιώνουν διάφορες εξωπραγματικές καταστάσεις. Αναμφίβολα το φανταστικό στοιχείο είναι έντονο στα παιχνίδια φαντασίας, αλλά υπάρχει και στα υπόλοιπα είδη σε διαφορετικό βαθμό και μορφή. Για παράδειγμα, οι παίκτες μπορεί να φαντάζονται ότι χτίζουν ένα πραγματικό κάστρο, το οποίο όμως είναι ένα κάστρο στην άμμο. Ο Huizinga (1949) τόνισε ιδιαίτερα το ευφάνταστο στοιχείο ως το κύριο εργαλείο για την δημιουργικότητα και της ικανότητας να σκέφτεται κάποιος με καινοτόμο τρόπο (Gray, 2013).

1.2.6 Διέπεται από ελευθερία

Παρόλο που ο Gray δεν συμπεριέλαβε ανάμεσα στα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του

παιχνιδιού αυτό της ελευθερίας, παρατηρείται ότι το συγκεκριμένο γνώρισμα διέπει εμμέσως ολόκληρη την έννοια του παιχνιδιού. Οι παίκτες είναι ελεύθεροι να κατευθύνουν και να ελέγξουν το παιχνίδι όπως θέλουν χωρίς την παρουσία κάποιου τρίτου, είναι ελεύθεροι να σπάσουν τους κανόνες και να θέσουν τους δικούς τους, παίζουν σε ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο εκτός πραγματικότητας, και μέσω του παιχνιδιού έχουν την ελευθερία της δημιουργικότητας και φαντασίας.

Ο Πλάτωνας (360 π.Χ.) χρησιμοποίησε τη λέξη «άλμα» όταν παρατήρησε για πρώτη φορά τα παιδιά και ζώα να παίζουν, μεταφέροντας μια εικόνα απόλυτης ελευθερίας. Η λέξη αυτή αποδίδει το αίσθημα της απόλυτης ελευθερίας καθώς και τη φύση του παιχνιδιού να ξεπερνάει τα όρια.

Η προσέγγιση της Sussana Millar στο έργο της «The Psychology of Play» (1968) έχει μια πιο ελεύθερη και σύγχρονη πρόταση "ίσως είναι καλύτερο το παιχνίδι να χρησιμοποιείται ως επίρρημα για να περιγράψει πως και υπό ποιες συνθήκες εκτελείται μια ενέργεια". Σύμφωνα με την Millar το κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι «μια στάση αποτίναξης των περιορισμών», οι οποίοι περιορισμοί μπορεί να είναι οποιασδήποτε φύσης (φυσικοί, κοινωνικοί, συναισθηματικοί ή διανοητικοί). Με την αποτίναξη των περιορισμών δημιουργείται ένα νέο πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούμε να κινούμαστε πιο ελεύθερα (Millar S., 1968 σελ.21.).

Η Spolin (1963) ξεχωρίζει 8 κύρια στοιχεία του παιχνιδιού: τον αυθορμητισμό, τη συμμετοχή, την οικειότητα, την απόλαυση, την ευελιξία, την ελευθερία, το ρίσκο, και την καλή σχέση μεταξύ των μελών. Ο αυθορμητισμός προκύπτει όταν το άτομο αποβάλλει όλους τους περιορισμούς που τον καταπιέζουν εσωτερικά και εξωτερικά, αποκτώντας την προσωπική του ελευθερία και το κίνητρο να υπερβεί τον εαυτό του (Spolin, 1963). Και σε αυτή την περίπτωση, το παιχνίδι έχει έντονο το στοιχείο της ελευθερίας, ο παίκτης δεν μπορεί να παίξει αν δεν αισθανθεί πρώτα ελεύθερος να δημιουργήσει.

Τέλος, ακόμα και ο Gray (2011a) αναφέρει ότι "η πιο θεμελιώδης ελευθερία στο παιχνίδι είναι η ελευθερία να παραιτηθείς". Το στοιχείο της ελευθερίας είναι το σημαντικότερο στην εθελοντική φύση του παιχνιδιού και αυτό το καθιστά την πιο δημοκρατική και κοινωνική δραστηριότητα. Επειδή οι παίκτες γνωρίζουν ότι οι υπόλοιποι μπορεί να

αποχωρήσουν ανά πάσα στιγμή προσπαθούν να διασφαλίσουν ότι όλοι οι συμμετέχοντες διασκεδάζουν ώστε να μην θελήσουν να παραιτηθούν και σταματήσει η διασκέδαση. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν και να δίνουν προσοχή στις συμπεριφορές και εκφράσεις των υπόλοιπων παιδιών, καλλιεργώντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

1.3 Τα είδη του παιχνιδιού

Όπως ακριβώς και με τον ορισμό του παιχνιδιού υπάρχουν πολλές κατηγορίες του παιχνιδιού. Η πολυσύνθετη φύση του έχει οδηγήσει θεωρητικούς και ψυχολόγους να κατατάξουν το παιχνίδι σε πολλά είδη αναλόγως την οπτική από την οποία το εξετάζουν, δηλαδή την ηλικία των παιδιών, τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού ή τις δεξιότητες που καλλιεργούν με το εκάστοτε είδος παιχνιδιού. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά κάποιες από τις πιο γνωστές και σημαντικές θεωρίες γύρω από τις κατηγορίες του παιχνιδιού.

1.3.1. Η θεωρία του Caillois

Ο Caillois (2001) εστιάζει στα κοινωνικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και προτείνει τις τέσσερις εξής κατηγορίες:

- του ανταγωνισμού (Agon), τα παιχνίδια δηλαδή στα οποία οι παίκτες ανταγωνίζονται μεταξύ τους για την νίκη.
- της τύχης (Alea), τα παιχνίδια που περιέχουν έντονα μέσα το στοιχείο της τύχης (π.χ. ζάρια)
- της μίμησης (Mimicry), κυρίως παιχνίδια φαντασίας όπου οι παίκτες μιμούνται κάποιον άλλον.
- του ίλιγγου (Ilinx), παιχνίδια που ανατρέπουν την ισορροπία και προκαλούν αδρεναλίνη και απολαυστικό πανικό στους παίκτες.

1.3.2. Η θεωρία του Groos

Από τη σκοπιά του Groos που ασχολήθηκε πρώτος με τη θεωρία του παιχνιδιού,

μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε το παιχνίδι με βάση τις δεξιότητες που εξασκούν τα παιδιά (Lancy, 2015):

- Σωματικό/κινητικό παιχνίδι. Παιχνίδια που περιλαμβάνουν τρέξιμο, αναρρίχηση, άλματα και διάφορες σωματικές ασκήσεις κάποιες φορές ριψοκίνδυνες (Gray, 2011a).
- Δημιουργικό παιχνίδι. Παιχνίδια όπου τα παιδιά παίζουν κατασκευάζοντας πράγματα. Οι επεκτάσεις του περιλαμβάνουν το καλλιτεχνικό και μουσικό παιχνίδι, δηλαδή τη δημιουργία εικόνων και ήχων.
- Γλωσσικό παιχνίδι. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το γλωσσικό παιχνίδι για να μάθουν να επικοινωνούν. Ακόμα και οι πρώτες λέξεις είναι παιχνίδι και καθώς μεγαλώνουν παίζουν με φράσεις, ομοιοκαταληξίες, και λογοπαίγνια, τα οποία βοηθούν στην κατανόηση της μητρικής τους γλώσσας.
- Φανταστικό παιχνίδι / προσποίησης. Τα παιχνίδια που τα παιδιά εξασκούν τη φαντασία τους κατασκευάζουν φανταστικούς κόσμους και μιμούνται άλλους φανταστικούς χαρακτήρες. Τα παιχνίδια φαντασίας βοηθούν πέρα από τη δημιουργικότητα και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.
- Παιχνίδια με τυπικούς κανόνες. Ενώ όλα τα παιχνίδια περιλαμβάνουν κανόνες, η διαφορά έγκειται ότι η συγκεκριμένη κατηγορία οι κανόνες είναι σαφείς και ακριβείς. Τέτοια παιχνίδια είναι συνήθως ανταγωνιστικά (π.χ. σκάκι) και εξασκούν την ικανότητα των παικτών να συμμορφώνονται με τους εκάστοτε κανόνες (Gray, 2009).
- Κοινωνικό παιχνίδι. Παρόλο που αποτελεί μια κατηγορία από μόνο του, στην πραγματικότητα όλα τα παιχνίδια είναι κοινωνικά όταν συμμετέχουν τουλάχιστον 2 παίκτες. Καθώς ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον, έτσι και τα παιδιά έλκονται να παίζουν με συνομήλικους τους, εξασκώντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Lancy, 2015).

1.3.3. Η θεωρία της Parten

Από τις σημαντικότερες κατηγοριοποιήσεις του παιχνιδιού είναι της κοινωνιολόγου Parten (1933), η οποία μέσα από έρευνες απέδειξε ότι η κοινωνική συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι σχετίζεται με την ηλικία τους. Παρόλο που έχουν περάσει σχεδόν 100 χρόνια από την μελέτη της Parten, θεωρείται μέχρι και σήμερα πολύ σημαντική καθώς τα ευρήματά της βοήθησαν στην κατανόηση του παιχνιδιού. Η Parten χώρισε το παιχνίδι σε έξι στάδια:

- Παιχνίδι χωρίς απασχόληση (στη βρεφική ηλικία): Το παιδί δεν παίζει αλλά κυρίως παρατηρεί γύρω του ενώ όταν δεν υπάρχει κάτι να παρατηρήσει παίζει με το σώμα του κάνοντας διάφορες κινήσεις.
- Μοναχικό παιχνίδι (ως 2 ετών): Το παιδί παίζει μόνο του χωρίς να αλληλεπιδρά ή να παρατηρεί τριγύρω του και με παιχνίδια που δεν χρησιμοποιούν άλλα παιδιά κοντά του. Το μοναχικό παιχνίδι είναι πολύ σύνηθες στις μικρότερες ηλικίες.
- Παιχνίδι του παρατηρητή (2 ετών): Το παιδί δεν παίζει αλλά παρατηρεί το παιχνίδι των άλλων παιδιών. Στέκεται σε κοντινή απόσταση και είναι πιθανόν να μιλήσει στα παιδιά που παρατηρεί δίνοντας τους συμβουλές ή κάνοντας τους ερωτήσεις σχετικά με το παιχνίδι αλλά χωρίς να συμμετέχει ενεργά.
- Παράλληλο παιχνίδι (2+ ετών): Το παράλληλο παιχνίδι βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ ατομικού και κοινωνικού παιχνιδιού και παρατηρείται σε ηλικίες 2-5 ετών. Το παιδί παίζει μόνο του αλλά επιλέγει παιχνίδια με τα οποία παίζουν άλλα παιδιά κοντά του, παρατηρώντας τα και μιμείται τις κινήσεις τους χωρίς όμως να επεμβαίνει. Ενώ φαίνεται σαν να παίζουν όλα μαζί, στην πραγματικότητα το καθένα παίζει μόνο του.
- Συντροφικό παιχνίδι (3-4 ετών): Το παιδί παίζει μαζί με άλλα παιδιά αλλά δεν υπάρχει συγχρονισμός μεταξύ τους. Το παιχνίδι είναι κοινό αλλά δεν υπάρχει κάποιος κοινός στόχος ή κανόνες, το κάθε παιδί δρα όπως επιθυμεί κάνοντας παρόμοιες αλλά όχι ίδιες δραστηριότητες.

- Συνεργατικό παιχνίδι (4+ ετών): Το παιδί παίζει μαζί με άλλα παιδιά ως μια οργανωμένη ομάδα με συγκεκριμένο στόχο. Κάθε παιδί έχει το δικό του ρόλο και συνήθως υπάρχει ένας ή δύο αρχηγοί που συντονίζουν την ομάδα. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά αρχίζουν να κοινωνικοποιούνται και να μαθαίνουν να συνεργάζονται.

1.3.4. Η θεωρία του Piaget

Όπως αναφέρει ο Feldman (2004) στο άρθρο του γύρω από το έργο του ψυχολόγου Jean Piaget (1962), ο Piaget μέσω πειραμάτων συμπέρανε ότι το κάθε άτομο περνάει μέσα από συγκεκριμένα στάδια ανάλογα την ηλικία και την ανάπτυξη του. Με βάση αυτό ξεχώρισε τρία στάδια παιχνιδιού:

- Αισθητικοκινητικό: Το στάδιο αυτό ξεκινάει από τη γέννηση του παιδιού μέχρι και την ηλικία των 2 ετών και το παιχνίδι περιλαμβάνει απλές και επαναλαμβανόμενες κινήσεις. Τα παιδιά μαθαίνουν να πειραματίζονται με διάφορα αντικείμενα προσπαθώντας να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους.
- Συμβολικό ή μιμητικό: Το στάδιο αυτό ξεκινάει από τα 2 ως τα 6 έτη του παιδιού. Το παιδί παίζει μιμούμενο συμπεριφορές και εμπειρίες που έχει βιώσει και χρησιμοποιεί τη φαντασία του για να αναπαραστήσει πράγματα που του έχουν κινήσει το ενδιαφέρον.
- Παιχνίδι κανόνων: Το στάδιο αυτό ξεκινάει γύρω στα 7 έτη και διαρκεί ως τα 12 έτη. Είναι η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού σε ένα πιο περίπλοκο παιχνίδι με την εισαγωγή κανόνων που θέτουν μια οργάνωση και αυξάνουν τη συνεργασία. Οι κανόνες θέτουν το ρόλο του κάθε παίκτη και τις υποχρεώσεις του μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Ο Piaget (1962) χαρακτηρίζει το στάδιο αυτό ως ένα συμβολικό / μιμητικό παιχνίδι με κοινό

Σε κάθε στάδιο το παιδί μαθαίνει περισσότερες και πιο σύνθετες δεξιότητες ενώ για να προχωρήσει το παιδί από το ένα στάδιο στο επόμενο, είναι απαραίτητη η κατάκτηση του προηγούμενου επιπέδου (Feldman, 2004).

1.3.5. Η θεωρία της Smilansky

Βασιζόμενη στη θεωρία του Piaget, η Smilansky (1968) ξεχώρισε 4 στάδια του παιχνιδιού:

- Λειτουργικό παιχνίδι: απλές και επαναλαμβανόμενες κινήσεις των μυών με ή χωρίς αντικείμενα. Τα παιχνίδια που παίζει είναι κυρίως «λειτουργικά» που τον βοηθούν να γνωρίσει το φυσικό του περιβάλλον και να μάθει να εξασκεί τις φυσικές του ικανότητες.
- Δημιουργικό παιχνίδι: το στάδιο αυτό βοηθάει το παιδί να καλλιεργήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του καθώς χρησιμοποιεί αντικείμενα και υλικά για να δημιουργήσει ή να κατασκευάσει κάτι.
- Δραματικό παιχνίδι: το παιδί χρησιμοποιεί τη φαντασία του για να αναπαραστήσει σκηνές από την καθημερινότητα του και να αναδείξει τις φυσικές του ικανότητες, τη δημιουργικότητα του, και την κοινωνικότητα του. Μέσω του δραματικού παιχνιδιού κατανοεί τη διαφορά μεταξύ πραγματικού και φανταστικού κόσμου και εξασκεί τις κοινωνικές του δεξιότητες.
- Παιχνίδι κανόνων: το παιδί μαθαίνει να αποδέχεται και να συμμορφώνεται με τους εκάστοτε κανόνες και ταυτόχρονα να ελέγχει τη συμπεριφορά του, τις πράξεις, και τις αντιδράσεις του μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

2.1 Ιστορική αναδρομή

Μια από τις βασικές πτυχές της παιδικής ηλικίας είναι το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους, είτε πρόκειται για τον προαύλιο χώρο του νηπιαγωγείου και σχολείου είτε σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους (π.χ. παιδικές χαρές). Παρακολουθώντας τη διαδρομή του υπαίθριου παιχνιδιού ανά τα χρόνια και την εξέλιξη του, παρατηρούμε τις αντιλήψεις που υπήρχαν ανά τα χρόνια, τη θέση του στην κοινωνία και την καθημερινότητα των παιδιών, καθώς και τους παράγοντες που το επηρέασαν.

2.1.1 Το υπαίθριο παιχνίδι στην προϊστορική εποχή

Αρχαία και αρχαιολογικά ευρήματα σχετικά με το υπαίθριο παιχνίδι χρονολογούνται ήδη από την αρχαιότητα, νωρίτερα ακόμα και από την αρχαία Αθήνα. Αρχαίες ανασκαφές από την αρχαία Κίνα, Περού, και την Αίγυπτο έχουν φέρει στην επιφάνεια παιχνίδια της τότε εποχής όπως κούκλες, κουδουνίστρες, και άλλα πήλινα και μεταλλικά αντικείμενα. Επιπλέον, υπάρχουν πολλές τοιχογραφίες που απεικονίζουν διάφορες σκηνές παιχνιδιού. Από ανθρωπιστικές και αρχαιολογικές μελέτες που έχουν γίνει υπαίθριο παιχνίδι της αρχαίας εποχής είχε θρησκευτική σημασία και ήταν συνδεδεμένο με την τελετή της ενόρασης (Angour, 2013).

2.1.2 Το υπαίθριο παιχνίδι στην αρχαιότητα

Στην αρχαία Ελλάδα το υπαίθριο παιχνίδι είχε κυρίαρχη θέση σε πληθώρα πολιτιστικών δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα σε θρησκευτικές τελετές και κοινωνικές συναθροίσεις, όπως τα συμπόσια. Στην Αθήνα τα παιδιά μέχρι να ξεκινήσουν την εκπαίδευση τους εκτός της οικείας, εκπαιδούνταν έξω μέσω του παιχνιδιού υπό την επίβλεψη των ενηλίκων. Το παιχνίδι δεν είχε κάποιο χρονικό περιθώριο, τα παιδιά ήταν ελεύθερα να παίζουν όσο ήθελαν καθώς η αντίληψη για το παιχνίδι τότε είχε απολύτως ανέμελο και διασκεδαστικό χαρακτήρα χωρίς κάποιο γνωστικό ή εκπαιδευτικό όφελος, σε αντίθεση με τα παιχνίδια των ενηλίκων. Το μοναδικό παραγωγικό στοιχείο που κατείχε το παιχνίδι ήταν να

βοηθήσει να εντοπίσει ο ενήλικας κάποιο φυσικό ταλέντο ή δεξιότητα του παιδιού και να του δώσει παιχνίδια που να το προετοιμάσουν για το επάγγελμα που θα ασχολούταν στην ενήλικη ζωή του (π.χ. χτίστης). Πολλά από τα υπαίθρια παιχνίδια της αρχαίας Ελλάδας είναι γνωστά και παίζονται ακόμα και σήμερα (κυνηγητό, κρυφτό, κορώνα ή γράμματα, κλπ.) (Angrou, 2013).

Ως την ηλικία των 6 ετών τα αγόρια και τα κορίτσια έπαιζαν μαζί και στη συνέχεια τα χώριζαν για να ακολουθήσουν διαφορετική εκπαίδευση. Ωστόσο, ακόμα και στη βρεφική ηλικία ξεχώριζαν τα παιχνίδια που έδιναν σε κάθε φύλο για να παίζει, για παράδειγμα κούκλες για τα κορίτσια και κάρα για τα αγόρια. Όταν έφταναν την ηλικία των 7, τα αγόρια ξεκινούσαν την εκπαίδευση τους, όπου πλέον το υπαίθριο παιχνίδι εξελισσόταν σε ένα μέσο διαπαιδαγώγησης συνδυάζοντας παιχνίδι, γυμναστική, και χορό (Καραγιαννίδου, 2022).

2.1.3 Το υπαίθριο παιχνίδι από τον Μεσαίωνα ως τις αρχές του 18^{ου} αιώνα

Στην μεσαιωνική κοινωνία το παιχνίδι γενικότερα φαίνεται να περιορίζεται και να μη θεωρείται τόσο σημαντικό όσο η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών. Τα παιδιά μόλις σταματούσαν να εξαρτούνται για την επιβίωση τους από την μητέρα τους ή τη νταντά τους, αντιμετωπίζονταν ως ενήλικες. Μόνο τα παιδιά των ευκατάστατων οικογενειών είχαν κάποιες υπαίθριες δραστηριότητες όπως τοξοβολία, ιππασία, και σκάκι ενώ συνήθως μόλις έκλεινε τα 7 έτη στέλνόταν στο σχολείο, ή στην περίπτωση των φτωχών οικογενειών, για δουλειά (Orme, 2001). Φυσικά, το παιχνίδι είναι στη φύση των παιδιών και έπαιζαν αλλά συχνά στα κρυφά καθώς οι μεγαλύτεροι θεωρούσαν το παιχνίδι ανούσιο, ανάρμοστο, και ότι οδηγεί σε βανδαλισμό και αποσπά την προσοχή από το σχολείο και την εκκλησία. Κάποια παιχνίδια μάλιστα βρίσκονταν υπό μεγάλη κριτική και θεωρούνταν κακή επιρροή, όπως για παράδειγμα η μπάλα καθώς μπορούσε να προκαλέσει ζημιές ακόμα και οι κούκλες που έπαιζαν τα κορίτσια γιατί τις είχαν συνδέσει με την ειδωλολατρία (Orme, 2001).

Στα μετέπειτα χρόνια ακόμα και ως την περίοδο του Διαφωτισμού (18^ο αιώνα) το υπαίθριο παιχνίδι θεωρείται μια περιττή και χωρίς εκπαιδευτική αξία δραστηριότητα. Ο έντονος πουριτανισμός που υπήρχε εκείνη την εποχή καταδίκαιζε την οποιαδήποτε

ευχάριστη δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού, και σε συνδυασμό με την οικονομική δυσχέρεια που οδηγούσε τα παιδιά να εργάζονται από πολύ μικρή ηλικία ώστε να επιβιώσουν, δεν άφηναν περιθώριο για ελεύθερο χρόνο και παιχνίδι. Τα λιγοστά παιχνίδια που είχαν τα παιδιά κατά κύριο λόγο ήταν δικές τους κατασκευές που δημιουργούσαν με όσα υλικά είχαν διαθέσιμα (Orme, 2001).

2.1.4 Το υπαίθριο παιχνίδι από τον 19^ο αιώνα

Η εκπαιδευτική και ψυχολογική αξία του παιχνιδιού στα παιδιά άρχισε να είναι θέμα συζήτησης και έρευνας από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ενώ η Βιομηχανική Επανάσταση συνέβαλε δραστικά στην ανάπτυξη του με τη μαζική κατασκευή παιχνιδιών.

Το υπαίθριο παιχνίδι πλέον θεωρείται απαραίτητο για την ανάπτυξη των παιδιών και αρχίζει να αποκτάει τη θέση του στην εκπαίδευση και στα σχολεία. Η πρώιμη εμφάνιση του στα σχολεία συναντάται στα υπαίθρια σχολεία τα οποία ξεκίνησαν από τη Γερμανία το 1881 και στη συνέχεια εξαπλώθηκαν σε Αυστρία, Ελβετία, Ιταλία, Γαλλία, και ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα υπήρχαν πλέον σε όλη την Ευρώπη συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Τα υπαίθρια σχολεία βρίσκονταν εκτός των μεγάλων αστικών κέντρων και προορίζονταν για τους μαθητές που είχαν προβλήματα υγείας (π.χ. φυματίωση) με σκοπό την μόρφωση τους και την βελτίωση της υγείας τους. Στο πλαίσιο αυτό υπήρχε ιατρική προτροπή για αρκετές ώρες υπαίθριου παιχνιδιού ώστε να βελτιωθεί η υγεία των παιδιών (Λεβεντάκης και Γκαρίλα, 2019).

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα πλήθος μεταναστών μετακινήθηκε προς τα μεγάλα αστικά κέντρα, επηρεάζοντας την πολεοδομία των πόλεων καθώς έπρεπε να διαμορφωθούν για να καλύψουν τα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα. Τα παιδιά παίζουν κατά ομάδες στους δρόμους, όμως καθώς είναι εκτεθειμένα σε διάφορους κινδύνους (π.χ. συνθήκες υγιεινής, αυξημένη κίνηση) δημιουργείται η ανάγκη για χώρους ειδικά διαμορφωμένους για παιδιά που θα μπορούν να παίζουν με ασφάλεια. Στην Νέα Υόρκη μάλιστα θεσπίζεται νόμος που απαγορεύει το παιχνίδι στους δρόμους και χιλιάδες παιδιά, φτωχών κυρίως οικογενειών, οδηγούνται στα δικαστήρια (Frost, 2010). Η κατάσταση αυτή οδήγησε πολλές φιλανθρωπικές και κοινωνικές οργανώσεις να κινητοποιηθούν για την εξασφάλιση της προστασίας των παιδιών, οδηγώντας σταδιακά στην δημιουργία των πρώτων παιδικών

χαρών (Frost, 2010).



Εικόνα 1: Παιδιά παίζουν στους δρόμους της Νέας Υόρκης

Τα πρώτα υπαίθρια γυμνάσια στην Μασαχουσέτη το 1820 μπορούν να θεωρηθούν ως ο πρόδρομος του κινήματος υπέρ των παιδικών χαρών. Ο στόχος βέβαια των υπαίθριων γυμνασίων ήταν η ατομική άσκηση των παιδιών με σκοπό τη φυσική ευεξία και την προώθηση της ηθικής και όχι το ομαδικό παιχνίδι. Στην Ευρώπη, οι πρώτες παιδικές χαρές εμφανίστηκαν περί τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στη συνέχεια εξαπλώθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες (Kinard, 2015) με σκοπό την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους που ελλόχευαν στους δρόμους των πόλεων, όπου και έπαιζαν ως τότε ταυτόχρονα όμως ήταν πολυπολιτισμικοί χώροι όπου άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες συναντιόντουσαν συμβάλλοντας στην μείωση των πολιτισμικών πεποιθήσεων και στον εγκλιματισμό των οικογενειών μεταναστών (Kinard 2015).

2.2 ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΧΑΡΕΣ

2.2.1 Η δημιουργία των παιδικών χαρών

Μεγάλο ενδιαφέρον έχουν οι λέξεις που χρησιμοποιούνται σε άλλες γλώσσες για να περιγράψουν τη παιδική χαρά. Στα αγγλικά [playground] είναι συνδυασμός των λέξεων «play» (παιχνίδι) και «ground» (έδαφος) ενώ στα γερμανικά [Spielplatz] προέρχεται επίσης από συνδυασμό των λέξεων «spiel» (παιχνίδι) και «platz» (χώρος, πλατεία). Οι όροι αυτοί αντιστοιχούν ακριβώς και στον ορισμό της παιδικής χαράς (Brett et al, 1993), η οποία ξεκίνησε από τη Γερμανία και κατάφερε να εδραιωθεί παγκοσμίως.

2.2.2 Η επιρροή του Froebel

Η γερμανική επιρροή ήταν μέγιστης σημασίας για την δημιουργία και εξέλιξη των παιδικών χαρών και την εξάπλωσή τους παγκοσμίως. Καθοριστικός ήταν ο ρόλος του Frederick Froebel, ο οποίος επηρεασμένος από τα έργα του Ρουσσό, Pestalozzi, Λούθηρ, και άλλων ιστορικών προσωπικοτήτων, ήταν ο εμπνευστής της πρώτης παιδικής χαράς (kindergarden) (Brett et al, 1993). Η αντίληψη του για το παιχνίδι επεκτείνονταν πέρα από τη φυσική και κοινωνική ανάπτυξη, εστιάζοντας στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Η παιδική του χαρά ήταν περισσότερο μια φυσική εξέλιξη των πρώτων εμπειριών που έχουν τα παιδιά, δηλαδή της εξερεύνησης της φύσης και του κόσμου γύρω τους, και πίστευε ότι κάθε πόλη θα έπρεπε να έχει τη δική της παιδική χαρά. Για αυτόν η ύπαρξη ενός κήπου ή μιας μικρογραφίας του φυσικού περιβάλλοντος θεωρούνταν απαραίτητο στα νηπιαγωγεία και μάλιστα πρότεινε ένα σύστημα παιχνιδιού και εκμάθησης που θα ενθάρρυνε την δημιουργικότητα των παιδιών με τη χρήση απλών και αδόμητων υλικών (Frost, 2012).

Οι μαθητές του Froebel συνέχισαν το έργο του δασκάλου τους και εξέλιξαν την παιδική χαρά προσθέτοντας γέφυρες και φράγματα αλλά και κήπους με λουλούδια δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν και να παρατηρήσουν περισσότερο τα φυτά και τα ζώα. Οι αρχές του Froebel και είχε καθοριστική συμβολή στη δημιουργία και εξέλιξη των σύγχρονων παιδικών χαρών όπως τις ξέρουμε σήμερα αλλά και στη διάδοσή τους στην υπόλοιπη Ευρώπη και Ηνωμένες Πολιτείες (Frost, 2012).

2.2.3 Οι παιδικές αμμοδόχοι (Sandboxes)

Περί τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, ο Γερμανός πολιτικός Von schenckendorff τοποθέτησε σωρούς από άμμο σε δημόσιους χώρους - κυρίως πάρκα - με σκοπό να παίζουν τα παιδιά εκεί. Μία Αμερικανίδα, η Δρ. Marie Zakerzewska, κατά την επίσκεψη της στη Γερμανία είδε αυτές τις παιδικές αμμοδόχους και μετέφερε την ιδέα αυτή μαζί της πίσω στις Ηνωμένες Πολιτείες ώστε να ανακουφίσει τις άθλιες συνθήκες των παιδιών στις φτωχογειτονιές (Frost, 2012). Η ιδέα των παιδικών αμμοδόχων εφαρμόστηκε σχεδόν αμέσως σε διάφορες παιδικές αυλές στη Βοστώνη, δημιουργώντας τις 10 πρώτες οργανωμένες και εποπτευόμενες παιδικές χαρές στη χώρα το 1887. Η καινοτομία της άμμου στους παιδότοπους άλλαξε το μέχρι τότε τοπίο αλλά και τον τρόπο σκέψης καθώς οι μελετητές ξεκίνησαν να εξερευνούν το κατασκευαστικό παιχνίδι και τα οφέλη του (Kinard, 2015). Η δημοτικότητα και τα αναπτυξιακά οφέλη του παιχνιδιού με άμμο έχουν μελετηθεί και επιβεβαιωθεί εκτενώς ως και τη σημερινή εποχή.



Εικόνα 2: Παιδικό αμμοδόχοι

Ως και τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, οι παιδικές χαρές αναπτύσσονταν με ταχύτατους ρυθμούς και συνεχώς άλλαζαν μορφή. Οι αμμοδόχοι της Βοστώνης, οι κινητοποιήσεις φιλανθρωπικών ομάδων για την προστασία των παιδιών από τους επικίνδυνους δρόμους των πόλεων, και η συνεργασία με δημόσιους φορείς οδήγησε στην ανάπτυξη των παιδικών χαρών και σε άλλες πόλεις αλλά και στην οργάνωση και τον εξοπλισμό τους (κούνιες, σκάλες, πίστα τρεξίματος κ.α.). Ως τις αρχές του νέου αιώνα, το σκηνικό ήταν έτοιμο για την ανάπτυξη ενός νέου είδους παιδικών χαρών, τις πρότυπες παιδικές χαρές

(Brett et al, 1993).

2.2.4 Οι πρότυπες παιδικές χαρές

Ο Rainwater (1922) ξεχώρισε δύο στάδια των παιδικών χαρών: α) τις παιδικές αμμοδόχους και β) τις πρότυπες παιδικές χαρές. Ο όρος «πρότυπη παιδική χαρά» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά για την διάσημη παιδική χαρά Hull House στο Σικάγο, η οποία είχε έκταση σχεδόν ενός στρέμματος και περιελάμβανε αμμοδόχους αλλά και εξοπλισμούς όπως κούνιες, παγκάκια, και γήπεδα αθλημάτων ενώ ένας ειδικός δάσκαλος ή αστυνομικός επιτηρούσε το χώρο και τα παιδιά. Σταδιακά, οι αμμοδόχοι εξελίχθηκαν με νέους εξοπλισμούς και συσκευές (π.χ αναρρίχηση) και προστέθηκαν περισσότεροι χώροι παιχνιδιού οδηγώντας στην δημιουργία των πρότυπων παιδικών χαρών (Frost, 2012).

Αυτές οι πρότυπες παιδικές χαρές που δημιουργήθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ήταν παρόμοιες σε αρκετά σημεία με τις σύγχρονες παιδικές χαρές, όπως για παράδειγμα ο εξοπλισμός, οι ειδικά σχεδιασμένοι χώροι για οργανωμένα παιχνίδια και αθλήματα, και η ανάγκη επίβλεψης των παιδιών και του χώρου. Οι παιδικές χαρές χρηματοδοτούνταν τόσο από δημόσιους φορείς όσο και από ιδιώτες και γρήγορα εξαπλώθηκαν σε όλο τον κόσμο (Frost, 2012). Ως το 1917 οι παιδικές χαρές είχαν αναπτυχθεί ακόμα και σε μικρές πόλεις και τα σχολεία όριζαν περιόδους παιχνιδιού για τα μικρά παιδιά ενώ κάποια εργοστάσια είχαν δημιουργήσει παιδικές χαρές για τα παιδιά των εργαζομένων τους. Καθώς τα μηχανοκίνητα οχήματα άρχισαν να πολλαπλασιάζονται, απαγορεύτηκε στα παιδιά να παίζουν σε δρόμους και αναπτύχθηκαν παιδικές χαρές σε κενά οικόπεδα, κλειστούς δρόμους, περιοχές κατοικιών και αυλές για να συμπληρώνουν εκείνες των πάρκων και των σχολείων (Brett et al, 1993; Kinard, 2015).



Εικόνα 3: Πρότυπες παιδικές χαρές

2.2.5 Η Ένωση Παιδικών Χαρών της Αμερικής

Παρά τη μεγάλη δημοτικότητα και ενδιαφέρον για τις παιδικές χαρές και το παιχνίδι, τα σχολεία δυστυχώς είχαν περιορισμένο χώρο και δεν μπορούσαν να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών για παιχνίδι ενώ οι περισσότερες αυλές των δημόσιων σχολείων ήταν επικίνδυνες και ακατάλληλες για τα παιδιά. Η έλλειψη μιας καλά εδραιωμένης θεωρίας σχετικά με το παιχνίδι και την αναπτυξιακή αξία της παιδικής χαράς οδήγησε εν τέλει στην δημιουργία της Ένωσης Παιδικών Χαρών της Αμερικής (Playground Association of America - PAA) το 1906 (Brett et al, 1993). Σημαντικές προσωπικότητες της εποχής ήταν μέλη της ένωσης, η οποία μεταξύ των δράσεων της ήταν και η έκδοση ενός περιοδικού (The Playground) που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εγκαθίδρυση της αξίας των παιδικών χαρών στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, ηθικών τάσεων, και κοινωνικών αξιών (Frost, 2012). Το κίνημα στόχευσε τόσο καταλληλότητα και παροχή εξοπλισμού σε σχολικές αυλές όσο και στην περαιτέρω ανάπτυξη των παιδικών χαρών.

Από την ίδρυση της το 1906 ως και το 1920, η PAA ήταν υπεύθυνη για την εκπληκτική αύξηση δημόσιων και ιδιωτικών παιδικών χαρών και ως το 1924 το νούμερο είχε φτάσει τις 5.006 παιδικές χαρές. Ωστόσο, η Ένωση σταδιακά προχώρησε σε πολλές μετονομασίες θέλοντας να επεκτείνει τη δράση της, το γεγονός το οποίο οδήγησε σε περιορισμό της δράσης της και εν τέλει στη συγχώνευση της με άλλες οργανώσεις. Παρόλα αυτά, η

επίδραση της στην εξέλιξη των παιδικών χαρών και επέκταση στον υπόλοιπο κόσμο ήταν καθοριστική (Frost, 2012).

2.2.6 Οι παιδικές χαρές κατά την διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου

Ο Α Παγκόσμιος Πόλεμος και η Μεγάλη Ύφεση φρέναραν την ταχεία ανάπτυξη των παιδικών χαρών. Το οργανωμένο παιχνίδι στις σχολικές αυλές περιορίστηκε λόγω της έλλειψης υλικών αρχικά λόγω του πολέμου και στη συνέχεια λόγω της οικονομικής ύφεσης, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η κατασκευή εξοπλισμού σε παιδικές χαρές. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος επέφερε μεγαλύτερη παρακμή στο υπαίθριο παιχνίδι και στις παιδικές χαρές, καθώς το μέταλλο ήταν περιζήτητο και χρησιμοποιούταν για την κατασκευή πολεμικού εξοπλισμού σταματώντας την μέχρι τότε παραγωγή του για εξοπλισμό παιδικών χαρών. Η εμπόλεμη κατάσταση οδήγησε στην παρακμή και εγκατάλειψη των παιδικών χαρών, καθώς ούτε εφόπλατες υπήρχαν πια ούτε γινόταν συντήρηση του εξοπλισμού (Frost, 2012).



Εικόνα 4: Παιδιά παίζουν στα συντρίμια του Λονδίνου

Ο πόλεμος είχε κάνει εμφανές την παρουσία του στις πόλεις της Ευρώπης και των

Ηνωμένων Πολιτειών καθώς παντού υπήρχαν συντρίμμια και διάσπαρτα ερείπια λόγω των βομβαρδισμών. Ωστόσο, μέσα στο χάος του πολέμου η δημιουργικότητα και η όρεξη για παιχνίδι των παιδιών ήταν έντονη. Παιδιά συνέρρεαν κοντά στους κρατήρες για ομαδικό παιχνίδι, συνέλλεγαν διάσπαρτα μέταλλα για να τα συλλέξουν στρατιωτικά φορτηγά, ή χρησιμοποιούσαν οικοδομικά υλικά που έβρισκαν για παιχνίδι (Papastergiou 2020). Μέσα από την καταστροφή του πολέμου προέκυψε μια νέα αντίληψη για το παιχνίδι καθώς οι Van Eyck, Marjory Allen, και Carl Sørensen από την Δανία είδαν νέες προοπτικές για την εξέλιξη των παιδικών χαρών, οι οποίοι εμπνεύστηκαν και δημιούργησαν την «παιδική χαρά περιπέτειας» (Frost, 2012).

2.2.7 Παιδικές χαρές περιπέτειας

Ο Sørensen, παρατηρώντας τα παιδιά να παίζουν στα χαλάσματα του πολέμου, ξεκίνησε να παρατηρεί και να σημειώνει τους λόγους που τα παιδιά συνωστίζονταν στα σημεία αυτά για παιχνίδι (Frost, 2012). Αρχικά, παρατήρησε ότι ο χώρος που προτιμούσαν να παίζουν τα παιδιά ήταν οι χώροι που είχαν σημειωθεί εκρήξεις, αφήνοντας ένα χαμηλωμένο και λείο έδαφος που προσέλκυε τα παιδιά. Επιπλέον, συνειδητοποίησε ότι η αυτονομία και δημιουργικότητα των παιδιών ήταν σημαντικός παράγοντας, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τα χαλάσματα και σκόρπια υλικά ως εξοπλισμό για το παιχνίδι τους (Papastergiou 2020). Από τις παρατηρήσεις του, εμπνεύστηκε και σχεδίασε ένα νέο είδος παιδικής χαράς με αμμόλακκους και χαμηλούς τοίχους, την «παιδική χαρά περιπέτειας» (adventure playground).

Στην πραγματικότητα ο Sørensen πρότεινε για πρώτη φορά αυτό το είδος παιδικής χαράς στο έργο του Park Policy (1931) υπό την ονομασία «παιδικοί σκουπιδότοποι» (junk playgrounds). Η ιδέα του δοκιμάστηκε για πρώτη φορά το 1943 δημιουργώντας στα περίχωρα της Κοπεγχάγης το πρώτο παιδότοπο αυτού του είδους για τα παιδιά ενός συγκροτήματος κατοικιών (Kinard, 2015). Το όραμα του ήταν να δημιουργήσει ένα είδος παιδικής χαράς που θα ήταν το όνειρο του κάθε παιδιού, παρέχοντας τους αυτονομία και το χώρο και υλικά για να δημιουργήσουν τα δικά τους παιχνίδια υπό την καθοδήγηση εκπαιδευμένων αρχηγών παιχνιδιού (playleaders). Το αρχικό του σχέδιο ήταν εμπνευσμένο από το υπαίθριο τοπίο της Δανίας, δηλαδή τα δάση, οι παραλίες, και τα λιβάδια. Η αντισταθμιστική οπτική του σχεδίου ήταν η χρήση σκουπιδιών ως υλικά για

παιχνίδι, τα οποία τα παιδιά θα χρησιμοποιούσαν για να φτιάξουν τα δικά τους παιχνίδια, εξοπλισμούς, οχυρά κλπ., γεγονός το οποίο έδωσε και το αρχικό όνομα σε αυτό το είδος παιδικών «σκουπιδότοπων» (junk playgrounds) (Frost, 2012).



Εικόνα 5: Παιδική χαρά περιπέτειας

Ο παιδότοπος του Sørensen πιθανόν να παρέμενε ένα πείραμα εάν δεν είχε υποπέσει στην προσοχή της Lady Allen, η οποία ταυτίστηκε με το έργο του Sørensen και έγινε θερμή υποστηρικτής του συμβάλλοντας έμπρακτα στην προώθηση των παιδικών «σκουπιδότοπων» στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η Allen ήταν επίσης αρχιτέκτονας με έντονο κοινωνικό χαρακτήρα, η οποία κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου ασχολήθηκε κυρίως με τα δικαιώματα και την προστασία των ορφανών παιδιών. Ωστόσο, η ονομασία «παιδικό σκουπιδότοπο» θεωρήθηκε αμφιλεγόμενη και έτσι η Allen τους έδωσε το όνομα «παιδικές χαρές περιπέτειας» (adventure playgrounds), ώστε να καταφέρει να τους προωθήσει με επιτυχία στο Ηνωμένο Βασίλειο (Frost, 2012; Kinard, 2015). Η συμβολή της Allen ήταν τεράστιας σημασίας με εξαιρετικό κοινωνικό χαρακτήρα,

καθώς δημιούργησε αρκετές παιδικές χαρές για παιδιά με κινητικές δυσκολίες και συνέβαλε δραστικά στην ανάπτυξη παιδικών χαρών όπου τα παιδιά αυτά να έχουν πρόσβαση (Frost, 2012).

Η Allen ξεκίνησε το 1946 να προωθεί την ιδέα των παιδικών χαρών περιπέτειας μέσα από περιοδικά, διαλέξεις, και συνέδρια κινητοποιώντας την κοινωνία για το πώς το δανέζικο μοντέλο θα μπορούσε να λειτουργήσει στη χώρα, απομακρύνοντας τα παιδιά από τους δρόμους σε ένα πιο ασφαλές περιβάλλον και παράλληλα τονίζοντας ότι μέσω των παιδικών χαρών θα δημιουργούνταν και θα καλλιεργούνταν ένα αίσθημα δημοκρατικής κοινότητας (Brett et al, 1993). Για τον σκοπό αυτό ανατέθηκε στα παιδιά η ευθύνη για τη λειτουργία των παιδικών χαρών αλλά και ο σχεδιασμός τους ώστε να απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και φύλα, ώστε να δημιουργηθεί μια κοινότητα παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών με τη βοήθεια εθελοντικών οργανώσεων. Η διαφοροποίηση της Allen ήταν η πρόταση της οι παιδικές χαρές να χτιστούν σε βομβαρδισμένες περιοχές - σε αντίθεση με τον Sørensen που τις δημιούργησε στα περίχωρα - στοχεύοντας ταυτόχρονα στην ανοικοδόμηση της χώρας μετά τον πόλεμο (Frost, 2012). Από το Λονδίνο η ιδέα της παιδικής χαράς εξαπλώθηκε και σε άλλες μεγάλες πόλεις στην Αγγλία και σταδιακά αναπτύχθηκαν ακόμα και σε αναπτυσσόμενες περιοχές της χώρας.



Εικόνα 6: Παιδική χαρά περιπέτειας

Καθώς η φήμη των παιδικών χαρών περιπέτειας εξαπλώνονταν, η ιδέα ξεκίνησε να

υιοθετείται στην υπόλοιπη Ευρώπη, στις Ηνωμένες Πολιτείες, και στην Ασία. Το 1950, το περιοδικό McCall's Magazine χρηματοδότησε την πρώτη παιδική χαρά περιπέτειας στις Ηνωμένες Πολιτείες στη Μινεάπολη και με την πάροδο του χρόνου αναπτύχθηκαν και σε άλλες πολιτείες (Brett et al, 1993). Παρά την ισχυρή τους φήμη και δημοτικότητα, οι παιδικές χαρές περιπέτειας δεν ευδοκίμησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες και είχαν σύντομη διάρκεια λειτουργίας. Ο κυριότερος λόγος ήταν ο φόβος για τραυματισμούς και η έλλειψη κανονισμών ασφαλείας καθώς και η έλλειψη χρηματοδότησης και εκπαιδευμένων αρχηγών παιχνιδιού σε μια εποχή που τα δικαιώματα και η ασφάλεια των παιδιών ξεκίνησε να είναι έντονα θέμα συζήτησης (Frost 2012; Papastergiou, 2020). Ωστόσο, οι Norman (2010) και Frost (2012) υποστηρίζουν ότι ο πραγματικός λόγος για την αποτυχία των παιδικών χαρών περιπέτειας ήταν η αποστροφή των Αμερικάνων για την «άθλια» εμφάνιση τους παρά για την ασφάλεια τους καθώς ο Frost (2010) αναφέρει ότι ως προς τους τραυματισμούς σημειώθηκαν χαμηλότερα περιστατικά σε σχέση με τις παραδοσιακές παιδικές χαρές.

Η αποτυχία του ευρωπαϊκού κινήματος των παιδικών χαρών περιπέτειας να ευδοκιμήσει στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι αδιαμφισβήτητα ένα επιζήμιο γεγονός στην ιστορία των παιδικών χαρών, καθώς οι αμερικανικές τάσεις συνεχίζουν ως και σήμερα να παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του υπαίθριου παιχνιδιού.

2.2.8 Καινοτόμες παιδικές χαρές

Προς τα μέσα του 20^{ου} αιώνα (1950-1970) αναδείχθηκε ένα νέο είδος, οι νεωτεριστικές ή καινοτόμες παιδικές χαρές. Τα κίνητρα για τη δημιουργία αυτών των παιδικών χαρών ήταν η αναβάθμιση και αλλαγή του εξοπλισμού (τσουλήθρες, κούνιες, άμμους κλπ.) με στόχο την μεγαλύτερη ασφάλεια των παιδιών. Προκειμένου να αντικαταστήσουν τον εξοπλισμό, οι αρχιτέκτονες και σχεδιαστές δημιούργησαν νέα και ευφάνταστα σχήματα (π.χ. πυραύλους, αμαξίδια) επηρεασμένοι και από το θέμα του «λούνα παρκ» ώστε να εξάψουν τη φαντασία των παιδιών (Frost, 2012; Kinard, 2015). Αρχιτέκτονες όπως ο Friedberg κατασκεύασε αρκετές καινοτόμες παιδικές χαρές και πάρκα στην Νέα Υόρκη, στα οποία τα παιδιά «μπορούσαν να βιώσουν εμπειρίες όπου θα μπορούσαν να βρουν μόνο σε μεγάλες αχανείς εκτάσεις - ένα βουνό, δεντρόσπιτο, τούνελ - συνθέτοντας όλα αυτά σε ένα μοναδικό περιβάλλον παιχνιδιού» (Brett et al 1993).



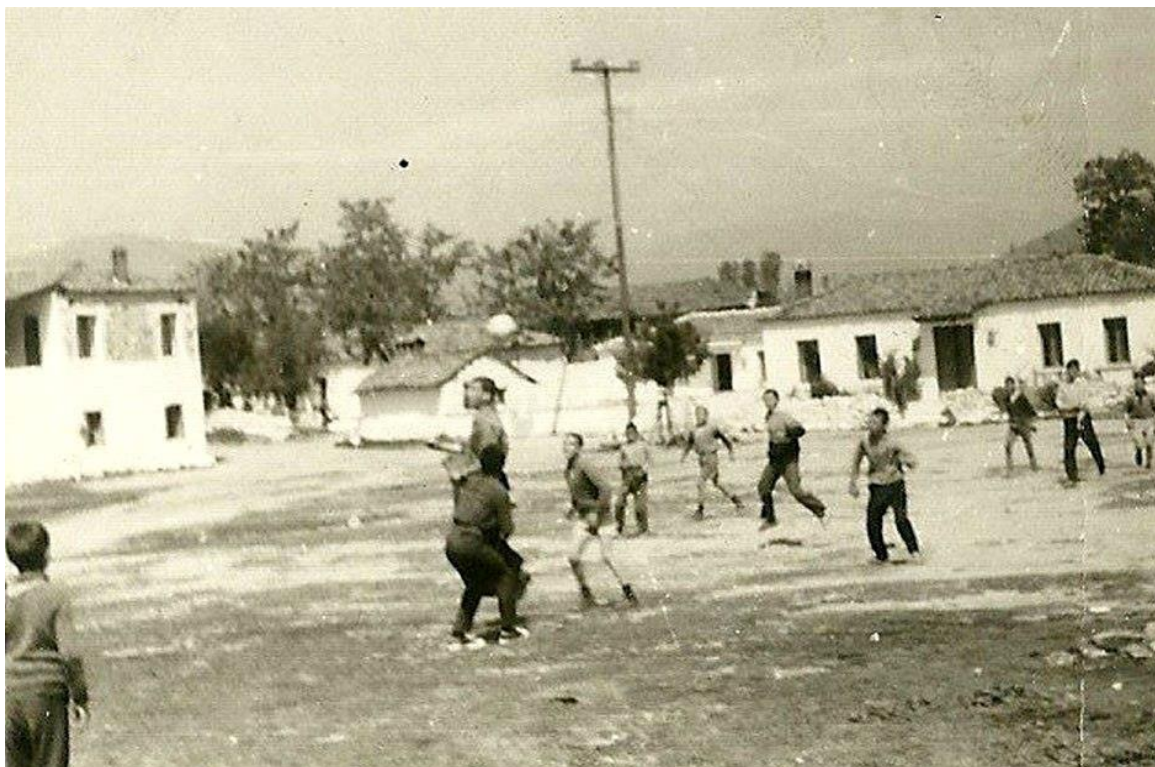
Εικόνα 7: Καινοτόμος παιδική χαρά

Οι κατασκευαστές προσανατολίστηκαν στην αντικατάσταση του πλαστικού από ατσάλι, κατασκεύασαν εξοπλισμό χαμηλότερου ύψους, και αντί για άμμο έβαλαν λάκκους με χαλίκι. Την περίοδο εκείνη πολλές μεγαλουπόλεις δημιούργησαν, ανέπτυξαν, ή τροποποίησαν υπάρχουσες παιδικές χαρές χρησιμοποιώντας ογκώδη και τιμεινένια υλικά κατασκευάζοντας μια μεγάλη ποικιλία από πρωτότυπες τσουλήθρες, θεματικά χωριά, κούνιες εμπνευσμένες από ζώα (Frost, 2012; Nathan and Pellegrini, 2011; Kinard, 2015). Ωστόσο, παρά τις προβλέψεις των σχεδιαστών οι καινοτόμες παιδικές χαρές αποδείχθηκαν πιο ελκυστικές για τους ενήλικες παρά για τα παιδιά, και παράλληλα ο ξύλινος εξοπλισμός έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής λόγω της ανάπτυξης προτύπων ασφαλείας για τις παιδικές χαρές κατά τη δεκαετία του 1980.

2.3 Το υπαίθριο παιχνίδι στην Ελλάδα

Αντίστοιχα όπως και στον υπόλοιπο κόσμο, έτσι και στην Ελλάδα η αντίληψη για το υπαίθριο παιχνίδι άλλαζε ανά τα χρόνια λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, οι θρησκευτικές αντιλήψεις, και η κουλτούρα της εκάστοτε εποχής. Όπως προαναφέρθηκε στην αρχαία Ελλάδα το υπαίθριο παιχνίδι είχε σημαντική θέση στην καθημερινότητα των παιδιών και ήταν ένα μέσο ψυχαγωγίας. Ωστόσο, ως και τον 19^ο αιώνα δεν είχε καμία σύνδεση με την εκπαίδευση και θεωρούταν απλώς ως μέσο διασκέδασης χωρίς κάποια αξία για την εξέλιξη των παιδιών (Λεβεντάκης και Γκαρίλα, 2019).

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με την δημιουργία και την εξάπλωση των υπαίθριων σχολείων ξεκίνησε η σταδιακή ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και στον ελλαδικό χώρο. Ο πρώτος που έκανε νύξη για τα οφέλη της υπαίθριας διδασκαλίας και ήταν ο ιατρός και καθηγητής Σάββας τον Απρίλιο του 1904 και πρότεινε την εγκατάσταση ενός υπόστεγου στον προαύλιο χώρο κάθε σχολείου ώστε να γίνεται εκεί η διδασκαλία όταν ο καιρός ήταν αίθριος (Λεβεντάκης και Γκαρίλα, 2019). Η λειτουργία των υπαίθριων σχολείων ξεκίνησε το 1916 για παιδιά με ασθενές ανοσοποιητικό που ήταν επιρρεπή στη φυματίωση, είχε πειραματικό χαρακτήρα, και στόχευε στην ενίσχυση της υγείας των παιδιών. Η τοποθεσία ευνοούσε τις συνθήκες υγιεινού κλίματος, καθώς βρισκόταν στα περίχωρα αλλά σε μικρή απόσταση από την πόλη, με καθαρό πόσιμο νερό, και ευχάριστο φυσικό περιβάλλον με δέντρα και φυτά. Στο ίδιο πλαίσιο εντάχθηκαν ελεύθερες ώρες υπαίθριου παιχνιδιού στο γαλήνιο αυτό περιβάλλον και μάλιστα κατασκευάστηκαν υπόστεγα για να καταφεύγουν εκεί τα παιδιά σε περίπτωση βροχής αλλά και ειδική ενδυμασία που θα τους επέτρεπε ελευθερία κινήσεων (Θεοδώρου και Καρακατσάνη, 2003).



Εικόνα 8: Υπαίθριο παιχνίδι αγοριών στην Ελλάδα

Ωστόσο, ο θεσμός των υπαίθριων σχολείων κατάφερε να εδραιωθεί στην Ελλάδα και

ξεκίνησε να ατονεί από το 1930 καθώς η οικονομική κατάσταση της χώρας δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στη συντήρηση και τη δημιουργία νέων σχολείων ενώ ο αριθμός των παιδιών που το είχαν ανάγκη αυξάνονταν συνεχώς. Παρόλα αυτά, ο θεσμός των υπαίθριων σχολείων ήταν επιτυχής και μέσα από αυτόν έγινε ξεκάθαρα τα οφέλη που έχει το παιχνίδι και η διδασκαλία στην ύπαιθρο για τη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών και οδήγησε στη θέσπιση και εφαρμογή των αρχών των υπαίθριων σχολείων. Κάποιες από τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία ήταν η ελάφρυνση των σχολικών προγραμμάτων ώστε τα παιδιά να έχουν ελεύθερο χρόνο για βόλτα στην ύπαιθρο και ρυθμίσεις στην σωματική αγωγή, μια πρόιμη μορφή θα μπορούσαμε να πούμε των σύγχρονων ελληνικών σχολείων (Καρακατσάνη, 2020).

Κατά τη διάρκεια της κατοχής στη χώρα, οι δυσχερείς οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες οδήγησαν πολλά παιδιά να εργάζονται από μικρή ηλικία για να επιβιώσουν και να προσφέρουν στην οικογένεια τους. Ο χρόνος για παιχνίδι ήταν ελάχιστος, ωστόσο τα παιδιά έβρισκαν στο παιχνίδι παρηγοριά, διασκεδάζαν και ξεχνούσαν τις άσχημες συνθήκες ζωής (Πρόκοβας, 2010). Λόγω της οικονομικής κατάστασης της χώρας αλλά και του πολέμου, τα βιομηχανικά παιχνίδια ήταν ελάχιστα, τα περισσότερα παιδιά μαζεύονταν στους δρόμους και στις αλάνες και έπαιζαν ομαδικά παιχνίδια, ενώ ότι παιχνίδι χρησιμοποιούσαν ήταν κατασκευασμένα από τα ίδια με υλικά της φύσης. Το φύλο επίσης των παιδιών έπαιξε σημαντικό ρόλο, καθώς τα κορίτσια λόγω των κοινωνικών αντιλήψεων της εποχής, έπαιζαν περισσότερο μέσα στο σπίτι και κυρίως παιχνίδια προσομοίωσης των μελλοντικών τους καθηκόντων ως νοικοκυρές ενώ σε αντίθεση τα αγόρια είχαν περισσότερη ελευθερία και έπαιζαν κυρίως στον υπαίθριο χώρο και επέλεγαν παιχνίδια αγωνιστικά με έντονη φυσική δραστηριότητα (Καρακατσάνη, 2020).

Τα ομαδικά παιχνίδια των δεκαετιών 1940-1970 ήταν άμεσα επηρεασμένα από τα κοινωνικά δρώμενα και την εμπόλεμη κατάσταση που επικρατούσε. Ο χώρος των παιχνιδιών τους ήταν τα κατεστραμμένα σπίτια των περιοχών, όπου ομάδες παιδιών μαζεύονταν με τρόφιμα που είχαν «κλέψει» από τα σπίτια τους, και σχεδίαζαν τη στρατηγική τους και τις κινήσεις τους στη «μάχη». Ο «πόλεμος» διεξαγόταν μεταξύ παιδιών από διπλανές γειτονιές και για όπλα χρησιμοποιούσαν τις πέτρες που υπήρχαν γύρω τους (Προκόβας, 2010). Ένα ακόμα συνηθισμένο παιχνίδι ήταν το "κλέφτες και

αστυνόμοι" - το οποίο κρατάει ακόμα και ως σήμερα - και σύμφωνα με τον Προκόβα (2010) ήταν πιθανότατα επηρεασμένο από την κατάσταση που είχε διαμορφωθεί κατά τον εμφύλιο πόλεμο. Κάποια άλλα γνωστά παιχνίδια των παιδιών ως και το 1970 ήταν οι σβούρες, οι βόλοι, οι σφεντόνες, και τα τρία πήλια.



Εικόνα 9: Υπαίθριο παιχνίδι παιδιών στην Ελλάδα

Οι παιδικές χαρές στην Ελλάδα στην πρώιμη μορφή τους στα τέλη του 1930 λειτουργούσαν ως μαθητικά αναρρωτήρια με ειδικό κανονισμό - κυρίως για τα παιδιά των οικονομικά υποβαθμισμένων περιοχών - και ήταν εξαρτημένα οικονομικά αποκλειστικά από το Δήμο Αθηναίων. Εκτός από την Αθήνα, παρόμοια παιδικά κέντρα υπήρχαν και σε άλλες μεγάλες πόλεις όπως στην Πάτρα, στα Χανιά, στο Ηράκλειο κ.α. Σκοπός αυτών των κέντρων ήταν κυρίως η σωματική άθληση των παιδιών και η τάξη και πειθαρχία παρά το παιχνίδι ως μέσο διασκέδασης (Λεβεντάκης και Γκαλίκα, 2019).

Όσον αφορά την περίοδο της Κατοχής δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για το αν και κατά πόσο λειτουργούσαν παιδικές χαρές, ενώ στη μεταπολεμική περίοδο το μοντέλο που υπήρχε ήταν της ενόργανης γυμναστικής. Πρωτοπόρο και δημιουργικό δημιούργημα ήταν ο Παιδικός Κήπος της Φιλοθέης του Δημήτρη Πικιώνη (1887 - 1968), ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος της ελληνικής αρχιτεκτονικής, και αποτελεί ένα από τα κορυφαία έργα του.

Κατασκευάστηκε μεταξύ του 1961-1965 και αναγνωρίστηκε ως πρότυπο παιδικής χαράς για την Ελλάδα και την Ευρώπη, πάνω στον οποίο στηρίχθηκαν πολλές σύγχρονες παιδικές χαρές. Ο Παιδικός Κήπος της Φιλοθέης φαίνεται ότι είναι εμπνευσμένος από το έργο του Froebel καθώς κυριαρχεί το φυσικό τοπίο και χώροι παιχνιδιού και εξερεύνησης από φυσικά υλικά (Καρακατσάνη, 2020).

2.4 Σύγχρονες παιδικές χαρές

Οι σύγχρονες παιδικές χαρές με τη μορφή που τις γνωρίζουμε σήμερα ξεκίνησαν να εξελίσσονται την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα. Οι μελέτες και οι έρευνες επεκτάθηκαν πέρα από τον εξοπλισμό των παιδικών χαρών και συμπεριέλαβαν στο συνολικό περιβάλλον που τις περιέβαλλε (εγκαταστάσεις, φυσικά χαρακτηριστικά, προσβασιμότητα κ.α.) (Frost, 2012). Ο ίδιος ο ορισμός της «παιδικής χαράς» αποκτά ευρύτερη έννοια για να συμπεριλάβει πολλά είδη παιδικών χαρών και για διαφορετικές ηλικίες και ικανότητες (για παιδιά με μειωμένη κινητικότητα). Η στροφή προς την προστασία και ασφάλεια των παιδιών οδηγεί στη θέσπιση κανόνων ασφαλείας στις παιδικές χαρές και σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες, ξεκίνησαν να αναπτύσσονται ταχύτατα και να γίνονται πιο ενδιαφέρουσες και δημιουργικές. Ο παιδικός εξοπλισμός ξεκίνησε να έχει πιο έντονα χρώματα και περίπλοκα σχήματα για να εγείρει τη φαντασία, ενώ υλικά όπως τάπητας, καουτσούκ, και τεχνητό γρασίδι αντικατέστησαν την άμμο και το χαλίκι ώστε να γίνει ο χώρος πιο ασφαλής και καθαρός (Zafeiroudi, 2021).

Από τον 21^ο αιώνα οι παιδικές χαρές άρχισαν να εξελίσσονται και να τροποποιούνται στοχεύοντας στην ανάπτυξη της φυσικής και ψυχικής υγείας των παιδιών αλλά και σε κοινωνικές τους δεξιότητες. Τα σχολεία ήδη από βρεφική ηλικία έχουν καθιερώσει καθημερινά κάποιες ώρες όπου αφήνουν τα παιδιά να παίζουν στον προαύλιο χώρο υπό επίβλεψη, αλλά και κάποια μαθήματα έχουν προσαρμόσει στη μέθοδο διδασκαλίας τους το υπαίθριο παιχνίδι ως μέσο εκπαίδευσης. Από το 2012 ως και σήμερα οι παιδικές χαρές αποτελούν πλέον ένα αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας και υπάρχουν σε κάθε γειτονιά, λειτουργώντας ως αφετηρία για την είσοδο του παιδιού στην κοινωνία και την ανάπτυξη των πρώτων κοινωνικών του δεξιοτήτων και συναναστροφών (Zafeiroudi, 2021).



Εικόνα 10: Σύγχρονη παιδική χαρά

2.5 Η επιστροφή του παιγνιδιού στη φύση

Η συνεχής ανάπτυξη των πόλεων έχει περιορίσει την επαφή του παιδιού με τη φύση. Οι αντιλαμβανόμενοι κίνδυνοι όπως η κίνηση και οι ξένοι αποτρέπουν τους γονείς από το να αφήνουν τα παιδιά να παίζουν έξω (Loebach et al, 2021). Επιπλέον, σε κάποια αστικά κέντρα δεν υπάρχουν πολλοί πράσινοι υπαίθριοι χώροι και όσοι υπάρχουν συνήθως βρίσκονται σε μακρινή απόσταση. Ταυτόχρονα, οι γρήγοροι ρυθμοί ζωής έχουν οδηγήσει πολλούς γονείς να εργάζονται αρκετές ώρες με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επιβλέπουν το υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών και να τους επιτρέπουν να παίζουν μόνο μέσα στο σπίτι (Nazir, 2019).

Το κίνημα για επιστροφή του ανθρώπου και συγκεκριμένα του παιδιού στη φύση μπορεί να έχει τις ρίζες του στο Ρουσσώ ωστόσο πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν το λεγόμενο «πράσινο ρεύμα». Το συγκεκριμένο κίνημα βρίσκεται σε αναβίωση τα τελευταία χρόνια βρίσκοντας όλο και περισσότερους σύγχρονους υποστηρικτές (Gray et al, 2011). Σύμφωνα με έρευνες το εξωτερικό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να καλύπτει καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών για παιχνίδι καθώς προσφέρει διαφορετικότητα και διέγερση των αισθήσεων. Κατά κύριο λόγο τα παιδιά λατρεύουν να πειραματίζονται και να εξερευνούν φυσικά υλικά, σχήματα, μυρωδιές και άλλα πολλά που βρίσκουν στον υπαίθριο χώρο

(Gray et al, 2011). Επιπλέον η ποικιλομορφία του εδάφους προσφέρει περισσότερη σωματική δραστηριότητα καθώς τα παιδιά προκαλούν τις δυνατότητες τους σκαρφαλώνοντας σε δέντρα ή τρέχοντας σε ανώμαλο έδαφος (Frost, 2010).

Ο αρχιτέκτονας Robin Moore θεωρεί ότι η εκπαίδευση του παιδιού στην ύπαιθρο μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του χάσματος επίδοσης μέσω της θεμελιώδους και διεπιστημονικής μάθησης μέσω της εξερεύνησης των φυσικών υλικών και περιβάλλοντος. Άλλοι ερευνητές και ψυχολόγοι πιστεύουν ότι το υπαίθριο παιχνίδι θα ενισχύει τους χώρους πράσινου στις αστικές πόλεις καθώς το φυσικό τοπίο είναι κατάλληλο για διαδραστική μάθηση. Μέσα από το εποικοδομητικό παιχνίδι τα παιδιά θα αποκτήσουν ευκολότερα γνωστικές, γλωσσικές, και μαθηματικές (Little and Wyner, 2008). Πρόσθετες έρευνες έχουν αναδείξει ότι η επαφή του παιδιού με το «πράσινο» βοηθάει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας και ταυτόχρονα ενισχύει τις γνωστικές λειτουργίες (Maynard et al, 2013).

Το κίνημα για επιστροφή των παιδιών στη φύση αρχίζει και έχει όλο και περισσότερους υποστηρικτές, οι οποίοι προτείνουν την μετατροπή των παιδικών χαρών σε ένα φυσικό παιχνιδότοπο (Munoz, 2009). Το γεγονός αυτό πιθανόν να σημάνει την μελλοντική αλλαγή της μορφής των παιδικών χαρών και να αλλάξει ριζικά το αστικό τοπίο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΡΡΟΗΣ

3.1 Οφέλη του υπαίθριου παιχνιδιού για το παιδί

Εκτός από διασκεδαστική και ψυχαγωγική δραστηριότητα, το υπαίθριο παιχνίδι προσφέρει πολλά οφέλη στην γενικότερη σωματική, ψυχολογική, συναισθηματική, γνωστική, και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους μαθαίνει να αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά και να πειραματιστεί και να εξερευνήσει το χώρο γύρω του μέσω των αισθήσεων του, αποκτώντας καλύτερη γνώση για τον κόσμο και τον εαυτό του (Bento & Dias, 2017).

Αρχικά, η υπαίθρια δραστηριότητα είναι ωφέλιμη για την υγεία, καθώς ο υπαίθριος χώρος παρέχει περισσότερη ελευθερία κινήσεων και ευκαιρίες εξερεύνησης από ότι οι εσωτερικοί χώροι και ταυτόχρονα εκθέτει το παιδί σε καθαρό αέρα και ήλιο που συμβάλλουν σημαντικά στην σωματική του ανάπτυξη και τη θωράκιση του ανοσοποιητικού του συστήματος (Bento & Dias, 2017). Άλλωστε τα παιδιά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους μαθαίνουν μέσα από τις φυσικές τους εμπειρίες και τις πέντε αισθήσεις τους ενώ κάποια παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την ενεργητική κίνηση. Ταυτόχρονα μαθαίνουν να αξιολογούν τους εξωτερικούς κινδύνους και να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες χτίζοντας την αυτοπεποίθησή τους μέσα από την εξερεύνηση και παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος (Little and Wyner, 2008). Επιπλέον, η ελευθερία χώρου δίνει τη δυνατότητα για παιχνίδια με μεγαλύτερη σωματική δραστηριότητα, η οποία είναι σημαντική, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς τα υψηλά ποσοστά παιδικής παχυσαρκίας που στη χώρα μας αγγίζουν το 33% (Save the Children, 2022).

Επιπλέον, το φυσικό περιβάλλον προσφέρει μοναδικά ερεθίσματα στα παιδιά και δημιουργεί μια συναισθηματική σύνδεση και οικολογική συνείδηση. Τα φυσικά υλικά που υπάρχουν σε πληθώρα στην ύπαιθρο (π.χ. άμμος, ξύλα, φύλλα κ.α.) εξάπτουν τη φαντασία και τη δημιουργία των παιδιών καθώς μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν είτε ως εξοπλισμό είτε για να κατασκευάσουν κάτι ενώ ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με τη

φύση και ευαισθητοποιούνται σε περιβαλλοντικά ζητήματα και αναπτύσσει μια οικολογική συμπεριφορά, μαθαίνοντας να σέβονται το περιβάλλον, τα φυτά, και τα ζώα (Little and Wyner, 2008). Η εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος και το συναίσθημα της γοητείας και μυστηρίου για την ανακάλυψη ενός νέου χώρου διευκολύνει τη συναισθηματική σύνδεση του παιδιού με τη φύση (Zafeiroudi, 2021).

Επιπλέον, οι δραστηριότητες με τα στοιχεία της φύσης δίνουν ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων μάθησης. Δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κατασκευές με χόμα και νερό είναι έμπρακτα πειράματα βασικών αρχών φυσικής και επιστήμης ενώ το γέμισμα και άδειασμα δοχείων και μπουκαλιών με νερό δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με μαθηματικές έννοιες όπως ο όγκος και το βάρος των υλικών. Τέλος, μπορούν να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους και μέσω της επικοινωνίας μεταξύ τους στα πλαίσια του παιχνιδιού όσο και μαθαίνοντας τις λέξεις για τα φυτά, τα δέντρα, και τη φύση γύρω τους (Bento & Dias, 2017). Ο συνδυασμός μάθησης και παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους άλλωστε είναι πιο διασκεδαστικός από ότι στις τάξεις και σε εσωτερικούς χώρους.

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι το υπαίθριο παιχνίδι προάγει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς αναπτύσσουν στοιχεία του χαρακτήρα τους που δεν θα μπορούσαν να αναπτύξουν σε εσωτερικούς χώρους. Καθώς το υπαίθριο παιχνίδι διεξάγεται σε ανοιχτούς και απρόβλεπτους χώρους, επιτρέπει την ανάπτυξη κοινών στόχων μεταξύ των παιδιών, καλλιεργώντας τη συντροφικότητα και κάνοντας να μάθουν και να διδάξουν το ένα στο άλλο πράγματα (Bento & Dias, 2017). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού παρατηρούνται λιγότερες συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών και μέσα από την αλληλεπίδραση μαθαίνουν να λύνουν διάφορα προβλήματα και να καλλιεργούν ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η γενναιοδωρία, η διαπραγμάτευση, και η σωστή επικοινωνία με συνομήλικους τους και στη συνέχεια εξασκούν τις δεξιότητες αυτές που έμαθαν στο ελεύθερο παιχνίδι (Little and Wyner, 2008). Επιπλέον, μέσα από το παιχνίδι μαθαίνουν πως να κάνουν φίλους, έχουν περισσότερο ενθουσιασμό έχουν μεγαλύτερη προθυμία και ευχαρίστηση να μάθουν καινούργια πράγματα, και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση καθώς αρχίζουν να κατανοούν και να σκέφτονται τα συναισθήματα των άλλων (Little and Wyner, 2008).

Η διαφορά του υπαίθριου παιχνιδιού με το παιχνίδι σε κλειστούς χώρους έγκειται ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών γίνεται σταδιακά και έχουν περισσότερη ελευθερία επιλογών στο πότε και με ποιούς θα επιλέξουν να παίξουν (Bento & Dias, 2017). Η αλληλεπίδραση με τους ενήλικες (γονείς και παιδαγωγούς) φαίνεται επίσης να διευκολύνεται μέσα από το υπαίθριο παιχνίδι καθώς, με βάση πείραμα που πραγματοποιήθηκε, οι ενήλικες δήλωσαν ότι ένιωθαν μεγαλύτερη άνεση και χαλαρότητα να επέμβουν όταν χρειαστούν βοήθεια τα παιδιά, επιβεβαιώνοντας ότι ο υπαίθριος χώρος βοηθάει στη θετική ψυχολογία και τη μείωση άγχους όχι μόνο των παιδιών αλλά και των ενηλίκων (Bento & Dias, 2017).

3.2 Παιδικές χαρές και παιδιά με αναπηρία

Αν αναλογιστεί κανείς πόσο σημαντικό είναι το υπαίθριο παιχνίδι για τα παιδιά χωρίς σωματικές ή νοητικές δυσκολίες, ακόμα περισσότερο είναι για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Το παιχνίδι άλλωστε έχει αναγνωριστεί ως ένα θεμελιώδες δικαίωμα των παιδιών ανεξαρτήτως κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης και κανένα παιδί δεν πρέπει να αποκλείεται από το παιχνίδι λόγω προβλημάτων στην ανάπτυξη του (Γερμανός και Λιάπη, 2015).

Όσον αφορά τις παιδικές χαρές το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει ότι σε κάθε παιδική χαρά πρέπει να υπάρχει ανά 10 θέσεις μία τουλάχιστον θέση ΑμεΑ με τις κατάλληλες προσβάσεις και διατάξεις ασφαλείας κάθε οργάνου σύμφωνα τις ευρωπαϊκές και διεθνείς προδιαγραφές (ΦΕΚ Β 931 /18.05.2009). Σύμφωνα μάλιστα με τις οδηγίες της οργάνωσης American with Disabilities Act σε κάθε παιδική χαρά θα πρέπει τουλάχιστον το 50% του εξοπλισμού να είναι προσβάσιμο και για παιδιά με ειδικές ανάγκες και ράμπες για την διευκόλυνση της μετακίνησης τους (Barbour, 1999). Ωστόσο, έρευνες έχουν αποδείξει ότι λιγότερο από το 10% των παιδιών αυτών μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον εξοπλισμό των παιδικών χαρών ενώ συγκριμένα στην Ελλάδα, σε έρευνα που έγινε στο Βόλο, αποδείχθηκε ότι μόνο το 13,3% διέθεταν μπάρες για τα παιδιά με αναπηρία (Γερμανός και Λιάπη, 2015).

Για το λόγο αυτό έχει αναπτυχθεί ο σχεδιασμός για όλους (universal design) που αφορά κατευθυντήριες οδηγίες στο σχεδιασμό των παιδικών χαρών ώστε να ικανοποιούν τις

ανάγκες όλων των παιδιών. Η έννοια αυτή αναπτύχθηκε από μια ομάδα αρχιτεκτόνων, μηχανικών, και ερευνητών με στόχο την συμπερίληψη όλων των παιδιών στο υπαίθριο παιχνίδι χωρίς να χρειάζονται προσαρμογές και διέπεται από τις ακόλουθες αρχές (Petrova and Sysoeva, 2018).

- Απουσία διαχωρισμού: όλος ο εξοπλισμός και τα μηχανήματα είναι σχεδιασμένα ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από οποιονδήποτε ανεξαρτήτως ικανοτήτων ενώ ταυτόχρονα είναι ασφαλής και ελκυστικός. Με αυτόν τον τρόπο θα εξαλειφθεί ο διαχωρισμός μεταξύ των παιδιών και θα προωθείται το ομαδικό παιχνίδι.
- Ευελιξία: ο εξοπλισμός θα παρέχει πολλές δυνατότητες προσαρμογής σε οποιαδήποτε ανάγκη των παιδιών.
- Απλότητα: απλοί και εύκολοι κανόνες χρήσεις που κάθε παιδί οποιασδήποτε ηλικίας και γνώσεων να μπορεί να τους κατανοήσει.
- Υπαρξη πληροφοριών: ο κάθε εξοπλισμός περιέχει ευδιάκριτες όλες τις πληροφορίες χρήσης, τις οποίες μπορεί να τις διακρίνει το κάθε παιδί ανεξαρτήτων συνθηκών.
- Ελαχιστοποίηση λάθους: ο οποιοσδήποτε κίνδυνος από αμέλεια ή λάθος ελαχιστοποιείται.
- Μείωση φυσικής δύναμης: ο εξοπλισμός απαιτεί ελάχιστη φυσική προσπάθεια για τη λειτουργία του.
- Κατάλληλο μέγεθος: το μέγεθος και ο χώρος του εξοπλισμού να είναι αρκετός ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιοδήποτε παιδί (Petrova and Sysoeva, 2018).

Εκτός βέβαια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ο σχεδιασμός για όλους προϋποθέτει ότι ο χώρος της παιδικής χαράς είναι εύκολα προσβάσιμος, κοντά σε χώρο στάθμευσης και με διάδρομο για τη διευκόλυνση ατόμων με κινητικά προβλήματα. Επίσης, τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει η ανάπτυξη μιας νέας τάσης μέσω της τεχνολογίας και της τεχνητής

νοημοσύνης να παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να παίζουν χρησιμοποιώντας και τις πέντε αισθήσεις τους (Γερμανός & Λιάπη, 2015). Αυτό περιλαμβάνει ήχους και γραφή Braille που δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως αναπτυξιακών προβλημάτων να μπορούν να παίζουν και είναι ένα χαρακτηριστικό που έχει αρχίσει να ενσωματώνεται στο κίνημα σχεδιασμός για όλους. Τέλος, πέρα από τα παιδιά πρέπει να ληφθεί υπόψη και η εύκολη πρόσβαση στους υπαίθριους χώρους και σε ενήλικους με ειδικές ανάγκες που συνοδεύουν παιδιά (Γερμανός & Λιάπη, 2015).

3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν το υπαίθριο παιχνίδι

Σύμφωνα με τους Visser και van Aalst (2022) υπάρχουν δύο κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν το υπαίθριο παιχνίδι, οι κοινωνικοί και φυσικοί παράγοντες. Οι κοινωνικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την ασφάλεια που προσφέρει η γειτονιά και ο κοινωνικός περίγυρος, την παρουσία φίλων, και το κοινωνικό περιβάλλον (συνοχή και εισόδημα). Απεναντίας, οι φυσικοί παράγοντες αφορούν την ποιότητα των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού, την ασφάλεια της περιοχής, την κυκλοφορία αυτοκινήτων, την προσβασιμότητα, και την παρουσία πράσινου. Παρακάτω αναλύονται λεπτομερώς τα δύο αυτά είδη.

3.3.1 Κοινωνικοί παράγοντες

3.3.1.1 Κοινωνική ασφάλεια

Διάφορες μελέτες ανά τα χρόνια έχουν συμπεριλάβει την κοινωνική ασφάλεια ως έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα το υπαίθριο παιχνίδι, ωστόσο τα αποτελέσματα αυτών ήταν μικτά. Μία μελέτη διαπίστωσε ότι τα χαμηλά επίπεδα εγκληματικότητας στην περιοχή είχαν θετική επίδραση στην αύξηση του υπαίθριου παιχνιδιού ενώ μία μετέπειτα έρευνα βρήκε συσχέτιση μεταξύ του υπαίθριου παιχνιδιού και της αντίληψης των κοριτσιών συγκεκριμένα για την εγκληματικότητα, το θόρυβο, και τον εκφοβισμό στη γειτονιά (Visser και van Aalst, 2022).

Μια δεύτερη σειρά μελετών επικεντρώθηκε στο αίσθημα ανασφάλειας από εξωτερικούς κινδύνους, όπως η παρουσία αγνώστων, αδέσποτων ζώων, και διακίνησης ναρκωτικών. Οι κίνδυνοι αυτοί δεν είχαν καμία επίδραση στην αντίληψη της ασφάλειας των παιδιών

και στη μείωση του υπαίθριου παιχνιδιού τους. Αντιθέτως, τα ζητήματα ασφαλείας ανησυχούσαν αποκλειστικά τους γονείς και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό (Lambert et al, 2019) και συγκεκριμένα τις μητέρες, καθώς είχαν το φόβο να θεωρηθούν «κακοί γονείς» εάν επέτρεπαν στο παιδί τους να παίζει έξω ενώ ελλοχεύουν αυτοί οι κίνδυνοι (Visser και van Aalst, 2022). Από την άλλη, μελέτη των Ferré et al. (2006) διαπίστωσε ότι οι ανησυχίες των γονέων για την ασφάλεια αφορούσαν κυρίως τον εξοπλισμό και τη συντήρηση των παιδικών χαρών παρά την παρουσία ξένων (Lambert et al, 2019).

Ως μέσο αντιμετώπισης και μείωσης των κινδύνων αυτών, το παιχνίδι σε κλειστούς χώρους ή εναλλακτικούς ιδιωτικούς χώρους (π.χ. αυλές) που θα επιβλέπονται θεωρήθηκε ασφαλής επιλογή από πολλούς γονείς. Ωστόσο, από την μεριά τους τα παιδιά νιώθουν πίεση και κλεισμένα στο σπίτι τους υπό αυτές τις συνθήκες, και προσπαθούν να βρουν τρόπους διαφυγής, και συχνά στρέφονται σε ηλεκτρονικά παιχνίδια και κινητά τηλέφωνα (Visser και van Aalst, 2022).

3.3.1.2 Γειτονιά

Αρκετές μελέτες που έχουν διεξαχθεί έχουν αποδείξει ότι το κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν το υπαίθριο παιχνίδι, και περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες όπως η σχέση με τους γείτονες, η συνοχή, οι κοινωνικοί κανόνες, και η παρουσία άλλων παιδιών.

Σύμφωνα με έρευνες, ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει το υπαίθριο παιχνίδι είναι η εμπιστοσύνη που έχουν οι γονείς των παιδιών στους γείτονες. Οι γονείς που είχαν φιλικές και σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γείτονες τους είναι πιθανότερο να επιτρέψουν στα παιδιά τους να παίζουν έξω στη γειτονιά, σε αντίθεση με όσους δεν είχαν εμπιστοσύνη στους γείτονες τους. Οι γονείς που εργάζονταν πολλές ώρες και είχαν πολυάσχολη ζωή εκτός σπιτιού γνώριζαν λιγότερους ανθρώπους στη γειτονιά, γεγονός που τους έκανε να αισθάνονται ανασφαλείς με το να επιτρέψουν στα παιδιά τους να παίζουν έξω (Parent et al, 2021).

Επίσης, οι γονείς που διέμεναν σε ήσυχες περιοχές επέτρεπαν στα παιδιά τους να παίζουν έξω σε αντίθεση με γονείς που ζούσαν σε λιγότερο ήσυχες περιοχές. Σημαντικό ρόλο παίζει και η παρουσία άλλων παιδιών στη γειτονιά, καθώς διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά

αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο υπαίθριο παιχνίδι και στις παιδικές χαρές όταν υπάρχουν και άλλα παιδιά κοντά τους (Visser και van Aalst, 2022). Τέλος, οι Castonguay και Jutras(2009) συμπέραναν ότι τα αγαπημένα μέρη των παιδιών ήταν κοντά στο σπίτι. Η εγγύτητα στο σπίτι, που συνδέεται με οικείους χώρους και φίλους, προσέδιδε τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς μια αίσθηση άνεσης και ασφάλειας.

3.3.1.3 Εισόδημα

Σημαντικό επίσης ρόλο παίζει και το εισόδημα της εκάστοτε οικογένειας. Έρευνες ανέδειξαν ότι σε περιοχές και γειτονιές με χαμηλό εισόδημα, οι ανησυχίες για την ασφάλεια των παιδιών ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με περιοχές με μεσαίο ή υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Visser και van Aalst, 2022). Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε ότι στις περιοχές όπου διαμένουν οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα τα παιδιά είναι πιο πιθανό να παίζουν έξω λόγω ότι δεν έχουν τόσες εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και ότι οι γειτονιές και τα σπίτια είναι πιο συνωστισμένα, παρέχοντας τις κατάλληλες συνθήκες για υπαίθριο παιχνίδι (Castonguay & Jutras, 2009). Πρόσφατη έρευνα από το Συμβούλιο Κοινωνικών Επιστημών και Ερευνών του Καναδά (Φεβρουάριος 2020) έρχεται να επιβεβαιώσει το γεγονός αυτό, καθώς παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά από εύπορες οικογένειες που κατοικούν σε αστικά κέντρα έχουν πρόσβαση σε ευρύτερο φάσμα δομών και εγκαταστάσεων οπότε το υπαίθριο παιχνίδι είναι περιορισμένο (Parent et al, 2021).

3.3.1.4 Εθνικότητα

Ένα ακόμη εύρημα είναι η επαλήθευση της συσχέτισης εθνικότητας με το υπαίθριο παιχνίδι. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι οικογένειες από τις χώρες της ανατολής και Ασίας προέτρεπαν τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε οργανωμένα προγράμματα και δραστηριότητες από ότι ανοργάνωτα και υπαίθρια παιχνίδια. Η διάκριση αυτή πιθανόν να προκύπτει από τις διαφορετικές πολιτιστικές αντιλήψεις που υπάρχουν ανά τον κόσμο για το υπαίθριο παιχνίδι (Parent et al, 2021).

3.3.2 Φυσικοί παράγοντες

3.3.2.1 Πάρκα και χώροι πράσινου

Όσον αφορά την παρουσία πάρκων, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης χώρων πράσινου και του υπαίθριου παιχνιδιού (Lambert et al, 2019). Περισσότερες μελέτες περιλαμβάνουν το φυσικό περιβάλλον ως σημαντικό παράγοντα επιρροής τόσο για τους γονείς όσο για τα παιδιά. Οι γονείς αισθάνονται περισσότερο ασφάλεια σε αυτούς τους χώρους περιγράφοντας τους ως "υπέροχοι", "ξεκούραστοι", και με "καλή ατμόσφαιρα" για παιχνίδι. Τα παιδιά από την πλευρά τους προτιμούν τους χώρους αυτούς λόγω ότι έχουν τη δυνατότητα εξερεύνησης (π.χ. σκαρφάλωμα δέντρων) και έχουν πληθώρα φυσικών υλικών για να χρησιμοποιήσουν ως εξοπλισμό στο παιχνίδι τους. Επιπλέον, οι ανοιχτοί χώροι επιτρέπουν στα παιδιά να κάνουν διάφορες δραστηριότητες με ασφάλεια όπως να παίζουν μπάλα, να κάνουν ποδήλατο, ή να παίζουν με το κατοικίδιο τους (Visser και van Aalst, 2022). Ωστόσο, σε ορισμένες περιοχές - κυρίως σε γειτονίες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο - οι γονείς θεωρούσαν τα πάρκα επικίνδυνα και δεν επέτρεπαν στα παιδιά τους να παίζουν εκεί λόγω ότι σύχναζαν έφηβοι αμφιβόλων κινήτρων.

3.3.2.2 Κυκλοφοριακή ασφάλεια

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει το υπαίθριο παιχνίδι είναι η κυκλοφοριακή ασφάλεια που περιλαμβάνει είτε αντιλήψεις για αυτήν (π.χ. μειωμένη κυκλοφορία αυτοκινήτων) είτε χαρακτηριστικά όπως δρόμοι περιπάτων. Έρευνες απέδειξαν την θετική συσχέτιση μεταξύ υπαίθριου παιχνιδιού και αντιλαμβανόμενης κυκλοφοριακής ασφάλειας (Visser και van Aalst, 2022) καθώς και του υπαίθριου παιχνιδιού σε δρόμους με αδιέξοδο (Lambert et al, 2019). Όσον αφορά μελέτες για διάφορα στοιχεία του δομημένου περιβάλλοντος (διασταυρώσεις, πεζοδρόμια κ.α.) παρατηρήθηκαν διαφορετικά αποτελέσματα αναλόγως το φύλο, την ηλικία, και την εθνικότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα αποδείχθηκε ότι η κυκλοφοριακή ασφάλεια επηρεάζει το υπαίθριο παιχνίδι των κοριτσιών αλλά όχι των αγοριών (Lambert et al, 2019). ενώ η συχνότητα των τροχαίων ατυχημάτων σχετίζεται με την μείωση του υπαίθριου παιχνιδιού για τα καυκάσια παιδιά ενώ η πυκνότητα των διασταυρώσεων επηρεάζει το παιχνίδι των

ισπανόφωνων παιδιών (Parent et al, 2021). Επιπλέον, τα νεότερα παιδιά προτιμούν να παίζουν σε αδιέξοδους δρόμους με ελάχιστη κυκλοφοριακή κίνηση κοντά στο σπίτι τους ενώ τα μεγαλύτερη σε ηλικία προτιμούν χώρους μακριά από την οικεία τους (Lambert et al, 2019).

Η κυκλοφοριακή ασφάλεια της γειτονιάς είναι μια ανησυχία κυρίως των γονέων, οι οποίοι εμμέσως το εσωτερικεύουν στα παιδιά τους με αποτέλεσμα την μείωση του υπαίθριου παιχνιδιού. Ακόμα και εδώ όμως παρατηρούνται διαφορές στη σημασία που δίνουν οι γονείς από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα στην κυκλοφοριακή ασφάλεια. Οι οικογένειες σε περιοχές με μεσαίο εισόδημα έδιναν περισσότερο βάρος στον όγκο και ταχύτητα της κυκλοφορίας ενώ οι οικογένειες από περιοχές με χαμηλό εισόδημα εξέφραζαν ανησυχίες για τους ξένους, τις συμμορίες, και τους μεθυσμένους (Visser και van Aalst, 2022).

3.3.2.3 Παρουσία και ποιότητα εγκαταστάσεων

Τέλος, η παρουσία και ποιότητα των παιδικών χαρών και εγκαταστάσεων παιχνιδιού φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά το υπαίθριο παιχνίδι. Σύμφωνα με έρευνα των Veitch et al. (2010), η ικανοποίηση των γονέων από τις εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό των παιδικών χαρών σχετίζεται με την αύξηση του παιχνιδιού εκεί κυρίως τα Σαββατοκύριακα. Επιπλέον, η προσβασιμότητα και η ποιότητα των παιδικών χαρών θεωρούνται σημαντικά για τους γονείς αλλά και για τα παιδιά καθώς η συχνή ανακαίνιση και συντήρηση του εξοπλισμού διατηρεί το ενδιαφέρον τους. Από την άλλη, σπασμένος και παλιός εξοπλισμός, περιττώματα σκύλων, απορρίμματα, και graffiti αποθάρρυναν τόσο τους γονείς όσο και τα παιδιά από την επίσκεψη και παιχνίδι σε παιδικές χαρές (Veitch et al., 2010); Visser και van Aalst, 2022).

Είναι ενδιαφέρον ότι ο σχεδιασμός της "ιδανικής" παιδικής χαράς διαφέρει μεταξύ παιδιών και γονέων. Τα παιδιά αποζητούσαν τη ψυχαγωγία και το ρίσκο και προτιμούσαν εξοπλισμό που ήταν "διασκεδαστικός" για όλη την οικογένεια. Αντιθέτως οι γονείς έδιναν σημασία στην ασφάλεια και υγιεινή (π.χ. τουαλέτες, πόσιμο νερό κ.α.) και εξέφρασαν επιθυμία για ανοικτούς χώρους με εγκαταστάσεις για πικνίκ και ποδηλατοδρόμους (Visser και van Aalst, 2022).

3.4 Η επιρροή της τεχνολογίας στο υπαίθριο παιχνίδι

Παρόλο που η τεχνολογία δεν συγκαταλέγεται σε καμία από τις δύο παραπάνω κατηγορίες, θεωρείται από τους σημαντικότερους παράγοντες επιρροής του υπαίθριου παιχνιδιού ώστε μπορεί να αποτελέσει μια κατηγορία από μόνη της. Η βιομηχανική επανάσταση αντικατέστησε τα αυτοσχέδια παιχνίδια με βιομηχανικά και εισήγαγε τη δημιουργία των παιδικών χαρών, ωστόσο από τον 21^ο αιώνα οι νέες τεχνολογικές εφευρέσεις έχουν οδηγήσει στον περιορισμό του υπαίθριου παιχνιδιού. Βιντεοπαιχνίδια, παιχνίδια στον υπολογιστή, διαδικτυακά παιχνίδια, ακόμα και παιχνίδια τεχνητής νοημοσύνης έχουν εισέλθει σε κάθε οικεία και κερδίζουν αδιαμφισβήτητα το ενδιαφέρον των παιδιών (Frost, 2012).

Με βάση πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Λονδίνο από τον οργανισμό Save the Children (Αύγουστος 2022), διαπιστώθηκε ότι σήμερα μόνο 1 στα 4 παιδιά παίζουν έξω ποσοστό γύρω στο 27% σε σύγκριση με τη γενιά των παππούδων τους που αγγίζει το 71% και των γονιών τους που φτάνει το 80%, σημειώνοντας μια δραματική πτώση μέσα σε μόνο λίγα χρόνια. Όπως αναφέρει η καθηγήτρια παιδικής ψυχολογίας Ellen Dodd (2022), η πτώση αυτή είναι εντυπωσιακή και σηματοδοτεί μια τεράστια αλλαγή στη φύση των παιδικών εμπειριών, γεγονός που αδιαμφισβήτητα θα έχει συνέπειες στην ανάπτυξη των παιδιών. Εκτός από τις αρνητικές συνέπειες στη ψυχική τους υγεία είναι πιθανόν να επηρεαστούν και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με άλλα παιδιά, η ανάπτυξη της ανεξαρτησίας τους, και η συμπεριφορά τους σε κοινόχρηστους χώρους. Μάλιστα, η έρευνα αποκάλυψε ότι περίπου το μισό δείγμα παιδιών (41%), δεν έπαιζε έξω καθώς οι γονείς ή οι γείτονες του δεν του το επέτρεπαν για λόγους φασαρίας και κινδύνων (Save the Children, 2022).

Σύμφωνα με το Frost (2012) οι κίνδυνοι που υπάρχουν στο διαδίκτυο ωστόσο ξεπερνούν αυτούς του υπαίθριου παιχνιδιού καθώς δεν υπάρχει επίβλεψη ή κανόνες. Ψηφιακή κακοποίηση, bullying, προβλήματα συγκέντρωσης, παχυσαρκία, και αύξηση αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι τα βασικότερα αποτελέσματα της υπερβολικής έκθεσης των παιδιών σε βιντεοπαιχνίδια. Σύμφωνα με έρευνες, μόνο μέσα σε 30 χρόνια ο χρόνος που αφιερώνουν τα παιδιά στις οθόνες τους αυξήθηκε κατά 7,5 ώρες ημερησίως ενώ μετέπειτα μελέτη σε πάνω από 100.000 παιδιά δημοτικού κατέληξε στο συμπέρασμα

ότι η έκθεση στα βιντεοπαιχνίδια συμβάλλει στην αύξηση της επιθετικότητας και μείωση ενσυναίσθησης και στοργής.

Η ανησυχία των γονιών συμβάλλει στον περιορισμό σε παιχνίδι εντός του σπιτιού, ενώ η απουσία συνομήλικων από τις παιδικές χαρές οδηγεί το παιδί να στραφεί σε εναλλακτικούς τρόπους ψυχαγωγίας. Το υπαίθριο παιχνίδι αλλάζει και μεταφέρεται στο διαδίκτυο, γίνεται ομαδικό είτε ατομικό, και η παιδική χαρά μεταμορφώνεται σε ένα ψηφιακό χώρο όπου υπάρχει ελευθερία κινήσεων και απουσία ενηλίκων (Frost, 2012).

3.5 Ο ρόλος του παιδαγωγού

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, είναι εμφανές ότι το υπαίθριο παιχνίδι έχει πλέον ξεκάθαρη θέση στην καθημερινότητα των παιδιών και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων τους. Δυστυχώς όμως στην Ελλάδα το σύστημα διδασκαλίας βασίζεται ακόμα σε παραδοσιακές πρακτικές και μεθόδους και μόνο την τελευταία περίπου δεκαετία έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες αναδιαμόρφωσης των σχολικών προγραμμάτων ώστε να γίνουν πιο ενδιαφέροντα και διαδραστικά για τα παιδιά. Οι εξωτερικοί χώροι των σχολείων και οι αυλές είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τη φυσική αγωγή των παιδιών και κάποιες φορές με την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015), ενώ το πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση σχεδόν αποκλειστικά στην εκπαίδευση εντός της τάξης. Οι κανονισμοί των παιδικών σταθμών ως και το 2017 ανέφεραν την ελεύθερη ώρα στο προαύλιο ως διάλλειμα με διάρκεια 30 λεπτών. Αυτό σημαίνει ότι το υπαίθριο παιχνίδι υποβαθμίζεται ως ένα διάλλειμα από τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ώρες αντί να προωθείται ως ένας χώρος μάθησης (Καλπογιάννη, 2019).

Κάποιες υπαίθριες δραστηριότητες των παιδιών περιλαμβάνουν τη δημιουργία έργων τέχνης και το παιχνίδι με τουβλάκια, παιχνίδια όμως που δεν φέρνουν το παιδί σε επαφή με τη φύση.. Επιπλέον, η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού αλλά και ενημέρωσης από γονείς και παιδαγωγούς για τα οφέλη της υπαίθριας δραστηριότητας έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα. Οι συνηθισμένες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για να προωθήσουν το υπαίθριο παιχνίδι είναι η χρήση πρώτων υλών στις δραστηριότητες ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν με αυτά και τους

προτρέπουν να σχεδιάζουν από μόνα τους το υπαίθριο παιχνίδι (Καλλογιάννη, 2019).

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες και μελέτες που έχουν γίνει, έχει αποδειχθεί ότι ο τρόπος ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στο πλαίσιο της διδασκαλίας διαφέρει ανά παιδαγωγό ανάλογα την εκπαίδευση του και το χαρακτήρα του, ωστόσο είναι απαραίτητη η συμβολή του στην αξιοποίηση του παιχνιδιού ώστε να παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα για τη μάθηση των παιδιών μέσα από αυτό. Σύμφωνα με τους Σακελλαρίου και Μπάνου (2021) τα σημαντικότερα σημεία στα οποία ο παιδαγωγός πρέπει να δώσει προσοχή είναι τα ακόλουθα:

- Οργάνωση: τα παιχνίδια θα πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένα και οργανωμένα ώστε να ανταποκρίνονται στην ηλικία και γνώσεις των παιδιών αλλά να είναι αρκετά ενδιαφέροντα ώστε να τους κινούν την περιέργεια και να τους δίνουν κίνητρο να συμμετέχουν.
- Σκοπός: τα παιχνίδια πέρα από ψυχαγωγικά θα πρέπει να αποσκοπούν στην εκμάθηση κοινωνικών ή ατομικών δεξιοτήτων και μαθησιακών γνώσεων.
- Μέθοδος: ο παιδαγωγός πρέπει να είναι μεθοδικός και να επιτηρεί με προσοχή το παιχνίδι των μαθητών για την επίτευξη του μαθησιακού σκοπού.
- Συμμετοχή: ίσως το πιο δύσκολο κομμάτι της διδασκαλίας μέσω του παιχνιδιού είναι να βρει τρόπο ο παιδαγωγός όχι μόνο να συμμετέχουν όλα τα παιδιά αλλά να είναι και ενεργή η συμμετοχή τους, ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους (φαντασία, δημιουργικότητα κ.α.).
- Περιβάλλον: ο παιδαγωγός θα πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα αισθάνονται άνετα να θέσουν ερωτήσεις, προβληματισμούς και να παίρνουν πρωτοβουλίες στην επιλογή παιχνιδιών (Σακελλαρίου και Μπάνου, 2021).

Επιπλέον, ο παιδαγωγός πρέπει να προσφέρει ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε εξοπλισμό και ερεθίσματα που να προάγουν την εξερεύνηση και το δημιουργικό παιχνίδι ενώ ο βασικός του ρόλος θα είναι να επιτηρεί τη συμπεριφορά και τις κινήσεις των παιδιών μέσα σε αυτό το περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο θα αξιολογεί το παιχνίδι και την

επίτευξη των στόχων του, ώστε να προχωράει σε αντίστοιχες βελτιώσεις, τροποποιήσεις, και επεκτάσεις του μαθησιακού παιχνιδιού που θα ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών (Σακελλαρίου και Μπάνου, 2021).

Ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της Ελλάδας το 2016 εξέτασε - μεταξύ άλλων - το ρόλο και το σκοπό του παιδαγωγού ως προς το παιχνίδι των παιδιών. Μέσα από αυτή την μελέτη παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί ήταν κατά κύριο λόγο παρατηρητές στο παιχνίδι των παιδιών και επενέβαιναν κυρίως ως καθοδηγητές και για την επίλυση εμποδίων ή προβλημάτων που τυχόν προέκυπταν κατά τη διαδικασία. Τα προβλήματα αυτά αφορούσαν κατά κύριο λόγο τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών καθώς η μεταξύ τους επικοινωνία συχνά δεν οδηγούσε σε κάποιο συμπέρασμα ή σε κάποια δράση, με αποτέλεσμα ο παιδαγωγός να πρέπει να παρέμβει συνήθως θέτοντας ερωτήσεις ανοικτού τύπου για την επίλυση του ζητήματος (Τανακίδου & Αυγητίδου, 2017). Σε μετέπειτα έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το 2021 σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη σημασία του διδακτικού παιχνιδιού και το σχεδιασμό και αξιολόγηση του στο προσχολικό περιβάλλον ανέδειξε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εργαζόμενων νηπιαγωγών θεωρεί πολύ σημαντικό το παιχνίδι στην διδασκαλία και τη σωστή οργάνωση του. Επιπλέον, οι περισσότεροι παιδαγωγοί είναι ενθαρρυντικοί και προτρέπουν τα παιδιά να σχεδιάζουν τα δικά τους παιχνίδια και προσπαθούν να συμμετέχουν όσο το δυνατόν λιγότερο στο σχεδιασμό, παίρνοντας τη θέση του παρατηρητή. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί που είχαν επιμορφωθεί μέσα από σεμινάρια ή εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού χρησιμοποιούσαν περισσότερο το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και προωθούσαν την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στις παιδικές τους δραστηριότητες σε αντίθεση με όσους δεν είχαν κάποια αντίστοιχη εκπαίδευση (Μπάνου & Σακελλαρίου, 2021).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ήδη από την αρχαιότητα είναι ξεκάθαρη η φυσική τάση των παιδιών για παιχνίδι

ανεξαρτήτως συνθηκών και εξοπλισμού, μια εσωτερική ανάγκη το ίδιο σημαντική με τον ύπνο και τη σίτιση. Το παιχνίδι είναι βασικό δικαίωμα των παιδιών και ένα μέσο με το οποίο ανακαλύπτουν τόσο τον κόσμο γύρω τους όσο και τον ίδιο τον εαυτό τους και τις ικανότητες τους. Το σύγχρονο αστικό περιβάλλον, οι αντιλαμβανόμενοι κίνδυνοι, και η τεχνολογία έχουν συμβάλλει στον περιορισμό του υπαίθριου παιχνιδιού, το οποίο έχει πολλά οφέλη για την σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών σε σχέση με το παιχνίδι σε εσωτερικούς χώρους. Για αυτό το λόγο είναι σημαντικός ο σωστός σχεδιασμός των παιδικών χαρών ώστε να συμπεριλαμβάνει και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, καθώς η πρόσβαση τους για παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους είναι περιορισμένη.

Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι σημαντικός για το διδακτικό υπαίθριο παιχνίδι τόσο ως παρατηρητή όσο και ως οργανωτή και σχεδιαστή του χώρου και του παιχνιδιού προσφέροντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και περιβάλλον για την μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών. Ταυτόχρονα, πρέπει να διαθέτει ευελιξία και ευαισθησία για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που προκύψουν και την προσαρμογή του παιχνιδιού στις ανάγκες των παιδιών και των εκάστοτε συγκυριών. Αναμφίβολα, η δυνατότητα αυτή επηρεάζεται από το χαρακτήρα, τις πεποιθήσεις, και την εμπειρία του παιδαγωγού, ωστόσο είναι σημαντικό να παρέχονται αντίστοιχα σεμινάρια και εκπαιδευτικό υλικό σε σχολές νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών για τη μεθοδολογία και σχεδιασμό του υπαίθριου παιχνιδιού. Επιπλέον, η σπουδαιότητα του υπαίθριου παιχνιδιού ήδη από την προσχολική ηλικία καθιστά απαραίτητη την συνδρομή του κράτους με την παροχή κατάλληλου και νέου εξοπλισμού και την επέκταση του χρόνου υπαίθριων δραστηριοτήτων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aarts M., Wendel-Vos W., Van Oers H., et al (2010). Environmental determinants of outdoor play in children: A large-scale cross-sectional study, *American Journal of Preventive Medicine*, 39(3), 212-219 doi: 10.1016/j.amepre.2010.05.008
- Aasen W., Grindheim L. T., Waters J. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: Examples from norwegian kindergartens, *Education 3-13*, 37(1), 5-13 doi: 10.1080/03004270802291749
- Angour A. (2013). Plato and Play - Taking Education Seriously in Ancient Greece, *American Journal of Play*, 5(3), 293-307
- Azlina W., Zulkiflee A.S. (2012). A Pilot Study: The Impact of Outdoor Play Spaces on Kindergarten Children, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 38, 275-283 doi: 10.1016/j.sbspro.2012.03.349
- Barbour A. (1999). The Impact of Playground Design on the Play Behaviors of Children with Differing Levels of Physical Competence, *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 75-98
- Bento G., Dias G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development, *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160 doi: 10.1016/j.pbj.2017.03.003
- Bilton H. (2004). *Playing outside : activities, ideas and inspiration for the early years*, Routledge
- Brett A., Moore R., Provenzo E., (1993). *The complete playground book*, Syracuse University Press
- Caillois R. (2001). *Man, Play, and Games*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago
- Castonguay, G., & Jutras, S. (2009). Children's appreciation of outdoor places in a poor neighborhood. *Journal of Environmental Psychology*, 29(1), 101-109.
- Clements R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80
- Dowdell K., Gray T., Malone K. (2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play, *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24-35
- Eberle S. (2014). *The Elements of Play Toward a Philosophy and a Definition of Play*,

American Journal of Play, 6(2), 214-233

Feldman D. (2004). Piaget's stages: The unfinished symphony of cognitive development, *New Ideas in Psychology*, 22(3), 175-231 doi: 10.1016/j.newideapsych.2004.11.005

Fjørtoft I., Sageie J. (2000). The natural environment as a playground for children Landscape description and analyses of a natural playscape, *Landscape and Urban Planning*, 48(1-2), 83-97 doi: 10.1016/S0169-2046(00)00045-1

Fromberg D., Bergen D. (2015). *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings*, Routledge

Frost J. (2012). The changing culture of play, *International Journal of Play*, 1(2), 117-130 doi: 10.1080/21594937.2012.698461

Frost J. (2010). *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement*, Routledge

Frost J. (2012). Evolution of American Playgrounds, *Scholarpedia*, 7(12), doi:10.4249/scholarpedia.30423

Gray P. (2017). What exactly is play, and why is it such a powerful vehicle for learning?, *Topics in Language Disorders*, 37(3), 217-228 doi: 10.1097/TLD.0000000000000130

Gray P. (2013). Definitions of Play, *Scholarpedia*, 8(7), doi: 10.4249/SCHOLARPEDIA.30578

Groos K (1898). *The Play of Animals*, New York

Groos K (1901) *The Play of Man*, New York

Gutman M., Coninck-Smith N. (2008). *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children*, Rutgers University Press

Henricks T. (2008). The Nature of Play An Overview, *American Journal of Play*, 157-180

Henricks T. (2010). Caillois's Man, Play, and Games An Appreciation and Evaluation. *American Journal of Play*, 157-185

Huizinga J. (1949), *Homo Ludens – A Study of the Play-Element in Culture*, London

Inginitskaya D., Antonov I., Belyaeva L., Zhukova T. (2020). City Education: Everything About Playgrounds, *Springer Geography*, 205-220 doi: 10.1007/978-3-030-16091-3_23

Jansson M. (2010). Attractive playgrounds: Some factors affecting user interest and visiting patterns, *Landscape Research*, 35(1), 63-81 doi: 10.1080/01426390903414950

Kalpogianni 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 doi: 10.1080/21594937.2019.1643979
- Kinard T. (2015), Our Proud Heritage—Playground: A Historical Context, *Young Children*, 70(4)
- Kuschner D. (2009) *From Children to Red Hatters – Diverse images and Issues of Play*, University Press of America
- Lambert A., Vlaar J., Herrington S., Brussoni M. (2019). What is the relationship between the neighborhood built environment and time spent in outdoor play? A systematic review, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20) doi: 10.3390/ijerph16203840
- Lancy, D. F. (2015). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings* (2nd ed.). Cambridge University Press
- Lee E., Bains A., Hunters S., et al. (2021). Systematic review of the correlates of outdoor play and time among children aged 3-12 years, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1) doi:10.1186/s12966-021-01097-9
- Little H., Wyver S. (2008). Outdoor play Does avoiding the risks reduce the benefits?, *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40
- Loebach J., Sanches M., Jaffe J., et al (2021). Paving the way for outdoor play: Examining socio-environmental barriers to community-based outdoor play, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7) doi: 10.3390/ijerph18073617
- Maynard T., Waters J., Clement J. (2013). Moving outdoors: Further explorations of 'child-initiated' learning in the outdoor environment, *Education 3-13*, 41(3), 282-299 doi: 10.1080/03004279.2011.578750
- Millar, S. (1968). *The psychology of play*, Penguin Books
- Munoz S.A. (2009). Children in the Outdoors A literature review, Sustainable Development Research Centre
- Nathan P., Pellegrini A. (2011). *The Oxford Handbook of the Development of Play*
- Nazir T. (2019). Playing outdoor and its importance in the child's life; A Psycho-Social Perspective, VIII International Conference of Early Childhood Care and Education (Moscow, Russia 29 May – 1 June 2019)
- Nordström M. (2010). Children's views on child-friendly environments in different

- geographical, cultural and social neighbourhoods, *Urban Studies*, 47(3). 514-528 doi: 10.1177/0042098009349771
- Orme, N. (1995). The Culture of Children in Medieval England. *Past & Present*, 148, 48–88
- Papastergiou C. (2020). Junk playgrounds. The “anti-aesthetics” of play in post-world war II playground design, *Studii de Istoria si Teoria Arhitecturii*, 8, 245-264 doi: 10.54508/SITA.8.18
- Parent N., Guhn M., Brussoni M. et al. (2021). Social determinants of playing outdoors in the neighborhood: family characteristics, trust in neighbors and daily outdoor play in early childhood, *Canadian Journal of Public Health*, 112(1), 120-127 doi: 10.17269/s41997-020-00355-w
- Parten, M. B. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136–147 doi: 10.1037/h0073939
- Pellegrini A., Dupuis D., Smith P. (2007). Play in evolution and development, *Developmental Review*, 27(2), 261-276 doi: 10.1016/j.dr.2006.09.001
- Petrova Y. A., Sysoeva O. A. (2018). Design Trends of Children's Playgrounds in Modern Urban Environment, IOP Conference Series: Materials Science and Engineering 463 doi: 10.1088/1757-899X/463/3/032075
- Rainwater, C. E. (1922). *The play movement in the United States: A study of community recreation*, University of Chicago Press
- Robyn M., Holmes & Jill K. Procaccino (2009). Preschool children's outdoor play area preferences, *Early Child Development and Care*, 179(8), 1103-1112 doi: 10.1080/03004430701770694
- Rubin K. (1977). Play Behaviors of Young Children, *Young Children*, 32(6), 16-24
- Save the Children (2022). Only one in four children play out regularly on their street compared to almost three-quarters of their grandparents generation. <https://www.savethechildren.org.uk/news/media-centre/press-releases/children-today-62-percent-less-likely-to-play-outside-than-their>
- Rubin, K., Bukowski W., Parker J. (2007). *Handbook of child psychology*, 10.1002/9780470147658.chpsy0310
- Schwartzman H. (1976). The Anthropological Study of Children's Play, *Annual Reviews*

Inc., 5, 289-328

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*, New York, NY: John Wiley & Sons

Sourlagka E. & Barable A. (2019). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών όσον αφορά το ελεύθερο παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αυτού, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 1265-1277 doi: 10.12681/edusc.1674

Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques*

Tanakidou M. & Avgitidou S. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση, *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 52-77 doi: 10.12681/dial.10542

Veitch, J., Salmon, J. & Ball, K. (2010) *Individual, social and physical environmental correlates of children's active free-play: a cross-sectional study*. *Act* 7, 11 doi: <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-11>

Verstrate L., Karsten L. (2016). Development of Nature Playgrounds from the 1970s Onwards, *Play and Recreation, Health and Wellbeing*, 9, 173-191 doi: 10.1007/978-981-4585-51-4_5

Visser K. & van Aalst I. (2022). Neighbourhood Factors in Children's Outdoor Play: A Systematic Literature Review, *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 113(1), 80-95 doi: 10.1111/tesg.12505

Vygotsky L. (1978) *The Role of Play in Development* (pp. 92-104) In *Mind in Society* (Trans. M. Cole) Cambridge, MA: Harvard University Press

Woolley H., Lowe A. (2013). Exploring the Relationship between Design Approach and Play Value of Outdoor Play Spaces, *Landscape Research*, 38(1), 53-74 doi: 10.1080/01426397.2011.640432

Zafeiroudi A. (2021). Exploring Outdoor Play in Kindergartens: A Literature Review of Practice in Modern Greece, *Journal of Studies in Education*, 11(3), 84 - 100 doi: 10.5296/jse.v11i3.18724

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
- Γκέσιου, Γ., Δαρδανού, Μ., & Σακελλαρίου, Μ. (2019). Μία συγκριτική διερεύνηση των απόψεων μελλοντικών επαγγελματιών νηπιαγωγών στην Ελλάδα και τη Νορβηγία, σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους, Πρακτικά Συνεδρίου «Χώροι για το παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης», τόμος 1 (2018), 754 – 772 doi: 10.12681/χπ.1444
- Καραγιαννίδου Ε. (2022). Το παιχνίδι στην αρχαία Ελλάδα, *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art, and Education*, 2(1), 117 – 122
- Καρακατσάνη Δ. (2020). Παιχνιδότοποι και αγωγή των παιδιών στην ελληνική κοινωνία του Μεσοπολέμου, *Αρχαιολογία: Αφιέρωμα το παιχνίδι στους νεώτερους χρόνους, Τεύχος 174*, 60 - 73
- Λεβεντάκης Χ., Γκαρίλα Β. (2019). Υπαίθρια Αγωγή – Η Υπαιθριοποίηση της Διδασκαλίας στην Ελλάδα στις Αρχές του 20^{ου} αιώνα, *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 94 – 113
- Παπαλιούρα Ε. & Τάκα Ε. (2018). Η παιδική χαρά ως συνεκτικό στοιχείο της γειτονιάς και βιωματικό εργαλείο ανάγνωσης της πόλης μέσα από παραδείγματα εφαρμογής. Πρακτικά Συνεδρίου «Χώροι για το παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης», τόμος 1 (2018), 854 – 870 doi: 10.12681/χπ.1479
- Προκόβας, Κ. Ε. (2010). *Τότε που παίζαμε λαϊκά παραδοσιακά παιχνίδια*. Θεσσαλονίκη: Γράμμα Βαρθολομαίος.
- Σακελλαρίου Μ. & Μπάνου Μ. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 71–82
- Τσαλαγιώργου Ε.Ι. & Αυγητίδου Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 255-273

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εικόνα 1: http://www.scholarpedia.org/article/Evolution_of_American_Playgrounds

Εικόνα 2: <https://offtheleash.net/2023/02/25/the-playground-whose-idea-was-this/>

Εικόνα 3: <https://www.aaastateofplay.com/history-of-playgrounds/>

Εικόνα 4: https://www.researchgate.net/figure/Lollard-junk-playground-in-post-war-London-Fig-2-Carl-Theodor-Sorensen-Emdrup_fig1_349953658

Εικόνα 5: <https://www.talkingnewtowns.org.uk/content/topics/building-communities/donne-buck-founders-bandley-hill-adventure-playground>

Εικόνα 6: <https://aiucentre.wordpress.com/2019/02/08/playing-and-protesting/>

Εικόνα 7: <https://www.studiomla.com/news/history-of-playground-design/>

Εικόνα 8: <https://www.dinfo.gr/%ce%bc%ce%b1-%cf%80%cf%89%cf%82-%ce%b6%ce%bf%cf%8d%cf%83%ce%b1%ce%bc%ce%b5-%cf%84%cf%8c%cf%84%ce%b5-%ce%b1%cf%86%ce%b9%ce%b5%cf%81%cf%89%ce%bc%ce%ad%ce%bd%ce%bf-%cf%83%cf%84%ce%b9%cf%82/>

Εικόνα 9: <https://www.in2life.gr/features/notes/article/1004780/nostalgikes-fotografies-apo-thn-alana.html>

Εικόνα 10: <https://landezine.com/landscape-structures-recommendation-the-evolution-of-playground/>