



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο και η συμβολή του στην
προσχολική ηλικία**

POST GRADUATE THESIS

Department of Education and Care in Early Childhood

Καραντώνη Παρασκευή

Karantoni Paraskevi

Σιδηροπούλου Τρυφαίνη

Sidiropoulou Tryfaini

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2019



Faculty of Health and Caring Professions
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Biomedical Sciences
Department of Education and Care in Early Childhood



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogics with New Approaches, Technologies and Education

POST GRADUATE THESIS

Department of Education and Care in Early Childhood

Karantoni Paraskevi

R .N. : 17075

Karantoni@outlook.com

SUPERVISOR

Sidiropoulou Tryfaini

Foti Paraskevi

AIGALEO 2019

ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Καραντώνη Παρασκευή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον Μάριο και την οικογένειά μου, αλλά και σε όσα πρόσωπα με βοήθησαν στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, όπως η κα. Σιδηροπούλου, επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, η οποία με καθοδήγησε σε όλη αυτή την δύσκολη πορεία.

ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ

Αφιερώνω την εργασία μου στους γονείς μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Το υπαίθριο παιχνίδι βοηθά στην ικανοποίηση συναισθηματικών, ψυχικών και σωματικών αναγκών των παιδιών προσχολικής ηλικίας και είναι εκείνο που ενισχύει τις δεξιότητές τους διατηρώντας την ισορροπία μεταξύ ψυχαγωγίας και μάθησης.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του παιχνιδιού στον υπαίθριο χώρο και η συμβολή του στην προσχολική ηλικία.

Μέθοδος: Βιβλιογραφική και αρθρογραφική ανασκόπηση.

Συμπεράσματα: Ο υπαίθριος χώρος ο οποίος είναι διαθέσιμος για παιχνίδι σε ελεύθερο πλαίσιο ή ενταγμένος στο ελληνικό νηπιαγωγείο διαμορφώνεται ανάλογα και φέρει εξοπλισμό σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται και αποτελεί μέσο ανάπτυξης, κοινωνικοποίησης και μάθησης.

Λέξεις – κλειδιά: Υπαίθριος χώρος, προσχολική ηλικία, νηπιαγωγείο, παιδαγωγός.

ABSTRACT

Introduction: Outdoor play helps to satisfy the emotional, mental and physical needs of preschool children and is the one that strengthens their skills while maintaining the balance between entertainment and learning.

Purpose: The purpose of this work is to highlight the play in the open air and its contribution to preschool age.

Method: Bibliographic and journalistic review.

Conclusions: The outdoor space which is available for play, in a free frame or in the Greek kindergarten, is appropriately shaped and equipped according to the age of the children to which it is addressed. The outdoor play is a “tool” of development, socialization and learning of the children in preschool age.

Keywords: Outdoor area, play, preschool age kindergarten, teacher.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iii
ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vi
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΑΙΧΝΙΔΙ	7
1.1. Ορισμός παιχνιδιού	7
1.2. Σημασία παιχνιδιού στην ζωή του παιδιού	9
1.3. Σκοπός του παιχνιδιού	10
1.4. Ιστορική αναδρομή για το παιχνίδι.....	11
1.5. Ταξινόμηση και στάδια παιχνιδιού	14
1.6. Είδη παιχνιδιού	15
1.7. Χαρακτηριστικά παιχνιδιού	18
1.8. Θεωρίες παιχνιδιού	21
1.9. Οφέλη παιχνιδιού.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	28
2.1 Προσεγγίσεις για το χώρο του παιχνιδιού	28
2.2. Παιδί και υπαίθριος χώρος παιχνιδιού	29
2.3. Το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού	29
2.4. Υπαίθριοι χώροι παιδαγωγικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΜΒΟΛΗ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	35

3.1. Το υπαίθριο παιχνίδι στο επίκεντρο της προαγωγής της υγείας του παιδιού προσχολικής ηλικίας	35
3.2. Συμβολή υπαίθριου παιχνιδιού στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας	36
3.3. Παιδαγωγική αξία του υπαίθριου παιχνιδιού	38
3.4. Το υπαίθριο παιχνίδι και προσχολική εκπαίδευση	41
3.5. Το υπαίθριο παιχνίδι στο χώρο του νηπιαγωγείου	42
3.5. Ρόλος παιδαγωγού της προσχολικής εκπαίδευσης στο υπαίθριο παιχνίδι.....	45
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	50
ΑΝΑΦΟΡΕΣ	52
Ξενόγλωσσες	52
Ελληνικές	58

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μία ευαίσθητη περίοδο στην ζωή κάθε παιδιού και η αναπτυξιακή διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα έρχεται ως μια εξελικτική δράση σε πολλαπλά επίπεδα. Το παιδί αναπτύσσεται σωματικά, ψυχικά, γνωστικά, κινητικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και όλες αυτές οι εκφάνσεις του «μεγαλώματός» του παίρνουν μορφή μέσα από το παιχνίδι. Το παιχνίδι είναι το μέσο ικανοποίησης τόσο βιολογικών αναγκών όσο και ανώτερων συναισθηματικών. Το παιδί που παίζει βιώνει την χαρά της ζωής καλλιεργώντας την φαντασία του αλλά και την προσωπικότητά του.

Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού δίδουν την δυνατότητα σε κάθε παιδί να εισαχθεί στη διαδικασία της μάθησης, να αναπτύξει σωματική δράση και κοινωνικότητα. Το υπαίθριο παιχνίδι φέρνει το παιδί σε επαφή με τα φυσικά στοιχεία της φύσης τα οποία δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν ακόμα και μέσα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Είναι δυνατό να προσφέρει δυνατότητες διεπαφής των παιδιών με στοιχεία της φύσης τα οποία είναι ενταγμένα στις θεματικές ενότητες του μαθησιακού προγράμματος. Τα παιδιά αποκτούν επιπλέον δεξιότητες (πχ. κηπουρική, εποχές), αποκτούν περιβαλλοντική συνείδηση και σεβασμό για το περιβάλλον. Τα στοιχεία της φύσης δίνουν το έναυσμα για παιχνίδι μέσα από το οποίο αναπτύσσονται ψυχοκινητικά, αναπτύσσουν την προσοχή/προσήλωση και αφοσίωση, την δημιουργικότητα και την φαντασία, μαθαίνουν να λειτουργούν μέσα σε μια ομάδα άλλων παιδιών κατευνάζοντας τυχόν επιθετική συμπεριφορά και άγχος. Επιπλέον το υπαίθριο παιχνίδι συνδέεται με την ανάπτυξη της ελεύθερης κινητικής δράσης επιτυγχάνοντας εκτόνωση και ευεξία. Στην προσχολική εκπαίδευση, ο παιδαγωγός ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών στο υπαίθριο παιχνίδι, επιβλέπει τα παιδιά και παρατηρεί τις δεξιότητες που αναπτύσσουν, την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους σε επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας.

Κύριος σκοπός της εργασίας αποτελεί η ανάδειξη της σπουδαιότητας του υπαίθριου παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία. Μέσα από βιβλιογραφική και αρθρογραφική ανασκόπηση παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με την προσέγγιση του παιχνιδιού, το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο, το υπαίθριο παιχνίδι στο επίκεντρο της προαγωγής της υγείας του παιδιού, η συμβολή του υπαίθριου παιχνιδιού στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη του παιδιού, η παιδαγωγική αξία του υπαίθριου παιχνιδιού, το υπαίθριο παιχνίδι και η

προσχολική εκπαίδευση και ο ρόλος του παιδαγωγού της προσχολικής εκπαίδευσης στο υπαίθριο παιχνίδι.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Το παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα ευχαρίστησης, η οποία είναι απαλλαγμένη από εξωτερικούς σκοπούς, αβίαστη, κυρίως καθοδηγούμενη από τη φαντασία, αυτοπαρακινούμενη μια δραστηριότητα, λοιπόν, η οποία είναι βιολογικά εξαρτημένη και έχει μεγάλη κοινωνική, πολιτιστική και παιδαγωγική σημασία. Το παιχνίδι δεν είναι περιττή ενασχόληση, χάσιμο χρόνου, αλλά ανάγκη του παιδιού.». (Das aktuelle wissen & De Lexikon, 2004: 316). Οι μεγάλοι θεωρητικοί της αγωγής Πλάτων και Αριστοτέλης και αργότερα οι παιδαγωγοί Montaigne, Rabelais, Locke και Rousseau είχαν τονίσει την αναγκαιότητα και την παιδαγωγικότητα του παιχνιδιού (Ματσαγγούρας, 2000). Επιπλέον η διασύνδεση του παιχνιδιού με τη δημιουργικότητα και τη γνωστική και εξελικτική ψυχολογία παρουσιάζεται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Γκουγκουλή, 2000).

Το παιδί παίζει ακολουθώντας την εξέλιξη των τύπων ανάπτυξης (αισθητικοκινητικής και πνευματικής). Στο πρώτο χρόνο ζωής του, το παιδί έχει κατορθώσει να χειρίζεται, να αισθάνεται και να εξερευνά αντικείμενα. Στη περίοδο μεταξύ 12-30 μηνών, η συμπεριφορά αντικατοπτρίζει νέες νοητικές ικανότητες που παρατηρείται στο παιχνίδι. Το παιδί μετακινεί μόνο του, μπάλες, κούκλες και οχήματα που θα διευκολύνουν την απόκτηση καλού συντονισμού των κινήσεων, την αίσθηση του χώρου και την ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας (Bretherton & Bates, 1985). Μελέτες έδειξαν ότι στις αρχές του 2^{ου} έτους πλέον το συμβολικό παιχνίδι γίνεται όλο και πιο σύνθετο (Hughes, 1995) και μιμητικό (Piaget, 1962; Zukow, 1996). Μετά τα 3 χρόνια – στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας – το παιδί περνά στο παραστατικό παιχνίδι αντισταθμίζοντας και συμπληρώνοντας την πραγματικότητα μέσω της φαντασίας. Το παραστατικό – φανταστικό παιχνίδι παράγει τη συμβολική επικοινωνία, επεκτείνεται το λεξιλόγιο, η γραμματική και η ταύτιση αντικειμένων – εννοιών. Επίσης, το παιδί ζωγραφίζει με τα δάκτυλα, παίζει με το νερό, τη λάσπη, την άμμο, παλεύει με τα άλλα παιδιά, κάνει ποδήλατο και το σπρώχνουν δυνατά όταν κάνει κούνια και έχει ανάγκη για υπαίθριο παιχνίδι (Haiat et al., 2003; Βοσνιάδου, 1994; Τσιαντζή, 1996).

Με το πέρασμα του χρόνου, το παιχνίδι γίνεται περισσότερο ρεαλιστικό. Με την έναρξη της λογικής σκέψης στα έξι του χρόνια περνάει στο τελευταίο τύπο παιχνιδιού, το παιχνίδι με κανόνες (Yawkey et al., 1977). Μέσω αυτού αναπτύσσονται οι ικανότητες συγκέντρωσης και προσοχής και εξελίσσεται σε ομαδικό - συντροφικό παιχνίδι που

διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικότητας του χαρακτήρα – συμπεριφοράς και του ψυχισμού του. Με το παιχνίδι το παιδί αποζητά την επικοινωνία με το περιβάλλον του. Η κοινωνικοποίησή του, που στην αρχή είναι μια ανάγκη, που αισθάνεται για επαφή με τον άλλο, εμφανίζεται δειλά με το παιχνίδι (Trevathen et al., 2001). Με την εξέλιξη της ηλικίας το παιχνίδι αρχίζει να έχει πιο άρτιο χαρακτήρα το παιδί επιδεικνύει αυτοπειθαρχία, αποδέχεται τους κανόνες και έρχεται αντιμέτωπο με νέες ικανότητες, φυσικές και πνευματικές (Μετοχιανάκη, 2008) τις οποίες προσπαθεί να τελειοποιήσει (Κάππας, 2005; Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2009; Αντωνιάδης, 1994).

Σύμφωνα με τον Zinger (2012: 40): *«οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού είναι ένα εργαστήριο, μια άτυπη μορφή μάθησης, όπου πολλά είδη κοινωνικής μάθησης πραγματοποιούνται»*. Το υπαίθριο παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν μέσα από την έντονη φυσική δραστηριότητα κινητικές δεξιότητες, αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους, καθιστώντας τους πιο ώριμα κοινωνικά και συναισθηματικά. Έρευνες σχετικά με τους υπαίθριους χώρους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ανέδειξαν πως το υπαίθριο παιχνίδι διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιβάλλον τους. Σε χώρες όπως η Σουηδία και οι ΗΠΑ έχουν μελετήσει τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού τους οποίους διαμορφώνουν έτσι ώστε να διαφυλάσσεται η υγεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού καταλαμβάνουν μεγάλους χώρους πρασίνου με ασφαλείς υποδομές παιχνιδιού ώστε τα παιδιά να είναι ασφαλή, να επιτυγχάνεται άριστη εποπτεία αυτών αλλά και εύκολη συντήρηση (Fjørtoft, et al., 2009; Martensson et al., 2009; Nordström, 2010; Martensson et al., 2009).

Το υπαίθριο παιχνίδι λαμβάνει ελεύθερο χαρακτήρα και προσαρμόζεται με την φύση και το πράσινο. Στοιχεία της φύσης όπως νερό, δέντρα, φυτά, ζώα, αλλά και στοιχεία τα οποία τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν όπως η άμμος και το χώμα. Αλλά και φυσικά σημεία στα οποία επιτρέπεται τα παιδιά να κάθονται ή να σκαρφαλώνουν χρησιμοποιώντας την φαντασία τους να παίξουν ερχόμενοι σε αλληλεπίδραση με τον φυσικό χώρο και τα άλλα παιδιά. Σχετικά με τον υπαίθριο χώρο στο πλαίσιο ενός νηπιαγωγείου είναι δυνατό να προσφέρει δυνατότητες διεπαφής των παιδιών με στοιχεία της φύσης τα οποία είναι ενταγμένα στις θεματικές ενότητες του μαθησιακού προγράμματος. Τα παιδιά αποκτούν επιπλέον δεξιότητες (πχ. κηπουρική, εποχές), αποκτούν περιβαλλοντική συνείδηση και σεβασμό για το περιβάλλον. Όπως αναφέρει η

Μποτσόγλου (2010: 131): «τα παιδιά, ... είναι σημαντικό να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν και να επεκτείνουν τη δραστηριότητα παιχνιδιού με τη φύση και τα στοιχεία της». Το παιχνίδι σε υπαίθριο χώρο οδηγεί επιπλέον στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην ανάπτυξη κοινωνικών αξιών, στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους και στην γνωστική ανάπτυξή τους.

Αλλά και στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, καθορίζεται η σημαντικότητα του ελεύθερου παιχνιδιού σε υπαίθριο χώρο με επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Ο παιδαγωγός δίδει σημασία στην συμμετοχή και στην ενθάρρυνση των παιδιών στο υπαίθριο παιχνίδι. Ο ρόλος του παιδαγωγού επικεντρώνεται στο να εστιάζει στην παρατήρηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών, ενθαρρύνει το υπαίθριο παιχνίδι λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά απολαμβάνουν το ελεύθερο τρόπο παιχνιδιού σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους σε υπαίθριο χώρο. Ο παιδαγωγός ενισχύει την επικοινωνία, την συνεργασία, αποτελεί αιτία καλλιέργειας υγιών σχέσεων και κοινωνικοποίησης των παιδιών και μέσω του παιχνιδιού μεταδίδονται γνώσεις μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο (Νικολοπούλου & Παπαδοπούλου, 2008). Ο παιδαγωγός μέσω του υπαίθριου παιχνιδιού προσφέρει στα παιδιά την ικανοποίηση των συναισθηματικών, ψυχικών και σωματικών αναγκών τους, τελειοποιώντας τις δεξιότητές τους διατηρώντας την ισορροπία μεταξύ ψυχαγωγίας και μάθησης (Μπότσογλου, 2010).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μέσα από την παρούσα εργασία θα απαντηθεί ένα καίριο ερώτημα, ποια είναι η συμβολή του υπαίθριου παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη ενός παιδιού στην προσχολική ηλικία; Για την εύρεση της απάντησης μεθοδολογικά αναζητήθηκαν επίκαιρα βιβλία και άρθρα στην ελληνική και αγγλική γλώσσα με συναφές αντικείμενο τα οποία κρίθηκαν κατάλληλα (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011).

Το ερευνητικό πρόβλημα προσεγγίζεται θεωρητικά από κάθε δυνατή πλευρά και οπτική γωνία που η βιβλιογραφική επισκόπηση μας επιτρέπει να αποδώσουμε σωστά τις υπό εξέταση διαστάσεις/μεταβλητές, που είναι το υπαίθριο παιχνίδι, η ανάπτυξη και η εξέλιξη ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας. Απώτερος στόχος είναι η βιβλιογραφική και θεωρητική προσέγγιση να διαφωτίσει, ολιστικά, το υπαίθριο παιχνίδι και των διαστάσεων του σε ελεύθερο πεδίο και ενταγμένο στην προσχολική εκπαίδευση. Οι θεωρητικοί στόχοι που θα κατευθύνουν τη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εργασίας, είναι:

1. 1ος Θεωρητικός Στόχος: Βιβλιογραφική επισκόπηση του παιχνιδιού (ορισμός, σημασία στη ζωή του παιδιού, σκοπός, ιστορική αναδρομή, ταξινόμηση και στάδια, είδη, χαρακτηριστικά, θεωρίες και οφέλη).
2. 2ος Θεωρητικός Στόχος: Βιβλιογραφική επισκόπηση του υπαίθριου παιχνιδιού (προσεγγίσεις για το χώρο του παιχνιδιού, παιδί και υπαίθριος χώρος παιχνιδιού, το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού και οι υπαίθριοι χώροι παιδαγωγικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο)
3. 3ος Θεωρητικός Στόχος: Βιβλιογραφική επισκόπηση της συμβολής του υπαίθριου παιχνιδιού στη προσχολική ηλικία (το υπαίθριο παιχνίδι στο επίκεντρο της προαγωγής της υγείας του παιδιού προσχολικής ηλικίας, η συμβολή του υπαίθριου παιχνιδιού στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας, η παιδαγωγική αξία του υπαίθριου παιχνιδιού, το υπαίθριο παιχνίδι και προσχολική εκπαίδευση, το υπαίθριο παιχνίδι στο χώρο του νηπιαγωγείου και ο ρόλος του παιδαγωγού της προσχολικής εκπαίδευσης στο υπαίθριο παιχνίδι).

Κύριες πηγές εντοπισμού της αρθρογραφικής ανασκόπησης αποτέλεσαν βάσεις δεδομένων όπως Pubmed, ScienceDirect, Medline, Scopus, Emerald και OvidSP, οι οποίες απέδωσαν εκατοντάδες έγκυρα επιστημονικά άρθρα από περιοδικά με βάση τις λέξεις

κλειδιά «Υπαίθριος χώρος, προσχολική ηλικία, νηπιαγωγείο, παιδαγωγός», από τα οποία επιλέγησαν 45 αγγλικά και 3 ελληνικά άρθρα. Αντίστοιχα από βιβλιογραφικές πηγές επιλέγησαν 25 ξενόγλωσσες και 69 ελληνικές. Η αναζήτηση για την συγκέντρωση του υλικού αποτέλεσε την κύρια συνιστώσα για την τελική αξιοπιστία της εργασίας .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1.1. Ορισμός παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι ιδιαίτερης σημασίας για τη ζωή του κάθε ανθρώπου, αποτελεί μια δράση ή ενασχόληση, με όρους και κανόνες, η οποία λαμβάνει χώρα ώστε να ικανοποιήσει τα συναισθήματα ευθυμίας, δημιουργικότητας, φαντασίας και προσωπικής ολοκλήρωσης (Huizinga, 1989; Σαγωνάς, 2013). Το παιχνίδι έρχεται να διαγράψει τα χαρακτηριστικά των φυλών, την ηλικία και το φύλο και βρίσκεται στο επίκεντρο της επικοινωνίας, της μάθησης, της δημιουργίας και της ανακάλυψης της ζωής (Μπότσογλου, 2010).

Ο ορισμός του παιχνιδιού έχει λάβει πολλές εκφάνσεις και οι συγγραφείς που έχουν ασχοληθεί έχουν αποδώσει ερμηνείες που αναβαθμίζουν το παιχνίδι σε σημαντική λειτουργία για την ανάπτυξη του ανθρώπου και μέσο:

1. Ανάδειξης της πολιτισμικής κουλτούρας κάθε λαού
2. Απόκτησης δεξιοτήτων κοινωνικών, νοητικών, συναισθηματικών και κινητικών, όπως η κοινωνικότητα, η γλώσσα, η γραφή, η έκφραση, η σκέψη, η αντίληψη για την πραγματικότητα, η αυτογνωσία (Αντωνιάδης, 1994),
3. Εκμάθησης όρων και κανόνων (Κάππας, 2005),
4. Επικοινωνίας και ελεύθερης και αυθόρμητης έκφρασης,
5. Ικανοποίησης αναπτυξιακών αναγκών,
6. Ικανοποίησης δημιουργικής του ελεύθερου χρόνου,
7. Καλλιέργειας παιδικού ενθουσιασμού, χαράς, διασκέδασης και αίσθησης ελευθερίας (Scales et al., 1991),
8. Μάθησης μέσα από την πράξη (Feeney et al., 1996),
9. Συνδυασμού σκέψης και δράσης.

Ο όρος παιχνίδι περιλαμβάνει ατομικά παιχνίδια, δράσεις με ξύλο ή πηλό, ζωγραφική, λεκτικές δράσεις, μηχανικά παιχνίδια, παιδικό θέατρο, σωματικές και πνευματικές παιγνιώδης δράσεις, τραγούδι, απαγγελία και δημιουργικά παιχνίδια φαντασίας τα οποία γίνονται πράξη μέσα από δράσεις αυθόρμητες που αναδεικνύουν την παιδικότητα και την χαρούμενη διάθεση. Ο ορισμός του παιχνιδιού είναι δύσκολος αν και μπορεί κανείς να συνδυάσει την ικανοποίηση από την χαρά και την διασκέδαση μέσα από μια ελεύθερη έκφραση δράσεων παιγνιώδους συμπεριφοράς (Κιτσαράς, 2004).

Τι είναι, το παιχνίδι; «Το παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα ευχαρίστησης, η οποία είναι απαλλαγμένη από εξωτερικούς σκοπούς, αβίαστη, κυρίως καθοδηγούμενη από τη φαντασία, αυτοπαρακινούμενη μια δραστηριότητα, λοιπόν, η οποία είναι βιολογικά εξαρτημένη και έχει μεγάλη κοινωνική, πολιτιστική και παιδαγωγική σημασία. Το παιχνίδι δεν είναι περιττή ενασχόληση, χάσιμο χρόνου, αλλά ανάγκη του παιδιού» (Das aktuelle wissen & De Lexikon, 2004).

1.2. Σημασία παιχνιδιού στην ζωή του παιδιού

Η σημασία του παιχνιδιού στην ζωή του παιδιού είναι ιδιαίτερη. Το παιχνίδι λειτουργεί ως ένας συνδυαστικός μηχανισμός μάθησης και ανάπτυξης. Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την υγιή ανάπτυξη του παιδιού. Το 75% της ανάπτυξης του εγκεφάλου εμφανίζεται μετά τη γέννηση. Το παιχνίδι βοηθά με την εξέλιξη αυτή την τόνωση του εγκεφάλου μέσω του σχηματισμού συνδέσεων μεταξύ των νευρικών κυττάρων. Αυτή η διαδικασία βοηθά στην ανάπτυξη λεπτών και αθρών κινητικών δεξιοτήτων. Οι κινητικές δεξιότητες ξεκινούν από απλές πράξεις, όπως η δυνατότητα συγκράτησης ενός μαρκαδόρου ή μολυβιού. Οι αθρές κινητικές δεξιότητες είναι πράξεις όπως το άλμα ή το τρέξιμο. Το παιχνίδι βοηθά το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες γλώσσας και κοινωνικοποίησης αλλά και επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν να επικοινωνούν τα συναισθήματα, να σκέπτονται, να είναι δημιουργικά και να επιλύουν προβλήματα (Anderson-McNamee & Bailey, 2010).

Το παιδί από την συμπεριφορά που διαμορφώνει μέσα στο παιχνίδι επιτυγχάνει πολλές κατακτήσεις αναφορικά με την ενδυνάμωση της κοινωνικής του συναναστροφής, την έκφραση και την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση δημιουργώντας μια αίσθηση αυτογνωσίας και κοινωνικής αντίληψης. Το παιχνίδι αποτελεί το υπόβαθρο εκείνο που παρέχει τη δυνατότητα για μελέτη, δοκιμή, εξέταση, πρόγνωση, σχεδιασμό, απόδοση, εκφορά πιθανολογιών, καλλιέργεια αποριών, αφομοίωση, ικανοποίηση σκοπών και απάντηση σε προβλήματα. Το παιχνίδι δίδει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν το σώμα τους, τις ικανότητές τους, να ενισχύσουν την προσαρμοστικότητα τους και τον προσανατολισμό τους σύμφωνα με τις ανάγκες του παιχνιδιού (Σιβροπούλου, 1998).

Συνολικά, το παιχνίδι ως δραστηριότητα (Αυγητίδου, 2001):

1. Βοηθά τα παιδιά να δημιουργούν συνδυαστική σκέψη μέσα από την εμπειρία τους από το παιχνίδι
2. Δημιουργεί παιδιά με κοινωνικό προφίλ
3. Ενισχύει τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων
4. Ευνοεί την αντίληψη της ομαδικότητας, το παιχνίδι με όρους και κανόνες
5. Εναρμονίζει τη ιδιοσυγκρασία του παιδιού με την ανάπτυξη στοιχείων αυτοπειθαρχίας και εκτίμησης των άλλων ανθρώπων
6. Ενισχύει την ωρίμανση του παιδιού
7. Συνδέει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα

Η σημασία του παιχνιδιού αναγνωρίζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μικρών μαθητών τα οποία βασίζονται σε αυτό. Το παιχνίδι αποτελεί το υπόβαθρο των τεχνικών ανάπτυξης που εφαρμόζονται στα ΑΠΣ καθώς ενδυναμώνει τη σωματική, κοινωνική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών. Το παιχνίδι αποτελεί πολύ σημαντικό μέρος της ζωής του κάθε παιδιού, καθώς εμπλέκεται με την έννοια της παιδείας, με άλλα λόγια την εξάσκηση, την διαπαιδαγώγηση, την παιδεία, τη καλλιέργεια γνώσης και με την λέξη παιδί που ενσωματώνει την έννοια της παιδικότητας στην συμπεριφορά. Το παιχνίδι είναι ανάγκη για κάθε παιδί, που μέσα από τις δράσεις που αναπτύσσει εξωτερικεύει την ενέργειά του, εξασκεί τη δύναμή του, αναπτύσσει την ενσυναίσθησή του και καλλιεργεί τη φαντασία του (Else, 2014). Το παιχνίδι ταυτίζεται με την μη λεκτική επικοινωνία που πολλές φορές ικανοποιεί το παιδί βοηθώντας το στο να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με άλλα παιδιά. Τέλος, το παιχνίδι δεν είναι απλά σημαντικό για τη ζωή του παιδιού, την έκφρασή του σε κάθε ηλικιακό στάδιο, μια προσωπική ανάγκη, αλλά είναι η ίδια του η ζωή (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

1.3. Σκοπός του παιχνιδιού

Κύριος σκοπός του παιχνιδιού αποτελεί το ίδιο το παιχνίδι. Το παιδί μέσα από την παιγνιώδη συμπεριφορά ικανοποιεί ανάγκες βιολογικές, ώστε να καλύψει την εσωτερική ένταση από την οποία διακατέχεται μέσα από την κίνηση. Η κινητική δραστηριότητα ως μια πρωταρχική λειτουργική δράση του παιδιού λαμβάνει χώρα μέσα από το παιχνίδι. Το

παιδί καθοδηγείται από το ένστικτό του, εκφράζεται με ελεύθερο και αυθόρμητο τρόπο ώστε να ικανοποιήσει ανώτερα συναισθήματα πλήρωσης της φαντασίας του και της ενεργητικότητάς του, χωρίς να μπαίνει σε στεγανά καθώς το μόνο που επιθυμεί είναι να παίξει, αλλά και ασυνείδητα να συλλέξει εικόνες χαράς μέσα από το βιωματική εμπειρία του παιχνιδιού. Άλλες ανάγκες που ικανοποιεί το παιχνίδι αποτελούν η διασκέδαση και η κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού, όμως ο κύριος σκοπός του δεν είναι απλά η ικανοποίηση του συναισθήματος που βιώνει το παιδί για το παιχνίδι αλλά μια γενικότερη σκοπιμότητα που εκπληρώνεται μέσα από την προσωπική ολοκλήρωση του παιδιού. Το παιδί αναπτύσσει την ανεξαρτησία του, αυτονομείται ως προσωπικότητα, καλλιεργεί και εξελίσσει σωματικές και πνευματικές δεξιότητες, βελτιώνει την κριτική και την ταχύτητα της σκέψης του αλλά και την έκφραση των συναισθημάτων του (Gray, 2013).

Ο σκοπός του παιχνιδιού συνδέεται και με την μάθηση καθώς το παιδί συλλέγει πληροφορίες, μέσα από την αλληλεπίδραση με αντικείμενα και πρόσωπα. Το παιδί αναπτύσσει δεξιότητες όπως της συγκέντρωσης, του ελέγχου, της παρατήρησης, της μνήμης, της σύγκρισης, της δημιουργικότητας αλλά και της κοινωνικής συναναστροφής και της κοινωνικοποίησης. Για το παιδί το παιχνίδι, είναι το καθαυτό περιεχόμενο της ύπαρξής του και το σπουδαιότερο μέσο για την αβίαστη, σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του καθώς η ζωή είναι πάντα σε εξέλιξη, σχεσιακή και ανοικτή (Woodyer, 2012; Woodhead, 2009; Ginsburg, 2007).

1.4. Ιστορική αναδρομή για το παιχνίδι

Το παιχνίδι είναι μία πανανθρώπινη πολιτισμική δραστηριότητα. Κατά την ιστορική διαδρομή το παιχνίδι παρακολουθεί την εξέλιξη της ανθρωπότητας και του πολιτισμού και μεταλλάσσεται εκάστοτε ανάλογα με τις ιστορικές συγκυρίες. Η θέση του στη ζωή μας διαφοροποιείται ανάλογα με τις κρατούσες φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές αντιλήψεις. Επομένως, ενώ το παιχνίδι είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, οι ιδέες που έχουμε γι' αυτό είναι εκάστοτε πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένες (Κωνσταντόπουλος, 2002, Κροντήρα, 2002).

Παρά το γεγονός ότι οι μεγάλοι θεωρητικοί της αγωγής της κλασικής αρχαιότητας Πλάτων και Αριστοτέλης και αργότερα οι παιδαγωγοί Montaigne, Rabelais, Locke και

Rousseau είχαν τονίσει την αναγκαιότητα και την παιδαγωγικότητα του παιχνιδιού, τούτο παρέμεινε για σειρά αιώνων έξω από το σχολικό χώρο (Ματσαγγούρας, 2000). «Στην πλατωνική φιλοσοφία το παιχνίδι γίνεται αποδεκτό ως γνώση δευτέρας κατηγορίας» (Γκουγκουλή, 2000). Για τους αρχαίους Έλληνες το παιχνίδι ήταν τρόπος αυτοεκπαίδευσης, έδιναν έμφαση στα ομαδικά παιχνίδια και θεωρούσαν πολύ σημαντική την ενασχόληση με το παιχνίδι έως και τα έξι πρώτα έτη ζωής των παιδιών. Ακόμη και σήμερα σώζονται οι «πλαγγόνες» κούκλες της εποχής εκείνης. Αλλά και στο Βυζάντιο και στην Τουρκοκρατία το παιχνίδι εξακολούθησε να έχει ρίζες αρχαιοελληνικές, με το υπαίθριο παιχνίδι να κυριαρχεί και την «κουτσούνα» κούκλα της εποχής να αποτελεί ιδιαίτερο σημείο αναφοράς (Αργυριάδη, 1997).

Στο 18^ο αιώνα του Διαφωτισμού ακόμη, το παιχνίδι αναφέρονταν ως μια περιττή και παιδαριώδη δραστηριότητα, η οποία έπρεπε με την επίδραση της αγωγής να ξεπεραστεί. Γινόταν προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί η φυσική τάση του παιδιού για παιχνίδι στη μάθηση για υψηλότερους παιδαγωγικούς σκοπούς πέρα από το παιχνίδι. Οι απόψεις αυτές είναι οι προεκτάσεις της τελεολογικής σκέψης στην αγωγή, η οποία συναντάται από την αρχαία Ελλάδα μέχρι και τους νεότερους χρόνους. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το παιδί δεν ενδιέφερε ως μελλοντικός ενήλικας. Η παιδικότητα ήταν ένα στάδιο της ανθρώπινης ζωής, το οποίο έπρεπε να ξεπεραστεί το γρηγορότερο δυνατόν (Δελικωσταντής, 1990). Την εποχή εκείνη ο τρόπος σκέψης, επηρεασμένος από πουριτανικές αντιλήψεις περί ζωής, καταδικάζει κάθε μορφή διασκεδαστικής ενασχόλησης, συμπεριλαμβανομένου και του παιδικού παιχνιδιού. Στην καθιέρωση αυτής της αρνητικής στάσης έναντι του παιχνιδιού συνέβαλε και η οικονομική στέρηση των προβιομηχανικών χρόνων, η οποία επέβαλε συνεχή εργασία σε μικρούς και μεγάλους και άφηνε ελάχιστα περιθώρια για ελεύθερη ενασχόληση. Οι οικονομικές δυσκολίες ήταν σημαντικές και τα παιδιά δημιουργούσαν τα δικά τους παιχνίδια και τις δικές τους κατασκευές (Ματσαγγούρας, 2000).

Στη Δύση, μέχρι το 18^ο αιώνα, τα παιχνίδια ήταν κοινά ανάμεσα στους μεγάλους και τους μικρούς. Το παιχνίδι την εποχή αυτή συνδέεται με τις έννοιες χρήσιμο – άχρηστο, μια σύνδεση που συντελείται στα πλαίσια της διάκρισης εργάσιμου και ελεύθερου χρόνου κατά τη βιομηχανική επανάσταση και της αναγωγής της εργασίας ως ύψιστου αγαθού από την προτεσταντική ηθική. Όσο περισσότερο μοιάζει λοιπόν το παιχνίδι με την εργασία,

τόσο περισσότερο θεωρείται χρήσιμο. Στην ίδια λογική εντάσσεται και η σύνδεση του παιχνιδιού με τη δημιουργικότητα από τη γνωστική και εξελικτική ψυχολογία από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Έπρεπε να έρθει ο Rousseau για να αναγνωρίζει τη χωρίς όρια αυτάρξια της παιδικής ηλικίας και το παιχνίδι ως αυτοσκοπό. Από τότε το παιχνίδι καταλαμβάνει κεντρική θέση στη ζωή του παιδιού (Γκουγκουλή, 2000).

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για το παιδικό παιχνίδι και την παιδική ηλικία είναι το αποτέλεσμα κοινωνικών μεταβολών που οι ρίζες τους ανάγονται στο 18^ο αιώνα, ενώ απηχούν έντονα τις επιστημονικοτεχνικές, οικονομικές και ιδεολογικές εξελίξεις του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα (Τσιτουρίδης και συν., 1999). Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, και κυρίως με την καθιέρωση των νηπιακών προγραμμάτων του Frobel και αργότερα της Montessori, του Decroly και άλλων παιδαγωγών, το παιδικό παιχνίδι συμπεριλαμβάνεται εν μέρει στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ιδιαίτερα μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το παιχνίδι μεταπίπτει στο χώρο της παιδικής ηλικίας, η οποία αποκτά με αυτό τον τρόπο μεγαλύτερη αυτονομία. Το παιχνίδι για τον ενήλικα είναι σκοπός, ενώ για το παιδί αυτοσκοπός. Έτσι, φθάνουμε στις τελευταίες δεκαετίες, κατά τις οποίες μετά από τις μελέτες των Chateau, Claparede και Piaget, που επισήμαναν τον αναπτυξιακό χαρακτήρα του παιχνιδιού, καθώς επίσης και μετά από αξιολογικές μελέτες εθολόγων, που υπογραμμίζουν τον προπαρασκευαστικό ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι για τη μετέπειτα ζωή των θηλαστικών ζώων, το παιδικό παιχνίδι έγινε αντικείμενο πολλών ψυχολογικών ερευνών (Ματσαγγούρας, 2000; Kamii & Devries, 1979). Συνοψίζοντας μπορεί να πει κανείς ότι έχει διατυπωθεί ένα πλήθος απόψεων σχετικά με το φαινόμενο του παιχνιδιού: από τον Πλάτωνα που είδε την αντιμετώπιση της ζωής ως ένα παιχνίδι, το Huizinga (1989) που υποστήριξε ότι ο πολιτισμός είναι μία εκδήλωση της έμφυτης τάσης του ανθρώπου να παίζει, το Mead (1972) που θεώρησε το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης, ως τη James (1993) που μελέτησε το παιχνίδι ως διαδικασία και χώρο συγκρότησης ταυτοτήτων (Τσιτουρίδης και συν., 1999). Σύμφωνα με τον Καντ το παιχνίδι είναι συνδεδεμένο με την ψυχική εξέλιξη του παιδιού (Δεληκωσταντής, 1990).

Στη σημερινή εποχή το παιχνίδι έχει διαφοροποιηθεί. Το υπαίθριο παιχνίδι έχει σχεδόν εξαλειφθεί και την θέση του έχει πάρει το βιομηχανικό και το ηλεκτρονικό παιχνίδι, από επιτραπέζια έως αληθοφανείς κούκλες και οχήματα, από ηλεκτρονικές

κονσόλες και εικονικά και διαδικτυακά παιχνίδια σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Κάππας, 2005).

1.5. Ταξινόμηση και στάδια παιχνιδιού

Η κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού έχει απασχολήσει πολλούς συγγραφείς:

1. Hayes (1998):

- ✓ Πειραματικό παιχνίδι (αισθησιοκινητικό, δημιουργικό, παιχνίδι με κανόνες) που βοηθά στην ανάπτυξη του σωματικού και πνευματικού αυτοελέγχου και στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας
- ✓ Κοινωνικό παιχνίδι (σκληρό παιχνίδι, μίμηση, δραματοποιημένο παιχνίδι) που αποτελεί την βάση των διαπροσωπικών σχέσεων

2. Parten (1932):

- ✓ Κοινωνικό μοναχικό παιχνίδι
- ✓ Παιχνίδι θεατή
- ✓ Παράλληλο παιχνίδι
- ✓ Συντροφικό παιχνίδι
- ✓ Συνεργατικό παιχνίδι

3. Piaget (1962):

- ✓ Παιχνίδι άσκησης στο αισθησιοκινητικό στάδιο ανάπτυξης: Κινήσεις σώματος
- ✓ Συμβολικό παιχνίδι στο προσυλλογιστικό στάδιο: Χρήση αντικειμένων τα οποία δημιουργούν παιχνίδι φαντασίας
- ✓ Κοινωνικό παιχνίδι με όρους και κανόνες στο στάδιο της αναλυτικής σκέψης

4. Spencer (1996):

- ✓ 1^ο στάδιο: Παιχνίδι ως αισθητηριακή-κινητική δραστηριότητα
- ✓ 2^ο στάδιο: Καλλιτεχνικό ή αισθητικό παιχνίδι (δράσεις δημιουργίας, ζωγραφική)

✓ 3^ο στάδιο: Συντονισμένο παιχνίδι το οποίο είναι οργανωμένο και διέπεται από κανόνες

✓ 4^ο στάδιο: Μίμηση

5. Wallon (2010):

✓ Λειτουργικό παιχνίδι

✓ Παιχνίδι φαντασίας

✓ Παιχνίδι πρόσληψης

✓ Παιχνίδι κατασκευών

6. Buhler (Fontana, 1996):

✓ Λειτουργικό

✓ Φανταστικό

✓ Δεκτικό

✓ Κατασκευαστικό

7. Rubin, Fein & Vandenberg (1983):

✓ 1^ο στάδιο: Αισθησιοκινητικό παιχνίδι

✓ 2^ο στάδιο: Συμβολικό παιχνίδι

✓ 3^ο στάδιο: Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι

✓ 4^ο στάδιο: Συνειδητοποίηση ρόλων και σχεδιασμός δράσεων των ρόλων

✓ 5^ο στάδιο: Ομαδικά παιχνίδια

1.6. Είδη παιχνιδιού

Η επιλογή των παιχνιδιών πραγματοποιείται ανάλογα με κάποια κριτήρια, όπως:

1. Καταλληλότητα ανάλογα με την ηλικία. Είναι απαραίτητο, το βρέφος να έχει παιχνίδια τα οποία θα διεγείρουν και τις πέντε αισθήσεις τους. Κατάλληλα παιχνίδια για βρέφη ηλικίας κάτω του ενός έτους είναι εκείνα τα οποία παρέχουν εμπειρίες χρωμάτων, υφής, υλικών και έχουν διάφορα ενδιαφέροντα σχήματα.

Επίσης, παιχνίδια που παράγουν θόρυβο (ήχους) και προκαλούν την αντίδρασή του, όπως οι κουδουνίστρες, δίνουν στο βρέφος την αίσθηση του ελέγχου και το ενθαρρύνουν να αναπτύξει επιδέξιους χειρισμούς και συνέργειες. Στην ηλικία των δύο ετών περίπου, τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να περιστρέφουν τον καρπό τους με αποτέλεσμα να μπορούν να ξεβιδώνουν κάτι και να ανοίγουν πόρτες. Το παιδί στην προσχολική ηλικία εξακολουθεί να διασκεδάζει παίζοντας με τουβλάκια, σχεδιάζοντας και ζωγραφίζοντας αντικείμενα και με οτιδήποτε άλλο διεγείρει την φαντασία του. Επίσης, αρχίζει να παίζει απλά παιχνίδια, όπως είναι το κρυφό και τα ντόμινο με εικόνες. Όλα τα παιδιά λατρεύουν τα παιχνίδια και αυτό είναι πολύ καλό, γιατί παίζοντας καλλιεργούν και την ικανότητα τους να σκέφτονται, να προβλέπουν και να είναι διορατικά. Ακόμα τα παιχνίδια δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να ξεπεράσει, να «νικήσει» τον γονέα, ενώ ο τελευταίος θα πρέπει να κατανοήσει ότι τα παιχνίδια είναι πιο επιμορφωτικά όταν συμμετέχει και ο ίδιος. Επίσης, ενθαρρύνουν και καλλιεργούν την αυτοσυγκέντρωση και την ικανότητα της προσήλωσης σε ένα στόχο μέχρι το τέλος και επιταχύνουν την νοητική τους ανάπτυξη (Κρασανάκης, 1987).

2. Η επιλογή των παιχνιδιών μπορεί να γίνει μέσα από ορισμένα είδη παιχνιδιών ανάλογα με την θεωρία του Piaget (1969), ο οποίος θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι μία καθοριστική βιολογική λειτουργία, η οποία συμβάλλει στην πνευματική και βιολογική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης ανά ηλικιακό στάδιο διακρίνει το παιχνίδι σε τρία είδη: το παιχνίδι ασκήσεως, το συμβολικό ή δραματικό παιχνίδι το οποίο διακρίνεται σε προσωπικό και προσωποποιητικό και το παιχνίδι κανόνων (Κρασανάκης, 1987; Cohen & Stern, 1995; Debesse, 2004).
3. Με κριτήριο το στάδιο ανάπτυξης που βρίσκεται ένα παιδί, ανάλογα με την ηλικία του, το παιχνίδι έρχεται να προσαρμοστεί στην διαμόρφωση της προσωπικότητας και των στοιχείων του χαρακτήρα του. Το παιχνίδι αποτελεί μέσο μάθησης και διερεύνησης δεξιοτήτων μέσα από την συνολική εμπειρία της ενασχόλησης του παιδιού με αυτό. Τα είδη των παιχνιδιών με βάση την ηλικιακή κατανομή περιλαμβάνουν το μοναχικό παιχνίδι – στην βρεφική ηλικία έως και τα δύο έτη – κατά την οποία το παιδί διατηρεί μια μοναχικότητα στο παιχνίδι του χωρίς να

επιλέγει περισσότερα άτομα για να παίξει, δεν ενδιαφέρεται για τον περίγυρό του και αντιλαμβάνεται αυτόν τον τρόπο παιχνιδιού απελευθερωτικό χωρίς την γονική παρέμβαση και τον έλεγχο. Το μοναχικό παιχνίδι ακολουθεί το παράλληλο παιχνίδι, από το τρίτο έτος της ηλικίας του παιδιού, το οποίο διακρίνεται σε παράλληλο ατομικό - όπου τα παιδιά συνυπάρχουν χωρίς, συνήθως, να συνεργάζονται στον ίδιο χώρο αλλά ασχολούνται με άλλο παιχνίδι όπως τα ίδια επιθυμούν χωρίς πίεση από άλλους – και σε παράλληλο ομαδικό, από το τέταρτο έτος, κατά το οποίο τα παιδιά συνυπάρχουν στο χώρο και παίζουν μαζί, χωρίς υψηλού επιπέδου αλληλεπίδραση μεταξύ τους, με την σχέση τους να επικεντρώνεται στο παιχνίδι και όχι στην λεκτική σχέση μεταξύ τους (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977; Νικολακάκη και συν., 2009). Τέλος, μετά το τέταρτο έτος της ηλικίας του παιδιού, παρουσιάζεται το ομαδικό παιχνίδι, το οποίο περιλαμβάνει ομάδες παιδιών που, όλα μαζί, παίζουν ένα παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001). Το ομαδικό παιχνίδι δίδει πολλές δυνατότητες στο κάθε παιδί να λάβει μέρος σε ομάδες που δημιουργούνται με σκοπό το εκάστοτε παιχνίδι και μέσα από αυτό δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για να αναπτύξουν δράσεις υπόκρισης ρόλων, δραματοποίηση περιστάσεων ή και παιχνίδι φαντασίας, κίνησης και κανόνων, οι οποίες κατευθύνουν τα παιδιά ώστε να ολοκληρώσουν το παιχνίδι με συντονισμένο τρόπο (Δημητρίου - Χαντζηγεοφύτου, 2001). Το ομαδικό παιχνίδι δημιουργεί και σχέσεις μεταξύ των παιδιών, όπως φιλίες, ανταγωνισμούς, συναγωνισμούς οι οποίες διαμορφώνουν προσωπικότητες και χαρακτήρες με στοιχεία αυτοεκτίμησης, αλληλοστήριξης, ομαδικότητας και συνεργασίας (Rentzou, 2013).

4. Με κριτήριο την ουσία του παιχνιδιού (φύση και περιεχόμενο) τα είδη των παιχνιδιών είναι (Garvey, 1990):

- ✓ Ενστίκτου. Τα βρέφη παίζουν με βάση το ένστικτό τους και την ανάγκη τους να διερευνήσουν αντικείμενα.
- ✓ Φυσικό: Το φυσικό παιχνίδι περιλαμβάνει παιχνίδια ισχύος, υπομονής, σβελτάδας, ευκινησίας, ισορροπίας και δεξιότητας τα οποία επιλέγονται από τα παιδιά εφόσον βοηθούν στην ανάπτυξη σωματικών και διανοητικών λειτουργιών.

- ✓ Τεχνάσματος: Τα παιχνίδια αυτά περιλαμβάνουν διάφορα τεχνάσματα τα οποία συνδυαστικά με κινητικά παιχνίδια καθοδηγούν τα παιδιά στο να αναπτύξουν και νοητικές ικανότητες, παράδειγμα όπως το κρυφό, η τυφλόμυγα, το κουτσό, τα αγάλματα κ.ά.
- ✓ Πνευματικό: Τα παιχνίδια αυτά διακρίνονται σε πέντε υποκατηγορίες, ήτοι προσοχής, μνήμης, στοχασμού, επινοητικότητας και λογοπαίγνιων τα οποία εξασκούν τις διανοητικές δεξιότητες.
- ✓ Κοινωνικό: Τα παιχνίδια αυτά προϋποθέτουν την κοινωνική συναναστροφή των παιδιών και εξασκούν τη κοινωνικοποίηση και την ομαδικότητα.

1.7. Χαρακτηριστικά παιχνιδιού

Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού έχουν αποτελέσει αντικείμενο ενασχόλησης πολλών ερευνητών και συγγραφέων. Ο χαρακτήρας του παιχνιδιού μπορεί να περιγράψει ως εξής:

1. Εθελοντικό, αυθόρμητο, ελεύθερο. Το παιχνίδι έχει χαρακτήρα οικειοθελή ή εθελοντικό, αυθόρμητο και ελεύθερο. Δεν έχει σε καμία περίπτωση υποχρεωτικό χαρακτήρα, χωρικό ή χρονικό περιορισμό (Caillois, 1962, Hayes, 1998, Stagnitti, 2004). Το παιδί δραστηριοποιείται με αυθόρμητο και ενεργό τρόπο, χωρίς επιβολή ή υποκίνηση, μέσα από ένα εσωτερικό κίνητρο, αυτό της επίτευξης ικανοποίησης μέσα από το παιχνίδι (Garvey, 1977, Δημητρίου-Χαντζηνεοφύτου, 2001).
2. Εκπαιδευτικό. Το παιχνίδι έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Το παιχνίδι είναι συνδεδεμένο με τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων, την μάθηση της γλώσσας αλλά και την διαπαιδαγώγηση σε κοινωνικούς ρόλους (Γέρος, 1984). Το παιχνίδι αποτελεί το μέσο κατάκτησης πολλαπλών εκπαιδευτικών στόχων, καθώς τα παιδιά παρασύρονται από την ροή

του παιχνιδιού και έτσι επιτυγχάνεται η κατάκτηση μορφωτικών στόχων με απλό και ευχάριστο τρόπο (Κιτσαρά & Οικονομίδα, 2004).

3. Ευχάριστο, διασκεδαστικό. Το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από την ευεξία, τη διασκέδαση, την ευχαρίστηση και την απόλαυση που προσφέρει καθιστώντας τα παιδιά χαρούμενα και ευτυχισμένα δημιουργώντας τους θετικά συναισθήματα και καλή διάθεση, ενεργητικά με παιχνιδιάρικη συμπεριφορά (Garvey, 1990, Αντωνιάδης, 1994).
4. Κανονιστικό. Το παιχνίδι θέτει κανόνες στα παιδιά. Το πλαίσιο των κανόνων διαμορφώνουν τους όρους βάσει των οποίων τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν να παίζουν, ώστε μέσα από αυτή τη διαδικασία να αποκτήσουν ικανότητες οι οποίες θα τους κατευθύνουν στην ομαλή ανάπτυξη, την ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον (Κερεντζής, 2010) αλλά και στο κοινωνικό σύνολο και στη ζωή των ενήλικων (Μετοχιανάκης, 2000 σ. 45, Νικολακάκη και συν., 2009, Κοτσαλίδου, 2011). Οι εσωτερικοί κανόνες στο παιχνίδι διαμορφώνονται κατά την διάρκεια του παιχνιδιού από τα ίδια τα παιδιά και είναι δυνατό να μεταβληθούν αντίστοιχα με τις επιθυμίες και τις διαθέσεις τους, καθιστώντας το μη προβλέψιμο (Γερμανός, 1998, Δημητρίου-Χαντζηνεοφύτου, 2001). Με το παιχνίδι το παιδί δημιουργεί μόνο του το πλαίσιο δράσης, θέτει κανόνες, ακολουθεί κανόνες, ανακαλύπτει βιωματικά, σκέπτεται και υποβάλλει προτάσεις επίλυσης ζητημάτων σε περίπτωση που εμπλέκεται σε ομαδική δράση (Τσιαντζή, 1996).
5. Κοινωνικό, επικοινωνιακό. Το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από κοινωνικότητα, η οποία αναπτύσσεται μέσα από την επικοινωνία των παιδιών. Το παιχνίδι πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα είτε ατομικά είτε ομαδικά. Τα παιδιά είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακά και δημιουργούν καταστάσεις παιχνιδιού που προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή των ιδίων αλλά και των υπόλοιπων παιδιών άλλοτε ως ενασχόληση μονάχη και ατομική και άλλοτε ως πολυδιάστατη και ομαδική. Το παιχνίδι δίδει τη δυνατότητα στα παιδιά να καταλάβουν και να επιδράσουν με τα άλλα παιδιά αναπτύσσοντας κοινωνική διαγωγή, δημιουργική έκφραση, φαντασία και δημιουργικότητα σε ένα σύνολο (Bateson, 1972, Schwartzman, 1978, Garvey, 1990, Hayes, 1998, Μετοχιανάκης, 2000).

6. Στοχευμένο. Το παιχνίδι έχει σαφείς και προσδιορισμένους στόχους, διακρίνεται από κανονικότητα και συνέπεια. Στην πραγματικότητα, το παιχνίδι κρύβει σημαντικούς στόχους καθώς ικανοποιεί ανώτερες ανάγκες των παιδιών όπως ψυχικές, κατανοεί πιο σωστά τη ζωή, εκδηλώνει τις ικανότητες του και τον εσωτερικό του κόσμο (Μετοχιανάκης, 2000) άσχετα από τον αυθόρμητο και ελεύθερο χαρακτήρα του (Garvey, 1990)
7. Φανταστικό. Το παιχνίδι μέσα από την ελεύθερη πράξη αναδεικνύει την φανταστική διάθεση των παιδιών. Τα παιδιά βιώνουν μια φανταστική κατάσταση στο παιχνίδι τους, η οποία είναι προσαρμοσμένη με τη βούληση και τις ανάγκες των παιδιών (Αυγητίδου, 2001), διαθέτει όρια, κανόνες, «ξεδιπλώνεται» με τάξη με μια καθαρότητα η οποία χαρακτηρίζει τα παιδιά (Huizinga, 1989). Η φαντασία είναι εκείνη που απελευθερώνει τα παιδιά και τα παρακινεί ώστε να αναπτύσσουν κάθε φορά το παιχνίδι τους και να δημιουργούν την δική τους πραγματικότητα. Ακόμα και το φανταστικό παιχνίδι διαθέτει χρονικό προσδιορισμό, διάρκεια, ροή – αρχή μέση και τέλος – και εμπεριέχει κανόνες συμπεριφοράς,. Η φαντασία είναι εκείνη που προσδίδει στο παιχνίδι ένα ελεύθερο δημιουργικό χαρακτήρα και απομακρύνει τα παιδιά από την έννοια της εργασίας. Αν και το παιχνίδι αποτελεί μια ιδιαίτερα επίπονη – σωματικά – εργασία κατά την εκτέλεση της οποίας τα παιδιά δεν το αντιλαμβάνονται, αλλά στην πραγματικότητα η κούραση αυτή προσφέρει διαπαιδαγώγηση και ευχαρίστηση (Κοτσαλίδου, 2011). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η φαντασία στο παιχνίδι διακρίνει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία εντάσσουν φανταστικούς ρόλους, μιμήσεις ενεργειών και αντιδράσεων ενηλίκων και σενάρια (πχ. φωνές ζώων, ήχοι, αναπαραστάσεις, όπως η υιοθέτηση μητρικής συμπεριφοράς) (Garvey, 1990, Vygotsky, 1997, Κερεντζής, 2010).

Η κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού έχει απασχολήσει και πολλούς συγγραφείς:

1. Cattanach (2003): Το παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως κινητικό, ελεύθερο, συναρπαστικό, ελκυστικό, αβέβαιο, μεταφορικό και συμβολικό.
2. Stagnitti (2004): Το παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως ευχάριστο, αυθόρμητο, μεταφορικό, οικειοθελή - μη υποχρεωτικό, ενεργητικό, έχει εσωτερικά κίνητρα,

αποτελεί πηγή ευθυμίας, εξωτερίκευσης αισθημάτων και διασκέδασης, αναδεικνύει την αλήθεια του παιδιού και δίδει τη δυνατότητα ενασχόλησης με νέες εμπειρίες.

3. Trevlas et al. (2003), Ζαχοπούλου (2003): Το παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως δημιουργικό, εκφραστικό, ενθουσιώδες, κοινωνικό, πνευματώδες.
4. Κοτσαλίδου (2011): Το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από τη ύπαρξη τεσσάρων στοιχείων, όπως: η κεντρική ιδέα, το περιεχόμενο, οι πράξεις των παικτών και οι όροι του παιχνιδιού.

1.8. Θεωρίες παιχνιδιού

Οι κυριότερες θεωρίες παιχνιδιού είναι οι εξής (Μετοχιανάκη, 2000):

1. Βιωματική θεώρηση. Η βιωματική θεώρηση συνδέεται με τις καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά, σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους και η απόκτηση εμπειριών τα καθιστά ικανά να αντιμετωπίσουν τη ζωή και να ενταχθούν επιτυχημένα σε ένα πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003).
2. Θεωρία Winnicott. Η θεωρία του Winnicott ανέλυσε την έννοια της δράσης του παιχνιδιού η οποία αναφέρεται στην έκφραση συναισθημάτων, στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση και στην ενεργητικότητα του παιδιού. Το παιχνίδι αποτέλεσε ψυχοθεραπευτικό μέσο αλλά και κλινικό εργαλείο στην ψυχανάλυση, μέσο του οποίου αναδεικνύεται η σχέση του θεραπευμένου με την πραγματικότητα και τα ειδικότερα προβλήματα που τον ταλανίζουν (Wilson, 2010).
3. Θεωρία ανακούφισης ή ανάπαυσης. Η θεωρία ανακούφισης ή ανάπαυσης αναδείχθηκε από τον Πλούταρχο και μεταγενέστερα από τον Lazarus (1883) και αναδεικνύει την σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην ανακούφιση των παιδιών ακόμα και όταν έχουν κουραστεί. Τα παιδιά επιθυμούν να παίξουν για να ανακουφιστούν από την ένταση των καθημερινών δραστηριοτήτων τους, για να

αποκτήσουν δυνάμεις καθώς χαλαρώνουν από την κόπωση τους με κινητικά και πνευματικά παιχνίδια (Κάππας, 2005, Διαμαντόπουλος, 2009).

4. Θεωρία γενετικολειτουργικής αντίληψης ή βιολογικής λειτουργίας. Η θεωρία γενετικολειτουργικής αντίληψης ή βιολογικής λειτουργίας αναδείχθηκε από τον Claparede ο οποίος σημείωσε ότι το παιχνίδι αποτελεί έμφυτο βιολογικό στοιχείο στο παιδί. Το παιχνίδι βοηθά το παιδί να αναπτυχθεί βιολογικά και να αναπτύξει συστήματα όπως το νευρικό με τον καλύτερο τρόπο. Το παιχνίδι δίδει την απαραίτητη ώθηση και ευθύνεται για την ανάπτυξη του κάθε παιδιού (Αντωνιάδης, 1994, Διαμαντόπουλος, 2009).
5. Θεωρία επιτυχίας και της εξάρσεως του «Εγώ». Η θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του «Εγώ» αναδείχθηκε από τους Janet και Chateu οι οποίοι υποστήριξαν πως το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί χαρά από την ενασχόλησή του με το παιχνίδι και ειδικά όταν επιτυγχάνει νίκες σε αυτό. Επίσης, το παιδί αποκτά ικανότητες και αυτοπεποίθηση και μέσα από την επιβεβαίωση του «εγώ» του επιθυμεί να εξελιχθεί σε υψηλότερο επίπεδο (Αντωνιάδης, 1994, Διαμαντόπουλος, 2009).
6. Θεωρία πολιτιστικής διαπραγμάτευσης. Η θεωρία της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης αναδείχθηκε από τον Huizinga ο οποίος υποστήριξε ότι το παιχνίδι αποτελεί μια έμφυτη λειτουργία η οποία και αντανακλά την πολιτισμική κουλτούρα κάθε φυλής. Το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί ώστε να προσαρμοστεί στην κουλτούρα της κοινωνίας του (Κάππας, 2005).
7. Θεωρία Προπαρασκευαστικής άσκησης. Η θεωρία της Προπαρασκευαστικής άσκησης αναδείχθηκε από τον Groos, ο οποίος υποστήριξε ότι το παιχνίδι αποτελεί μια έκφραση των ενστίκτων του παιδιού ως μια έμφυτη βιολογική απόρροια. Το παιχνίδι αναδεικνύει τα ένστικτα του παιδιού, τα οποία διαμορφώνει και εκπαιδεύει ώστε το παιδί να αναπτυχθεί σωματικά και να ωριμάσει ψυχολογικά και πνευματικά (Κάππας, 2005, Μετοχιανάκη, 2008, Διαμαντόπουλος, 2009).
8. Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας. Η θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας αναδείχθηκε από τον Spencer και έρχεται να αποδώσει στο παιχνίδι την έννοια της εκτόνωσης της ενεργητικότητας η οποία διακατέχει τα

παιδιά και πρέπει να απελευθερωθεί. Το παιδί έχει ανάγκη να εξωτερικεύσει την δυναμική του, να εκφράσει την ενέργεια του, να αναζωογονηθεί ακόμα και αν είναι κουρασμένο (Μετοχιανάκη, 2008).

9. Θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας ή του αταβισμού ή του προγονισμού. Η θεωρία της προγονικής κληρονομικότητας ή του αταβισμού ή του προγονισμού αναδείχθηκε από τους Hall και Haeckel οι οποίοι υποστήριξαν πως μέσα από το παιχνίδι συντελείται η ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο αποτελεί έναν ακόμα κρίκο στην εξέλιξη της ανθρωπότητας. Δηλαδή το παιχνίδι αποτελεί το μέσο το οποίο αναδεικνύει την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους (Αντωνιάδης, 1994, Κάππας, 2005, Διαμαντόπουλος, 2009).
10. Θεωρία υπαρξιακής διέγερσης. Η θεωρία της υπαρξιακής διέγερσης αναδείχθηκε από τον Haigis ο οποίος υποστήριξε πως το παιχνίδι αποτελεί μια προέκταση της ανθρώπινης ύπαρξης. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι έρχεται σε αλληλεπίδραση με την ίδια την ύπαρξή του με αποτέλεσμα να ανδρώνεται και να εξελίσσεται ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει και την ίδια την ζωή (Κάππας, 2005).
11. Ψυχαναλυτική θεωρία ή θεωρία της κάθαρσης. Η ψυχαναλυτική θεωρία ή θεωρία της κάθαρσης αναδείχθηκε από τους Freud και Erikson, οι οποίοι υιοθέτησαν την θεωρία της κάθαρσης η οποία διατυπώθηκε από τον Αριστοτέλη. Το παιχνίδι αποκτά ρολό καθαρτικό καθώς το παιδί προσπαθεί υποσυνείδητα να προσαρμόσει και να ικανοποιήσει υποσυνείδητες σκέψεις, εξωτερικεύει καταπιεσμένα θέλω, ανικανοποίητες επιθυμίες, συναισθήματα φόβου, προσπαθεί να εξαγνίσει τραυματικά γεγονότα στα οποία δεν αντέδρασε. Ουσιαστικά, το παιχνίδι αποτελεί μια δίοδο αποφόρτισης καθώς το παιδί απελευθερώνεται, το οποίο αποδεσμευμένο πλέον είναι δυνατό να δώσει την προσοχή του σε αυτό να αναπτύξει πρωτοβουλίες και φαντασία αλλά και να καλλιεργήσει σώμα και πνεύμα (Garvey, 1990, Μετοχιανάκη, 2008, Διαμαντόπουλος, 2009).

Νεότερες θεωρίες για το παιχνίδι θεωρούνται οι εξής:

1. Θεωρία της Maria Montessori. Η θεωρία της Maria Montessori βασίζεται στην δράση του ίδιου του παιδιού, ελεύθερο από κάθε πίεση από τον δάσκαλό του, μόνο του – μέσα από την χρήση υλικών – ανακαλύπτει, προσαρμόζει τις ανάγκες

του και πορεύεται προς την μάθηση με βάση την δική του βούληση. Η παρέμβαση του δασκάλου είναι ελάχιστη και το παιδί δημιουργεί τις δικές του εργασίες και με την πάροδο του χρόνου αποκτά εμπειρία, καλλιεργεί την αυτοπεποίθησή του, αυτονομείται και ωριμάζει ώστε να είναι σε θέση να οργανώσει το περιβάλλον του και να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της μετέπειτα ζωής και της σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης του.

2. Θεωρία του Bruner. Η θεωρία του Bruner υποστηρίζει πως το παιχνίδι αποτελεί το μέσο για την σωματική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί καλλιεργεί την δημιουργικότητά του, ανακαλύπτει νέους τρόπους και αντικείμενα παιχνιδιού αλλά και μαθαίνει να εμπλέκεται σε κοινωνικές καταστάσεις (Χατζηνεοφύτου, 2009).
3. Θεωρία του Fröbel. Η θεωρία του Fröbel θέτει το παιχνίδι σε μια σημαντική θέση και ειδικά για τη νηπιακή ηλικία, στην οποία συντελείται ανάπτυξη σε σωματικό και πνευματικό επίπεδο. Το παιχνίδι πραγματοποιείται με αυθόρμητο τρόπο, εξελίσσει τις δεξιότητες του παιδιού, δημιουργεί αισθήματα περιέργειας, ανακάλυψης και φαντασίας. Ο Fröbel ανέδειξε την σπουδαιότητα των κατασκευών και των δραστηριοτήτων στο χώρο του νηπιαγωγείου οι οποίες και προσέφεραν στα παιδιά ένα πεδίο δράσης όπου μέσα από το παιχνίδι ανέπτυξαν κίνηση, ενέργεια, δραστηριότητα, δημιουργία, γνώση και κοινωνικότητα (Χατζηστεφανίδου, 2008, Χαρίτος, 1998)
4. Θεωρία του Piaget. Η θεωρία του Piaget θεωρεί το παιχνίδι μια σημαντική δράση σε όλα τα στάδια της σωματικής, νοητικής, ψυχικής και πνευματικής ανάπτυξης του (Διαμαντόπουλος, 2009). Το παιχνίδι αποτελεί το μέσο που κατευθύνει το παιδί, ενισχύει τη συμμετοχή στη μάθηση, την ανεξαρτησία, την ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και στην κατάκτηση γνώσεων. Το παιδί μαθαίνει να εκφράζεται δημιουργικά, να σκέφτεται με κριτικό τρόπο, και έτσι ωριμάζει. Ο Piaget ανέδειξε τρία είδη παιχνιδιού ανάλογα με την εξελικτική πορεία του το παιδιού, το παιχνίδι της άσκησης, του συμβολισμού και των κανόνων. Το παιχνίδι κατευθύνει την ψυχοσωματική εξέλιξη του παιδιού, αναπτύσσει την σκέψη και την φαντασία του, ανακαλύπτει τον εαυτό του, αφομοιώνει καταστάσεις χρήσιμες για την χρήση τους στην πραγματική ζωή

(Μετοχιανάκης, 2000, Πανταζής, 2004, Μετοχιανάκη 2008, Διαμαντόπουλος, 2009).

5. Θεωρία του Lev Vygotsky. Η θεωρία του Vygotsky θέτει το παιχνίδι στο επίκεντρο της ικανοποίησης των αναγκών του. Το παιχνίδι δίδει την ώθηση να εξελίξει την φαντασία του, να δραστηριοποιηθεί, να αναπτύξει τη βούληση, την αφηρημένη σκέψη, τις δεξιότητες και τον συμβολισμό, ώστε να είναι ανεξάρτητο και ικανό να προχωρήσει σε επίλυση προβλημάτων αλλά και στην αφαιρετική σκέψη (Αυγητίδου, 2001).
6. Θεωρία του Olivier Decroly. Η Θεωρία του Decroly αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση η οποία θέτει το παιχνίδι στο επίκεντρο της παροχής ευεξίας και ευτυχίας στο παιδί. Το παιχνίδι καλλιεργεί την ελεύθερη βούληση, την πρωτοβουλία, την υπευθυνότητα, την αλληλεγγύη, την ατομική εξέλιξη, τη δημιουργικότητα και την χαρά. Το παιχνίδι κινητοποιεί το παιδί καθώς ερεθίζει τα αισθήματα και την ερευνητικότητά του, αναπτύσσεται μέσα από έναν ενεργό πειραματισμό, προσαρμόζεται και αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον. Ο Decroly θεωρεί την τάξη εργαστήριο μέσα στο οποίο το παιδί πειραματίζεται, ενεργοποιείται, και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Ο Decroly ανέδειξε τη σπουδαιότητα της υπαίθρου στο παιχνίδι του παιδιού, με τη φύση να προσφέρει όλες εκείνες τις προσλαμβάνουσες οι οποίες είναι ενδιαφέρουσες και το παιδί έρχεται να κατανοήσει την φύση, να παρατηρήσει και να πειραματιστεί, να αναπτύξει τις δυνατότητες του και να ανακαλύψει τη ζωή (Houssaye, 2000).
7. Κοινωνικός Κονστрукτιβισμός. Ο κοινωνικός κονστрукτιβισμός αποτελεί μια εξέλιξη της θεωρίας του Vygotsky, ο οποίος θέτει το παιχνίδι στο επίκεντρο της μάθησης. Το παιχνίδι καθοδηγεί το παιδί στη μάθηση και στην κατάκτηση της γνώσης, της κριτικής σκέψης αλλά και πλήθους δεξιοτήτων (Αυγητίδου, 2001)

1.9. Οφέλη παιχνιδιού

Τα οφέλη τα οποία προκύπτουν από την ενασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι είναι τα εξής (Μαραγκουδάκη, 1995, Τσιαντζή, 1996, Κιτσαρά, 2001, Kernan, 2007, Ντολιοπούλου κα συν., 2008):

1. Αισθητική ανάπτυξη
2. Ανάπτυξη δραστηριοτήτων και συμπεριφορών ανάλογων με το φύλο
3. Ανάπτυξη καλλιτεχνικών συναισθήσεων
4. Αποφόρτιση από ένταση και άγχος
5. Αύξηση λεξιλογίου
6. Βελτίωση συμπεριφοράς
7. Γλωσσική ανάπτυξη
8. Διεύρυνση κριτικής σκέψης
9. Εκγύμναση - σωματική δράση
10. Εκμάθηση σεβασμού
11. Εξέλιξη αισθήσεων
12. Εξέλιξη προσωπικότητας ως αυτόνομη
13. Εξωτερίκευση ενεργητικότητας
14. Επικοινωνία με το σώμα
15. Ευχαρίστηση, χαρά, διασκέδαση
16. Ηθική ανάπτυξη
17. Καλλιέργεια αυτοέλεγχου

18. Καλλιέργεια φαντασίας
19. Κατάκτηση αυτοπεποίθησης
20. Κατάκτηση κινητικών δεξιοτήτων και δεξιοτεχνίας
21. Κατάκτηση συγκέντρωσης, παρατήρησης, μνήμης, σύγκρισης, υπομονής
22. Κατανόηση δυνατοτήτων σώματος
23. Κοινωνική αγωγή
24. Κοινωνική προσαρμογή
25. Κοινωνικοποίηση
26. Μέσο μάθησης
27. Μέσο μετάδοσης νέων γνώσεων
28. Οργάνωση διδασκαλίας στην προσχολική αγωγή
29. Πνευματική ανάπτυξη
30. Προσαρμογή ψυχοσύνθεσης
31. Συμμετοχή σε ομαδικό σύνολο
32. Συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση
33. Σωματική ανάπτυξη
34. Υπακοή σε κανόνες παιχνιδιού
35. Ψυχική ανάπτυξη

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.1 Προσεγγίσεις για το χώρο του παιχνιδιού

Το παιχνίδι λαμβάνει χώρα σε μια συγκεκριμένη χωροταξική δομή, για την οποία έχουν εκφραστεί ποικίλες προσεγγίσεις στο παρελθόν. Ο Chombart de Lauwe, θεωρεί πως το παιχνίδι πραγματοποιείται σε χώρο ο οποίος λαμβάνει τρεις μορφές «αντικείμενο, αναπαράσταση και «δράση», οι οποίες προσεγγίζουν τον πραγματικό χώρο, τους συμβολισμούς μέσα από αυτό και την πράξη του παιχνιδιού. Ο Cassirer, θεωρεί πως ο χώρος του παιχνιδιού λαμβάνει χαρακτήρα πολλαπλών δράσεων, βιωματικής και συμβολικής προσέγγισης. Έτσι το παιδί από την υλική διάσταση του χώρου καθοδηγείται στην παιγνιώδη συμπεριφορά. Ο Wallon, θεωρεί πως ο χώρος του παιχνιδιού περνά από την υλική υπόσταση στην βιωματική μέθεξη του συναισθήματος, της ικανοποίησης των αναγκών κοινωνικοποίησης. Ο Jacob von Uexkull συσχέτισε τον χώρο με τον τρόπο που τον αντιλαμβάνεται το άτομο. Πρόκειται για μια προσέγγιση της ψυχολογικής διάστασης του χώρου. Σύμφωνα λοιπόν με την προσέγγιση αυτή, *«το υποκείμενο και το περιβάλλον του συνδέονται με σχέσεις λειτουργικής αλληλεξάρτησης»* (Γερμανός, 2003, σελ.24). Δηλαδή, το περιβάλλον από τη μια επιδρά στο υποκείμενο και από την άλλη, το υποκείμενο με τις πράξεις του τείνει να εναρμονιστεί με ορισμένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του (Γερμανός, 2003).

Μια εννοιολογική προσέγγιση του χώρου του παιχνιδιού περιλαμβάνει διαστάσεις, όπως η υλική υπόσταση (κτίρια, κατασκευές, αντικείμενα, εξοπλισμός), η κοινωνική υπόσταση (καθημερινές δράσεις, συμπεριφορές), η αισθητική υπόσταση και η προσωπικότητα του παιδιού που ενώνει όλα τα παραπάνω στοιχεία για να γίνει πράξη η παιγνιώδη συμπεριφορά στο χώρο. Επίσης, ο χώρος μπορεί να λάβει μορφές, τον υλικό και μη υλικό. Ο υλικός χώρος περιλαμβάνει το χώρο στον οποίο δυνητικά μπορεί να υπάρξει παιχνίδι, όπως το κτίριο, το σχολικό κτίριο ή άλλος χώρος, η διαρρύθμιση του χώρου η οποία εξυπηρετεί τα παιχνίδια, το περιβάλλον (αισθητική, φωτισμός, θερμοκρασία, καθαριότητα, ασφάλεια), η επίπλωση, ο εξοπλισμός, το υλικό για παιχνίδι.

Ο μη υλικός χώρος νοείται η πρόκληση συναισθημάτων και συμπεριφορών από τον ίδιο τον χώρο, πως ο χώρος επιδρά στην ψυχосύνθεση κάθε παιδιού ώστε να αισθανθεί άνετα και να μπορέσει να παίξει (Γερμανός, 1998, 2003).

2.2. Παιδί και υπαίθριος χώρος παιχνιδιού

Ο χώρος υπαίθριου παιχνιδιού αποτελεί ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μπορούν να δραστηριοποιηθούν και να έχουν ευκαιρίες για παιχνίδι. Επιπλέον, ο υπαίθριος χώρος του παιχνιδιού διασφαλίζει στα παιδιά, τα εξής (Γερμανός, 1993, Κωνσταντινόπουλος, 2007):

1. Ανεξάρτητη δράση
2. Απόκτηση εμπειριών και πηγή ερεθισμάτων μάθησης
3. Ελευθερία και αυτονομία στο παιχνίδι
4. Ευκαιρίες για παιχνίδι με ασφάλεια
5. Κοινωνική συναναστροφή μεταξύ παιδιών
6. Πεδίο δραστηριότητας και παρεμβάσεων του παιδιού
7. Πλαίσιο ανάπτυξης επικοινωνίας και βιωμάτων από το παιδί
8. Φυσικό περιβάλλον που ικανοποιεί τα παιδιά στο να έρθουν σε αλληλεπίδραση με το νερό και τα φυσικά υλικά

2.3. Το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού

Το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο αποτελεί το μέσο για κινητική εκτόνωση, ελεύθερη επικοινωνία και συλλογικό παιχνίδι (Ματσαγγούρας, 2000: 101). Σύμφωνα με τον Zinger (2012) «οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού είναι ένα εργαστήριο, μια άτυπη μορφή μάθησης, όπου πολλά είδη κοινωνικής μάθησης πραγματοποιούνται» (Μποτσόγλου, 2010: 133). Ο υπαίθριος χώρος είναι προσεκτικά σχεδιασμένος και διαμορφωμένος έτσι ώστε να (Sluckin, 1981, Frost, 1992, Dunn, 1993, Blatchford, 2001: 346, Δαφέρμου, κ.α., 2006: 57):

1. Αλληλοεπιδράσει με τους συνομηλίκους
2. Αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις

3. Βοηθά στην δημιουργικότητα των παιδιών
4. Βοηθά στην ελευθερία κινήσεων και μετακινήσεων λόγω του μεγαλύτερου χώρου που έχουν στη διάθεσή τους
5. Βοηθά στην καλλιέργεια της φαντασίας
6. Δημιουργήσει φιλίες
7. Ενισχύσει την φυσική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού
8. Μερμνά για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών
9. Παίξει οργανωμένα παιχνίδια
10. Σέβεται τις ανάγκες των παιδιών
11. Συζητήσει με φίλους
12. Συμβάλλει στην απόκτηση της ταυτότητας του φύλου

Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού μπορούν να λάβουν τους εξής τύπους:

1. Παραδοσιακός υπαίθριος χώρος παιχνιδιού: Οι παραδοσιακοί χώροι παιχνιδιού σε υπαίθριο περιβάλλον αποτελούνται από σταθερούς μεταλλικούς εξοπλισμούς οι οποίοι κατασκευάζονται πάνω σε άσφαλτο, χώμα ή γρασίδι (Holmesa & Procaccino, 2007). Ως εξοπλισμοί φέρονται οι παιχνιδοκατασκευές όπως οι κούνιες, οι τσουλήθρες και οι τοίχοι αναρρίχησης (Jansson, 2010) στοιχεία που ενισχύουν την σωματική άσκηση των παιδιών και την παιγνιώδη δράση, όμως όχι τόσο την κοινωνικοποίησή τους (Brett, Moore & Provenzo, 1993).



Εικόνα. Παραδοσιακός Υπαίθριος Χώρος Παιχνιδιού, Παιδική Χαρά Ζαπτείο, Αττική
Πηγή: www.infokids.gr/wp-content/uploads/2018/06/DSC00145.jpg

2. Σύγχρονος υπαίθριος χώρος παιχνιδιού: Οι σύγχρονοι τύποι υπαίθριων χώρων παιχνιδιού αποτελούν μια μετεξέλιξη των παραδοσιακών και διαμορφώνονται με πλαστικούς εξοπλισμούς οι οποίοι τοποθετούνται σε επιφάνειες από καουτσούκ ή και τεχνητό γρασίδι. Ως εξοπλισμοί φέρονται οι τοίχοι αναρρίχησης, οι γέφυρες, οι τσουλήθρες, οι κούνιες, τα παιδικά σπιτάκια, τα αμαξάκια, χώροι φαγητού και αμμοδόχοι (Holmesa & Procaccino, 2007) στοιχεία τα οποία ενισχύουν το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, την μίμηση, δηλαδή καθημερινών κοινωνικών ρόλων (Barbour, 1999).



Εικόνα. Σύγχρονος Υπαίθριος Χώρος Παιχνιδιού, Άλσος Δήμου Περιστερίου, Αττική
Πηγή: www.greekarchitects.gr/images/news/gkoltsiou.2011.11.02.jpg

3. Υπαίθριος χώρος παιχνιδιού περιπέτειας: Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού τύπου περιπέτειας αποτελούν μια ιδέα η οποία γεννήθηκε στην χώρα της Δανίας και αργότερα της Αγγλίας (Holmesa & Procaccino, 2007) και δημιουργήθηκαν για να ικανοποιήσουν τις νέες αναζητήσεις των παιδιών αναφορικά με το υπαίθριο παιχνίδι. Τα παιδιά σε αυτούς τους χώρους οι οποίοι έχουν διαδραστικό χαρακτήρα μπορούν να παρέμβουν στο χώρο, να κάνουν κατασκευές με εξοπλισμούς. Οι χώροι περιπέτειας διαμορφώνονται κυρίως με ξύλο και άλλα φυσικά υλικά και καλλιεργούν την φαντασία των παιδιών, παρέχουν γοητευτικές εμπειρίες στα παιδιά τα οποία παίζουν αδέσμευτα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και κοινωνικοποιούνται εφόσον έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους (Frost, 2006, Staempfli, 2009).



Εικόνα. Υπαίθριος Χώρος Παιχνιδιού Περιπέτειας, Λονδίνο
Πηγή: www.greekarchitects.gr/images/news/gkoltsiou.2011.11.02.jpg

2.4. Υπαίθριοι χώροι παιδαγωγικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο

Ο υπαίθριος χώρος στα νηπιαγωγεία αποσκοπεί στην εκτέλεση βασικών καθημερινών δραστηριοτήτων, συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, στην καλλιέργεια πνεύματος ομαδικότητας και συνεργατικότητας, στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών ή και ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων (Γερμανός, 1993). Ο υπαίθριος χώρος στα νηπιαγωγεία δημιουργεί στα παιδιά ερεθίσματα τα οποία μέσω της ατομικής επεξεργασίας συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Οι δραστηριότητες στους εξωτερικούς χώρους έχουν παιδαγωγικό αλλά και ψυχαγωγικό χαρακτήρα αποτελώντας τη βάση για την κοινωνικοπολιτισμική συμπεριφορά των παιδιών. Τα παιδιά έχουν την τάση να εκπαιδεύονται και να αφομοιώνουν τα εξωτερικά ερεθίσματα αποκτώντας εμπειρίες και διαμορφώνοντας ένα συγκεκριμένο πλέγμα συμπεριφοράς. Οι υπαίθριοι χώροι στα νηπιαγωγεία είναι

διαμορφωμένοι με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλλουν στο μέτρο του εφικτού στην όσο το δυνατόν αρτιότερη ολοκλήρωση της προσωπικότητας των παιδιών. Τα υλικά και η δομή του εξωτερικού χώρου βασίζονται στις ακολουθούμενες παιδαγωγικές τεχνικές και να είναι προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών. Οι εξωτερικοί χώροι θέτουν τις βάσεις για την ανάπτυξη μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο χώρο και στα παιδιά. Η διαμόρφωσή τους ως χώρου μάθησης διευκολύνει την υλοποίηση μιας προοπτικής αγωγής που συνεχίζεται και εκτός του παιδικού σταθμού (Δημητριάδου, 2001).

Στους εξωτερικούς χώρους τα παιδιά είναι σε θέση να εκφράσουν στοιχεία της συμπεριφοράς τους και της στάσης τους έναντι ομαδικών δραστηριοτήτων με την πολύτιμη βοήθεια των παιδαγωγών. Τα όσα πραγματοποιούνται στους υπαίθριους χώρους (παιχνίδια, δραστηριότητες, ζωγραφική) αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ωρίμανσης του παιδιού αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την δημιουργικότητά τους και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, καλλιεργούν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς με τα υπόλοιπα παιδιά, αναπτύσσουν αισθήματα αυτοεκτίμησης, ασφάλειας και άνεσης ενώ καλλιεργούνται και οι κινητικές δεξιότητες. Έτσι, ο υπαίθριος χώρος μπορεί να θεωρηθεί, βάσει κατάλληλης αξιοποίησης, ως χώρος επίτευξης ψυχαγωγικών και παιδαγωγικών στόχων. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την παιδαγωγική σημασία που έχουν τα χαρακτηριστικά του χώρου, όταν χρησιμοποιούνται σε μία οποιασδήποτε μορφής διαδικασία αλληλεπίδρασης με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επομένως, το ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής διαδικασίας στηρίζεται στη χρήση των απαραίτητων υλικών και εργαλείων αλλά και των παραμέτρων του εξωτερικού χώρου (Waite, 2011).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην ασφάλεια των εξωτερικών χώρων παιχνιδιού και δραστηριοτήτων καθώς όπως έχει διαπιστωθεί στους συγκεκριμένους χώρους εκδηλώνονται ατυχήματα. Παρότι τα περισσότερα ατυχήματα δεν είναι σοβαρά (κοψίματα, γδαρσίματα, εξαρθρώσεις και κατάγματα), υπάρχουν ωστόσο και βλάβες που μπορεί να είναι σημαντικές. Έχει διαπιστωθεί ότι οι περισσότεροι θάνατοι σε χώρους παιχνιδιού στα νηπιαγωγεία οφείλονται σε πτώσεις και σε πνιγμούς. Τα μέτρα ασφαλείας των εξωτερικών χώρων εστιάζουν στη λειτουργικότητα του συνολικού εξοπλισμού, στην κατάσταση της επιφάνειας εδάφους, στην κατάσταση παιχνιδιών όπως οι κούνιες, οι τραμπάλες, οι τσουλήθρες (Sylva et al, 1980). Για την πρόληψη ατυχημάτων και

τραυματισμών στους εξωτερικούς χώρους, έχει προληφθεί η δημιουργία χώρων για διαφορετικούς τύπους παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, υπάρχουν χώροι εκτέλεσης πιο ήσυχων παιχνιδιών αλλά και πιο ενεργητικών, ενώ ο κάθε χώρος πρέπει να βρίσκεται μακριά από τον άλλον. Ως οριοθέτηση των συγκεκριμένων χώρων χρησιμοποιούνται κατάλληλα διαχωριστικά φυτά ή παρτέρια, φράκτες με ξύλινους πασσάλους κλπ. ενώ για να εμποδιστούν συγκρούσεις σε εξοπλισμούς παιχνιδιών (τραμπάλες, τσουλήθρες, πασσάλους ή ράβδους αναρρίχησης), προβλέπεται μια ελάχιστη απόσταση 2,50 μ. μεταξύ των επί μέρους κομματιών. Για τους εξωτερικούς χώρους παιχνιδιού και δραστηριοτήτων πάντοτε χρησιμοποιούνται υλικά που απορροφούν την ενέργεια κάτω από κάθε εγκατάσταση. Η αδυναμία εμπόδισης οποιουδήποτε ατυχήματος δεν συνεπάγεται και αδυναμία περιορισμού τυχόν επιπτώσεων. Αν και κανένα υλικό επικάλυψης εδάφους δεν είναι τέλειο, χαλαρά υλικά όπως μαλακή άμμος, πλαστικός τάπητας απορροφούν τους κραδασμούς και δημιουργούν μια ασφαλή επιφάνεια, όταν έχουν πάχος τουλάχιστον 20 - 30 εκατοστά (Παναγιωτοπούλου & Πετρίδου, 1992).

Πιο συγκεκριμένα η Υ.Α.28492/Φ.Ε.Κ.931/Β/2009, όπως αυτή τροποποιήθηκε με την Υ.Α.27934/Φ.Ε.Κ.2029/Β/2014 θέτει τις γενικές απαιτήσεις του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της διαχείρισης ενός ασφαλούς υπαίθριου χώρου παιχνιδιού. Για την επιπλέον ασφάλεια των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού στους παιδικούς σταθμούς διενεργείται τακτική εβδομαδιαία επίβλεψη του χώρου παιχνιδιού ώστε να εντοπιστούν επικίνδυνα σημεία πρόκλησης τραυματισμών. Συγκεκριμένα, ελέγχονται τυχόν χαλαροί ιμάντες, ετοιμόθραυστο ξύλο, ραγισμένα τζάμια κλπ. και γενικά οτιδήποτε θα μπορούσε να αποτελεί πηγή κινδύνων. Κατόπιν του σχετικού ελέγχου, καταγράφονται τα όποια προβλήματα ώστε να ληφθούν τα αναγκαία μέτρα. Ιδιαίτερα σημαντικό μέτρο ασφάλειας στους εξωτερικούς χώρους να είναι η διακριτική η παρακολούθηση των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο προλαμβάνονται αυτοτραυματισμοί και ατυχήματα ενώ ακόμα και αν προκληθεί κάτι τέτοιο, υπάρχει δυνατότητα άμεσης επέμβασης. Το παιχνίδι σε ανοικτό χώρο ενθαρρύνει τα παιδιά να παίζουν δημιουργικά σε ομάδες ή μόνα τους πάντοτε υπό συγκεκριμένα μέτρα ασφαλείας. Ωστόσο, δεδομένη θεωρείται η προσοχή σε περιοχές υψηλού κινδύνου, όπως οι ράβδοι αναρρίχησης, η τσουλήθρα, η αιώρα και οι περιοχές που τυχόν είναι κοντά σε οδοστρώματα ταχείας κυκλοφορίας οχημάτων (Σιδηροπούλου & Τσαούλα, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΜΒΟΛΗ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

3.1. Το υπαίθριο παιχνίδι στο επίκεντρο της προαγωγής της υγείας του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Το υπαίθριο παιχνίδι στο επίκεντρο της προαγωγής της υγείας θεωρήθηκε σημαντικό από την ερευνήτρια Mårtensson F. (2010) η οποία ασχολήθηκε με το παρόν ζήτημα και ανέδειξε τη σπουδαιότητα της ενασχόλησης με τους υπαίθριους χώρους ως χώρους παιχνιδιού. Σήμερα, υπάρχουν φόβοι σχετικά με την υγεία των παιδιών, σωματική και ψυχική, τα οποία έχουν αντικαταστήσει το υπαίθριο παιχνίδι με το εικονικό – ηλεκτρονικό. Οπότε αναδεικνύεται πόσο σπουδαίο είναι το υπαίθριο παιχνίδι για την υγεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία μέσα από το παιχνίδι και την επαφή τους με τη

φύση μπορούν να αντιμετωπίσουν τυχόν μειωμένη αυτοπεποίθηση, κακή φυσική κατάσταση, φτωχή κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη (Pellegrini & Smith, 1998).

Έρευνες συναρτώμενες με τους υπαίθριους χώρους και την υγεία παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν αναδείξει πώς το υπαίθριο παιχνίδι διαμορφώνεται από την διαδραστική ενασχόλησή τους με το περιβάλλον τους. Επίσης, το παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας συσχετίζεται με την προαγωγή της υγείας τους, καθώς οι μεγάλοι χώροι πρασίνου σε συνδυασμό με εξοπλισμούς δραστηριοτήτων δίδουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τη φυσική τους δραστηριότητα, την προσοχή τους, την προσήλωσή τους, τον συντονισμό των κινήσεών τους, την επικοινωνία τους (λεκτική και μη) με συνομήλικους. Δράσεις όπως το τρέξιμο, το σκαρφάλωμα, το ανέβασμα υψωμάτων, το παιχνίδι σε πίστες προσφέρουν στο παιδί μια εκπληκτική εμπειρία και το γεμίζουν με ενθουσιασμό. Το υπαίθριο παιχνίδι δρα θετικά για την υγεία του παιδιού καθώς μέσα από την δράση αποκτά καλή φυσική κατάσταση, ενεργητικότητα, αδρή κινητικότητα, σωματική και ψυχική ανάπτυξη και ευεξία. Επίσης, καλλιεργεί την ανάγκη του παιδιού να εξερευνήσει τον κόσμο και να διαμορφώσει έναν χαρακτήρα που να επιζητά την διασύνδεσή του με την φύση που θα το συντροφεύει μέχρι και την ενήλικη ζωή (Mårtensson et al., 2009, Nordström, 2010).

3.2. Συμβολή υπαίθριου παιχνιδιού στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Το παιδί παίζει ακολουθώντας την εξέλιξη των διαφόρων τύπων ανάπτυξης (αισθητικοκινητικής και πνευματικής) και σε αυτήν την εξελικτική πορεία πρέπει να αντιστοιχούν και τα παιχνίδια που χρησιμοποιεί. Οι αισθήσεις είναι το βασικό εργαλείο, μαθαίνει βλέποντας, ακούγοντας, μυρίζοντας καθώς και μέσω της γεύσης και της κίνησης. Από την πρώτη μέρα ακολουθεί με τα μάτια του ένα ζωηρόχρωμο παιχνίδι και ηρεμεί με απαλούς ήχους (Hughes, 1995). Η επιλογή των παιχνιδιών μπορεί να γίνει μέσα από πολλές κατηγορίες παιχνιδιών. Ο Piaget (1962) θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι μία καθοριστική βιολογική λειτουργία, η οποία συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης ο Piaget διακρίνει το παιχνίδι σε εκείνο

που εστιάζει στην άσκηση, στο παίξιμο ρόλων (συμβολικό ή δραματικό παιχνίδι) και στους κανόνες.

Η συμβολή του υπαίθριου παιχνιδιού στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας και ειδικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του είναι σημαντική. Αυτό διαπιστώνεται από δύο κυρίως σημεία: (α) μέσα από τους κανόνες του παιχνιδιού και την πειθαρχία που εισάγουν αυτοί οι κανόνες, το παιδί οδηγείται βαθμιδών στην κατάκτηση της αυτονομίας της προσωπικότητας. Το υπαίθριο παιχνίδι είναι βίωμα. Μέσα σ' αυτό το παιδί ζει τους κανόνες, προτού να σκεφτεί και να αντιληφθεί το νόημα των κανόνων που περιέχονται στο κάθε παιχνίδι και (β) με το υπαίθριο παιχνίδι το παιδί εντάσσεται μέσα στην παιδική κοινωνία και αυτή η ένταξη αποτελεί ένα προκαταρκτικό στάδιο για την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία των μεγάλων (Brodin & Lindstand, 2010).

Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά δεν ικανοποιούνται να παίζουν μόνο τους, αλλά αρέσκονται να παίζουν με τους συνομήλικους τους. Μόλις ένα παιδί αρχίσει να παίξει όλα τα υπόλοιπα συγκεντρώνονται κοντά του. Αυτή η ομάδα το μόνο που ζητά είναι μια αμοιβαία ανοχή και μια καλή διάθεση από όλα τα μέλη. Η πιο στοιχειώδης μορφή συνεργασίας εμφανίζεται στα ομαδικά υπαίθρια παιχνίδια που όλοι μπορούν να ενσωματωθούν και οι πιο ανεξάρτητοι και οι πιο δειλοί. Τέτοια παιχνίδια είναι για παράδειγμα το «Γύρω – γύρω όλοι». Στα παιχνίδια αυτά τα παιδιά τραγουδούν, περπατούν ή κάνουν διάφορες κινήσεις μαζί. Η κοινή υπακοή στον ίδιο κανόνα είναι μια αληθινή πειθαρχία της ομάδας. Αργότερα θα διαχωρίσει και ο αρχηγός του παιχνιδιού. Αυτός επιβάλλεται από μόνος του με την προσωπικότητά του και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει. Τα παιδιά παίζουν συνήθως ρόλους υποδεέστερους και βωβούς, έτσι πριν καν σκεφτούν και προβληματιστούν για την έννοια της ιεραρχίας αυτή εμφανίζεται με τα παιχνίδια των παιδιών και γίνεται μέσα από τα βιώματά τους αποδεκτή (Hinkle et al, 2016).

Το υπαίθριο παιχνίδι επιλέγεται από τα παιδιά τα οποία – χωρίς να το αντιλαμβάνονται – προσφέρουν στον εαυτό τους εφόδια για να αναπτύξουν και να εξελίξουν την φαντασία, τη συγκέντρωση και την προσήλωση. Για παράδειγμα με το υπαίθριο παιχνίδι «κρυφτό» το οποίο τα παιδιά λατρεύουν, παίζουν και καλλιεργούν την ικανότητα τους να σκέφτονται, να προβλέπουν και να είναι διορατικά. Ακόμα τα υπαίθρια παιχνίδια δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να ξεπεράσει, να «νικήσει» τον αντίπαλο

συνομήλικο. Επιπλέον, το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους διευκολύνει την αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς, παρέχοντας έτσι περισσότερες ευκαιρίες για την υποστήριξη της κοινωνικοποίησης και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και της συνολικής κοινωνικής υγείας των παιδιών. Επίσης, ενθαρρύνουν και καλλιεργούν την αυτοσυγκέντρωση και την ικανότητα της προσήλωσης σε ένα στόχο μέχρι το τέλος και επιταχύνουν την νοητική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Ακόμη, τα παιδιά αποκτούν ευστροφία και βρίσκονται σε διέγερση. Με την επιλογή του υπαίθριου παιχνιδιού το παιδί νοιώθει απόλυτα ασφαλές, χρήσιμο, μεγαλώνει, διασκεδάζει και καλλιεργεί την δημιουργικότητα και την ενεργητικότητα του. Τα υπαίθρια παιχνίδια επιτρέπουν στο παιδί να θέτει τους «κανόνες», εμπλουτίζοντας τις αντιλήψεις και εμπειρίες τους (Dowdell, 2011, Aasen et al., 2009, Tremblay et al., 2015, Brussoni et al., 2015, Waite, 2013).

Επομένως, το παιχνίδι κατέχει σημαντική θέση στο σύστημα της σωματικής, ηθικής, εργασιακής και αισθητικής ανάπτυξης και εξέλιξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Το παιδί έχει ανάγκη από έντονες δραστηριότητες, οι οποίες ανυψώνουν την ένταση της ζωής του, ικανοποιούν τα ενδιαφέροντά του και τις κοινωνικές του ανάγκες. Τα υπαίθρια παιχνίδια είναι απαραίτητα για την υγεία του παιδιού, αφού δίνουν περιεχόμενο στη ζωή του, την κάνουν ευχάριστη, δημιουργούν ισχυρό χαρακτήρα και αυτοδυναμία (Κρασσανάκης, 1987, Τσιαντζή, 1996).

3.3. Παιδαγωγική αξία του υπαίθριου παιχνιδιού

Είναι σημαντικό να εντοπιστούν οι διαστάσεις του παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους που συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση και την υγιή ανάπτυξη και υπογραμμίζουν το ρόλο των επαγγελματιών και των οικογενειών στην παροχή τέτοιων εμπειριών στα πλαίσια της παιδικής μέριμνας. Αναγνωρίζοντας το χρόνο που περνούν τα παιδιά στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι ανησυχίες σχετικά με το χρόνο και το χώρο για να παίξουν έξω ενσωματώνεται στον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας ξεκινώντας από την ημερήσια φροντίδα και το νηπιαγωγείο (Bento & Dias, 2017).

Στην Πορτογαλία, πραγματοποιήθηκε έρευνα σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση η οποία ήταν επικεντρωμένη σε αυτό που συμβαίνει μέσα στην αίθουσα δραστηριοτήτων, λανθασμένα θεωρώντας ότι το υπαίθριο περιβάλλον χρησιμεύει απλώς

ως χρόνος διακοπής, κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά ξεκουράζονται ή αποφορτίζουν την ενέργειά τους (Bento & Portugal, 2016). Η μελέτη επικεντρώθηκε στη χρήση υπαίθριων χώρων σε νηπιαγωγεία και απέδειξε ότι ο αριθμός των παιδιών που βγαίνουν στην αυλή του νηπιαγωγείου ήταν πολύ μειωμένος, ειδικά τους χειμερινούς μήνες. Τα παιδιά τείνουν να διανύουν μεγάλες περιόδους σε κλειστά περιβάλλοντα και μάλιστα είναι περισσότερο εκτεθειμένα σε μολύνσεις από ασθένειες. Επίσης, ο χρόνος που αφιέρωναν στον υπαίθριο χώρο ήταν συχνά ανεπαρκής, κυμαινόμενος μεταξύ 16 και 30 λεπτών. Αυτή είναι μια πολύ σύντομη περίοδος για τα παιδιά να επωφεληθούν από τα πλεονεκτήματα που συσχετίζονται με το υπαίθριο παιχνίδι, με την συνιστώμενη διάρκεια τα 40 λεπτά ανά ημέρα.

Η παιδαγωγική αξία του υπαίθριου παιχνιδιού αναδείχθηκε μέσα από μια καινοτόμο προσπάθεια. Με την λογική του να προσφερθεί διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και την παιδαγωγική αξία του υπαίθριου παιχνιδιού και αναγνωρίζοντας τη σημασία των υπαίθριων χώρων στην μάθηση, ένα πορτογαλικό νηπιαγωγείο ανέλαβε την πρωτοβουλία να εφαρμόσει ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό έργο εξωτερικής εκπαίδευσης, αντιβαίνοντας στην τάση διατήρησης των παιδιών στους εσωτερικούς χώρους των τάξεων. Έτσι, κατά τη διάρκεια τριών ετών, η εγκατάσταση του νηπιαγωγείου πραγματοποιήθηκε σε μια αγροτική περιοχή στο κέντρο της Πορτογαλίας, εισήγαγε σταδιακές αλλαγές στις παιδαγωγικές πρακτικές, προκειμένου να δημιουργηθούν ποιοτικές υπαίθριες ευκαιρίες παιχνιδιού για παιδιά. Η παιδαγωγική αξία του υπαίθριου παιχνιδιού έλαβε τρεις διαστάσεις ως βασικές για την προώθηση της μάθησης: η επαφή με τα στοιχεία της φύσης, η σημασία της ανάληψης κινδύνου στους υπαίθριους κινδύνους αναφορικά με την ασφάλεια των παιδιών και οι ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. Επίσης, αυτά τα τρία συστατικά του υπαίθριου παιχνιδιού μπορούν να αναπτυχθούν πλήρως μόνο εάν τα παιδιά συνοδεύονται από τους παιδαγωγούς (Howard, 2010, Maynard et al., 2013).

Το εξωτερικό περιβάλλον προσφέρει μοναδικά ερεθίσματα που αποτυπώνουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα ραβδιά, τα βράχια, τα λουλούδια, το έδαφος, το νερό, βοηθούν τα παιδιά στο να διερευνούν με περιέργεια και να μάθουν. Όπως αναφέρει η White (2008), τα φυσικά στοιχεία είναι υλικά που μπορούν να κεντρίσουν τη φαντασία και τις ανάγκες των παιδιών. Σε αυτή τη διαδικασία επαναπροσδιορισμού και

ανάθεσης νέων σημασιολογικών αντικειμένων (π.χ. ένα ραβδί μπορεί να είναι ένα όπλο, ένα σκάφος ή ένα στυλό), είναι δυνατό να κινητοποιηθούν δεξιότητες που σχετίζονται με την σκέψη, τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων. Επίσης, η χρήση των φυσικών στοιχείων στο παιδικό παιχνίδι δημιουργεί πιο βιώσιμη στρατηγική καθώς είναι οικονομικά, εύκολα να βρεθούν και δεν προσφέρουν τις περιορισμένες επιλογές των εμπορικών παιχνιδιών. Η εξερεύνηση φυσικών στοιχείων είναι σημαντική για να προσελκύσει την προσοχή των παιδιών στον πλούτο και την ποικιλομορφία της φύσης. Η αίσθηση της ανακάλυψης επηρεάζει την ουσιαστική μάθηση και επιτρέπει την ανάπτυξη μιας συναισθηματικής σύνδεσης με το περιβάλλον. Αν υποθεθεί ότι είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν συμπεριφορές σεβασμού και φροντίδας σε σχέση με κάτι, είναι σημαντικό να προωθεί μια αίσθηση οικειότητας και εξοικείωσης με τη φύση από μικρή ηλικία για να διευκολυνθούν οικολογικές και βιώσιμες συμπεριφορές των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Bento & Dias, 2017).

Μέσω του υπαίθριου παιχνιδιού και της εξερεύνησης φυσικών στοιχείων, είναι δυνατόν να προωθηθεί η εκπαίδευση υπό την ευρύτερη έννοια της. Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το παιχνίδι στο έδαφος και το νερό μπορούν να χρησιμεύσουν ως παραδείγματα μαθησιακών ευκαιριών στις οποίες προωθήθηκαν έννοιες σχετικές με τα μαθηματικά, την επιστήμη ή τη γλώσσα με ολοκληρωμένο τρόπο. Καθώς τα παιδιά γεμίζουν και αδειάζουν τα δοχεία, αρκετές φορές θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις έννοιες που σχετίζονται με το βάρος, τον όγκο και τον χρόνο και καθώς μιλούν για το τι βιώνουν, να αποκτηθεί νέο λεξιλόγιο. Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν σε άλλες έρευνες που δείχνουν, για παράδειγμα, την ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να χρησιμοποιούν μαθηματικά προϊόντα και διαδικασίες κατά τη διάρκεια του υπαίθριου παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας το σώμα τους ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Sumpter & Hedefalk, 2015).

Το υπαίθριο παιχνίδι προσφέρει μια βιωματική μάθηση είναι ένα πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται στην προσχολική ηλικία. Η πλούσια πολυαισθητηριακή φύση της εξωτερικής βιωματικής μάθησης μπορεί να θεωρηθεί ως μια πολύτιμη ευκαιρία, και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως προβλήματα όρασης ή πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες, δεδομένου ότι ενσωματώνουν μια σειρά αισθητηριακών δεδομένων και ευκαιριών μάθησης (Waite, 2011).

3.4. Το υπαίθριο παιχνίδι και προσχολική εκπαίδευση

Η αναγνώριση του παιχνιδιού ως μια πηγή μάθησης και μέσο διδασκαλίας και μόρφωσης για την προσχολική ηλικία (Κιτσαρά, 2001: 202), έρχεται να λάβει σημαντική θέση στην προσχολική εκπαίδευση – στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με το Νόμο 4327 /1929 έχει εγκαθιδρυθεί ένα καινοτόμο πλαίσιο αναφορικά με το νηπιαγωγείο το οποίο δίδει ιδιαίτερη σημασία στο παιχνίδι (Κυπριανός, 2007: 209). Η πορεία του υπαίθριου παιχνιδιού στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση έχει διαχρονικά μετεξελιχθεί με την ένταξή του στη εκπαίδευση και στο επίκεντρο της μαθησιακής εμπειρίας (Γκουγκουλή & Κούρια, 1999: 242).

Προοδευτικά διαμορφώνεται μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση για το σκοπό του νηπιαγωγείου με ιδιάζουσα προσοχή στη βαρύτητα και το ρόλο του υπαίθριου παιχνιδιού. Η προσχολική ηλικία των παιδιών του νηπιαγωγείου, είναι άμεσα συνυφασμένη με την έννοια του παιχνιδιού και η ενσωμάτωσή του στην προσχολική εκπαίδευση πραγματοποιείται με γνώμονα την λογική του «μαθαίνω παίζοντας» νηπιαγωγείου (Γουγκουλή & Κούρια, 1999: 90).

Το υπαίθριο παιχνίδι αποτελεί δυνατή μέθοδος μάθησης και εργαλείο το οποίο συντελείται στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Αυτή η προσέγγιση συνδυάζει το υπαίθριο παιχνίδι με τη γνώση, την κατάκτηση διαπροσωπικών σχέσεων και δεσμών και τον παιδαγωγικό χώρο και χρόνο ενταγμένα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία εστιάζει στην διαμόρφωση δράσεων σε παιγνιώδη μορφή σε εξωτερικούς χώρους. Σε μελέτη, διαπιστώθηκε ότι ο υπαίθριος χώρος αποτελεί ένα φυσικό στοιχείο το οποίο έχει τα χαρακτηριστικά για να ικανοποιήσει την ανάγκη των παιδιών για μάθηση μέσα από το παιχνίδι. Η μελέτη περιγράφει τη σχέση μεταξύ των δομών και των λειτουργιών ενός φυσικού υπαίθριου χώρου, τις δυνατότητες για παιχνίδι και τον αντίκτυπο στα παιδιά. Η

έρευνα έγινε σε 17 νηπιαγωγεία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τεσσάρων έως έξι ετών, μέσα από τις ελεύθερες δραστηριότητες υπαίθριου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Αποδείχθηκε πως ο υπαίθριος χώρος στην προσχολική εκπαίδευση προσφέρει ένα διαφορετικό τοπίο που επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν σε πολλαπλές δραστηριότητες παιχνιδιού και να αναπτύξουν το κοινωνικό και το επικοινωνιακό παιχνίδι (Azlina & Zulkiflee, 2012).

3.5. Το υπαίθριο παιχνίδι στο χώρο του νηπιαγωγείου

Το παιχνίδι είναι ενταγμένο στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας του Νηπιαγωγείου σύμφωνα με το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002) και στοχεύει στην ανάπτυξη της έκφρασης και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών (Κυπριανός, 2007: 219). Στο Νηπιαγωγείο το παιχνίδι αποτελεί μέσο διαμόρφωσης της αντίληψης του παιδιού για τον κόσμο. Το παιχνίδι στο χώρο του νηπιαγωγείου αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης. Στο νηπιαγωγείο το παιδί εκπαιδεύεται, μαθαίνει μέσα από το ίδιο το παιχνίδι (Μακρυνιώτη, 1997:518) και ως εργαλείο διδασκαλίας (Κιτσαράς, 2001: 203) έχει θετική επιρροή στην ενεργή εισφορά του παιδιού στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από τη δράση του παιχνιδιού (Κυπριανός, 2007: 170). Την επιλογή του παιχνιδιού πραγματοποιεί η / ο νηπιαγωγός ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν ελεύθερο ή κατευθυνόμενο παιχνίδι. Ο /η νηπιαγωγός οργανώνει το παιχνίδι, θέτει κανόνες, παρατηρεί τα παιδιά και προπαρασκευάζει το πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά θα αναπτύξουν το παιχνίδι τους, ώστε να είναι αποτελεσματικό (Κιτσαράς, 2001:198).

Ιδιαίτερης σημασίας στην ανάπτυξη των παιδιών είναι οι εξωτερικές δραστηριότητες. Σε όλα τα νηπιαγωγεία προβλέπεται η δημιουργία και διαμόρφωση κατάλληλων εξωτερικών χώρων όπου τα παιδιά μέσω της διασκέδασης των παιχνιδιών να επιτύχουν σωματική και πνευματική ανάπτυξη. Δραστηριότητες όπως το τρέξιμο, το σκάψιμο, το φύτεμα, τα παιχνίδια με μπάλες, με ρόδες κλπ. εκτός της σωματικής ενδυνάμωσης και ανάπτυξης ενισχύουν το ενδιαφέρον των παιδιών για το περιβάλλον, το πνεύμα συνεργασίας, τη γλωσσική και σωματική επικοινωνία. Από τα παραπάνω στοιχεία είναι σαφές ότι οι εξωτερικές δραστηριότητες δεν είναι μικρότερης σημασίας των

εσωτερικών σε επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών, ενώ συνολικά αποδίδεται η πρέπουσα προσοχή στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Hobart et al., 2011). Στους εξωτερικούς χώρους για να υφίσταται αναπτυξιακή καταλληλότητα πρέπει ο εξοπλισμός και ο χώρος να είναι έτσι διαμορφωμένος ώστε να αφορά την εκάστοτε ηλικιακή ομάδα παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, η καταλληλότητα του χώρου όπου βρίσκονται τα παιδιά δεν αξιολογείται αποκλειστικά από τα επίπεδα ασφάλειας, που είναι σε προτεραιότητα, αλλά και από το βαθμό παροχής των κατάλληλων ερεθισμάτων για την ομαλή σωματική και πνευματική τους ανάπτυξη (Click et al., 2015).

Στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου το παιδί έρχεται να αλληλεπιδράσει με δύο είδη υπαίθριου παιχνιδιού, τα παραδοσιακά και ομαδικά παιχνίδια. Τα παραδοσιακά παιχνίδια αποτελούν τα παιχνίδια που έρχονται μέσα από την παράδοση του κάθε λαού, μια μεταλαμπάδευση στην επόμενη γενιά από την προηγούμενη (Σαγωνάς, 2013: 12-15). Το παραδοσιακό παιχνίδι φέρνει το παιδί σε αλληλεπίδραση με την πολιτισμική κληρονομιά και τις παραδοσιακές αξίες. Ως παραδοσιακό παιχνίδι θεωρείται το αυθεντικό παιχνίδι το οποίο έχει αντικατασταθεί, σήμερα, από το εικονικό ηλεκτρονικό παιχνίδι (Γκουγκουλή & Κούρια, 2008: 65) καθώς ο ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι είναι ελάχιστος (Σαγωνάς, 2013: 18). Η αναβίωση του παραδοσιακού παιχνιδιού αποτελεί μία προοπτική και απαίτηση (Λαουτάρη – Γκριτζάλα, 2004: 11).

Στα παραδοσιακά παιχνίδια που δύνανται να πραγματοποιηθούν σε υπαίθριο χώρο περιλαμβάνονται παιχνίδια ανταγωνιστικά τα οποία είχαν ένα διακριτικό, κάθε φορά χαρακτηριστικό (Σαγωνάς, 2013: 151):

1. Παιχνίδια με διαιτητή: ξυλογαϊδάρα, λύκος και αρνί
2. Παιχνίδια με κατασκευές: ναυμαχίες, πατίνι, χαρταετός
3. Παιχνίδια με κινήσεις: βαρελάκια, μακριά γαϊδούρα, τυφλόμυγα
4. Παιχνίδια με λάκκους ή σχήματα: λάκκοι
5. Παιχνίδια με μαντέματα: κολοκυθιά, κρεμάλα, χαλασμένο τηλέφωνο
6. Παιχνίδια με μίμηση πράξεων από την καθημερινή ζωή: κλέφτες και αστυνόμοι, μέλισσα, μικρή Ελένη
7. Παιχνίδια με μπάλα: μήλα

8. Παιχνίδια με νομίσματα: ψηλό, κορόνα / γράμματα
9. Παιχνίδια με ριζίματα βολών: βόλοι, μπαζ, πυραμίδα
10. Παιχνίδια με ριζίματα με πέτρες ή ξύλα: πεντόβολα, κουτσό
11. Παιχνίδια με ταχύτητα: κυνηγητό
12. Παιχνίδια με χτυπήματα ξύλων: ξυλίκι

Τα ομαδικά παιχνίδια αποτελούν τρόπο έκφρασης των παιδιών στην ανάγκη τους να αλληλοεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους. Τα ομαδικά παιχνίδια στον υπαίθριο χώρο πραγματοποιούνται βάση κανόνων, αναδεικνύουν την ομαδικότητα του παιδιού, την αντίληψη της νίκης και της ήττας, αναπτύσσουν ανταγωνιστικές τάσεις και διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του παιδιού αναφορικά με την κυριαρχία του και την επιθυμία του να κερδίσει ώστε να ξεπεράσει τους άλλους και να διακριθεί (Χουιζίνγκα, 2010: 80-81). Το ομαδικό παιχνίδι, καλλιεργεί την κοινωνικότητα, την συμμόρφωση σε κανόνες και οργανωμένους ρόλους, την κινητική δεξιότητα, την ηθική ανάπτυξη και την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά (Κιτσαράς, 2001:197-198).

Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι λαμβάνει χώρα στον εσωτερικό ή στον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου. Στον εσωτερικό χώρο πραγματοποιείται στις θεματικές γωνιές παιχνιδιού όπου υπάρχουν σε κάθε σχολική αίθουσα οι οποίες είναι εξοπλισμένες με το κατάλληλο υλικό και προσελκύουν τα παιδιά για παιχνίδι (Γερμανός, 2002). Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο γίνεται στον εξωτερικό - υπαίθριο χώρο, στον χώρο της αυλής της σχολικής μονάδας (Γκουγκούλη, 2000). Με το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο τα παιδιά αλληλοεπιδρούν σε ένα ασφαλές περιβάλλον, αδέσμευτα από τον έλεγχο των νηπιαγωγών, εκεί όπου το παιχνίδι είναι ελεύθερο, δημιουργικό και αυθόρμητο (Smith, 1994).

Η αυλή του νηπιαγωγείου αποτελεί έναν άνετο, ασφαλή και προστατευμένο περιβάλλοντα χώρο ειδικά διαμορφωμένο ώστε να μπορεί να φιλοξενήσει αθλητικά γεγονότα, χώρο πρασίνου, κήπο, βρύσες και αποχωρητήρια. Αν και στις μέρες μας γίνονται προσπάθειες για εξυγίανση των χώρων αυτών με την εισαγωγή οργάνων και εξοπλισμού γυμναστικής και δράσεων, ώστε να επιτυγχάνεται εκγύμναση και ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων αλλά και περισσότερων χώρων πρασίνου με νερό, δέντρα, φυτά, ζώα, (π.χ. ψάρια), αμμοδόχους, φυσικά τμήματα στα οποία τα παιδιά θα μπορούν να κάθονται, και

παιχνιδοκατασκευές, που θα προσφέρουν χώρους ξεκούρασης, δημιουργικότητας και φαντασίας των παιδιών (Μποτσόγλου, 2010: 102, 133-134).

Επίσης, ο κήπος του νηπιαγωγείου μπορεί να αποτελέσει χώρο υπαίθριου παιχνιδιού με τα παιδιά τα οποία έρχονται κοντά στο φυσικό περιβάλλον, αποκτούν περιβαλλοντική συνείδηση και τους δίνεται η δυνατότητα για μάθηση, από την ανάπτυξη θεματικών ενοτήτων με επίκεντρο την φύση, όπως η κηπουρική. Η συνεννόηση των παιδιών με τη φύση μέσα από τον κήπο του νηπιαγωγείου είναι σημαντική καθώς τα παιδιά εναρμονίζουν το παιχνίδι με τη φύση και τα συστατικά της (πέτρες, φύλλα, χώμα, λουλούδια) και αντιλαμβάνονται την εναλλαγή των εποχών, κάνοντας πράξη το δημιουργικό, πρωτότυπο και φανταστικό παιχνίδι. Τα πλεονεκτήματα από την ύπαρξη ενός κήπου στην αυλή του νηπιαγωγείου είναι η ψυχική, σωματική, νοητική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών, η μεγέθυνση της προσοχής τους, η ελάττωση της επιθετικής συμπεριφοράς, η μείωση των ατυχημάτων, η μείωση της ανασφάλειας, η καλύτερη κοινωνικοποίηση και η αύξηση του χρόνου και των δράσεων παιχνιδιού το οποίο τώρα λαμβάνει την μορφή του δημιουργικού (Fjortoft & Sageie, 2000, Hines, 2005, Greenman, 2005, Hestenes et al., 2007). Πρέπει να σημειωθεί πως το υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει συνδεθεί με τη συναισθηματική εκτόνωση και ανάπτυξη. Τα παιδιά συμμετέχουν στο υπαίθριο παιχνίδι στο διάλειμμα ως ευκαιρία ξεκούρασης, αποφόρτισης και γνωστικής εξέλιξης (Μποτσόγλου, 2010: 40).

3.5. Ρόλος παιδαγωγού της προσχολικής εκπαίδευσης στο υπαίθριο παιχνίδι

Ο παιδαγωγός επιτελεί συνολικά έναν ρόλο προετοιμασίας του παιδιού για τη μετέπειτα σχολική αγωγή, κοινωνικής ένταξης, συναισθηματικής και σωματικής ανάπτυξης. Ο πολύπλευρος χαρακτήρας του ρόλου του παιδαγωγού στις συγκεκριμένες ηλικίες, «απαιτεί» εκ μέρους του συστηματική παρατήρηση των παιδιών από κοινωνική, νοητική, συναισθηματική σκοπιά, ώστε να μπορεί να διακρίνει τις διαφορές μεταξύ των παιδιών και τις ανάγκες τους. Ο παιδαγωγός παρατηρώντας τα παιδιά στο φυσικό τους περιβάλλον, είναι σε θέση να αντιληφθεί και να κατανοήσει τη συμπεριφορά τους σε συνάρτηση με τις παιδαγωγικές καταστάσεις στις οποίες εκδηλώθηκαν (Λαζαρίδου & Μαρκοβίτης, 1985). Ο

παιδαγωγός αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο διαμόρφωσης του παιδαγωγικού περιβάλλοντος δίνοντας τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Το κατάλληλο κλίμα επικοινωνίας και οι συνεχείς αλληλεπιδράσεις παιδιών – παιδαγωγού, ουσιαστικά καθορίζει και την επιτυχία ή όχι της παιδαγωγικής προσπάθειας. Ο παιδαγωγός καλείται να επιλέξει τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες που θα παρακινήσουν τα παιδιά ανάλογα με τον εκπαιδευτικό σκοπό. Επιλέγοντας, τη ζωγραφική, τη μίμηση, το τραγούδι κλπ. το κάθε παιδί εξωτερικεύει τις επιθυμίες του, ανταλλάζει τις ιδέες του με τα άλλα παιδιά και οικοδομεί σχέσεις συνεργασίας. Ο παιδαγωγός θεωρεί όλες τις γνώμες ως αξιόλογες προκαλώντας την προσοχή και το ενδιαφέρον της τάξης και αναγνωρίζοντας τη μοναδική αξία κάθε παιδιού (Jambor, 1975).

Ο παιδαγωγός, στα πλαίσια του ρόλου του, καλείται να επιλέξει και να διαχειριστεί καταστάσεις, που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σ' ένα περιβάλλον όπου όλα τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα τους, ο παιδαγωγός έχει περιθώρια ελευθερίας να επιλέξει μεταξύ των ενδιαφερόντων των παιδιών και να τα εντάξει σε μακροπρόθεσμα παιδαγωγικά σχέδια, που υλοποιούν δικούς τους στόχους. Ο παιδαγωγός καλείται να επεξεργάζεται τις προτάσεις των παιδιών με τέτοιο τρόπο, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες της τάξης, να κινητοποιούν το σύνολο των παιδιών και να ωθούν σε πειραματισμούς και ανακαλύψεις. Στο ρόλο του σύγχρονου παιδαγωγού παιδιών προσχολικής ηλικίας περιλαμβάνεται η υποστήριξη των αναζητήσεων των παιδιών, η παροχή πληροφοριών και γνώσεων επί θεμάτων, η πρόκληση αναζητήσεων και η καθοδήγηση στην επιλογή και οργάνωση των δραστηριοτήτων. Ο στόχος του είναι να οδηγήσει τα παιδιά να υιοθετήσουν ερευνητική στάση απέναντι στη γνώση (Λαζαρίδου & Μαρκοβίτης, 1985; Boulton, 1999).

Ειδικότερα, ο παιδαγωγός είναι υπεύθυνος για τα εξής (Hobart et al., 2011, Click et al., 2015; ΦΕΚ 497/Β', 2002):

- Φροντίδα ψυχοσωματικής και ψυχοκινητικής εξέλιξη των παιδιών εξατομικεύοντας το ημερήσιο πρόγραμμα σύμφωνα με τις ηλικίες και τις ανάγκες τους.
- Εισηγήσεις ανεφοδιασμού αιθουσών με υλικά δραστηριοτήτων, παιχνιδιών, ειδών καθαριότητας.

- Παρακολούθηση διατροφής και καθαριότητας των παιδιών ενισχύοντας την αυτοεξυπηρέτησή τους.
- Έλεγχος σωματικής υγείας και ενημέρωσης γονέων και παιδιάτρου σε κάθε περίπτωση ασθένειας ή τραυματισμού.
- Τήρηση βιβλίου παρουσιών παιδιών.
- Ενημέρωση γονέων τουλάχιστον μία (1) φορά το μήνα αναφορικά με τη γενική, εξέλιξη του παιδιού.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν την ανάγκη υποστήριξης από τους παιδαγωγούς τους. Οι παιδαγωγοί οφείλουν να προσφέρουν όλα όσα χρειάζονται τα παιδιά για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Τα παιδιά διαθέτουν μια πλούσια εσωτερική φαντασία, μεγάλη ευελιξία και πολυπλοκότητα στο παιχνίδι τους. Οι παιδαγωγοί σέβονται το δικαίωμα των παιδιών να παίζουν, να διασκεδάζουν και να χαίρονται την ελευθερία της έκφρασής τους. Απαραίτητο όμως είναι να υιοθετήσουν όλα αυτά τα χαρακτηριστικά ως μια προσέγγιση της ζωής μέσα από την εκπαίδευση. Ο Harvey (2013) υποδεικνύει την ανάγκη της ελευθερίας στις δραστηριότητες των παιδιών στο παιχνίδι, ενώ συνταιριάζει τον τύπο και το περιεχόμενο του παιχνιδιού για την αναπτυξιακή και παιδαγωγική διαδικασία. Οι παιδαγωγοί είναι υπόχρεοι στο να προσφέρουν στα παιδιά τα μέσα για να παίζουν και να μάθουν, τα παιδιά όμως από μόνα τους πρέπει ν' αποφασίσουν πως θα χρησιμοποιήσουν αυτά τα μέσα χωρίς την παρέμβαση των παιδαγωγών. Κάθε παιδαγωγός πρέπει να αποφασίσει πόση προετοιμασία χρειάζεται για να εξασφαλιστεί ένας ικανός αριθμός εμπειριών στα υπαίθρια παιχνίδια. Ο σχεδιασμός του υπαίθριου παιχνιδιού είναι δύσκολος και ο παιδαγωγός πρέπει να εκμεταλλευτεί τις προσωπικές δυνατότητες για την εκμάθηση εμπειριών στο παιδί. Στο σχεδιασμό του καθημερινού υπαίθριου παιχνιδιού οι παιδαγωγοί πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους ορισμένα θέματα όπως η ασφάλεια, η ευελιξία, η πρόκληση και ο χώρος (Lindstrand, 2012).

Μια πτυχή του ρόλου του παιδαγωγού που συχνά λαμβάνει μικρότερη σημασία της προβλεπόμενης είναι η συμμετοχή του και η ενθάρρυνση των παιδιών σε παιχνίδι. Το κατάλληλο παιδαγωγικό πρόγραμμα απαραίτητα περιλαμβάνει πολλά είδη παιχνιδιού που ανταποκρίνονται στις ηλικιακές ανάγκες των παιδιών. Ο ρόλος του παιδαγωγού

εστιάζει αρχικά στην παρατήρηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών ως προς το ποια παιχνίδια είναι σε θέση να εκτελέσουν, τι θέλουν κάθε φορά να παίξουν. Θα πρέπει ο παιδαγωγός να προσφέρει αντίστοιχα παιχνίδια ή υλικά για να καλλιεργήσουν αυτά τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η επιλογή των κατάλληλων παιχνιδιών είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης, γνώσης και μελέτης από την πλευρά των παιδαγωγών (Click et al., 2015).

Ο παιδαγωγός καλείται κάθε φορά να επιλέξει το κατάλληλο παιχνίδι λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλές φορές τα παιδιά απολαμβάνουν τα παιχνίδια που είναι γνωστά και συχνά ανακαλύπτουν πολλούς νέους τρόπους για να τα χρησιμοποιήσουν. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Πολλές φορές ένα παιχνίδι αποτελεί την αιτία καλλιέργειας υγιών σχέσεων και κοινωνικοποίησης των παιδιών, ενώ μέσω του παιχνιδιού είναι δυνατόν να μεταδοθούν και γνώσεις. Είναι φανερό ότι το είδος του παιχνιδιού, ο βαθμός δυσκολίας του και η δυνατότητα συμμετοχής σ' αυτό περισσότερων του ενός παιδιών αποτελούν στοιχεία που καθορίζουν την επιτυχία του. Ο παιδαγωγός πρέπει να επιλέγει παιχνίδια στη βάση ικανοποίησης όλων των αναγκών των παιδιών (συναισθηματικών, ψυχαγωγικών, σωματικών) ενώ κάθε φορά θα πρέπει να εισάγονται παιχνίδια για να τελειοποιηθούν οι δεξιότητές τους. Η διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στη ψυχαγωγία και τη μάθηση είναι ευαίσθητη με τον παιδαγωγό να αναλαμβάνει το ρόλο της πλήρης εξισορρόπησης (Αυγητίδου & Γολέμη, 2001).

Ο ρόλος των παιδαγωγών εξελίσσεται και πάντα κυριαρχεί το μοντέλο της συνεργασίας μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών, με στόχο το παιδί. Σημειώνεται πως οι παιδαγωγοί πρέπει να χτίσουν μια σωστή συνεργασία ώστε να δώσουν στο παιδί την καλύτερη δυνατή υποστήριξη. Μέσω αυτής της συνεργασίας οι γνώσεις των παιδαγωγών μπορούν να συνεισφέρουν όσο το δυνατόν καλύτερα και ασφαλέστερα για την εκπαίδευση και την μάθηση του παιδιού. Η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών βασίζεται κυρίως στην επανάληψη και την καθημερινότητα. Μέσω της επανάληψης του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να αισθάνεται αποδεκτό και να συμμετέχουν στο περιβάλλον του (Hanline & Fox, 2013).

Παλαιότερα, οι υπαίθριοι χώροι σχεδιάζονταν και κατασκευάζονταν στη λογική εξασφάλισης επαρκούς χώρου αποκλειστικά για ψυχαγωγία (Καλαφάτη, 1988). Ωστόσο, με την εξέλιξη της παιδαγωγικής αντίληψης οι εξωτερικοί χώροι απέκτησαν τη σημασία

που τους αρμόζει. Τα παιδιά, υπό την καθοδήγηση των παιδαγωγών, αξιοποιούν τους εξωτερικούς χώρους για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης, της ανεξαρτησίας και ελευθερία έκφρασής τους, αλλά και για να γνωρίσουν το περιβάλλον. Με την κατάλληλη οργάνωση και εξοπλισμό ο εξωτερικός χώρος μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο στις διαδικασίες μάθησης καθώς συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη, την αισθητική αγωγή και την καλλιέργεια αγάπης για το φυσικό περιβάλλον (Γερμανός, 1993).

Σε έρευνα του Pianta και των συνεργατών του το 2015 παρατήρησε το βαθμό και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης παιδαγωγού και παιδιών προσχολικής ηλικίας σε 238 τάξεις με πολλαπλούς προσδιοριστικούς παράγοντες που επιδρούν στην σχέση αυτή, όπως το παρεχόμενο πρόγραμμα δραστηριοτήτων και οι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι του σχολείου. Η έρευνα κατέδειξε ότι η ποιότητα των εξωτερικών χώρων ήταν υψηλή και οι παιδαγωγοί εστίαζαν στο προσχολικό πρόγραμμα εκπαίδευσης που πλαισιώνεται από ερεθίσματα υπαίθριου παιχνιδιού, τα οποία προσφέρουν στα παιδιά δυνατότητες χαλάρωσης και αποδοχής του χώρου και των παιδαγωγών. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι παράγοντες αναφορικά με τους χώρους επιδρούν στην ποιότητα όσο το παρεχόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο αποδίδεται από τον παιδαγωγό. Φυσικά, η φροντίδα των παιδιών και η συναισθηματική σχέση που «χτίζουν» με τον παιδαγωγό αποτελούν τους πιο στενά συνδεδεμένους παράγοντες που επιδρούν στην ποιότητα της σχέσης τους.

Ο παιδαγωγός ενισχύει την προσπάθεια του παιδιού να διαμορφώσει την ταυτότητα του, δίνοντας του την ευκαιρία να κατανοήσει τη θετική στάση του τόσο προς το ίδιο όσο και προς τα υπόλοιπα παιδιά. Ο παιδαγωγός πρέπει να δώσει στα παιδιά να καταλάβουν ότι αναγνωρίζει την ανεξαρτησία και την αυτοπεποίθησή τους, να τα αγαπά και να τα σέβεται. Στην καθημερινή ρουτίνα των δραστηριοτήτων του παιδικού σταθμού και στην προσπάθεια διαμόρφωσης της ταυτότητας κάθε παιδιού, εμπόδιο αποτελούν οι συγκρούσεις. Η διαχείρισή τους από τον παιδαγωγό, η παροχή των αναγκαίων εξηγήσεων και οι προειδοποιήσεις αποτελούν τις ιδανικότερες επιλογές. Οι σαφείς κανόνες και τα ξεκάθαρα όρια μόνο θετικά λειτουργούν στην καλλιέργεια υγιών σχέσεων. Η εξισορρόπηση των ατομικών αναγκών του κάθε παιδιού με εκείνες της ομάδας αποτελεί πρόκληση για τον παιδαγωγό ο οποίος καλείται να δημιουργήσει ένα σαφές πρόγραμμα φαγητού, ύπνου, παιχνιδιού. Η δημιουργία ευέλικτης καθημερινής ρουτίνας από τη μια

πλευρά καλλιεργεί αισθήματα ασφάλειας και δημιουργεί ευκαιρίες ομαδικών δραστηριοτήτων, ενώ ταυτόχρονα καλύπτει τις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού. Ο παιδαγωγός μέσω του παιδαγωγικού προγράμματος βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν σχέσεις και να ενισχύσουν την κοινωνικότητά τους, ενώ βασικό στοιχείο καλλιέργειας υγιών σχέσεων είναι ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων στους εξωτερικούς υπαίθριους χώρους του νηπιαγωγείου (Corple και συν., 2011, Bodrona & Leong, 2008).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσω του υπαίθριου παιχνιδιού τα παιδιά συνδέονται με το εξωτερικό περιβάλλον, έχουν δυνατότητες έκφρασης, εξοικειώνονται και κατανοούν πολλά φυσικά στοιχεία. Με θετικά αποτελέσματα στη σωματική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη, αλλά και στη καλλιέργεια σχέσεων με τα υπόλοιπα παιδιά. Η ολόπλευρη παιδαγωγική ανάπτυξη προϋποθέτει την ύπαρξη του κατάλληλου υπαίθριου χώρου παιχνιδιού, ο οποίος αποτελεί μια σημαντική πηγή ερεθισμάτων μάθησης. Η ποιότητα της παιδαγωγικής εξαρτάται από τις δυνατότητες που δίδονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και το υπαίθριο παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες, να προσεγγίσουν σύνθετες έννοιες που δεν μπορούν να αντιληφθούν με λόγια και να οδηγηθούν σε νέα γνώση.

Το υπαίθριο παιχνίδι συνδυάζει την μάθηση, τις δραστηριότητες και την διασκέδαση, συμβάλλοντας καθοριστικά σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Προτεραιότητα κατά την κατάρτιση του προσχολικού προγράμματος αποτελεί και η σύνδεση ικανοτήτων και δεξιοτήτων με τις δραστηριότητες παιχνιδιού στους εξωτερικούς χώρους. Σημασία έχουν τόσο οι δραστηριότητες που κατευθύνονται από τον παιδαγωγό όσο και εκείνες που προέρχονται από τα παιδιά, ενώ ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στο συνδυασμό γνώσης και ψυχαγωγίας. Ο παιδαγωγός σχεδιάζει την εκπαιδευτική καθημερινότητα συνδυάζοντας τα παιχνίδια στον υπαίθριο χώρο. Ο παιδαγωγός οργανώνει την ομάδα των παιδιών κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται συνδυασμός, γνώσης, μάθησης και διασκέδασης διαμορφώνοντας ένα συντονισμό των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Τσιαντζή, 1995, Corple και συν., 2011).

Συνεπώς το υπαίθριο παιχνίδι επιδρά θετικά στην δημιουργία σχέσεων στην κοινότητα των παιδιών (συναισθηματικές, προσωπικές, κοινωνικές), στην ενίσχυση της μάθησης και της διδασκαλίας (διδασκτικές στρατηγικές, προκλήσεις μάθησης, αναπτυξιακή υποστήριξη), στην οργάνωση προσχολικού προγράμματος (κατάρτιση δραστηριοτήτων, γνωστικών αντικειμένων) και στην αξιολόγηση της ανάπτυξης (μάθηση, δεξιότητες, ικανότητες). Άρα, το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό στοιχείο της μάθησης, της κατάκτησης της αντίληψης των λειτουργιών του σώματος, της επιδεξιότητας και της γλώσσας και της καλλιέργειας του κοινωνικό-συναισθηματικού κόσμου των παιδιών.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

- Aasen W, Grindheim LT, Waters J. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education*, 37(1): 5-13.
- Anderson-McNamee, J. Bailey, S. (2010). *The Importance of Play in Early Childhood Development*. Montana State University, Bozeman, 1-15.
- Azlina, W., Zulkiflee A.S. A Pilot Study: (2012). The Impact of Outdoor Play Spaces on Kindergarten Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 38 (1): 275-283.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, New York: Ballantine Books.
- Bento G, Dias G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2 (5): 157-160.
- Bento, G., Portugal, G. (2016). Valuing the outdoor and innovating pedagogical practices in early childhood education, *Revista Iberoamericana De Educación. Rev Iberoam Educ*, 72 (1): 85-104.
- Bodrova, E., Leong, D., (2008). Developing self - regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket? *Young Children*, 63(2), 56-58.
- Brett, A., Moore, R., Provenzo, E. (1993). *The complete playground book*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Brodin, J. Lindstand. P. (2010). Reflections and children with disabilities and computer play, *Eurorehab*, 3, 153-158.
- Brussoni M, Gibbons R, Gray C, Ishikawa T, Sandseter EB, Bienenstock A. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health*. 12(6):6423-54.
- Caillois, R., (1962), *Man, Play and Games*, London: Thames and Hudson.
- Cattanach, A. (2003). *Introduction to play therapy*. New York, NY, US: Brunner-Routledge.
- Das Aktuelle Wissen, De Lexikon, B. 20, (2004). Gutersloh – Munchen: Wissen Media Verlag GmbH, 316.
- Dowdell K, Gray T, Malone K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Australian Journal of Outdoor Education*. 15(2):24.

- Dunn, J., (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*, Newbury Park, CA: Sage.
- Else, P. (2014) *Making sense of play*. Maidenhead: Open University Press.
- Feeney, S., Christensen, D., Moravcik, E. (1996). *Who am I in the lives of children?* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Fjortoft, I., Sageie, J. (2000) *The Natural Environment as a Playground for Children Landscape Description and Analyses of a Natural Playscape*. Landscape.
- Fjortoft, I., Kristoffersen, B., Sageie, J. (2009). Children in schoolyards: tracking movement patterns and physical activity in schoolyards using global positioning system and heart rate monitoring, *Landscape and Urban Planning*, 93 (3-4): 210-217.
- Frost, J. (2006). *The dissolution of children's outdoor play: Causes and consequences*.
- Frost, J. (1992). Reflections on research and practice in outdoor play environments. *Dimensions*, 20(3): 6-10.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond, *Journal of American Academy of Pediatrics*, 119 (1), 183-185.
- Gray, P. (2013). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*, Basic Books.
- Greenman, J. (2005). *Caring spaces, learning places: Children's environments that work*. Redmond WA: Exchange Press.
- Haiat, H. Bar – Mor, G., Shochat, M. (2003), *The world of the child: a world of play even in the Hospital Journal of paediatric*, 18 (3), 209-214.
- Hanline, M. F. Fox, L. (2013). Learning within the context of play. Providing typical early childhood experiences for children with severe disabilities *JASH*, 18(2), 121-129.
- Hestenes, L., Shim, J., & DeBord, K. (2007). *The measurement and influence of outdoor child care quality on preschool children's experience*. Paper presented at the Biennial Conference for the Society for Research in Child Development, Boston, UK.

- Hines, M. (2015). Effects of gender color-coding on toddlers' gender-typical toy play. *Archives of Sexual Behavior*, 44 (1): 1233-1242.
- Hinkley T, Brown H, Carson V, Teychenne M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. 13(4):e0193700.
- Holmesa, R.M., Procaccinoa, J.K. (2007). Preschool children's outdoor play area preferences. *Early child development and care*, 179(8): 1103-1112.
- Howard J. (2010). Early years practitioners' perceptions of play: an exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice *Educ Child Psychol*, 27 (1): 91-102.
- Hughes, F. (1995). *Children, play & development* (2nd Ed.) Boston Allyn and Bacon, 121.
- Jansson, M. (2010). Attractive playgrounds: Some factors affecting user interest and visiting patterns. *Landscape research*, 35(1): 63-81.
- Lindstrand, P. (2012). ICT is the answer- but what is the question? Dissertation. Stockholm Institute of Education, 29-37.
- Mårtensson, F., Boldemann, C., Blennow, M., Söderström, M. Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting outdoor settings for preschool children, *Health and place*, 15 (4): 1149-1157.
- Martensson, F., Boldemann, C., Blennow, M., Söderström, M., Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting outdoor settings for preschool children, *Health and place*, 15 (4): 1149-1157.
- Maynard T., Waters J., Clement J. (2013). Moving outdoors: further explorations of "child-initiated" learning in the outdoor environment. *Education*, 3-13, (41): 282-299.
- Nordstrom, M. (2010). Children's views on child-friendly environments in different geographical, cultural and social neighbourhoods, *Urban Studies* 47: 514-528.
- Nordström, M. 2010. Children's views on child-friendly environments in different geographical, cultural and social neighbourhoods, *Urban Studies* 47(1): 514-528.
- Parten, M (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*.

- Pellegrini, A.D., Smith, P.K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play, *Child development*, 69 (3): 577-598.
- Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood (G. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). New York, NY: Norton, p. 31-33.
- Piaget, J, Inhelder B. (1969). *The Psychology of the Child*. Paris: Presses Universitaires de France, 96-99.
- Pianta R., Mikami A.Y., Gregory A., Allen J., Lun J. (2011). Effects of a teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms. *School Psych Rev.*, 40(3), 367–385.
- Pianta, R., Howes C., Burchinal M., Bryant D., Clifford R., Early C. (2015). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3): 144-159.
- Rentzou, K. (2012). Greek preschool children's playful behaviour: assessment and correlation with personal and family characteristics, *Early Child Development and Care*, 183 (11): 1733-1745.
- Rubin, K.H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Scales B., Almy M., Nicolopoulou A., Ervin-Tripp S., (1991). *Play and the social context of development in early care and education*, New York: Teachers College Press.
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum.
- Sluckin, A., (1981). *Growing up in the playground*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Smith, P., (1994), « What children learn from playtime and what adults can learn from it», στο P. Blatchford & S. Sharp, *Break time and the school: Understanding and changing playing behavior*, London: Routledge.
- Spencer, P. E. (1996). The association between language and symbolic play at two years: Evidence from deaf toddlers. *Child Development*, 67 (1): 867–876.
- Staempfli, M.B. (2009). Reintroducing adventure into children's outdoor play environment. *Environment and behavior*, 41(2): 268-280.

- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1): 3-12.
- Sumpter L., Hedefalk M. (2015). Preschool children's collective mathematical reasoning during free outdoor play *J Math Behav*, 39 (1): 1-10.
- Sylva, K., Roy, C., and Painter, M. (1980). *Childwatching at Playgroup and Nursery School*. London: Grant McIntyre.
- Tremblay MS, Gray C, Babcock S, Barnes J, Bradstreet CC, Carr D. (2015). Position Statement on Active Outdoor Play. *Int J Environ Res Public Health*. 12(6):6475-505.
- Trevathen, C., Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity research theory and clinical implications. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 42 (1): 2-48.
- Trevlas, E., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N. Zachopoulou, E. (2003). Evaluating Playfulness: Construct Validity of the Children's Playfulness Scale. *Early Childhood Education Journal*, 31 (1): 33-39.
- Trevlas, E., Matsouka, Zaxopoulou, E. (2003). Relationship Between Playfulness and Motor Creativity in Preschool Children. *Early Childhood Development and Care*. 173 (5): 535-543
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waite S, Rogers S, Evans J. (2013). Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 13(3):255-276.
- White J. (2008). *Playing and learning outdoors. Making provision for high-quality experiences in the outdoor environment*, Routledge, Oxon, 124-139.
- White, J. (2011). *Outdoor provision in the early years: A guide for practitioners*. Edited by Jan White. Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Publishing.
- Woodhead, M. (2009). Child development and the development of childhood, in J. Qvortrup, W.A. Corsaro and M-S. Honig (eds.) *The palgrave handbook of childhood studies*, London: Palgrave-Macmillan, p. 46-61.
- Woodyer, T. (2012). Ludic Geographies: Not merely child's play. *Geogr. Compass*. 6 (6): 313–326.

- Yawkey, T.D., Bakawa – Evenson, L. (1977). planning for playn in programms fory young children. Child care quarterly. 6(4), 259-268.
- Zinger, G. (2012). Playground Society. School Library Media Activities Monthly. 19(2): 40-44.
- Zukow, P.G. (1996). The relaitonship between interaction with the caregivers and the emergence of play activities during the one- word period. British Journal of Developmental Psychology. 4 (2): 223-234.

Ελληνικές

- Αυγητίδου, Σ. (2001) Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Blatchford, P. (2001). Η θέση του παιχνιδιού στο σχολείο, στο Αυγητίδου Σ. (επιμ.). Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Click, P. (2015). Διοίκηση μονάδων προσχολικής & σχολικής αγωγής. Περιστέρι: Έλλην.
- Cohen, D, Stern, V. (1995). Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών. Αθήνα: Gutenberg, 106-115.
- Corple, C., Bredekamp, S., Μαλαθράκη, Μ., Ντολιοπούλου, Ε. (2011). Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Πεδίο.
- Debesse, M. (2004). Ψυχολογία του παιδιού από τη γέννηση ως την εφηβική ηλικία, Αθήνα: Κένταυρος, 78-81.
- Fontana D. (1996). Ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Αθήνα: Σαββάλας, 56-69.
- Garvey, C. (1990). Το παιχνίδι: Η επίδραση του, στην εξέλιξη του παιδιού. Αθήνα: Κουτσομπός Α.Ε., 112.
- Hayes, N., (1998). Εισαγωγή στην ψυχολογία, Βασικά εγχειρίδια ψυχολογικής γνώσης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hobart, C., Frankel, J., Αντωνίου, Α., Αντωνίου, Τριανταφυλλίδου, Σ. (2011). Πρακτικός οδηγός για όσους εργάζονται με μικρά παιδιά. Αθήνα: Παρισιανός.

- Houssaye J., (2000). Δεκαπέντε παιδαγωγοί, Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Huizinga, J. (1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens) (Μετάφραση: Ροζάνης Σ. & Λυκιαρδόπουλος Γ.). Αθήνα: Γνώση.
- Kamii C., Devries R., (1979). Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Mårtensson F. (2010). Το υπαίθριο παιχνίδι στο επίκεντρο της προαγωγής της υγείας. Παίζοντας Έξω. Παιδιά στην Ευρώπη 2010. ΕΚΠΑ, 11-12.
- Αντωνιάδης, Α., (1994). Το παιχνίδι. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.
- Αργυριάδη Μ., (1997). Ο κόσμος του λαϊκού παιχνιδιού – Αφιέρωμα Έλληνες αεί παίδες εστέ. Αθήνα: Καθημερινή Εφημερίδα.
- Αυγητίδου Σ., (2001). Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος.
- Βοσνιάδου Σ. (1994). Σκέψη των παιδιών. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (1993). Χώρος και διαδικασίες αγωγής, η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2004). Το Παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας, στο Κοκκίδου, Μ. και Χατζηκαμάρη, Π., (επιμ.), Το Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 4.
- Γερμανός, Δ. (2002). Οι τοίχοι της γνώσης - Σχολικός χώρος και εκπαίδευση, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2003). Οι τοίχοι της γνώσης - Σχολικός χώρος και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg. σ. 25, 89.
- Γερμανός, Δ. (1998). Χώρος και διαδικασίες Αγωγής: η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Παιδαγωγική Σειρά. Αθήνα: Gutenberg. 24-30.
- Γέρου, Θ. (1984). Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Γκουγκούλη Κ. (2000). Παιδί και Παιχνίδι στην Νεοελληνική κοινωνία (19^{ος}-20^{ος} αιώνες), Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γκουγκουλή, Κ., Κούρια, Α. (2008). Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία. Αθήνα, Καστανιώτη, 65.
- Γκουγκουλή, Κ. (1993). Εισαγωγή. Εθνογραφικά 9, 9-13.
- Γκουγκουλή, Κ. (2000). Το βιομηχανικό παιχνίδι. Χρήσεις και χρήστες: Μια ανθρωπολογική Προσέγγιση, στο: Γκουγκουλή Κ, Κούρια, Α. (επιμ.), Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία. 19ος και 20ος αιώνες. Αθήνα: Καστανιώτης, 13, 380.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. 57
- Δεληκωσταντής, Κ. (1990). Η παιδαγωγική του Κάντ. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 67.
- Δημητριάδου, Κ. (2001). Παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστορικού χώρου από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.
- Δημητρίου Χατζηνεοφύτου Λ. (2009). Τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής. 6^η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές Θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις, Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.
- Ζαχοπούλου, Ε. (2003). Προκαταρκτική μελέτη δομικής εγκυρότητας της κλίμακας αξιολόγησης της παιγνιώδους συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή & τον αθλητισμό. 1 (1): 1-7.
- Ζαχοπούλου, Ε. (2009). Η φυσική αγωγή προσχολικής ηλικίας στην αρχή του 21ου αιώνα. Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Καλαφάτη, Ε. (1988). Τα σχολικά κτίρια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1821-1929. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματείας Νέας Γενιάς.
- Κάππας, Χ. (2005). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Ατραπός.
- Κερεντζής, Λ. (2010). Οικογένεια και οικογενειακές σχέσεις. Ψυχολογία Συμβουλευτική, Ψυχοθεραπεία.

- Κιτσαράς, Γ. (2001). Προσχολική Παιδαγωγική. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέα. 197-203.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής. Αθήνα. 193.
- Κιτσαράς, Γ., Οικονομίδης, Β. (2004). Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. Σχέδια Εργασίας. Β', Στο Γ. Κιτσαράς (Επιμ). Προγράμματα. Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής (σελ.229-340). Αθήνα: Έκδοση συγγραφέα.
- Κολιάδης, Ε. (1997). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη - Γνωστικές θεωρίες, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτσαλίδου, Ε. (2011). Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, θεωρία και πράξη. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρεντζής, Λ. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του. Αθήνα: Ταξιδευτης.
- Κρασανάκης, Γ. (1987). Ψυχολογία του Παιδιού, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, 59, 89-109.
- Κροντήρα, Λ., (2002). Ελάτε να παίξουμε μέσα στο χρόνο. Αθήνα: Φυτράκη.
- Κυπριανός, Π. (2007). Παιδί, οικογένεια, Κοινωνία. Αθήνα: Gutenberg, 170.
- Κυριαζόπουλος, Π. , Σαμαντά Ε. (2011), Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών, Αθήνα, Σύγχρονη Εκδοτική, 69.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1977). Νηπιαγωγική 3. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2007). Παιδαγωγική του παιχνιδιού. Αθήνα: Κυριακίδη, 109-124.
- Κωνσταντόπουλος, Σ. (2002). Παιδαγωγική του παιχνιδιού. Αθήνα: Κυριακίδη, 19-22.
- Λαουτάρη-Γκριτζάλα, Α. (2004). Τα ξεχασμένα παιχνίδια. Ελληνικά παιχνίδια από την Αρχαιότητα ως σήμερα. Αθήνα: Μικρή Μίλητος, 11.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1997). Παιδική ηλικία. Αθήνα: Νήσος, 518.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων, Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Αυτόέκδοση, 101-108.
- Μετοχιανάκη, Η. (2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Ηράκλειο.
- Μετοχιανάκη, Η. (2008). Εισαγωγή στην παιδαγωγική. 3^η έκδοση. Ηράκλειο.

- Μπότσογλου, Κ. (2010) Υπαίθριοι Χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές. Θεσσαλονίκη: Gutenberg, 21-22128-134.
- Νικολακάκη, Μ., Σώφρονα, Ε., Κιαμίλη, Φ. (2009). Αγωγή προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 69-78.
- Νικολοπούλου, Κ., Παπαδοπούλου, Κ. (2008). Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Παιχνίδι και ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην προσχολική εκπαίδευση. 1 (8): 121 – 136.
- Ντολιοπούλου, Ε., Γουργιώτου, Ε. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγιωτοπούλου, Κ., Πετρίδου, Ε. (1992). Ασφάλεια στον παιδικό σταθμό: Ενημερωτικός οδηγός των δασκάλων. Πώς να φροντίσετε την ασφάλεια των παιδιών. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων.
- Πανατζής, Σ. (2004). Η παιδαγωγική και το παιχνίδι - Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου, Αθήνα. Gutenberg.
- Προκόβας, Κ. (2010). Τότε που παίζαμε λαϊκά παραδοσιακά παιχνίδια, Θεσσαλονίκη: Γράμμα Βαρθολομαίος.
- Σαγωνάς, Γ. (2013). Παραδοσιακά παιχνίδια, τόμος Α' & Β'. Αθήνα: Τα Νέα, 10.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1998). Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Αθήνα: Πατάκης.
- Σιδηροπούλου, Φ., Τσαούλα, Ν. (2008). Παιδικός σταθμός και έρευνα: Τοπίο πολυεπίπεδης επικοινωνίας. Αθήνα: Ύψιλον.
- Τσιαντζή, Μ. (1996). Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας, Αθήνα: Gutenberg, 36-40.
- Τσιαντζή, Σ., (1995). Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιτουρίδης, Μ., Βρύζας, Κ., Σεμεντεριάδης, Θ. (1999). Τα βιντεοπαιχνίδια στην καθημερινή ζωή των παιδιών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 29 (1): 1991-2007.
- Χαρίτος, Χ. (1998). Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του: Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής, Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Χατζηνεοφύτου, Δ. (2009). Τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008). Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής (τόμος Α΄). Θεσσαλονίκη:
Αφεί Κυριακίδη.