



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΩΜΑ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ΟΙ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ
ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ισμήνη Ερασμία Ιγνατιάδου

Επιβλέπουσα:

Ζωή Νικηφορίδου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2025



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΩΜΑ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ΟΙ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ
ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ισμήνη Ερασμία Ιγνατιάδου

Επιβλέπουσα:

Ζωή Νικηφορίδου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2025

BODY, ENVIRONMENT AND PLAY: AFFORDANCES IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, 25/09/2025

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα

Ζωή Νικηφορίδου,

Αναπληρώτρια καθηγήτρια

2. Μέλος επιτροπής

Κωνσταντίνα Ρέντζου,

Επίκουρη καθηγήτρια

3. Μέλος επιτροπής

Αντώνιος Νάτσης,

Ε.ΔΙ.Π.

Η Πρόεδρος του Τμήματος

Ζωή, Νικηφορίδου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Υπογραφή

© Ιγνατιάδου, Ισμήνη Ερασμία, 2025.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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.

Ιγνατιάδου, Ισμήνη Ερασμία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη σε όλους όσους με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της πτυχιακής εργασίας. Ιδιαίτερα, ευχαριστώ θερμά την καθηγήτριά μου Ζωή Νικηφορίδου για την καθοδήγηση, την υπομονή και τα εποικοδομητικά σχόλια της. Η υποστήριξή της υπήρξε καθοριστική για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ ολόψυχα την οικογένειά μου για την αμέριστη αγάπη και στήριξή τους σε κάθε βήμα της ακαδημαϊκής μου πορείας και επιπλέον τους φίλους και τον σύντροφό μου για τη συμπαράσταση, τα λόγια ενθάρρυνσης και την καλή παρέα, που με βοήθησαν να συνεχίσω με αισιοδοξία και να φτάσω ως εδώ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη θεωρία των «προσφερόμενων δυνατοτήτων» (affordances) και στη συμβολή της στην κατανόηση της σχέσης παιδιού–περιβάλλοντος, με ιδιαίτερη έμφαση στα υπαίθρια προσχολικά περιβάλλοντα. Μέσα από τις προσεγγίσεις των Gibson (1979), Heft (1988) και Kytä (1993, 2004) αναδεικνύεται ότι το περιβάλλον δεν αποτελεί ουδέτερο υπόβαθρο, αλλά φορέα δυνατοτήτων που ενεργοποιούνται μέσω της σωματικής δράσης και της αισθητηριακής εμπειρίας. Ο Gibson (1979) θεμελιώνει την οικολογική αντίληψη, παρουσιάζοντας το περιβάλλον ως σύνολο λειτουργικών δυνατοτήτων που αναγνωρίζονται άμεσα από τον οργανισμό. Ο Heft (1988) δίνει έμφαση στη βιωματική διάσταση της αντίληψης και στη σύνδεση πρόθεσης–δράσης–σημασίας, ενώ η Kytä (1993,2004) εισάγει τη διάκριση μεταξύ πιθανών και πραγματοποιημένων προσφερόμενων δυνατοτήτων, παρέχοντας εργαλείο αξιολόγησης της παιδικής εμπειρίας. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που εφαρμόστηκε εξετάζει το παιχνίδι ως κεντρικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης, αναλύοντας τους τύπους του (λειτουργικό, κατασκευαστικό, δραματικό, κοινωνικό) και τη σχέση τους με το υπαίθριο περιβάλλον. Έρευνες καταδεικνύουν ότι φυσικοί, ετερόκλητοι και ευέλικτοι χώροι ενθαρρύνουν την κίνηση, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση, μετατρέποντας τις δυνατότητες σε αυθεντικές εμπειρίες μάθησης. Τέλος, ο σχεδιασμός υπαίθριων σχολικών χώρων προτείνεται να βασίζεται σε αρχές ποικιλίας, κινητικής πρόκλησης και συμμετοχικότητας, ώστε να ενισχύει τη βιωματική μάθηση και την ενεργή εμπλοκή των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: προσφερόμενες δυνατότητες, υπαίθριο παιχνίδι, προσχολικό περιβάλλον, ενσώματη εμπειρία, σχεδιασμός υπαίθριων χώρων

ABSTRACT

This thesis explores the theory of affordances and its role in understanding the dynamic relationship between children and their environment, with a particular focus on outdoor preschool settings. Building on the contributions of Gibson (1979), Heft (1988), and Kyttä (1993, 2004), the study highlights that the environment is not a passive backdrop but an active field of opportunities for action and meaning, directly perceived and enacted through bodily engagement and sensory experience. Gibson's ecological perspective emphasizes the functional possibilities of the environment, while Heft stresses the embodied and intentional dimensions of perception and action. Kyttä further refines the theory by distinguishing between potential and actualized affordances, offering a framework for evaluating children's engagement with space. Central to the literature review that was applied is play, examined as a vital process for learning and development. Different types of play—functional, constructive, dramatic, and social—are analyzed in relation to outdoor school environments. Research evidence shows that diverse, flexible, and nature-rich spaces foster exploration, creativity, risk management, and social interaction, transforming affordances into authentic learning experiences. Finally, the thesis underscores the importance of designing outdoor school environments that prioritize variety, challenge, and participatory planning, thereby supporting children's autonomy, embodied learning, and holistic development.

Λέξεις κλειδιά: affordances, outdoor play, preschool environment, embodied experience, outdoor space design

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vii
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό υπόβαθρο - Προσφερόμενες δυνατότητες (affordances)	4
2.1 Gibson.....	4
2.2 Heft	7
2.3 Kytta.....	9
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογική προσέγγιση και στοχοθεσία	10
Σκοπός της εργασίας	10
Επιμέρους στόχοι	10
Κεφάλαιο 4: Υπό το πρίσμα της σχέσης αρχιτεκτονική-περιβάλλον (κίνηση-ροή-τόπος-χώρος-αισθήσεις-εμπειρία-σώμα).....	12
Κεφάλαιο 5: Affordances και παιχνίδι στα υπαίθρια προσχολικά περιβάλλοντα.....	14
Κεφάλαιο 6: Affordances και σχεδιασμός υπαίθριων προσχολικών περιβαλλόντων.....	23
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα.....	26
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	28

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Η σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα αναδεικνύει ολοένα και περισσότερο τη σημασία του χώρου ως ενεργού παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερα στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, ο χώρος συνδέεται στενά με τη βιωματική μάθηση, καθώς το παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο μέσα από την αλληλεπίδραση με τα ερεθίσματα που αυτός του προσφέρει. Το περιβάλλον δεν αποτελεί απλώς το σκηνικό της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά έναν δυναμικό συνδιαμορφωτή εμπειριών, σχέσεων και πρακτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εξωτερικός χώρος λειτουργεί ως πεδίο ανοιχτών δυνατοτήτων, που ενθαρρύνουν την εξερεύνηση, το παιχνίδι και τη δημιουργικότητα.

Η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances), όπως θεμελιώθηκε από τον J. Gibson (1979) και εμπλουτίστηκε από μεταγενέστερους μελετητές, προσφέρει ένα ιδιαίτερα γόνιμο εννοιολογικό εργαλείο για την κατανόηση της σχέσης παιδιού-περιβάλλοντος. Μέσα από την οπτική αυτή, το περιβάλλον δεν αντιμετωπίζεται ως ουδέτερο πλαίσιο, αλλά ως σύνολο ευκαιριών δράσης, που αποκτούν νόημα ανάλογα με τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και την κινητική ή κοινωνική εμπλοκή του παιδιού. Η μελέτη των affordances, επομένως, ανοίγει νέους δρόμους στην έρευνα για το πώς οι υπαίθριοι χώροι μπορούν να σχεδιαστούν έτσι ώστε να υποστηρίξουν την ολόπλευρη ανάπτυξη και τη μαθησιακή διαδικασία.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τη θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances) και να αναδείξει τη συμβολή της στην κατανόηση της σχέσης παιδιού-περιβάλλοντος, με ιδιαίτερη έμφαση στα υπαίθρια προσχολικά περιβάλλοντα. Κεντρική επιδίωξη αποτελεί η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι φυσικοί και τεχνητοί χώροι προσφέρουν ποικίλες δυνατότητες δράσης και μάθησης, ενισχύοντας την ανάπτυξη κινητικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ειδικότερα, η μελέτη εστιάζει στη σύνδεση των θεωρητικών προσεγγίσεων των Gibson (1979), Heft (1988) και Kytä (1993, 2004) με την εκπαιδευτική πράξη, ώστε να καταδειχθεί πώς η αντίληψη, η κίνηση και η δράση αλληλοσυμπλέκονται στη μαθησιακή εμπειρία. Παράλληλα, η εργασία επιδιώκει να εξετάσει τον ρόλο του παιχνιδιού ως κεντρικού μηχανισμού μάθησης στην προσχολική ηλικία και να αναλύσει πώς οι υπαίθριοι χώροι, όταν σχεδιάζονται με ποικιλία υλικών, φυσικών στοιχείων και ελεύθερων δομών, ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή, τη φαντασία και τη

δημιουργικότητα των παιδιών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται επίσης στην ανάδειξη των πλεονεκτημάτων του αδόμητου παιχνιδιού για την αυτονομία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης ρίσκου. Τέλος, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην υποβολή προτάσεων σχεδιασμού υπαίθριων προσχολικών χώρων, βασισμένων στη θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων, ώστε να δημιουργηθούν παιδοκεντρικά, ευέλικτα και πολυαισθητηριακά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν βιωματική μάθηση και ολόπλευρη ανάπτυξη.

Η εργασία δομείται σε επτά κεφάλαια, τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται προκειμένου να αναδείξουν τη θεωρητική θεμελίωση, τη μεθοδολογική στρατηγική και τις παιδαγωγικές εφαρμογές της έννοιας των προσφερόμενων δυνατοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση. Στο **πρώτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η εισαγωγή, όπου οριοθετείται το αντικείμενο της μελέτης και διατυπώνονται οι στόχοι της. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία της σχέσης παιδιού–περιβάλλοντος και στον ρόλο του παιχνιδιού ως κεντρικού άξονα μάθησης και ανάπτυξης. Το **δεύτερο κεφάλαιο** αναπτύσσει το θεωρητικό υπόβαθρο, με αναφορά στις συμβολές των Gibson (1979), Heft (1988) και Kytä (1993, 2004). Ο Gibson θεμελιώνει την οικολογική αντίληψη, ο Heft εμπλουτίζει την προσέγγιση με την έννοια της ενσώματης εμπειρίας, ενώ η Kytä εισάγει τη διάκριση μεταξύ πιθανών και πραγματοποιημένων προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances), παρέχοντας εργαλεία αξιολόγησης των παιδικών εμπειριών στον χώρο. Συνεχίζοντας, στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της εργασίας, η οποία περιλαμβάνει βιβλιογραφική ανασκόπηση. Παράλληλα, προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της εργασίας, οι οποίοι αφορούν στη χωρική διαμόρφωση, στη σωματική και αισθητηριακή εμπλοκή, στη σύνδεση με τους τύπους παιχνιδιού και στις σχεδιαστικές προεκτάσεις των υπαίθριων περιβαλλόντων. Το **τέταρτο κεφάλαιο** διερευνά τη σχέση αρχιτεκτονικής και περιβάλλοντος, με αναφορά σε έννοιες όπως η κίνηση, η ροή, ο τόπος και η πολυαισθητηριακή εμπειρία. Αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο ο χώρος, ως βιωματικό και αισθητηριακό πεδίο, συνδιαμορφώνει την παιδαγωγική εμπειρία και την αντίληψη του παιδιού. Έπειτα, στο **πέμπτο κεφάλαιο** εξετάζονται οι συνδέσεις ανάμεσα στις προσφερόμενες δυνατότητες και στις μορφές παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία. Αναλύονται τα διαφορετικά είδη παιχνιδιού, όπως το λειτουργικό, το κατασκευαστικό, το δραματικό και το κοινωνικό, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η αξία του ελεύθερου υπαίθριου παιχνιδιού για τη δημιουργικότητα, την αυτονομία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα, το **έκτο κεφάλαιο**

επικεντρώνεται στον σχεδιασμό υπαίθριων προσχολικών περιβαλλόντων. Τονίζεται η σημασία της ποικιλίας, της ευελιξίας και της ένταξης φυσικών στοιχείων, με στόχο τη δημιουργία παιδοκεντρικών χώρων που ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και προάγουν την ενεργό εμπλοκή των παιδιών. Τέλος, στο **έβδομο κεφάλαιο** παρατίθενται τα συμπεράσματα της μελέτης, τα οποία συνοψίζουν τα βασικά ευρήματα και υπογραμμίζουν τις παιδαγωγικές και σχεδιαστικές συνέπειες της θεωρίας των προσφερόμενων δυνατοτήτων. Επισημαίνεται, συνοψίζοντας, η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης και εφαρμογής των θεωρητικών αρχών στην εκπαιδευτική πράξη.

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό υπόβαθρο - Προσφερόμενες δυνατότητες (affordances)

2.1 Gibson

Σύμφωνα με τον Gibson (1979), θεμελιωτή της θεωρίας των «προσφερόμενων δυνατοτήτων» (*affordances*), οι οποίες εδραιώνουν την οικολογική προσέγγιση της αντίληψης, ο οργανισμός *αντιλαμβάνεται άμεσα (direct perception)* τις δυνατότητες ενέργειας που το ίδιο το περιβάλλον του παρέχει, είτε προς όφελος είτε προς βλάβη. Η αντίληψη αυτή, λοιπόν, δεν έγκειται σε εσωτερικές εικόνες, αλλά στη *σύλληψη* πληροφοριών για σταθερότητες (*invariants*) διαθέσιμες στο περιβάλλον. Με αυτόν τον όρο, δηλαδή, ο Gibson αναφέρεται στις σταθερές και κανονικές ιδιότητες της διάταξης των επιφανειών και των συνθηκών στο περιβάλλον, που επιτρέπουν την φυσική και άμεση αντίληψη των δυνατοτήτων ενεργειών που αυτές παρέχουν. Ο Gibson προσεγγίζει και ερμηνεύει οικολογικά τα αντικείμενα του περιβάλλοντος, όχι δηλαδή ως φυσικά σώματα, αλλά ως φορείς δυνατοτήτων ενέργειας, την οποία καθιστά εφικτή η παρουσία του αντικειμένου για τον οργανισμό. Για παράδειγμα, ένα παιδί δεν αντιλαμβάνεται μια ράμπα ως μια αφηρημένη γεωμετρική επιφάνεια, αλλά ως εκείνη την επιφάνεια που του προσφέρει περιθώρια δράσεων, τα οποία ποικίλουν ανάλογα με την σωματική διάπλαση, τις κινητικές του ικανότητες, και τους εκάστοτε στόχους του. Το να σκαρφαλώσει, να τρέξει ή ακόμα και να τσουλήσει πάνω στην επιφάνεια της μπάρας, καθιστά την αντίληψη *λειτουργική* και *συνεπώς σχεσιακή*.

Οι προσφερόμενες δυνατότητες δεν αποτελούν απλές φυσικές ιδιότητες, αλλά εμπλέκονται ενεργά με το περιβάλλον, δημιουργώντας ένα πεδίο συμπληρωματικότητας με τον οργανισμό. Παραδείγματος χάριν, μια οπή μπορεί να «δεχτεί» ή να επιτρέψει τη διέλευση ενός σώματος όταν οι διαστάσεις του είναι κατάλληλες, μια επιφάνεια μπορεί να προωθήσει το περπάτημα όταν η κλίση και η τραχύτητά της είναι διαχειρίσιμες από το σώμα, και ένα κλαδί μπορεί να λειτουργήσει ως «λαβή» όταν το πάχος του εμπίπτει με τη φυσική δυνατότητα του χεριού να το κρατήσει. Πρόκειται, δηλαδή, για χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που συνάδουν με τις ικανότητες και τη διάσταση του σώματος. Οι αναλογίες μεταξύ περιβαλλοντικών διαστάσεων και σωματικών ικανοτήτων (π.χ. ύψος σκαλοπατιού/μήκος κνήμης, πλάτος διαδρόμου/εύρος ώμων) είναι αυτές που πλαισιώνουν τις προσφερόμενες δυνατότητες κάθε φορά. Πιο

συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το ίδιο στοιχείο μπορεί να είναι αναρριχητικό για ένα παιδί, δυσπρόσιτο για ένα άλλο μικρότερο, βάθρο παρατήρησης για κάποιο άλλο- ακριβώς επειδή ποικίλλουν ανά άτομο και μετασχηματίζονται καθώς μεταβάλλονται δεξιότητες και σώμα.

Η προσέγγιση του Gibson (1979) έγκειται στη διάκριση μεταξύ μέσου (*medium*, π.χ. αέρας/νερό), ουσιών (*substances*, π.χ. χρώμα, ξύλο, πέτρα), αντικειμένων και γεγονότων (*events*). Η περιβάλλουσα οπτική ροή είναι η δίοδος μεταφοράς πληροφοριών στον οργανισμό για τη διάταξη των επιφανειών και τις προσαρμογές τους (κινήσεις, ροές), προλειαίνοντας το έδαφος της αντιληπτικής πρόσβασης σε σταθερές που καταδεικνύουν τις προσφερόμενες δυνατότητες. Ειδικότερα, οι ουσίες είτε περιορίζουν είτε διευκολύνουν συγκεκριμένες ενέργειες (π.χ. η άμμος καθιστά δυνατή τη διαμόρφωση ή την εμβύθιση), τα αντικείμενα ενδείκνυνται για χειρισμό ή μετατόπιση, ενώ τα γεγονότα ή οι δυναμικές συνθήκες σκιαγραφούν πιθανούς κινδύνους ή ευκαιρίες για δράση (π.χ. ένα επερχόμενο κύμα μπορεί να αναδεικνύει είτε αποφυγή, είτε δυνατότητα παιχνιδιού με το νερό). Όλα τα παραπάνω δεν αφορούν σε συγκέντρωση αισθητηριακών ερεθισμάτων, αλλά σε διαδικασία ενεργούς αντίληψης και κατανόησης των τρόπων με τους οποίους το δίπτυχο σώμα-περιβάλλον αλληλοεπιδρούν λειτουργικά. Όπως υπογραμμίζει ο Gibson (1979) οι προσφερόμενες δυνατότητες αποτελούν φορείς νοήματος. Ένα αγκάθι παρέχει τη δυνατότητα τρυπήματος, ένα καθιστικό διευκολύνει την ανάπαυση ενώ μια άκρη συνδέεται με τον κίνδυνο πτώσης. Ο οργανισμός αντιλαμβάνεται αυτές τις λειτουργικές δυνατότητες ως πρακτικά νοήματα που κατευθύνουν τη δράση του φυσικά μέσω της ενσώματης εμπλοκής.

Ταυτόχρονα, ο Gibson (1979) εισάγει και επιχειρεί να περιγράψει την έννοια του *niche* όχι όμως ως χωρική θέση. Ως *niche* θεωρεί το σύνολο των προσφερόμενων δυνατοτήτων που καθιστούν ένα περιβάλλον και ένα πεδίο δράσης λειτουργικό για έναν οργανισμό. Ειδικότερα, για το ίδιο το παιδί, ένας υπαίθριος χώρος που χαρακτηρίζεται από ποικιλία επιφανειών, υλικών και μεταβαλλόμενων στοιχείων εδραιώνει ένα λειτουργικό περιβαλλοντικό *niche*, το οποίο υποστηρίζει την εξερεύνηση, τη διαχείριση ρίσκου, την κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω παιχνιδιού και τη χρήση εργαλείων (π.χ. χάραξη με ράβδο).

Η οικολογική θεώρηση του Gibson (1979) ενοποιεί αδιάσπαστα το τρίπτυχο: κίνηση-αντίληψη-δράση. Η πληροφορία βρίσκεται εκτός του εαυτού μας και ανακαλύπτεται μέσω ενεργητικής εξερεύνησης. Στο παιχνίδι, κινητικές ενέργειες όπως το τρέξιμο, το σκαρφάλωμα, η κύλιση και το κρύψιμο λειτουργούν ως εργαλεία «σάρωσης» των σταθερών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος και, ταυτόχρονα, ανίχνευσης νέων προσφερόμενων δυνατοτήτων. Η μάθηση, επομένως, είναι βιωματική και ενσώματη, όχι μεταβίβαση συμβολικών νοημάτων. Σχεδιαστικά, η προσέγγιση αυτή υποδηλώνει την ανάγκη δημιουργίας περιβαλλόντων που ενσωματώνουν ποικιλία επιφανειών και υλικών, όπως χώμα, άμμο, πέτρα και ξύλο, προκειμένου να ενθαρρύνεται η κινητική διερεύνηση και η αισθητηριακή ανακάλυψη των υφών. Παράλληλα, η παρουσία κλίσεων, υψωμάτων και εμποδίων υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναρρίχησης, ισορροπίας και εκτίμησης κινδύνου. Οι μεταβολές σε φωτισμό, σκιά και ροή αέρα προάγουν εμπειρίες που ενεργοποιούν τόσο θερμικές όσο και ακουστικές αισθήσεις, ενισχύοντας την ολιστική αισθητηριακή αντίληψη των παιδιών. Επιπλέον, οι ανοιχτές και ασαφείς δομές καθιστούν δυνατή την πολλαπλή ερμηνεία και χρήση των χώρων, προάγοντας τη δημιουργικότητα, την αυτονομία και την εξερεύνηση.

Φυσικά, τα παραπάνω συνδέονται άρρηκτα με ορισμένους τύπους παιχνιδιού που θα αναλυθούν και παρακάτω, όπως το λειτουργικό παιχνίδι, το κατασκευαστικό παιχνίδι με φυσικά υλικά, το συμβολικό παιχνίδι και το κοινωνικό παιχνίδι, το οποίο έγκειται στον συντονισμό πάνω σε κοινές προσφερόμενες δυνατότητες, όπως π.χ. οι κρυψώνες. Όλοι αυτοί οι τύποι παιχνιδιού αποτυπώνονται και εμπλουτίζονται από το ίδιο οικολογικό υπόβαθρο που προσανατολίζεται στην ενεργό αλληλεπίδραση σώματος και περιβάλλοντος. Η θεωρία του Gibson παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση του νοήματος χωρίς την αναγωγή του σε εσωτερικές αναπαραστάσεις. Το νόημα συντίθεται μέσω των λειτουργικών σχέσεων δράσης που το σώμα ανιχνεύει και αξιοποιεί στο περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική αυλή μπορεί να θεωρηθεί ως ένα δυναμικό «niche», όπου κάθε παιδί αναγνωρίζει, κινητοποιεί και εξελίσσει τις προσφερόμενες δυνατότητες σύμφωνα με τις ατομικές του ικανότητες. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η ενίσχυση της γνωστικής και κινητικής ενεργοποίησης, καθώς και η διαμόρφωση εμπλουτισμένων βιωματικών εμπειριών πραγματοποιούνται μέσω της ενεργητικής πραγμάτωσης των νέων προσφερόμενων δυνατοτήτων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση σώματος και περιβάλλοντος.

2.2 Heft

Οικολογική αντίληψη και ενσώματη εμπειρία

Ο Heft (1988), εμπνεόμενος από τη θεωρία του Gibson, αναδιατυπώνει την οικολογική προσέγγιση από φαινομενολογική σκοπιά και δίνει έμφαση και σημασία στην προθετικότητα του σώματος (*bodily intentionality*) και στην ενσώματη αντίληψη (*embodied perception*). Το νόημα που αποδίδεται με αυτήν την προσέγγιση είναι ιδιαίτερα ορατό στην περίπτωση του παιχνιδιού σε υπαίθριους σχολικούς χώρους, όπου ο δεσμός παιδιού-περιβάλλοντος δεν είναι ουδέτερος ή παθητικός. Αντίθετα, οι προοπτικές που αναδύονται από τον χώρο (π.χ. δέντρα, φυσικά εμπόδια, άμμος) εντοπίζονται και αξιοποιούνται μέσα από τη σωματική δράση, όπως το σκαρφάλωμα, η εξερεύνηση ή το παιχνίδι ρόλων. Ο Heft (1988) τεκμηριώνει ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες είναι σχεσιακές, προκύπτουν δηλαδή από τη διαπλοκή της δομής του περιβάλλοντος με τις αντιληπτικές και κινητικές ικανότητες του υποκειμένου. Για παράδειγμα, μια πέτρα μπορεί να αποτελεί μια επιφάνεια ανάπαυσης, ένα αντικείμενο προς μετακίνηση ή ένα συμβολικό αντικείμενο, ανάλογα με το πώς το παιδί την προσεγγίζει και με ποιες ανάγκες ή φαντασίες συνδέεται η πράξη του.

Αντίληψη ως δράση: Η βιωματική διάσταση του παιχνιδιού

Η θεώρηση του Heft (1988) καταρρίπτει την παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα σε εσωτερικές γνωστικές λειτουργίες και εξωτερική δράση. Αντίληψη και κίνηση είναι αλληλένδετες· η γνώση προκύπτει από την πρακτική και ενσώματη ενασχόληση με το περιβάλλον. Επομένως, η μάθηση μέσω του παιχνιδιού σε εξωτερικά περιβάλλοντα δεν αποτελεί δευτερεύουσα διαδικασία, αλλά κεντρική μορφή ανάπτυξης.

Οι παιδικές κινήσεις -το τρέξιμο, το σκαρφάλωμα, η αναρρίχηση, το κρυφτό- είναι εκφράσεις της *intentional arc*, της ενότητας πρόθεσης, δράσης και σημασίας (Heft, 1988). Η έννοια της *intentional arc*, όπως αναπτύχθηκε από τον Merleau-Ponty (1963, όπ. αναφ. στον Heft, 1988) και αξιοποιείται από τον Heft στην ανάλυση της οικολογικής προσέγγισης του Gibson, αναφέρεται στη δυναμική και αέναη σύνδεση σώματος περιβάλλοντος μέσω της πρόθεσης, της αντίληψης και της δράσης. Υπό αυτό το πρίσμα, οι προσφερόμενες δυνατότητες του σχολικού υπαίθριου περιβάλλοντος δεν αποτελούν απλώς αντικειμενικά χαρακτηριστικά του χώρου, αλλά αποκτούν λειτουργικό και παιδαγωγικό νόημα μέσα από τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές και αξιοποιούνται από το παιδί. Συνεπώς, η *intentional arc* συμβάλλει στην

κατανόηση της μάθησης και του παιχνιδιού ως φαινομένων που αναδύονται μέσα από το συνεχές και αλληλοεξαρτώμενο τρίπτυχο σχέσης σώματος–παιδιού–περιβάλλοντος, αναδεικνύοντας τον χώρο όχι ως παθητικό υπόβαθρο, αλλά ως ενεργό συνδιαμορφωτή της εμπειρίας. Μέσω της βιωματικής επαφής με το περιβάλλον, το παιδί διαμορφώνει τον δικό του «εννοιολογικό χώρο». Έτσι, η παιδαγωγική αξιοποίηση ενός σχολικού κήπου, ενός δασικού μονοπατιού ή μιας αυλής με ποικίλα φυσικά και τεχνητά στοιχεία, οφείλει να στηρίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά μαθαίνουν όχι μόνο για τον κόσμο, αλλά μέσα από αυτόν και με αυτόν (Merleau-Ponty, 1963, όπ. αναφ. στον Heft, 1988). Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο όπου ο υπαίθριος χώρος περιλαμβάνει κορμούς δέντρων, θάμνους, βράχους και φυσικές υψομετρικές διαφορές, τα παιδιά εντοπίζουν διαφορετικές προσφερόμενες δυνατότητες, ώστε ένας κορμός μπορεί να γίνει γέφυρα, εμπόδιο ή κάστρο, αναλόγως με το παιδί και το παιχνίδι.

Ο Heft (1988) επισημαίνει ακόμη ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες δεν είναι απόλυτες ή αντικειμενικά καθορισμένες, αλλά εξασφαλίζονται μέσα από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζονται ή διαμορφώνονται τα υπαίθρια περιβάλλοντα επηρεάζει τις δυνατότητες δράσης που «αναγνωρίζονται» ή «επιτρέπονται» στα παιδιά. Επομένως, ο σχεδιασμός χώρων μάθησης πρέπει να συνυπολογίζει τις λειτουργικές, αισθητηριακές και συμβολικές ανάγκες των παιδιών, προσφέροντας έναν πλούσιο οικολογικά χώρο με ευέλικτες και πολυδιάστατες προσφερόμενες δυνατότητες (Heft, 1988).

Πρακτικά, οι υπαίθριοι χώροι θα πρέπει να υποστηρίζουν την ενεργητική εξερεύνηση και να αποφεύγουν την επιβολή περιορισμών στις δράσεις των παιδιών. Η παρουσία αποκλειστικά «ασφαλών» κατασκευών, χωρίς φυσικά στοιχεία ή προκλήσεις, περιορίζει τις προσφερόμενες δυνατότητες του χώρου. Αντίθετα, η συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες όπως η εξερεύνηση ενός χωμάτινου μονοπατιού, η ανάβαση σε δέντρα ή η αλληλεπίδραση με το νερό, συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενεργούς σωματικής εμπλοκής με το περιβάλλον, κατά την οποία το παιδί αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί τις προσφερόμενες δυνατότητες μέσω των αισθήσεών του και των κινητικών του δράσεων. Αυτή η διαδικασία ενισχύει τη δημιουργία προσωπικών, βιωματικών αναπαραστάσεων του κόσμου, όπως υπογραμμίζεται εξίσου στις αναλύσεις του Gibson (1979) και του Heft (1988).

2.3 Kytta

Η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων (*affordances*), όπως αρχικά αναπτύχθηκε από τον Gibson (1979) και επεκτάθηκε από τον Heft (1988), παρέχει ένα οικολογικό πλαίσιο για την κατανόηση της σχέσης παιδιού–περιβάλλοντος. Η Kytta (1993) προχωρά περαιτέρω, εισάγοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο που ενσωματώνει τις θετικές και αρνητικές προσφερόμενες δυνατότητες, την αναπαράσταση του περιβάλλοντος και τη δράση ως βασικούς άξονες της σχέσης παιδιού–χώρου. Σύμφωνα με το μοντέλο της (1993), τα παιδιά συλλέγουν πληροφορίες από το περιβάλλον μέσω αισθητηριακών και κινητικών εμπειριών, ενεργοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Η θεωρία της συνδέεται άμεσα με τις εφαρμογές των Gibson (1979) και Heft (1988) στην παιδική εμπειρία, προσφέροντας ένα πλαίσιο αξιολόγησης του βαθμού στον οποίο οι δυνατότητες του χώρου μετατρέπονται σε βιωματική εμπειρία, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την ανάπτυξη των παιδιών (Gibson, 1979, Heft, 1988, Kytta, 2004).

Κεντρική συνεισφορά της Kytta αποτελεί η διάκριση μεταξύ των πιθανών προσφερόμενων δυνατοτήτων (*potential affordances*) και των πραγματοποιημένων προσφερόμενων δυνατοτήτων (*actualized affordances*), η οποία λειτουργεί ως θεμελιώδες εργαλείο για την αξιολόγηση των υπαίθριων παιδικών χώρων (Hoseeini et al., 2021). Οι πιθανές προσφερόμενες δυνατότητες αναφέρονται στο σύνολο των δυνατοτήτων που παρέχει ένα περιβάλλον, ανεξαρτήτως του αν τα παιδιά τις αναγνωρίζουν ή τις αξιοποιούν (Kytta, 2004), ενώ οι πραγματοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες αφορούν σε εκείνες που τα παιδιά ενεργοποιούν πραγματικά, μετατρέποντας τον χώρο σε ουσιαστική εμπειρία παιχνιδιού. Η μετάβαση από τις πιθανές στις πραγματοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την έννοια της ανεξαρτησίας κίνησης (*independent mobility*), η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη φυσική πρόσβαση στον χώρο, αλλά περιλαμβάνει την αίσθηση αυτονομίας, ελέγχου και δυνατότητας επιλογής. Η κινητική ελευθερία επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν νέες προσφερόμενες δυνατότητες και να τις ενσωματώνουν στην εμπειρία τους, ενισχύοντας την ανάπτυξη κινητικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Kytta, 2004, Hoseeini et al., 2021).

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογική προσέγγιση και στοχοθεσία

Η παρούσα εργασία, βασισμένη σε βιβλιογραφική ανασκόπηση με ερμηνευτικό χαρακτήρα, εστιάζει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα υπαίθρια προσχολικά περιβάλλοντα συμβάλλουν στο παιχνίδι, την εξερεύνηση και την αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, υπό το πρίσμα της θεωρίας των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances) και κατ' επέκταση της σχέσης παιδιού-περιβάλλοντος.

Σκοπός της εργασίας

Γενικός σκοπός είναι η αποτύπωση και ερμηνεία των θεωρητικών και παιδαγωγικών προεκτάσεων της σχέσης σώματος–περιβάλλοντος στην προσχολική εκπαίδευση, με έμφαση στον ρόλο του υπαίθριου παιχνιδιού και στον τρόπο που οι χώροι μπορούν να υποστηρίξουν τη βιωματική μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Επιμέρους στόχοι

Η εργασία επιδιώκει ειδικότερα:

1. Να αναδείξει τον ρόλο της χωρικής και χρονικής διαμόρφωσης των υπαίθριων προσχολικών χώρων στη διαμόρφωση των προσφερόμενων δυνατοτήτων.
2. Να διερευνήσει τη συμβολή της κινητικής εμπλοκής και της πολυαισθητηριακής εμπειρίας στη βιωματική σχέση των παιδιών με τον χώρο.
3. Να συνδέσει τις προσφερόμενες δυνατότητες με τις μορφές παιχνιδιού που αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία.
4. Να εξετάσει την επίδραση της ποικιλίας, της ευελιξίας και της ένταξης φυσικών στοιχείων στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της ανακάλυψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.
5. Να καταγράψει τις σχεδιαστικές και περιβαλλοντικές παραμέτρους που καθιστούν τα υπαίθρια προσχολικά περιβάλλοντα χώρους αυθεντικής βιωματικής μάθησης.

Σύμφωνα με τη Snyder (2019), η βιβλιογραφική αυτή προσέγγιση δεν επιχειρεί τη στατιστική γενίκευση, αλλά την ερμηνευτική κατανόηση και τη σύνδεση θεωρητικών εννοιών με την εκπαιδευτική πράξη. Με αυτόν τον τρόπο, η εργασία επιχειρεί να αναδείξει το παιδαγωγικό δυναμικό της θεωρίας των προσφερόμενων δυνατοτήτων και να συμβάλει στη συζήτηση γύρω από τον σχεδιασμό ποιοτικών υπαίθριων περιβαλλόντων στην προσχολική εκπαίδευση. Η αναζήτηση βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων και ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, όπως Taylor & Francis online, Scopus, SpringerLink, Web of Science, Eric, Google Scholar και έγκριτες εκδόσεις, χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά όπως: *affordances, ecological psychology, outdoor play, preschool environment, embodied experience, early childhood education*. Τα κριτήρια επιλογής των πηγών βασίστηκαν στη θεματική συνάφεια, στην επιστημονική εγκυρότητα και στην επικαιρότητα, με έμφαση στις θεμελιώδεις θεωρητικές συνεισφορές των Gibson (1979), Heft (1988) και Kytta (1993, 2004), καθώς και σε πρόσφατες έρευνες που εστιάζουν στο παιχνίδι σε υπαίθρια προσχολικά περιβάλλοντα. Η ανάλυση των πηγών επιδιώκει την εξαγωγή βασικών πεδίων διερεύνησης, τη συγκριτική παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων και την ανάδειξη των παιδαγωγικών και σχεδιαστικών προεκτάσεων.

Κεφάλαιο 4: Υπό το πρίσμα της σχέσης αρχιτεκτονική-περιβάλλον (κίνηση-ροή-τόπος-χώρος-αισθήσεις-εμπειρία-σώμα)

Η αρχιτεκτονική ορίζεται και πλαισιώνεται πάντα μέσα από δύο σημαντικές διαστάσεις, αυτές του χώρου και του χρόνου. Δεν είναι άχρονη, ούτε άχωρη (Αντωνίου, Γιουζέπας, Τσάρας & Τσινίκας, 2022). Παράλληλα, «εισάγει, κατευθύνει και οργανώνει τη συμπεριφορά και την κίνηση» (Pallasmaa, 2023, σ. 99). Ο χώρος και ο χρόνος συνυφαίνονται στην έκφραση της κίνησης, η οποία μεταμορφώνει το ήδη εδραιωμένο και στατικό περιβάλλον σε κάτι συνεχώς μεταβαλλόμενο και αέναο. Συνθέτει, δηλαδή, και καθορίζει την εκάστοτε εμπειρία του χώρου που βιώνεται, κάτι στο οποίο φυσικά συμβάλλει το είδος της κίνησης, η έντασή της, οι παύσεις και η ακολουθία της, ανεξαρτήτως του πεδίου δράσεως. Στενά συνδεδεμένη με την κίνηση είναι και η έννοια της ροής, ως μια αδιάλειπτη κίνηση που συνήθως ακολουθεί μια πορεία και επισημαίνεται από τον τρόπο διαμόρφωσης και σχεδιασμού του κάθε χώρου (Αντωνίου, Γιουζέπας, Τσάρας & Τσινίκας, 2022). Η έννοια της κίνησης και της ροής, αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν ιδωθεί υπό το πρίσμα της βιωματικής εμπειρίας. Ο τρόπος με τον οποίο ο χώρος καλλιεργεί και δημιουργεί γόνιμο έδαφος για την κίνηση, η οποία νοηματοδοτείται, καθιστά το σώμα και το περιβάλλον συν-εμπλεκόμενα σε μια ενιαία εμπειρική ροή.

Ο Φιλανδός αρχιτέκτονας Pallasmaa (2023), περιγράφει και εξετάζει την αρχιτεκτονική ως μια πολυαισθητηριακή εμπειρία. Κατά τους Αντωνίου, Γιουζέπα, Τσάρα & Τσινίκα (2022, σ. 302), η εμπειρία ορίζεται ως εκείνο «το βίωμα όταν δέχεται κάποιος ερέθισμα νοηματικό ή αισθητηριακό το οποίο και συνειδητοποιεί, αλλά και η πείρα ή η απόκτησή της». Παράλληλα, αυτό που καθορίζει μια εμπειρία ως πολυαισθητηριακή, είναι η κινητοποίηση και ευαισθητοποίηση όλων των αισθήσεων, που αναγάγουν το βίωμα του χώρου και του περιβάλλοντος σε κάτι βαθύτερο και καθαρά συνειδησιακό (Αντωνίου, Γιουζέπας, Τσάρας & Τσινίκας, 2022). Σύμφωνα με τον Gibson (όπ. αναφ. στον Pallasmaa, 2023) οι αισθήσεις λειτουργούν ως ένα ενεργό σύνολο ανίχνευσης ερεθισμάτων, όπου απουσιάζει η παθητικότητα και ταξινομούνται ευρύτερα και πιο ουσιαστικά στα εξής πέντε συστήματα: οπτικό, ακουστικό, απτικό, γεύσης-οσμής και βασικού προσανατολισμού. Ταυτόχρονα, οι αισθήσεις, αποτελούν μια ιδιαιτέρως σημαντική δίοδο μεταφοράς πληροφοριών στον νου και εγείρουν όχι μόνο την αισθητηριακή σκέψη, αλλά και την φαντασία. Η όραση συνδέεται και αλληλεπιδρά με τις

υπόλοιπες αισθήσεις, δημιουργώντας και ενισχύοντας τον πόλο μεταξύ της πραγματικότητας και του σώματος. Το ίδιο το σώμα και κατ' επέκταση η ανθρώπινη ύπαρξη θέτει εκείνα τα θεμέλια, που συντελούν στην ολοκλήρωση της αισθητηριακής εμπειρίας αυτής καθ αυτής (Pallasmaa, 2023). «Η φιλοσοφία του Merleau-Ponty καθιστά το ανθρώπινο σώμα το κέντρο του κόσμου της εμπειρίας» (Pallasmaa, 2023, σ. 66). «Ο κόσμος αντανakλάται στο σώμα και το σώμα προβάλλεται στον κόσμο» (Pallasmaa, 2023, σ. 73). Ο πυρήνας και το όλον της εμπειρίας της ύπαρξης συγκροτείται εντός της διάδρασης του τρίπτυχου σώμα-κίνηση-περιβάλλον, ώστε, τελικά, ο ίδιος ο εαυτός και ο κόσμος να αντικατοπτρίζονται αδιάκοπα και την ίδια στιγμή να καθορίζονται αναμεταξύ τους.

Η δημιουργία αυτής της δυναμικής σχέσης μεταξύ σώματος-περιβάλλοντος, εμπίπτει στη θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances) του Gibson (1979), μετατρέποντας το ίδιο το σώμα σε φορέα του βιώματος μέσω του οποίου «πυροδοτούνται» αυτές. Η έννοια της βιωματικής μάθησης διασταυρώνεται στενά και με την προσέγγιση της Kytta (1993,2004). Σε περιβάλλοντα πλούσια σε προσφερόμενες δυνατότητες, η κίνηση δεν αποτελεί μόνο μέσο μετακίνησης, αλλά εργαλείο αντίληψης και κατανόησης του κόσμου. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί σκαρφαλώνει, δεν ασκεί μόνο κινητικές δεξιότητες, αλλά κατανοεί τις σχέσεις απόστασης, ισορροπίας, βαρύτητας και κινδύνου – όλα ενσωματωμένα σε μια πολυαισθητηριακή εμπειρία. Τέτοιες σωματικές εμπειρίες συγκροτούν, σύμφωνα με τον Merleau-Ponty (1962), τη βάση της αντιληπτικής γνώσης. Η μαθησιακή εμπειρία, δηλαδή, δεν είναι αποσπασμένη από το σώμα, αλλά είναι συνυφασμένη με την υλικότητα και την ενσωματωμένη δράση μέσα στον χώρο (Pallasmaa, 2023). Η αρχιτεκτονική και το δομημένο περιβάλλον παρέχουν πλήθος δυνατοτήτων που συνδέονται άμεσα με την ποιότητα του χώρου. Το ανθρώπινο σώμα, όταν λειτουργεί και αισθάνεται εντός του χώρου, αναγνωρίζει αδιαλείπτως διαφορετικά ερεθίσματα και ενεργοποιεί μια συνεχή σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ σώματος, αισθήσεων και χωρικού περιβάλλοντος. Οι προσφερόμενες (ή μη) δυνατότητες του χώρου για δράση, ανάπαυση, ενεργή εμπλοκή και συσχέτιση φανερώνουν ότι ο χώρος δεν είναι ποτέ ουδέτερος, αλλά μετατρέπεται σε καθοριστικό συντελεστή συγκρότησης της εμπειρίας και του εαυτού. Έτσι, το σώμα αποκτά μια ενεργή θέση στο περιβάλλον χωρίς να συνδιαλέγεται απλά με τα στοιχεία αυτού, αλλά γεφυρώνοντας την αντίληψη με τη δράση, αναδεικνύοντας πως η βιωμένη εμπειρία του χώρου είναι ουσιαστικά σωματοποιημένη.

Κεφάλαιο 5: Affordances και παιχνίδι στα υπαίθρια προσχολικά περιβάλλοντα

Σύμφωνα με το άρθρο 31 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού το παιχνίδι κατοχυρώνεται ως αναφαίρετο δικαίωμά του (United Nations, 1989) και συγχρόνως ερευνητικές μελέτες φανερώνουν το θετικό αντίκτυπο που έχει στην ψυχοσυναισθηματική και σωματική υγεία των παιδιών (Cheng, Brussoni, Han, Munday & Zeni, 2022). Με βάση την Wood (2014, όπ. αναφ. στους Cetken-Aktas & Sevimli-Celik, 2023) το παιχνίδι εδραιώνεται ως το κύριο σημείο της ζωής των παιδιών και αποτελείται από αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορές, οι οποίες πλαισιώνουν και, κατ' επέκταση, φανερώνουν το νόημα και τον σκοπό της παιδικής ηλικίας. Βάσει των Aziz & Said (2015) μαθαίνουν να καθοδηγούν τη σκέψη τους με αυτήν να λειτουργεί επικουρικά, ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους. «Το παιχνίδι είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους. Το εξερευνούν, το εφευρίσκουν, το μετατρέπουν, για να ταιριάζει στις ανάγκες τους», εξηγεί ο Almon (2013, p.6, όπ. αναφ. στους Kiewra & Veselack, 2016) και αποτελεί μέσο οικειοποίησης με το περιβάλλον τους (Aziz & Said, 2015). Κατά την Loizou (2017, όπ. αναφ. στους Larrea, Muela, Miranda & Barandiaran, 2019) πέρα από την ανάπτυξη και την εξάσκηση των δεξιοτήτων, το παιχνίδι καθαυτό, προσφέρει ένα αισθητηριακό βίωμα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, που, όπως τονίζει ο Ward (1978, όπ. αναφ. στους Helleman, Nio & de Vries, 2023) δεν παύει να είναι προϊόν και μέρος ενός δομημένου συστήματος ενηλίκων. Αντίστοιχα, οι Cohen, Stern & Balaban (1995, όπ. αναφ. στην Μιχαλοπούλου, 2018) επισημαίνουν το εξερευνητικό ύφος του παιχνιδιού που πλαισιώνεται από τις σχέσεις και τις δράσεις των ενηλίκων.

Δηλαδή, τα παιδιά, όχι μόνο επαναπροσδιορίζουν την καθορισμένη πραγματικότητα αλλά και όπως υπογραμμίζουν οι Johnson et al. (2005, όπ. αναφ. στους Cetken-Aktas & Sevimli-Celik, 2023) δημιουργούν την εικόνα και την αντίληψη του εαυτού τους στο περιβάλλον αυτό μέσα από διάφορα είδη παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η Smilansky (1968, όπ. αναφ. στους Kieff & Casbergue, 2017) λαμβάνοντας υπόψιν τη γνωστική θεωρία του Piaget (1962, όπ. αναφ. στους Kieff & Casbergue, 2017) και βασιζόμενη σε αυτήν ύστερα από μελέτες ταξινόμησε το παιχνίδι σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες: το λειτουργικό, το κατασκευαστικό, το δραματικό και τέλος το παιχνίδι με κανόνες. Σύμφωνα με τους Kieff & Casbergue (2017) το λειτουργικό παιχνίδι (ή και αλλιώς παιχνίδι εξερεύνησης ή εξάσκησης) σχετίζεται με δράσεις και κινήσεις

που γίνονται κατ' επανάληψη είτε λόγω ευχαρίστησης, είτε λόγω προσπάθειας βελτίωσης μια νεοαποκτηθείσας δεξιότητας, η οποία σχετίζεται με φυσικές δραστηριότητες π.χ. άλμα, αιώρηση, τρέξιμο και εντοπίζεται ήδη κατά το νηπιακό στάδιο, όπως υπογραμμίζουν οι Cloward & Drown (2014, όπ. αναφ. στους Cakan & Acer, 2024). Το κατασκευαστικό παιχνίδι συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, όπως υποστηρίζουν οι Rubin & Coplan (1998, όπ. αναφ. στους Cakan & Acer, 2024) και «περιλαμβάνει τον χειρισμό αντικειμένων με στόχο τη δημιουργία κάτι καινούριου ή φανταστικού, καθώς και την τοποθέτηση αντικειμένων μεταξύ τους ώστε να αναπαριστούν στοιχεία της πραγματικότητας» (Kieff & Casbergue, 2017, σ. 56). Τα αντικείμενα αυτά βρίσκονται στο ευρύτερο περιβάλλον και μπορεί να είναι είτε τουβλάκια, είτε ακόμη και φυσικά υλικά, όπως πέτρες και άμμος (Cakan & Acer, 2024). Την ίδια στιγμή, οι Forman & Hill (1984, όπ. αναφ. στους Cakan & Acer, 2024) ερμηνεύουν το κατασκευαστικό παιχνίδι ως ένα «ανοιχτού τύπου παιχνίδι», μέσω ενός ευρύτερου πλαισίου, το οποίο προάγει έναν πιο καινοτόμο και διαφορετικό τρόπο υλοποίησης πραγμάτων από τον συνηθισμένο. Συνεχίζοντας, το δραματικό παιχνίδι (ή αλλιώς παιχνίδι αναπαραστάσεων) εντοπίζεται κατά την ηλικία εκείνη που τα παιδιά αρχίζουν να σχετίζονται πιο ενεργά με ενηλίκους και εκδηλώνουν την τάση να τους μιμούνται (Kieff & Casbergue, 2017). Όπως τονίζει η Chakravarthi (2009, όπ. αναφ. στους Cakan & Acer, 2024) κατά την πρώιμη παιδική ηλικία ενισχύεται ο συμβολισμός και σύμφωνα με την Smilansky (1968, όπ. αναφ. στους Cakan & Acer, 2024), δημιουργείται πρόσφορο έδαφος σύνδεσης της δεξιότητας αυτής με καταστάσεις και αντικείμενα. Ειδικότερα, το δραματικό παιχνίδι [«είναι προϊόν εξέλιξης του συμβολικού παιχνιδιού, κατά το οποίο, σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί αναπαριστά με το σώμα του ή με ένα αντικείμενο της επιλογής του κάτι το οποίο απουσιάζει (Κοντογιάννη, 2000), αποδίδει τη δική του συμβολική ερμηνεία σε αντικείμενα ή πράξεις χωρίς αιτιολόγηση (Stambak & Sinclair, 1990), και υποκαθιστά πραγματικά αντικείμενα με σύμβολα και πραγματικά γεγονότα με συμβολισμούς (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006)»] (Μιχαλοπούλου, 2018, σ. 48). Ο Κόκκοτας (2002, όπ. αναφ. στην Μιχαλοπούλου, 2018) συλλέγει και συνοψίζει τα χαρακτηριστικά εκείνα που σκιαγραφούν το δραματικό παιχνίδι, τα οποία συγκαταλέγονται στην εκφραστικότητα, το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, την ανεπιτήδευτη δράση και φυσικά την ευρηματικότητα. Ακολούθως, το παιχνίδι κανόνων εμφανίζεται και αυτό κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, όπως αναφέρει η Smilansky (1968, όπ. αναφ. στους Cakan & Acer, 2024), και στηρίζεται σε συγκεκριμένες σταθερές και ήδη εδραιωμένους κανόνες, που

ορίζουν τη συνθήκη του παιχνιδιού και τα ίδια τα παιδιά οφείλουν να ακολουθήσουν (Kieff & Casbergue, 2017). Ταυτόχρονα, οι Dymont & O'Connell (2013, όπ. αναφ. στους Sandseter, Storli & Sando, 2020) κάνουν λόγο για μια επιπλέον κατηγορία παιχνιδιού που αφορά στην πλήρη εστίαση στον εαυτό και καμία αλληλεπίδραση με τους άλλους και κατ' επέκταση με τον ίδιο τον χώρο που διαδραματίζεται το παιχνίδι, ώστε το παιδί να λαμβάνει θέση απλού παρατηρητή ή σε άλλες περιπτώσεις απλά ομιλητή. Ορισμένες μελέτες και έρευνες υποστηρίζουν την ύπαρξη και ενός άλλου είδους παιχνιδιού, το οποίο θα προστεθεί στα παραπάνω, και δεν συνδέεται με την κατηγοριοποίηση που έκανε η Smilansky. Πρόκειται για το «έντονο παιχνίδι προσποίησης και θορύβου», που εμπεριέχει στοιχεία μίμησης και, συνεπώς, βρίσκει αναλογία στο δραματικό και το λειτουργικό παιχνίδι (που ήδη αναφέρθηκαν) και συνήθως παρατηρείται σε εξωτερικά περιβάλλοντα με φύση. «Σε αυτό τα παιδιά γελούν, χοροπηδούν και μιμούνται κάποιον ή κάτι πέρα από τους εαυτούς τους. Είναι ικανά να αυτονομηθούν ανά πάσα στιγμή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού χωρίς να έρθουν σε αντιπαράθεση» (Kieff & Casbergue, 2017, σ. 57). Ακολουθώντας, με αφορμή έρευνας των Luchs & Fikus (2013, όπ. αναφ. στους Sandseter, Storli & Sando, 2020) αξιοσημείωτο είναι και το μεικτό παιχνίδι, που ουσιαστικά αποτελεί ένα κράμα διαφορετικών ειδών παιχνιδιού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάποιο από αυτά υπερέχει ή βρίσκεται στην σφαίρα προτίμησης της ομάδας, αλλά «συνυπάρχουν» αρμονικά.

Καταληκτικά, και πέρα από τις κατηγορίες παιχνιδιού που περιγράφονται από τη Smilansky (1968) και τους συγγενείς ερευνητές, η μελέτη των Larrea, Muela, Miranda & Barandiaran (2019) αναδεικνύει τη σημασία του κοινωνικού παιχνιδιού (*social play*) στην προσχολική ηλικία, το οποίο περιλαμβάνει μορφές παιχνιδιού όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και μοιράζονται δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, διακρίνεται το ομαδικό παιχνίδι (*group play*), όπου τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά μαζί, αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, διαπραγμάτευση και επίλυση συγκρούσεων, και το παράλληλο παιχνίδι (*parallel play*), όπου τα παιδιά παίζουν δίπλα-δίπλα χωρίς άμεση συνεργασία, παρατηρώντας και μιμούμενα τη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους. Παράλληλα και σε συσχέτιση με τα παραπάνω, μια ακόμα σπουδαία κατηγορία παιχνιδιού που συνδέεται στενά με την προσχολική ηλικία, φαίνεται να είναι εκείνο το παιχνίδι που εκτυλίσσεται σε υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης, σύμφωνα με τους Goldstein & Lerener (2018, όπ. αναφ. στις Sakellariou & Banou, 2022). Από ιστορικής πλευράς, το παιχνίδι συνδεόταν κατά κύριο λόγο

με το εξωτερικό περιβάλλον, το οποίο καθαυτό κινητοποιεί τη φαντασία και αφυπνίζει τις αισθήσεις, ενισχύοντας τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και ενεργό επαφή. Το υπαίθριο περιβάλλον δημιουργεί ένα πλαίσιο ζωντανό και ιδιαίτερα ευνοϊκό προς τα παιδιά, καθώς προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα και δυνατότητες για εξερεύνηση (Cakan & Acer, 2024), ενώ την ίδια στιγμή ενδυναμώνει και προάγει βιώσιμους περιβαλλοντικούς δεσμούς (Aziz & Said, 2015). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Cakan & Acer (2024), το υπαίθριο περιβάλλον καλλιεργεί την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο φυσικό κόσμο και είναι άμεσα συναρτώμενο με την ενίσχυση της αυτορρύθμισης και της επίλυσης προβλημάτων. Η απουσία προκατασκευασμένων δομών επιτρέπει στα παιδιά να ενεργούν με περισσότερη ανεξαρτησία και ευελιξία, καθώς όπως υπογραμμίζουν οι Squires et al. (2024) λειτουργούν ως ενεργοποιητικά πλαίσια, τα οποία δημιουργούν συνθήκες για κινητική και κοινωνική βελτίωση. Το παιδί δεν καθοδηγείται από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά κινητοποιείται εσωτερικά να εξερευνήσει, να επινοήσει παιχνίδια και να δημιουργήσει συνδετικούς κρίκους τόσο με το περιβάλλον όσο και με τους υπόλοιπους γύρω του. Το φυσικό τοπίο –με τα χαρακτηριστικά του όπως το έδαφος, η βλάστηση, τα φυσικά εμπόδια και οι μεταβαλλόμενες περιβαλλοντικές συνθήκες (π.χ. φως, θερμοκρασία)– δεν αποτελεί ουδέτερο υπόβαθρο, αλλά λειτουργεί ως πολυαισθητηριακό πεδίο, όπου η χωρική εμπειρία παύει να είναι παθητική. Τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στη δυναμική νοηματική πλαισίωσή του μέσα από τη δράση, αναπροσδιορίζοντας τις προσφερόμενες δυνατότητές του. Μέσα από τη θεωρία του Gibson (1979) μπορούμε να κατανοήσουμε ότι το περιβάλλον παρέχει συγκεκριμένες ευκαιρίες για δράση, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τόσο του χώρου όσο και του ίδιου του παιδιού (π.χ. ένα δέντρο μπορεί να λειτουργήσει ως κρυψώνα αλλά και να προσφέρει τη δυνατότητα να το σκαρφαλώσεις). Επομένως, το υπαίθριο περιβάλλον δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως απλό σκηνικό παιχνιδιού, αλλά ως συστατικό στοιχείο τη διαμόρφωσης της μαθησιακής και αναπτυξιακής εμπειρίας, συντελώντας ταυτόχρονα στην εδραίωση βιώσιμων στάσεων και αξιών απέναντι στο περιβάλλον. Όπως διατυπώνουν οι Cheng, Brussoni, Han, Munday & Zen (2022), το μη δομημένο υπαίθριο παιχνίδι (UOP) είναι ελεύθερο, δεν καθοδηγείται από ενήλικες και βασίζεται στα ένστικτα και τα εκάστοτε ενδιαφέροντα των παιδιών, χωρίς να έχει καθορισμένο στόχο. Το υπαίθριο παιχνίδι, και ιδίως το προαναφερθέν, αναπτύσσει ένα ευρύ φάσμα προσφερόμενων δυνατοτήτων που προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με τα φυσικά στοιχεία του περιβάλλοντος: ανισόπεδα εδάφη, φυσικά υλικά, δέντρα

αλλά και αδόμητοι χώροι. Όλα αυτά μπορούν να θεωρηθούν ως παράγοντες που επεκτείνουν το εύρος των προσφερόμενων δυνατοτήτων και, κατά συνέπεια, συμβάλλουν στην ενίσχυση και την ποικιλία των μορφών παιχνιδιού. Οι Cakan & Acer (2024) επισημαίνουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα αυξάνει την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια των παιδιών. Αυτό, αποτελεί απόδειξη ότι η ενεργοποίηση των προσφερόμενων δυνατοτήτων στο πλαίσιο της σωματικής δράσης οδηγεί σε αυθεντική μάθηση και ανάπτυξη, κάτι που ενισχύει και το γεγονός ότι το νόημα δεν μεταφέρεται απλώς, αλλά γίνεται εμφανές μέσα από την ενεργό αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, όπως αντανακλάται και στην ίδια τη θεωρία του Gibson (1979). Η Jane Waters (2017) προσεγγίζει την έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων ως ένα θεμελιώδες εννοιολογικό εργαλείο για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια του ελεύθερου υπαίθριου παιχνιδιού. Επηρεασμένη από τη θεωρία του Gibson (1979), υποστηρίζει ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες δεν προκύπτουν ως γνωστικές αναπαραστάσεις, αλλά ως άμεσα προσλαμβανόμενες, μη υποκειμενικές σχέσεις ανάμεσα στον οργανισμό και το περιβάλλον του. Η Waters τονίζει τη σημασία αυτής της σχεσιακής διάστασης, τονίζοντας ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες δεν είναι έμφυτες ούτε κατά κύριο λόγο περιβαλλοντικές, αλλά οργανώνονται υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης παιδιού και χώρου. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το περιβάλλον με το σώμα και τις αισθήσεις τους: αγγίζοντας, σκαρφαλώνοντας, μυρίζοντας και φυσικά μετακινούμενα. Η παιδική δραστηριότητα σε εξωτερικούς χώρους, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, μετασχηματίζεται σε εργαλείο ολικής, αισθητηριακής και νοηματικής μάθησης. Τέλος, η Waters (2017) επισημαίνει τις περιβαλλοντικές ιδιότητες που ενισχύουν τις προσφερόμενες δυνατότητες (affordances) στο υπαίθριο παιχνίδι. Τα φυσικά φαινόμενα, όπως ο καιρός, προσφέρουν θερμικές και ακουστικές ευκαιρίες (πχ. η σκιά παρέχει ανάπαυση ή ο άνεμος επιτρέπει το παιχνίδι με ανεμόμυλους). Παράλληλα, τα υλικά στοιχεία, όπως το χώμα, το νερό και το ξύλο, έχουν ιδιότητες που επιτρέπουν τη διαμόρφωση και την αφή αποτυπωμάτων, ενώ τα φυσικά γεγονότα, όπως η βροχή, διαμορφώνουν έναν χώρο που αλλάζει συνεχώς και ενθαρρύνει τη δοκιμή και την ανακάλυψη.

Η μελέτη των Cakan και Acer (2024) επικεντρώνεται στη εξέταση των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε υπαίθρια προσχολικά περιβάλλοντα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον επηρεάζει τη φύση και την ποικιλία του παιχνιδιού. Βασιζόμενοι σε παρατηρήσεις παιδιών ηλικίας 4-6 ετών σε διάφορους

υπαίθριους χώρους του σχολείου, όπως γήπεδα, αυλές και κήπους, οι συγγραφείς συμπέραναν ότι τα παιδιά έχουν την τάση να στρέφονται προς δραστηριότητες που περιλαμβάνουν σωματική κίνηση, φαντασία, αναρρίχηση, κυνηγητό και παιχνίδι ρόλων. Το περιβάλλον που διευκολύνει αυτές τις δραστηριότητες χαρακτηρίζεται από ανοιχτούς φυσικούς χώρους με ποικίλα υλικά και επιφάνειες. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη καταδεικνύει ότι τα παιδιά προτιμούν σημεία του περιβάλλοντος που διαθέτουν πολλές και διαφορετικές υφές, κλίσεις και φυσικά εμπόδια, όπως πλαγιές, σκαλοπάτια, παρτέρια, άμμο και φυσικά στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά παρέχουν πλήθος προσφερόμενων δυνατοτήτων που ενθαρρύνουν την κινητική ανακάλυψη, την εξάσκηση της ισορροπίας, τη σωματική πρόκληση και την αναδημιουργία του χώρου μέσα από φαντασιακές αφηγήσεις παιχνιδιού. Ένας κορμός δέντρου, ενδεικτικά, μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο για δραστηριότητες ισορροπίας ή αναρρίχησης, αλλά και να αποδομηθεί και να ξαναχτιστεί νοηματικά ως πύργος ή καταφύγιο στο πλαίσιο ενός συμβολικού παιχνιδιού, ανάλογα με τις επινοήσεις του παιδιού. Τέλος, η μελέτη τονίζει τη δυναμική και εξελισσόμενη φύση των προσφερόμενων δυνατοτήτων, καθώς τα ίδια στοιχεία του περιβάλλοντος μπορούν να προσφερθούν και να αξιοποιηθούν με διαφορετικούς τρόπους από παιδιά ετερόκλητων ηλικιών, αναγκών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αυτή η παρατήρηση λειτουργεί ενισχυτικά στη θεωρία του Gibson (1979), επιβεβαιώνοντας ότι η σχέση παιδιού-περιβάλλοντος είναι ευμετάβλητη και προσαρμοστική (Cakan & Acer, 2024).

Παράλληλα, η έρευνα των Sandseter, Storli και Sando (2020) επιβεβαιώνει και διευρύνει τα ευρήματα των Cakan και Acer (2024), αναδεικνύοντας τη σημασία της ποικιλίας των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων για την ανάπτυξη διαφορετικών τύπων παιχνιδιού σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών στη Νορβηγία. Συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή κατέγραψε τρεις βασικούς τύπους παιχνιδιού: το λειτουργικό παιχνίδι, που περιλαμβάνει αναρρίχηση, ισορροπία και σωματικές δραστηριότητες, το δημιουργικό παιχνίδι, στο οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν υλικά για κατασκευές και εξερεύνηση και το συμβολικό παιχνίδι, που αναπαριστά ρόλους ή φανταστικά σενάρια, αν και σε μικρότερο ποσοστό. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν ότι η παρουσία φυσικών στοιχείων και ποικιλίας υλικών ενισχύει την εμπλοκή των παιδιών, προάγει δεξιότητες και μετατρέπει τις προσφερόμενες δυνατότητες σε ουσιαστική βιωματική εμπειρία.

Συμπληρωματικά, η μελέτη των Cetken-Aktas και Sevimli-Celik (2023) διερεύνησε τις προτιμήσεις παιχνιδιού παιδιών ηλικίας 3-6 ετών σε έξι υπαίθρια περιβάλλοντα νηπιαγωγείων,

εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο ο σχεδιασμός των χώρων επηρεάζει τις επιλογές παιχνιδιού. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι χώροι πλούσιοι σε φυσικά στοιχεία, ποικιλία υλικών και ευέλικτες διαμορφώσεις ενθαρρύνουν την εμφάνιση ποικίλων τύπων παιχνιδιού, όπως αναρρίχηση, ισορροπία, σωματικές δραστηριότητες, αλλά και κατασκευές, εξερεύνηση και αναπαράσταση ρόλων. Αντιθέτως, οι χώροι με κυρίαρχο σταθερό εξοπλισμό περιορίζουν τις δραστηριότητες κυρίως σε λειτουργικό ή παράλληλο παιχνίδι, υπογραμμίζοντας τον καθοριστικό ρόλο της ποικιλίας, της ευελιξίας και της δυνατότητας μετασχηματισμού του περιβάλλοντος για την ενεργό συμμετοχή και τη βιωματική εμπλοκή των παιδιών, σε συμφωνία με τη θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων του Gibson (1979).

Η μελέτη των Squires et al. (2024) ενισχύει και διευρύνει τα ευρήματα των προηγούμενων μελετών, εξετάζοντας τα επίπεδα δραστηριότητας και τους τύπους παιχνιδιού παιδιών ηλικίας 4-6 ετών σε δύο διαφορετικά υπαίθρια προσχολικά περιβάλλοντα: παραδοσιακά εξοπλισμένα με όργανα παιδικής χαράς και φυσικά διαμορφωμένα με στοιχεία που επιτρέπουν ελεύθερη εξερεύνηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα φυσικά περιβάλλοντα τα παιδιά συμμετείχαν σε μεγαλύτερη ποικιλία κινήσεων και δραστηριοτήτων, όπως τρέξιμο, αναρρίχηση, ισορροπία και εξερεύνηση του χώρου, ενώ στα εξοπλισμένα επικρατούσαν κυρίως δομημένες δραστηριότητες με περιορισμένες επιλογές κινήσεων. Σε ό,τι αφορά στους τύπους παιχνιδιού, στα φυσικά περιβάλλοντα υπερίσχυε το εξερευνητικό και το συμβολικό παιχνίδι, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις γνωστικές δεξιότητες, ενώ στα εξοπλισμένα επικρατούσε κυρίως κινητικό και δομημένο παιχνίδι. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα μικρότερα παιδιά προτιμούσαν τις ασφαλείς και δομημένες δραστηριότητες, ενώ τα μεγαλύτερα αξιοποιούσαν περισσότερο τη δυνατότητα ελεύθερης εξερεύνησης και δημιουργικότητας.

Η μελέτη των Craig et al. (2024) έρχεται να συμπληρώσει και να εμβαθύνει την εικόνα που προκύπτει από τις προαναφερθείσες έρευνες, καθώς διερεύνησε τους τύπους παιχνιδιού παιδιών ηλικίας 0-3 ετών σε υπαίθρια περιβάλλοντα. Η ανάλυση κατέδειξε ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε αισθητηριακό και πειραματικό παιχνίδι, διερευνώντας υφές, ήχους, θερμοκρασίες και αιτιακές σχέσεις μέσα από την άμεση αλληλεπίδραση με φυσικά στοιχεία όπως νερό, άμμος, πέτρες και φύλλα. Παράλληλα, εμπλέκονται σε δημιουργικό ή κατασκευαστικό παιχνίδι, χρησιμοποιώντας φυσικά ή αδόμητα υλικά για να κατασκευάσουν αντικείμενα ή να

αναπαραστήσουν φανταστικά σενάρια, ενώ το συμβολικό ή δραματικό παιχνίδι επιτρέπει την έκφραση ρόλων και την ανάπτυξη φαντασιακών αφηγήσεων. Το υπαίθριο περιβάλλον ενισχύει επίσης το κινητικό παιχνίδι, όπως τρέξιμο, αναρρίχηση και ισορροπία, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται και η δυνατότητα για ήρεμο ή χαλαρωτικό παιχνίδι.

Συνεχίζοντας, η ανάλυση των Larrea, Muela, Miranda και Barandiaran (2019) προσφέρει επιπλέον στοιχεία για τη συμπεριφορά παιδιών ηλικίας 3–6 ετών σε φυσικά διαμορφωμένα υπαίθρια προσχολικά περιβάλλοντα. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι σε αυτούς τους χώρους τα παιδιά εμπλέκονται συστηματικά σε ομαδικό παιχνίδι, συνεργαζόμενα για την επίτευξη κοινών στόχων, μοιράζοντας δραστηριότητες και αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, διαπραγμάτευση και επίλυση συγκρούσεων, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται και το παράλληλο παιχνίδι, στο οποίο τα παιδιά παίζουν δίπλα-δίπλα χωρίς άμεση αλληλεπίδραση, κυρίως παρατηρώντας και μιμούμενα τις ενέργειες των συνομηλίκων τους. Επιπλέον, τα φυσικά στοιχεία του περιβάλλοντος – όπως κορμοί δέντρων, πλαγιές, σκαλοπάτια, πέτρες, άμμος και διάφορα άλλα υλικά – ενθαρρύνουν την κινητική ανακάλυψη, την ισορροπία, την εξερεύνηση του χώρου και τη δημιουργικότητα, ενώ τα παιδιά αξιοποιούν αυτά τα στοιχεία τόσο για συμβολικές αφηγήσεις όσο και για αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες με συνομηλίκους. Συνολικά, η μελέτη αναδεικνύει ότι τα φυσικά υπαίθρια περιβάλλοντα παρέχουν ευρύ φάσμα προσφερόμενων δυνατοτήτων, ενισχύοντας την ποικιλία τύπων παιχνιδιού και προάγοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Συνεπώς, τα ευρήματα αυτά συνάδουν και λειτουργούν ενδυναμωτικά μεταξύ τους. Η σύνθεσή τους αναδεικνύει τη σημασία του σχεδιασμού υπαίθριων σχολικών χώρων που προσφέρουν ποικιλία, κινητική πρόκληση και δυνατότητα ελεύθερης εξερεύνησης, επιτρέποντας στις προσφερόμενες δυνατότητες να μετατραπούν σε ουσιαστική εμπειρία παιχνιδιού και μάθησης για τα παιδιά. Η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων (Gibson, 1979) υποστηρίζεται από αυτές τις παρατηρήσεις, καθώς αναδεικνύει τη δυναμική και ευμετάβλητη σχέση παιδιού-περιβάλλοντος, όπου τα ίδια στοιχεία μπορούν να προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες ανάλογα με τις ανάγκες, τις δεξιότητες και τη φαντασία του κάθε παιδιού. Συγκεντρωτικά, οι μελέτες υπογραμμίζουν ότι τα υπαίθρια προσχολικά περιβάλλοντα πρέπει να σχεδιάζονται με έμφαση στην ποικιλία, την κινητική πρόκληση και τη δυνατότητα ελεύθερης εξερεύνησης,

ώστε οι προσφερόμενες δυνατότητες να μπορούν να μετατραπούν σε πραγματική, εμπλουτισμένη εμπειρία παιχνιδιού και μάθησης.

Κεφάλαιο 6: Affordances και σχεδιασμός υπαίθριων προσχολικών περιβαλλόντων

Η οικολογική προσέγγιση του Gibson (1979) και η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances) παρέχουν ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση των υπαίθριων προσχολικών περιβαλλόντων, τα οποία δεν πρέπει να θεωρούνται απλώς ως στατικά σκηνικά, αλλά ως δυναμικά οικολογικά συστήματα που προσφέρουν δυνατότητες αλληλεπίδρασης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του σώματος και την κινητική εμπλοκή των παιδιών. Από αυτήν την οπτική, ο σχεδιασμός των σχολικών αυλών απαιτεί την προσεκτική εξέταση ποικιλίας διαστάσεων, υφών και κλιμακίων, ώστε οι προσφερόμενες δυνατότητες να είναι προσβάσιμες σε διαφορετικά σώματα και ηλικιακά επίπεδα. Η εγγενής πληροφορία του περιβάλλοντος γίνεται καταληπτή μέσω της κινητικής διερεύνησης, γεγονός που υποδηλώνει την αναγκαιότητα διαμορφώσεων που υποστηρίζουν ροή και μεταβαλλόμενες εμπειρίες. Παράλληλα, οι προσφερόμενες δυνατότητες φέρουν εν δυνάμει θετικές ή αρνητικές συνέπειες, γεγονός που επιβάλλει ισορροπία μεταξύ ασφάλειας και ελεγχόμενης πρόκλησης. Όταν το οικολογικό *niche* προσφέρει ένα ευρύ φάσμα επιλογών που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες όλων των παιδιών, η σχολική αυλή καθίσταται χώρος ενσώματης μάθησης και αυθεντικού παιχνιδιού.

Χώροι που περιλαμβάνουν φυσικά στοιχεία όπως κορμούς, πέτρες, λόφους, υδάτινα σημεία, ακόμα και αδόμητα υλικά όπως άμμος και φύλλα, προσφέρουν μια πληθώρα θετικών προσφερόμενων δυνατοτήτων και ενισχύουν τη δυνατότητα ελεύθερης εξερεύνησης και φανταστικού παιχνιδιού (Hoseeini et al., 2021). Για παράδειγμα, ένας σχολικός κήπος που επιτρέπει στο παιδί να φυτέψει, να παρατηρήσει έντομα ή να αλληλεπιδράσει με το χώμα, ενεργοποιεί θετικές προσφερόμενες δυνατότητες αισθητηριακής, γνωστικής και συναισθηματικής φύσης. Ένα φυσικό ανάχωμα σε μια αυλή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σημείο παρατήρησης, ως «φρούριο» σε παιχνίδι ρόλων ή ως πρόκληση για σωματική ανάβαση. Αντιθέτως, περιβάλλοντα που βασίζονται αποκλειστικά σε έτοιμες δομές παιχνιδιού με μονόπλευρες αξιοποιήσεις συχνά περιορίζουν την ερμηνεία και την πρωτοβουλία των παιδιών, οδηγώντας σε γρήγορη εξοικείωση και συνεπώς μείωση ενδιαφέροντος.

Η συστηματική οργάνωση των υπαίθριων προσχολικών χώρων, με έμφαση στην ποικιλία των φυσικών στοιχείων και ζωνών δραστηριοτήτων, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πραγματοποίηση των προσφερόμενων δυνατοτήτων. Η θεωρητική βάση του Gibson (1979) και οι εφαρμογές της Kytta (1993, 2004) υπογραμμίζουν ότι οι δυνατότητες δράσης αναδύονται μέσα από την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στον χώρο και την επαφή τους με διαφορετικά υλικά και διαμορφώσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η σύγχρονη έρευνα και πιο συγκεκριμένα η μελέτη των Craig et al. (2024) επιβεβαιώνει ότι η προσεκτική διαμόρφωση των ζωνών και η ενσωμάτωση ποικίλων φυσικών στοιχείων δεν λειτουργούν μόνο ως περιβαλλοντικοί πόροι, αλλά ως ποικίλες προσφερόμενες δυνατότητες για δράση, που υποστηρίζουν διαφορετικούς τύπους εξερεύνησης, μάθησης και παιχνιδιού στους υπαίθριους προσχολικούς χώρους. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι η ύπαρξη αισθητηριακών, κατασκευαστικών, κινητικών ζωνών και ζωνών ηρεμίας δημιουργεί πολυδιάστατες δυνατότητες εμπλοκής με το περιβάλλον. Ο προσεκτικός σχεδιασμός με έμφαση στις φυσικές και αδόμητες δομές συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, το οποίο μετατρέπει τις θεωρητικές προσφερόμενες δυνατότητες σε πραγματικές εμπειρίες παιχνιδιού και μάθησης.

Επιπλέον, η συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό των χώρων αποτελεί κρίσιμο στοιχείο. Η πρακτική της συμμετοχικής σχεδίασης (*participatory design*) εναρμονίζεται πλήρως με τη θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων, καθώς προϋποθέτει την κατανόηση του πώς τα παιδιά προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν το περιβάλλον (Kytta, 2004). Η θεωρία της Kytta προσφέρει επίσης ένα μεθοδολογικό εργαλείο για την εκτίμηση της παιδοκεντρικότητας των υπαίθριων προσχολικών χώρων (Hoseeini et al., 2021). Η αξιολόγηση των χώρων δεν περιορίζεται απλώς στην καταγραφή των δυνατοτήτων που παρέχονται, αλλά εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι δυνατότητες αυτές μετατρέπονται σε βιωματική εμπειρία. Η ενεργή συμμετοχή, η δυνατότητα επιλογής και η κινητική ελευθερία συνιστούν κρίσιμους παράγοντες για την πραγμάτωση των προσφερόμενων δυνατοτήτων και την ουσιαστική αξιοποίηση του χώρου (Kytta, 2004; Hoseeini et al., 2021). Η θεωρία αναδεικνύει τη δυναμική φύση τους, καθώς οι δυνατότητες ενός χώρου αναδύονται μέσα από την εξερεύνηση, τη δράση και τη συμμετοχή των παιδιών. Ένα περιβάλλον εμπλουτισμένο με φυσικά στοιχεία, μεταβλητά υλικά και σημειωμένα αντικείμενα προσφέρει πλούσιο χωρικό δυναμικό, ενισχύοντας τις πιθανές προσφερόμενες δυνατότητες και επιτρέποντας την μετατροπή τους σε πραγματοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες, δηλαδή σε ουσιαστική εμπειρία παιχνιδιού και μάθησης (Kytta,

2004, Hoseeini et al., 2021). Μέσα από ερωτηματολόγια, συζητήσεις ή δοκιμαστικές παρεμβάσεις, οι σχεδιαστές μπορούν να αποκτήσουν ουσιαστική πληροφόρηση για το πώς να δημιουργήσουν χώρους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, όχι μόνο ως χρηστών αλλά ως συνδημιουργών του χώρου τους.

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα

Η παρούσα πτυχιακή εργασία ανέδειξε την ιδιαίτερη σημασία της θεωρίας των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances) για την κατανόηση της δυναμικής σχέσης παιδιού–περιβάλλοντος. Η ανάλυση έδειξε ότι οι σχολικοί υπαίθριοι χώροι δεν είναι απλώς σκηνικό δράσης, αλλά ενεργά οικολογικά πεδία που καθορίζουν, ενθαρρύνουν ή περιορίζουν τις δυνατότητες παιχνιδιού και μάθησης. Οι προσφερόμενες δυνατότητες, όπως παρουσιάστηκαν μέσα από τις θεωρητικές συνεισφορές των Gibson (1979), Heft (1988) και Kytä (1993,2004), επιβεβαιώνουν ότι η παιδική εμπειρία είναι ενσώματη, σχεσιακή και βιωματική, γεγονός που καθιστά τον σχεδιασμό των χώρων μάθησης κρίσιμο ζήτημα για την παιδαγωγική πράξη.

Μέσα από τη σύνθεση των θεωριών διαπιστώθηκε ότι η μάθηση και η ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία δεν πραγματοποιούνται με όρους αφηρημένων γνωστικών αναπαραστάσεων, αλλά ως αποτέλεσμα της ενεργούς αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον. Ο Gibson (1979) έθεσε τις βάσεις αναδεικνύοντας τις προσφερόμενες δυνατότητες, ως λειτουργικές ιδιότητες του χώρου που προσλαμβάνονται άμεσα. Ο Heft (1988) προσέθεσε τη διάσταση της ενσώματης πρόθεσης και της βιωματικής εμπειρίας, ενώ η Kytä (1993,2004) εμπλούτισε το πλαίσιο με τη διάκριση μεταξύ πιθανών και πραγματοποιημένων προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances), τονίζοντας ότι η ανεξαρτησία κίνησης είναι βασικός παράγοντας για τη μετατροπή των δυνατοτήτων σε πραγματική εμπειρία. Αυτό το θεωρητικό πλέγμα καταδεικνύει ότι η ποιότητα ενός χώρου δεν εξαντλείται στα φυσικά του χαρακτηριστικά, αλλά εξαρτάται από το πώς τα παιδιά μπορούν να τα αναγνωρίσουν, να τα αξιοποιήσουν και να τα μετασχηματίσουν μέσω του παιχνιδιού.

Η μελέτη του παιχνιδιού ανέδειξε την πολυδιάστατή του σημασία ως βασικού μηχανισμού ανάπτυξης. Οι διαφορετικές μορφές παιχνιδιού –λειτουργικό, κατασκευαστικό, δραματικό, κοινωνικό– αποκτούν δυναμικό περιεχόμενο όταν συνδέονται με τις προσφερόμενες δυνατότητες του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, ένα απλό φυσικό στοιχείο, όπως ένας κορμός ή μια πλαγιά, μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα ως εργαλείο ισορροπίας, ως οχυρό σε ένα δραματικό παιχνίδι ή ως σημείο συλλογικής αλληλεπίδρασης. Αυτό αποδεικνύει ότι τα φυσικά και αδόμητα στοιχεία του χώρου ενεργοποιούν τη φαντασία, την κοινωνικότητα και την κινητική εμπλοκή σε βαθμό που οι τυποποιημένες δομές δεν μπορούν να επιτύχουν. Αντιθέτως,

χώροι που βασίζονται σε μονοδιάστατες κατασκευές περιορίζουν το εύρος των δραστηριοτήτων και οδηγούν σε γρήγορη εξοικείωση και μείωση του ενδιαφέροντος των παιδιών.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδόθηκε στην έννοια της ενσώματης εμπειρίας. Η σωματική εμπλοκή, η αλληλεπίδραση με τις υφές, τις κλίσεις, τα φυσικά εμπόδια και τα ερεθίσματα του χώρου, μετατρέπουν τις προσφερόμενες δυνατότητες σε πραγματικές μαθησιακές εμπειρίες. Με τον τρόπο αυτό, η μάθηση στην προσχολική ηλικία γίνεται αυθεντικά βιωματική και καθολική, καθώς ενεργοποιεί αισθήσεις, γνωστικές διεργασίες και κοινωνικές δεξιότητες ταυτόχρονα.

Ένα ακόμη συμπέρασμα αφορά στον σχεδιασμό των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων. Η εργασία έδειξε ότι η ποικιλία, η ευελιξία και η δυνατότητα μετασχηματισμού του χώρου αποτελούν καθοριστικές παραμέτρους για την παιδαγωγική του αξία. Χώροι που ενσωματώνουν φυσικά στοιχεία, αδόμητα υλικά και ευκαιρίες για κίνηση και πειραματισμό ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια των παιδιών. Αντίθετα, χώροι με αυστηρά προκαθορισμένες δομές περιορίζουν τις προσφερόμενες δυνατότητες, άρα και τη μαθησιακή δυναμική τους. Επομένως, η αρχιτεκτονική και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός καλούνται να συναντηθούν, ώστε οι σχολικές αυλές να μετατραπούν σε πολυαισθητηριακά, παιδοκεντρικά και βιωματικά περιβάλλοντα.

Τέλος, η εργασία καταλήγει ότι η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων προσφέρει ένα ισχυρό εννοιολογικό πλαίσιο για την ανάλυση και αξιολόγηση των υπαίθριων σχολικών χώρων. Μέσα από αυτήν καθίσταται σαφές ότι οι χώροι που ενισχύουν την ελευθερία κίνησης, την αλληλεπίδραση με τη φύση και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, συνιστούν το κατάλληλο υπόβαθρο για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η ενσωμάτωση αυτών των αρχών στη σχολική πραγματικότητα δεν αποτελεί απλώς ζήτημα αισθητικής ή αρχιτεκτονικής επιλογής, αλλά ουσιαστική επένδυση στη μαθησιακή και κοινωνική εμπειρία της παιδικής ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aziz, N. F., & Said, I. (2015). Outdoor environments as children's play spaces: Playground affordances. In B. Evans, J. Horton, & T. Skelton (Eds.), *Play, recreation, health and well being* (Vol. 9, pp. 1–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-96-5_7-1
- Cakan, A., & Acer, D. (2024). Analysis of preschool children's outdoor play behaviours. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s42322-024-00174-4>
- Cetken-Aktas, S., & Sevimli-Celik, S. (2023). Play preferences of preschoolers according to the design of outdoor play areas. *Early Childhood Education Journal*, 51, 955–970. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01358-7>
- Cheng, T., Brussoni, M., Han, C., Munday, F., & Zeni, M. (2022). Perceived challenges of early childhood educators in promoting unstructured outdoor play: An ecological systems perspective. *Early Years*, 43(4–5), 904–920. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2034140>
- Craig, D., Trina, N. A., Monsur, M., Haque, U. T., Farrow, G., Hasan, M. Z., Tasnim, F., & Akinbobola, M. S. (2024). Effective nature-based outdoor play and learning environments for below-3 children: A literature-based summary. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 12(1), 23–45. <https://doi.org/10.3390/ijerph21091247>
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29–37.
- Helleman, G., Nio, I., & de Vries, S. I. (2023). Playing outdoors: What do children do, where and with whom? *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(3), 322–337. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202343285>
- Hoseeini, A., Salehinia, M., Shafaei, M., & Saleh Sedghpour, B. (2021). Playful environment: The literature review on environmental affordances to motivate kids to play (EAMKP). *International Journal of Architecture, Engineering and Urban Planning*, 31(3), 1–10. <https://doi.org/10.22068/ijaup.31.3.516>
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση & διδακτική: Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (X. K. Ζάραγκας & Α. Θ. Αγγελάκη, Trans.). Gutenberg.
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70–95.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)

Kyttä, M. (1993). *Children's independent mobility in the urban residential environment* [Doctoral dissertation, Helsinki University of Technology].

Larrea, I., Muela, A., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 185–194. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579546>

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge.

Pallasmaa, J. (2023). *Τα μάτια του δέρματος: Η αρχιτεκτονική και οι αισθήσεις* (Γ. Τουρνικιώτης & Π. Τουρνικιώτης, Trans.). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Pallasmaa, J. (2023). *Το βλέμμα του σώματος και άλλες ομιλίες για την αρχιτεκτονική* (2η έκδ.). Αίολος.

Sakellariou, M., & Banou, M. (2020). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: A comparative study on current and prospective kindergarten educators. *Early Child Development and Care*, 192(6), 887–903. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813123>

Sandseter, E. B. H., Storli, R., & Sando, O. J. (2020). The dynamic relationship between outdoor environments and children's play. *Education 3–13*, 50(1), 97–110. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1833063>

Squires, K., van Rhijn, T., Breau, B., Harwood, D., Haines, J., & Coghill, M. (2024). A quasi-experimental investigation of young children's activity levels and movements in equipment-based and naturalized outdoor play environments. *Journal of Environmental Psychology*, 97, 102364. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2024.102364>

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

Waters, J. (2017). Affordance theory in outdoor play. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L.-H. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE handbook of outdoor play and learning* (pp. 40–54). Sage.

Αντωνίου, Δ., Γιουζέπας, Δ., Τσάρας, Γ., & Τσινίκας, Ν. (2022). *Παράμετροι σχεδιασμού στην αρχιτεκτονική και το design: Σχεδια(ε)ζην*. University Studio Press.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2018). *Προσχολική εκπαίδευση: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αναλυτικά προγράμματα*. Πεδίο.