



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «Η χρήση του πατώματος στη διαδικασία του παιχνιδιού  
από τα μικρά παιδιά»**

**ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ: ΑΡΤΕΜΙΣΑ ΛΑΜΤΣΕ**

**A.M:17025**

**ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΤΣΙΑΔΑ ΕΛΕΝΗ**

**ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2021**



**UNIVERSITY OF WEST ATTICA**

**SCHOOL OF ADMINISTRATIVE, ECONOMICS AND SOCIAL SCIENCES**

**DEPARTMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE**

**DIPLOMA THESIS**

**TITLE: «Young children's use of their daycare setting's floor during free play»**

**STUDENT NAME: ARTEMISA LAMCE**

**REGISTRATION NUMBER: 17025**

**SUPERVISOR NAME: KATSIADA ELENI**

**ATHENS, JULY 2021**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**Τίτλος εργασίας: «Η χρήση του πατώματος στη διαδικασία του παιχνιδιού από τα μικρά παιδιά»**

**Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Εισηγητή**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΤΣΙΑΔΑ ΕΛΕΝΗ**

**Α΄ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΡΕΤΣΙΟΥ ΣΤΥΛΙΑΝΗ**

**Β΄ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΑΓΓΕΛΗ ΒΑΡΒΑΡΑ**

**ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΛΑΜΤΣΕ ΑΡΤΕΜΙΣΑ**

Η πτυχιακή/διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

<b>A/α</b>	<b>ΟΝΟΜΑΕΠΩΝΥΜΟ</b>	<b>ΒΑΘΜΙΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΨΗΦΙΑΚΗΥΠΟΓΡΑΦΗ</b>
1	<b>ΚΑΤΣΙΑΔΑ ΕΛΕΝΗ</b>	<b>ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ</b>	
2	<b>ΡΕΤΣΙΟΥ ΣΤΥΛΙΑΝΗ</b>	<b>ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ</b>	
3	<b>ΒΑΡΒΑΡΑ ΑΓΓΕΛΗ</b>	<b>ΛΕΚΤΟΡΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ</b>	

## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Αρτεμίσα Λάμτσε του Αλκέτ, με αριθμό μητρώου 17025 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

**Όνοματεπώνυμο/Ιδιότητα**

ΚΑΤΣΙΑΔΑ ΕΛΕΝΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

(Υπογραφή)

Η Δηλούσα

Αρτεμίσα Λάμτσε



**Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα**

«Δεν έχει σημασία πόσο αργά πας, αρκεί να μην σταματήσεις»

Κομφούκιος

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σημείο εκκίνησης της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το μεγάλο ενδιαφέρον μου για το επιστημονικό πεδίο της προσχολικής αγωγής. Συγκεκριμένα το ενδιαφέρον αυτό αφορά στην αναζήτηση των λόγων της χρήσης του πατώματος μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού από τα μικρά παιδιά ηλικίας 0 έως 6 ετών.

Ύστερα από μια δύσκολη και απαιτητική βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι η εν λόγω θεματική αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, (Katsiada & Roufidou, 2018), γεγονός που ενίσχυσε το επιστημονικό μου ενδιαφέρον.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής στο οποίο φοίτησα και μέσα από την επιστημονική τους κατάρτιση με οδήγησαν στο να αφοσιωθώ στην μελέτη των μαθημάτων μου. Ειδικότερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια καθηγήτρια μου Κατσιάδα Ελένη, για την μεγάλη υπομονή της και την χρήσιμη καθοδήγηση της. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και όσους είναι δίπλα μου, οι οποίοι πίστεψαν σε μένα από την αρχή και εξακολουθούν και είναι δίπλα μου και με στηρίζουν σε κάθε βήμα της ζωής μου μέχρι σήμερα.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται χρήση του πάτωματος από τα παιδιά στη διαδικασία του παιχνιδιού τους. Συγκεκριμένα, γίνονται αναφορές όσον αφορά το παιχνίδι, τα οφέλη του όπως επίσης και τον ρόλο των ενηλίκων, των συνομήλικων αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος στο παιχνίδι των παιδιών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους στο πάτωμα όπως επίσης και στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τις παιδαγωγούς στο πάτωμα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν πως τελικά το πάτωμα λειτουργεί για τα παιδιά αρκετές φορές ως σημείο εκκίνησης του παιχνιδιού τους τόσο όταν παίζουν μόνα τους όσο και όταν αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους σε αυτό, ενώ από την άλλη φανερώνεται και η ανάγκη που έχουν τα παιδιά για αλληλεπίδραση με τους παιδαγωγούς τους στο πάτωμα όπως διαπιστώθηκε και από την προκειμένη έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** παιχνίδι, παιδιά, πάτωμα, συνομήλικοι, εσωτερικός & εξωτερικός χώρος βρεφικού σταθμού



## ABSTRACT

This paper examines how children use the floor during the play process. The literature review draws on research findings regarding children's play and its benefits as well as the role of adults, peers and the natural environment in children's play. Particular emphasis is given on children's relationship with their peers during their play on the floor as well as on children's interactions with educators on the floor. The results of the present study show that the floor is for children a starting point for their play both when they play alone and when they interact with their peers while, on the other hand, there were indications in this study for children's need for interaction with their educators during their play on the floor.

**Key words:** play, children, floor, peers, indoor & outdoor environment,

## Πίνακας περιεχομένων

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	4
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	8
ABSTRACT .....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ:.....	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	16
1.ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	16
1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....	16
1.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....	17
1.3. ΕΙΔΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....	20
1.4. ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ .....	24
2. ΧΩΡΟΣ ΒΡΕΦΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ.....	26
2.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ .....	26
2.2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ.....	28
2.3. ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ & ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΒΡΕΦΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ.....	31
2.4. ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ & ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΒΡΕΦΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ.....	33
3.ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	36
3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ .....	36
3.2. ΤΟ ΠΑΤΩΜΑ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ .....	37
3.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	40
4.ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ .....	43
4.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ.....	43
4.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΟΜΙΛΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	44
5. ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ .....	46
5.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΤΗΝ ΩΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΠΑΤΩΜΑ .....	46
Η ΕΡΕΥΝΑ.....	49
6.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	49
6.1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	49
6.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	50
6.3. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	52
6.4.ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ .....	53
6.5.ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	55
8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	76
9.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	78
10.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	81
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ:.....	81
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ .....	84

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ:

Κάθε άνθρωπος έχει αναμνήσεις από την παιδική του ηλικία και αρκετές από αυτές έχουν να κάνουν με διάφορες στιγμές παιχνιδιών στο σχολικό του περιβάλλον. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί πως το παιχνίδι μπορεί να ωφελήσει σημαντικά ένα μικρό παιδί και να του δώσει σημαντικά εφόδια και δεξιότητες που θα του χρειαστούν στην ενήλικη ζωή. Κάθε τι που συμβαίνει γύρω μας, μας επηρεάζει και πόσο μάλλον μια στιγμή παιχνιδιού στην οποία είμαστε εμείς οι πρωταγωνιστές και στην οποία λαμβάνουμε ποικίλα ερεθίσματα, αλληλεπιδρούμε με το περιβάλλον γύρω μας και μαθαίνουμε. Δεν είναι λοιπόν καθόλου τυχαίο το γεγονός του ότι το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εργαλείο συγκρότησης της ταυτότητας ενός παιδιού αλλά και ως ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο το παιδί θα μπορέσει να μάθει βιωματικά (Γκαντίδης, 2016).

Πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν αναφερθεί στο παιχνίδι γενικότερα, την αξία του, τα είδη του ακόμα και στα οφέλη του όπως οι Piaget, Montessori και Vygotsky. Η παρούσα όμως εργασία εστιάζει κυρίως στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το πάτωμα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Έχοντας πραγματοποιήσει ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε πως η μελέτη του πατώματος σχετικά με το παιχνίδι είναι κάτι στο οποίο δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα και κάτι το οποίο δεν έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό ίσως γιατί θεωρείται ως δεδομένο ότι αυτό που κάνουν τα παιδιά είναι να παίζουν στο πάτωμα (Katsiada & Roufidou, 2018). Για τον λόγο αυτό λοιπόν η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να μελετήσει διεξοδικά πως τα παιδιά ηλικίας έως 3;5 ετών χρησιμοποιούν το πάτωμα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους στο Βρεφονηπιακό σταθμό.

Είναι γεγονός πως στο βρεφονηπιακό σταθμό τα παιδιά περνάνε το μεγαλύτερο χρόνο της μέρας τους παίζοντας. Όμως τι είναι το παιχνίδι και πώς αυτό θα λειτουργήσει ως ένα εργαλείο συγκρότησης της ταυτότητας κάθε παιδιού είναι κάτι που έχει μελετηθεί από πολλούς. Σύμφωνα με την Ψυχαναλυτική Θεωρία το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως εκείνο το πλαίσιο μέσα στο οποίο η συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να είναι η μη αποδεκτή και η οποία δεν θα συμπίπτει με τους περιορισμούς της πραγματικότητας (Αυγητίδου, 2001). Κύριο μέλημα των ψυχαναλυτών είναι να λειτουργήσει το παιχνίδι ως το μέσο εκείνο με το οποίο τα παιδιά θα εκφράσουν απαγορευμένα ή αρνητικά συναισθήματα (Αυγητίδου, 2001). Ταυτόχρονα όπως αναφέρει ο Freud, (στην

Αυγητίδου, 2001:16), «τα παιδιά είναι ικανά να αντιμετωπίσουν το άγχος τους ή την αγωνία που προκαλούν κάποιες καταστάσεις για να μπορέσουν τελικά να είναι οι κυρίαρχοι σε αυτές». Γενικότερα, η ψυχαναλυτική θεωρία στο συγκεκριμένο πεδίο ασχολείται με το ποια είναι τα συναισθήματα που εκφράζει ένα παιδί μέσα από το παιχνίδι και τελικά ποια είναι τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει έτσι ώστε να χειριστεί ρόλους και τραυματικές καταστάσεις.

Πέραν όμως της ψυχαναλυτικής θεωρίας, αναφορές για το παιχνίδι γίνονται και μέσω της γνωστικής-εξελικτικής θεωρίας του Jean Piaget. Ο Jean Piaget (1962) είναι εκείνος που υποστήριξε πως το παιδί μπορεί να μάθει επενεργώντας, όπως επίσης και αντιδρώντας στο φυσικό του περιβάλλον. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού, μέσα από το οποίο ένα παιδί μπορεί να διαμορφώσει την πραγματικότητα με τον δικό του τρόπο και με τις δικές του απαιτήσεις. Παράλληλα μέσα από παρατηρήσεις που έκανε στα ίδια του τα παιδιά την δεκαετία του '50 εκτός του συμβολικού παιχνιδιού, αναφέρθηκε επίσης και στο αισθησιοκινητικό παιχνίδι ή παιχνίδι άσκησης (sensori-motor ή practice play) και το παιχνίδι με κανόνες.

Ταυτόχρονα και ο Lev Vygotsky (1966) έκανε αναφορές στο παιχνίδι εξετάζοντάς το υπό το πρίσμα των ανώτερων νοητικών διαδικασιών (higher mental processes). Ο Lev Vygotsky «δίνει έμφαση στο νόημα που αποδίδουν τα παιδιά σε αντικείμενα σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, το οποίο κυριαρχεί στην άμεση αντίληψη του αντικειμένου. Ένα κομμάτι ξύλου μετατρέπεται σε κούκλα προκειμένου το παιδί να παίξει το παιχνίδι που έχει φανταστεί. Το παιχνίδι απελευθερώνει με αυτό τον τρόπο το παιδί από περιβαλλοντικούς περιορισμούς» (Αυγητίδου, 2001:21). Αξίζει να αναφερθεί επίσης και η έννοια που εισήχθη από τον Lev Vygotsky, γνωστή ως ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development), μέσα από το οποίο ο ίδιος σκιαγραφεί το διάστημα μεταξύ δύο επιπέδων ανάπτυξης του παιδιού, του πραγματικού και του δυνητικού δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στον ρόλο του ενήλικα. Για τον ρόλο του ενήλικα αναφορά έγινε επίσης και από τον Jerome Bruner (1976), ο οποίος εισήγαγε την έννοια της σκαλωσιάς (scaffolding).

Για το παιχνίδι επίσης αναφορές έγιναν και από την Maria Montessori, η οποία συνδέει το παιχνίδι με την ανάπτυξη των αισθήσεων και των ικανοτήτων του παιδιού. Η Montessori πιστεύει πως το παιδί ενδιαφέρεται πραγματικά μόνο για το διδακτικό και μορφωτικό παιχνίδι επειδή συνεχώς βρίσκονται μπροστά του «ανώτερες και επείγουσες»

ασχολίες. Όσον αφορά το ελεύθερο παιχνίδι στην ζωή του παιδιού η Montessori το χαρακτηρίζει ως κάτι κατώτερο από την στιγμή που το παιδί ασχολείται με αυτό όταν δεν έχει κάτι καλύτερο να κάνει (Ντολιοπούλου, 2005:101).

Ο Onide Decroly από την άλλη συνδέει το παιχνίδι με την φαντασία, την κοινωνικότητα και την δημιουργικότητα και εστιάζει κυρίως στις δυνατότητες του παιδιού να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του και να αναλαμβάνει συγκεκριμένα καθήκοντα. Ο παιδαγωγός είναι αυτός ο οποίος προωθώντας την παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας μπορεί να εισάγει νέα υλικά που οδηγούν το παιδί σε δημιουργία λογικών σχέσεων (Παπαδιονυσίου, 2014).

Σύμφωνα λοιπόν με όλα τα παραπάνω μπορεί εύκολα κάποιος να κατανοήσει πόσο μεγάλη σημασία έχει το παιχνίδι για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η παρούσα εργασία έχει δομηθεί έτσι ώστε να διερευνηθεί ένα κομμάτι του παιχνιδιού των παιδιών που μέχρι τώρα δεν του έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση όπως είναι το παιχνίδι στο πάτωμα. Για το λόγο αυτό εντοπίστηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα: α) Πως αλληλεπιδρούν τα παιδιά με το πάτωμα κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τους, β) Πως αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους στο πάτωμα και γ) Πως αλληλεπιδρούν τα παιδιά με τους παιδαγωγούς τους κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους στο πάτωμα.

Σε σχέση με το πάτωμα, το οποίο αποτελεί μέρος του φυσικού περιβάλλοντος ενός βρεφονηπιακού σταθμού (ΒΝΣ) πολλοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν πως για την δημιουργία ενός ισορροπημένου και αρμονικού περιβάλλοντος-χώρου πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση όχι μόνο στην μορφή του αλλά και το χρώμα, το σχήμα τον φωτισμό και τις υφές του. Εξίσου αναγκαίο θεωρείται και το γεγονός του ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι αρχές της βιοτεχνολογίας, της υγιεινής και ιδιαίτερα της ασφάλειας (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Μιλώντας λοιπόν για ασφάλεια γίνεται πλέον αντιληπτό το πόσο μεγάλη σημασία έχει η έννοια του χώρου στη διαδικασία μάθησης των παιδιών αλλά και την τεράστια ευθύνη που έχει ένας παιδαγωγός όσον αφορά την ψυχική υγεία του παιδιού αλλά και την σωματική του ακεραιότητα. Στην παρούσα εργασία θα υπάρξουν αναφορές για το νομικό πλαίσιο που ορίζει τις προδιαγραφές για την εύρυθμη και ασφαλή λειτουργία των χώρων που παρευρίσκονται παιδιά, των βρεφονηπιακών σταθμών.

Η εργασία αυτή διαρθρώνεται σε δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας δίνονται πληροφορίες σχετικά με τον ορισμό του παιχνιδιού και μετέπειτα γίνονται αναφορές σχετικά με την ιστορική αναδρομή του αναφέροντας πληροφορίες για τα είδη παιχνιδιού και τα οφέλη του. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται στοιχεία που αφορούν τον χώρο του βρεφικού σταθμού, την παιδαγωγική του διάσταση και ειδικότερα τις προδιαγραφές και το νομικό πλαίσιο τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού χώρου. Εν συνεχεία, το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει την έννοια του φυσικού περιβάλλοντος και το ρόλο που εκείνο καταλαμβάνει κατά την διάρκεια παιχνιδιού των παιδιών, όπως επίσης γίνονται και κάποιες αναφορές σχετικές με το πάτωμα, ως μέρος του φυσικού περιβάλλοντος. Το τέταρτο κεφάλαιο αναλύει διεξοδικά το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο των συνομηλίκων. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο και την εκτενή περιγραφή του ρόλου του παιδαγωγού γενικότερα και μετέπειτα η προσοχή μας στρέφεται στον ρόλο που εκείνος κατέχει κατά την διάρκεια παιχνιδιού στο πάτωμα.

Στη συνέχεια, το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Τα κεφάλαια αυτά αφορούν κάποια εισαγωγικά στοιχεία για διάφορες μεθόδους ερευνών που υπάρχουν, ύστερα αναλύονται στοιχεία επιλογής της ποιοτικής μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για αυτήν την έρευνα, το εργαλείο της έρευνας το οποίο ήταν η ελεύθερη παρατήρηση, την ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα και τέλος τον ηθικό και δεοντολογικό χαρακτήρα της έρευνας. Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο μετά την μεθοδολογία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στην συνέχεια παρατίθεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων που προκύπτει και περατώνεται με τα συμπεράσματα που εξήχθησαν. Η εργασία αυτή ολοκληρώνεται με την διατύπωση των περιορισμών της παρούσας έρευνας και την παράθεση προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

#### 1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Πολλοί προσπάθησαν να δώσουν έναν ορισμό για το τι είναι παιχνίδι κάποιοι ερευνητές όμως υποστηρίζουν πως δεν είναι απαραίτητο να δοθεί ένας ορισμός του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001). Βέβαια το τι ορισμό θα δώσει κάποιος για το παιχνίδι εξαρτάται από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001:14), η οποία παραφράζει τον Johan Huizinga «το παιχνίδι είναι μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από την συνείδηση ότι είναι κάτι ‘διαφορετικό’ από τη ‘συνήθη ζωή’. Το παιχνίδι δεν έχει ορισμό (Σιδηροπούλου, 2017), αποτελεί όμως την κύρια δραστηριότητα ενός παιδιού και αποτελεί το κεντρικό ζήτημα στον αιώνα μας όσον αφορά την διεπιστημονική έρευνα της παιδικής ηλικίας. Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως το παιχνίδι συνοδεύει τον άνθρωπο σε όλα τα στάδια της ζωής του καθώς από την ώρα που γεννιέται μέχρι την ώρα που πεθαίνει παίζει (Σιδηροπούλου, 2017).

Το παιχνίδι είναι με άλλα λόγια ένα ερέθισμα το οποίο εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Επιπλέον βοηθά τα παιδιά στο να υπερνικήσουν τον εγωκεντρισμό που έχουν (Αυγητίδου, 2001). Αναζητώντας και στο λεξικό έναν ορισμό για το παιχνίδι, εκείνο ορίζεται ως οποιαδήποτε δραστηριότητα γίνεται για διασκέδαση ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες ή ως το αντικείμενο με το οποίο παίζει κάποιος (Μπαμπινιώτης, 2006). Για τον Garvey (1990), το παιχνίδι είναι μια απείθαρχη έννοια αφού δεν μπορεί να ορισθεί εύκολα. Σύμφωνα με τον Winnicott (1960), ο όρος «παιχνίδι» και ο όρος «παίξιμο» είναι δυο διαφορετικά πράγματα. Για τον Winnicott παιχνίδι είναι εκείνη η δραστηριότητα που το παιδί ακολουθεί συγκεκριμένες οδηγίες ενώ το παίξιμο αφορά τον τρόπο που το κάθε παιδί αντιμετωπίζει το παιχνίδι. Μετά από όλα αυτά καταλαβαίνουμε ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα με την οποία το παιδί πειραματίζεται και μπαίνει



στον κόσμο της εξερεύνησης έχοντας ως κλειδί την περιέργεια του και την επιθυμία του για ανακάλυψη.

## 1.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το πώς εμφανίστηκε και το πώς εξελίχθηκε το παιχνίδι απασχόλησε πολλούς μελετητές με αποτέλεσμα σήμερα να έχουμε αρκετές πληροφορίες στα χέρια μας. Σύμφωνα με τον Huizinga (2010), το παιχνίδι είναι αρχαιότερο από τον πολιτισμό και αυτό συμβαίνει καθώς όπως όλοι γνωρίζουμε ο πολιτισμός προϋποθέτει την ανθρώπινη ύπαρξη ενώ τα ζώα έπαιζαν πολύ πριν έρθει ο άνθρωπος (Παπαδιονυσίου, 2014). Ήδη από την αρχαιότητα είχε διαπιστωθεί η μεγάλη αξία του παιχνιδιού η οποία συντελούσε στην νοητική, σωματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Είναι ολοφάνερο πως μέσω του παιχνιδιού το παιδί έχει ποικίλλες αλληλεπιδράσεις με τα άλλα παιδιά, μαθαίνει να εξερευνά τον εαυτό του και μέσω της φαντασίας του διασκεδάζει εξερευνώντας έτσι και το περιβάλλον του (Παυλάκη & Σάντος, 2016). «Κατά τον Πλάτωνα, το παιδαγωγικό παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να προετοιμαστούν καλύτερα για το μελλοντικό τους επάγγελμα και το ρόλο τους στην κοινωνία», (Παυλάκη & Σάντος, 2016). Επίσης ο Πλάτωνας ήταν αυτός που τόνιζε την ανάγκη των παιδιών να παίζουν μέχρι τα έξι τους χρόνια με όποια παιχνίδια ήθελαν, πάντα όμως με μια κατεύθυνση έτσι ώστε να τα οδηγήσει στο επάγγελμα που θα κάνουν.

Ο Αριστοτέλης από την άλλη συμβούλευε τους γονείς να δίνουν πρωτότυπα παιχνίδια στα παιδιά τους έχοντας ως απώτερο στόχο την ενασχόληση των παιδιών με αυτά αναπτύσσοντας έτσι την φαντασία τους. Ξεκινώντας λοιπόν την ιστορική αναδρομή για τα παιχνίδια της Αρχαίας Ελλάδας εκείνα μας είναι γνωστά σήμερα από τρεις πηγές. Η πρώτη πηγή αφορά παιχνίδια τα οποία βρέθηκαν σε ανασκαφές που πραγματοποιήθηκαν. Η δεύτερη πηγή αφορά αναπαραστάσεις σε επιτύμβιες στήλες και αγγεία και η τρίτη αφορά γραπτές πηγές συγγραφέων της αρχαιότητας. Έτσι λοιπόν, η κουδουνίστρα (πλαταγή), οι κούκλες (πλαγγόνες), τα αμαξάκια με ρόδες αποτελούσαν κάποια από τα πολύ χαρακτηριστικά παιχνίδια εκείνης της εποχής. Βέβαια αξίζει να αναφέρουμε πως πέραν των αντικειμένων αυτών, υπήρχαν και ομαδικά ή ατομικά παιχνίδια τα οποία παίζονται έως και σήμερα όπως για παράδειγμα τα αγαλματάκια (ακινήτιδα), η αμπάριζα, το κρυφτό και η τυφλόμυγα (χαλκή μυία) όπως αναφέρουν οι Παυλάκη και Σάντος

(2016). Αξίζει επίσης να αναφερθούμε και στο αρχαίο ρήμα «αθυρώ», το οποίο σημαίνει παίζω, διασκεδάζω από το οποίο προκύπτει η αρχαία λέξη «άθυρμα» για το παιχνίδι.

Μέσα λοιπόν από τις ανασκαφές που έγιναν πολλά από τα παιχνίδια που βρέθηκαν κυρίως σε τάφους ήταν φτιαγμένα από πηλό αλλά όχι μόνο. Υπήρχαν επίσης και παιχνίδια κατασκευασμένα από οστό, δέρμα, ύφασμα και κερί. Εξαιτίας όμως των υλικών αυτών τέτοια παιχνίδια δεν μπόρεσαν να διασωθούν. Ειδικότερα τώρα όσον αφορά τα βρεφικά και νηπιακά παιχνίδια στην Αρχαία Ελλάδα, πηγές κάνουν λόγο πως συνήθως ένα παιδί στην ηλικία αυτή λάμβανε κυρίως παιχνίδια τα οποία έκαναν θόρυβο φτιαγμένα από μέταλλο ή πηλό. Από την άλλη δεν έλειπαν και τα παιχνίδια μίμησης τα οποία έδιναν την ευκαιρία στα παιδιά να μπορούν να μιμηθούν τον κόσμο των ενηλίκων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούσαν οι κούκλες ή «πλαγγόνες» όπως αναφερόντουσαν. Πέραν όμως των παιχνιδιών μίμησης υπήρχαν και παιχνίδια επιδεξιότητας όπως είναι για παράδειγμα η σβούρα ή το γιογιό, του οποίου η αρχαία ονομασία δεν μας είναι γνωστή.

Όσον αφορά το παιχνίδι στην στη Βυζαντινή εποχή φαίνεται ότι είναι παρόμοιο με αυτό στην Αρχαία Ελλάδα. Το παιχνίδι των αγοριών και των κοριτσιών δηλαδή διέφερε σημαντικά. Τα αγόρια ήταν εκείνα τα οποία έπαιζαν σε εξωτερικούς χώρους (αλάνες, αυλές), ενώ τα κορίτσια έπαιζαν στο σπίτι με πήλινες ή γύψινες κούκλες. Από την Βυζαντινή εποχή δεν έλλειπαν επίσης και τα μιμητικά παιχνίδια όπως και τα παιχνίδια με αντικείμενα σύμφωνα με την Σκουμπούρδη (2015). Στην Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία (753π.Χ-476π.Χ) σύμφωνα με τον Vankus (στο Σκουμπούρδη, 2015:13) τα πρώτα σχολεία που άρχιζαν να εμφανίζονται ονομάζονταν “ludi” που σημαίνει παιχνίδι. Τα παιχνίδια που υπήρχαν σε αυτά τα σχολεία σχετιζόνταν άμεσα με τη φυσική ανάπτυξη των μαθητών αλλά λόγω της αυτοκρατορίας το παιχνίδι των παιδιών και κυρίως των αγοριών αντικαθιστούνταν από μονομαχίες.

Κατά τον Μεσαίωνα (5<sup>ος</sup>-15<sup>ος</sup> αιώνας) οι αθλητικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια έπαψαν να υφίστανται καθώς την θέση τους πήρε η διαμόρφωση μόνο της ψυχής. Στα σχολεία τότε επιβλήθηκε σκληρή πειθαρχία και το παιχνίδι έπαψε να έχει θέση στις δραστηριότητες των παιδιών (Σκουμπούρδη, 2015). Αντίθετα στην Αναγέννηση (14<sup>ος</sup>-17<sup>ος</sup> αιώνας), η αξία του παιχνιδιού υποστηρίχθηκε και τονίστηκε η σημασία που αυτό είχε τόσο στην σωματική όσο και στην ψυχική ανάπτυξη του παιδιού. Την εποχή εκείνη πολλά παιχνίδια διαδόθηκαν και αναπτύχθηκαν σε όλον τον κόσμο (Σκουμπούρδη,

2015). Κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και συγκεκριμένα στα μέσα αυτού, το παιχνίδι αναγνωρίστηκε ως μέσο διαπαιδαγώγησης και ταυτίστηκε απόλυτα με τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού. Άλλωστε την ίδια εποχή εμφανίστηκαν και τα πρώτα καταστήματα που πουλούσαν παιδικά παιχνίδια (Παπαδιονυσίου, 2014). Τον 20<sup>ο</sup> όμως αιώνα καθιερώθηκε η ταύτιση του παιχνιδιού με το παιδί, καθώς το παιδί αποκόπτεται από την εργασία αποκτώντας έτσι χρόνο και χώρο για το παιχνίδι του.

Καταλήγοντας λοιπόν στη σημερινή εποχή τα παιχνίδια έχουν αλλάξει τελείως μορφή και αυτό συμβαίνει λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης (Σκουμπούρδη, 2015). Τα ομαδικά παιχνίδια μετατράπηκαν σε ηλεκτρονικά και ο συμπαίκτης έγινε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Το παραδοσιακό παιχνίδι λοιπόν σταδιακά τείνει να εξαφανιστεί και οι βιομηχανίες σπεύδουν στην δημιουργία πρωτότυπων παιχνιδιών κατασκευάζοντας έτσι παιχνίδια από ποικίλλα υλικά με αποτέλεσμα την μεγιστοποίηση του κέρδους τους (Σκουμπούρδη, 2015).

Μέσα λοιπόν στο πέρασμα αυτών των χρόνων διακρίνοντας τον ρόλο του παιχνιδιού πάντα σε σχέση με τις αντιλήψεις της παιδικής ηλικίας δημιουργούνται τρεις χαρακτηριστικές περιόδους σύμφωνα με τους Σκουμπούρδη & Καλαβάση (2007). Η πρώτη περίοδος έως τον 18<sup>ο</sup> αιώνα διαχωρίζει το παιχνίδι από την εκπαίδευση. Ο ρόλος του παιδιού είναι παθητικός και υποστηρίζεται πως το παιδί μπορεί να αποκτήσει ορθό συλλογισμό μόνο μέσω της εκπαίδευσης. Η άποψη αυτή συνάδει απόλυτα με την αριστοτελική άποψη, σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι δεν έχει κάποιο σκοπό αλλά λειτουργεί ως αναγκαίο διάλειμμα για την ανανέωση της ενέργειας. Η δεύτερη περίοδος (18<sup>ος</sup> και κυρίως 19<sup>ος</sup> αιώνας έως την δεκαετία του '70), όπου η σημασία της παιδικής ηλικίας αρχίζει να αναγνωρίζεται, χαρακτηρίζει το παιχνίδι ως μια σημαντική δραστηριότητα. Με την ανάπτυξη λοιπόν της ψυχολογίας γύρω από την αγωγή του παιδιού το παιδί πλέον είναι ενεργό υποκείμενο. Πρώτη εκδήλωση της δραστηριότητας του παιδιού θεωρείται το παιχνίδι και κατέχει τον πλέον πρωτεύοντα ρόλο στην δραστηριότητα του. Ολοκληρώνοντας, η τρίτη περίοδος (από την δεκαετία του '70 και μετέπειτα), συνδέεται απόλυτα με την ανάπτυξη των επιστημών. Το παιχνίδι συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη του παιδιού και κατοχυρώνει έτσι μια εκπαιδευτική διάσταση.

Καταλαβαίνουμε λοιπόν εύκολα πως οι διαδρομές του παιχνιδιού ποικίλλουν αλλά και σίγουρα διαφοροποιούνται ανάλογα με την εποχή και τον πολιτισμό. Δεν μπορεί όμως κανείς να αρνηθεί πως η επίμονη μελέτη όλων αυτών των διαδρομών του παιχνιδιού

υποδηλώνει την αξία της στην εκπαιδευτική διαδικασία και όπως υποστηρίζει και ο Vankus (στο Σκουμπούρδη, 2015:14), πως το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως κύρια διδακτική μέθοδος. Τέλος, ο σπουδαίος ρόλος του παιχνιδιού γίνεται αντιληπτός ακόμα και σε κοινωνίες με δύσκολες οικονομικές συνθήκες όπου τα παιδιά δεν σταματούν να κάνουν το παιχνίδι όπλο τους μαθαίνοντας έτσι την έννοια της αυτοπροστασίας (Παπαδημητρίου, 2015).

### 1.3. ΕΙΔΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Έχοντας αποσαφηνίσει λεπτομερώς στο παραπάνω κεφάλαιο την διαδρομή του παιχνιδιού, είναι σημαντικό να εξετάσουμε και την κατηγοριοποίησή του. Με τον όρο κατηγοριοποίηση εννοούμε τους τύπους παιχνιδιών που υπάρχουν σήμερα και πως αυτά έχουν διατυπωθεί ακριβώς. Ξεκινώντας λοιπόν είναι σημαντικό να τονίσουμε πως για όλα τα παιδιά το παιχνίδι είναι αναγκαίο κομμάτι της ζωής τους. Έτσι όταν το παιδί παίζει, η φαντασία του δουλεύει όλο και περισσότερο και είναι στο χέρι του κάθε παιδαγωγού να μπορέσει να δώσει ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι και εκείνα τα ερεθίσματα που θα ενισχύσουν την φαντασία τους (Ζακοπούλου, 2014). Ο Hendrick (στο Σωτήρου, 2018:108) αναφέρει χαρακτηριστικά πως «το παιχνίδι παρέχει στα παιδιά μη παράλληλες ευκαιρίες για να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους, διότι τα παιδιά, όταν παίζουν, όλο τους το είναι χρησιμοποιείται ταυτόχρονα». Παράλληλα σύμφωνα και με τον Hughes (στο Σωτήρου, 2018:108), γίνεται φανερό ότι «το παιχνίδι με τους ενήλικες είναι πολύ ωφέλιμο για τα μικρά νήπια, επειδή οι ενήλικες συνήθως δομούν το παιχνίδι έτσι ώστε τα νήπια να προκαλούνται σε μεγάλο βαθμό και να ενθαρρύνονται να διερευνήσουν και να μάθουν».

Στην βιβλιογραφία τα είδη των παιχνιδιών κατανέμονται με ποικίλους τρόπους. Σύμφωνα με την Γέρου (2012), έχουμε το *διερευνητικό παιχνίδι* που ξεκινάει στην ηλικία των τριών μηνών με το παιχνίδι των δακτύλων. Επίσης υπάρχει και το *μιμητικό παιχνίδι* το οποίο ξεκινάει στην ηλικία των επτά με δέκα μηνών και το παιδί μαθαίνει σιγά σιγά μέσω αυτού του παιχνιδιού να εκτελεί δραστηριότητες που είναι πολύ χρήσιμες για τον ίδιο. Το *δημιουργικό παιχνίδι* είναι ένα άλλο είδος παιχνιδιού που ξεκινά από την ηλικία των δεκαοχτώ μηνών και το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί κάποια εκπαιδευτικά παιχνίδια. Το *φανταστικό παιχνίδι* από την άλλη είναι αυτό το οποίο ξεκινά στην ηλικία των δύο ετών

και δίνει την ευκαιρία στο παιδί να παίζει τα γεγονότα της ζωής του αποκτώντας έτσι ψυχική ισορροπία. Τέλος, το *παιχνίδι με κανόνες* το οποίο ξεκινά στην ηλικία των τεσσάρων ετών σχετίζεται άμεσα με τα ομαδικά παιχνίδια τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω. Πέραν όμως αυτών των ειδών σε άλλα βιβλία υπάρχει μια διαφορετική κατηγοριοποίηση. Σύμφωνα με τον Μποτσόγλου (στο Παπαδιονυσίου, 2014:30) γίνεται και ένας διαφορετικός διαχωρισμός στο παιχνίδι σχετικά με τον τρόπο τον οποίο οργανώνεται. Έτσι διακρίνουμε το *αυθόρμητο παιχνίδι*, το *κατευθυνόμενο παιχνίδι*, το *ατομικό* και το *ομαδικό παιχνίδι*. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ του αυθόρμητου και κατευθυνόμενου παιχνιδιού έγκειται στον βαθμό ελευθερίας που έχει το παιδί για κίνηση και δράση. Το αυθόρμητο παιχνίδι είναι εκείνο που σε σύγκριση με το κατευθυνόμενο θα του δώσει την ευκαιρία αναγνώρισης των σωματικών και ψυχικών του δυνάμεων. Αντίθετα το κατευθυνόμενο παιχνίδι τοποθετεί τα παιδιά σε συγκεκριμένα συστήματα οργάνωσης και υπακοής σε κανόνες. Όσον αφορά τώρα το ομαδικό και το ατομικό παιχνίδι η διαφορά είναι ξεκάθαρη και σύμφωνα με τον Mead έγκειται στο ότι στο ομαδικό παιχνίδι το παιδί πρέπει να έχει την ίδια στάση με όλους τους άλλους εμπλεκόμενους. Από την άλλη το ατομικό-μοναχικό παιχνίδι βοηθά το παιδί στην αναγνώριση των ορίων του (Παπαδιονυσίου, 2014).

Οι αναπτυξιακοί σταθμοί των παιδιών όμως είναι αυτοί που λειτουργούν ως ορόσημο στο τι είδους παιχνιδιού προτιμά ένα παιδί (Ρουφίδου, 2017). Από την γέννηση μέχρι τους 8 μήνες το παιδί παρατηρεί έντονα τα χέρια του και μπορεί να κρατάει μια κουδουνίστρα βλέποντας παράλληλα και το αντικείμενο και το χέρι του. Από 8 έως 18 μηνών το βρέφος αρχίζει σταδιακά να χτίζει με τουβλάκια ενώ παράλληλα εάν του κρύψουν ένα παιχνίδι επιμένει στο ψάξιμο του. Μπορεί πλέον να κουρδίσει ένα αντικείμενο και όταν αυτό ξεκουρδίζεται συνεχίζει να παίζει με αυτό στα χεράκια του. Από την ηλικία των 18 μηνών έως την ηλικία των 3 ετών μπορεί να διαχωρίσει τα παιχνίδια σε μαλακά ή σκληρά και παράλληλα να περνάει κρίκους σε ένα ξύλο όμως δυσκολεύεται ακόμα πολύ να μοιραστεί τα παιχνίδια του (Αγγελή, 2017). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως ήδη από την βρεφική ηλικία το παιδί χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως εργαλείο εξερεύνησης.

Περνώντας στην προσχολική περίοδο τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν αυτό που ονομάζεται *λειτουργικό παιχνίδι*. Το λεγόμενο λειτουργικό παιχνίδι περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες, απλές δραστηριότητες παιδιών ηλικίας 3 ετών. Το παιχνίδι αυτό μπορεί να περιλαμβάνει αντικείμενα όπως για παράδειγμα κούκλες, αυτοκινητάκια ή

κινήσεις οι οποίες γίνονται επαναλαμβανόμενα όπως για παράδειγμα τα πηδηματάκια ενώ τέλος η δημιουργία ενός προϊόντος δεν αποτελεί στόχο του λειτουργικού παιχνιδιού (Feldman, 2011). Ενώ λοιπόν το παιδί μεγαλώνει το λειτουργικό παιχνίδι αρχίζει να μειώνεται και στην ηλικία των τεσσάρων το παιχνίδι αρχίζει να γίνεται πιο πολύπλοκο. Εμφανίζεται λοιπόν το λεγόμενο *παιχνίδι κατασκευών* μέσα από το οποίο αρχίζει να χρησιμοποιεί διάφορα αντικείμενα για να χτίσει ή να δημιουργήσει κάτι. Στόχος του παιχνιδιού κατασκευών δεν είναι το παιδί να έχει ένα τελικό προϊόν αλλά απλώς η ενασχόληση καθώς το παιδί μπορεί να χτίζει και να ξαναχτίζει από την αρχή. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι κατασκευών επιτυγχάνει πολλά πράγματα όπως είναι η ανάπτυξη σωματικών και γνωστικών δεξιοτήτων αλλά και η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Λύνοντας λοιπόν τα προβλήματα που δημιουργούνται αποκτά εμπειρίες σχετικά με την σειρά και τον τρόπο τον οποίο τα πράγματα «πάνε μαζί». Είναι λοιπόν ιδιαίτερα σημαντικό οι ενήλικες να παρέχουν στα παιδιά ποικίλα παιχνίδια επιτρέποντας τους έτσι και το λειτουργικό παιχνίδι και το παιχνίδι κατασκευών.

Από την άλλη όμως ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στην κοινωνική πλευρά του παιχνιδιού. Ένα από τα ερωτήματα που απασχόλησε αρκετούς ερευνητές ήταν εάν δύο παιδιά τα οποία βρίσκονται το ένα δίπλα στο άλλο και κάθονται στο ίδιο τραπέζι φτιάχνοντας ο καθένας το δικό του παζλ μπορούμε να πούμε ότι παίζουν μαζί. Στο ερώτημα λοιπόν αυτό απάντησε μέσω ενός πρωτοπόρου της έργου η Mildred Parten (1932), η οποία υποστήριξε πως τα δύο αυτά παιδιά προφανώς και παίζουν μαζί ονομάζοντάς αυτό το είδος παιχνιδιού *παράλληλο*. Το παράλληλο παιχνίδι είναι ένα είδος παιχνιδιού στο οποίο τα παιδιά δεν συναλλάσσονται μεταξύ τους αλλά παίζουν με παρόμοιο τρόπο παρόμοια παιχνίδια. Αυτό το είδος παρατηρείται κυρίως σε παιδιά πρώιμης προσχολικής ηλικίας. Πέραν όμως αυτού του είδους, ένα άλλο είδος παιχνιδιού αποτελεί το *παιχνίδι παρατήρησης*. Στο παιχνίδι παρατήρησης το παιδί παρακολουθεί τα άλλα παιδιά να παίζουν χωρίς όμως να συμμετέχει το ίδιο. Αυτό σημαίνει πως το παιδί κάθεται και παρατηρεί σιωπηλό και μπορεί παράλληλα να δίνει συμβουλές. Καθώς το παιδί μεγαλώνει αρχίζει να παίζει και άλλα είδη παιχνιδιού που απαιτούν πιο διαπροσωπικές συναλλαγές. Ένα από αυτά είναι το *συντροφικό παιχνίδι*, στο οποίο δύο η περισσότερα παιδιά ανταλλάσσουν παιχνίδια ή οποιοδήποτε άλλο υλικό αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους παρόλο που οι δραστηριότητές τους είναι διαφορετικές. Εκτός του συντροφικού παιχνιδιού, υπάρχει και το *συνεργατικό παιχνίδι* στο οποίο τα παιδιά παίζουν μαζί κάνοντας κοινά παιχνίδια και πολλές φορές επινοούν τους

λεγόμενους ‘διαγωνισμούς’. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως το συντροφικό και συνεργατικό παιχνίδι παρατηρείται κυρίως στο τέλος της προσχολικής ηλικίας.

Σχετικά με τους τύπους παιχνιδιών, σημαντική θεωρείται και η διάκριση που έγινε από τον Piaget (1951). Ο Piaget διέκρινε το παιχνίδι σε «*παιχνίδια εξάσκησης*», «*συμβολικό παιχνίδι*» και «*οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες*» (Αυγητίδου, 2001). Αναλυτικότερα για το παιχνίδι εξάσκησης γνωρίζουμε πως αυτή φανερώνεται κατά την αισθησιοκινητική περίοδο, γύρω στους 6 πρώτους μήνες μέχρι και τα δύο έτη. Είναι το παιχνίδι εκείνο που κινητοποιεί την σωματική δραστηριότητα και εξέλιξη του παιδιού. Για το συμβολικό παιχνίδι κάποιες αναφορές έγιναν και στην εισαγωγή (βλέπε σελ.10). Το συμβολικό παιχνίδι φανερώνεται περίπου από την ηλικία δύο ή τριών ετών έως την ηλικία των έξι. Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά υποκρίνονται ότι μια πράξη ή κάποιο αντικείμενο έχει ένα άλλο νόημα από το συνηθισμένο. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί κάνει κυκλικές κινήσεις και λέει τις λεξούλες «μπιπ-μπιπ», σημαίνει ότι είναι οδηγός. Αρχίζει λοιπόν ένα «*παιχνίδι ρόλων*». Όταν όμως σε αυτό το παιχνίδι ρόλων έρθουν και εμπλακούν περισσότερα παιδιά τότε εμφανίζεται το «*κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι*». Το παιχνίδι αυτό βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης καθώς τα παιδιά πρέπει να εμμένουν στους κανόνες και τους ρόλους των παιχνιδιών με αποτέλεσμα να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους. Από την ηλικία των έξι και μετέπειτα εμφανίζεται το οργανωμένο παιχνίδι. Αυτό αποτελεί μια οργανωμένη δραστηριότητα με σαφή επιδιωκόμενο στόχο και κανόνες δράσης και συνεργασίας. Πέραν του Piaget, η Smilansky (1968) πρόσθεσε την κατηγορία του «*κατασκευαστικού παιχνιδιού*», στο οποίο τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται με σκοπό να δημιουργηθεί κάτι (Αυγητίδου, 2001).

Ένα άλλο είδος παιχνιδιού είναι τα «*μιμητικά ή δραματικά παιχνίδια*» (Παπαδιονυσίου, 2014). Σε αυτά τα παιχνίδια τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας μεταμορφώνονται σε ρόλους. Θέτουν τα ίδια τους κανόνες και το είδος αυτού του παιχνιδιού προϋποθέτει την ανάπτυξη ορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων όπως για παράδειγμα το να μπορούν να μοιράζονται τα αντικείμενά τους το ένα παιδί με το άλλο και το να μπορούν να περιμένουν την σειρά τους.

Ταυτόχρονα αξίζει εδώ να σημειωθεί πως υπάρχουν κάποια είδη παιχνιδιού που δεν εντάσσονται ούτε στην κατηγορία του Piaget ούτε στην κατηγορία της Smilansky. Ένα παράδειγμα αποτελεί το «*παιχνίδι σωματικής δραστηριότητας*», (τρέξιμο, τσουλήθρα, τραμπάλα και άλλα παιχνίδια αδρής κινητικότητας), και το «*ψευτο-πάλεμα*»,

(παιχνιδιάρικο μάλωμα, κυνηγητό, πάλεμα) όπως αναφέρει η Αυγητίδου (2001). Στα είδη παιχνιδιού αυτά, δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία ούτε από ψυχολόγους ούτε από παιδαγωγούς.

Ολοκληρώνοντας υπάρχει και το «διδασκτικό-εκπαιδευτικό παιχνίδι», που λειτουργεί ως μέσο για την εκπαίδευση των παιδιών και έχει υποστηριχθεί από πολλούς παιδαγωγούς όπως η Montessori η οποία αμφισβητούσε την έννοια του παιχνιδιού ως ελεύθερη δραστηριότητα (Παπαδιονυσίου, 2014).

Εν κατακλείδι, το παιχνίδι σήμερα έχει αλλάξει μορφή και στην σύγχρονη εποχή τα παιχνίδια (ηλεκτρονικά, τυχερά παιχνίδια), έχουν αρνητικό αντίκτυπο όσον αφορά την μελλοντική ζωή των παιδιών λόγω αρνητικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται όπως για παράδειγμα η επιθετικότητα, η παθητικότητα, η κυριαρχία (Παπαδιονυσίου, 2014). Ωστόσο, η Παπαδιονυσίου (2014:34) ισχυρίζεται ότι, «η σύγχρονη καταναλωτική κοινωνία περισσότερο από κάθε εποχή φαίνεται να έχει ανάγκη από επιστροφή στο αυθεντικό, παραδοσιακό παιχνίδι για τη δημιουργία μελλοντικών ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών».

#### **1.4. ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Μελετώντας λοιπόν όλα τα είδη παιχνιδιού ίσως είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση και στην αξία του παιχνιδιού. Μιλώντας για αξία εννοούμε τα οφέλη που έχει το παιχνίδι για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Οι παιδαγωγοί είναι εκείνοι που με την βοήθεια χρήσιμων εργαλείων όπως η παρατήρηση μπορούν να παράγουν δεδομένα που στοιχειοθετούν τα πολύπλευρα οφέλη του παιχνιδιού για τα μικρά παιδιά. Το παιχνίδι ούτως ή άλλως είναι εκείνο το οποίο συνδέεται άμεσα με όρους όπως δημιουργικότητα, σκέψη, επικοινωνία και κοινωνικοποίηση ενώ χαρακτηρίζεται ευχάριστο όταν οι παίκτες εμπλέκονται ενεργητικά (Νικολοπούλου, 2014).

Ξεκινώντας δεν πρέπει να ξεχνάμε πως το παιχνίδι είναι μια πρωτοβουλία του παιδιού και οτιδήποτε προκύπτει από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του μπορεί να του προσφέρει απαντήσεις για θέματα που το απασχολούν (Αυγητίδου, 2001). Έτσι λοιπόν το παιδί καταφέρνει ενστικτωδώς να λύσει τις απορίες του και η δραστηριότητα που επέλεξε να του δώσει την ευκαιρία της ανεξαρτησίας, του αισθήματος της επιλογής και



του ελέγχου (Αυγητίδου, 2001). Ταυτόχρονα, το παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να πειραματιστεί και να εξερευνήσει, πράγμα που τον ευχαριστεί ιδιαίτερα καθώς στο παιχνίδι δεν υπάρχει σωστό και λάθος. Παράλληλα, το παιχνίδι αποτελεί μια δημιουργική δραστηριότητα από την οποία το παιδί έχει την ευκαιρία να αλλάζει το περιβάλλον του και να επινοεί κάτι καινούριο.

Η φαντασία λοιπόν είναι αυτή που τον συντροφεύει και το παιχνίδι είναι εκείνο που δίνει την ευκαιρία σε αυτή την φαντασία να εξωτερικευθεί. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί πως πέραν της δημιουργικής απασχόλησης το παιχνίδι αποτελεί επίσης και μια κοινωνική δραστηριότητα δίνοντας την ευκαιρία δημιουργίας ανθρώπινων σχέσεων που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού. Μιλώντας για ανθρώπινες σχέσεις αναφερόμαστε στις σχέσεις με τους συνομηλίκους ή και τους ενήλικες. Για αυτά όμως θα γίνει εκτενής αναφορά στα κεφάλαια που θα ακολουθήσουν. Δεν μπορεί όμως να μην γίνει αναφορά και στην δυνατότητα που δίνει το παιχνίδι για εξέλιξη όσον αφορά και άλλους τομείς των ενδιαφερόντων του παιδιού μιας και οι έρευνες έχουν δείξει πως το παιχνίδι αποτελεί τον ιδανικό τρόπο διδασκαλίας της μουσικής και ειδικά στις μικρές ηλικίες (Ρέτσιου, 2011). Εξάλλου δεν είναι καθόλου τυχαίο πως όταν κάποιος ασχολείται με την μουσική λέμε πως παίζει μουσική (Ρέτσιου, 2011). Επίσης, το παιχνίδι είναι άμεσα συνδεδεμένο και με την κίνηση καθώς μέσω αυτού το παιδί κατανοεί τις δυνατότητες του σώματός του αυξάνοντας έτσι την αυτοπεποίθησή του (Παπαδιονυσίου, 2014).

Εν συνεχεία, ένα από τα σημαντικότερα οφέλη του παιχνιδιού είναι πως το παιδί έχει την δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων του. Όταν ένα παιδί νιώθει θυμωμένο είναι απόλυτα φυσιολογικό να θέλει να εκτονωθεί στο παιχνίδι και όταν αυτό του επιτραπεί τότε το παιχνίδι έχει λειτουργήσει ως το κλειδί εκείνο της απελευθέρωσης των συναισθημάτων του χωρίς εκείνο να φοβάται πως κάποιος θα τον κρίνει. Όπως επιβεβαιώνει και ο Winnicott είναι σημαντικό τα παιδιά να μπορούν να εκφράζουν τις επιθετικές συμπεριφορές σε ένα περιβάλλον φιλικό χωρίς να έχουν τον φόβο της τιμωρίας (Γέρου, 2012) Σύμφωνα επίσης με έρευνες, το παιχνίδι σχετίζεται άμεσα και με την βελτίωση βασικών ικανοτήτων, όπως είναι η αυτορρύθμιση, οι σχολικές επιδόσεις, οι κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες και η μνήμη (Coppie & Bredekamp, 2011).

Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό πως οι εμπειρίες των παιδιών μέσω του παιχνιδιού είναι εκείνες που διαμορφώνουν τα κίνητρά τους και τους τρόπους με τους οποίους θα προσεγγίσουν μετέπειτα την μάθηση. Ένα άλλο εξίσου σημαντικό όφελος που

αποκομίζουν τα παιδιά καθώς παίζουν σχετίζεται με την φράση που πολύ έχουμε ακούσει, «να είσαι ο εαυτός σου». Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού λοιπόν τα παιδιά δεν υποδύονται κάτι ψεύτικο αλλά αντίθετα δείχνουν αυτό που ακριβώς είναι (Αυγητίδου, 2001). Είναι ιδιαίτερο σημαντικό σε ότι κάνουμε να νιώθουμε καλά και πως δεν αλλάζουμε για να είμαστε αρεστοί στους άλλους.

Αξιοσημείωτη είναι και η συνεισφορά του παιχνιδιού στην ψυχική υγεία του παιδιού καθώς σύμφωνα και με τον Τσιάντζη (στο Παπαδιονυσίου, 2014:38), τα παιχνίδια δεν είναι καθόλου τυχαίο που αποκαλούνται οι «ψυχικές βιταμίνες» του παιδιού. Ολοκληρώνοντας χρειάζεται να αναφερθεί πως πέραν αυτών των πλεονεκτημάτων το παιχνίδι δίνει και μια μοναδική ευκαιρία στον κάθε παιδαγωγό να ακούει, να παρατηρεί και να καταλαβαίνει καλύτερα το κάθε παιδί (Stacey, 2020). Ο παιδαγωγός είναι αυτός που θα δώσει στο παιδί τα ερεθίσματα, τα υλικά ακόμα και τον χρόνο για να παίξει, να περάσει καλά και να αποχωρήσει από τον παιδικό σταθμό γεμάτος όρεξη και ανυπομονησία για την επόμενη μέρα εξερεύνησης. Τέλος αξ σημειωθεί πως το παιχνίδι είναι ένα δικαίωμα του παιδιού κατοχυρωμένο και δικαιούνται να παίζουν και να ασχολούνται με δραστηριότητες σχετικές με το αναπτυξιακό τους στάδιο (Convention on the Rights of the Child, 1989).

## **2. ΧΩΡΟΣ ΒΡΕΦΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ**

### **2.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ**

Έχοντας αναπτύξει και αναλύσει τις επιστημονικές και θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών, την ιστορία του παιχνιδιού, τα είδη και τα οφέλη του ήρθε η ώρα να αναφερθούμε και στην έννοια του χώρου. Ίσως κάποιος να αναρωτηθεί τι σχέση έχει ο χώρος με το παιχνίδι και γιατί ο χώρος είναι τόσο σημαντικός στα πλαίσια τα οποία εξελίσσεται το παιχνίδι των παιδιών. Προσπαθώντας λοιπόν να καταστήσουμε ξεκάθαρη την σχέση χώρου και παιχνιδιού θα δούμε πως οι δύο αυτοί όροι συνδέονται. Αρχικά είναι πολύ σημαντικό να ορίσουμε τι σημαίνει η λέξη «χώρος». Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2006), ο «χώρος» ορίζεται ως η έκταση που καταλαμβάνει κάποιος ή κάτι. Με άλλα λόγια οποιαδήποτε έκταση μπορεί να γίνει αισθητή από τις διαστάσεις της

και γενικότερα ο τόπος όπου υπάρχει και δρα κάποιος. Ανατρέχοντας λοιπόν στην σχετική βιβλιογραφία μπορεί εύκολα κάποιος να παρατηρήσει πως πολλοί ψυχολόγοι και παιδαγωγοί κάνουν αναφορά στην ιδιαίτερη σημασία που έχει ο χώρος σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον και μελετούν κυρίως την επίδραση που αυτό ασκεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Τέλος, και η Montessori αναφέρθηκε στην έννοια του χώρου, η οποία υποστήριζε πως το περιβάλλον του παιδιού πρέπει να προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ανάγκες του και να μοιάζει με το σπίτι τους (Ντολιοπούλου, 2005).

Σύμφωνα με τον Γερμανό (2002), διαπιστώθηκε πως η έννοια του χώρου οργανώνεται γύρω από τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν τα κτήρια, η διαμόρφωση του υπαίθριου χώρου και τα αντικείμενα τα οποία δημιουργούν την υλική βάση όσον αφορά την σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ υποκειμένου και περιβάλλοντος. Η δεύτερη κατηγορία είναι το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο αναφέρεται στις συμπεριφορές αλλά και την αισθητική που επικρατεί και προωθείται μέσα από την οργάνωση του χώρου. Τέλος, η τρίτη κατηγορία είναι το ίδιο το παιδί-υποκείμενο. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται τα στοιχεία που συνδέουν το σώμα του υποκειμένου με τους ρόλους που τελικά θα αναπτύξει στον χώρο (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Κατά τον Hall (1996), τα βασικά χαρακτηριστικά ενός χώρου, χωρίζονται σε δομημένα και ημιδομημένα. Στα δομημένα χαρακτηριστικά ανήκουν τα παράθυρα, οι πόρτες, το μέγεθος του δωματίου, το πάτωμα και γενικά όλα τα μόνιμα χαρακτηριστικά του χώρου ενώ στα ημιδομημένα χαρακτηριστικά ανήκουν τα έπιπλα, ο βαρύς εξοπλισμός, τα χαλιά και όπως παράλληλα τα χρώματα, η υφή και η ζεστασιά (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Ο χώρος λοιπόν και ειδικότερα το προσχολικό περιβάλλον μάθησης είναι εκείνο που ασκεί μεγάλη επίδραση όσον αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και αυτό συμβαίνει για δύο λόγους. Αρχικά, ο εγκέφαλος των μικρών παιδιών αναπτύσσεται συνεχώς και με μεγάλη ταχύτητα και έτσι ο τρόπος οργάνωσης ενός χώρου και τα ερεθίσματα που αυτός θα δώσει ασκούν επιδράσεις στον τρόπο ωρίμανσης του εγκεφάλου των παιδιών και καθορίζουν τον τρόπο ανάπτυξής του (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με την σημαντικότητα οργάνωσης του περιβάλλοντος, καθώς τα παιδιά περνούν αρκετό χρόνο μέσα σε αυτό το περιβάλλον μάθησης. Το περιβάλλον συνήθως τείνει να οργανώνεται από τις παιδαγωγούς για τα παιδιά και όχι μαζί με τα παιδιά (Katsiada & Roufidou, 2018). Η οργάνωση αυτή όμως

μεταδίδει τις αξίες και τις φιλοσοφίες των παιδαγωγών ενώ θα πρέπει να δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να αισθάνονται καλοδεχούμενα στο περιβάλλον αυτό. Δεν πρέπει να ξεχνάμε άλλωστε πως ο χώρος μεταδίδει πληροφορίες και λειτουργεί ως η υλική διάσταση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Γερμανός, 2000).

Είναι λοιπόν αυτονόητο πως η ύπαρξη του κάθε ανθρώπου προσδιορίζεται με βάση τον χώρο και τον χρόνο (Ζακοπούλου, 2014). Η τοποθέτηση όμως των παιδιών στον χώρο συγκεκριμένα αποτελεί μια από τις πολλές αρμοδιότητες της παιδαγωγού. Ένα νεογέννητο για παράδειγμα αισθάνεται μεγάλη σύγχυση όταν από τον περιορισμένο χώρο της μήτρας μεταφέρεται στον πραγματικό κόσμο. Η έννοια λοιπόν αυτού του χώρου αρχίζει να δομείται καθώς το βρέφος προσπαθεί και συνδυάζει τους διάφορους επί μέρους χώρους που υπάρχουν. Συγκεκριμένα γύρω στον τέταρτο μήνα το βρέφος μπορεί και συνδυάζει δύο χώρους, τον ακτικό και τον οπτικό (Ζακοπούλου, 2014), καταφέρνοντας έτσι να μπορεί να πιάνει. Στον όγδοο μήνα το βρέφος κατορθώνει να κατακτήσει την έννοια της διατήρησης του αντικειμένου που λειτουργεί ως άλλο ένα κλειδί για την κατάκτηση της έννοιας του χώρου. Έπειτα στους 12 μήνες που σιγά σιγά έχει αρχίσει να περπατάει αρχίζει να κινείται μέσα στον χώρο του, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνεται κατά κάποιο τρόπο την λογική της κίνησης των αντικειμένων ενώ στους 18 μήνες αποκτά την ικανότητα να αναπαριστά την θέση των αντικειμένων στο χώρο (Ζακοπούλου, 2014). Ως τα τρία του χρόνια το παιδί λοιπόν ζει μέσα στον χώρο κυρίως συναισθηματικά καθώς κατευθύνεται με βάση τις ανάγκες που έχει. Τέλος από τα τρία έως τα επτά πρώτα χρόνια της ζωής του, το παιδί αρχίζει να συλλαμβάνει την έννοια της εσωτερίκευσης των σχέσεων χώρου. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα πως μέσω της ψυχοσυναισθηματικής και βιολογικής εξέλιξης του παιδιού έρχεται και η ωρίμανση της έννοιας του χώρου.

## **2.2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ**

Έχοντας πραγματοποιήσει παραπάνω μια σύντομη αναφορά στον χώρο, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναφερθεί και η παιδαγωγική του αξία σχετικά με το ερώτημα που διατυπώθηκε πιο πάνω με το τι προσφέρει ο χώρος στα παιδιά. Αρχικά, θα πρέπει

να σημειωθεί πως και σύμφωνα με τον Γερμανό (2004), «οι επιστήμες της αγωγής προσέγγισαν τον χώρο περισσότερο μέσα από την έννοια του περιβάλλοντος» και σύμφωνα με τις Ρέντζου & Σακελλαρίου (2014:28), το περιβάλλον (environment) ορίζεται, «ως τις καταστάσεις, τα αντικείμενα ή τις συνθήκες από τις οποίες κάποιος περιβάλλεται». Το περιβάλλον λοιπόν αποτελεί μια ευρύτερη έννοια η οποία περιλαμβάνει τον περίγυρο του ανθρώπου και αποτελείται από αυτές τις τρεις αυτές κατηγορίες: α) το περιβάλλον της φύσης, β) το τεχνητό περιβάλλον και γ) το κοινωνικό περιβάλλον (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Σύμφωνα με τον Von Uexkull (1965), διακρίνουμε τρεις τύπους χώρου (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Αρχικά διακρίνουμε τον χώρο της δράσης ο οποίος αναφέρεται στην ταυτότητα που θα αποδώσει το άτομο στα στοιχεία που υπάρχουν στον χώρο γύρω του. Ο δεύτερος χώρος είναι ο χώρος της όρασης, και αυτός αφορά οτιδήποτε βρίσκεται στο οπτικό πεδίο των ατόμων και καταγράφονται μέσω των αισθήσεων και τέλος ο τρίτος τύπος χώρου είναι ο απτικός, ο οποίος περιλαμβάνει τις απτικές εμπειρίες του ανθρώπου την στιγμή των δραστηριοτήτων του. Ο χώρος λοιπόν είναι εκείνος που προωθεί τις αξίες και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος και στα οποία ο άνθρωπος προσαρμόζεται (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Έρευνες λοιπόν έχουν δείξει πως η αισθητική εμφάνιση ενός σχολείου οποιασδήποτε βαθμίδας μεταφέρει μηνύματα τα οποία λειτουργούν ως παράγοντες ενίσχυσης ή περιορισμού των δράσεων του προσωπικού αλλά και των παιδιών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Ακόμα όμως και το σχήμα των χώρων ή η διάταξη των επίπλων μπορούν να μεταφέρουν πολλά μηνύματα. Σύμφωνα και με τον Isbell, το περιβάλλον στο οποίο ζουν τα παιδιά τους δίνει τα ερεθίσματα για το πώς να δράσουν όπως για παράδειγμα ένας μεγάλος ανοιχτός χώρος ο οποίος τα ενθαρρύνει να αρχίζουν να τρέχουν (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Εξ άλλου όταν τα παιχνίδια δεν είναι διαθέσιμα στα παιδιά για να παίξουν εκείνα κατασκευάζουν αυτό που χρειάζονται με υλικά τα οποία βρίσκουν στο περιβάλλον τους (Sheridan, Howard & Alderson, 2011).

Ο χώρος επίσης συμβάλλει και στην κατανόηση των χωροταξικών εννοιών. Ένας παιδαγωγός μπορεί να χρησιμοποιεί τον χώρο της τάξης ως ένα εργαλείο μέσα από το οποίο το παιδί θα μάθει έννοιες όπως το «κοντά-μακριά» και το «χαμηλά-ψηλά» (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Το μέγεθος, το ύψος, το φως, το χρώμα αποτελούν κάποια περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά τα οποία συμβάλλουν στην κατανόηση αυτών των χωροταξικών εννοιών. Σύμφωνα με τον Sanoff (1995), τα περιβαλλοντικά

χαρακτηριστικά μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα από τα παιδιά μέσω διαφόρων μεθόδων όπως η κίνηση και η δράση στον χώρο, το άγγιγμα στον χώρο η ακρόαση μέσα στον χώρο. Έτσι οι διασυνδέσεις αυτές δημιουργούν μια ικανοποιητική σχέση μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος χώρου.

Ένα ακόμα σημαντικό όφελος της έννοιας του χώρου για τα παιδιά, σχετικά με την παιδαγωγική του διάσταση και σύμφωνα με τον Γερμανό (2002), αποτελεί η ευκαιρία του ατόμου να κινηθεί και να χρησιμοποιήσει τα υλικά με όποιον τρόπο εκείνο θέλει χωρίς να υπάρχουν στερεοτυπικοί τρόποι. Παράλληλα, ο χώρος λειτουργεί ως ένα μέρος που προάγεται η ενεργητική μάθηση και θα πρέπει να δίνει την ευκαιρία στο παιδί να γίνεται το ίδιο το υποκείμενο της εκπαίδευσης του αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και να λειτουργήσει ο χώρος «ως πεδίο αγωγής που προσεγγίζει το παιδί όπως είναι κι όχι όπως ‘θα έπρεπε’ να είναι», (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:35). Τέλος, όπως έχουν δείξει και τα ερευνητικά δεδομένα, τα περιβάλλοντα τα οποία είναι ήσυχα, ασφαλή, καθαρά και άνετα αποτελούν σημαντικό συστατικό της μάθησης. Έτσι ο χώρος και η ποιότητα του φαίνεται πως επηρεάζουν αυτήν την μάθηση και όπως υποστήριξε και η Weinstein (1979), «είναι σχεδόν αξιωματικό-αυταπόδεκτο ότι το φυσικό περιβάλλον ενός σχολείου αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που επενεργεί καθοριστικά στη μάθηση του κάθε παιδιού.

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να αναφερθεί πως η αποτελεσματική οργάνωση του χώρου βασίζεται στην γνώση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουμε. Ο καθένας ξεχωριστά μαθαίνει και αφομοιώνει πράγματα με διαφορετικό τρόπο και επομένως η μάθηση επιτυγχάνεται όταν το περιβάλλον γύρω μας, μας κάνει να αισθανόμαστε ασφαλείς και άνετοι. Μιλώντας λοιπόν για ασφάλεια και άνεση στα επόμενα κεφάλαια θα αναλυθεί λεπτομερώς ο εσωτερικός και εξωτερικός χώρος του βρεφικού σταθμού καθώς όπως ήδη γνωρίζουμε για να λειτουργεί ομαλά ένα προσχολικό κέντρο πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον ανάλογα με την ηλικία των παιδιών που θα δραστηριοποιηθούν μέσα σε αυτό. Μιλώντας για το περιβάλλον του βρεφικού σταθμού αναφερόμαστε σε καθετί έμψυχο ή άψυχο, το οποίο περιβάλλει το παιδί. Σε αυτόν περιλαμβάνεται και ο εσωτερικός και εξωτερικός χώρος (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Επομένως γίνεται εύκολα αντιληπτή η μεγάλη σημασία που πρέπει να δίνεται σε αυτούς τους δύο τομείς. Παρακάτω λοιπόν θα γίνουν αναφορές σχετικά με τις προδιαγραφές του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου που πρέπει να πληρεί ένα βρεφονηπιακός σταθμός που φιλοξενεί παιδιά 0-6 ετών.

## 2.3. ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ & ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΒΡΕΦΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο στο περιβάλλον του βρεφικού σταθμού περιλαμβάνεται καθετί έμψυχο και άψυχο το οποίο βρίσκουμε και στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο. Μελετώντας λοιπόν πολλοί ερευνητές τους δύο αυτούς τομείς του περιβάλλοντος χώρου διαπιστώθηκε πως είναι αναγκαία η σύνδεση του εσωτερικού χώρου, δηλαδή της τάξης με τον εξωτερικό χώρο δηλαδή την αυλή του βρεφικού σταθμού. Η σύνδεση λοιπόν του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος φαίνεται πως είναι κάτι που επηρεάζει άμεσα την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών όπως φαίνεται και από τις μέχρι τώρα έρευνες (Katsiada & Roufidou, 2018). Καταλαβαίνουμε έτσι πως ο εξωτερικός χώρος μπορεί να λειτουργεί ως συνέχεια του εσωτερικού και η μάθηση του παιδιού να συνεχίζεται και έξω από την τάξη. Είναι ιδιαίτερα κρίσιμο πριν οργανωθεί ένα περιβάλλον μάθησης οι παιδαγωγοί και γενικά όλο το προσωπικό του σταθμού να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των παιδιών τόσο ενός τυπικά αναπτυσσόμενου όσο και ενός παιδιού με ιδιαίτερες ικανότητες. Κάποιες από αυτές είναι η αγάπη, ο αυτοσεβασμός, η αίσθηση της αποδοχής και η ασφάλεια. Στα δύο επόμενα κεφάλαια θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ασφάλεια των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων.

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση καθίσταται σαφές πως οι κανονισμοί της άδειας ίδρυσης βρεφικού σταθμού που εκδίδονται από κάθε χώρα σχεδιάζονται έχοντας ως γνώμονα την ασφάλεια των παιδιών και την προστασία τους την ώρα που παρευρίσκονται στα κέντρα προσχολικής αγωγής. Η εργασία αυτή αναφέρεται κυρίως στους κανονισμούς που διέπουν τους ελληνικούς βρεφικούς σταθμούς καθώς κάθε χώρα εκδίδει δικούς τις κανόνες ασφαλούς λειτουργίας. Όπως ορίζεται λοιπόν και στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 1157), είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο προσεκτικός σχεδιασμός ενός βρεφικού σταθμού. Το νομικό λοιπόν πλαίσιο, πάντα σύμφωνα με τα άρθρα της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στα παρακάτω πράγματα, αναφερόμενοι πάντα στον εσωτερικό χώρο. Στην είσοδο λοιπόν του παιδικού σταθμού θα πρέπει να υπάρχει ένας χώρος αναμονής, στον οποίο θα μπορούν οι γονείς να τοποθετούν τα καρότσια των βρεφών και σε περίπτωση που ο βρεφικός σταθμός

περιλαμβάνει εσωτερικές σκάλες, αυτές θα πρέπει να έχουν ασφαλή κιγκλιδώματα και να είναι επιστρωμένες με αντιολισθητικά υλικά. Οι μεγάλες τζαμαρίες των αιθουσών θα πρέπει να αποφεύγονται ενώ οι χώροι παραμονής των παιδιών θα πρέπει να έχουν κατάλληλο φυσικό φωτισμό. Όσον αφορά τα έπιπλα, αυτά θα πρέπει να είναι κατάλληλα για την βρεφική και νηπιακή ηλικία και αντικείμενα όπως παιδικά καθίσματα ή παιδικά τραπέζια δεν θα πρέπει να περιλαμβάνουν οξείες γωνίες. Οι τοίχοι του σταθμού θα πρέπει να βάφονται με χαρούμενους χρωματισμούς και να είναι όσο το δυνατόν πιο ηχοαπορροφητικοί. Ταυτόχρονα, πρέπει να δίνεται και σημασία στον καλό αερισμό της τάξης, στους χώρους υγιεινής και φροντίδας των παιδιών και στην κάλυψη των ηλεκτρικών παροχών. Επίσης, σημαντική θεωρείται και ακόμα μια οδηγία, στην οποία αναφέρεται πως θα πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη αίθουσα ύπνου βρεφών η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει κρεβατάκια ύπνου, ράφια ή ερμάρια για τα προσωπικά είδη των παιδιών και χώρο για παιχνίδι στο πάτωμα. Αυτό λοιπόν καθιστά σαφές όπως ορίζεται και από το νομικό πλαίσιο Άδειας Ιδρύσεως Μονάδων Φροντίδας, ότι το πάτωμα αποτελεί επίσης ένα μέρος στο οποίο πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία.

Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται ακόμα καλύτερα και με την εξής οδηγία που αναγράφεται στο ΦΕΚ (1157), στην οποία αναφέρεται πως τα δάπεδα των χώρων απασχόλησης, ύπνου όπως αναφέρθηκε, φαγητού και κυκλοφορίας των παιδιών θα πρέπει να είναι επιστρωμένα με υλικά αντιολισθηρά, ζεστά στην αφή και στην όψη, ηχοαπορροφητικοί και να μπορούν εύκολα να καθαρίζονται. Πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί πως η μοκέτα και το πάτωμα που έχουν επιλεγεί για τον βρεφικό σταθμό δεν πρέπει να αποσπών την προσοχή του παιδιού από τα υλικά που μπορεί να επιλέξει για τις δραστηριότητες του (Coppie & Bredekamp, 2011), όπως επίσης και να είναι άνετοι καθώς οι παιδαγωγοί κάθονται συχνά στο πάτωμα με τα παιδιά (Roopnarine & Jaipaul, 2019). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν πως το ενδιαφέρον των παιδιών για το εσωτερικό τους περιβάλλον και ιδίως το δάπεδο, υποδηλώνει ότι το πάτωμα είναι για τα παιδιά ένα σημαντικό στοιχείο του χώρου τους (Katsiada & Roufidou, 2018). Επομένως, η ανεμπόδιστη κυκλοφορία, η αισθητική εμφάνιση, η ευελιξία, οι σκληρές και μαλακές επιφάνειες και το επίπεδο φωτισμού είναι κάποιιοι από τους τομείς που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την διάρκεια σχεδιασμού των χώρων ενός βρεφικού σταθμού (Click, 2005).

Πέραν όμως των παραπάνω πραγμάτων που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν, στην βιβλιογραφία εντοπίζει εύκολα κάποιος και πολλές ακόμα χρήσιμες οδηγίες που αφορούν



την ομαλή λειτουργία του εσωτερικού χώρου. Πρέπει αρχικά πάντα να θυμόμαστε πως ένα ασφαλές σχολείο είναι εκείνο που μειώνει τις πιθανότητες τραυματισμών. Έχοντας λοιπόν αυτό υπόψη, πέραν των δαπέδων, των τοίχων, του φωτισμού θα πρέπει να εξετάζονται επίσης και τα παιχνίδια που υπάρχουν μέσα στις τάξεις των παιδιών. Μικρά κομμάτια παιχνιδιών θα πρέπει να αποφεύγονται (Click, 2005), ενώ τα παιχνίδια γενικότερα θα πρέπει να είναι τακτοποιημένα και εύκολα προσβάσιμα. Επίσης, τα παιχνίδια μπορούν να φυλάσσονται σε ανοιχτά ράφια σε σημεία που τα παιδιά μπορούν να έχουν ορατότητα και που μπορούν να φτάσουν (Corple & Bredekamp, 2011). Ακόμα καθαριστικά, γάντια ή πλαστικές σακούλες πρέπει να τοποθετούνται σε χώρους με ειδική σήμανση και που τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση. Ο εσωτερικός λοιπόν χώρος είναι εκείνος που δίνει ευκαιρίες στα παιδιά και ερεθίσματα έτσι ώστε να ασκούν την λεπτή και αδρή τους κινητικότητα και που θα πρέπει να έχουν άφθονο χώρο έτσι ώστε τα βρέφη να νιώθουν ασφαλή και από την περίοδο που θα αρχίσουν να μπουσουλάνε να τους δίνεται η ευκαιρία να κυλιστούν ελεύθερα στο πάτωμα (Corple & Bredekamp, 2011). Ο εσωτερικός λοιπόν χώρος πρέπει να έχει κατασκευαστεί με κριτήριο την ασφάλεια και την υγεία των παιδιών και να εξοπλίζεται κατάλληλα έτσι ώστε να προκαλεί το παιδί για εξερεύνηση.

## **2.4. ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ & ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΒΡΕΦΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ**

Ήδη έχει αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο πόσο σημαντική είναι η σύνδεση του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος καθώς και οι δύο αυτοί χώροι θα πρέπει να αντανακλούν τους στόχους του βρεφικού σταθμού και να σχεδιάζονται το ίδιο προσεκτικά (Click, 2005). Στο εξωτερικό περιβάλλον το παιδί έχει την ευκαιρία να τρέξει, να αναπτύξει την αδρή του κινητικότητα και μέσα από την ποικιλία των υλικών, των οσμών και των ήχων να λάβει το κίνητρο για νέες ανακαλύψεις και εξερευνήσεις (Click, 2005). Σύμφωνα και με έρευνα των Clark & Moss (2001), καταγράφηκε πως ο κήπος και οι τσουλήθρες αποτελούν τα πιο αγαπημένα σημεία των παιδιών ενός εξωτερικού περιβάλλοντος. Ένα κατάλληλο λοιπόν αναπτυξιακά πρόγραμμα ενός σταθμού θα πρέπει να περιλαμβάνει τον εξοπλισμό και τα υλικά από την στιγμή που ένα βρέφος θα μπουσουλήσει έως ότου εκείνο περπατήσει μέχρι και τελικά να καταφέρει να

σκαρφαλώσει. Αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να καλύπτονται πλήρως από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον έχοντας πάντα ως βασική αρχή την ασφάλεια των παιδιών. Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει μια αναφορά στην Alison Clarke-Stewart (1982), η οποία σε ένα άρθρο της σε δημοσιευμένο περιοδικό εν ονόματι «Γονείς», τον Σεπτέμβριο του 1982 παρουσιάζει μια λίστα, την οποία οι γονείς θα είχαν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν για να εκτιμήσουν την ποιότητα των κέντρων παιδικής φροντίδας. Η επικρατέστερη απάντηση που δόθηκε από την συντριπτική πλειοψηφία των γονέων αφορούσε την ασφάλεια και την υγεία (Click, 2005), κάτι που φανερώνει την μεγάλη σημασία που έχουν αυτές οι δύο παράμετροι για τους γονείς.

Μελετώντας λοιπόν τις προδιαγραφές και οδηγίες μέσα στο Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ,1157) διαφάνηκαν τα εξής: αρχικά ότι ο εξωτερικός χώρος ενός βρεφικού σταθμού ορίζεται ως υπαίθριος ή ημιυπαίθριος χώρος και ότι ανάλογα με το είδος και το μέγεθος κάθε παιδικού σταθμού εκείνο πρέπει να διαθέτει έναν υπαίθριο χώρο. Ο υπαίθριος αυτός χώρος θα πρέπει να περιλαμβάνει μια παιδική χαρά, η χρήση της οποίας θα πρέπει να επιβλέπεται από κάποιο άτομο του προσωπικού. Ταυτόχρονα όπως ορίζει το ΦΕΚ (1157), θα πρέπει να υπάρχει πράσινο και τουλάχιστον ένα τμήμα του υπαίθριου χώρου να μπορεί να σκιάζεται τους ζεστούς μήνες όπως επίσης και να προστατεύεται από δυνατούς ανέμους. Παράλληλα, θα πρέπει να δίνει ευκαιρίες για ομαδικό ή ατομικό παιχνίδι και στην περίπτωση που είναι Βρεφονηπιακός σταθμός να υπάρχει διαχωρισμός των μικρών από τα μεγάλα παιδιά. Ακόμα εκτός του ότι ο εξοπλισμός θα πρέπει να είναι κατάλληλος για την ηλικία των παιδιών, ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δίνεται και όσον αφορά τα υλικά, τα οποία θα πρέπει να είναι ελεγχμένα, να μην υπάρχουν δηλαδή τοξικά χρώματα ή εύφλεκτα υλικά και όσον αφορά τις επιφάνειες πτώσης αυτές θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προδιαγραφές για να μην τραυματίζονται τα παιδιά. Τέλος, θα πρέπει να αποφεύγονται οι σκάλες και όπου είναι εφικτό να υπάρχουν ράμπες.

Πέραν όμως των παραπάνω παραμέτρων που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν πολλές ακόμα χρήσιμες οδηγίες που αφορούν την ομαλή λειτουργία του εξωτερικού χώρου. Αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί πως το να βρίσκονται τα παιδιά σε εξωτερικούς χώρους συμβάλλει στην ανάπτυξη και διατήρηση της συναισθηματικής, νοητικής και κυρίως φυσικής υγείας τους (Copples & Bredekamp, 2011). Ο καθαρός αέρας και η άσκηση είναι απαραίτητα εργαλεία που συμβάλλουν στην ωρίμανση και ανάπτυξη τόσο του σώματος τους όσο και του μυαλού τους (Copples & Bredekamp, 2011). Παράλληλα έρευνες έχουν

αποδειξεί πως τα υπαίθρια αθλήματα δημιουργούν ισχυρή αυτοεκτίμηση στα παιδιά. Οι υπαίθριες δραστηριότητες είναι αυτές που ενισχύουν την ιδέα του παιδιού για έλεγχο, αυτοδιάθεση και αυτονομία (Tilburg).

Ένας εξωτερικός χώρος λοιπόν θα μπορούσε να περιλαμβάνει μονοπάτια, λοφώδεις και επίπεδες περιοχές και πηγές πόσιμου νερού καθώς έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά είναι περισσότερο ενεργητικά στον έξω χώρο παρά στον εσωτερικό (Click, 2005). Εξαιτίας αυτού λοιπόν το προσωπικό θα πρέπει να ελέγχει τον εξωτερικό χώρο συνεχώς για ενδεχόμενους κινδύνους. Ταυτόχρονα τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν απόλυτα τους κανόνες και τις δυνατότητες που έχουν κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους στον εξωτερικό χώρο, χωρίς όμως αυτοί οι κανόνες να επηρεάζουν την φαντασία τους και να λειτουργούν ανασταλτικά για εκείνα (Click, 2005). Οι κανόνες αυτοί αφορούν κυρίως τραυματισμούς. Ακόμα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό όλοι οι φράχτες του παιδικού σταθμού να είναι αρκετά ψηλοί και στον εξοπλισμό του παιχνιδιού να μην περιλαμβάνονται αιχμηρά αντικείμενα. Εδώ πρέπει να σημειωθεί πως κατά τον σχεδιασμό ενός εξωτερικού χώρου θα πρέπει να έχει προβλεφθεί η ύπαρξη περιοχών, όπου τα παιδιά θα έχουν την δυνατότητα να μπορούν να σκαρφαλώνουν, να πηδούν και να τρέχουν ζωηρά. Εκτός όμως από αυτές τις περιοχές θα πρέπει να υπάρχουν και περιοχές οι οποίες θα φιλοξενούν ένα πιο ήσυχο παιχνίδι με κούκλες για παράδειγμα ή με την άμμο (Click, 2005).

Ολοκληρώνοντας είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην ύπαρξη προδιαγραφών τόσο σε εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς χώρους για παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες που φιλοξενούνται στους χώρους αυτούς, όπως για παράδειγμα παιδιά με κινητικά προβλήματα ή προβλήματα όρασης. Έτσι, στον εσωτερικό χώρο είναι σημαντικό να υπάρχουν ράμπες και μια επίπλωση προσβάσιμη σε αναπηρικά καροτσάκια ή ακόμα και επιγραφές στον χώρο ανάγνωσης για την εξυπηρέτηση των αναγκών παιδιών με προβλήματα όρασης. Τέλος, σχετικά με τον εξωτερικό χώρο, η κατασκευή μονοπατιών για την μετακίνηση των παιδιών με κινητικά προβλήματα, η ύπαρξη ενός αμμοδοχείου στο ύψος ενός τραπεζιού αποτελούν κάποια παραδείγματα διευκόλυνσης αυτών των παιδιών (Click, 2005).

## 3. ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

### 3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Ψάχνοντας κανείς να βρει πληροφορίες σχετικές με το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται το παιδί στον ΒΝΣ καταλήγει στο ότι αυτό ερευνάται μαζί με άλλα στοιχεία του περιβάλλοντος όπως για παράδειγμα τα προσόντα των παιδαγωγών, οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές ή η αναλογία παιδιών-παιδαγωγών (Katsiada & Roufidou, 2018). Ο Moore με τον Sugiyama (2007), ανέπτυξαν μια κλίμακα διαβάθμισης για την αξιολόγηση του φυσικού περιβάλλοντος θέλοντας έτσι να αναδείξουν την αξία του. Η κλίμακα αυτή ονομάζεται Children's Physical Environments Rating Scale (CPERS), όμως στην Ελλάδα δεν έχει ακόμα χρησιμοποιηθεί. Περιλαμβάνει 124 στοιχεία τα οποία έχουν κατανεμηθεί σε 14 υποκατηγορίες και αφορούν στοιχεία σχετικά με τον προγραμματισμό των σταθμών, την αρχιτεκτονική ποιότητα και τους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους δραστηριοτήτων (Moore & Sugiyama, 2007). Έρευνες επίσης έχουν δείξει πώς η ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα στοιχεία όπως η πυκνότητα, το μέγεθος, ο χώρος ανοιχτού σχεδιασμού σχετίζονται άμεσα με την συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Moore & Sugiyama, 2007). Το πώς όμως αξιολογείται η ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος, ή το εάν είναι κατάλληλο για το παιδί, είναι κάποια από τα ερωτήματα που μέσω της κλίμακας CPERS μπορούν να απαντηθούν. Γίνεται λοιπόν σαφές πως το φυσικό περιβάλλον, είναι το περιβάλλον εκείνο στο οποίο το παιδί αισθάνεται ελεύθερο και ασφαλές αλλά αναφέρεται επίσης και στον συνολικό σχεδιασμό και την διάταξη ενός βρεφικού σταθμού. Ακόμα το φυσικό περιβάλλον είναι εκείνο που καλεί τόσο τα μικρά παιδιά όσο και τις οικογένειες τους, να συμμετέχουν στην ενεργό μάθηση (Feinberg, Kuchner & Feldman, 1998).

Ο Gibson (1950 - 1979), μέσω της οικολογικής θεωρίας της οπτικής αντίληψης υποστήριξε πως οι πληροφορίες που δίνει το περιβάλλον στα παιδιά είναι πολλές αλλά και περίπλοκες. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά θα μπορέσουν να ανταποκριθούν λοιπόν σε αυτές τις περίπλοκες πληροφορίες είναι η αντίληψη, καθώς είναι αποδεδειγμένο πως τα παιδιά έχουν έμφυτη την ικανότητα να εξερευνούν, να συλλέγουν πληροφορίες και να μαθαίνουν από το περιβάλλον το οποίο τα περιβάλλει. Έτσι το φυσικό περιβάλλον είναι

εκείνο το οποίο ασκεί επιρροή στην αντίληψη, την μάθηση και την συμπεριφορά των παιδιών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Το φυσικό περιβάλλον επίσης μελετήθηκε και από την Itoh (2001), η οποία διακρίνει δύο κατηγορίες αλληλεπίδρασης των παιδιών με το φυσικό τους περιβάλλον. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τους τρόπους τους οποίους το παιδί χρησιμοποιεί τον χώρο γύρω του. Αυτή λοιπόν σύμφωνα με την Itoh (2001) αποτελεί μια διαδικασία που επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών. Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται με τους τρόπους τους οποίους ο χώρος οργανώνεται και χρησιμοποιείται από τις παιδαγωγούς. Με την σειρά της λοιπόν η διαδικασία αυτή είναι εκείνη που επηρεάζει τις μαθησιακές καταστάσεις. Το τι συμπεριφορά θα εκδηλώσουν τα παιδιά αποτελεί ένα είδος κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενώ απεναντίας το πώς θα χρησιμοποιηθεί ο χώρος από τις παιδαγωγούς αποτελεί την διαδικασία εκείνη που θα επηρεάσει άμεσα την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ακόμα, όπως έχει υποστηρίξει και ο Piaget η εξερεύνηση του άμεσου περιβάλλοντος από τα παιδιά, προσφέρει την δυνατότητα σε αυτά να νιώσουν τα στοιχεία του χώρου και να δημιουργήσουν τις νοητικές αναπαραστάσεις. Έτσι είναι απαραίτητο το παιδί να έχει την ευκαιρία να μπορεί να μεταμορφώνει τον χώρο του (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

### **3.2. ΤΟ ΠΑΤΩΜΑ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

Μέρος όμως του φυσικού περιβάλλοντος, το οποίο αναφέραμε προηγουμένως πως ορίζεται ως ο συνολικός σχεδιασμός και διάταξης της τάξης, αποτελεί και το ίδιο το πάτωμα. Πόσο σημαντικό θεωρείται λοιπόν το πάτωμα όσον αφορά την ανάπτυξη του παιδιού μέσα στο φυσικό του περιβάλλον και πως ένα παιδί το χρησιμοποιεί φαίνεται να είναι κάτι το οποίο δεν έχει μελετηθεί (Katsiada & Roufidou, 2018). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως ένα βρέφος γύρω στους 8 -18 μήνες διανύει μια περίοδο εξερεύνησης του κόσμου (Coppie & Bredekamp, 2011), πράγμα που σημαίνει πως θα ξεκινήσει σιγά σιγά η επαφή του με το πάτωμα. Όταν λοιπόν έρθει σε πρώτη επαφή με το πάτωμα θα αρχίσει να μπουσουλάει αναπτύσσοντας έτσι και την όρασή του και έχοντας μια διάπλατη ορατότητα και έναν μεγάλο συγκριτικά με εκείνο κόσμο να εξερευνήσει. Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως το σκληρό πάτωμα δίνει στα βρέφη πληροφορίες και εκείνη την αντίσταση που χρειάζονται για να μπορέσουν να βιώσουν

την έννοια της βαρύτητας (Coppie & Bredekamp, 2011). Παράλληλα, οι μαλακές επιφάνειες είναι ευχάριστες, στην περίπτωση όμως που όλο το πάτωμα είναι μαλακό αυτό φαίνεται να δυσκολεύει τα βρέφη να κινηθούν, δηλαδή να μπουσουλήσουν ή να κυλιστούν (Coppie & Bredekamp, 2011).

Παρόλα αυτά τα βρέφη ειδικότερα στις περιόδους όπου αρχίζουν να μπουσουλάνε λόγω του ύψους τους και της περιέργειας τους για ανακάλυψη φαίνεται να εκτιμούν παραπάνω τα οφέλη του πατώματος συγκριτικά με τους ενήλικες εξαιτίας μάλλον και της τόσο στενής σωματικής επαφής που έχουν αποκτήσει με το πάτωμα λόγω της εκτεταμένης χρήσης που του κάνουν κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Katsiada & Roufidou, 2018). Ταυτόχρονα, το πάτωμα φαίνεται να αποτελεί για τα παιδιά ένα στοιχείο που επιλέγουν να φωτογραφίζουν όπως αποδείχτηκε και μέσα από μια εθνογραφική έρευνα η οποία προσπάθησε να καταγράψει την χρήση του πατώματος από τα παιδιά. Χρησιμοποιώντας λοιπόν αυτή η έρευνα ως εργαλείο της την προσέγγιση του Μωσαϊκού (Mosaic Approach), καταγράφηκε πως πολλά παιδιά ηλικίας 16 μηνών έως 2.11 ετών φωτογράφιζαν το πάτωμα. Άλλα παιδιά φωτογράφιζαν τις σκιές στο πάτωμα και άλλα τα μοτίβα του μαρμάρινου πατώματος (Katsiada & Roufidou, 2018). Η έρευνα λοιπόν αυτή απέδειξε πως τα παιδιά όταν είναι ελεύθερα να επιλέξουν τα παιχνίδια και τον χώρο με τον οποίο θα παίξουν τότε επιλέγουν να παίξουν στο πάτωμα ή με το πάτωμα.

Μια άλλη έρευνα προσπάθησε να μελετήσει τον ρόλο των υλικών δαπέδων, στην υγεία, την άνεση και την απόδοση των παιδιών στην τάξη. Όλοι γνωρίζουμε πως τα παιδιά είναι πολύ πιο ευαίσθητα σε επιδράσεις τοξικής έκθεσης, όπως επιβεβαιώνουν και οι Mendell & Heath (2005), καθώς βρίσκονται σε μια διαδικασία ωρίμανσης και έχουν υψηλότερες μεταβολικές απαιτήσεις σε σχέση με τους ενήλικες. Η συγκεκριμένη λοιπόν έρευνα, υποστηρίζει πως η ποιότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος μιας τάξης που φιλοξενεί μικρά παιδιά φαίνεται πως προκύπτει από τρεις παράγοντες: α) από τα ίδια τα υποκείμενα β) από τις δραστηριότητές τους και γ) από ένα στοιχείο του εσωτερικού χώρου αυτό των υλικών δαπέδων (Bluyssen, 2016).

Τι γνωρίζουμε μέχρι τώρα όμως για την επίδραση των υλικών δαπέδων και τι χρειάζεται για να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε τον κατάλληλο τύπο δαπέδου για την άνεση ενός παιδιού είναι κάποια από τα ερωτήματα που προσπαθούν πολλοί μελετητές να απαντήσουν μελετώντας την έννοια των υλικών δαπέδων σε συνάρτηση με άλλα στοιχεία, όπως το επίπεδο θορύβου της τάξης ή την ποιότητα του αέρα. Κάποια υλικά



δαπέδων ενδέχεται να προκαλούν ρύπους οι οποίοι προέρχονται από το ίδιο το υλικό του πατώματος και επομένως να επηρεάσουν έτσι την ποιότητα του αέρα. Σε αυτό το σημείο θεωρείται σημαντική η διαπίστωση που έγινε σύμφωνα με τους Shu, Jonsson, Larsson, Nanberg & Bornehag (2013) οι οποίοι παρατήρησαν πως συγκριτικά με άλλα υλικά δαπέδων, η έκθεση σε υλικό δαπέδων πολυβινυλοχλωριδίου (PVC), ειδικότερα στην πρώιμη ζωή σχετίζεται με την εμφάνιση άσθματος κατά τα επόμενα 10 χρόνια (Bluyssen, 2016). Ο επιπολασμός λοιπόν του άσθματος στις πιο πολλές χώρες φαίνεται πως σχετίζεται όχι μόνο με τα σπίτια αλλά ακόμα και με τα εσωτερικά περιβάλλοντα των σχολείων, (όπως αναφέρεται στο Bluyssen, 2016). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως χρώματα ή άλλα οικοδομικά υλικά που περιέχουν πολυχλωριωμένα διφαινύλια (PCB), τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κυρίως την δεκαετία του 1950-1970, ενδέχεται να μολύνουν πολλά κτίρια. Το κατά πόσο όμως τα υπάρχοντα δάπεδα περιέχουν το λεγόμενο PCB, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να μελετηθεί. Ολοκληρώνοντας, τόσο ο εσωτερικός αλλά και ο εξωτερικός θόρυβος μπορεί να συμβάλλει αρνητικά στην επίδοση των παιδιών. Τα μικρά παιδιά είναι πολύ ευαίσθητα σε κακές ακουστικές συνθήκες και είναι αποδεδειγμένο πως τα υλικά δαπέδου μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακουστική απόδοση ενός δωματίου (Harris, 2015), με την ύπαρξη ηχοαπορροφητικού δαπέδου (Bluyssen, 2016).

Κάνοντας σε αυτό το σημείο μια μικρή αναφορά στην έννοια του φυσικού περιβάλλοντος και εστιάζοντας στο πάτωμα μέσω μια έρευνας που έγινε σε γονείς σύμφωνα με τους Callahan & Sisler (1997), αποδείχτηκε πως σε 187 βρέφη τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 5 μηνών και άνω, ένα ποσοστό της τάξεως των 42%, έδειξε πως τα βρέφη ξοδεύουν γύρω στις 4 με 8 ώρες πάνω σε μια παιδική καρέκλα, υποδηλώνοντας ότι η ύπαρξη μιας παιδικής καρέκλας είναι βασικό στοιχείο του φυσικού περιβάλλοντος στο σπίτι. Αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με ότι έχει αναφερθεί προηγουμένως καθώς γνωρίζοντας το πόσο μεγάλη αξία έχει η επαφή των βρεφών με το πάτωμα και συγκρίνοντας αυτήν την αξία με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας καθιστά σαφές πως στην περίπτωση των παιδιών αυτών περιορίζεται σημαντικά η δυνατότητα τους για εξερεύνηση και επαφή με το πάτωμα. Ανεξάρτητα από τα οφέλη της χρήσης του πατώματος στους χώρους προσχολικής αγωγής εξίσου σημαντική είναι και η επαφή τους με το πάτωμα στο σπίτι τους (Myers, Yuen & Walker, 2006). Έχοντας λοιπόν κάνει μια αναφορά στην έννοια του φυσικού περιβάλλοντος αλλά και στην αξία του πατώματος, παρακάτω θα μελετηθεί ο ρόλος που το φυσικό περιβάλλον καταλαμβάνει κατά την

διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών όπως επίσης και συγκεκριμένες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το παιχνίδι στο πάτωμα.

### **3.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθεί εκτενώς το πώς το φυσικό περιβάλλον επηρεάζει ή ενισχύει το παιχνίδι των παιδιών. Αρχικά, το φυσικό περιβάλλον όπως υποστήριξε ο Dewey και ο Piaget, επηρεάζει τόσο την μάθηση όσο και την συμπεριφορά των παιδιών (Roorparine & Johnson, 2019). Η μάθηση όμως σύμφωνα με τον Fielding (2006a), επιτυγχάνεται όταν το περιβάλλον, μας κάνει να αισθανόμαστε άνεση και ασφάλεια και όταν μας δίνει τις κατάλληλες προκλήσεις (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Το καλά σχεδιασμένο περιβάλλον δίνει στα παιδιά ευκαιρίες για εξερεύνηση και τα βοηθά σημαντικά στην εμπλοκή τους σε εστιασμένο παιχνίδι, το οποίο ξεκινούν τα ίδια ενώ παράλληλα παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για να παίξουν αυτόνομα.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα του Phylfe-Perkins (1980), αποδείχθηκε πως οι τάξεις που περιλαμβάνουν πολύ εξοπλισμό κάνουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε οργανωμένες δραστηριότητες και να παίζουν περισσότερο με τα υλικά με αποτέλεσμα να έχουν περιορισμένες κοινωνικές επαφές (Click, 2005). Από την άλλη πλευρά, τάξεις με περιορισμένο εξοπλισμό οδηγούν τα παιδιά σε στρεσογόνες και επιθετικές μορφές συμπεριφοράς και μειωμένη φυσική άσκηση. Ταυτόχρονα, στο φυσικό περιβάλλον αναφέρθηκε και η Elizabeth Prescott (1994), η οποία ανέδειξε την σημαντικότητα του φυσικού περιβάλλοντος και την προσοχή που θα πρέπει να δίνεται όταν δημιουργούμε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα πάντα σε σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον. Παράλληλα, ήταν εκείνη η οποία μελέτησε τις συνέπειες του περιβάλλοντος στα παιδιά, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως «τα μαλακά αντικείμενα παράσχουν εμπειρίες όπου το περιβάλλον ανταποκρίνεται στα παιδιά», (Click, 2005:376).

Πιο συγκεκριμένα, η περιοχή παιχνιδιού των βρεφών θα πρέπει να διαμορφώνεται με βάση τα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους. Σύμφωνα και με τους Vance & Boals (1989), τα βρέφη χρειάζεται να βρίσκονται στο πάτωμα και να εξερευνούν το περιβάλλον τους. Αυτό θα επιτευχθεί με την ύπαρξη παιχνιδιών γύρω τους, με ήχους που υπάρχουν μέσα



στο φυσικό περιβάλλον, με παιχνίδια που μπορούν να πιέσουν, να μασήσουν και να τραβήξουν (Feinberg, 2010). Για να μπορούν λοιπόν οι παιδαγωγοί να έχουν πλήρη έλεγχο επιτήρησης των βρεφών καλό θα είναι ο χώρος δραστηριοτήτων των παιδιών να είναι μαζί με τον χώρο του ύπνου, εάν και πολλοί ερευνητές όπως οι Willis & Ricciuti (1974), υποστηρίζουν πως θα πρέπει να υπάρχει ένας ξεχωριστός χώρος ύπνου (Feinberg, 2010). Το ζεστό και σπιτικό περιβάλλον του βρεφικού σταθμού είναι εκείνο που παρέχει στα βρέφη ένα περιβάλλον υγιές τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά. Παράλληλα, εξίσου σημαντικό θεωρείται και το καλά σχεδιασμένο περιβάλλον των μικρών παιδιών. Η περιοχή παιχνιδιού των λίγο μεγαλύτερων παιδιών (2 με 3 ετών), είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντική. Οι περιοχές της τάξης και για αυτή την ηλικιακή ομάδα θα πρέπει να υποδιαιρούνται σε χώρους, οι οποίοι περιλαμβάνουν διάφορα κέντρα μάθησης, όπως για παράδειγμα στοιχεία σχετικά με την τέχνη, την επιστήμη, την βιβλιοθήκη (Feinberg, 2010).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το πάτωμα είναι μέρος του φυσικού περιβάλλοντος και υπάρχουν κάποιες μελέτες που έχουν εστιάσει στο παιχνίδι στο πάτωμα. Συγκεκριμένα έχει μελετηθεί η έννοια του Floor time play (Dionne & Martini, 2011), η οποία αναφέρεται στο παιχνίδι στο πάτωμα μεταξύ ενηλίκων και παιδιών κυρίως με αυτισμό. Τα παιδιά με αυτισμό έχουν πολλές δυσκολίες στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Η παρέμβαση λοιπόν σε αυτά τα παιδιά γίνεται με θεραπευτικές προσεγγίσεις. Η έννοια του Floor Time Play αποτελεί μια τεχνική παρέμβασης η οποία έχει ως στόχο την προώθηση της ανάπτυξης ενός παιδιού μέσω του παιχνιδιού, ενθαρρύνοντας το για περισσότερες αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις. Η παρέμβαση αυτή χρησιμοποιεί την δύναμη των σχέσεων για να προωθήσει στα παιδιά την ανάπτυξη ικανοτήτων όπως είναι η εμπλοκή, η αυτορρύθμιση, η επίλυση προβλημάτων. Η προσέγγιση αυτή λειτουργεί με τον εξής τρόπο σύμφωνα με τους Greenspan & Wieder (1998), οι οποίοι και την δημιούργησαν. Ο παιδαγωγός ή ο γονέας του παιδιού θα πρέπει να κάθεται δίπλα στο παιδί, στο πάτωμα για περιόδους 20 με 30 λεπτών και να το ενθαρρύνει παίζοντας μαζί του να έχουν αλληλεπίδραση μέσω του διαλόγου, βοηθώντας το έτσι να κατακτήσει τα στάδια ανάπτυξης τα οποία πολύ πιθανόν να μην έχει κατακτήσει λόγω του αυτισμού (Dionne & Martini, 2011). Η προσέγγιση αυτή λαμβάνει το παιδί ως ένα μοναδικό άτομο και λειτουργεί πάντα με γνώμονα την ολιστική προσέγγιση. Σύμφωνα λοιπόν με μια έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε πως σε μια ομάδα 200 παιδιών ηλικίας 22 έως 48 μηνών με στοιχεία

αυτισμού, τα οποία γινόταν η παρέμβαση του Floor Time Play για τουλάχιστον δύο χρόνια το 58% των παιδιών αυτών φάνηκε να έχει καλή έως εξαιρετική έκβαση, το 25% να έχει μέτρια έκβαση ενώ μόλις το 17% να έχει συνεχιζόμενες δυσκολίες (Dionne & Martini, 2011).

Η έννοια λοιπόν αυτή του Floor Time αποτελεί σημαντικό στοιχείο για ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού καθώς μπορεί να πραγματοποιηθεί ανά πάσα ώρα και στιγμή μέσα στο φυσικό του περιβάλλον από τα άτομα που το φροντίζουν. Τα οφέλη τα οποία προσφέρει η παρέμβαση του Floor Time δεν αφορούν μόνο παιδιά που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα αλλά μπορούν να επωφεληθούν το ίδιο και παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Kordt-Thomas, Pene, 2006). Κάποια από αυτά τα οφέλη είναι πως το παιδί μαθαίνει πώς να εστιάζει την προσοχή του, να κατανοεί διάφορα σήματα και να σκέφτεται λογικά και δημιουργικά. Τέλος, μια ακόμα έρευνα απέδειξε πως σε παιδιά με διαταραχή Asperger, η παρέμβαση του Floor Time φάνηκε να τα βοηθά και να επιδρά στην μείωση του άγχους τους (Rezaee & Khodabakhshi, 2018). Καταλαβαίνουμε λοιπόν πόσο θετικά λειτούργησε η προσέγγιση αυτή και πως το πάτωμα συντελεί και αυτό στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Ολοκληρώνοντας, σε άλλη έρευνα αντανakλάται για ακόμα μια φορά η αξία του πατώματος. Σύμφωνα με οδηγίες της Αυστραλίας και του Καναδά, γίνεται αναφορά στις κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει να ακολουθούνται και οι οποίες ορίζουν πως τα βρέφη θα πρέπει να βρίσκονται τοποθετημένα μπρούμυτα στο πάτωμα σε ένα ασφαλές περιβάλλον συμμετέχοντας σε εποπτευόμενο διαδραστικό παιχνίδι (Hewitt, Stanley, Cliff, Okely, 2019). Η στάση αυτή ονομάζεται «Tummy Time», και βοηθά το παιδί στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων. Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως σε περίπτωση που το παιδί δεν αφιερώνει αυτά τα 30 λεπτά στην θέση που ορίζεται υπάρχει μεγάλος κίνδυνος ανάδειξης προβλημάτων όπως είναι η πλαγιοκεφαλία. Τέλος, τα οφέλη αυτής της θέσης του μωρού είναι ποικίλα. Σύμφωνα με έρευνες του Haynes (2012), έχει διαπιστωθεί πως από το 30% του ποσοστού των παιδιών που κάθονταν μπρούμυτα στο πάτωμα το ποσοστό έχει αυξηθεί δραματικά αγγίζοντας το 94%. Αυτό υποδηλώνει την ιδιαίτερη βαρύτητα της θέσης αυτής όπως επίσης και τα πολλά οφέλη που προσφέρει το «Tummy Time». Κάποια από αυτά είναι πως μέσω αυτής της στάσης των παιδιών στο πάτωμα ενισχύονται οι μυς που βρίσκονται στην σπονδυλική στήλη, βοηθώντας τα έτσι στο άμεσο μέλλον να καθίσουν. Ακόμα, ενθαρρύνεται η ανύψωση της κεφαλής των βρεφών και ενδυναμώνεται ο λαιμός τους την ώρα που προσπαθούν να ανασηκωθούν από το

πάτωμα. Παράλληλα μπορούν και εστιάζουν την προσοχή τους σε αντικείμενα και πρόσωπα που βρίσκονται κοντά στα χέρια τους και μπορούν επίσης να αντιληφθούν το μέγεθος και το σχήμα τους μέσα στον χώρο. Τέλος, παρατηρείται βελτίωση της μη λεκτικής επικοινωνίας όπως για παράδειγμα η επαφή με τα μάτια ή το χαμόγελο (Vaughan, 2015).

Όπως καταλαβαίνουμε λοιπόν ο χώρος του βρεφικού σταθμού και καθετί που αυτός περιλαμβάνει ωφελεί τα παιδιά κάνοντας τα έτσι να είναι πιο παρατηρητικά και να αναπτύσσουν την φαντασία τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Με την σειρά του όμως και το πάτωμα, όπως αποδείχτηκε φαίνεται να αποτελεί σημαντικό κομμάτι του φυσικού περιβάλλοντος, το οποίο συμβάλλει και αυτό στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού παρόλα αυτά οι μελέτες που αφορούν την χρήση του πατώματος από τα παιδιά στους βρεφονηπιακούς σταθμούς είναι περιορισμένη τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς.

## **4.ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ**

### **4.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

Έχοντας αναλύσει διεξοδικά τον ρόλο του φυσικού περιβάλλοντος είναι σημαντικό να αναλύσουμε και το κοινωνικό περιβάλλον. Το κοινωνικό περιβάλλον είναι το περιβάλλον εκείνο το οποίο επηρεάζει το άτομο άμεσα και με μεγαλύτερη ένταση από όλα τα υπόλοιπα περιβάλλοντα. Σε αυτό υπάγονται η οικογένεια, το σχολείο ή οι συμμαθητές. Ένας άνθρωπος όπως έχει αναφερθεί αρχικώς από τον Πλάτωνα και είναι εκ φύσεως κοινωνικό όν, επομένως έχει την ανάγκη να εντάσσεται σε ομάδες (Zumacona, 2014). Όταν λοιπόν ένα παιδί εντάσσεται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και αρχίζει να έχει αλληλεπιδράσεις με τους γύρω του και ειδικότερα τους συνομηλίκους του, τότε αρχίζει να αφήνει στην άκρη τον εγωκεντρισμό του και να καταλαμβάνει μια κοινωνικοποιημένη σχέση. Μια μορφή μάθησης μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον είναι η μίμηση, μέσω της οποίας τα παιδιά παριστάνουν τους συνομηλίκους τους και έτσι το παιδί καταφέρνει να μάθει από τις απόψεις των άλλων.

Το παιχνίδι λοιπόν αποτελεί μια δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει εξ ορισμού στοιχεία κοινωνικής μάθησης και κοινωνικής επικοινωνίας όπως και την υιοθέτηση ρόλων (Zumarona, 2014). Η κοινωνικοποίηση λοιπόν είναι μια μακροπρόθεσμη διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τα εξής δύο στάδια. Πρώτον, την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, στην οποία συμπεριλαμβάνεται η οικογένεια και η δευτερογενής κοινωνικοποίηση στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι συνομήλικοι. Τέλος, πρέπει να έχουμε στο νου μας πως σύμφωνα με τους Asher, Parker & Walker (1996), η αποδοχή των συνομηλίκων (peer acceptance), αφορά τον δείκτη κοινωνικής κατάστασης ενός παιδιού, δηλαδή κατά πόσο εκείνο είναι αποδεκτό ή μη αποδεκτό και πως σύμφωνα και με τους Shonkoff & Philips (2000), η ύπαρξη μιας σταθερής ομάδας παιδιών μέσα στον σταθμό επιτρέπει στα παιδιά να ενεργούν με λιγότερο μοναχικούς τρόπους και να είναι πιο φιλικόι με τους συνομηλίκους τους (Katsiada, 2015).

#### **4.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Η έννοια του παιχνιδιού δεν περιλαμβάνει μέσα της μόνο την διασκέδαση και την μάθηση των παιδιών μέσω της εξερεύνησης αλλά παράλληλα και την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων. Μέσω μιας έρευνας που πραγματοποίησε ο Hartup (1996), σχετικά με την επίλυση προβλημάτων ανάμεσα σε παιδιά τα οποία ήταν φίλοι και ανάμεσα σε παιδιά που δεν ήταν φίλοι, διαπιστώθηκε πως οι φίλοι συνεργάζονται καλύτερα από τους μη φίλους. Αυτό οφείλεται στους συναισθηματικούς δεσμούς που αποκτούν τα παιδιά μέσω της αλληλεπίδρασής τους αλλά και των προσδοκιών που έχουν από τους φίλους τους. Το παιχνίδι λοιπόν δεν αποτελεί μια τυχαία δραστηριότητα αλλά μια δραστηριότητα η οποία περιέχει νόημα και που αναπτύσσεται μεταξύ συγκεκριμένων παιδιών. Έτσι το παιχνίδι αποκτά αξία μέσα σε ένα πλαίσιο κουλτούρας των συνομηλίκων αφού συνδέεται άμεσα με τα ενδιαφέροντά τους. Ακόμα, η ποιότητα του παιχνιδιού μεταξύ των φίλων, δίνει στα παιδιά κίνητρο για ανάπτυξη θετικών σχέσεων απέναντι στους άλλους, όπως και το πλαίσιο εκείνο συνεννόησης τους με τους συνομηλίκους τους (Αυγητίδου, 2001). Παράλληλα, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τα παιδιά μπορούν να μάθουν να χειρίζονται σήματα και σύμβολα έτσι ώστε να αναπαραστήσουν τον πολιτισμό τους. Με άλλα λόγια όπως τόνισε και ο Launer (1968), «το παιχνίδι είναι μια κοινωνική

δραστηριότητα, όπου οι ανθρώπινες σχέσεις είναι σημαντικές και βιώνονται μαζί με τους συνομηλίκους» (Αυγητίδου, 2001:273).

Πιο συγκεκριμένα τώρα θέλοντας να αναλύσουμε τον ρόλο των συνομηλίκων των βρεφών σε σχέση με το παιχνίδι, υπάρχουν πολλές πληροφορίες οι οποίες υποδεικνύουν την σημασία αυτών των σχέσεων. Αρχικά, το πόσο κοινωνικό θα είναι ένα βρέφος είναι κάτι το οποίο αυξάνεται καθώς αυτό μεγαλώνει. Βρέφη ηλικίας 9-12 μηνών έχει παρατηρηθεί πως μπορούν να δίνουν και να παίρνουν παιχνίδια από τα άλλα παιδιά και στους 14 μήνες αρχίζουν να αναπαράγουν τις συμπεριφορές που έχουν δει, σε άλλα γνωστά για αυτά παιδιά (Feldman, 2011). Σύμφωνα με τον Meltzoff, η ικανότητα μεταβίβασης της γνώσης από ένα βρέφος σε ένα άλλο τα καθιστά βρέφη-«ειδικούς», για την μεταβίβαση δεξιοτήτων (Feldman, 2011). Ενδιαφέροντα είναι επίσης και τα ευρήματα μια έρευνας των Maudry & Nekula (1939), η οποία έγινε με 92 παιδιά ηλικίας έξι έως εικοσιπέντε μηνών βάζοντας τα να αλληλεπιδράσουν με άγνωστα παιδιά. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε πως γύρω στην ηλικία των έξι με οχτώ μηνών τα βρέφη χρησιμοποίησαν τα άλλα παιδιά ως «υλικό» για παιχνίδι, όπως επιβεβαιώνεται και στο Cohen & Stern (1991:87), σε σύγκριση με τα βρέφη εννέα έως δεκατριών μηνών, τα οποία είδαν τα παιδιά γύρω τους ως εμπόδια στο παιχνίδι τους, με αποτέλεσμα την δημιουργία συγκρούσεων, ενώ βρέφη ηλικίας από δεκαεννέα έως εικοσιπέντε μηνών φάνηκε να θεωρούν τους συνομηλίκους τους συμπαίκτες (Katsiada, 2015). Παρόλαυτα είναι προφανές πως βρέφη τα οποία βρίσκονται σε μια ομάδα με άλλα βρέφη γύρω τους, τους αρέσει να τα παρατηρούν και να απολαμβάνουν την συμμετοχή τους σε δράσεις μαζί τους (Coppie & Bredekamp, 2011).

Κατά την διάρκεια όμως του νηπιαγωγείου οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους αλλάζουν. Για τα παιδιά τριών ετών στόχος είναι κυρίως η φιλία και η διασκέδαση που προσφέρει η από κοινού τους συμμετοχή σε δραστηριότητες (Feldman, 2011), ενώ τους αρέσει παράλληλα και η συμμετοχή τους σε παιχνίδια τα οποία απαιτούν συνεργασία. Ταυτόχρονα όμως υπάρχουν και στιγμές που θέλουν να παίζουν μόνο τους όμως η ικανότητα να συνάψουν έναν δεσμό φιλίας με έναν συνομήλικό τους είναι κάτι που τα ευχαριστεί ιδιαίτερα και είναι κάτι το οποίο τα βοηθά να εξελιχθούν στο μέλλον σε ψυχικά υγιείς ενήλικες και ικανά άτομα (Feldman, 2011). Παράλληλα έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά μέχρι και την ηλικία των έξι ετών τείνουν να προτιμούν το παιχνίδι με συνομηλίκους του ίδιου φύλου έντεκα φορές περισσότερο από το παιχνίδι με

συνομηλικούς του αντίθετου φύλου, ενώ παρατηρείται επίσης πως παίζουν μόνο με παιδιά τα οποία έχουν κοινά ενδιαφέροντα με αυτά (Copple & Bredekamp, 2011).

Αρκετές έρευνες όμως είναι εκείνες οι οποίες έχουν επιβεβαιώσει πως τα παιδιά παίζουν με συνομηλικούς τους στο πάτωμα. Μια εθνογραφική μελέτη 10 παιδιών σε δύο διαφορετικούς σταθμούς, (πέντε παιδιών στον πρώτο σταθμό και πέντε στον δεύτερο), ανέδειξε πως σε στιγμές παιχνιδιού και αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλικούς τους, τα παιδιά, φάνηκαν να επιλέγουν το πάτωμα ως μέσο για την εκκίνηση του παιχνιδιού τους (Katsiada & Roufidou, 2018). Κάποιες καταγραφές ανέδειξαν πως τρία από αυτά τα παιδιά έπαιζαν μεταξύ τους προσπαθώντας να πιάσουν τις σκιές τους στο πάτωμα. Άλλα παιδιά παρατηρήθηκαν πως ενσωμάτωναν το πάτωμα στο παιχνίδι τους, πράγμα που αποδεικνύει πως για τα παιδιά αυτά το πάτωμα είχε πολυδιάστατες ιδιότητες. Αξίζει να αναφέρουμε ακόμα πως δεν είναι λίγες οι φορές που οι παιδαγωγοί έχουν χρησιμοποιήσει το πάτωμα ως εργαλείο της φαντασίας τους. Πόσες φορές έχει μεταμορφωθεί ένα πάτωμα σε δάσος και πόσες σε θάλασσα αποτελούν κάποια από τα παραδείγματα δραστηριοτήτων σχετικά με το περιβάλλον ανακάλυψης στο βιβλίο «Αισθητική Καλλιέργεια και Μορφές Έκφρασης των Νηπίων (Σταματοπούλου, 1998). Σε άλλη έρευνα σχετικά και με την παρέμβαση του Floor time Play, που είχαμε αναφέρει και σε προηγούμενο κεφάλαιο(βλέπε σελ.45), διαπιστώθηκε πως σε μια ομάδα 16 παιδιών τα οποία ανήκαν στο αυτιστικό φάσμα μέσω αυτής την παρέμβασης του Floor time Play, μια υποομάδα παιδιών μπορεί να γίνει δημιουργική και στοχαστική μέσω υγιών σχέσεων με τους συνομήλικους τους (Lal & Chhabria, 2013).

Συνοψίζοντας λοιπόν, το παιχνίδι με τους συνομηλικούς βοηθά τα παιδιά να χρησιμοποιούν τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές δεξιότητες κατορθώνοντας έτσι να πετύχουν και άλλα πράγματα όπως την ανταπόκριση των συναισθημάτων τους σε άλλους (Spodek & Saracho, 1998) και την συνεργασία και την υπομονή για αναμονή της σειρά τους (Buckley, 2011).

## **5. ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ**

### **5.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΤΗΝ ΩΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΠΑΤΩΜΑ**

Μιλώντας λοιπόν για την έννοια του παιχνιδιού δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά και στον ρόλο του παιδαγωγού και το πόσο καθοριστικής σημασίας είναι. Έχει υποστηριχθεί πως ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσει ως το κλειδί με το οποίο θα βοηθηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν το παιχνίδι τους είτε ενθαρρύνοντας τα είτε προκαλώντας τα να παίξουν (Αυγητίδου, 2001). Για να επιτευχθεί όμως αυτό θα πρέπει τα παιδιά να εφοδιαστούν με διάφορα υλικά ενώ ταυτόχρονα ο παιδαγωγός μπορεί να παράσχει μια δικιά του δομή μέσω της συμμετοχής του στο παιδικό παιχνίδι. Σύμφωνα με την Smilansky έχει αποδειχθεί πως «μορφές ενθάρρυνσης και εκπαίδευσης εκ μέρους των ενηλίκων πράγματι αυξάνουν την ποσότητα και την πολυπλοκότητα του φανταστικού και του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού στα μικρά παιδιά» (στην Αυγητίδου, 2001:213) ενώ αυτό επιβεβαιώθηκε και από τους Manning&Sharp (1977), οι οποίοι υποστήριζαν πως το παιχνίδι εφόσον είναι αξιόλογο από εκπαιδευτικής φύσεως άποψης μπορεί να γίνει ακόμα πιο αξιόλογο με τον βαθμό συμμετοχής κάποιου ενηλίκου και πόσο μάλλον ενός παιδαγωγού. Το παιχνίδι των παιδιών επομένως είναι η κύρια δραστηριότητά τους και ο/η παιδαγωγός είναι εκείνος/εκείνη που οφείλει να αξιολογεί τους στόχους του/της σε σχέση πάντα με τους σκοπούς και τα κίνητρα των παιδιών στο παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001).

Ο Hakkarainen (1980,1990), ήταν εκείνος που υποστήριξε πως «η ανάπτυξη του παιχνιδιού στον παιδικό σταθμό δεν μπορεί να γίνει κατανοητή αν δεν σκιαγραφηθεί η σχέση ανάμεσα στις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και σ' εκείνες των παιδιών», (στην Αυγητίδου, 2001:244). Γίνεται λοιπόν σαφές πως παρόλο που το παιχνίδι δεν έχει εξ ορισμού ένα τέλος και δομείται κυρίως από τα παιδιά, ο παιδαγωγός είναι εκείνος ο οποίος μπορεί να του δώσει άμεσες πληροφορίες, δημιουργώντας προκλήσεις και καταφέρνοντας τελικά να ενισχύσει τα οφέλη που αντλούν από αυτό (Corple & Bredenkamp, 2011). Ένας παιδαγωγός θα πρέπει να εκτιμάει την αξία που έχει το παιχνίδι των βρεφών παρατηρώντας τα την ώρα που παίζουν και κάνοντας σχόλια για το παιχνίδι τους, δημιουργώντας έτσι ένα ασφαλές περιβάλλον για να παίζουν. Είναι λοιπόν βέβαιο πως η ενεργητική συμμετοχή του στο παιχνίδι, θα ενθαρρυνθεί από αυτή την διακριτική υποστήριξη. Ταυτόχρονα, την ώρα του παιχνιδιού ο παιδαγωγός θα πρέπει να σέβεται τα ενδιαφέροντα του παιδιού και να παίζει μαζί τους τα κατάλληλα παιχνίδια φτιαγμένα από κατάλληλα υλικά (Corple & Bredenkamp, 2011), ανάλογα και πάντα σε σχέση με το αναπτυξιακό τους στάδιο. Ακόμα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μην παρεμβαίνει στο πως θέλουν να παίξουν τα παιδιά γιατί υπάρχει κίνδυνος αντί να τα ενθαρρύνουν να τα



αποτρέψουν, με αποτέλεσμα να χαθεί η αυτοσυγκέντρωσή τους. Τέλος, ένας παιδαγωγός οφείλει να γνωρίζει πως το σώμα του παιδιού αποτελεί το πρώτο του παιχνίδι, μέσω του οποίου τα παιδιά εξερευνούν τι μπορούν να κάνουν οι μύες τους, αποκτά αισθητηριακές εμπειρίες, αλλάζει στάσεις και ανακαλύπτει τα πόδια και τα χέρια του (Coppie & Bredekamp, 2011).

Όπως έχει αναφερθεί και στα προηγούμενα κεφάλαια το πάτωμα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του φυσικού περιβάλλοντος ενός παιδιού και επομένως η αξία που θα πρέπει να δίνεται από τις παιδαγωγούς σε αυτό είναι μεγάλη. Παραδείγματα αποτελούν και οι έρευνες που διατυπώθηκαν παραπάνω σχετικά με το Floor time Play, στο οποίο όπως αναφέραμε η παιδαγωγός θα πρέπει να κάθεται στο πάτωμα με το παιδί το οποίο ανήκει στο αυτιστικό φάσμα και να προσπαθεί μέσω της αλληλεπίδρασης να πετύχει ένα όσο το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού αυτού (Dionne & Martini, 2011). Ταυτόχρονα όμως είδαμε και την σημαντικότητα του Tummy Time των βρεφών γενικότερα και πόσο μάλλον σε έναν χώρο όπως τον παιδικό σταθμό στον οποίο η προσοχή και η φροντίδα που θα λαμβάνει από τις παιδαγωγούς θα είναι μεγάλη. Πέραν λοιπόν των δύο αυτών περιπτώσεων, στις οποίες μια παιδαγωγός θα μπορούσε να εμπλακεί ενεργά υπάρχουν και άλλες έρευνες οι οποίες ανέδειξαν την σημαντικότητα του πατώματος.

Έρευνες έχουν επικεντρωθεί στο παιχνίδι των παιδιών στο πάτωμα κυρίως σχετικά με την έννοια της τέχνης. Σύμφωνα με τον Szekely 2015, τα μικρά παιδιά κινούνται φυσικά στο πάτωμα σε ένα σχολικό περιβάλλον και ο δάσκαλος της τέχνης, και σε αρκετές περιπτώσεις οι ίδιοι οι παιδαγωγοί μέσω του παιδαγωγικού προγράμματος των καλλιτεχνικών είναι εκείνοι οι οποίοι μπορούν να τους ανοίξουν αυτόν τον δρόμο επαφής τους με το πάτωμα (Szekely, 2015). Η έννοια λοιπόν της τέχνης μπορεί να δώσει στα παιδιά ποικίλλα ερεθίσματα για δραστηριότητες και ατελείωτο παιχνίδι στο πάτωμα. Παράλληλα, υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί της τέχνης, θα πρέπει να κάθονται στο πάτωμα και όταν εκείνοι οι ίδιοι είναι άνετοι, καθισμένοι σε εκείνο, τότε καλωσορίζουν τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο σε ένα ανεπίσημο και διερευνητικό κόσμο παιχνιδιού στο σχολείο (Szekely, 2015). Το πάτωμα την ώρα του παιχνιδιού μπορεί να μεταμορφωθεί από παραλία ή δάσος σε οτιδήποτε άλλο μπορεί να φανταστεί ο νους των παιδιών. Ο Szekely επίσης υπογραμμίζει πως το παιχνίδι στο πάτωμα δεν αφορά μόνο τα μικρά παιδιά.



Άλλοι συγγραφείς τονίζουν επίσης την αναγκαιότητα της ένταξης της χρήσης του πάτωματος μέσα στην παιδαγωγική πράξη από τους παιδαγωγούς και σύμφωνα με τους Denham & Burton (2003), η δουλειά με ένα παιδί ξεκινάει από το πάτωμα. Επομένως είναι πολύ πιθανό και το παιχνίδι να αρχίσει να αναπτύσσεται εκεί κατανοώντας έτσι την ανάγκη του παιδιού επαφής του με το πάτωμα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί η περίπτωση μιας γυναίκας μέσα σε μια προσχολική τάξη παιδιών η οποία κατά την είσοδό της στην τάξη αυτή στεκόταν όρθια, ενώ μετά από λίγο πήρε την απόφαση να καθίσει στο πάτωμα χωρίς να πει κάτι συγκεκριμένο (Denham & Burton, 2003:54). Σε λιγότερο από ένα λεπτό άρχισε να την πλησιάζει ένα παιδί κοιτάζοντας την στα μάτια και ρωτώντας την ποια είναι. Ξεκίνησε λοιπόν μια αλληλεπίδραση ενώ την ίδια στιγμή άρχισαν να έρχονται κοντά της και άλλα παιδιά. Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως η γυναίκα αυτή μπαίνοντας στην τάξη δεν φάνηκε να δέχεται το ενδιαφέρον κάποιου παιδιού ενώ μόλις έκατσε στο πάτωμα άρχισε σιγά σιγά η αλληλεπίδραση της μαζί τους. Αυτό δείχνει λοιπόν, πως το πάτωμα και πιο συγκεκριμένα η θέση που λαμβάνει ένας ενήλικας σε αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως την βάση στην οποία θα δημιουργηθούν και θα αναπτυχθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών-παιδιών.

Συνοψίζοντας λοιπόν όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές πως δεν πρέπει να ξεχνάμε το πόσο σημαντικό είναι μια παιδαγωγός να αφήνει τα ίδια τα παιδιά να καθορίσουν τον ρυθμό της δραστηριότητας τους καθώς με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα μπορέσουν να μάθουν μόνα τους (Coppie & Bredekamp, 2011). Είναι επίσης αναγκαίο να τονιστεί πως όταν η παιδαγωγός παίζει μαζί με τα παιδιά τότε δείχνει ότι δίνει αξία στο παιχνίδι το οποίο εκείνα παίζουν και έτσι το παιδί νιώθει πολύτιμο (Roopnarine & Johnson, 2019).

## **Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **6.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **6.1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αυτής θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας. Τα παρακάτω κεφάλαια εστιάζουν στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, τους συμμετέχοντες στην έρευνα όπως επίσης γίνονται και αναφορές σχετικές με την ηθική και δεοντολογία της έρευνας. Πριν από όλα αυτά όμως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονίσουμε κάποιες βασικές διαφορές ανάμεσα σε μεθόδους έρευνας όπως ακόμα και σε διάφορα εργαλεία. Αρχικά όταν ένας ερευνητής αποφασίσει πως θέλει να ερευνήσει κάτι και τελικά καταλήξει στην διατύπωση του σκοπού της έρευνας είναι σημαντικό να ορίσει και την μέθοδο που θα ακολουθήσει στην έρευνά του προκειμένου να πετύχει τον σκοπό του. Έτσι λοιπόν θα πρέπει να επιλέξει εάν η μέθοδός του θα είναι ποιοτική, ποσοτική ή ακόμα και ένας συνδυασμός των δύο αυτών μεθόδων. Με τον όρο ποιοτική μέθοδο αναφερόμαστε στο σύνολο των διερευνητικών αλλά και ερμηνευτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε διάφορες επιστήμες με σκοπό να περιγράψουν και να αποδώσουν κάποιο νόημα σε ένα φαινόμενο. Οι ποιοτικές μέθοδοι δεν μετρούν τα ποσοστά εμφάνισης των φαινομένων ή τις συχνότητες αλλά αντίθετα αναλύουν τους λόγους εμφάνισης αυτών των φαινομένων (Ζαφειρόπουλος, 2015). Από την άλλη πλευρά έχουμε τις ποσοτικές μεθόδους οι οποίες και αυτές με την σειρά τους προσπαθούν να αναλύσουν ένα φαινόμενο αλλά επιλέγουν όχι τον τρόπο της ανάλυσης αυτής καθεαυτής αλλά μελετώντας τις μέσω ποσοστών και συχνοτήτων. Αυτό δεν σημαίνει όμως πως οι ποσοτικές μέθοδοι υστερούν συγκριτικά με τις ποιοτικές μεθόδους ή ότι αυτές δεν είναι χρήσιμες. Τέλος όπως ήδη αναφέραμε μπορεί να υπάρχει συνδυασμός της μια μεθόδου με την άλλη καθώς μπορεί η μια να συμπληρώνει την άλλη (Ζαφειρόπουλος, 2015). Εξάλλου ο συνδυασμός αυτών μπορεί να λειτουργήσει διαφωτιστικά σε ολόκληρο το φάσμα της μελέτης καθώς ο ερευνητής θα μπορεί και να περιγράψει τι συμβαίνει αναλύοντας γιατί αυτό συμβαίνει, αλλά και να μετρήσει και το μέγεθος του φαινομένου που μελετά με ποσοτικό τρόπο (Ζαφειρόπουλος, 2015).

## **6.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Ανάλογα με το ζητούμενο λοιπόν της κάθε έρευνας, ο ερευνητής θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορεί να επιλέξει την κατάλληλη μέθοδο ή έναν συνδυασμό μεθόδων για την καλύτερη αναζήτηση των πληροφοριών και απαντήσεων που ερευνά (Cassell & Symon, 1999).

Σκοπός λοιπόν της συγκεκριμένης εργασίας είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν το πάτωμα στη διαδικασία του παιχνιδιού τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αυτής όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι τρία και πιο συγκεκριμένα:

α) το πώς αλληλεπιδρούν τα παιδιά με το πάτωμα κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού,

β) πως αλληλεπιδρούν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους στο πάτωμα και

γ) πως αλληλεπιδρούν τα παιδιά με τους παιδαγωγούς κατά την διάρκεια του παιχνιδιού στο πάτωμα.

Για να μπορέσουμε λοιπόν να απαντήσουμε σε αυτά τα τρία ερευνητικά ερωτήματα θεωρήθηκε ότι η καταλληλότερη μέθοδος ήταν η ποιοτική έρευνα. Ο σκοπός της έρευνας αφορά στο πως τα παιδιά παίζουν στο πάτωμα και μέσω της ποιοτικής μεθόδου θεωρήθηκε ότι αυτό θα μπορούσε να μελετηθεί και να αναλυθεί σε βάθος. Ο λόγος που δεν χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος έγκειται στο ότι στόχος της έρευνας είναι να αποτυπωθεί ο τρόπος που τα παιδιά επιλέγουν να παίζουν στο πάτωμα και όχι το πόσες φορές το επιλέγουν για παράδειγμα. Τέλος ένας άλλος λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε η ποιοτική έρευνα σχετίζεται με την φύση της ίδιας της μεθόδου. «Η ποιοτική μέθοδος έχει έναν πολύ δυναμικό χαρακτήρα κατά την διάρκεια εξέλιξης της» (Ζαφειρόπουλος, 2015), καθώς μπορεί μεν ο ερευνητής να ξεκινάει με ένα πλάνο έρευνας αλλά στην πορεία μπορεί να προκύψουν και νέα ζητήματα που θα τον απασχολήσουν, κάτι που δηλαδή ο ερευνητής είδε να αναδύεται και δεν το περίμενε. Σε αυτή την περίπτωση ο ερευνητής θα μπορεί να πάει την έρευνά του ένα βήμα παραπέρα και να ανιχνεύσει και κάτι νέο που παρατήρησε.

Παράλληλα, θέλοντας να παρατηρήσουμε τα ίδια τα παιδιά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους, η ποιοτική έρευνα είναι εκείνη που περιλαμβάνει το χαρακτηριστικό της υποκειμενικότητας και ειδικότερα μέσω της ελεύθερης παρατήρησης που θα αναλύσουμε παρακάτω δίνει ουσιαστικά και αληθινά αποτελέσματα από την σκοπιά των ίδιων των παιδιών και όχι από ερμηνείες τρίτων όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της χρήσης της ποσοτικής μεθόδου, και την ύπαρξη ερωτηματολογίων σε παιδαγωγούς των παιδιών ή ακόμα και σε γονείς τους (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ακόμα, ένας από τους βασικούς λόγους επιλογής της ποιοτικής μεθόδου, έχει να κάνει με το ότι η ποιοτική έρευνα γίνεται

στον φυσικό χώρο τον οποίο συμβαίνει το υπό μελέτη θέμα και αντανακλά την ίδια εκείνη στιγμή τόσο τις ιδιαιτερότητες όσο και τα προβλήματα του υπό μελέτη θέματος. Έτσι τα οποιαδήποτε ευρήματα είναι ενδεικτικά των συνθηκών εκείνων της πραγματικότητας. Βέβαια ολοκληρώνοντας πρέπει να αναφερθεί και ένα σημαντικό μειονέκτημά της ποιοτικής έρευνας που αφορά στο ότι τα ευρήματα της δεν μπορούν να γενικευθούν κάτι που σημαίνει πως δύσκολα θα μπορέσουν να συνεισφέρουν στην εξαγωγή ενός συμπεράσματος ευρύτερης εμβέλειας.

### 6.3. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης κατά την διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του έτους 2020-2021 και υλοποιήθηκε σε έναν βρεφονηπιακό σταθμό του Ηνωμένου Βασιλείου. Για τη διενέργεια της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μη δομημένες παρατηρήσεις (unstructured observations) μέσω δεκάλεπτων καταγραφών 1 φορά την ημέρα για καθένα από τα δύο παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα κάθε Δευτέρα, Τρίτη & Τετάρτη από τις 15 Μαρτίου έως και τις 28 Απριλίου 2021. Συλλέχθηκαν συνολικά 42 παρατηρήσεις (21 παρατηρήσεις για κάθε παιδί όλο αυτό το χρονικό διάστημα). Η διαδικασία της ελεύθερης παρατήρησης γινόταν από την στιγμή που τα παιδιά ερχόντουσαν σε επαφή με το πάτωμα τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό χώρο του σταθμού και σταματούσε την ώρα που τα παιδιά έφευγαν από το συγκριμένο σημείο. Δεν υπήρχε συγκεκριμένη ώρα παρατήρησης καθώς όπως ήδη αναφέρθηκε η παρατήρηση γινόταν οποιαδήποτε στιγμή τα παιδιά αποφάσιζαν να καθίσουν για παιχνίδι στο πάτωμα. Αυτό βοήθησε αρκετά στην έρευνα καθώς φάνηκε πως τα παιδιά χρησιμοποιούν το πάτωμα για να παίξουν σε όλες τις ώρες τις ημέρας και δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη χρονική προτίμηση. Οι καταγραφές λοιπόν αυτές αναγράφονταν σε γραπτή μορφή στο τετράδιο μου ορίζοντας πάντοτε την ημερομηνία, την ώρα έναρξης και λήξης της παρατήρησης, τα ονόματα των παιδιών, την ηλικία και τον τόπο παρατήρησης. Η επιλογή της διάρκειας παρατήρησης και συγκεκριμένα των 10 λεπτών επιλέχθηκε γιατί μια δεκάλεπτη παρατήρηση έχει το πλεονέκτημα να προσφέρει πλούσια στοιχεία για την συμπεριφορά των παιδιών από την στιγμή που μπορούν να καταγραφούν τόσο λεκτικά όσο και μη-λεκτικά στοιχεία (Palaiologou, 2008).

## 6.4.ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 2 παιδιά για τα οποία για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας τους, τους έχουν δοθεί ψευδώνυμα καθώς είναι αναγκαίο να μην αναφερθούν τα ονόματα τους (Παπαδόπουλος, 2014). Ο Νίκος ηλικίας 3.4 ετών και ο Γιάννης ηλικίας 3.5 ετών. Η επιλογή αυτή των δύο παιδιών έγινε με την μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας, καθώς μέσω της μεθόδου αυτής ο ερευνητής καθορίζει τα χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να έχουν οι συμμετέχοντες της έρευνας για να μπορέσει μέσω αυτών να πάρει τις απαντήσεις που θα καλύψουν στον μέγιστο βαθμό τα ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας (Γαλάνης, 2017). Βασικό κριτήριο για την επιλογή τους, αποτέλεσε η παρουσία παιδιών που ερχόντουσαν καθημερινά τις ημέρες που παραβρισκόμουν στον βρεφονηπιακό σταθμό δηλαδή κάθε Δευτέρα, Τρίτη & Τετάρτη. Έτσι ύστερα από επικοινωνία μου με την διευθύντρια ενημερώθηκα πως αυτά τα δύο μόνο παιδιά παρακολουθούσαν στο σταθμό αυτές τις ημέρες.

## 6.5.ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ολοκληρώνοντας ένα άλλο πολύ σημαντικό κομμάτι της έρευνας αυτής αλλά και κάθε έρευνας που πραγματοποιείται με ανθρώπους ανεξάρτητα από την ηλικία τους είναι εκείνο της ηθικής και δεοντολογίας. Η ηθική και δεοντολογία μιας έρευνας φαίνεται να έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές όπως αποδεικνύεται άλλωστε και από τα πολυάριθμα βιβλία και άρθρα που πραγματεύονται την αναγκαιότητα ύπαρξης ηθικών και δεοντολογικών ζητημάτων όταν υποκείμενα ης έρευνας είναι άνθρωποι (Mann, 2000). Έτσι λοιπόν ένα πλήθος κανόνων ερευνητικής πρακτικής διαμορφώνονται από διάφορες ενώσεις και υπηρεσίες (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ειδικότερα όμως τα θέματα ηθικής και δεοντολογίας που υπάρχουν στην εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να είναι αρκετά λεπτά και αυτό αναγκάζει τους ερευνητές να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με τις αναζητήσεις και τις καταγραφές τους έτσι ώστε και εκείνοι να οδηγηθούν στην αλήθεια της έρευνάς τους αλλά επίσης να διασφαλιστούν τα δικαιώματα και οι αξίες των υποκειμένων της έρευνας που συμμετέχουν σε αυτή. Ένα κομμάτι λοιπόν της δεοντολογίας αφορά την συναίνεση και την συνεργασία μεταξύ των ατόμων που βοηθούν

στην έρευνα. Τι γίνεται όμως στην περίπτωση που τα άτομα αυτά είναι μικρά παιδιά; Σε έρευνες λοιπόν που τα εν δυνάμει υποκείμενα της έρευνας είναι παιδιά ο ερευνητής οφείλει να ακολουθήσει δύο στάδια. Αρχικά πρέπει να ζητήσει την άδεια για την διεξαγωγή της έρευνάς του από τους ενηλίκους που είναι υπεύθυνοι για αυτά και έπειτα να προσεγγίσει και να ζητήσει τη συναίνεση των παιδιών. Οι ενήλικοι μπορεί να είναι είτε οι γονείς, ή οι δάσκαλοι, προπονητές ομάδων ανάλογα πάντα με το πλαίσιο της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στους ενήλικες λοιπόν αυτούς πρέπει να εξηγηθεί ο στόχος της έρευνας, να απαντηθούν τυχόν απορίες και να ζητηθεί η άδειά τους για το επόμενο στάδιο. Στην περίπτωση που υπάρχουν οι οποιοσδήποτε αντιρρήσεις ο ερευνητής θα πρέπει να τις σεβαστεί και να της λάβει υπόψιν του. Τέλος όπως υποστηρίζουν και οι Fine και Sandstrom (1988) θα πρέπει να λέμε στα παιδιά που παρατηρούμε τι ακριβώς θα κάνουμε με λόγια που μπορούν να καταλάβουν αναδεικνύοντας πως η ηλικία των παιδιών δεν θα πρέπει να οδηγεί σε καταπάτηση των δικαιωμάτων τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Έτσι λοιπόν και στην δικιά μου έρευνα η οποία μελετά την χρήση του πατώματος από τα παιδιά και από την στιγμή που εφαρμόζεται η μέθοδος της παρατήρησης σε παιδιά σε στιγμές ελεύθερου παιχνιδιού τους και η καταγραφή όσων παρατηρώ ζητήθηκε η άδεια της διευθύντριας του παιδικού σταθμού στην οποία εξήγησα τον λόγο και τον στόχο της έρευνας, ενημερώθηκε για να ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και έδωσε την συγκατάθεση της να γίνει η έρευνα ενώ η ίδια ενημέρωσε και τους γονείς των παιδιών οι οποίοι έδωσαν τη συγκατάθεση τους μιας και η συστηματική παρατήρηση των παιδιών είναι μια πρακτική που ακολουθεί ο συγκεκριμένος σταθμός κι οι γονείς το θεωρούν δεδομένο ότι θα πραγματοποιείται από τους παιδαγωγούς και έχουν συναινέσει σε αυτό στην αρχή της χρονιάς. Συγκεκριμένα οι παιδαγωγοί εντός της τάξης κάνουν παρατηρήσεις με την χρήση τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα tablets, στα οποία καταγράφουν τις παρατηρήσεις και ενημερώνουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους κηδεμόνες των παιδιών για την μαθησιακή και εξελικτική τους πορεία. Τέλος πριν από κάθε παρατήρηση πάντα ζητούσα τη συναίνεση των παιδιών ρωτώντας τα εάν μπορώ να κάτσω μαζί τους και να δω πως παίζουν αλλά και να καταγράψω το πώς το κάνουν αυτό. Τα παιδιά ανταποκρίνονταν πάντα θετικά ενώ επιπλέον δεν εξέφρασαν (είτε λεκτικά είτε με τη χρήση της γλώσσας του σώματος) σημάδια που να υποδηλώνουν δυσφορία κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μιας και αυτά, όπως και οι γονείς τους, φαίνεται να είχαν

συνηθίσει τις συχνές καταγραφές από τους παιδαγωγούς τους και να το θεωρούσαν ως κάτι σύνηθες και «φυσιολογικό».

## 7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο μέρος αυτό θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι καταγραφές για τα δύο παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τον Νίκο ηλικίας 3 ετών και 4 μηνών(3;4) και τον Γιάννη ηλικίας 3 ετών και 5 μηνών (3;5). Οι παρατηρήσεις έχουν τοποθετηθεί σε πίνακα που περιλαμβάνει τις εξής στήλες: τον αύξοντα αριθμό της παρατήρησης, τον χώρο στον οποίο πραγματοποιήθηκε η καταγραφή (εντός ή εκτός της τάξης), την δραστηριότητα που αναφέρεται στο πως παίζει στο πάτωμα, την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και την αλληλεπίδραση με τους παιδαγωγούς.

### *Παρατηρήσεις Νίκου 3;4 ετών*

A/A Παρατήρησης	Χώρος	Δραστηριότητα	Αλληλεπίδρα με συνομηλίκους	Αλληλεπίδρα με παιδαγωγούς
1 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Νίκος βλέπει κάτι αυτοκινητάκια στο πάτωμα και κάθεται δίπλα από την Μαρία που βρίσκεται εκεί. Η Μαρία παίζει μόνη της τσουλώντας μπρος πίσω το αυτοκινητάκι που κρατάει στο πάτωμα. Όταν ο Νίκος κάθεται δίπλα της εκείνη σταματάει να τσουλάει τα αυτοκίνητα και τότε ο Νίκος παίρνει δυο αυτοκινητάκια στα χέρια του.	Ο Νίκος χαμογελάει στην Μαρία και της δίνει το δεύτερο αυτοκινητάκι που κρατάει λέγοντάς της: «Έλα μαζί μου, ακολούθησέ με». Η Μαρία τον ακολουθεί και αρχίζουν και τσουλάνε τα αυτοκινητάκια τους ευθεία ο ένας πίσω από τον άλλον κάνοντας και διάφορες στροφές και διάφορες κυκλικές κινήσεις.	Όχι
2 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Νίκος κρατάει στα χέρια του δυο αυτοκινητάκια και ύστερα βρίσκει στο πάτωμα ένα πλαστικό σωλήνα. Κάθεται στο πάτωμα και περνάει τα αυτοκινητάκια του μέσα από τον σωλήνα αυτό. Ένα από τα	Όχι	«Ένα αυτοκίνητο κόλλησε εδώ» και εγώ του απαντάω: «Μπορείς να το βγάλεις».

		<p>αυτοκινητάκια του κολλάει στον σωλήνα και μου λέει : «Ένα αυτοκίνητο κόλλησε εδώ» και εγώ του απαντάω: «Μπορείς να το βγάλεις». Ύστερα σηκώνεται και ακουμπάει μόνο την μια πλευρά του σωλήνα στο πάτωμα και αρχίζει να χτυπάει τον σωλήνα στο πάτωμα για να ξεκολλήσουν. Ύστερα κάθεται κάτω και περνάει τα αυτοκινητάκια του μέσα από τον σωλήνα για άλλες 2 φορές χωρίς όμως αυτήν την φορά να κολλήσουν τα αυτοκινητάκια του μέσα στον σωλήνα.</p>		
3 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	<p>Ο Νίκος βλέπει ένα παιδάκι το οποίο παίζει με έναν πλαστικό σωλήνα στο πάτωμα τσουλώντας το με τα πόδια του. Ο Νίκος πηγαίνει να δοκιμάσει και εκείνος. Άλλες φορές το τσουλάει καθιστός στο πάτωμα και γελάει καθώς αυτό μετακινείται στον χώρο και άλλες φορές το τσουλάει όρθιος</p>	<p>Η Δέσποινα έρχεται να παίξει μαζί του και της λέει: «Όχι, σταμάτα». Η Δέσποινα φεύγει. Αφού φύγει ο Νίκος παίρνει τον σωλήνα και τον τσουλάει με τα πόδια ενώ είναι καθισμένος στο πάτωμα. Μετά τον παρατάει και φωνάζει δυνατά: «Ποιος θέλει να παίξει με αυτό;»</p>	Όχι
4 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	<p>Ο Νίκος παίζει με τα αυτοκινητάκια του στο πάτωμα ακολουθώντας έναν συμμαθητή του, τον Φάνη ο οποίος τσουλάει τα αυτοκινητάκια του ήδη στο πάτωμα και μετακινείται σε όλη την τάξη με τα γόνατα στο πάτωμα. Ο Νίκος τον βλέπει και κάνει ακριβώς το ίδιο με τον Φάνη.</p>	<p>Ο Νίκος λέει στον Φάνη «Έλα, κάνε αγώνες μαζί μου». Ξαπλώνουν και οι δύο στο πάτωμα και μετακινούνται στην τάξη ξαπλωμένοι στο πάτωμα περνώντας τα αυτοκινητάκια τους και κάτω από διάφορα αντικείμενα.</p>	Όχι
5 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	<p>Ο Νίκος πάει και κάθεται στην γωνιά της τάξης όπου υπάρχει μια αμμοδόχος στο πάτωμα και βρίσκονται εκεί δυο παιδιά, ο Γιάννης και ο Φάνης. Κάθεται στο πάτωμα, βγάζει τα παπούτσια του και μπαίνει μέσα στην αμμοδόχο και παίζει με</p>	<p>Ο Νίκος λέει στον Γιάννη «Μπορείς να το κάνεις εσύ για μένα; », εννοώντας να τον βοηθήσει να γεμίσει το κουβαδάκι του και ο Γιάννης το κάνει. Ύστερα αφού ο Νίκος αδειάσει ξανά το κουβαδάκι του λέει: «Μπορείς να με</p>	Όχι



		τα 2 κουβαδάκια γεμίζοντας και αδειάζοντας το ένα στο άλλο. Όταν προσπαθεί να τα γεμίσει ζητάει βοήθεια.	βοηθήσεις; », απευθυνόμενος στον Φάνη. Ο Γιάννης που τον ακούει αρχίζει και του βάζει άμμο και ο Νίκος του λέει: «Όχι, ζήτησα την βοήθεια του Φάνη».	
6 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Νίκος κάθεται στο πάτωμα στην γωνιά της αμμοδόχου. Εκεί βρίσκεται άλλο ένα αγοράκι ο Φάνης. Ο Νίκος που κρατάει ένα αυτοκινητάκι το θάβει μέσα στην αμμοδόχο και ζητάει από τον Φάνη να το βρει. Ο Φάνης δεν μπορεί να το βρει και ο Νίκος αρχίζει και σκάβει με τα χέρια του γελώντας και το εμφανίζει.	Ο Νίκος αφού ξαναθάψει το αυτοκινητάκι λέει στον Φάνη: «Κοίτα, κόλλησε» και κάνει πως δεν μπορεί να ξεκολλήσει το αυτοκινητάκι του.	Όχι
7 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Νίκος κάθεται στο πάτωμα στην αμμοδόχο και κρατάει δυο σωλήνες, ένα στο κάθε χέρι. Αφού τους κρατήσει ανοίγει τα πόδια του και κάνει σπαγγάτο στο πάτωμα. Εκεί μου λέει: «Κοίτα πως μετακινείται η άμμος». Ύστερα παίρνει ένα εργαλείο που χρησιμοποιούμε για να κάνουμε τον πουρέ πατάτας και βρίσκεται εκεί δίπλα του και αρχίζει και το πιέζει στο πάτωμα παρατηρώντας τα σχήματα που αυτό αφήνει. Το κάνει σε όλη την αμμοδόχο.	Ο Νίκος σκουντάει τον Αλέξανδρο όταν κάνει σχέδια με το εργαλείο για τον πουρέ στο πάτωμα και του λέει «κοίτα».	Εκεί μου λέει: «Κοίτα πως μετακινείται η άμμος».
8 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Νίκος κρατάει ένα αυτοκινητάκι και πάει και κάθεται κάτω στο πάτωμα δίπλα σε δυο παιδιά που βρίσκονται ήδη κάτω και τσουλάνε τα αυτοκινητάκια τους. Ο Νίκος τους λέει: «ελάτε» και τους δείχνει πως μπορούν να τσουλήσουν το αυτοκινητάκι της και να το ανεβάσουν σε μια ράμπα που υπάρχει εκεί. Ο Νίκος μπουσουλάει πάνω στην ράμπα και το	Όταν ο Νίκος αρχίσει να κάνει το παιχνίδι του στην ανηφορική ράμπα τα δυο αγόρια τον πλησιάζουν και παίζουν όλοι μαζί βγάζοντας κραυγές χαράς και λέγοντας συνέχεια: «1,2,3 πάμε»	Όχι

		τσουλάει για να πέσει κάτω. Αφού πέσει κάτω εκείνος γελάει και το ξανακάνει για άλλες 2 φορές.		
9 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Νίκος βρίσκει μια δοκό στο πάτωμα και ανεβαίνει πάνω της. Βρίσκει δίπλα του στο πάτωμα ένα μπολ κουζινικό. Φεύγει και φωνάζει τον Γιάννη και ο Γιάννης κουβαλάει μια μπάλα. Στην αρχή ανεβοκατεβαίνουν σε αυτή την δοκό με την σειρά. Ύστερα ο Νίκος τοποθετεί το μπολ κάτω στο πάτωμα και την μπάλα από πάνω και αρχίζουν και κλωτσάνε την μπάλα λέγοντας πως βρίσκονται στο γήπεδο. Αυτόματα το πάτωμα μετατρέπεται σε γήπεδο.	Ο Νίκος λέει στον Γιάννη: «Είναι η σειρά μου τώρα» και κάθε φορά λένε το ίδιο ο ένας στον άλλον όταν έρχεται η σειρά τους.	Όχι
10 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Νίκος παίρνει από την γωνία που βρίσκονται τα αυτοκινητάκια ένα τρακτέρ και πηγαίνει και κάθεται στο πάτωμα κάτω στην αμμοδόχο. Εκεί αρχίζει και γεμίζει με άμμο το τρακτέρ που κρατάει και αφού το γεμίσει μέχρι πάνω ρίχνει την άμμο κάτω όπως ακριβώς κάνει ένα τρακτέρ. Το κάνει αυτό για περίπου 5 λεπτά.	Όχι	Όχι
11 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Νίκος παίρνει ένα τρακτέρ από την γωνιά με τα αυτοκινητάκια και ένα μικρό αυτοκινητάκι. Πηγαίνει και κάθεται στην αμμοδόχο και παίζει με το τρακτέρ και το αυτοκινητάκι κάνοντας ευθείες πέρα δώθε στην αμμοδόχο. Ο Νίκος ύστερα τοποθετεί το αυτοκινητάκι πάνω στο τρακτέρ και παίρνοντας μια κουτάλα που βρίσκεται ήδη στην αμμοδόχο προσπαθεί να κρύψει το αυτοκινητάκι. Αφού το κρύψει ύστερα χτίζει με κάτι τουβλάκια ένα σπίτι και μου δίνει την άμμο λέγοντας πως:	Όχι	Χτίζει με κάτι τουβλάκια ένα σπίτι και μου δίνει την άμμο λέγοντας πως: «Εδώ είναι το παρκινγκ για τα τρακτέρ».

		«Εδώ είναι το παρκινγκ για τα τρακτέρ».		
12 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Νίκος παίρνει διάφορα ζωάκια πλαστικά και πηγαίνει προς την αμμοδόχο, κάθεται κάτω στο πάτωμα και βάζει τα ζωάκια μέσα στην άμμο. Ο Βαγγέλης που βρίσκεται εκεί τον ρωτάει: «Τι κάνεις; » και ο Νίκος απαντάει: «Ήρθαν για ένα κολύμπι». Η αμμοδόχος μετατράπηκε σε παραλία.	Ύστερα ο Νίκος δίνει στον Βαγγέλη ένα από τα ζωάκια του και του λέει: «έλα και κολύμπησε μαζί μας».	Όχι
13 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Νίκος πάει και κάθεται στο πάτωμα δίπλα στον Μάνο και τον Γιάννη. Ο Μάνος και ο Γιάννης έχουν ήδη στήσει εκεί στο πάτωμα με διάφορα τουβλάκια μια πίστα για τρενάκια. Ο Νίκος βοηθάει και αυτός και αφού ετοιμάσουν την πίστα αρχίζουν και τοποθετούν πάνω τρενάκια και αυτοκινητάκια. Ο Νίκος ξαπλώνει στο πάτωμα και τσουλάει το αυτοκινητάκι του γύρω γύρω.	Ο Νίκος κατεβάζει από την πίστα των τρένων το αυτοκινητάκι του και συνεχίζει να το τσουλάει στο πάτωμα κάνοντας τον ήχο του τρένου. Εκείνη την στιγμή βλέπει την Ήρα να πλησιάζει και της λέει: «Ήρα, έλα έχω ένα τρένο για σένα». Η Ήρα έρχεται και ο Νίκος της δίνει το τρενάκι της.	Όχι
14 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Νίκος βρίσκει μια δοκό που είναι στο πάτωμα της αυλής. Ανεβαίνει πάνω της και αρχίζει και τρέχει διασχίζοντας την φωνάζοντας: «Ναι, πάμε ξανά». Ύστερα προσπαθεί να ισορροπήσει στην δοκό με το ένα πόδι και τα καταφέρνει.	Την ώρα που διασχίζει την δοκό βλέπει μπροστά του ένα παιδί που κινείται αργά και ο Νίκος λέει μπιιπ. Ύστερα ανεβοκατεβαίνουν εναλλάξ και κάποια στιγμή όταν ο Νίκος προσπαθεί να ισορροπήσει στην δοκό με το ένα του πόδι φωνάζει στον Φάνη και του λέει «κοίτα», δείχνοντας του το πόδι του και χαμογελώντας του.	Όχι
15 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Νίκος βρίσκει στην αυλή κάτω στο πάτωμα δυο χαρτόκουτες. Αφού πλησιάζει τις αναποδογυρίζει και η ανοιχτή πλευρά της κούτας βρίσκεται στο πάτωμα. Εκείνος κάθεται στο πάτωμα και μπαίνει	Δίπλα του στην άλλη κούτα έρχεται ο Βασίλης και προσπαθεί να μπει μέσα στην κούτα αλλά δεν τα καταφέρνει καθώς είναι ψηλή για εκείνος. Ο Νίκος το βλέπει αυτό και βγαίνει από την δικιά του κούτα και του λέει:	Όχι

		μπουσουλώντας μέσα στην κούτα. Αφού μπει μέσα στην κούτα στριφογυρνάει γύρω γύρω.	«Βασίλη πρέπει να τοποθετήσεις έτσι», δείχνοντας πως η ανοιχτή πλευρά πρέπει να βρίσκεται στο πάτωμα για να μπορέσει να μπει μέσα σε αυτή. Ο Βασίλης του λέει: «ευχαριστώ». Ύστερα ο Νίκος λέει στον Βασίλη: «έλα στο σπίτι μου», (transformation schema).	
16 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Νίκος βλέπει την δοκό που βρίσκεται στο πάτωμα και προσπαθεί να στήσει έναν στίβο μάχης. Γύρω του ακουμπισμένα στο πάτωμα υπάρχουν διάφορα λάστιχα και καφάσια. Τα παίρνει και κάνει μια 'πίστα'	Όταν την σχεδιάσει (την πίστα), λέει στον φίλο του Αντώνη «έλα ακολούθησε με ». Όταν ο Αντώνης φτάσει στο σημείο να διασχίσει την απέναντι δοκό δεν τα καταφέρνει και πατάει το πάτωμα και ο Νίκος που είναι πίσω του, του λέει: «Οοο όχι». Ο Νίκος κατεβαίνει και βάζει σε εκείνο το σημείο μια άλλη δοκό που βρήκε και λέει στον Αντώνη: «Έλα τώρα είναι έτοιμο».	Όχι
17 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Νίκος βλέπει τον Γιάννη ο οποίος πηδάει μια λακκούβα που υπάρχει στην αυλή. Τον πλησιάζει και του λέει: «Ευ Γιάννη τι κάνεις εδώ; »	Ο Γιάννης απαντάει στον Νίκο: «Έλα, δεν πρέπει να ακουμπήσεις την λάβα ». (Η λάβα ήταν η λακκούβα, transformation schema) και ο Νίκος ξεκίνησε να πηδάει αφού τα κατάφερε χαμογέλασε και είπε: «Τα κατάφερα Γιάννη», και ο Γιάννης του χαμογέλασε. Συνέχισαν να το κάνουν αυτό για περίπου 10 λεπτά καθώς μετά ήρθαν άλλα δυο αγοράκια και πηδούσαν την λακκούβα ο καθένας εναλλάξ.	Όχι
18 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Νίκος, ο Γιώργος και ο Φάνης, βρήκαν 3 μικρούς κορμούς και κάθονταν πάνω σε αυτούς. Αφού κάθισαν άρχισαν να τραγουδάνε το τραγουδάκι: «5 little monkeys jumping on the bed» , (στο οποίο τραγούδι αναφέρει πως τα μαϊμούδάκια αυτά χοροπηδούσαν στο κρεβάτι τους και	Χαμογελούσαν ο ένας στον άλλον όταν έπεφταν.	Όχι

		έπεφταν από αυτό. Έτσι λοιπόν και ο Νίκος με τα άλλα δυο αγοράκια πέφτουν στο πάτωμα παριστάνοντας τα μαϊμουδάκια αυτά.		
19 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Νίκος αφού βγήκε στην αυλή πήρε ένα φτυάρι και άρχισε να σκουπίζει και να μαζεύει το χώμα από τον κήπο. Η Κωνσταντίνα τον πλησίασε και εκείνος της είπε: «Κωνσταντίνα πρόσεχε αυτός είναι ο κήπος μου». Ύστερα άδειασε το χώμα για να φτιάξει μια λακκούβα χρησιμοποιώντας και την βοήθεια ενός μικρού τρακτέρ που βρισκόταν έξω στην αυλή και κάνοντας τις κινήσεις που κάνει ένα τρακτέρ.	Η Κωνσταντίνα τον πλησίασε και εκείνος της είπε: «Κωνσταντίνα πρόσεχε αυτός είναι ο κήπος μου».	Όχι
20 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Νίκος βρίσκεται στο πάτωμα μια πασχαλίτσα που κινείται και ξαπλώνει στο πάτωμα και την κοιτάζει προσεκτικά λέγοντας μου: «Πηγαίνει αργά».	Όχι	Αφού δει την πασχαλίτσα τρέχει στην παιδαγωγό του την σκουντάει και της λέει: «Κοίτα, κάτσε εδώ μαζί μου», δείχνοντάς της να κάτσει στο πάτωμα για να παρατηρήσουν την πασχαλίτσα. Η παιδαγωγός κάθεται και αρχίζει και του μιλάει για το τι χρώματα βλέπει για το μέγεθός της και το πόσο αργά κινείται.
21 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Η παιδαγωγός διαβάζει ένα παραμύθι στο πάτωμα και ο Νίκος την πλησιάζει και κάθεται δίπλα της στο πάτωμα και διαβάζει το παραμύθι. Αφού ολοκληρώσει το παραμύθι, ο Νίκος πιάνει και της δίνει ένα άλλο βιβλίο και η παιδαγωγός ξεκινάει να το διαβάσει.	Όχι	Η παιδαγωγός χαμογελάει όταν ο Νίκος έρχεται και κάθεται δίπλα της και όταν ο Νίκος της δίνει το άλλο βιβλίο.

Πίνακας 4.1 Καταγραφές 1<sup>ου</sup> παιδιού

Παρατηρώντας κάποιος τον παραπάνω πίνακα μπορεί εύκολα να παρατηρήσει πολλές στιγμές στις οποίες φάνηκε ο Νίκος να ενδιαφέρεται να παίζει στο πάτωμα. Πριν όμως ξεκινήσουμε να αναλύουμε τις παρατηρήσεις θα ήθελα να κάνω μια αναφορά στην Arnold (1999;2007). Η Arnold υποστηρίζει πως τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού τους με διάφορα αντικείμενα ή ακόμα και με τους συνομηλίκους τους χρησιμοποιούν κάποιους σχηματισμούς (schemas), οι οποίοι σχηματισμοί αυτοί αποτελούν μοτίβα που προκύπτουν από τις επαναλαμβανόμενες πράξεις που οδηγούν το παιδί σε πρώιμες κατηγοριοποιήσεις και εν τέλει σε κάποιες λογικές ταξινομήσεις. Σύμφωνα με την Arnold υπάρχουν 41 σχηματισμοί, εκ των οποίων οι πιο πολλές αποτελούν συνδυασμό των 10 παρακάτω κατηγοριών: 1) Οριζόντιοι και κάθετοι σχηματισμοί (Vertical and Horizontal trajectory), 2) Διαγώνιοι-λοξοί σχηματισμοί (Oblique trajectory), 3) Φακέλωμα (Envelopment), 4) Περικύκλωση ή εγκλεισμός (Enclosure), 5) Μεταφορά (Transporting), 6) Σύνδεση (Connection), 7) Περιστροφή (Rotation), 8) (Going through a boundary), 9) Συμπερίληψη (Containment): 10) Μεταμόρφωση (Transformation). Ο λόγος που γίνεται αναφορά στους σχηματισμούς αυτούς είναι διότι φάνηκε τα δυο παιδιά μέσω των παρατηρήσεων να τους χρησιμοποιούν όπως άλλωστε έχουν αναφερθεί και στους πίνακες παρατηρήσεων. Πιο συγκεκριμένα τώρα ο Νίκος φάνηκε αρκετές φορές να δείχνει ενδιαφέρον για παιχνίδι στο πάτωμα όταν εκεί υπήρχαν ήδη φίλοι του και έπαιζαν σε αυτό όπως φάνηκε από την παρατήρηση Νο1, στην οποία είδαμε να προσεγγίζει την Μαρία που ήδη βρισκόταν στο πάτωμα και έπαιζε. Το ίδιο συνέβη και στην παρατήρηση Νο3 που ο Νίκος είδε ένα παιδί να παίζει με έναν σωλήνα στο πάτωμα και κινήθηκε προς τα εκείνον. Ακόμα και οι παρατηρήσεις Νο4, Νο8 και Νο13 αποδεικνύουν πως ο Νίκος δείχνει να επιλέγει το πάτωμα όταν υπάρχουν σε αυτό ήδη καθισμένοι οι φίλοι του και παίζουν εκεί ενώ πολλές είναι και οι φορές που μιμείται πράγματα που κάνουν τα άλλα παιδιά που είναι στο πάτωμα. Παράλληλα ο Νίκος φάνηκε ιδιαίτερα να ενδιαφέρεται να παίζει στην αμμοδόχο που βρισκόταν στο πάτωμα όπως έδειξαν και οι παρατηρήσεις Νο5, Νο6, Νο7, Νο10, Νο11 και Νο12 καθώς αρκετές ήταν οι φορές που έπαιξε εκεί και πειραματίστηκε με πολλούς τρόπους άλλες φορές μόνος του και άλλες φορές με τους φίλους του, όπως για παράδειγμα τις στιγμές που έπαιζε με τα κουβαδάκια του γεμίζοντας και αδειάζοντας τα (παρατήρηση Νο5)ή ακόμα και τις στιγμές στις οποίες έκρυβε διάφορα αντικείμενα στην άμμο και ζητούσε από τους φίλους του να τα βρίσκουν (παρατήρηση Νο6). Ταυτόχρονα αξίζει να αναφερθεί πως ο Νίκος έδειξε ιδιαίτερη προτίμηση στο παιχνίδι με τις δοκούς που βρίσκονταν στο πάτωμα τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή, καθώς και στις δυο περιπτώσεις φάνηκε να ενθουσιάζεται καθώς τις

διασχίζει (παρατηρήσεις Νο9, Νο14, Νο16). Όσον αφορά τώρα την χρήση του πάτωματος ο Νίκος φάνηκε να το χρησιμοποιεί ταυτόχρονα με τα υλικά ή ακόμα και τους φίλους του άλλες φορές για να μπουσουλήσουν(παρατήρηση Νο4), άλλες φορές για να παίξουν ένα φανταστικό παιχνίδι, όπως για παράδειγμα στην παρατήρηση Νο18, που παριστάνει το μαϊμουδάκι που πέφτει από το κρεβατάκι του στο πάτωμα, ή ακόμα και στην παρατήρηση Νο9 που παριστάνει με τον φίλο του, τους ποδοσφαιριστές. Τέλος στην παρατήρηση Νο17 το πάτωμα της αυλής φάνηκε να μεταμορφώνεται (transformation schema) σε λάβα ή ακόμα και σε κήπο(παρατήρηση Νο19), ενώ πολλές ήταν και οι στιγμές στις οποίες έκατσε μόνος του στο πάτωμα και ασχολήθηκε με υλικά που υπήρχαν εκεί όπως δείχνουν οι παρατηρήσεις Νο2 και Νο15. Το φανταστικό παιχνίδι από την άλλη φάνηκε να υπάρχει σε πολλές στιγμές παιχνιδιού με το πάτωμα όπως δείχνουν και οι παρατηρήσεις Νο9 και Νο16 όπου ο Νίκος φάνηκε να κάνει τον ποδοσφαιριστή(παρατήρηση Νο9) και να στήνει έναν στίβο μάχης(παρατήρηση Νο16).

Ο Νίκος από τις 21 παρατηρήσεις που καταγράφηκαν ενώ εκείνος έπαιζε στο πάτωμα, μόνο σε μια αλληλεπίδρασε με την παιδαγωγό (παρατήρηση Νο21) όταν εκείνη βρισκόταν καθισμένη στο πάτωμα και διάβαζε ένα βιβλίο ενώ σε τρεις παρατηρήσεις επιδίωξε αλληλεπίδραση μαζί μου (παρατηρήσεις Νο2, Νο7 και Νο11). Αυτό δείχνει ότι μια πιο προσβάσιμη θέση των παιδαγωγών στο χώρο διευκολύνει την αλληλεπίδραση παιδιών-παιδαγωγών όπως αναφέρουν και οι Katsiada & Roufidou (2018). Τέλος ο Νίκος έδειξε να παρατηρεί πολλές φορές και τα πράγματα που υπάρχουν στο πάτωμα όπως στην περίπτωση της παρατήρησης Νο20, στην οποία ο Νίκος φαίνεται να βλέπει μια πασχαλίτσα στο πάτωμα και μετέπειτα να ζητάει από την παιδαγωγό να κάτσει μαζί του στο πάτωμα για να την παρατηρήσουν καθώς κινείται, κάτι που επιβεβαιώνει για ακόμη μια φορά τη σημασία του να καταλαμβάνουν οι παιδαγωγοί περισσότερο προσβάσιμες θέσεις στο χώρο προκειμένου να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση αλλά και το παιχνίδι με τα παιδιά.

Τέλος ο Νίκος, επέδειξε αρκετούς σχηματισμούς παίζοντας στο πάτωμα τόσο με τα υλικά όπως και με τα άλλα παιδιά. Για παράδειγμα στην παρατήρηση Νο9 χρησιμοποιεί το στοιχείο της μεταμόρφωσης(transformation schema) καθώς μετατρέπει το πάτωμα σε γήπεδο. Στην παρατήρηση Νο12 επίσης χρησιμοποιεί το στοιχείο της μεταμόρφωσης(transformation schema) καθώς μετατρέπει την αμμοδόχο σε παραλία ενώ και στην παρατήρηση Νο18 ξαναχρησιμοποιεί τον σχηματισμό της μεταμόρφωσης(transformation schema) καθώς παριστάνει με τους φίλους του τα

μαϊμουδάκια που πέφτουν στο πάτωμα. Τέλος, στην παρατήρηση Νο19 ο Νίκος επίσης χρησιμοποιεί τον σχηματισμό της μεταμόρφωσης (transformation schema) καθώς μετατρέπει το πάτωμα της αυλής σε κήπο. Στις παρατηρήσεις Νο13 και Νο15 φαίνεται να χρησιμοποιεί τον σχηματισμό της περιστροφής (rotation schema) στον οποίο ουσιαστικά ο Νίκος φαίνεται να κινεί γύρω του αντικείμενα( παρατήρηση Νο13) ακόμα και να γυρνάει και ο ίδιος μέσα σε μια κούτα στην οποία έχει μπει μέσα επιτυγχάνοντας και τον σχηματισμό της περικύκλωσης ή εγκλεισμού(enclosure schema) μπαίνοντας μέσα σε αυτό (παρατήρηση Νο15). Τέλος στην παρατήρηση Νο11 φαίνεται να χρησιμοποιεί τον οριζόντιο σχηματισμό(horizontal schema) καθώς κάνει διάφορες ευθείες με το τρακτέρ του μέσα στην αμμοδόχο.

### Παρατηρήσεις Γιάννη 3;5 ετών

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται κωδικοποιημένα τα αποσπάσματα από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν με τον Γιάννη ηλικίας 3 ετών και 5 μηνών.

A/A Παρατήρησης	Χώρος	Δραστηριότητα	Αλληλεπιδρά με συνομηλίκους;	Αλληλεπιδρά με παιδαγωγούς;
1 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Σε ένα κατηφορικό σημείο της τάξης ο Γιάννης κάθεται στο πάτωμα κρατώντας δύο αυτοκινητάκια στο χέρι του. Τα ακουμπάει κάτω στο πάτωμα και αυτά τσουλάνε κινούμενα προς τα μπροστά(λόγω του κατηφορικού πατώματος). Όταν αυτό συμβαίνει ο Γιάννης γελάει και σηκώνεται και μαζεύει τα αυτοκινητάκια από το σημείο που σταμάτησαν. Ύστερα ξανακάθεται κάτω και ξανακάνει την ίδια διαδικασία για άλλες 2 φορές. Έπειτα γυρίζει το κεφάλι του και ψάχνει κάτι.	Την ώρα που γυρίζει το κεφάλι του φωνάζει τον φίλο του Φάνη και του λέει «κοίτα πως τσουλάνε τα αυτοκινητάκια μου». Ο Φάνης τον πλησιάζει και κάθεται δίπλα του στο πάτωμα. Ύστερα ο Γιάννης ρωτάει τον Φάνη εάν θέλει να του δώσει το ένα αυτοκινητάκι να κάνουν αγώνες. Ο Φάνης απαντάει ναι και ξεκινούν να κάνουν αγώνες στο κατηφορικό	Όχι



			έδαφος για αρκετές φορές.	
2 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Γιάννης φεύγει από την γωνιά μεταμφίεσης και πηγαίνει προς τους φίλους του Φάνη και Άρη που βρίσκονται στο πάτωμα και τσουλούν τα αυτοκινητάκια τους. Παίρνει και εκείνος ένα αυτοκινητάκι και κάθεται κάτω μαζί τους και τους ακολουθεί με το αυτοκινητάκι του.	Ο Γιάννης ρωτάει τους φίλους τους εάν θέλουν να κάνουν αγώνες να δούνε ποιος θα πάει πιο γρήγορα. Οι φίλοι του συμφωνούν και ξεκινούν να κάνουν αγώνες. Ο Γιάννης τους κερδίζει και ύστερα σηκώνεται και τσουλάει το αυτοκινητάκι του από το πάτωμα στον τοίχο λέγοντας στους φίλους του να τον ακολουθήσουν. Τα παιδιά τον ακολουθούν και ύστερα σταματάνε σε ένα μεγάλο έπιπλο σαν τραπέζι που βρίσκεται κοντά τους. Τοποθετούν τα αυτοκινητάκια τους πάνω σε αυτό τα τσουλούν και τα αφήνουν να πέσουν στο πάτωμα. όταν τα αυτοκινητάκια τους πέσουν στο πάτωμα γελάνε όλοι μαζί. Το ξανακάνουν αυτό για άλλες 3 φορές. Έπειτα ο Γιάννης τους λέει: «πάμε ξανά να δούμε ποιος θα φτάσει πρώτος στο πάτωμα και θα είναι ο νικητής». Επαναλαμβάνουν την διαδικασία για αρκετές φορές.	Όχι
3 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Γιάννης καθώς περπατάει στην τάξη βρίσκει κάτω έναν ξύλινο πλάστη. Κάθεται στο πάτωμα το παίρνει και αρχίζει να το χτυπάει στο πάτωμα. Καθώς το χτυπάει εκείνο βγάζει ήχο και ο Γιάννης αρχίζει γελάει. Το ξανακάνει άλλες δύο φορές. Ύστερα	Όχι	Όχι

		<p>τοποθετεί τον πλάστη στα πόδια του τα οποία έχει τεντωμένα καθισμένος στο πάτωμα. Εκείνο ρολλάρει προς τα κάτω και κάποια στιγμή πέφτει ξανά στο πάτωμα και γελάει. Μετά από λίγο βρίσκει δίπλα του ένα μεγάλο αυτοκινητάκι φορτηγό. Τοποθετεί τον πλάστη πάνω στο φορτηγό και αρχίζει να τσουλάει το αυτοκινητάκι μπουσουλώντας . Ο πλάστης πέφτει από το αυτοκινητάκι και εκείνος ξαναγελάει. Επαναλαμβάνει την ίδια διαδικασία για αρκετές φορές.</p>		
4 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	<p>Ο Γιάννης πηγαίνει προς την γωνιά της αμμοδόχου που βρίσκεται ήδη ο φίλος του Φάνης. Κάθεται δίπλα του στο πάτωμα και τον ρωτάει τι κάνει. Ο Φάνης του απαντάει και του λέει: «παίζω με την άμμο». Ο Γιάννης παίρνει ένα μπόλ και ένα φτυάρι και το γεμίζει με άμμο. Ο Φάνης κάνει ακριβώς το ίδιο. Ύστερα συγκρίνουν εάν τα δοχεία τους είναι ίσα και έπειτα αδειάζουν την άμμο στο πάτωμα. Έπειτα ο Γιάννης αρχίζει να σκάβει και λέει στο Φάνη κοίτα σκάβω τον κήπο μου.</p>	Ο Γιάννης κάθεται δίπλα στον Φάνη στο πάτωμα και τον ρωτάει τι κάνει. Ο Φάνης του απαντάει και του λέει: «παίζω με την άμμο».	Όχι
5 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	<p>Ο Γιάννης πηγαίνει από την γωνιά της κουζίνας στην γωνιά της αμμοδόχου. Εκεί κάθεται στο πάτωμα και αρχίζει να σκάβει με τα χέρια του. Σκάβοντας βρίσκει μια πέτρα, την βγάζει και την ξανακρύβει μέσα στην άμμο. Ύστερα σκάβει ξανά με τα χέρια του και τοποθετεί πολλές πέτρες μαζί καλύπτοντάς τες με την άμμο.</p>	Ζητάει από ένα παιδί που είναι δίπλα του τον Παύλο να βρει τις πέτρες που έχει κρύψει. Έπειτα αφού τις ξανακρύψει του ζητάει να τον βοηθήσει να ρίξουν αρκετή άμμο από πάνω. Αφού το γεμίσουν με αρκετή άμμο Ο Γιάννης λέει στον Παύλο: «κοίτα μοιάζει σαν ένα βουνό» (transformation schema).	Όχι
6 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	<p>Ο Γιάννης και ο Φάνης βρίσκονται στην γωνιά της κουζίνας και μαγειρεύουν. Έπειτα παίρνουν μια τσάντα</p>	Αφού ξεκινήσουν να κάνουν ότι τρώνε ύστερα ο Γιάννης λέει στο	Όχι

		και τοποθετούν μέσα διάφορα αντικείμενα, όπως πιάτα, πιρούνια, ψεύτικα φαγητά και ο Γιάννης λέει στον Φάνη: «πάμε για πικ-νικ». Κινούνται προς την υπόλοιπη τάξη και κάποια στιγμή κάθονται κάτω στο πάτωμα και στήνουν όλα τα αντικείμενα που είχαν πάρει από την κουζίνα.	Φάνη: «θες να σου φέρω και άλλα φαγητά;» και ο Φάνης απαντάει «ναι». Ο Γιάννης πάει προς την κουζίνα παίρνει και άλλα φαγητά και προσκαλεί και άλλα δύο παιδιά που έπαιζαν εκείνη την ώρα στην κουζίνα στο πικ-νικ του.	
7 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Γιάννης κινείται προς μια γωνιά που υπάρχουν διάφορα τρενάκια και τρενογραμμές μέσα σε ένα κουτί. Αφού φτάσει τοποθετεί τις τρενογραμμές στο πάτωμα και προσπαθεί να τις συναρμολογήσει. Έπειτα έρχεται ο Αλέξανδρος και τον ρωτάει εάν μπορεί να παίξουν μαζί. Ο Γιάννης του απαντάει ναι και αρχίζουν να τσουλάνε τα τρενάκια στις τρενογραμμές.	Αφού τα δυο αγόρια παίξουν αρκετά πάνω στις τρενογραμμές ο Γιάννης τσουλάει το αυτοκινητάκι του στο πάτωμα και αρχίζει και τσουλάει το αυτοκινητάκι του γρήγορα. Έπειτα ο Αλέξανδρος τον ακολουθεί και περνάνε τα τρενάκια του κάτω από ένα τραπέζι. Ο Γιάννης λέει στον Αλέξανδρο: «έλα εδώ στο τούνελ», καθώς περνάνε μέσα κάτω από το τραπέζι.	Όχι
8 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Γιάννης βρίσκει στο πάτωμα πολλούς χρωματιστούς πλαστικούς πλάστες για την πλαστελίνη. Τα μαζεύει όλα κάθετα στο πάτωμα και αρχίζει να κάνει έναν πύργο. Αφού τοποθετήσει αρκετά κομμάτια ύστερα τα ρίχνει κάτω και γελάει. Δυο φίλοι του τον βλέπουν και πάνε και καθονται δίπλα του και κάνουν και οι 3 πύργους και τους ρίχνουν στο πάτωμα. Ύστερα ο Γιάννη αρχίζει και τσουλάει τους πλάστες με τα χέρια του γύρω από την τάξη. Τους μαζεύει πάλι πίσω μπουσουλώντας και ύστερα τους τοποθετεί όλους μπροστά του στο πάτωμα και αρχίζει και τους μετράει.	Αφού ο Γιάννης μετρήσει τους πλάστες ύστερα ο Φάνης φέρνει ένα αυτοκινητάκι και ο Γιάννης του λέει: «Φάνη σταμάτα το φανάρι είναι κόκκινο, τοποθετώντας το κόκκινο μικρό πλάστη μπροστά από τον Φάνη. Έπειτα ο Γιάννης παίρνει ένα πράσινο πλάστη και του λέει: «Φάνη πάμε, τώρα είναι πράσινο»	Όχι
9 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Γιάννης βλέπει την παιδαγωγό καθισμένη στο	Ο Γιάννης ρωτάει του υπόλοιπους	Ο Γιάννης ζητάει από την

		πάτωμα η οποία βρίσκεται μαζί με άλλα 3 παιδιά και παίζουν ένα επιτραπέζιο.	φίλους του ποιανού σειρά είναι για να ξέρει πότε έρχεται η σειρά του. Ύστερα παρατηρεί πως ο Λεωνίδας δεν έχει πόνι και βρίσκει ένα δίπλα του στο πάτωμα και του το δίνει.	παιδαγωγό να κάτσει μαζί τους και να παίζει και αυτός. Η παιδαγωγός του δίνει ένα πόνι και κάθεται στο πάτωμα και αρχίζει και παίζει το επιτραπέζιο.
10 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Γιάννης πηγαίνει και κάθεται στο πάτωμα δίπλα από μια παιδαγωγό η οποία διαβάζει ένα παραμύθι και ακούει προσεκτικά το παραμύθι.	Όχι.	Η παιδαγωγός απλά διαβάζει το παραμύθι και αφού τελειώσει το ένα ξεκινάει ένα άλλο.
11 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Γιάννης πηγαίνει και κάθεται στο πάτωμα γύρω από ένα στρογγυλό τραπέζι που εκεί βρίσκονται ήδη 3 αγόρια. Στο τραπέζι αυτό βρίσκονται τοποθετημένα πολλά αυτοκινητάκια και τα αγόρια τα τσουλάνε γύρω από το τραπέζι.	Ο Γιάννης ρωτάει τα παιδιά ένα μπορεί να παίζει μαζί τους και εκείνα απαντάνε θετικά. Ο Γιάννης παίρνει ένα αυτοκινητάκι το τσουλάει γύρω γύρω γρήγορα και έπειτα του πέφτει στο πάτωμα. Αφού του πέσει στο πάτωμα ζητάει από τους φίλους του βοήθεια λέγοντάς τους: «Βοήθεια το αυτοκινητάκι μου έπεσε μέσα στο ποτάμι». Οι φίλοι του τον βοηθούν με τα δικά τους αυτοκινητάκια να το σηκώσουν και ο Γιάννης τους λέει να προσέχετε εκεί γιατί είναι το ποτάμι. Ύστερα ο φίλος του Αντώνης ρίχνει και εκείνος το αυτοκινητάκι του στο πάτωμα και ο Γιάννης τους φωνάζει όλους να πάνε να βοηθήσουν τον φίλο τους να τον σηκώσουν από το ποτάμι.	Όχι

12 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην τάξη	Ο Γιάννης πηγαίνει προς την γωνιά της αμμοδόχου και κάθεται στο πάτωμα. Αρχίζει και κάνει διάφορα αποτυπώματα με τα χέρια του και γελάει. Ύστερα κάνει αποτυπώματα με τις πατούσες του στην άμμο και ξαναγελάει. Συνεχίζει να κάνει διάφορα αποτυπώματα αλλά αυτήν την φορά χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα που υπάρχουν ήδη στην αμμοδόχο όπως φτυάρια, μπολ, πέτρες, αυτοκινητάκια, ξύλα.	Όχι	Όχι
13 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Γιάννης και ο Φάνης βγαίνουν στην αυλή και μετακινούνται προς ένα μεγάλο τραπέζι στην μέση της αυλής στο οποίο είναι τοποθετημένα διάφορα αυτοκινητάκια. Ο Γιάννης τοποθετεί κάποια αυτοκινητάκια στο πάτωμα και αρχίζει να τα τσουλάει.	Ο Γιάννης μετακινεί τα αυτοκινητάκια κάτω από τον τραπέζι και λέει στο Φάνη «έλα εδώ κάτω, μπες μέσα» και αρχίζουν και τσουλάνε τα αυτοκινητάκια τους κάτω από το τραπέζι. Ύστερα αρχίζουν να βγαίνουν από το τραπέζι και να τσουλάνε τα αυτοκινητάκια τους στο πάτωμα κάνοντας αγώνες.	Όχι
14 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Γιάννης φοράει τα παντοφλάκια του και βγαίνει έξω στην αυλή. Αφού βγει έξω πηγαίνει προς έναν κομμένο κορμό ο οποίος είναι λιγάκι κατηφορικός και κάθεται πάνω τους και αρχίζει και τσουλάει. Καθώς τσουλάει γελάει και πέφτει έπειτα στο πάτωμα. ύστερα φωνάζει πως κάνει τσουλήθρα.	Όχι	Λέει σε μένα γελώντας πως του αρέσει αυτό που κάνει.
15 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Γιάννης βγαίνει στην αυλή και βλέπει κάτω στο πάτωμα ένα καλάθι. Το παίρνει και το τοποθετεί στο κέντρο της αυλής. Ύστερα ψάχνει κάτι στην αυλή και επανέρχεται με μια μπάλα. Λίγο αργότερα βρίσκει δίπλα του κάτι κώνους τους παίρνει και τους τοποθετεί τον έναν κοντά στο άλλον με μια μικρή απόσταση ανάμεσα τους. Έπειτα παίρνει	Όχι	Όχι

		ένα φορτηγάκι και το περνάει ανάμεσα από τους κώνους σέρνοντάς το στο πάτωμα.		
16 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Γιάννης βγήκε στην αυλή και πήρε ένα μεγάλο αυτοκινητάκι που βρισκόταν δίπλα του και άρχισε να το τσουλάει στο πάτωμα. Ύστερα κινήθηκε προς τα χώματα και ανακάλυψε πως το έδαφος είναι κατηφορικό. Έκατσε κάτω στο πάτωμα και άφησε το αυτοκινητάκι του να τσουλήσει. Αφού έφτασε στο τέλος των χωμάτων σηκώθηκε το πήρε και το ξανάκανε για τουλάχιστον άλλες έξι φορές.	Ο Γιάννης φώναξε τον Φάνη και τον φώναξε να του δείξει τι ανακάλυψε. Ο Γιάννης είπε στον Φάνη να πάει να φέρει ένα αυτοκινητάκι και να κάτσει δίπλα του να κάνουν αγώνες. Ο Φάνης έφερε ένα αυτοκινητάκι και μαζί με τον Γιάννη άρχισαν να κάνουν αγώνες στο κατηφορικό έδαφος για το ποιανού το αυτοκινητάκι θα φτάσει πρώτο.	Όχι
17 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Γιάννης κινείται για ακόμη μια φορά την αυλή στο σημείο το οποίο είχε ανακαλύψει πως κατηφορίζει το έδαφος και καλεί και τον φίλο του Φάνη να τον ακολουθήσει παίρνοντας δύο αυτοκινητάκια.	Ο Γιάννης λέει στο Φάνη πως αυτή την φορά θα παίξουν αλλιώς. Ο Γιάννης λέει στον Φάνη πως εκείνος θα ανοίξει τα πόδια του για να περνάει το αυτοκινητάκι καθώς κατηφορίζει μέσα από τα πόδια του και ύστερα θα το κάνουν εναλλάξ. Ο Γιάννης λοιπόν κάθεται στο πάτωμα και κατηφορίζει το αυτοκινητάκι του μέσα από τα χώματα περνώντας το μέσα από τα πόδια του Φάνη. Γελάει και έπειτα αγκαλιάζεται με τον Φάνη και το κάνουν εναλλάξ.	Όχι
18 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Γιάννης βγαίνει στην αυλή και βρίσκει στο πάτωμα κάποια αυτοκινητάκια και έναν μακρύ σωλήνα. Φωνάζει τον φίλο του Φάνη κάθονται στο πάτωμα ο καθένας σε κάθε πλευρά του σωλήνα. Περνάνε τα αυτοκινητάκια	Αφού λοιπόν τοποθετήσουν τον σωλήνα αυτό στο πάτωμα ο Γιάννης λέει στο Φάνη: «ας το κάνουμε γρήγορα τώρα» και τσουλάει γρήγορα	Όχι.

		μέσα από τον σωλήνα ο ένας στον άλλο και έπειτα μετά από κάθε φορά αλλάζουν πλευρά και ξανακάθονται στο πάτωμα. Κάποια στιγμή τοποθετούν τον σωλήνα στο πάτωμα.	το αυτοκινητάκι μέσα από τον σωλήνα. Το ίδιο κάνει και ο Φάνης. Έπειτα ο Γιάννης παίρνει το αυτοκινητάκι και το τσουλάει πάνω από τον σωλήνα και αυτό καθώς δεν μπορεί να ισορροπήσει λόγω του κυκλικού του σχήματος πέφτει στο πάτωμα και ο Γιάννης μαζί με τον Φάνη αρχίζουν να γελάνε. Επαναλαμβάνουν την διαδικασία για αρκετές φορές ακόμα.	
19 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Γιάννης βγαίνει στην αυλή και αρχίζει να κλωτσάει μια μπάλα. Ο Φάνης τον πλησιάζει και κλωτσάει και αυτός και γελάνε. Ύστερα ο Γιάννης βλέπει κάτω μια λακκούβα και τοποθετεί με το πόδι του την μπάλα μέσα. Αφού την βάλει ξανά μέσα φωνάζει: «γκολ».	Ο Γιάννης ρωτάει τον Φάνη εάν θέλει να παίξουν μπάλα και ο Φάνης απαντάει ναι. Ο Γιάννης λοιπόν του εξηγεί πως το σημείο που πρέπει να μπει η μπάλα είναι η συγκεκριμένη λακκούβα στο πάτωμα και πως ο καθένας έχει την πλευρά του. Ο Γιάννης οριοθετεί τον χώρο του σύμφωνα με το πάτωμα δείχνοντας στο Φάνη πως αυτός ο χώρος είναι δικός του και η άλλη πλευρά του Φάνη. Όταν ο Φάνης κινείται προς την πλευρά του Γιάννη, εκείνος του λέει: «κάνε πίσω αυτός είναι ο δικός μου χώρος» και συνεχίζουν να παίζουν.	Όχι
20 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Γιάννης βγαίνει στην αυλή και κινείται προς τα χώματα στα οποία υπάρχουν διάφορες τσουγκράνες και φτυάρια. Αρχίζει να σκάβει	Ο Γιάννης λέει πως πρέπει να είναι προσεκτικοί με την λακκούβα που φτιάχνει καθώς	Όχι

		προσπαθώντας να φτιάξει μια λακκούβα στο πάτωμα. Δύο άλλα αγόρια που βρίσκονται εκεί τον βοηθούν.	είναι ο κήπος του. Έπειτα παίρνει διάφορα λουλούδια και τα τοποθετεί στο χώματα σκάβοντας με τα χέρια κάνοντας ότι φυτεύει.	
21 <sup>η</sup> παρατήρηση	Στην αυλή	Ο Γιάννης βγαίνει στην αυλή και παίζει με άλλα πέντε παιδιά κυνηγητό.	Καθώς ο Γιάννης τρέχει γύρω από την αυλή ενώ τον κυνηγούν οι φίλοι του βλέπει μια λακκούβα στο πάτωμα και τους λέει: «παιδιά προσέξτε εδώ πέρα είναι η λάβα» και πηδάει πάνω από την λακκούβα. Το ίδιο κάνουν και τα άλλα παιδιά αφού τον δούνε. Έπειτα ο Γιάννης μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν ότι βάζουν νερό σε μπουκάλια να πάνε να σβήσουν την 'λάβα' που υπάρχει στο πάτωμα.	Ο Γιάννης με βλέπει που είμαι εκεί κοντά του και μου λέει: «πρόσεχε εδώ υπάρχει λάβα» και εγώ κάνω ότι απομακρύνομαι.

Πίνακας 4.2 Καταγραφές 2<sup>ου</sup> παιδιού

Περνώντας τώρα στην ανάλυση του πίνακα του Γιάννη, και εδώ παρατηρήθηκαν πολλές στιγμές στις οποίες φάνηκε ο Γιάννης να ενδιαφέρεται να παίζει στο πάτωμα. Πιο συγκεκριμένα τώρα ο Γιάννης φάνηκε αρκετές φορές να δείχνει ενδιαφέρον για παιχνίδι στο πάτωμα όταν εκεί υπήρχαν ήδη φίλοι του και έπαιζαν σε αυτό όπως φάνηκε από την παρατήρηση Νο2, στην οποία είδαμε να προσεγγίζει τον Φάνη και τον Άρη που ήδη βρισκόταν στο πάτωμα και έπαιζαν. Το ίδιο συνέβη και στην παρατήρηση Νο11 που ο Γιάννης είδε τρία παιδιά να παίζουν σε ένα τραπέζι με τα αυτοκινητάκια τους και όταν αυτά έπεφταν κάτω από το τραπέζι να μεταμορφώνεται το πάτωμα σε ποτάμι αλλά και στην παρατήρηση Νο13 στην οποία ο Γιάννης αλληλεπιδρά με τους φίλους του στην αυλή παίζοντας με το πάτωμα. Παράλληλα ο Γιάννης φάνηκε ιδιαίτερα να ενδιαφέρεται να παίζει και εκείνος στην αμμοδόχο που βρισκόταν στο πάτωμα όπως έδειξαν οι παρατηρήσεις Νο4, Νο5 και Νο12 καθώς αρκετές ήταν οι φορές που έπαιξε εκεί και



πειραματίστηκε με πολλούς τρόπους άλλες φορές μόνος του και άλλες φορές με τους φίλους τους, όπως για παράδειγμα τις στιγμές που έπαιζε με τα μπόλ και τα φτυάρια που βρίσκονταν εκεί γεμίζοντας και συγκρίνοντάς τα (παρατήρηση Νο4) ή ακόμα και τις στιγμές στις οποίες προσπαθούσε να κάνει διάφορα αποτυπώματα με τα χέρια και τις πατούσες του (παρατήρηση Νο12). Ταυτόχρονα αξίζει να αναφερθεί πως ο Γιάννης έδειξε ιδιαίτερη προτίμηση στο παιχνίδι στο πάτωμα όσον αφορά τις διάφορες μορφές που αυτό μπορεί να έχει (να είναι κατηφορικό ή ανηφορικό), όπως για παράδειγμα στην παρατήρηση Νο1 στην τάξη και στις παρατηρήσεις Νο14, Νο16 & Νο17 στην αυλή από τις οποίες διαπίστωσα το μεγάλο του ενδιαφέρον όταν τα αντικείμενα που κρατούσε τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή κατηφόριζαν λόγω του ότι το ίδιο το πάτωμα ήταν κατηφορικό. Ο μεγάλος ενθουσιασμός του φαίνεται και από τις φορές που κάλεσε τους φίλους του για να τους δείξει τι είχε ανακαλύψει (παρατήρηση Νο1 και παρατήρηση Νο16).

Όσον αφορά τώρα την χρήση του πατώματος ο Γιάννης φάνηκε να το χρησιμοποιεί ταυτόχρονα με τα υλικά όπως για παράδειγμα στην παρατήρηση Νο3 στην οποία πειραματίστηκε με έναν ξύλινο πλάστη και τους ήχους που αυτό κάνει όταν πέσει στο πάτωμα, στην παρατήρηση Νο7 στην οποία στήνει κάτω στο πάτωμα διάφορες τρενογραμμές για να παίζει και τέλος στην παρατήρηση Νο8 στην οποία χρησιμοποιεί πλαστικούς πλάστες για την δημιουργία πύργων. Ακόμα φάνηκε και η αλληλεπίδραση του με τους φίλους του πάνω στο πάτωμα τόσο στην τάξη(παρατήρηση Νο6), στην οποία το πάτωμα μετατρέπεται ως τον χώρο που ο Γιάννης και ο φίλος του Φάνης κάνουν πικνικ όσο και στην αυλή (παρατήρηση Νο18), που ο Γιάννης και ο Φάνης πειραματίζονται με έναν σωλήνα καθισμένοι στο πάτωμα. Επιπρόσθετα, ο Γιάννης έδειξε και εκείνος να παρατηρεί τι βρίσκεται στο πάτωμα γύρω του όπως επιβεβαιώνει και η παρατήρηση Νο15, στην οποία παρατηρεί ένα καλάθι στο πάτωμα και ψάχνει μια μπάλα για να παίζει με αυτό. Παράλληλα αρκετές ήταν και οι στιγμές του φανταστικού παιχνιδιού στην αυλή όπως φανερώνουν και οι παρατηρήσεις Νο19, Νο20 & Νο21 αντίστοιχα στις οποίες τα παιδιά μετατρέπουν μια λακκούβα που υπάρχει στο πάτωμα σε τέρμα, κάνουν ότι ασχολούνται με τον κήπο και τέλος μετατρέπουν άλλη μια λακκούβα σε λάβα.

Ο Γιάννης από τις 21 παρατηρήσεις που καταγράφηκαν ενώ εκείνος έπαιζε στο πάτωμα σε δυο αλληλεπίδρασε με την παιδαγωγό και σε δύο με εμένα. Η πρώτη αφορά την παρατήρηση Νο9, στην οποία η παιδαγωγός βρισκόταν καθισμένη στο πάτωμα και έπαιζε ένα επιτραπέζιο με άλλα τρία παιδιά και ο Γιάννης πήγε και έκατσε κοντά της και

της ζήτησε να συμμετέχει και εκείνος στο παιχνίδι και η δεύτερη αφορά στην παρατήρηση Νο10 στην οποία η παιδαγωγός διαβάζει ένα παραμύθι στο πάτωμα και ο Γιάννης την προσεγγίζει για να ακούσει το παραμύθι παρόλο που η ίδια δεν του απευθύνει τον λόγο καθώς εκείνος την πλησιάζει. Αυτό δείχνει για ακόμη μια φορά, ότι μια πιο προσβάσιμη θέση των παιδαγωγών στο χώρο διευκολύνει την αλληλεπίδραση παιδιών-παιδαγωγών. Όσον αφορά την πρώτη του αλληλεπίδραση με εμένα αυτή έγινε για να μου δείξει το πόσο χαρούμενος ήταν καθώς έκανε τσουλήθρα πάνω σε έναν κορμό (παρατήρηση Νο14) και η δεύτερη αφορούσε στην συμβουλή που μου έδωσε να μην πατήσω μια λακκούβα καθώς αυτή ήταν λάβα(παρατήρηση Νο21).

Τέλος, και ο Γιάννης χρησιμοποίησε σχηματισμούς κατά την διάρκεια του παιχνιδιού του όπως φαίνεται και από τις εξής παρατηρήσεις. Στην παρατήρηση Νο5, ο Γιάννη χρησιμοποιεί τον σχηματισμό του εγκλεισμού(enclosure schema), καθώς θάβει μια πέτρα μέσα στην αμμοδόχο ενώ κάτι αντίστοιχο φαίνεται να συμβαίνει και στην παρατήρηση Νο7 καθώς μπαίνει ο ίδιος κάτω από ένα τραπέζι. Στην παρατήρηση Νο6 ο Γιάννης φαίνεται να χρησιμοποιεί τον σχηματισμό της μεταμόρφωσης(transformation schema), καθώς μετατρέπει την τάξη σε μέρος για πικ-νικ ενώ τον ίδιο σχηματισμό φαίνεται να χρησιμοποιεί και στην παρατήρηση Νο11 στην οποία μετατρέπει το πάτωμα σε ποτάμι αλλά και στην παρατήρηση Νο14 στην οποία μετατρέπει έναν κορμό σε μια τσουλήθρα. Τέλος τον ίδιο σχηματισμό παρατηρούμε και στην παρατήρηση Νο19 στην οποία μια λακκούβα γίνεται για τον Γιάννη ένα τέρμα ποδοσφαίρου όπως επίσης και στην παρατήρηση Νο20 στην οποία ξανά μια λακκούβα μετατρέπεται αυτή την φορά σε έναν κήπο. Στην παρατήρηση Νο21 το πάτωμα μετατρέπεται σε λάβα κάτι που φανερώνει ξανά τον ίδιο σχηματισμό με πριν. Ολοκληρώνοντας στην παρατήρηση Νο8 έχουμε έναν κάθετο σχηματισμό(horizontal schema), καθώς ο Γιάννης φτιάχνει έναν πύργο ενώ στην παρατήρηση Νο15 έχουμε τον σχηματισμό «going through a boundary», στην οποία ο Γιάννης φαίνεται να περνάει μια μπάλα ανάμεσα από δύο κώνους που τοποθέτησε τον έναν δίπλα στον άλλο.

### **Ομοιότητες και Διαφορές ανάμεσα στις παρατηρήσεις**

Παραπάνω λοιπόν αναφέρθηκαν για κάθε παιδί ξεχωριστά οι αναλύσεις των 21 παρατηρήσεων που καταγράφηκαν. Στην συνέχεια θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε

τις ομοιότητες και διαφορές που προέκυψαν μέσω των αναλύσεων για τα δυο αυτά παιδιά σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας σχετικά με την χρήση του πατώματος από εκείνα.

Ξεκινώντας λοιπόν με τις ομοιότητες αρχικά παρατηρήθηκε πως και τα δυο παιδιά επιλέγουν να κάτσουν στο πάτωμα όταν υπάρχει σε αυτό κάποιο άλλο παιδί καθισμένο το οποίο να παίζει εκεί (δείτε για παράδειγμα παρατηρήσεις No1, No3, No4, No8, No13 για τον Νίκο και παρατηρήσεις No2 και No11 για τον Γιάννη ). Και τα δυο αγόρια της έρευνας έδειχναν λοιπόν να προσεγγίζουν αυτά τα παιδιά όταν κάθονται στο πάτωμα και να αρχίζουν να παίζουν όλα μαζί. Παράλληλα μια άλλη ομοιότητα που παρατηρήθηκε είναι πως και τα δυο παιδιά της έρευνας έδειξαν ένα μεγάλο ενδιαφέρον για την γωνιά της αμμοδόχου και το παιχνίδι σε αυτή με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα με την αποτύπωση μερών του σώματος (παρατήρηση No12 για τον Γιάννη) αλλά και διάφορες άλλες όπως για παράδειγμα το να κρύβουν διάφορα αντικείμενα και να πειραματίζονται με τις έννοιες όπως του γεμίζω αδειάζω μέσω διάφορων μπολ που υπήρχαν στο πάτωμα. Ταυτόχρονα δεν μπορούμε να παραβλέψουμε πως και τα δυο παιδιά έδειξαν πολλές φορές την ανάγκη τους να μεταμορφώσουν το πάτωμα σε κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι, όπως για παράδειγμα σε λάβα(παρατήρηση No21 για τον Γιάννη), ποτάμι(παρατήρηση No11 για τον Γιάννη), δρόμο για τα αυτοκίνητα(παρατήρηση No4 για τον Νίκο και γήπεδο(παρατήρηση No9 για τον Νίκο) κάτι που χρειάζεται τεράστια φαντασία για να επιτευχθεί και που τα παιδιά έχουν αρκετή όπως έχει αναφερθεί άλλωστε και στην βιβλιογραφική μας ανασκόπηση. Ένα άλλο σημείο που παρατηρήθηκε να είναι κοινό και για τα δυο παιδιά είναι η αλληλεπίδραση με τις παιδαγωγούς. Τα δύο αγόρια της έρευνας έδειξαν να προσεγγίζουν 2 φορές από τις συνολικά 21 παρατηρήσεις το καθένα, την παιδαγωγό και 5 φορές εμένα (3φορές ο Νίκος και 2 φορές Ο Γιάννης) κάτι που μας επιτρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα όπως ήδη έχει αναφερθεί, του ότι μια πιο προσβάσιμη θέση των παιδαγωγών στο χώρο διευκολύνει την αλληλεπίδραση παιδιών-παιδαγωγών και βοηθάει τόσο στην επικοινωνία όσο και στην εξέλιξη του παιχνιδιού των παιδιών. Ολοκληρώνοντας με τις ομοιότητες θα ήθελα να αναφέρω πως και τα δυο παιδιά φάνηκε να επιλέγουν να παίζουν με το πάτωμα ή στο πάτωμα τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτήν.

Κλείνοντας θα ήθελα να αναφερθώ σε κάποιες μικρές διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα δύο παιδιά κατά την ανάλυση των παρατηρήσεων. Αρχικά η πρώτη αφορά στο ότι ο Γιάννης φάνηκε να ενδιαφέρεται περισσότερο να ασχολείται με τις μορφές του πατώματος και τους ήχους που αυτό κάνει όπως έδειξαν και οι παρατηρήσεις No1, No14,

No16 & No17 στις οποίες έδειξε ένα τεράστιο ενδιαφέρον για το παιχνίδι σε σημεία του πάτωματος όταν εκείνο κατηφόριζε κάτι που ο Νίκος δεν φάνηκε να είχε παρατηρήσει όπως δείχνουν οι παρατηρήσεις μας. Από την άλλη πλευρά ο Νίκος έδειξε μια ιδιαίτερη αδυναμία στο παιχνίδι με το πάτωμα έχοντας σχεδόν τις περισσότερες φορές ένα αυτοκινητάκι στα χέρια του και τσουλώντας το στο πάτωμα (παρατηρήσεις No1, No2, No4, No8, No10 & No11) κάτι που ο Γιάννης δεν φάνηκε να κάνει τόσο συχνά. Τέλος, θα ήθελα επίσης να αναφέρω πως ο Νίκος συγκριτικά με τον Γιάννη καλούσε διάφορους φίλους του για παιχνίδι στο πάτωμα από ότι ο Γιάννης, ο οποίος αλληλεπιδρούσε πιο συχνά με τον Φάνη.

## 8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ηλικίας 3;5 ετών χρησιμοποιούν το πάτωμα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους. Η έρευνα αυτή κινήθηκε πάνω σε τρία ερευνητικά ερωτήματα: α) πώς τα ίδια τα παιδιά παίζουν στο πάτωμα,

β) πώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους στο πάτωμα και

γ) πώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους παιδαγωγούς τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο πάτωμα.

Σύμφωνα και με τα αποτελέσματα που διατυπώθηκαν μέσω των 42 παρατηρήσεων που συγκεντρώθηκαν και συγκρίνοντας τα δικά μας ευρήματα με αυτά άλλων ερευνών γίνεται εύκολα αντιληπτό πως τα παιδιά επιλέγουν το πάτωμα σε πολλές στιγμές παιχνιδιού τους τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης τους όπως έδειξαν και οι δικές μας παρατηρήσεις αλλά επίσης όπως επιβεβαιώνεται και μέσα από άλλες έρευνες οι οποίες διατυπώθηκαν και στην βιβλιογραφική μας ανασκόπηση και πιο συγκεκριμένα επισημαίνονται στην μελέτη των Katsiada & Roufidou (2018). Πιο συγκεκριμένα στην δικιά μου έρευνα όπως παρομοίως συνέβη και στην έρευνα των Κατσιάδα και Ρουφίδου τα παιδιά φάνηκε να χρησιμοποιούν το πάτωμα για να επιδείξουν διάφορους σχηματισμούς όπως εκείνους της μεταμόρφωσης που παρατηρήθηκε και στα δύο παιδιά, τον σχηματισμό του εγκλεισμού ή ακόμα και της περιστροφής. Ακόμα το πάτωμα

χρησιμοποιήθηκε από τα παιδιά ως χώρος παιχνιδιού αλλά και κοινωνικοποίησης με τους συνομηλίκους τους για φανταστικό παιχνίδι μετατρέποντας το πάτωμα σε λάβα, ποτάμι ακόμα και γήπεδο. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα των Κατσιάδα και Ρουφίδου για την πολυδιάστατη χρήση του πατώματος από τα παιδιά και ότι το πάτωμα παρέχει πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι και κοινωνικοποίηση.

Όσον αφορά την κοινωνικοποίηση, τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους έδειχναν να αναπτύσσονται κατά την διάρκεια παιχνιδιού τους στο πάτωμα και πως το πάτωμα μπορεί να λειτουργήσει ως το μέσο εκείνο για την εκκίνηση του παιχνιδιού των παιδιών με τους συνομηλίκους τους πράγμα που επιβεβαιώνει και η έρευνα των Katsiada & Roufidou (2018). Αυτό και μόνο αναδεικνύει την σπουδαιότητα που έχει ένα πάτωμα όχι μόνο στους παιδικούς σταθμούς αλλά ακόμα και στο ίδιο το σπίτι των παιδιών όπως επιβεβαιώνει και η έρευνα των Myers, Yuen & Walker (2006), η οποία τονίζει την αναγκαιότητα επαφής των παιδιών με το πάτωμα όχι μόνο σε χώρους προσχολικής αγωγής αλλά και μετέπειτα στο σπίτι τους.

Όσον αφορά τώρα την σχέση των παιδιών με τους παιδαγωγούς τους στο πάτωμα, η έρευνα μας έδειξε πως αυτή δεν είναι και τόσο συχνή και πως όταν τελικά γίνεται αυτή προκύπτει ύστερα από πρωτοβουλία των παιδιών. Αυτό είναι κάτι που θα έπρεπε να μας προβληματίσει ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε την σπουδαιότητα που ανέδειξε ο Szekely το 2015, αναφέροντας πως τα παιδιά κινούνται φυσικά στο πάτωμα και πως ένας δάσκαλος τέχνης και πολλές φορές ο παιδαγωγός είναι εκείνος που μπορεί να ανοίξει τον δρόμο επαφής των παιδιών με το πάτωμα. Ωστόσο, δεν είναι τόσο παράδοξο διότι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά πολύ συχνά αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και χρησιμοποιούν την επενέργειά τους προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους παιδαγωγούς τους (Katsiada, Roufidou, Wainwright, Angeli, 2018). Από την άλλη και σύμφωνα και με τους Denham & Burton (2003), η δουλειά της παιδαγωγού με ένα παιδί ξεκινάει από το πάτωμα επομένως είναι αναγκαία η ένταξη της χρήσης του πατώματος μέσα στην παιδαγωγική πράξη ενδεχομένως χωρίς να πρέπει οι παιδαγωγοί να επαφίενται μόνο στην πρωτοβουλία που θα αναλάβουν τα παιδιά. Ολοκληρώνοντας θα ήθελα να αναφέρω πως η έρευνα αυτή μέσω των παρατηρήσεων μας δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το πάτωμα και εάν κάποιος μελετήσει διεξοδικά και εστιάσει στις παρατηρήσεις αυτές και στα αποτελέσματα θα αντιληφθεί την σπουδαιότητα που το πάτωμα καταλαμβάνει στη ζωή των παιδιών μέσα στους βρεφονηπιακούς σταθμούς.

## 9.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας την εργασία αυτή η οποία μελέτησε διεξοδικά την έννοια του παιχνιδιού, τις έννοιες του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου ενός βρεφικού σταθμού, τις έννοιες του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών προσχολικής ηλικίας όπως επίσης και τις σχέσεις παιδαγωγών παιδιών και ιδιαίτερα την έννοια του πατώματος θέλοντας να αναζητήσει πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της εργασίας ο οποίος αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά παίζουν στο πάτωμα κατέληξε στα εξής συμπεράσματα μέσω της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Θέλοντας να δώσουμε μια ξεκάθαρη απάντηση στα τρία ερευνητικά μας ερωτήματα τα οποία ήταν: 1) Πως αλληλεπιδρούν τα παιδιά με το πάτωμα κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τους, 2) πως αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους στο πάτωμα και 3) πως αλληλεπιδρούν τα παιδιά με τους παιδαγωγούς τους κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους στο πάτωμα καταλήγουμε στα εξής. Όσον αφορά το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε το πώς τα παιδιά παίζουν στο πάτωμα το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η συγκεκριμένη εργασία και εάν κάποιος ανατρέξει στο κεφάλαιο 4 (βλέπε σελ 61 που γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων) θα καταλάβει εύκολα πως το πάτωμα από τα παιδιά επιλέγεται σε πάρα πολλές στιγμές παιχνιδιού τους και παίρνει διάφορες μορφές. Άλλες φορές μπορεί να λειτουργεί ως μέρος του φανταστικού παιχνιδιού τους και άλλες φορές ως το σημείο εκκίνησης του παιχνιδιού τους δίνοντας μας έτσι μια ξεκάθαρη απάντηση της ανάγκης που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά για παιχνίδι στο πάτωμα. Παράλληλα θέλοντας να απαντήσουμε και στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με το πώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους στο πάτωμα, η έρευνα έδειξε πως πολλές φορές τα ίδια τα παιδιά προσεγγίζουν τους φίλους τους που κάθονται ήδη στο πάτωμα και παίζουν ενώ άλλες φορές που κάθονται τα ίδια από μόνα τους προσκαλούν τους συνομηλίκους τους για παιχνίδι εκεί κάτι που φανερώνει επίσης την ανάγκη που έχουν τα παιδιά για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους στο πάτωμα και την δημιουργία σχέσεων μεταξύ τους και ανταλλαγής απόψεων δίνοντας μια άλλη διάσταση του πατώματος, ως χώρος που συντελείται κοινωνικοποίηση. Ολοκληρώνοντας με το τρίτο ερώτημα σχετικά με την αλληλεπίδραση παιδιών και παιδαγωγών κατά την διάρκεια παιχνιδιού στο πάτωμα όπως αναφέρθηκε και στο κομμάτι τα συζήτησης αυτό φάνηκε στην συγκεκριμένη έρευνα να γίνεται μόνο ύστερα από πρωτοβουλία των

παιδιών και αυτό ίσως θα άξιζε να διερευνηθεί περαιτέρω. Παρ' όλα αυτά το πόσο σημαντική είναι η επαφή των παιδιών με το πάτωμα σε χώρους προσχολικής αγωγής αλλά και ότι το πάτωμα είναι ένας πολυδιάστατος χώρος που δίνει ευκαιρίες για διάφορα είδη παιχνιδιού και κοινωνικοποίηση είναι κάτι που η βιβλιογραφική μας επισκόπηση ανέδειξε αρκετά και που η έρευνα αυτή ήρθε να συμπληρώσει και τελικά να επιβεβαιώσει.

## 10.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να αναφερθώ τόσο σε ενδιαφέρουσες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σχετικά με την μελέτη του πατώματος όσο και επίσης σε δυσκολίες που υπήρχαν κατά την διάρκεια της συγγραφής αυτής της εργασίας. Μιλώντας λοιπόν αρχικά για προτάσεις θεωρώ πως είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στο μέλλον να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες σχετικές με την μελέτη του πατώματος τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό για να παρατηρηθεί εάν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα είναι παρόμοια με αυτά που θα προκύψουν. Παράλληλα, θα ήθελα να αναφέρω πως μια ενδεχόμενη έρευνα από την σκοπιά των παιδαγωγών καθώς αυτή φάνηκε να μας προβληματίζει στις δικές μας παρατηρήσεις, για το τι γνώμη έχουν εκείνοι οι ίδιοι για το πάτωμα και την χρήση αυτού από τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού τους, θα μας έδινε μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το πάτωμα και τα οφέλη που έχουν τα παιδιά όταν παίζουν σε αυτό ή με αυτό.

Ολοκληρώνοντας κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετώπισα σε αυτή την εργασία, αφορούσαν κυρίως στην περιορισμένη κίνηση των κατοίκων της Αττικής λόγω του μεγάλου αριθμού κρουσμάτων του κορωνοϊού με αποτέλεσμα την απαγόρευση επίσκεψης κλειστών χώρων, ένας εκ' των οποίων αποτελούσαν οι βιβλιοθήκες για την περαιτέρω βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ιδιαίτερα όμως σημαντική ήταν η προσπάθεια διαφόρων οργανισμών σχετικά με την δημιουργία ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών, συμβάλλοντας έτσι στην εξερεύνηση αξιόλογων βιβλίων και ερευνών μέσω του διαδικτύου για την εργασία αυτή. Όσον αφορά το κομμάτι της έρευνας οι δυσκολίες που προέκυψαν αφορούν τον μικρό αριθμό του δείγματος το οποίο δεν επιτρέπει γενικεύσεις

των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το μικρό δείγμα, δυο μόλις παιδιά, οφείλεται τόσο στον περιορισμένο αριθμό ημερών που πήγαινα στον σταθμό όσο και στο ότι στην Αγγλία τα παιδιά δεν παρακολουθούν στους σταθμούς όπως στην Ελλάδα (Δευτέρα με Παρασκευή πλήρες ωράριο) αλλά έχουν την επιλογή να πάνε για μερικές ημέρες ή ώρες αυτό περιόρισε πολύ το να συμπεριληφθούν περισσότερα παιδιά στην έρευνα και ίσως θα πρέπει να είναι κάτι που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους μελλοντικούς ερευνητές που θα επιχειρήσουν να πραγματοποιήσουν μια παρόμοια έρευνα.



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ:**

Αγγελή, Β. (2019). Παιδαγωγικό Περιβάλλον για Βρέφη και Μικρά Παιδιά. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιχνίδι. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γαλάνης, Π. (2017). Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας. Ιατρική Έρευνα. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής 34(6): 834-840

Γέρου, Ε. (2012). Το παιχνίδι και η συμβολή του στην ανάπτυξη. Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Ψηφιακή Βιβλιοθήκη.

Γκαντίδης, Ν.Δ. (2016). Το παιχνίδι ως βιωματική μαθησιακή προσέγγιση και ως μέσο ενίσχυσης της εσωτερικής παρακίνησης στην Μάθηση Ενηλίκων. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Click, P.M (2005). Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής & Σχολικής Αγωγής. Αθήνα: Ελλην.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cohen, D.H., Stern, V. (1991). Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη Συμπεριφορά των παιδιών. Αθήνα: Gutenberg.

Copple, C., Bredekamp, S. (2011). Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Πεδίο.

Edwards, L.C., Bayless, K.M., Ramsey, M.E (2010). Μουσική και Κίνηση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Feldman, R.S. (2011). Εξελικτική Ψυχολογία. Αθήνα: Gutenberg.

Ζακοπούλου, Α. (2014). Αρχές οργάνωσης της παιδαγωγικής πράξης, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ Αθήνας.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; , 2<sup>η</sup> Έκδοση, Αθήνα: Κριτική

Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). Μικρό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (Α΄ έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Νικολοπούλου, Κ. (2009). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκη.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδημητρίου, Χ. (2015). Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Ανοικτή Βιβλιοθήκη: Εκδόσεις Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Παπαδιονυσίου, Α. (2014). Εξετάζοντας το παιχνίδι των παιδιών κατά την διάρκεια του διαλλείματος σε ένα νηπιαγωγείο. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαδόπουλος, Δ. (2014). Επιλογή σπουδών και η επίδραση του διδάσκοντα στην πορεία του φοιτητή- Μια ποιοτική έρευνα στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παυλάκη, Σ., Σάντος, Λ. (2016). Τα παιχνίδια στην Αρχαία Ελλάδα. Ανοικτή Βιβλιοθήκη: Greektoys.

Ρέντζου, Κ., Σακελλαρίου, Μ. (2014). Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Πεδίο

Ρέτσιου, Σ. (2011). Εξερευνώντας τη μουσική και την κίνηση. Αθήνα: Ξιφαράς.

Ρουφίδου, Ε. (2019). Ημερήσια Αγωγή Βρεφών και Μικρών Παιδιών. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Roorparine, J.L, Johnson, J.E. (2019). Ποιοτικά Προγράμματα. Αθήνα: Παπαζήση.

Σιδηροπούλου, Τ. (2017). Παιδί και Παιχνίδι. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Σκουμπούρδη, Χ. (2015). Το παιχνίδι στην μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Ανοικτή Βιβλιοθήκη: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Σταματοπούλου, Δ. (1998). Αισθητική Καλλιέργεια και Μορφές Έκφρασης των Νηπίων. Αθήνα: Καστανιώτη.

Σωτήρου, Μ. (2019). Αγγλική Γλώσσα – Ορολογία. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία.

Stacey, S. (2020). Αναδυόμενο πρόγραμμα & παιδαγωγική τεκμηρίωση. Αθήνα: Gutenberg.

ΦΕΚ(Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως), (2017), Τεύχος Β', Αριθμός Φύλλου:1157.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Arnold, C. (1999), *Child Development and Learning 2-5 Years: Georgia's Story*, Sage, UK.

Arnold, C. (2007), *Young Children's Representations of Emotions and Attachment in their Spontaneous Patterns of Behaviour: An Exploration of a Researcher's Understanding*, Doctoral dissertation, Coventry University; Collaborating Establishment: Pen Green Centre for UnderFives and Their Families, Corby, Northants.

Bluyssen, P.M. (2016). The role of flooring materials in health, comfort, and performance of children in classrooms, *Cogent Psychology*, 3(1).

Buckley, R. (2011). *The Impact of Different Play Environments on the Social Interaction of Toddlers with Disabilities*.

Cassell, C., Symon, G. (1999). «Qualitative research in work contexts». Στο Cassell, C. και Symon, G. (επιμ.) *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical guide*, σ.1-13, Sage.

Denham, S.A., Burton, R. (2003). *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*: Plenum Publishers

Dionne, M., Martini, R. (2011). Floor Time Play with a child with autism: A single-subject study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78, 196-203.

Feinberg, S., Kuchner, J.F., Feldman, S. (1998). *Learning Environments for young children: Rethinking Library Spaces and Services*. American Library Association.

Feinberg, S. (2010). *Designing Space for Children and Teens and Public Spaces*. Chapter 10: Play and the Learning Environment.

Garvey, C. (1990). *Play*. Harvard University Press

Hartup, W.W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.

Hewitt L., Stanley RM, Cliff, D. (2019). Objective measurement of tummy time in infants(0-6 months): A validation study. *PLoS ONE*, 14(2).

- Interdisciplinary Council on Development and Learning (2021). What is Floortime. [Online] Διαθέσιμο στη: [https://www.icdl.com/dir/floortime?gclid=Cj0KCQjwgo\\_5BRDuARIsADDEntT-kfAIivUX1jHTTVJ8O8YEgppCurvQJqYIqHEs2SHwgBPCAt6gg1EaAlwuEALw\\_wcB](https://www.icdl.com/dir/floortime?gclid=Cj0KCQjwgo_5BRDuARIsADDEntT-kfAIivUX1jHTTVJ8O8YEgppCurvQJqYIqHEs2SHwgBPCAt6gg1EaAlwuEALw_wcB) [Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2021].
- Katsiada, E. (2015). Children under three in Greek day-care relationships with adults, peers and environment. Doctoral, Sheffield Hallam University
- Katsiada, E., Roufidou, I. (2018). *Young children's use of their setting's internal floor space affordances: evidence from an ethnographic case study*, Early Child Development and Care.
- Katsiada, E., Roufidou, I., Wainwright, J. & Angeli, V. (2018). Young children's agency: Exploring children's interactions with practitioners and ancillary staff members in Greek early childhood education and care settings. *Early child development and care*, 188(7), 937-959.
- Kordt-Thomas, C., Heene, M.L. (2006). Floor time: Rethinking Play in the Classroom. *Young Children*, 61(3), 86-90.
- Lal, R., Chhabria, R. (2013). Early Intervention of Autism: A Case for Floor Time Approach.
- Mann Charles C. (2000). Anthropology: Misconduct alleged in Yanomamo studies. *Science Magazine*, 289 (5488), σ. 2251-2253.
- Maryland State Department of Education(2021). Create a supportive Social Environment for Forming Friendships. [Online] Διαθέσιμο στη: <http://olms.cte.jhu.edu/olms2/3867> [Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2021].
- Moore, G.T, Sugiyama, T. (2007). The children's physical environment rating scale (CPERS): Reliability and validity for assessing the physical environment of early childhood educational facilities. *Children Youth and Environments*, 17(4).
- Myers, C.T., Yuen, H.K., Walker, K.F. (2006). The use of infant seating devices in child care centers. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 489-493.
- Palaiologou, I. (2008). *Childhood Observation*. Exeter: Learning Matters

Prescott, E. (2008). *The Physical Environment: A Powerful Regulator of Experience*.

Rezaee Khoshkozari, G., Khodabakhshi Koolae, A. (2018). The Effectiveness of Floor time Play on Anxiety in children with Asperger disorder and burden among their mothers (a single case study). 4(4), 50-59.

Szekely, G. (2015). *Play and Creativity in Art Teaching*. Routledge

Sheridan, M.D., Howard, J., Alderson, D. (2011). *Play in Early Childhood from birth to six years*. Routledge.

Tilburg, C.V. (2005). *Introducing Your Kids to the Outdoors*. U.S.A: Stackpole Books.

United Nations Treaty Collection (1989). *Convention on the Rights of the Child*, New York.

Vaughan, A. (2015). *Enabling Environments: Tummy Time – Floor Show*. [Online] Διαθέσιμο στη: <https://www.nurseryworld.co.uk/media/99322/ee-tummy.pdf> [Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2021].

Zumarova, M. (2014). The Influence of Social Environment on Child Development at Preschool Age. *Journal of Early Childhood Learning*.