



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



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών
Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου στο έργο της
προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης**

POST GRADUATE THESIS

The pedagogical utilization of space in the work of preschool education



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Ειρήνη Παγουλάτου
Eirini Pagoulatou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Τρυφαίνη Σιδηροπούλου – Κανέλλου
Trifeni Sidiropoulou – Kanellou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



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



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The pedagogical utilization of space in the work of preschool education

NAME OF STUDENT

Registration Number
EIRINI PAGOULATOU

21081

eirini_pag1996@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

TRIFENI SIDIROPOULOU – KANELLOU

SECOND SUPERVISOR

PARASKEVI FOTI

AIGALEO 2023

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17 – 18 Φεβρουαρίου 2023

Ονόματα εξεταστών Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Τρυφαίνη Σιδηροπούλου –
Κανέλλου

2^{ος} Εξεταστής Παρασκευή Φώτη

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Ειρήνη Παγουλάτου του Σπυρίδωνος, με αριθμό μητρώου 21081 φοιτητής/τρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής 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».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής οφείλω να παραθέσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην καθηγήτρια μου και Α' επιβλέπουσα κυρία Τρυφαίνη Σιδηροπούλου – Κανέλλου, για την καθοδήγηση, τις σημαντικές συμβουλές, την υποστήριξη και την θαυμάσια συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την Β' επιβλέπουσα κυρία Παρασκευή Φώτη για την υποστήριξη στην συντέλεση της έρευνας μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επίκουρη καθηγήτρια μουσειακής αγωγής την κυρία Δέσποινα Καλεσοπούλου, για το πολύτιμο υλικό και τις συζητήσεις πάνω στο θέμα των μουσείων.

Κλείνοντας, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, τα ανίψια μου και τις φίλες μου που ήταν δίπλα μου με την στήριξή τους και την ενθάρρυνση τους δίνοντας μου δύναμη να συνεχίσω και να ολοκληρώσω την διπλωματική μου εργασία.

Αφιερώσεις

Την παρούσα εργασία την αφιερώνω στους γονείς μου Μαρία και Σπύρο, στην αδελφή μου Ελπίδα, στα ανίψια μου Αλέξανδρο, Ιφιγένεια και στην κολλητή μου Δήμητρα για όλη την αγάπη τους και την εμπύχωση τους για το παρόν ταξίδι της ζωής μου.

Φιλία – ΜΑΡΙΑ ΚΕΝΤΡΟΥ – ΑΓΑΘΟΠΟΥΛΟΥ

Λέω εδώ να μείνω που ανοίγονται
Δρόμοι καλοί της τρυφερής συνομιλίας
Εξάισια συμπεριφορά του δέντρου
Ανυψωμένο πάντα και πρᾶο
Με τις πολλές φωνές του καλλιεργημένες
Να εγκατασταθῶ εδώ
Ανάμεσα σ' αυτά τα κλαδιά
Σ' αυτά τα φύλλα
Που όλες τις ανοιξιάτικες βροχές Διψούνε

Περίληψη

Ο χώρος θεωρείται «διάσταση της κοινωνίας» λόγω των πολύπλοκων, ανθρωποκεντρικών ιδιοτήτων του. Η αλληλεπίδραση των υλικών και άυλων χαρακτηριστικών του χώρου τον συνδέει με κανόνες, αξίες, στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και παραμέτρους της σχέσης του υποκειμένου με το περιβάλλον του. Ο ρόλος του περιβάλλοντος ως παράγοντα που επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ σημαντικός.

Επιπροσθέτως, ο χώρος του σπιτιού για τα μικρά παιδιά παίζει καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό των πιθανοτήτων επιβίωσης και ανάπτυξής τους. Αναδύοντας κοινωνικές ταυτότητες και πώς αυτές επινοούνται, καθιερώνονται και στερεώνονται σε έναν βολικό χώρο. Η ύπαρξη ενός χώρου αφιερωμένου στο παιδί μπορεί να το βοηθήσει να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να χτίσει την αυτοπεποίθησή του και την ανεξαρτησία του.

Σε ένα ασφαλές και υγιές κτίριο αναπτύσσεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, η σωστή χωρική προσέγγιση δεν πρέπει να είναι τεχνοκρατική, αλλά παιδοκεντρική, συνδέοντας τους χώρους με την κοινωνική, ψυχολογική και πολιτισμική ταυτότητα του υποκειμένου.

Η προσέγγιση Reggio Emilia περιλαμβάνει συμβολική αναπαράσταση, διαδικασίες έκτακτης ανάγκης, γονεϊκό ακτιβισμό, συνεργασία, την ευκαιρία για τις «100 γλώσσες των παιδιών» να εκφράσουν τον κόσμο γύρω τους. Ο χώρος ορίζεται ως ο « τρίτος παιδαγωγός » με τα παιδιά και τους δασκάλους (Malaguzzi, 1984).

Σημαντική η αναφορά στο χώρο των μουσείων όπου δημιουργούνται όλο και περισσότερο διαδραστικοί χώροι και διαπιστώνονται δύο βασικά μοντέλα: Το πρώτο μοντέλο, που βασίζεται σε έναν χώρο που παρέχει διαδραστικές εμπειρίες για να βοηθήσει τους νέους επισκέπτες να ερμηνεύσουν την τέχνη. Το δεύτερο μοντέλο, βασίζεται στον χώρο που αποτελεί από μόνος του έργο τέχνης, στον οποίο αναμένεται να αλληλεπιδράσουν οι μικροί επισκέπτες.

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες πρέπει να βασίζεται στην αναγνώριση ότι, έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται όσο το δυνατόν περισσότερο σε ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Οι σχολικοί χώροι, ειδικά οι χώροι του νηπιαγωγείου, είναι κάτι παραπάνω από υλικός χώρος, φιλοξενούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων κάθε αναπηρίας συμβάλλει επίσης στην επιτυχή εφαρμογή κανόνων.

Λέξεις κλειδιά: χώρος, περιβάλλον, αλληλεπίδραση, ανάπτυξη του παιδιού, τρίτος παιδαγωγός.

Abstract

Space is considered a "dimension of society" because of its complex, anthropocentric properties. The interaction of the material and immaterial characteristics of the space connects it with rules, values, attitudes, social representations and parameters of the subject's relationship with his environment. The role of the environment as a factor influencing the child's development is very important.

Additionally, home space for young children plays a key role in determining their chances of survival and growth. Emerging social identities and how they are invented, established and fixed in a convenient space. Having a space dedicated to the child can help them develop their personality and build their confidence and independence.

In a safe and healthy building, the all-round development of the child develops. Also, the correct spatial approach should not be technocratic, but child-centered, connecting spaces with the social, psychological and cultural identity of the subject.

The Reggio Emilia approach includes symbolic representation, contingency procedures, parental activism, collaboration, the opportunity for the "100 languages of children" to express the world around them. Space is defined as the "third educator" with children and teachers (Malaguzzi, 1984).

It is important to refer to the area of museums where more and more interactive spaces are created and two main models are identified: The first model, based on a space that provides interactive experiences to help young visitors interpret art. The second model is based on the space which is a work of art in itself, in which the young visitors are expected to interact.

The education of children with disabilities must be based on the recognition that they have the right to be educated as much as possible in a less restrictive environment. School spaces, especially kindergarten spaces, are more than a material space, they host the educational process. Understanding the specifics of each disability also contributes to the successful application of rules.

Key words: space, environment, interaction, child development, third educator.

Περιεχόμενα

| | |
|--|------|
| Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας | iv |
| Ευχαριστίες | v |
| Αφιερώσεις..... | vi |
| Περίληψη..... | vii |
| Abstract..... | viii |
| Πρόλογος..... | 1 |
| Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή..... | 2 |
| Κεφάλαιο 2 Χώρος, κοινωνία και παιδί | 6 |
| 2.1. Η παιδαγωγική βάση του χώρου του κοινωνικού περιβάλλοντος..... | 6 |
| 2.2. Ο παιδαγωγικός χώρος ως σύνθετων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων..... | 10 |
| Κεφάλαιο 3 Ο πρώτος χώρος του παιδιού στην οικογένεια..... | 14 |
| 3.1. Το παιδί και το σπίτι | 14 |
| 3.2. Το παιδικό δωμάτιο σύμφωνα με την θεωρία της Montessori..... | 17 |
| Κεφάλαιο 4 Ο χώρος διαπαιδαγώγησης στην προσχολική ηλικία | 20 |
| 4.1. Οργανώνοντας το χώρο..... | 20 |
| 4.2. Ο χώρος ως πεδίο αγωγής..... | 25 |
| 4.3. Οργάνωση και εξοπλισμός της αυλής..... | 29 |
| 4.4. Ο χώρος ως «τρίτος παιδαγωγός» στα Reggio Emilia σχολεία | 34 |
| 4.5. Ο μινιμαλισμός στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του χώρου..... | 38 |
| 4.6. Μια διαφορετική προσέγγιση του χώρου σε στιγμή ανάγκης εξ'αποστάσεως διαπαιδαγώγησης στην προσχολική ηλικία..... | 40 |
| 4.7. Το φυσικό περιβάλλον | 42 |

| | |
|--|----|
| Κεφάλαιο 5 Ειδικός χώρος | 46 |
| 5.1. Τα παιδοκεντρικά μουσεία στην Ευρώπη | 46 |
| 5.2. Η αποδόμηση της παιδικής χαράς και του παιδότοπου | 49 |
| 5.3. Χώροι ειδικών σχολείων | 59 |
| Συζήτηση αποτελεσμάτων | 62 |
| Αναφορές | 66 |
| Πηγές Εικόνων | 77 |

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώθηκε μέσω βιβλιογραφικής έρευνας. Η βιβλιογραφική έρευνα είναι μια μέθοδος ανάλυσης ενός θέματος που προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήσεις χωρίς να συλλέγει εμπειρικά δεδομένα για έρευνα. Βασίζεται στην καταγραφή απαντήσεων, αλλά και σε βιβλιογραφικά δεδομένα όπως εμπειρικές, θεωρητικές έρευνες ή άλλες βιβλιογραφικές μελέτες και βιβλία.

Η μεθοδολογία της βιβλιογραφικής έρευνας περιλαμβάνει: επισκόπηση της σημασίας των σχετικών βιβλιογραφικών δεδομένων, ταξινόμηση, σύγκριση και συλλογή δημοσιευμένου υλικού. Απαντώντας στο ερώτημα εάν ο χώρος επηρεάζει την εκπαίδευση των παιδιών, με σκοπό να αξιοποιηθεί ο χώρος ως τρίτος παιδαγωγός, ενισχύοντας την αυτόνομη μάθηση των παιδιών μέσω του παιχνιδιού, αναλύοντας την παιδαγωγική διάσταση του χώρου σε τέσσερα μεγάλα κεφάλαια.

Στο 2^ο κεφάλαιο, διαπιστώνεται μία ανασκόπηση του χώρου της κοινωνίας και του παιδιού. Στο 3^ο κεφάλαιο, γίνεται γνωστοποίηση του πρώτου χώρου του παιδιού στην οικογένεια. Στο 4^ο κεφάλαιο, περιγράφεται ο χώρος διαπαιδαγώγησης στην προσχολική ηλικία και στο 5^ο κεφάλαιο, αναφέρονται οι ειδικοί χώροι.

Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία διεξάχθηκε με την μεθοδολογία της βιβλιογραφικής έρευνας. Η βιβλιογραφική έρευνα είναι μια μέθοδος ανάλυσης ενός θέματος που προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήσεις χωρίς να συλλέγει εμπειρικά δεδομένα για έρευνα, βασίζεται σε καταγραφή απαντήσεων, αλλά και σε βιβλιογραφικά δεδομένα όπως εμπειρική, θεωρητική έρευνα ή άλλες βιβλιογραφικές μελέτες και βιβλία. Η μεθοδολογία της βιβλιογραφικής έρευνας περιλαμβάνει:

1. Επισκόπηση της σημασίας των σχετικών βιβλιογραφικών δεδομένων,
2. η ταξινόμησή τους,
3. σύγκριση και παρουσίαση δεδομένων,
4. κριτική αξιολόγηση δεδομένων και
5. η σύνθεσή τους σε νέο ενιαίο κείμενο.

Στη βιβλιογραφική έρευνα, προσπαθούμε να απαντήσουμε σε ερωτήσεις που δεν βασίζονται σε δεδομένα εμπειρικής έρευνας, αλλά μέσω κριτικής ανάλυσης άλλων δημοσιευμένων εργασιών (εμπειρική έρευνα, θεωρητική έρευνα, ακόμη και άλλες βιβλιογραφίες) σχετικές με το θέμα μας. Δηλαδή σύνοψη, κατηγοριοποίηση, σύγκριση και σύνταξη δημοσιευμένου υλικού (Ινστιτούτο πολιτισμού, δημοκρατίας και εκπαίδευσης, 2020).

Με σκοπό να διερευνηθεί το ερώτημα εάν ο χώρος μπορεί να επηρεάσει την εκπαίδευση των παιδιών. Με σκοπό να αξιοποιηθεί ο χώρος ως «τρίτος παιδαγωγός» ενισχύοντας την αυτόνομη μάθηση του παιδιού μέσω του παιχνιδιού. Έχοντας ως στόχο να μελετηθεί η παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου στο έργο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Παράλληλα αξίζει να τονιστεί ότι, στα παρακάτω κεφάλαια αναφέρεται ότι, το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, την οικοδόμηση κοινωνικής κατανόησης και την ενίσχυση των κινητικών και οπτικοκινητικών δεξιοτήτων συντονισμού. Τα παιδιά χρησιμοποιούν σύμβολα όπως η γλώσσα για να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον, τα οποία σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού. Ο χώρος θεωρείται «διάσταση της κοινωνίας» λόγω των πολύπλοκων, ανθρωποκεντρικών ιδιοτήτων του που υπερβαίνουν τα υλικά χαρακτηριστικά του.

Η αλληλεπίδραση των υλικών και άυλων χαρακτηριστικών του χώρου το συνδέει με κανόνες, αξίες, στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και παραμέτρους της σχέσης του υποκειμένου με το περιβάλλον του. Η σχέση υποκειμένου – χώρου αναφέρεται στην ατομική εμπειρία του χώρου ενός ατόμου.

Ο χώρος του σπιτιού για τα μικρά παιδιά παίζει καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό των πιθανοτήτων επιβίωσης και ανάπτυξής τους. Ο χώρος του σπιτιού αναδύει κοινωνικές ταυτότητες και πώς αυτές επινοούνται, καθιερώνονται και στερεώνονται σε έναν βολικό χώρο. Η ύπαρξη ενός χώρου αφιερωμένου στο παιδί μπορεί να το βοηθήσει να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να χτίσει αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία.

Η μέθοδος Μοντεσσόρι είναι μια διαδικασία που εστιάζει στην ανεξαρτησία, τη φροντίδα του εαυτού και το σεβασμό για την ανάπτυξη του παιδιού. Η παιδαγωγική της επικεντρώνεται στην ατομική υποστήριξη κάθε παιδιού. Έξαλλου, ο στόχος αυτής της μεθόδου είναι ένα μεγάλο, καθαρό και ιδανικά φωτισμένο δωμάτιο.

Εντούτοις, πρέπει να σημειωθεί ότι, ένα ασφαλές και υγιές κτίριο αναπτύσσει την ολόπλευρη σχέση του παιδιού με τον χώρο του νηπιαγωγείου. Η σωστή χωρική προσέγγιση δεν είναι τεχνοκρατική, αλλά παιδοκεντρική, συνδέοντας τους χώρους με την κοινωνική, ψυχολογική και πολιτισμική ταυτότητα του υποκειμένου.

Η αντίληψη του χώρου είναι πάντα μια ενεργή διαδικασία που περιλαμβάνει τις ανθρώπινες αισθήσεις. Ο χώρος είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο φυσικός τομέας της εκπαίδευσης. Οι χώροι των αιθουσών πρέπει να παρέχουν μια πλούσια ποικιλία ερεθισμάτων, ιδιαίτερα οπτικά, απτικά και ακουστικά, για να είναι διασκεδαστικοί και ελκυστικοί. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν πάντα τα παιδιά να βοηθούν και να εξηγούν το ένα το άλλο.

Στους βρεφονηπιακούς σταθμούς σήμερα, η υπαίθρια εκπαίδευση τείνει να επικεντρώνεται περισσότερο σε δραστηριότητες τακτικών προγραμμάτων σπουδών κοντά στον παιδικό σταθμό παρά σε περιστασιακές εκδρομές. Εκτός αυτού, έρευνες έχουν δείξει ότι, σε διαφορετικά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν αποκαλύψει θετικά αποτελέσματα που σχετίζονται με σημαντικές πτυχές της μάθησης.

Η προσέγγιση Reggio Emilia περιλαμβάνει συμβολική αναπαράσταση, διαδικασίες έκτακτης ανάγκης, γονεϊκό ακτιβισμό, συνεργασία, την ευκαιρία για τις «100 γλώσσες των παιδιών» να εκφράσουν τον κόσμο γύρω τους και ιδιαίτερα τον χώρο, που ορίζεται ως ο «τρίτος παιδαγωγός» μετά τα παιδιά και τους παιδαγωγούς. Το κύριο σημείο της φιλοσοφίας είναι ότι το παιδί μαθαίνει από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους γύρω του.

Ο μινιμαλισμός είναι ένας πολύ γνωστός όρος που αναφέρεται στην ανάδειξη των πραγμάτων του χώρου στην απλούστερη μορφή, χαρακτήρα ή λειτουργία του. Τα κύρια χαρακτηριστικά των αντικειμένων που βρίσκονται σε έναν μινιμαλιστικό χώρο είναι στρώματα και μαξιλάρια μπροστά στον καθρέφτη, δύο ή τρία σκαμπό γύρω από ένα τραπέζι και ένα απλό χαλί χωρίς σχέδιο.

Η τηλεδιάσκεψη είναι ένα νέο εργαλείο για μάθηση στην εκπαίδευση. Μάλιστα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώνει έναν εκπαιδευτικό χώρο, όπου οι ανάγκες κάθε παιδιού εξελίσσονται με ποικίλους τρόπους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο και για αυτό το παιδαγωγικό υλικό είναι διαφορετικά δομημένο.

Τα δασικά σχολεία ως κύριος χώρος εκπαίδευσης των παιδιών έχουν το περιβάλλον της φύσης. Στόχος του χώρου, του φυσικού κόσμου, είναι να καλλιεργήσει και να ενθαρρύνει μια συναισθηματική σύνδεση μεταξύ του υποκειμένου και του φυσικού περιβάλλοντος.

Καθώς τα μουσεία δημιουργούν όλο και περισσότερους διαδραστικούς χώρους, βλέπουμε δύο βασικά μοντέλα: Το πρώτο μοντέλο, που βασίζεται σε έναν χώρο που παρέχει διαδραστικές εμπειρίες για να βοηθήσει τους νέους επισκέπτες να ερμηνεύσουν την τέχνη. Το δεύτερο μοντέλο, βασίζεται στον χώρο που αποτελεί από μόνος του έργο τέχνης, στον οποίο αναμένεται να αλληλεπιδράσουν μικροί επισκέπτες.

Η παιδική χαρά είναι ένας χώρος προσαρμογής των νηπίων και των μικρών παιδιών στην κοινωνία. Η παιδική χαρά χρησιμοποιείται ως εργαλείο για να γνωρίσουν τα παιδιά την κοινωνία. Ο χώρος της παιδικής χαράς χρησιμοποιείται συχνά για σωματική δραστηριότητα, ενισχύοντας την κοινωνικοποίηση των παιδιών και βελτιώνοντας την ομαδική και συμμετοχική δράση. Αυτό τα ενθαρρύνει να μάθουν να επικοινωνούν, να εκφράζονται και να ανταλλάσσουν ιδέες.

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες πρέπει να βασίζεται στην αναγνώριση ότι, έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται όσο το δυνατόν περισσότερο σε ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Οι σχολικοί χώροι, ιδιαίτερα οι χώροι του νηπιαγωγείου, είναι κάτι παραπάνω από υλικός χώρος, φιλοξενούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων κάθε αναπηρίας συμβάλλει επίσης στην επιτυχή εφαρμογή κανόνων.

Κεφάλαιο 2 Χώρος, κοινωνία και παιδί

2.1. Η παιδαγωγική βάση του χώρου του κοινωνικού περιβάλλοντος

Η σχέση που δημιουργείται μεταξύ του υποκειμένου, του χώρου και του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί ο χώρος είναι μια πηγή ερεθισμάτων που εάν χρησιμοποιηθεί από το υποκείμενο – παιδί, σε συνδυασμό με την επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος, μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση δεξιοτήτων και διαμόρφωση τυπικών συμπεριφορών. Ουσιαστικά, ο χώρος είναι ο ενδιάμεσος κρίκος που συνδέει το άτομο με το κοινωνικό του περιβάλλον.

Οι ανάγκες και οι επιθυμίες των ατόμων και οι ιδέες τους καθορίζουν το πώς οργανώνονται οι χώροι, τα στοιχεία και οι δομές και πώς διαμορφώνονται. Επιπλέον, τα κοινωνικά πρότυπα που έχει ένα άτομο και οι κανόνες που ακολουθεί θα επηρεάσουν την οργάνωση του χώρου (Ittelson, 1973).

Ο χώρος θεωρείται «διάσταση της κοινωνίας» λόγω των πολύπλοκων, ανθρωποκεντρικών ιδιοτήτων του που ξεπερνούν τα υλικά του χαρακτηριστικά. Η αλληλεπίδραση των υλικών και άυλων χαρακτηριστικών του χώρου το συνδέει με κανόνες, αξίες, στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και παραμέτρους της σχέσης του υποκειμένου με το περιβάλλον του, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ατομικής συμπεριφοράς (Kaufmann, 2002).

Για αυτό η συμπεριφορική μορφή του υποκειμένου καθορίζεται από την αίσθηση του χώρου, η οποία επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, αντανακλάται στον αρχιτεκτονικό χώρο και δίνει στο κοινωνικό περιβάλλον υλική και συμβολική διάσταση (Chombart de Lauwe, 1988 · Mead, 2006).

Τα κύρια χαρακτηριστικά ενός κοινωνικά ερμηνεύσιμου χώρου θεωρείται ότι, επηρεάζουν τις αντιδράσεις των ατόμων που αποτελούν ως σύνολο. Έτσι, ο όγκος της συγκέντρωσης, η ομοιογένεια ή η ετερογένειά του, ο τρόπος συγκέντρωσης ή διασποράς του, επηρεάζει τη διαμόρφωση του στις ατομικές απαντήσεις. Για παράδειγμα σε ένα νέο μεγάλο συγκρότημα κατοικιών (Chamboredon & Lemaire, 1970).

Η έννοια του χώρου είναι ευρέως παρούσα στο έργο του Durkheim, αλλά σε διαφορετικές μορφές και με αναφορά σε μια διαφορετική έννοια της σχέσης μεταξύ κοινωνίας και χώρου σύμφωνα με τις διατυπώσεις που εξετάζονται. Ο Durkheim έχει αναπτύξει δύο προσεγγίσεις για αυτό το αποτέλεσμα (Mandich, 1996). Στην πραγματικότητα, μπορεί να διακριθεί μια πρώτη διατύπωση στην οποία η χωρική διάσταση είναι μεταξύ των στοιχείων που επηρεάζουν τις κοινωνικές διαδικασίες. Εμφανίζεται με το πρόσχημα ενός μορφολογικού στοιχείου της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή το ορατό, υλικό υπόστρωμα της κοινωνίας, που αφορά το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον και τις μορφές ανθρώπινης εγκατάστασης.

Ο Durkheim, όπως σημείωσε ο Halbwachs έδειξε ιδιαίτερη προσοχή στην υλικότητα, στη σωματικότητα της κοινωνικής οργάνωσης και σε αυτό που την αντιπροσωπεύει και είναι μετρήσιμο: πυκνότητα, κίνηση, επέκταση κ.λπ. Μια δεύτερη θεωρητική διατύπωση της σχέσης μεταξύ κοινωνίας και χώρου, από την άλλη πλευρά, αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο χώρος αποτελεί έκφραση κοινωνικών γεγονότων, δηλαδή κοινωνική θεωρία του χώρου (Urry, 1995). Ο ρόλος του περιβάλλοντος ως παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ σημαντικός. Έχουν εντοπιστεί τέσσερα συστήματα αμοιβαίας επιρροής που επηρεάζουν την ανάπτυξη του ατόμου και τον ρόλο του στην κοινωνία. Αυτά είναι το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα.

Η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί γνωρίζει πρώτα τα αγαπημένα του πρόσωπα και το σπίτι του, μετά το περιβάλλον του κήπου και μετά την κοινωνία με την ευρύτερη έννοια. Το μικροσύστημα είναι το άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Το μικροσύστημα ενός μικρού παιδιού συνδέεται με το σπίτι (οικογένεια) και το νηπιαγωγείο. Επίσης, το μεσοσύστημα είναι ένα δίκτυο μεταξύ διαφορετικών τμημάτων. Ενώ το περιβάλλον του σπιτιού έχει σημαντικό αντίκτυπο στις σχέσεις του παιδιού και στο πώς τα καταφέρνει στο νηπιαγωγείο.

Το εξωσύστημα είναι το περιβάλλον διαβίωσης των ενηλίκων που ενεργούν μαζί με το παιδί, στο οποίο το παιδί δεν συμμετέχει άμεσα, αλλά, ωστόσο, επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξή του. Το μακροσύστημα είναι το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον της κοινωνίας με τους κοινωνικούς θεσμούς της και αυτό το σύστημα επηρεάζει όλα τα άλλα συστήματα (Anton, 2008). Το πρώτο πράγμα που έρχεται στο μυαλό είναι η προσαρμογή του χώρου και του παιχνιδιού στην ηλικία του παιδιού. Υπό αυτή την έννοια, όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχει να παίζει στον «δικό του χώρο», και είναι σημαντικό να παίζει στη «δική του περιοχή».

Ο χώρος στον οποίο βρίσκεται το παιδί και τα αντικείμενα γύρω του παρέχουν σημαντικά ερεθίσματα στο να αντιληφθεί και να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο κατατάσσεται στον κόσμο (Piaget & Inhelder, 1950). Η αντιληπτική γλώσσα των αντικειμένων κυμαίνεται από τη γραμματική πειθαρχία και τη μαθηματική ακρίβεια μέχρι τον πλούτο της καλλιτεχνικής έκφρασης (Liamadis, 2003). Η κοινωνική επίδραση του χώρου στα παιδιά συμβάλλει στην επιρροή των κοινωνικών σχέσεων σύμφωνα με τον Γερμανό τα άτομα αναπτύσσονται σε φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα και η σχέση με το φυσικό χώρο είναι ουσιαστικό στοιχείο της διαδικασίας για επικοινωνία. Ο φυσικός χώρος μεσολαβεί στις κοινωνικές σχέσεις επειδή περιέχει συναισθηματικά και πολιτισμικά στοιχεία που σχετίζονται με τον τρόπο ζωής και τα συστήματα αξιών και τους κανόνες που τα επηρεάζουν (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου, είναι ο τόπος που σχετίζεται με την προθυμία, την επιλογή και την ικανότητα του παιδιού. Οι χώροι που ενσωματώνονται σε παιδαγωγικά περιβάλλοντα είναι επίσης σημαντικοί από παιδαγωγική οπτική για δύο αίτια. Το πρώτο είναι ότι παρέχει ένα απόθεμα πληροφοριών που σχετίζονται με την εμπειρία του υποκειμένου, και έτσι μπορεί να συμπεριληφθεί στη μαθησιακή διαδικασία. Στην πράξη, τα ερεθίσματα των χώρων είναι μαθησιακά ερεθίσματα για το παιδί, γιατί του παρέχουν πληροφορίες για τις κοινές αισθητικές αξίες και την κουλτούρα του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά, ενδέχεται να το προτρέψουν να πραγματοποιήσει δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διαδικασία κοινωνικής μάθησης.

Το δεύτερο αίτιο για την παιδαγωγική αξία του χώρου είναι η δυνατότητα που προσφέρει στα παιδιά να αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Αυτά βοηθούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του καθώς και νέων συμπεριφορών. Ο χώρος είναι επομένως ο τομέας δραστηριότητας στον οποίο τα παιδιά σκέφτονται, ενεργούν, παίζουν, επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και επινοούν τρόπους ειδικά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Weinstein & David, 1987). Στα σχολεία, η σχέση του παιδιού με τον χώρο έχει παιδαγωγική διάσταση, αφού τα κύρια γνωρίσματα του, ιδιαίτερα η διάταξη και η αισθητική του, όπως και η εφαρμογή του, σχετίζονται με τον ίδιο τον ορισμό με την εκπαιδευτική διαδικασία (Vayer, Duval, & Roncin, 1997 · Duder, 2000 · Γερμανός, 2006).

2.2. Ο παιδαγωγικός χώρος ως σύνθετων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων

Αξιοπρόσεκτο είναι πως οι συμπεριφορικές μορφές μεμονωμένων υποκειμένων διέπονται από τη χωρική λογική, η οποία επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης και τη διαδικασία της μεταβολής χώρου. Αναλυτικότερα, η προτεινόμενη διαδικασία αλληλεπίδρασης στο υποκείμενο, στο χώρο και του κοινωνικού περιβάλλοντος διακλαδίζεται σε δύο κατευθύνσεις ταυτόχρονα (Γερμανός, 2006):

1. Τα υποκείμενα δέχονται τις επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος, αυτές οι επιρροές προβάλλονται κυρίως μέσω των χαρακτηριστικών της οργάνωσης και της επιδιωκόμενης λειτουργίας του «χώρου των πραγμάτων». Η διαδικασία ακολουθεί το ακόλουθο σχήμα: Υποκείμενο ← Χώρος ← **Κοινωνικό Περιβάλλον**.
2. Εντούτοις, τα αντικείμενα κινούνται μέσα στη μάζα του χώρου «εμπειρίας». Λαμβάνει πληροφορίες για μέρη του περιβάλλοντος και τις επεξεργάζεται με τη βοήθεια των δικών του δεδομένων, ιδιαίτερα της αντίληψης, της μνήμης και των νοητικών αναπαραστάσεων. Ως αποτέλεσμα, αναπτύσσει μια ανατρεπτική απάντηση σε αυτές τις επιρροές, που συχνά σχετίζονται με προσωπικές του παρεμβάσεις που τροποποιούν (πρακτικά ή συμβολικά) τον χώρο του. Η διαδικασία ακολουθεί το ακόλουθο σχήμα: **Υποκείμενο** → Χώρος → Κοινωνικό Περιβάλλον.

Βέβαια, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της επιστημονικής τάσης είναι η συμβολική αλληλεπίδραση (symbolic interactionism), στις φιλοσοφικές ρίζες του έργου του πραγματισμού του John Dewey. Όπως υποδηλώνει το όνομα, η συμβολική αλληλεπίδραση τονίζει ότι η κοινωνική ζωή οργανώνεται με βάση συμβολικά νοήματα που δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων (Γερμανός, 2006).

Ιδιαίτερα αξίζει να σημειωθεί ότι, με βάση τον Vygotsky (1981), η κατάλληλη υποστήριξη από το περιβάλλον μπορεί να τοποθετήσει το παιδί σε αυτό που ονομάζεται «επικείμενη ζώνη» όπου θα μπορέσει να αποκτήσει δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και συνήθειες που δεν μπορεί να αποκτήσει μόνο του.

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τον Chombart de Lauwe, ο χώρος ως παράγοντας πολιτισμικής δυναμικής, διακλαδώνεται σε τρεις άξονες, οι οποίοι αλληλεπιδρώντας συνδέονται με υλικά στοιχεία, με έννοιες και σύμβολα, καθώς και με τις πρακτικές που αναπτύσσει το θέμα στο χώρο. Αυτοί οι άξονες είναι οι επακόλουθοι:

1. Ο χώρος – αντικείμενο (espace – objet), που περιλαμβάνει όλα τα υλικά στοιχεία, τα σχεδιαστικά χαρακτηριστικά του οποίου γίνονται φορείς κοινωνικών νοημάτων και αξιών.
2. Ο χώρος – αναπαράσταση (espace – représentation), που σχηματίζεται από έννοιες και σύμβολα προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά του θέματος.
3. Ο χώρος – δράση (espace – action), που διαμορφώνεται από τις πρακτικές που αναπτύσσει το υποκείμενο στο χώρο – αντικείμενο, σε ένα πλαίσιο που συνδέεται με τον χώρο – αναπαράσταση (Chombart de Lauwe, 1982 · Remy, 2004).

Επιπλέον, το έργο του Goffman γνωστοποιείται για τη μη διαλογική αλληλεπίδραση, δείχνει ότι ο αλληλεπιδραστικός χώρος και ο κοινωνικός χώρος είναι στην πραγματικότητα δύο σχετικές προϋποθέσεις του ερμηνευτικού σχήματος που έχει αναπτύξει ο συγγραφέας για να κατανοήσει την κανονιστική δομή της αλληλεπίδρασης (Frehse, 2016). Η σχέση υποκειμένου – χώρου αναφέρεται στην ατομική εμπειρία ενός ατόμου στο χώρο και όπως επισημαίνει ο Koffka περιλαμβάνει δύο τύπους χώρου. Ο πρώτος χώρος περιλαμβάνει όλους τους υλικούς παράγοντες που τον διαμορφώνουν, αυτό που ο Koffka ονομάζει «γεωγραφικός χώρος». Ο δεύτερος τύπος χώρου, ο «χώρος συμπεριφοράς», ορίζεται από τα υποκείμενα – παιδιά και τις τάσεις συμπεριφοράς τους, καθώς αυτές διαμορφώνονται από τις εμπειρίες που βιώνουν τα άτομα μέσα σε έναν «γεωγραφικό χώρο» (Γκρίντζος, 2021).

Μέσα από τις άπειρες συνθήκες της αλληλεπίδρασης αυτών των δύο χώρων, δικαιολογείται η διαλεκτική σχέση μεταξύ χώρου και υποκειμένου. Αξίζει επίσης να δοθεί προσοχή στην εξήγηση που έδωσε ο Chombart de Lauwes σχετικά με αυτούς τους δύο τύπους σχέσεων. Σε σύγκριση με τον Koffka, αξιολογεί με διαφορετικό τρόπο τον χώρο σε επαφή με το θέμα, μάλιστα τοποθετεί το τρίπτυχο σε «άτομα, ομάδες, κοινωνίες» και όχι σε θέματα. Σύμφωνα με τον de Lauwe, η πολιτισμική δυναμική αυτής της σύνδεσης έγκειται στην αντιπαράθεση μεταξύ των κοινωνικών θεσμών και των ιδιαιτεροτήτων και των συνηθειών των υποκειμένων, είτε είναι άτομα είτε μικρές ομάδες ανθρώπων (Γκρίντζος, 2021).

Το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη, την εξέλιξη και την καλλιέργεια του υποκειμένου (Csikzentmihalyi & Csikzentmihalyi, 1988). Με το παρών συλλογισμό, η δημιουργικότητα όπως και η κάθε συμπεριφορά είναι το προϊόν μιας αμφίδρομης ανταλλαγής μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντος του και των ισχυρών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στο περιβάλλοντα χώρο (Stein, 1974). Επίσης, ο παιδαγωγικός χώρος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων πρέπει να προσφέρει ψυχική ασφάλεια, ελεύθερη έκφραση, μέθεξη, αλληλεπίδραση, συνεργασία (Ξανθάκου, 2011).

Το να βλέπουμε την κοινωνική δομή ως εξωτερική μας δομή, μας βοηθά να ενσωματώσουμε τον άρρητο αντίκτυπό της στην καθημερινή μας ζωή στην κατανόηση της συμπεριφοράς της γύρω κοινωνίας. Σε αυτό το συγκεκριμένο σημείο, οι εντάσεις που υπάρχουν μεταξύ των θεωρητικών των κοινωνικών επιστημών επανεμφανίζονται και σχετίζονται με τον ανταγωνισμό μεταξύ μεμονωμένων παραγόντων και δομών (Layder, 1994).

Ο κίνδυνος που υπάρχει στη διαδραστική και ερμηνευτική προσέγγιση είναι ότι η σχετική άγνοια των γεγονότων έχει έναν βαθμό εξουσίας που πηγάζει από εξωτερικές δομικές δυνάμεις και διαμορφώνει συμπεριφορά και γεγονότα. Ειδικά στις ερμηνευτικές μεθόδους υπάρχει ο κίνδυνος να αποκοπούν από τον κόσμο έξω από τον μικρόκοσμο στον οποίο ζουν οι συμμετέχοντες. Δηλαδή, αυτές οι μέθοδοι τείνουν να θέτουν τεχνητά όρια στη συμπεριφορά του παιδιού.

Ωστόσο, το ερώτημα τι εκφράζεται από τα υλικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του άμεσου χώρου του υποκειμένου. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα απασχόλησε συστηματικά τους ερευνητές στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο στη δεκαετία του 1930. Το όνομα «Σχολή του Σικάγο» αντιπροσωπεύει τις επιστημονικές τάσεις στον τομέα της αστικής κοινωνιολογίας που καθιερώθηκαν τότε και προβάλλει την έρευνα που διεξήχθη στο ομώνυμο πανεπιστήμιο. Αν και δεν μπορούμε να μιλήσουμε για πλήρη ομοιογένεια μεταξύ τους, η μελέτη αυτής της τάσης βασίζεται σε ένα κοινό σύνολο μεθοδολογικών και επιστημολογικών επιλογών που παρέχουν μια ενοποιητική στρατηγική για αυτές τις μελέτες που έχουν χρησιμοποιηθεί στις σημαντικότερες κοινωνιολογικές μελέτες του 20ου αιώνα αναδεικνύονται σε ένα ρεύματα σκέψης του αιώνα. Η έρευνά αυτή αντιμετωπίζει το χώρο ως ένα βασίλειο αλληλεπίδρασης μεταξύ φυσικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων (Γερμανός, 2006).

Εξάλλου τα βρέφη δεν γεννιούνται με κάποια προϋπάρχουσα γνώση ή γνώση προσαρμογής προς τον χώρο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, αλλά μαθαίνουν μέσα από μια διαδικασία κοινωνικοποίησης. Το παιχνίδι είναι βασικός παράγοντας στην ανάπτυξη των παιδιών και στο πώς κατανοούν τον κόσμο και προετοιμάζονται για το μέλλον. Τα μικρά παιδιά περνούν πολύ χρόνο παίζοντας, μια δραστηριότητα που υποστηρίζει τις σωματικές, κοινωνικές και γνωστικές αναπτυξιακές διαδικασίες.

Το παιχνίδι στον παιδαγωγικό χώρο αντικατοπτρίζει τις αναπτυξιακές δραστηριότητες που εμποδώνουν τα παιδιά και τα βοηθούν να αναπτύξουν, να κυριαρχήσουν και να οργανώσουν τις δεξιότητές τους. Το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, την οικοδόμηση κοινωνικής κατανόησης (Glover, 1998), την ενίσχυση των δεξιοτήτων κινητικού και οπτικοκινητικού συντονισμού (O'Brien, et al., 2000) επιλύοντας προβληματισμούς αποκτώντας μέσω αυτού νέες δεξιότητες.

Τα παιδιά χρησιμοποιούν σύμβολα όπως η γλώσσα για να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον, τα οποία σχετίζονται με τη διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού. Ωστόσο, αυτή η αλληλεπίδραση επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και τον χώρο στον οποίο ζει και κινείται μέσα από ορισμένες διαδικασίες. Ο χώρος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την εκπαίδευση και τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών. Ειδικότερα, στις σύγχρονες τάσεις των κοινωνικών επιστημών, έχει αποδειχθεί ότι αποτελούν τη βάση της ατομικής κοινωνικοπολιτισμικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, η συσχέτιση του χώρου με αυτές τις διαδικασίες μπορεί να δώσει στο χώρο μια νέα οντότητα, καθιστώντας το υλικό πεδίο της εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 3 Ο πρώτος χώρος του παιδιού στην οικογένεια

3.1. Το παιδί και το σπίτι

Σε αυτό το πλαίσιο οι γονείς είναι οι πρώτοι παιδαγωγοί των μικρών παιδιών καθώς οργανώνουν το φυσικό περιβάλλον που επηρεάζει την εξέλιξη τους. Ο χώρος του σπιτιού για τα μικρά παιδιά παίζει καθοριστικό ρόλο στην προϋπόθεση των πιθανοτήτων επιβίωσης και ανάπτυξής τους.

Ομοίως, ο χώρος του σπιτιού αναδύει τις κοινωνικές ταυτότητες και τον τρόπο με τον οποίο επινοείται, εγκαθίσταται και σταθεροποιείται σε ένα πρόσφορο χώρο. Αξίζει να σημειωθεί ότι, είναι ένα μέρος για να δημιουργήσει τον εαυτό του το ίδιο το παιδί και να κατανοήσει την κοινωνική του θέση. Το σπίτι συνδέει επίσης το άτομο με το περιβάλλον του και σηματοδοτεί τη διάκριση μεταξύ προσωπικού και δημόσιου χώρου (Wilson, 1988).

Οι χώροι του σπιτιού πρέπει να είναι σχεδιασμένοι για να καλύπτουν τις πολυάριθμες ανάγκες του παιδιού, να απευθύνονται στην διαπαιδαγώγηση του και να διευκολύνουν την καθημερινότητα του. Η χωρική δομή προκαλεί καθημερινά το παιδί να βρει τις δικές τους δημιουργικές λύσεις στο παιχνίδι του.

Η αλληλεπίδραση σκέψης, δράσης και συναισθήματος υποστηρίζει τις διαδικασίες εξέλιξης και μάθησης του παιδιού και προωθεί το σχεδιασμό δράσης. Στο δωμάτιο, το παιδί καλείται επανειλημμένα να γνωρίσει τον κόσμο των επίπλων, πυροδοτώντας συνεχώς νέες ή γνώριμες αποφάσεις.

Επιπλέον, οι βέλτιστες συνθήκες του χώρου του σπιτιού περιλαμβάνουν ένα ασφαλές τακτοποιημένο φυσικό περιβάλλον, με ευκαιρίες για τα παιδιά για να παίξουν, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν την παρουσία κατάλληλων αντικειμένων, παιχνιδιών και βιβλίων για την ανάπτυξη τους.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, ο χώρος του σπιτιού δίνει στο παιδί την ελευθερία να εξερευνήσει, να πειραματιστεί και να μιμηθεί τον κόσμο γύρω του. Η ύπαρξη ενός χώρου αφιερωμένου στο παιδί μπορεί να το βοηθήσει να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να χτίσει αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία. Στα παραπάνω πρέπει να προσθέσουμε ότι, είναι σημαντικό για το παιδί να του αρέσει το περιβάλλον του. Ως αποτέλεσμα, οι εσωτερικοί χώροι πρέπει να είναι προσανατολισμένοι στις ανάγκες του, για να μπορούν να παραχωρήσουν την ασφάλεια, την ησυχία, τη μοναξιά, τη ζεστασιά, την οικειότητα ή να μπορούν να βιώσουν κινητικές δεξιότητες.

Επεκτείνοντας το συλλογισμό μας, θα λέγαμε ότι η λήψη προτάσεων δράσης μέσω του προσκεκλημένου αντικειμένου, η πρόσκληση για επικοινωνία, η συμμετοχή ή η μίμηση μέσω της προβολής των δραστηριοτήτων ή μέσω της εμπειρία της αισθητικής, της ευαισθησίας του χώρου, ιδιαίτερα της χρωματικότητας του, των αναλογιών του, της σύνδεσης με τα διπλανά δωμάτια, η διαβάθμιση της φωτεινότητας, η έκταση, η υλικότητα των περιορισμών του και ο αντιπροσωπευτικός του εξοπλισμός, εξαρτάται από την κατάσταση και τα προσωπικά συναισθήματα, που άλλοτε είναι σε ένσταση, άλλοτε σε ηρεμία. Δημιουργώντας και κυρίως εξοπλίζοντάς ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού, ο χώρος γίνεται προσωπικός, ιδιωτικός και αυτόνομος.

Σε αντίθεση με όσα προαναφέρθηκαν, με δυσχέρεια χρειάζεται να τονίσουμε ότι, όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες ανέσεις, για παράδειγμα τα προσφυγόπουλα δεν έχουν την δυνατότητα να παίξουν ή να έχουν χώρο με παιχνίδια. Οπότε, μια άλλη παρατεταμένη σκέψη ήταν ότι μερικά από τα νήπια έχουν γεννηθεί στον καταυλισμό, είναι το μόνο σπίτι που έχουν γνωρίσει ποτέ και στο οποίο μπορεί να βρεθούν για τα επόμενα χρόνια, που σημαίνει ότι μπορεί να περνούν τα περισσότερα, αν όχι όλα τα παιδικά τους χρόνια στο περιβάλλον ενός προσφυγικού καταυλισμού.

Αν το παιχνίδι, που είναι μια βιολογική και κοινωνική ανάγκη, μια σωστή και μια από τις πιο ευεργετικές διαδικασίες για τη συνολική υγεία του παιδιού (Lester & Russell, 2008) δεν τροφοδοτείται κατάλληλα, πολλά παιδιά πρόσφυγες θα μεγαλώσουν αντιμετωπίζοντας στέρηση παιχνιδιού, με ολόκληρες γενιές να επηρεάζονται από τις αρνητικές επιπτώσεις του (Hyder, 2005).

Ωστόσο, χωρίς σχετική γνώση και καθοδήγηση σχετικά με το παιχνίδι και την αξιολόγηση της παροχής παιχνιδιού σε καταυλισμούς προσφύγων, οι πιθανότητες είναι ότι η παροχή θα παραμείνει ακατάλληλη. Υπάρχει τεράστια ανάγκη στους προσφυγικούς καταυλισμούς για εκπαίδευση του παιδικού εργατικού δυναμικού και για γεφύρωση του χάσματος μεταξύ γνώσης και πρακτικής όσον αφορά το παιχνίδι των παιδιών, φανερώνοντας την επιρροή που έχει ο χώρος στην ανάπτυξη τους.

Παράλληλα δεν πρέπει να λησμονούμε ότι, τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στον πόλεμο και τη φυγή. Ως εκ τούτου, η φιλική προς τα παιδιά υποδοχή στη Σουηδία είναι ιδιαίτερα σημαντική. Για παράδειγμα, το παιχνίδι μπορεί να είναι ένα σημαντικό μέρος της ανάκαμψης. Στο «Creating Child – Friendly Spaces», η ψυχολόγος της «Save the Children», η Hanna Thermanenius υποστηρίζει ότι το παιχνίδι μπορεί να είναι ένας τρόπος μείωσης του άγχους και του στρες. Δίνουμε στα παιδιά ένα μέρος να αναπνεύσουν και να κάνουν πράγματα που τα κάνουν να νιώθουν καλά, όπως το παιχνίδι. Το παιχνίδι εστιάζει στο εδώ και τώρα, αποσπώντας την προσοχή των παιδιών και κρατώντας τα στη στιγμή, παρέχοντας τους την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν τις εντυπώσεις και τις εμπειρίες με ασφαλή τρόπο (Göransson, 2022).

3.2. Το παιδικό δωμάτιο σύμφωνα με την θεωρία της Montessori

Η Μοντεσσοριανή θεωρία επινοήθηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα από την Ιταλίδα γιατρό Μαρία Μοντεσσόρι. Η μέθοδος της είναι μια διαδικασία που έχει ως επίκεντρο την ανεξαρτησία, την αυτοφροντίδα και τον σεβασμό της ανάπτυξης του παιδιού. Επιπλέον, η Μοντεσσόρι ανέφερε ότι, «το θέμα δεν είναι να αφήσουμε το παιδί να κάνει αυτό που θέλει, αλλά να του προετοιμάσουμε ένα περιβάλλον στο οποίο θα ενεργεί ελεύθερα» (Val, 2021).

Η παιδαγωγική επικεντρώνεται στην ατομική υποστήριξη για κάθε παιδί στο πνεύμα της Μαρίας Μοντεσσόρι «βοήθησέ με να το κάνω μόνο μου», η οποία αντανακλά την καθημερινή ορμή και φιλοδοξία της ολοκληρωμένης ομάδας μας. Στο «έτοιμο περιβάλλον», τα παιδιά μαθαίνουν για το περιβάλλον τους με τη βοήθεια συγκεκριμένων «υλικών». Οι φροντιστές ενσυνειδητότητας προσδιορίζουν το «ευαίσθητο στάδιο» του παιδιού όταν ένα παιδί είναι ιδιαίτερα δεκτικό σε συγκεκριμένο μαθησιακό περιεχόμενο. Εμπνέουν, ενθαρρύνουν και συνοδεύουν. Η φροντίδα και η αφύπνιση του πάθους για μάθηση και ανακάλυψη είναι άλλοι πυλώνες.

Σύμφωνα με τη μέθοδο της Μαρίας Μοντεσσόρι η διαμόρφωση του χώρου του δωμάτιο του παιδιού πρέπει να είναι ένας χώρος που να μπορεί να χαλαρώνει και να νιώθει ασφάλεια. Επίσης, ο χώρος πρέπει να είναι απλός, φίνος, με εύκολο αποθηκευτικό χώρο, άνετο στην προσβασιμότητα του παιδιού ως προς τα αντικείμενα που υπάρχουν σε αυτόν (Val, 2021).

Τα βασικά χαρακτηριστικά των επίπλων δωματίου Μοντεσσόρι πρέπει να είναι κατασκευασμένα από φυσικά υλικά με καθαρές γραμμές, να είναι αρκετά ανθεκτικά ώστε να προάγουν την ανεξαρτησία, την ελευθερία κινήσεων, την εργασία και την συμμετοχή. Για να γίνει πιο σαφές, σημαντικός είναι ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το Μοντεσσοριανό παιδικό δωμάτιο σε ένα χώρο όπου τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε όλα. Σχεδιασμένος να ικανοποιεί και να προάγει την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Η Μαρία Μοντεσσόρι επισημαίνει ό,τι «Πρέπει να δώσουμε στο παιδί ένα περιβάλλον που μπορεί να χρησιμοποιήσει μόνο του, ένα μικρό δικό του νιπτήρα, ένα γραφείο με συρτάρια που μπορεί να ανοίξει, αντικείμενα κοινής χρήσης που μπορεί να χειριστεί, ένα μικρό κρεβάτι στο οποίο μπορεί να κοιμηθεί τη νύχτα κάτω από μια ελκυστική κουβέρτα που μπορεί να διπλώσει και να απλώσει μόνος του. Πρέπει να του δώσουμε ένα περιβάλλον στο οποίο να μπορεί να ζει και να παίζει. Τότε θα το βλέπουμε να δουλεύει όλη μέρα με τα χέρια του και να περιμένει με ανυπομονησία να γδυθεί και να ξαπλώσει στο κρεβάτι του» (Kulchar, 2020).

Η χρήση της μεθόδου Μοντεσσόρι απαιτεί ένα εξαιρετικά δομημένο περιβάλλον. Τα υλικά και οι εγκαταστάσεις που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μαθαίνουν, να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν και να αναπτύσσονται ανεξάρτητα. Οι χώροι που χρησιμοποιούνται για μάθηση θα πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και διανοητικών δεξιοτήτων (Aitiydenihme, 2018). Επιπλέον, υποστηρίζει ότι «Ο ρόλος του περιβάλλοντος δεν είναι να διαμορφώσει το παιδί, αλλά να του επιτρέψει να εκφραστεί» (Hager, 2022).



Εικόνα 1. Μοντεσσοριανό υπνοδωμάτιο.

Πηγή: <https://decogepetto.com/product/παιδικό-κρεβάτι-τύπου-montessori/>

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι σύμφωνα με την θεωρία της Μοντεσσόρι, στην υλοποίηση της διακόσμησης του παιδικού δωματίου, υπάρχουν αρκετά σημεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως:

Η κατάσταση: Στόχος της συγκεκριμένης ιδέας ένα μεγάλο, καθαρό και ιδανικά φωτισμένο δωμάτιο αεριζόμενο άριστα.

Το κρεβάτι: Μετά τη συμπλήρωση των 18 μηνών του παιδιού συνιστάται η αποφυγή των συμβατικών μάρων καθώς και τα κλειστά κρεβάτια. Ιδανικά το κρεβάτι θα είναι καλό να είναι επιδαπέδιο για ασφάλεια του παιδιού, αλλά και για να μπορεί να υπάρχει χώρος εξερεύνησης του χώρου.

Ο τοίχος: Η επιλογή χρώματος τοίχων ενός δωματίου πρέπει να είναι μια αρμονική επιλογή απαλών χρωμάτων, ηρεμία και ζεστασιά, χαλάρωση και ευχάριστη ξεκούραση είναι τα οφέλη των απαλών χρωμάτων στον τοίχο ενός παιδικού δωματίου για ένα παιδί.

Τα έπιπλα: Τα έπιπλα πρέπει να είναι σωστά σχεδιασμένα έτσι ώστε να εναρμονίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού έτσι ώστε το παιδί να νιώθει οικία με τα αντικείμενα του.

Το πάτωμα: Η ύπαρξη πολλαπλών αν είναι δυνατόν υφών δαπέδου είναι η σωστότερη επιλογή για το δωμάτιο ενός παιδιού όπως επίσης δεν πρέπει να υπάρχουν τυχόν εμπόδια στο πάτωμα τα οποία γίνονται εμπόδιο στο παιδί και δεν μπορεί να κινηθεί με ευκολία στο χώρο του.

Τα παιχνίδια: Υφασμάτινα και ξύλινα παιχνίδια είναι η καλύτερες επιλογές παιχνιδιών, η χρήση πλαστικών καλό είναι να αποφεύγεται. Παιχνίδια με ήχους φωτισμούς ή παιχνίδια πολυπλοκότητας περιορίζουν τη δημιουργικότητα ενός παιδιού αντί να το βοηθούν.

Τα διακοσμητικά είδη: Η ύπαρξη κάποιου καθρέφτη βοηθά το παιδί να παρατηρεί το σώμα του τις κινήσεις του και να το μαθαίνει. Στους τοίχους ευχάριστη διάθεση προσφέρουν στα παιδιά αφίσες με ζώα και με τη φύση. Ένα καλό ερέθισμα για τα παιδιά είναι η ύπαρξη κρεμάστρας ή σχάρας ρούχων για να μάθει να τοποθετεί μόνο του τα ρούχα του και να τα βάζει σε τάξη έτσι μαθαίνει να έχει σειρά και σωστή τάξη στα πράγματα του κάτι το οποίο σαφώς και πρέπει να ενθαρρύνουν οι γονείς για να υπάρχει καθαριότητα άνεση στον χώρο και τακτοποιημένο δωμάτιο (Aitiydenihme, 2019).

Εν ολίγοις, σύμφωνα με την μέθοδο Μοντεσσόρι, παρέχετε στο παιδί ένα προετοιμασμένο περιβάλλον στο οποίο κάθε στοιχείο βρίσκεται εκεί για έναν λόγο για να βοηθήσει την ανάπτυξη του παιδιού, υποστηρίζοντας τη θεωρία: «Less id More» ότι λιγότερο είναι καλύτερο, ότι όλα έχουν μια θέση. Ωστόσο, ο χώρος του δωματίου του παιδιού πρέπει να είναι οργανωμένος, καθαρός και όμορφος (Lou, 2021).

Κεφάλαιο 4 Ο χώρος διαπαιδαγώγησης στην προσχολική ηλικία

4.1. Οργανώνοντας το χώρο

Ένα ασφαλές και υγιές κτίριο αναπτύσσει την ολόπλευρη σχέση του παιδιού με το χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού. «Οι άνθρωποι δεν είναι τα μόνα ζώα με χωρικές ανάγκες, αλλά οι περιβαλλοντικοί ψυχολόγοι μελετούν κυρίως την ανθρώπινη χωρική συμπεριφορά», όπως μας λέει η Συγκολλίτου (1997) στο βιβλίο της «περιβαλλοντική ψυχολογία». Όπως κάθε χώρος, έτσι και ο βρεφονηπιακός χώρος θεωρείται ότι αποτελείται από δύο υποστάσεις: τη γεωμετρική και την ανθρωποκεντρική. Έτσι, αν δούμε την τάξη ενός βρεφονηπιακού σταθμού απλώς ως κτίριο, μπορούμε να πούμε ότι απεικονίζει μια αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία παραμένει πάντα η ίδια γιατί τα γεωμετρικά χαρακτηριστικά, δηλαδή το μέγεθος και το σχήμα του, παραμένουν αναλλοίωτα και δεν διαμορφώνονται από επιρροές οποιουδήποτε παράγοντα. Παράγοντες, όπως η ηλικία των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται το σύστημα διαπαιδαγώγησης.

Αυτή η αντίληψη του βρεφονηπιακού χώρου είναι τεχνοκρατική, γιατί ορίζει τον βρεφονηπιακό χώρο μόνο από τα γεωμετρικά του χαρακτηριστικά, αγνοώντας εντελώς το ανθρώπινο στοιχείο και τις λειτουργικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο. Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν οι βρεφονηπιακοί σταθμοί πρέπει να υιοθετήσουν αυτή την τεχνοκρατική προσέγγιση του χώρου. Η απάντηση δίνεται φυσικά αναφέροντας όσο πιο σωστά γίνεται από την Συγκολλίτου (1997) ότι, «το σχολικό περιβάλλον είναι μια σημαντική παράμετρος, ένα πεδίο που συνυπάρχει με δύο άλλους καθοριστικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας: το άτομο που αναπτύσσεται και το άτομο που καθοδηγεί την αναπτυξιακή διαδικασία».

Εάν τα κτίρια των βρεφονηπιακών σταθμών προσεγγίζουν το χώρο μέσω γεωμετρικής προοπτικής, οι αίθουσες διαπαιδαγώγησης μειώνονται από χώρους διαβίωσης σε ένα απλό, αντικειμενικό και ουδέτερο αρχιτεκτονικό επίπεδο, καθώς δεν έχει καμία σχέση με τα γεγονότα και τις πρακτικές της καθημερινής ζωής, όπως τονίζει ο Γερμανός (2006).

Αυτό συμβαίνει επειδή αγνοούνται οι πολυπλοκότητες της ανθρώπινης ύπαρξης, οι οποίες ουσιαστικά καθορίζουν τη συνάφεια του χώρου με τα συναισθήματα, τις προσδοκίες, τις μορφές συμπεριφοράς, τις ενέργειες και τις εμπειρίες όσων τον χρησιμοποιούν. Αντίθετα, από τη σκοπιά της προσχολικής αρχιτεκτονικής, η σωστή χωρική προσέγγιση δεν είναι τεχνοκρατική, αλλά παιδοκεντρική, συνδέοντας τους χώρους με την κοινωνική, ψυχολογική και πολιτιστική ταυτότητα του θέματος όπως είναι σε μια δεδομένη κοινωνία και εποχή. Καθώς, οι πρακτικές και οι επίσημες συμπεριφορές που αναπτύσσει. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει η περιβαλλοντική ψυχολογία, η περιβαλλοντική εμπειρία ενός παιδιού περιέχει έναν αντικειμενικό χώρο που ικανοποιεί τις βιολογικές, κοινωνικές και πολιτιστικές του ανάγκες και τις θετικές πτυχές αυτού του χώρου. Δημιουργούνται ταυτότητες, αλλά και χώροι που δεν καλύπτουν αυτές τις ανάγκες δημιουργούνται, αναπαράγοντας ανεπιθύμητες ταυτότητες.

Συχνά επικρίνεται η λεγόμενη οπτική μονοτονία και η έλλειψη τόνωσης στο χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού. Δεδομένου ότι τα μικρά παιδιά χρειάζονται διέγερση (διέγερση όρεξης), θα πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα ώστε να διασφαλίζεται ένα ορισμένο επίπεδο πολυπλοκότητας και ποικιλίας στα κτίρια των βρεφονηπιακών σταθμών. Ο Rittelmeyer (1994) επισήμανε ότι, η ανάγκη για εξωτερικά ερεθίσματα, νέες πληροφορίες και ποικιλία είναι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα «ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά» που πρέπει να πληρούν οι χώροι των βρεφονηπιακών σταθμών. Επίσης, εκείνο που έχει πλέον ιδιαίτερη σημασία είναι η έμφαση στο παιδαγωγικό περιβάλλον, όπου το φυσικό περιβάλλον θεωρείται ενεργό μέρος του έργου διαπαιδαγώγησης (Eriksson Bergström, 2017) .

Έρευνα από το Πανεπιστήμιο του Sassari έδειξε ότι τα παιδιά χρειάζονται και επωφελούνται από μεγαλύτερους χώρους, με τα κατάλληλα έπιπλα, όπου είναι ευκολότερο και πιο ευχάριστο να μελετούν και να συγκρίνονται με τους συμμαθητές και τους δασκάλους (Giugno, 2017). Η προσέγγιση του χώρου του νηπιαγωγείου, διερευνώντας την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση των υλικών και άυλων δομών του, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός συστήματος που ονομάζεται «περιβάλλον διαπαιδαγώγησης». Η χρήση συστημάτων για τη μελέτη των προσχολικών μονάδων και των επιμέρους χώρων διαβίωσής τους, δεν είναι νέα στην ιστορία της παιδαγωγικής έρευνας.

Μάλιστα, ο Γερμανός (1996), αναφέρεται στο περιβάλλον διαπαιδαγώγησης ως ένα μέσο σύστημα, το πεδίο εφαρμογής του οποίου καλύπτει μια παιδαγωγική μονάδα. Οι παράγοντες που το αποτελούν μπορούν να χωριστούν σε δύο βασικές δομές:

1. **Κοινωνική δομή:** περιλαμβάνει όλους τους μη υλικούς δομικούς παράγοντες, οι οποίοι δημιουργούνται ανεξάρτητα από το χώρο και προέρχονται από διάφορα κοινωνικά υπόβαθρα και προβλήματα. Οι παράγοντες άυλης δομής είναι, για να χρησιμοποιήσουμε ένα επίγραμμα, τα χαρακτηριστικά που διέπουν τη λειτουργία της κοινωνίας, τα γνώρισμα του υποκειμένου και το επακόλουθο της αλληλεξάρτησης των δύο έσχατων.
2. **Υλική δομή:** ενσωματώνει όλες τις υλικές ιδιότητες των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων των παιδαγωγικών μονάδων, δηλαδή τις αίθουσες διαπαιδαγώγησης και της αυλής. Τα στοιχεία της υλικής δομής είναι επιγραμματικά τα στοιχεία του χώρου (δομές, αντικείμενα και η διάταξη τους) και οι ρυθμίσεις που καθορίζουν τις σχέσεις που σχηματίζουν οι κοινωνικές δομές, ειδικά για συγκεκριμένα στοιχεία του χώρου, που διέπουν τις λειτουργίες τους και δίνουν στην ύπαρξή τους συγκεκριμένο νόημα.

Σύμφωνα με τον Γερμανό (2010), η ευελιξία στη χωρική οργάνωση υλοποιείται ενεργώντας στα ακόλουθα τρία επίπεδα:

1. Τακτοποίηση επίπλων με διαφορετικούς τρόπους, παρέχοντας ποικίλες εσωτερικές διαμορφώσεις.
2. Χρησιμοποιώντας το χώρο διαφορετικά έχει να κάνει με τα δικαιώματα των παιδιών να αποκτήσουν το αναπόσπαστο κομμάτι της αίθουσας, σχεδιασμένη να αποκομίσει τους τρεις πόλους της η παιδαγωγική διαδικασία (ατομική, μικρή ομάδα, μεγάλη ομάδα).
3. Στη προοπτική τακτικής αναδιοργάνωσης του χώρου, διευκολύνει την προσαρμογή στις παιδαγωγικές ανάγκες στην διαδικασία και διευκόλυνσης της συνοχής υλικού προς την υλικό – ταξική κοινωνική δομή.



Εικόνα 2. Εσωτερικός χώρος παιδικού σταθμού.

Πηγή: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace>

Ο χώρος φυσικά βοηθά στην κατανόηση διαφόρων χωρικών εννοιών. Ο χώρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναπαραστήσει χωρικές συνθήκες όπως «κοντά-μακριά», «χαμηλό-υψηλό», «οριζόντιο-κάθετο» κ.λπ. Τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που είναι χρήσιμα για την κατανόηση των χωρικών εννοιών περιλαμβάνουν: διάταξη, όρια, χρώματα, προσανατολισμούς, άκρες, ύψη, φως, όγκους, μεγέθη, αναλογίες, επιφάνειες, υφές κ.λπ. Όλα τα προαναφερθέντα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά μπορούν να συσχετιστούν με απλές ενέργειες όπως δράση, σύνδεση, ακρόαση, κίνηση, ανακάλυψη, περπάτημα, ανάπαυση, αφή και παρατήρηση. Αυτές οι συνδέσεις συνυφαίνουν το παιδί με το περιβάλλον του. Οι καλά οργανωμένοι χώροι του νηπιαγωγείου ενθαρρύνουν τα παιδιά να είναι πιο παρατηρητικά και ανταποκρινόμενα, να αναπτύξουν περαιτέρω τη φαντασία και την αυτοεικόνα τους και να κοινωνικοποιηθούν. Η σωστή οργάνωση του χώρου βοηθά επίσης τα παιδιά να κατανοήσουν και να αναπτύξουν διάφορες χωρικές έννοιες όπως προσανατολισμός, ύψος, αναλογία, φωτισμός, χρώμα, υφή, επιφάνεια, όριο, όγκος και διάταξη (Sanoff, 1995).

Στη συνέχεια περιγράφεται ο αντίκτυπος των διαφόρων οργανωτικών, διαμορφωτικών και δομικών χαρακτηριστικών του χώρου στην ανάπτυξη του παιδιού. Επειδή η έρευνα που έχει γίνει έχει γενικά επικεντρωθεί σε συγκεκριμένους παράγοντες και όχι στο σύνολο, δεν έχουν βγάλει τα ίδια συμπεράσματα σχετικά με το τι επηρεάζει τα επιτεύγματα και τη συμπεριφορά των παιδιών. Εν τούτοις, από μελέτες που έχουν γίνει τεκμηριώνεται ότι, τα παιδιά έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν βελτιώνονται η ποιότητα και οι συνθήκες του κτιρίου, ενώ παράγοντες όπως τα επίπεδα φωτισμού, η ποιότητα του αέρα, η ακουστική και η θερμοκρασία μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και την απόδοση των παιδιών.

Τα έπιπλα και ο εξοπλισμός φαίνεται να έχουν επίσης επίδραση. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ τα αποτελέσματα επίδρασης των εργονομικών καθισμάτων και εξοπλισμού και τοποθέτησης επίπλων έχουν μελετηθεί εκτενώς στο χώρο εργασίας, η έρευνα (Higgins, Hall, Wall, Woolner, & McCaughe, 2005) για αυτά τα ζητήματα στα σχολικά περιβάλλοντα και τις τάξεις είναι περιορισμένη. Ο Fisher διαβεβαιώνει ότι σύμφωνα με το πρόγραμμα παιδαγωγικών κτιρίων και επίπλωσης από την UNESCO, τα άβολα και κακώς τοποθετημένα έπιπλα στο χώρο μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα στα παιδιά όπως πόνος στην πλάτη, μειωμένη προσοχή, δυσκολία στο γράψιμο και παρεμπόδιση των δυνατοτήτων μάθησης. Αλλά ο Higgins και οι συνεργάτες του κατέληξαν στο συμπέρασμα μετά από μια εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ότι τα έπιπλα και ο εξοπλισμός επηρεάζουν τα επιτεύγματα των παιδιών σε διάφορους τομείς του προγράμματος σπουδών, καθώς και τις τάσεις τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

4.2. Ο χώρος ως πεδίο αγωγής

Η αντίληψη του χώρου είναι πάντα μια ενεργή διαδικασία στην οποία εμπλέκονται οι ανθρώπινες αισθήσεις. Όχι μόνο μπορούν τα παιδιά να δουν αντικείμενα, αλλά μπορούν επίσης να αγγίξουν επιφάνειες, να αισθανθούν ζέστη και κρύο, να ακούσουν θορύβους και να αισθανθούν συγκεκριμένες μυρωδιές σε ένα δωμάτιο. Η οργάνωσή του δεν είναι απλά κατασκευασμένη, αλλά υποστηρίζει και αναπτύσσει δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά, οδηγώντας τα στην απόκτηση γνώσης και μάθησης (Γερμανός, 1998 · Dudek, 2005 · Williams & Brown, 2012).

Στην περίπτωση αυτή πολλοί επιστήμονες στους τομείς της παιδαγωγικής, της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της ψυχολογίας εμπλέκονται στην οργάνωση των παιδαγωγικών αιθουσών – χώρων. Οι παιδαγωγοί προτρέπουν πάντα τα παιδιά να βοηθούν και να εξηγούν το ένα στο άλλο. Η σύγχρονη παιδαγωγική αναγνωρίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης των παιδιών και το ρόλο της δυναμικής της ομάδας στη βελτίωση της παιδαγωγικής επίδοσης, στην ανάπτυξη και βελτίωση των σχέσεων και στην προαγωγή της ατομικής ψυχικής υγείας με βάση το χώρο.

Ο Sanoff (2000) τονίζει ότι, οι χώροι σε ένα μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις προσωπικότητες των θεμάτων που ενεργούν σε αυτούς, παρέχοντας μια ποικιλία χώρων που επιτρέπουν στα υποκείμενα να εργαστούν πάνω σε θέματα και υλικά που αγγίζουν τα ενδιαφέροντά τους και να προσαρμόσουν την οργάνωση και την ενσωμάτωσή τους στο μαθησιακό περιβάλλον στην συμπεριφορά και την παιδαγωγική διαδικασία του υποκειμένου. Ο χώρος είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο φυσικός τομέας της εκπαίδευσης. Επιπλέον, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2007).

Οι χώροι των αιθουσών πρέπει να παρέχουν μια πλούσια ποικιλία ερεθισμάτων, ιδιαίτερα οπτικά, απτικά και ακουστικά, για:

1. Να είναι διασκεδαστικός και ελκυστικός.
2. Να επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, είναι σημαντικό αυτό το ερέθισμα να μην είναι «φλύαρο», δηλαδή ακατάλληλο. Αντίθετα, καθώς αναπτύσσονται οι πληροφορίες που παρέχει, πρέπει να οργανωθούν σε συλλογές, συνδέοντας τη λογική των πληροφοριών με αισθητικούς παράγοντες και συνδέοντάς τους με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα κριτήρια για τον επανασχεδιασμό τους συνδέονται από το αν το ερέθισμα αφορά μόνο την αρχιτεκτονική διαμόρφωση του χώρου ή αν αφορά και την παιδαγωγική διαδικασία. Στην πρώτη περίπτωση ακολουθούνται οι κανόνες που αφορούν την εικαστική οργάνωση και συνδυάζεται η αισθητική με τα λειτουργικά δεδομένα του χώρου. Για παράδειγμα, μπορεί κανείς να επιλέξει αισθητικούς κανόνες για άξονες συμμετρίας, οριζόντια ή κάθετα περάσματα, κλίσεις ή αντιθέσεις χρωμάτων και επιφανειακές υφές που διαμορφώνουν τη σχέση μεταξύ αρχιτεκτονικών στοιχείων του χώρου (τοίχοι, ανοίγματα, αυλάκια κ.λπ.). Στην δεύτερη περίπτωση η διαμόρφωση του χώρου σχετίζεται με την παιδαγωγική διαδικασία, τότε οι αισθητικοί κανόνες σχετίζονται και με την παιδαγωγική λειτουργία της αίθουσας, ιδιαίτερα με το διδακτικό περιεχόμενο, την ατομική ή ομαδική συνεργασία και την παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Οι δυνατότητες για εναλλακτικές λύσεις είναι πολλές και θα μπορούσαν να αποδώσουν εξίσου ενδιαφέροντα πλάσματα (Γερμανός, 2006).

Ταυτόχρονα, αυτή είναι και η πιο ουσιαστική αλλαγή στην υλική δομή. Δηλαδή, οι χώροι οργανώνονται σύμφωνα με ομάδες ή μεμονωμένες αίθουσες, δραστηριότητες και όχι ανάλογα με τα θέματά τους. Ως αποτέλεσμα, η «γωνιά» ως κατηγορία του χώρου της αίθουσας εξαλείφεται και αντικαθίσταται από περιοχές που ευνοούν την ενεργοποίηση των τριών πόλων της παιδαγωγικής διαδικασίας. Έτσι, στην τάξη του παραδείγματός μας, δημιουργούνται δύο περιοχές «πολλαπλών χρήσεων». Το πρώτο, που συνήθως ονομάζουμε «Α», χρησιμοποιείται για τις ακόλουθες δραστηριότητες: 1. Μικρές ομάδες. 2. Μεγάλες ομάδες ή ανά άτομο. Το δεύτερο, το «Β», χρησιμοποιείται για ομαδικές δραστηριότητες της τάξης (αντιστοιχεί στο «σαλόνι» ή «παρεούλα» του νηπιαγωγείου). Τέλος, η ζώνη «Γ», είναι η ζώνη του δασκάλου.

Η τοποθεσία και το μέγεθος των τριών χώρων στην τάξη δεν είναι μοναδικά, αλλά ποικίλλουν ανάλογα με τις συνθήκες πρόσβασης κάθε νηπιαγωγείου. Επομένως, το παράδειγμα του επανασχεδιασμού δεν θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως πρότυπο προς μίμηση, αλλά μόνο ως πρόταση για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προβληματισμού. Αλλαγές στις αρχές οργάνωσης του δωματίου σημαίνουν αλλαγές στον εξοπλισμό του. Η πιο σημαντική αλλαγή είναι η αφαίρεση συσκευών με ένα μόνο λειτουργικό χαρακτηριστικό, όπως το «κομμωτήριο», που δεν θα έχει καμία επίδραση στις δραστηριότητες της τάξης.

Τα έπιπλα για την τακτοποίηση του παιδαγωγικού υλικού περιλαμβάνουν ντουλάπια, έπιπλα με ράφια, συρταριέρα, βιβλιοθήκες, όλα αυτά επιτρέπουν την ταξινόμηση του υλικού σύμφωνα με διάφορα κριτήρια που σχετίζονται με την έννοια που θα διδαχθεί. Αυτά τα κριτήρια είναι το αντικείμενο του παιδαγωγικού υλικού (εικόνες πετρωμάτων, τροφίμων, ζώων ή φυτών κ.λπ.), το σχήμα του, το χρώμα του, το μέγεθος του, το υλικό κατασκευής του, η υφή της επιφάνειάς του, ο τρόπος χρήσης του. Έτσι, δραστηριότητες όπως η επιλογή, η αναζήτηση, η χρήση και η αναδιάταξη παιδαγωγικού υλικού μπορούν σαφώς να ενσωματωθούν με αυτά τα κριτήρια και να χρησιμοποιηθούν για την εξοικείωση των παιδιών με τις αντίστοιχες έννοιες.

Επιπλέον, τα έπιπλα πολλαπλών χρήσεων, έχουν μια ειδική λειτουργία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους εναλλακτικούς τρόπους, γιατί σε κάθε περίπτωση ο σκοπός τους δεν είναι προκαθορισμένος. Εδώ υπάρχουν τραπέζια (ατομικά ή ομαδικά) και κινητά, χαμηλά (ύψος έως 70 cm) πτυσσόμενα ράφια. Δεν έχουν σταθερό μέρος γιατί τα παιδιά και οι παιδαγωγοί τα μεταφέρουν εκεί που χρειάζονται κάθε φορά. Αυτά τα έπιπλα δημιουργούν έτσι ένα άμεσο χωρικό πλαίσιο για την πραγματοποίηση διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων, όπως συζητήσεις, μορφή ατομικής ή ομαδικής εργασίας, χρήση παιδαγωγικού υλικού, παιδαγωγικά παιχνίδια σε ατομική ή ομαδική μορφή και παρουσιάσεις θεμάτων για παιδαγωγούς ή μαθητές (Γερμανός, 2006).

Εξάλλου, ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη συμβολικού παιχνιδιού σε αυτή την κατηγορία ανήκει σε «κουκλόσπιτα» και διάφορα κτίρια που μπορούν να κατασκευαστούν στην τάξη με τη συμμετοχή παιδιών, στο πλαίσιο έργων ή μετά από παιδαγωγικές επισκέψεις. Συσκευές που υποστηρίζουν την παιδαγωγική διαδικασία και ενισχύουν τη δημιουργικότητα των παιδιών. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα είναι η μορφή έλξης, επικοινωνίας και αισθητικής δημιουργίας, σταθερής ή κινητής. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για πίνακες διαφόρων μεγεθών που κρέμονται μόνιμα στον τοίχο. Στη δεύτερη περίπτωση, έχουμε ελαφριά, κινητά έπιπλα και ένα πτυσσόμενο πανό που τοποθετούνται όπου χρειάζεται, όπως δίπλα σε χώρους ομάδας, για να εξυπηρετούν την πρόοδο της εργασίας τους. Ο σχεδιασμός και η χρήση τέτοιου εξοπλισμού ακολουθεί τις οδηγίες που έχουν καθοριστεί.

Ο εξοπλισμός για τον «προσωπικό χώρο» περιλαμβάνει τα προσωπικά ντουλάπια των παιδιών και κάθε αντικείμενο που βοηθά στη διαμόρφωση του προσωπικού τους μικροπεριβάλλοντος. Τα έπιπλα και ο εξοπλισμός θα πρέπει να είναι παιδικού μεγέθους. Συγκεκριμένα, πρέπει να έχουν το σωστό ύψος για να μπορούν τα παιδιά να φτάνουν σε όλα τα αντικείμενα που υπάρχουν πάνω στα έπιπλα να είναι ελαφριά ή να έχουν ρόδες για να τα μετακινούν εύκολα μόνα τους. Τέλος, ο σχεδιασμός τους πρέπει να είναι ξεκάθαρος για να διευκολύνεται η σωστή χρήση τους (Γερμανός, 2006).

Ως πεδίο εκπαίδευσης των παιδιών ο χώρος θεωρείται από ορισμένες επιστήμες όπως η κοινωνική ψυχολογία, η ψυχολογία και η εθνολογία, η φύση καθώς και οι δυνατότητες του χώρου σαφώς επηρεάζουν την απόκτηση δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση της κάθε συμπεριφοράς όπως και την ωρίμανση όλης της διαδικασίας του. Σαφέστατα ο χώρος με βάση πάντα όλα τα ερευνητικά δεδομένα συνδέεται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Πληροφορίες και ερεθίσματα τα οποία αφορούν και απορροφούν τα παιδιά μέσω μηχανισμών αφομοίωσης που οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση πρακτικών στάσεων απέναντι στο φυσικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον παρέχεται από τους υλικούς χώρους. Η ωριμότητα, η ανάπτυξη όπως και η καλλιέργεια της λογικής σκέψης της προσωπικότητας των παιδιών. Επίσης, η δημιουργικότητα, η ανάπτυξη της φαντασίας και η κοινωνικοπολιτισμική ωρίμανση καθώς και η απόκτηση ταυτότητας των παιδιών.

Συγκεκριμένα, αυτός ο χώρος περιγράφεται ως πεδίο αγωγής και κατάρτισης, καθώς παρέχει πληροφορίες που αποτελούν παιδαγωγικά ερεθίσματα, δίνοντας την δυνατότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον για απόκτηση δεξιοτήτων και ανάπτυξης διαφόρων μορφών συμπεριφοράς και δυνατότητα εξερεύνησης. Ωστόσο, για να γίνουν όλα τα παραπάνω και να υπάρχει το επιθυμητό αποτέλεσμα στα παιδιά, ο χώρος θα πρέπει να προσαρμοστεί στις εμπειρίες τους, επιτρέποντάς τα να εκφραστούν ενεργά και ελεύθερα και να προετοιμάσουν τις δικές τους λύσεις, προσφέροντας τους τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης αντί να χρησιμοποιηθούν με στερεότυπο τρόπο, και να τους παρέχει ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση και ευρηματικότητα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

4.3. Οργάνωση και εξοπλισμός της αυλής

Στους παιδικούς σταθμούς σήμερα, η υπαίθρια διαπαιδαγώγηση τείνει να επικεντρώνεται περισσότερο σε τακτικές δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών κοντά στο παιδικό σταθμό παρά σε περιστασιακές εκδρομές εκτός αυτού (Dyment & Potter, 2014). Στις σκανδιναβικές χώρες, ο «υπαίθριος χώρος» είναι η τρέχουσα πρακτική σε μερικούς από τους χώρους των σχολείων (Dettweiler & Mygind, 2020), αν και αυτό δεν είναι συνηθισμένο. Ο υπαίθριος χώρος αναφέρεται σε τακτικές δραστηριότητες στην τάξη σε εξωτερικό περιβάλλον, περίπου μισή ημέρα έως μία ημέρα την εβδομάδα.

Όλες οι δραστηριότητες μπορούν να διεξαχθούν σε εξωτερικούς χώρους και συχνά πραγματοποιούνται με πολύπλευρο τρόπο. Η εφαρμογή των υπαίθριων χώρων παρατηρείται και σε άλλες χώρες, για παράδειγμα, η έννοια των «δασικών σχολείων» κερδίζει όλο και μεγαλύτερη προσοχή σε πολλές χώρες. Έρευνες σε διαφορετικά επίπεδα του παιδαγωγικού συστήματος έχουν αποκαλύψει θετικά αποτελέσματα που σχετίζονται με σημαντικές πτυχές της μάθησης, όπως το αυξημένο κίνητρο των παιδιών και η αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδραση (Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler, & Mess, 2017 · Fägerstam, 2013 · Mygind, 2020).

Υφίσταται ελάχιστο ποσοστό μελετών για την προσχολική διαπαιδαγώγηση και φροντίδα. Άλλωστε, πραγματοποιήθηκε μια ιταλική έρευνα που έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των εσωτερικών χώρων και εξωτερικών χώρων στη γνωστική ανάπτυξη, στις λεπτές κινητικές δεξιότητες και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών 2 – 3 ετών. Τα παιδιά ηλικίας 1 – 2 ετών παρουσίασαν παρόμοιες τάσεις, σχεδόν χωρίς καμία διαφορά στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Monti, et al., 2017).

Ως εκ τούτου, ο εξωτερικός χώρος αντιλαμβανόμαστε ότι, έχει μέγιστο πλεονέκτημα ως αποτέλεσμα στη παραγωγή μάθησης και εξέλιξης των παιδιών με ποικίλους τρόπους. Εντούτοις, ενδέχεται να έχει ως επακόλουθο τις τρεις διακλαδώσεις που είναι θεμελιώδης για την μάθηση: γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική (Hleris, 2007).

Όπως οι εσωτερικοί χώροι, έτσι και οι εξωτερικοί χώροι, οι οποίοι, για λόγους ασφάλειας των παιδιών, θα πρέπει να τοποθετούνται σωστά και να παρέχονται χώροι ανάλογοι με τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών που τους χρησιμοποιούν (Μπότσογλου, 2010).

Πρώτα από όλα, επειδή είναι η πρώτη εντύπωση και έκθεση του παιδιού στο μαθησιακό περιβάλλον προσχολικής ηλικίας, ο εξωτερικός χώρος πρέπει να αντανακλά τη ζεστή ατμόσφαιρα του εσωτερικού και να διεγείρει μια αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Η σύνδεση μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού χώρου πρέπει να είναι άμεση, ο εξωτερικός χώρος πρέπει να θεωρείται ως επέκταση του εσωτερικού και οι δύο χώροι πρέπει να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο για να υπάρχει λειτουργική συνέχεια μεταξύ των δύο, για να διευκολύνεται η ελεύθερη κίνηση των παιδιών και η μεταφορά των δραστηριοτήτων (Μπότσογλου, 2010 · City of Vancouver, 1993 · Gleason & Knodell, 2002 · GSA, 2003 · Head Start, 2005 · Moore, 1994 · Sanoff, 1995). Οι εξωτερικοί χώροι πρέπει να οργανωθούν σύμφωνα με τις ανάγκες των ηλικιακών ομάδων που φιλοξενεί το πρόγραμμα προσχολικής αγωγής. Εδώ είναι τα στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για κάθε ηλικιακή ομάδα κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση εξωτερικών χώρων.



Εικόνα 3. Εξωτερικός χώρος.

Πηγή: <https://www.nou-pou.gr/kids/leontios-scholi-giati-ta-kala-scholia-paramenoun-diachronika/>

Οι εξωτερικοί χώροι για βρέφη ηλικίας 0 – 15 μηνών, απαιτούν ειδικό σχεδιασμό. Όπως τονίστηκε ήδη, θα πρέπει να είναι ξεχωριστό από χώρους που απευθύνονται σε άλλες ηλικιακές ομάδες, αλλά ταυτόχρονα κοντά σε εξωτερικούς χώρους για μικρά παιδιά, παρέχοντας ευκαιρίες οπτικής και ακουστικής επαφής, καθώς και περιορισμένης φυσικής επαφής. Ιδανικά, ο χώρος θα πρέπει να είναι σε φυσικό περιβάλλον, αλλά προστατευμένος από τον άνεμο και τον ήλιο (GSA, 2003 · Head Start, 2005). Η επιφάνεια αυτής της

περιοχής θα πρέπει να είναι κατασκευασμένη από μαλακό και ανθεκτικό υλικό για να προστατεύει το βρέφος που μπουσουλάει έχοντας μια άνετη επιφάνεια απορρόφησης κραδασμών. Αυτές οι μαλακές επιφάνειες θα πρέπει να έχουν διαφορετικές υφές και χρώματα (αλλά όχι έντονα χρώματα) προκειμένου να εντοπίζονται διαφορετικές δραστηριότητες και προκλήσεις. Οι αναπτυξιακά κατάλληλες προκλήσεις θα πρέπει να τοποθετούνται πίσω από οριοθετημένες περιοχές ή χαμηλά εμπόδια, έτσι ώστε τα βρέφη να αποκτήσουν δεξιότητες για να μετακινηθούν στην επόμενη περιοχή. Οι προκλήσεις μπορούν να λάβουν τη μορφή περιοχών ανίχνευσης με μικρές κλίσεις ή κυματισμούς, χαμηλά και εύκολα στη διέλευση εμπόδια ή στενά μονοπάτια ράμπας, κιγκλιδώματα που βοηθούν το μωρό να σταθεί, με χαμηλές πλατφόρμες και τσουλήθρες. Τέλος, πρέπει να υπάρχει κάποια επιφάνεια αρκετά σκληρή για παιχνίδια με τροχούς και παιχνίδια που πρέπει να σπρώχνονται (GSA, 2003 · Head Start, 2005).

Οι εξωτερικοί χώροι για μικρά παιδιά 15 – 33 μηνών, θα πρέπει να τους παρέχουν ευκαιρίες για περπάτημα, για άλματα, σκαρφάλωμα, τρέξιμο, ζωγραφική, παιχνίδι με οικοδομικά υλικά, ταξινόμηση και εξερεύνηση. Επιπλέον, είναι σημαντικό να επιτρέπει διαφορετικές μορφές κίνησης και να διεγείρει τις αισθήσεις μέσα από πρωτότυπες και ποικίλες δραστηριότητες. Για παιδιά αυτής της ηλικίας, ο απλός εξοπλισμός αναρρίχησης πολλαπλών χρήσεων είναι προτιμότερος από τον αναλογικό εξοπλισμό που συνιστάται για μεγαλύτερα παιδιά. Μπορούν να διασκεδάσουν σε ημι-κλειστούς χώρους όπως μικρά κουκλόσπιτα και τούνελ. Αγαπούν επίσης τις μικρές τσουλήθρες και κάθε εξοπλισμό που τους δίνει την ευκαιρία να κινηθούν (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Θα πρέπει να υπάρχουν ανθεκτικές επιφάνειες γύρω από το χώρο, αλλά και μια ποικιλία υλικών και επιφανειών, όπως άμμος, πλακόστρωτα μονοπάτια και γρασίδι όπου τα παιδιά μπορούν να παίζουν με διάφορα παιχνίδια σε σκληρές επιφάνειες και μονοπάτια. Όταν υπάρχουν διαθέσιμα αντικείμενα παιχνιδιού, η άμμος γίνεται ένα από τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών. Φυσικά, θα πρέπει να καλύπτεται με ειδικό κάλυμμα για την προστασία του από τρωκτικά και άλλα παράσιτα (GSA, 2003 · Head Start, 2005).

Ο εξωτερικός χώρος της αυλής για τα προνήπια 2,9 – 4 ετών τους δίνει την δυνατότητα για περισσότερη κίνηση κάνοντας τα πιο δραστήρια, τρέχοντας μπρος και πίσω, πετώντας και πιάνοντας μπάλες, κάνοντας τούμπες, σπρώχνοντας και τραβώντας μεγαλύτερα παιχνίδια σκαρφαλώνοντας σε σκάλες, δείχνοντας ότι σκαρφάλωσαν, αναπηδώντας από τις σκάλες, αποκτώντας αυτονομία και αυτοπεποίθηση που το έκαναν μόνα τους. Ο εξοπλισμός ανάλογα με βάση τα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους πρέπει να περιέχει εξοπλισμό για σκαρφάλωμα, τσουλήθρα, διαδρόμους για διευκόλυνση

μετακίνησης τροχήλατου παιχνιδιού, δοκό ισορροπίας, κουκλόσπιτα, εξοπλισμό αμμοδόχου ή νερού, ελεύθερος εξοπλισμός – αντικείμενα για παιχνίδι προσποίησης, δημιουργικό παιχνίδι και παιχνίδι κατασκευών, τηλεσκόπια, να περιέχει περιοχή με σκιά για να κάθονται να τρώνε και να ηρεμούν και μέρη για ζωγραφική για να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν ελεύθερα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Ο εξωτερικός χώρος προσφέρει στα νήπια ηλικίας 4 – 5 ετών ευκαιρίες για δραματικό παιχνίδι, παιχνίδι κατασκευών, δημιουργικό, ενεργητικό και ήσυχο παιχνίδι με άμμο και νερό καθώς και εξερεύνηση του χώρου. Επίσης, ο υπαίθριος χώρος του παιδικού σταθμού μπορεί να προσφέρει στα παιδιά μεγάλες ευκαιρίες για μάθηση, γιατί μέσω της δημιουργίας και της αισθητικής του εξωτερικού χώρου δίνεται μεγάλη έμφαση στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων παράλληλα εστιάζοντας στην παιδοκεντρική λειτουργία ο χώρος διαμορφώνεται ως πεδίο αγωγής (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Ο εξοπλισμός του χώρου της αυλής είναι εξίσου σημαντικός για την οργάνωση του όσο ο εσωτερικός χώρος. Επομένως, για διευκόλυνση διαφόρων δραστηριοτήτων στον εξωτερικό χώρο στόχος του είναι να εμπνέει και να εμπυχώνει τα παιδιά να παίζουν παρέχοντας τους μία πρόκληση χωρίς να θέτει σε κίνδυνο την ασφάλειά τους. Ωστόσο, η αυλή δεν πρέπει να φορτώνεται με μεγάλο εξοπλισμό.

Μερικοί τύποι εξοπλισμού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στους εξωτερικούς χώρους του νηπιαγωγείου είναι: ξύλινοι πάγκοι και παγκάκια, λαστιχένιες κούνιες (με προστατευτικούς ιμάντες για μικρότερα παιδιά), τσουλήθρες και τραμπάλες. Ξύλινες ή πλαστικές κατασκευές σπιτιών, τρένων, κουνιστών αλόγων, κούνιες για παπάκια, κουκλόσπιτα – ντουλάπια και αποθήκες αποθήκευσης υλικών, τρέιλερ και μικρές πλαστικές πισίνες, ξύλινα κουτιά – βαρέλια διαφόρων μεγεθών, πλαστικοί κύλινδροι, σήραγγες, σκελετοί αναρρίχησης, κρεμαστές γέφυρες, δοκάρια ισορροπίας, κουτιά άμμου και περιπατητές, φτυάρια, σχήματα – ποδήλατα (για όλες τις ηλικίες), αυτοκίνητα – παιχνίδια, καρότσια κούκλας και συρόμενα παιχνίδια (Καρτασίδου, Λιώνη, & Μακρή, 2001 · GSA, 2003 · Head Start, 2005).

Οι τσουλήθρες μπορούν να αποτελούν μέρος μιας μεγαλύτερης δομής αναρρίχησης ή να είναι μόνες τους. Για τα βρέφη και τα μικρά παιδιά οι τσουλήθρες πρέπει να έχουν χαμηλό ύψος και βαθμιαία κλίση. Ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα, όλες οι τσουλήθρες πρέπει να έχουν προστατευτική επιφάνεια, που περιβάλλεται από πλατφόρμες, και ιδανικά θα πρέπει να έχουν ανυψωμένες πλευρές για να προστατεύουν τα παιδιά (Καρτασίδου, Λιώνη, & Μακρή, 2001 · Μπότσογλου, 2010 · GSA, 2003 · Head Start, 2005 · Pardee, Gillman, & Larson, 2005).

Ο αριθμός των κουνιών δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερος από 2 – 3, κατασκευασμένες από καμβά ή μαλακό καουτσούκ και εξοπλισμένες με ζώνες ασφαλείας. Για τα βρέφη απαιτούνται ειδικές κούνιες που περιβάλλουν και καλύπτουν ολόκληρο το σώμα. Επομένως, οι βρεφικές κούνιες θα πρέπει να διαθέτουν πλάτη και ζώνες ασφαλείας. Είναι σημαντικό για ένα περιβάλλον μάθησης προσχολικής ηλικίας να έχει μια ποικιλία από παιχνίδια με τροχούς για όλες τις ηλικίες. Το τροχίλατο παιχνίδι για νήπια έχει τέσσερις ρόδες, κινείται με πόδια, έχει ξύλινο κάθισμα και έχει απλό μηχανισμό διεύθυνσης. Τρίκυκλα και άλλα παρόμοια οχήματα συνιστώνται για μεγαλύτερα παιδιά. Ένα ποδήλατο δεν πρέπει να έχει ακτίνες ή προφυλακτήρες.

Σε γενικές γραμμές, τα σκούτερ πρέπει να σχεδιάζονται για να ασκούν τις ικανότητες των παιδιών σε όλα τα επίπεδα. Τα παιχνίδια με ρόδες πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο σε μονοπάτια και ειδικά κατασκευασμένους διαδρόμους και τα παιδιά πρέπει να φορούν κράνη όταν παίζουν μαζί τους (Καρτασίδου, Λιώνη, & Μακρή, 2001 · Μπότσογλου, 2010 · GSA, 2003 · Head Start, 2005 · Pardee, Gillman, & Larson, 2005). Για αναπήδηση και ισορροπία, μπορεί να ενσωματωθεί ως εξοπλισμός ένα μικρό τραμπολίνο για εξισορρόπησης, αλλά απαιτούν άμεση επίβλεψη από έναν παιδαγωγό (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Η αναπτυξιακή και παιδαγωγική σπουδαιότητα ενός υπαίθριου περιβάλλοντος σχετίζεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του που παρέχουν ευκαιρίες για συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των εξωτερικών περιβαλλόντων είναι η παρουσία περισσότερου χώρου και ελευθερίας κινήσεων για τα παιδιά σε σύγκριση με τα εσωτερικά περιβάλλοντα. Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η διαθεσιμότητα διαφορετικών τύπων εξοπλισμού και υλικών στον εξωτερικό χώρο. Ενώ το εξωτερικό περιβάλλον είναι σαφώς πιο κατάλληλο για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων από το εσωτερικό περιβάλλον, η ικανότητα αυτού του περιβάλλοντος να προάγει τη φυσική ανάπτυξη δεν πρέπει να μειώνει άλλα αναπτυξιακά αποτελέσματα που μπορεί να έχει το υπαίθριο παιχνίδι.

4.4. Ο χώρος ως «τρίτος παιδαγωγός» στα Reggio Emilia σχολεία

Η θεμελιώδης αρχή του σχολείου Reggio Emilia είναι ότι το ίδιο το παιδί παίζει το ρόλο του κοινωνικού κονστρουκτιβιστή, όπως ότι διαμορφώνει τη γνώση του μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσει μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τα μέλη της ομάδας (Ντολιοπούλου, 2005). Όσα παιδιά μορφώνονται στο χώρο του Reggio Emilia αναπτύσσουν μια διαπροσωπική σχέση με τους παιδαγωγούς τους και το χώρο.

Σαφώς η δράση του έργου των Piaget, Vygotsky, Dewey και Bruner, οι κύριες αρχές της προσέγγισης του Reggio Emilia περιλαμβάνουν συμβολική αναπαράσταση, διαδικασίες έκτακτης ανάγκης, γονικό ακτιβισμό, συνεργασία, την ευκαιρία για τις «100 γλώσσες των παιδιών» να εκφράσουν τον κόσμο γύρω τους και ιδιαίτερα ο χώρος, που ορίζεται ως ο «τρίτος παιδαγωγός» ύστερα από τα παιδιά και τους δασκάλους (Malaguzzi, 1984).

Η συνειδητή εσωτερική διακόσμηση ήταν μια βασική ιδέα της παιδαγωγικής με βάση τις ανάγκες των παιδιών από τη Μαρία Μοντεσσόρι. Στην παιδαγωγική του Reggio, ο χωροταξικός σχεδιασμός είναι υποτυπώδης, γιατί εκτός από γονείς και παιδαγωγούς, η αίθουσα, ως «τρίτος παιδαγωγός», έχει σημαντική επιρροή στη διαδικασία αυτοδιαπαιδαγώγησης του παιδιού.

Στην εγκατάσταση του Reggio Emilia υπάρχει η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών, ενηλίκων και του χώρου. Ο χώρος έχει διάφορους παιδαγωγικούς «ρόλους» στις εγκαταστάσεις του Reggio Emilia, παρέχεται μια ατμόσφαιρα ευημερίας που μεταφέρει ταυτόχρονα ασφάλεια και τόνωση της επικοινωνίας. Το ίδρυμα επίσης παρέχει υλικούς πόρους για δραστηριότητες παιχνιδιού που προωθεί την επιλογή και τον εμπλουτισμό στις δραστηριότητες των παιδιών.

Το Reggio Emilia λειτουργεί εν μέρει προγραμματισμένα και εν μέρει ανοιχτά. Αυτή η αποκαλούμενη «εργασία έργου» είναι δομημένη γύρω από θέματα που απασχολούν τα παιδιά. Επίσης, υπάρχει πάντα χώρος για απρόοπτες δράσεις. Οι σημαντικές έννοιες που χαρακτηρίζουν τη μέθοδο Reggio Emilia είναι ότι, το παιδί έχει μια δυνατή, ικανή εικόνα, τις «100 γλώσσες του παιδιού», τους τρεις παιδαγωγούς (τα παιδιά το ένα για το άλλο, οι ενήλικες και το περιβάλλον), η έρευνα, η παρατήρηση, η καταγραφή, ο προβληματισμός, η διυποκειμενικότητα, η συλλογικότητα, η συμμετοχή και η επικοινωνία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Για τα μικρά παιδιά, ο χώρος είναι ταυτόχρονα περιβάλλον μάθησης και μαθησιακό αντικείμενο. Μέσα από το συναίσθημα και την κατανόηση, βιώνουν τον προσανατολισμό. Επομένως, η δομή της επιφάνειας είναι εξίσου σημαντική με τα κινητά στοιχεία του χώρου που το παιδί μπορεί να εξερευνήσει ενεργά μόνο του. Οι εμπειρίες που αποκτά ένα παιδί στο περιβάλλον του αποθηκεύονται ως γνωστικές δομές και διαμορφώνουν τις ιδέες που χτίζει για τον κόσμο του.



Εικόνα 4. Παιδαγωγικό σύστημα Reggio Emilia.

Πηγή: https://www.archdaily.com/944063/improving-the-educational-environment-with-the-reggio-emilia-approach/5f049d4db357655d46000066-improving-the-educational-environment-with-the-reggio-emilia-approach-photo?next_project=no

Η έννοια του χωρικού σχεδιασμού του Reggio Emilia προωθεί την ανοιχτή παροχή υλικών. Εντοπίζοντας, το κάθε παιδί με το τι θέλει να ασχοληθεί. Αυτό φέρνει χαλάρωση, η οποία οφείλεται έπειτα από τη σαφή δομή του εσωτερικού σχεδιασμού. Τα υλικά είναι ελεύθερα στο χώρο και διαθέσιμα, τα παιδιά μπορούν να αποφασίσουν μόνο τους τις προκλήσεις που θέλουν να αντιμετωπίσουν.

Το εργαστήριο καλλιτεχνικών (atelier) είναι επίσης σημαντικό για ένα κέντρο φροντίδας παιδιών στο Reggio Emilia. Σε αυτόν τον ιδιαίτερο χώρο τοποθετούνται εργαλεία και υλικά απαραίτητα για καλλιτεχνικές δραστηριότητες και εκτίθενται τα έργα των παιδιών. Εκτός από το μεγάλο εργαστήριο καλλιτεχνικών (atelier) που χρησιμοποιείται σε όλο το νηπιαγωγείο, υπάρχει και ένα μικρό εργαστήριο καλλιτεχνικών (mini atelier) σε κάθε αίθουσα. Στο εργαστήριο καλλιτεχνικών (atelier), τα φυσικά

αντικείμενα όπως βότσαλα και φύλλα αποθηκεύονται προσεκτικά για να αφυπνίσουν την περιέργεια των παιδιών (Kodomo Learning Lamb, 2018).

Στον καλλιτεχνικό χώρο του σχολείου Reggio Emilia, ο παιδαγωγός δεν δίνει οδηγίες στα παιδιά κατά τη δημιουργία των καλλιτεχνικών. Αφήνει χώρο για πειραματισμούς και συνδυασμό υλικών, δεν ενδιαφέρεται για την έκβαση του έργου τέχνης, αλλά στην πορεία θα περάσει από το παιδί και θα το καθοδηγήσει μέσα από την εμπειρία του, για να αποκτήσει γνώση. Το εργαστήριο καλλιτεχνικών (atelier) το επισκέπτονται τα παιδιά συγκεκριμένες ημέρες της εβδομάδας, συνήθως ως μέρος για την προώθηση της γνώσης που είναι απολύτως σχετική με τις ανάλογες ανάγκες του κάθε παιδιού.

Οι βάσεις της παιδαγωγικής του Reggio Emilia βασίζονται στις αξίες ότι, τα παιδιά πρέπει να μπορούν να ελέγχουν την κατεύθυνση της μάθησής τους, να έχουν την ευκαιρία να μάθουν μέσω των εμπειριών τους και των αισθήσεών τους, να αναπτύξουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και με το φυσικό περιβάλλον που τα προσκαλεί για να εξερευνήσουν και να τους παρέχει αμέτρητους τρόπους μάθησης. Επιπλέον, οι ρόλοι που έχουν τα παιδιά, ο χώρος και οι παιδαγωγοί με τις παραπάνω βάσης της αντιμετώπισης Reggio Emilia, είναι όλες αλληλεξαρτώμενες και δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, καθώς το κύριο σημείο της φιλοσοφίας είναι ότι το παιδί μαθαίνει από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους γύρω του, στον χώρο που ζει και είναι ενεργό.

Φυτά εσωτερικού χώρου και άφθονο φως διακοσμούν όλες τις αίθουσες του χώρου του Reggio Emilia οι οποίες κέντρο τους έχουν μια πλατεία όπου συναντιούνται μέσα στη μέρα τα παιδιά. Η επικοινωνία όλων των τάξεων γίνεται μέσω των αυλών κάθε τάξης, οι οποίες έχουν ως κυρίως κοινό τους τα μεγάλα παράθυρα. Όσον, αφορά τους τοίχους του εσωτερικού χώρου τους διακοσμούν αναφορές καθώς και το ιστορικό των δράσεων κάθε ομάδας έτσι ώστε να είναι ευδιάκριτο στους επισκέπτες στον χώρο του σχολείου για κάθε τυχόν πληροφορία που χρειάζονται αλλά και για την ανταλλαγή πληροφοριών με τον έξω κόσμο όντας σε κυκλική αλληλεπίδραση.

Τα Reggio Emilia σχολεία είναι πιο σύγχρονα και έχουν σημαντικές διαφορές σε σύγκριση με το μοντέλο Montessori, κυρίως την αίσθηση ελευθερίας, αφού το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στο σεβασμό των αρχών της ευθύνης και της κοινότητας, μέσω της εξερεύνησης και της ανακάλυψης, και το περιβάλλον διδασκαλίας πρέπει να παρουσιάζεται να ευνοήσει τη λήψη προς αυτή την κατεύθυνση χαρακτηριστικών δράσης. Το περιβάλλον πρέπει να είναι υποστηρικτικό και πλούσιο σε ερεθίσματα, επιτρέποντας ένα πρόγραμμα σπουδών που αναπτύσσεται από παιδιά για παιδιά. Τα βασικά στοιχεία του

χωρικού σχεδιασμού σε αυτή την προσέγγιση είναι (Curtis & Carter, 2003), να παίρνουν τα παιδιά γνώση μέσα από πολυαισθητηριακά βιώματα, τα οποία περιλαμβάνουν κυρίως την αφή, την κίνηση, την ακοή και την όραση. Σε έναν κόσμο που μπορούν να εξερευνήσουν, τα παιδιά πρέπει να δημιουργήσουν σχέσεις με άλλα παιδιά και με φυσικά αντικείμενα. Τα παιδιά είναι απαραίτητο να έχουν άφθονους μεθόδους και δυνατότητες έκφρασης λόγου.

Σε αυτές τις περιπτώσεις ο χώρος θα πρέπει να έχει περισσότερο χαρακτήρα μιας σωστής υποδομής. Επομένως, ένας «δυναμικός» χώρος είναι αναμενόμενο να έχει πολλά αποτελέσματα και παρατηρήσεις ανάλογα με τα γεγονότα και τις ανάγκες των παιδιών. Οι παραγωγικές συνθήκες αυτού του χώρου θα δημιουργηθούν από διαφορετικές διαδικασίες, που περιλαμβάνουν την παρέμβαση παιδαγωγών και μαθητών, την παρατήρηση και τον τρόπο αντίληψης των δραστηριοτήτων και βασικότερα τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες αντιθέσεις που απορρέουν με την πάροδο του χρόνου.

Επίσης, ο Hathaway επισημαίνει ότι, υφίστανται τρεις ενέργειες σε αυτήν την πορεία του σχεδιασμού. Η πρώτη ενέργεια περιλαμβάνει τη μετατροπή των ποιοτικών αναγκών της παιδαγωγικής, σε χωρικό και ποιοτικό χαρακτήρα. Η δεύτερη περιλαμβάνει την τεκμηρίωση της μετάβασης αναγράφοντας παιδαγωγικές περιπτώσεις με μεθόδους με τους οποίους επιδρούν οι ανάγκες του χώρου. Η τρίτη αφορά την επίτευξη, με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο κάλυψης των χωρικών αναγκών και των αλλαγών τους με την πάροδο του χρόνου, ώστε να μην διαταραχθεί και να μην αγχωθεί το υποκείμενο.

Αναμφισβήτητα, ο υλικός χώρος μιας αίθουσας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ως δεύτερος παιδαγωγός, εφόσον ο χώρος έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί σχέσεις μεταξύ υποκειμένων διαφορετικών ηλικιών, να κάνει μεταβολές συμπεριφοράς, να υποστηρίζει επιλογές και δραστηριότητες και να υποστηρίζει τη σχέση μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών ενισχύοντας και δυναμώνοντας τη μεταξύ τους σχέση. Ασφαλώς, τα χαρακτηριστικά διαμόρφωσης του χώρου της παιδαγωγικής τάξης είναι το σχήμα, οι επιφάνειες (χρώμα, ακουστική υφή), τα έπιπλα, ο εξοπλισμός, η διακόσμηση, η αισθητική, η διάταξη, το παιδαγωγικό υλικό, ο φωτισμός, ο αερισμός και η ποσότητα των μαθητών (Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015).

4.5. Ο μινιμαλισμός στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του χώρου

Ο μινιμαλισμός είναι ένας πολύ γνωστός όρος που αναφέρεται στην ανάδειξη των πραγμάτων του χορού στην απλούστερη μορφή, χαρακτήρα ή λειτουργία του, στην ποσότητα των αντικειμένων τίποτα περισσότερο, τίποτα λιγότερο. Επίσης, υποστηρίζει την απορρόφηση της ζωής για τη δημιουργία ενός πιο ήρεμου, οργανωμένου τρόπου και χώρου εργασίας για τα παιδιά.

Ο μινιμαλιστικός σχεδιασμός αποτυπώνει, τα χρώματα και τα δομικά στοιχεία τόσο σε σχήμα όσο και στα αντικείμενα του χώρου. Το χρώμα των τοίχων πρέπει να είναι λευκό με βάσει των στοιχείων του μινιμαλισμού έχοντας στους τοίχους τα απαραίτητα στοιχεία. Τα βασικά γνωρίσματα των αντικειμένων που εντοπίζονται σε ένα μινιμαλιστικό χώρο είναι τα στρώματα και τα μαξιλάρια μπροστά από τον καθρέφτη, δύο ή τρία σκαμπό γύρω από ένα τραπέζι και ένα λιτό χάλι δίχως μοτίβο.

Παράλληλα, τα μεγάλα παράθυρα προσφέρουν την αλληλεπίδραση του υποκειμένου με τον υπαίθριο χώρο, επιτρέποντας την εισχώρηση του φωτός του ήλιου, παρατηρώντας από τον εσωτερικό χώρο το πράσινο των φυτών που υπάρχουν στον χώρο της αυλής. Οι μινιμαλιστικοί χώροι απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όμως με βάση την αναφορά του καθρέφτη από τα παραπάνω αναφέρεται κυρίως στη βρεφική ηλικία, όπου τα βρέφη με την παρουσία του καθρέφτη στο χώρο που βρίσκεται αναπτύσσεται η γνωριμία με τον εαυτό τους.



Εικόνα 5. Μινιμαλιστικό νηπιαγωγείο.

Πηγή: <https://worldarchitecture.org/architecture-projects/hczhf/a-large-minimalist-preschool-at-andheri-mumbai-project-pages.html>

Απεναντίας, στους χώρους που βρίσκονται παιδιά ηλικίας τριών ετών και άνω, σπάνια παρατηρούμε την ύπαρξη καθρέφτη στους τοίχους. Αναφέροντας ότι, ο μινιμαλιστικός χώρος φαίνεται άδειος, αξίζει να προσθέσουμε ότι, απλές γραμμές των επίπλων, η απουσία των χρωμάτων και των εικόνων στους τοίχους οφείλεται στον στόχο, συνεκδοχικά αναπτύσσοντας στο υποκείμενο μια εσωστρεφή σχέση επικοινωνίας με το περιβάλλον σε συνδυασμό ανακάλυψης του παιχνιδιού. Κυριότερη όμως είναι η μορφή του μινιμαλιστικού χώρου που από μόνη της προσδίδει ηρεμία κίνησης του υποκειμένου μέσα σε αυτόν (Ανωγιαννάκη, 2021).

Μεταξύ των άλλων οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι, σε ένα νηπιαγωγείο στην Οσάκα της Ιαπωνίας, ο σχεδιασμός είναι πιο μινιμαλιστικός, και ως σκοπό έχει να μην υπάρχουν αντικείμενα. Επομένως, τα παιχνίδια που προκύπτουν διαμορφώνονται από την εξέλιξη της φαντασίας. Προσφέροντας, στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας την ευκαιρία να κινητοποιηθούν, δημιουργώντας τις δικές τους παρεμβάσεις και δράσεις αυτόνομα στο χώρο, με κύριο γνώμονα τη φαντασία και τις ανάγκες που προκύπτουν στην καθημερινότητά τους, τα στοιχεία κάθε χώρου έχουν μια εντελώς αφηρημένη διάθεση στο μήνυμα που μεταφέρουν με στόχο να ξυπνήσουν στο κάθε παιδί ξεχωριστά το δικό του νόημα. Εκτός από αυτό, δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στο αστικό χώρο είναι κατασκευασμένα από φυσικά υλικά και οι τοίχοι είναι λευκοί και δεν υπάρχουν περιττές πληροφορίες. Άλλωστε, ένας δομημένος χώρος έχει ένα προφανές περιβάλλον απόκτησης γνώσεων που αναδεικνύει το ύψος και τη δομή του παιχνιδιού (Ανωγιαννάκη, 2021).

4.6. Μια διαφορετική προσέγγιση του χώρου σε στιγμή ανάγκης εξ' αποστάσεως διαπαιδαγώγησης στην προσχολική ηλικία

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώνει ένα χώρο διαπαιδαγώγησης, που εξελίσσονται οι ανάγκες του κάθε παιδιού με ποικίλους τρόπους επιλέγοντας, διαχειρίζοντας και αξιολογώντας ελεύθερα με τις δραστηριότητες που θα ασχοληθούν τα ίδια τα παιδιά. Επιπλέον, στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση οι παιδαγωγοί με τα παιδιά δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο για αυτό το παιδαγωγικό υλικό είναι διαφορετικά διαμορφωμένο.

Η τηλεδιάσκεψη είναι ένα νέο εργαλείο στη μάθηση και την αγωγή (Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος, & Φραγκούλη, 2019) και θεωρείται η καταλληλότερη μορφή επικοινωνίας, μετά την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο (Κανελλόπουλος, Κουτσούμπα, & Γκίοςος, 2020). Ορίζεται, ως επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο που μπορεί να λάβει χώρα μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων που μπορούν να ανταλλάξουν πληροφορίες, αλλά βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες (Armakolas, Panagiotakopoulos, & Magkaki, 2018 · Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2019 · Κανελλόπουλος, Κουτσούμπα, & Γκίοςος, 2020). Ο όρος τηλεδιάσκεψη περιλαμβάνει τις σημαντικότερες έννοιες της τηλεδιάσκεψης και της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης (Κανελλόπουλος, Κουτσούμπα, & Γκίοςος, 2020), ο διαχωρισμός τους χρονολογείται από τη δεκαετία του 1990 (Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2019).

Αφετέρου, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένης της διαδικτυακής διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης, εξακολουθεί να έχει ποικιλότροπες δράσεις με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, έχει πολλούς ορισμούς, καθώς ορισμένοι ερευνητές έχουν δώσει τη δική τους εκδοχή της έννοιας. Οι ορισμοί των Dohmen, Peters, Moore και Holmberg μοιράζονται δύο υποθέσεις που χαρακτηρίζουν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ενώ τη διακρίνουν από την εκπαίδευση πρόσωπο με πρόσωπο: α) την απόσταση μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών και β) τη δομή του παιδαγωγικού υλικού. Εν τω μεταξύ, ως συμφραζομένων εννοιών και ως χαρακτηριστική περίπτωση των Garisson & Shale και Barker, δίνουν έμφαση στις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία σε σημαντικότητα αλληλεπίδρασης και αμφίδρομης επικοινωνίας (Σοφός, Κώστας, & Παράσχου, 2015).

Σύμφωνα με τον Rowntree, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι η αγωγή που λαμβάνει χώρα όταν ο παιδαγωγός και το υποκείμενο δεν είναι στον ίδιο περιβάλλοντα χώρο, συνήθως με τη βοήθεια ειδικού παιδαγωγικού υλικού κατευθύνονται από τον ίδιο τον παιδαγωγό (Τζιμόπουλος, Προβελέγγιος, & Ιωσηφίδου, 2020). Από το παραπάνω προκύπτει ότι, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρει σημαντικά από τους άλλους τύπους διαπαιδαγώγησης από απόσταση, η οποία όπως υποδηλώνει ο χαρακτηρισμός της, περιλαμβάνει τόσο χώρο όσο και χρόνο (Παρούτσας, 2012). Χαρακτηρίζεται και διαμορφώνεται από την τετραμερή σχέση μεταξύ παιδαγωγού, παιδιών, παιδαγωγικό υλικού και χώρου.

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, προσεκτικά σχεδιασμένο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης με βάση του Μανούσου και άλλους. Φυσικά, πλήρως ολοκληρωμένο από το πρώτο έως το τελευταίο βήμα έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα και η αποτελεσματικότητά του καθώς και ο σχεδιασμός αρμονικά κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού (Τζιμόπουλος, Προβελέγγιος, & Ιωσηφίδου, 2020). Από την άλλη πλευρά, πιστεύεται ότι αυτή η αλλαγή του χώρου ως νέα εμπειρία θα επιτρέψει την καθιέρωση ενός νέου υβριδικού παιδαγωγικού μοντέλου και θα διευκολύνει την ενσωμάτωση της πληροφορικής στη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης του εαυτού, με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαπαιδαγώγησης των παιδιών (Li & Lalani, 2020).

Με την ενίσχυση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει μια πλούσια και αυθεντική οικολογία μάθησης που προάγει τη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση των μαθητών (Aldhafeeri & Khan, 2016). Ωστόσο, ο τύπος και ο σχεδιασμός των τεχνολογικών μέσων και πλατφορμών και οι μέθοδοι παιδαγωγικής που χρησιμοποιούνται επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα και τη συμμετοχή της διαπαιδαγώγησης των παιδιών (Faria, et al., 2019). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι εάν οι ψηφιακές τεχνολογίες εφαρμοστούν έξυπνα και με τον σωστό τρόπο, μπορούν να εξασφαλίσουν μία πιο εξατομικευμένη, ευέλικτη και προσανατολισμένη στα παιδιά εκπαίδευση. Ο χώρος και το παιδαγωγικό υλικό στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρουν από ότι στη δια ζώσης. Ο χώρος επιδρά στα παιδιά με μια διαφορετική προσέγγιση και επηρεάζει μέσω της τεχνολογίας μέσω του νέου χώρου και των νέων εργαλείων έρχοντας σε επαφή με την οθόνη.

4.7. Το φυσικό περιβάλλον

Τα σχολεία του δάσους ως βασικό χώρο αγωγής των παιδιών έχουν τον χώρο του περιβάλλοντος της φύσης. Στόχος, του χώρου, του φυσικού κόσμου, είναι να καλλιεργηθεί και να ενθαρρυνθεί μία συναισθηματική σύνδεση μεταξύ του υποκειμένου και του φυσικού περιβάλλοντα χώρου. Ενώ, το δάσος είναι ένας εξαιρετικός χώρος, για συναντήσεις, συμβάλλοντας και άλλους χώρους έχοντας ευρύ αριθμό δέντρων και φυσικά στοιχεία όπως πάρκα και ακτές.

Ο χώρος του φυσικού περιβάλλοντος είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για να καλύψει την ατομική ανάγκη του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Επίσης, στα σχολεία του δάσους υφίσταται διαρκής έλεγχος των οικολογικών επιπτώσεων των ενεργειών του προγράμματος, έτσι όσοι συμμετέχουν στα σχολεία του δάσους διασφαλίζουν την ύπαρξη σχεδίου για την βιώσιμη εποπτεία των συναντήσεων των παιδιών που πραγματοποιούνται στη φύση.

Το σχολείο του δάσους επιπλέον στοχεύει να φροντίσει και να αναπτύξει μια βαθιά σχέση με το φυσικό περιβάλλον μέσω τακτικών προσωπικών εμπειριών, έτσι ώστε να αναπτυχθούν μακροπρόθεσμα, βιώσιμες και φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και στρατηγικές τόσο στο ευρύτερο κοινό όσο και σε παιδαγωγούς και παιδιά. Για την ενθάρρυνση και την έμπνευση των εγγενή κινήτρων του κάθε συμμετέχοντα το σχολείο του δάσους έχει επιλέξει τη χρήση φυσικών πόρων.

Ο υπαίθριος χώρος του σχολικού δάσους, άγει τα παιδιά με το πέρας του χρόνου, σε ένα χώρο που επιτυγχάνεται η συνάντηση των παιδιών, ώστε να μπορούν να τρέξουν και να δράσουν ελεύθερα στο φυσικό περιβάλλον. Με αποτέλεσμα να μάθουν να βρίσκονται σε ένα διαφορετικό και άγνωστο χώρο στην φύση, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται στα παιδιά η αίσθηση της ελευθερίας και της αυτοπεποίθησης (O'Brien & Murray, 2006).

Το σχήμα της παιδαγωγικής στο χώρο της φύσης έρχεται σε πλήρη ρήξη με το κλασικό παιδαγωγικό σχήμα. Με την έννοια ότι, η δασική τάξη δε συνίσταται στην αναπαραγωγή της τάξης έξω από τους τοίχους. Στη συνέχεια το σχολείο του δάσους θεωρείται και χρησιμοποιείται ως πραγματικό παιδαγωγικό στήριγμα.



Εικόνα 6. Σχολεία του δάσους.

Πηγή: <https://www.earlyyearseducator.co.uk/features/article/forest-schools-an-approach-in-itself-or-outdoor-learning>

Η παιδαγωγική στο χώρο της φύσης έχει αποδειχθεί και έχει βρεθεί ότι έχει πολλαπλά πλεονεκτήματα. Παρακάτω αναφερόμαστε στα πλεονέκτημα της παιδαγωγικής του χώρου της φύσης:

1. **Τα παιδιά είναι λιγότερο αγχωμένα και πιο χαλαρά:** Μπορούν να κυκλοφορούν τον ελεύθερο χρόνο τους έξω, αντί να είναι περιορισμένα σε έναν κλειστό χώρο, επιτρέπει στα παιδιά να χαλαρώνουν και να αισθάνονται άνετα.
2. **Τα παιδιά είναι πιο ευκίνητα και ανθεκτικά:** Σκαρφαλώνοντας ελεύθερα στα δέντρα και καθισμένα σε κλαδιά, αναπτύσσουν αδρές κινητικές δεξιότητες και μια αίσθηση ισορροπίας. Είναι επίσης πιο ανθεκτικά και αναπτύσσουν μια όμορφη ενέργεια.
3. **Τα παιδιά είναι πιο υγιή:** Τα παιδιά που φοιτούν σε δασικά σχολεία είναι πιο υγιή, έχουν καλύτερο ανοσοποιητικό σύστημα και έχουν λιγότερες αλλεργίες από τα παιδιά που φοιτούν σε παραδοσιακά σχολεία. Το να περνάνε χρόνο σε εξωτερικούς χώρους ενισχύσει το ανοσοποιητικό σύστημα των παιδιών.

4. **Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται και συνεργάζονται:** Ενστικτωδώς, ο μεγαλύτερος βοηθάει τον μικρότερο. Αυτού του είδους η συνεργασία δεν γίνεται αισθητή στην τάξη, που μοιάζει περισσότερο με το βασίλειο του καθενός.
5. **Τα παιδιά μειώνουν τη σύγκρουση:** Τα παιδιά εξασκούνται στο παιχνίδι «πολεμιστής», μετατρέποντας τα κλαδιά σε όπλα. Αυτό είναι μέρος ενός συμβολικού παιχνιδιού που τους κάνει λιγότερο επιθετικούς με άλλους τρόπους, επειδή τους επιτρέπει να διοχετεύουν την επιθετικότητα και την ενέργειά τους.
6. **Τα παιδιά αναπτύσσουν μεγαλύτερο σεβασμό και κατανόηση για το περιβάλλον τους:** Με την επίγνωση του σεβασμού της φύσης από μικρή ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη προσκόλληση στη φύση. Μεγαλώνοντας τα συγκεκριμένα παιδιά θα συνεχίσουν να σέβονται την φύση. Αυτό όμως δεν θα ισχύσει για όσα παιδιά είναι αποκομμένα από το φυσικό χώρο που μπορεί να φοβούνται.
7. **Τα παιδιά έχουν καλύτερη αυτοπεποίθηση:** Αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση παίρνοντας ρίσκα, έχουν καλές δεξιότητες λήψης αποφάσεων και αυτοπειθαρχία.
8. **Τα παιδιά γίνονται εξυπνότερα:** Η σύνδεση με τη φύση βελτιώνει τη μνήμη, την εστίαση, την προσοχή και τις γνωστικές δεξιότητες.
9. **Τα παιδιά είναι πιο ανεξάρτητα:** Υπάρχουν λιγότερα ατυχήματα στο δάσος από ότι στα κανονικά σχολεία, επειδή τα παιδιά που είναι μόνα μαθαίνουν να είναι υπεύθυνα και αναπτύσσουν επιχειρηματικό πνεύμα.
10. **Τα παιδιά είναι πιο δημιουργικά:** Χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να δημιουργήσουν αντικείμενα από φυσικά στοιχεία. Αυτό το ευφάνταστο παιχνίδι της αλλαγής αντικειμένων με αμέτρητους τρόπους είναι ένα σημαντικό μέρος της παιδαγωγικής σε αυτά τα σχολεία. Αυτό το παιχνίδι συμβόλων αναπτύσσει την αφηρημένη σκέψη και την κατανόηση των χωρικών σχέσεων.

11. **Τα παιδιά έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές δεξιότητες:** Τα υπαίθρια μαθήματα προωθούν όλους τους τομείς της εκμάθησης και της γλώσσας, τη γλώσσα του σώματος, την ομιλία, το λεξιλόγιο, άλλες δεξιότητες που προκύπτουν από δραστηριότητες στη φύση, λογική σκέψη, παρακολούθηση χρόνου και χώρου, γνώση έμβιων όντων, φυτών, ζώων. Στο σχολείο του δάσους τα παιδιά βιώνουν πράγματα και μέσα τους εξελίσσεται η φαντασία (Ecole Alternative, 2021).

Αξίζει, επιπλέον να προσθέσουμε ότι, σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε (Fjortoft, 2004 · Taylor, Wiley, Kuo, & Sullivan, 1998) στην Αμερική αναφέρθηκε ότι, τα παιδιά που παίζουν στη φύση συμβάλλουν σε πιο ποικίλο δημιουργικό και ευφάνταστο παιχνίδι απαρτίζοντας ένα σημαντικό κομμάτι της παιδικής ανάπτυξης.

Κεφάλαιο 5 Ειδικός χώρος

5.1. Τα παιδοκεντρικά μουσεία στην Ευρώπη

Καθώς τα μουσεία δημιουργούν όλο και περισσότερους διαδραστικούς χώρους, παρατηρούμε δύο βασικά μοντέλα: Το πρώτο μοντέλο, βασίζεται σε ένα χώρο που παρέχει διαδραστικές εμπειρίες για να βοηθήσει τους μικρούς επισκέπτες να ερμηνεύσουν την τέχνη. Ενώ, το δεύτερο μοντέλο, στηρίζεται σε ένα χώρο που αποτελεί από μόνος του έργο τέχνης, στον οποίο οι μικροί επισκέπτες αναμένεται να αλληλοεπιδράσουν σε κάποιο βαθμό.

Συνεπώς, πέρα από την απόλυτη αναλογία μεταξύ της παιδαγωγικής πρόθεσης και της μαθησιακής επίδρασης των παιδιών από τον μουσειακό χώρο, θα πρέπει να τον σκεφτούμε ως έναν χώρο που μπορεί να είναι, καλώς ή κακώς, ένα δυναμικό πεδίο βιωματικής ανάπτυξης. Ως μεταβατικός χώρος, κάθε μικρός επισκέπτης αλλάζει και παλεύει με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και αντιλήψεις του, καθώς αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και με τους συνομηλίκους του. Για να είναι ένας χώρος που ενθαρρύνει αυτή τη ρήξη παρέχοντας παράλληλα ευέλικτη σταθερότητα, πρέπει να τολμήσουμε την αλλαγή του χώρου (Ellsworth, 2005).

Επομένως, αναφέροντας τον χώρο που δρουν οι μικροί επισκέπτες, δεν μπορούν να τεθούν όρια κατασκευής και τοποθέτησης στοιχείων. Η πραγματοποίηση της αφήγησης στους μουσειακούς χώρους περιλαμβάνει, μικρές λεπτομέρειες, χρώματα, υλικά, υφές, φωτισμό και ό,τι ηθελημένα ή ακούσια τοποθετείται μέσα στον χώρο. Όλα αυτά, είτε σε αρμονία, είτε σε σύγκρουση, δημιουργούν μια συγκεκριμένη ατμόσφαιρα, που μπορεί να προσκαλέσει ή να απωθήσει τον μικρό επισκέπτη, να υποστηρίξει ή να υπονομεύσει τον μουσειακό χώρο. Σε αντίθεση, μάλιστα με άλλους χώρους με μουσειακούς παιδαγωγικούς στόχους, η διαμόρφωση των μικροεκθεμάτων, η επιλογή του μουσείου, αυτό που λέμε απλά «τακτοποίηση της έκθεσης», γίνεται συνήθως με μεγάλη προσοχή (Νικονάνου, Φιλίππουπολίτη, Χουρμουζιάδη, & Γιαννούτσου, 2015).

Η Ολλανδία είναι η χώρα που διαθέτει παιδικά μουσεία, σε μεγαλύτερα μουσεία είτε σε αίθουσες, είτε σε παραρτήματα. Το πρώτο μουσείο που δημιούργησε παιδικές αίθουσες είναι το Tropenmuseum, που ακόμη και σήμερα είναι από τα πιο άριστα εθνολογικά και ανθρωπολογικά μουσεία. Αυτά τα μουσεία έγιναν πασίγνωστα σε όλη την ευρωπαϊκή ήπειρο, λόγος συζητήσεων – θαυμασμού και μίμησης από άλλα μουσεία, τα οποία αναφέρονταν σε πολιτιστικά θέματα ή εθνικά.



Εικόνα 7. Παιδικό μουσείο.

Πηγή: <https://www.virginia.org/things-to-do/attractions/museums-and-exhibits/interactive-museums-for-kids/>

Τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν στον χώρο του παιδικού μουσείου καλούνται να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους, οι ρόλοι αυτοί άγουν τους μικρούς επισκέπτες από την διαμόρφωση του χώρου που εκπαιδεύει τα παιδιά φέρνοντας τα σε επαφή με το διαφορετικό, κατανοώντας και αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους σε αυτό το οποίο καλούνται να κάνουν, όλα αυτά διαδραματίζονται σε έναν χώρο δράσης και εξερεύνησης με τη μορφή σκηνικού.

Σύμφωνα με τον Tutchell, το πιο δημοφιλές πρότυπο είναι το παιδικό μουσείο Discover στο Ανατολικό Λονδίνο (Στράτφορντ), που δημιουργήθηκε το 2003, ένα μονοθεματικό μουσείο αφιερωμένο στην αφήγηση και τη δημιουργία ιστοριών μέσω των οποίων τα παιδιά βασίζονται σε λέξεις, γλώσσα και φαντασία, εξελίσσοντας τη δημιουργικότητά του. Το κέντρο αναπτύχθηκε μετά από πέντε χρόνια συστηματικής εργασίας, ένα πρόγραμμα προσέγγισης της κοινότητας και διαβούλευσης με τα 25 καθιερωμένα μέλη του παιδικού συμβουλίου (Καλεσοπούλου, 2014).

Οι Dreykorn & Wagner (2007) υποστηρίζουν ότι η παιδαγωγική του μουσείου χρησιμοποιεί μια ποικιλία διαφορετικών μεθόδων όπως προφορική έκφραση, γραφή, μουσική, χορός, πειραματισμός, έρευνα, προβληματισμός, μίμηση, συσχέτιση και σύνδεση, σύγκριση, ερμηνεία και κριτική έκφραση, ενώ ταυτόχρονα δεδομένου ότι

πρόκειται για χώρους μουσείων με πραγματικά εκθέματα που επικεντρώνονται στην ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων, όρασης, όσφρησης, ακοής, αφής και γεύσης.

Στο Λονδίνο βρίσκεται το παιδικό μουσείο Discover Children's Center, είναι ένας χώρος που προσφέρει στα παιδιά την απόλαυση του παιχνιδιού φτιάχνοντας δικές τους ιστορίες, εξερευνώντας μία σπηλιά, δημιουργώντας τα παιδιά μαριονέτα με το κουτάλι, μπορούν επιπλέον να κάνουν πάρτι για τσάι και να ντυθούν με διάφορες στολές. Επίσης, το Children's Story Center είναι το πρώτο παιδικό μουσείο στο Λονδίνο που δέχεται πολύ μικρούς επισκέπτες ηλικίας 0 έως 11 ετών. Η επιρροή του χώρου του παιδικού μουσείου παροτρύνει την πυροδότηση της φαντασίας των μικρών επισκεπτών, την περιέργειά τους και την δημιουργικότητά τους (Museums, 2014).

Το παιδικό μουσείο είναι ένας χώρος όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι και την εξερεύνηση σε ένα περιβάλλον ειδικά σχεδιασμένο για αυτά. Το παιδικό μουσείο αντικατοπτρίζει την ποικιλόμορφη κοινότητά τους, δημιουργώντας διασκεδαστικές, διαδραστικές εμπειρίες μάθησης. Σε έναν όλο και πιο περίπλοκο κόσμο, ο χώρος του παιδικού μουσείου παρέχει ένα μέρος όπου όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσα από το παιχνίδι, προσφέροντας μια ποικιλία δραστηριοτήτων, μερικές είναι τόσο απλές όπως η ανάγνωση ενός βιβλίου ή η προσποίηση ότι πάνε για ψώνια στην αγορά.

Οι χώροι των παιδικών μουσείων είναι πλέον σχεδιασμένοι με ευφάνταστα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί όχι μόνο για την επίτευξη γνωστικών στόχων, αλλά και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενισχύουν την κριτική και δημιουργική σκέψη, τη συνεργασία και την ενδυνάμωση των παιδιών να αναζητήσουν την προσωπική τους ερμηνεία και να συνδεθούν με τους άλλους.

Υπάρχουν πολλά τεκμηριωμένα παραδείγματα τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν, δραστηριότητες εξερεύνησης και καθοδηγούμενης ανακάλυψης (π.χ. χρήση φύλλων εργασίας, παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού, ψηφιακές εφαρμογές κ.λπ.). Χρησιμοποιώντας αφηγηματική γλώσσα (π.χ. αφήγηση ιστοριών) για να δημιουργήσετε ιστορίες με συμμετοχή κοινού ως μεμονωμένη δραστηριότητα ή ως μέρος εκπαιδευτικού προγράμματος. Θεατρικές και μουσικοχορευτικές προσεγγίσεις (π.χ. θεατρική παράσταση, παιχνίδι ρόλων, εκπαιδευτικό δράμα με λίγη μουσική, ανεξάρτητος ή συνδυασμένος χορός και ομιλία, εργαστήρια εικαστικών τεχνών, εργαστήρια αρχιτεκτονικής, ψηφιακή δημιουργία, μαγειρική κ.λπ.). Σοφίτα – πολυαισθητηριακή εμπλοκή με πραγματικά αντικείμενα ή αντίγραφα (Καλεσοπούλου, 2015).

5.2. Η αποδόμηση της παιδικής χαράς και του παιδότοπου

Οι παιδικές χαρές λειτουργούν με πρωταρχικό σκοπό την παροχή αναψυχής και ψυχαγωγίας στα παιδιά της περιοχής, καθώς και την ενασχόλησή τους με συγκεκριμένες ή αυθόρμητες δραστηριότητες, πάντα υπό την επίβλεψη κάποιου ενήλικα. Για την πρώιμη παιδική ηλικία, το περιβάλλον της γειτονιάς είναι ένας σημαντικός κοινωνικός χώρος για τα παιδιά, παρέχοντάς τους εικόνες του εαυτού τους και του κόσμου (Τσουκαλά, 2006).

Η παιδική χαρά είναι ένας χώρος προσαρμογής των βρεφών και των μικρών παιδιών προς την κοινωνία, ακολουθούμενη με εξοικείωση από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα παιδιά μπορεί να πηγαίνουν στην παιδική χαρά πολύ πιο πριν πάνε σχολείο. Επιπλέον, η παιδική χαρά χρησιμοποιείται ως εργαλείο για να γνωρίσουν τα παιδιά την κοινωνία. Ο χώρος της παιδικής χαράς χρησιμοποιούνται συχνά για σωματική δραστηριότητα, ενισχύοντας την κοινωνικοποίηση των παιδιών και βελτιώνοντας την ομαδική και συμμετοχική δράση, ενώ δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συναισθηματικής αναφοράς.



Εικόνα 8. Χώρος παιδικής χαράς.

Πηγή: <https://www.alimosonline.gr/all-around/31313-η-γλυφάδα-παρουσιάζει-την-πιο-παραμυθένια-παιδική-χαρά>

Σύμφωνα με τον Γερμανό (2014), ο χώρος έχει παιδαγωγική σημασία, για δύο διαφορετικούς λόγους. Ο πρώτος είναι, ο κατασκευασμένος και διαμορφωμένος χώρος που περιέχει πληροφορίες, για τα μαθησιακά ερεθίσματα, και ο δεύτερος είναι, η διαμόρφωση και η αισθητική του χώρου που παρέχουν τη βάση για την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των παιδιών με το κοινωνικό περιβάλλον, η ανάπτυξη του χώρου

παρέχει την υλική βάση που συμβάλλει στη δυνατότητα απόκτησης δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς και γενικά στην ωρίμανση του παιδιού.

Η πιο θεμελιώδης αρχή σχεδιασμού του χώρου μιας παιδικής χαράς ως επείγουσα ανάγκη, είναι η ύπαρξη παιδαγωγικής διάστασης σε αυτόν τον χώρο, διότι καθώς είναι πλέον ευρέως γνωστό ότι, μέσω του χώρου όπου παίζουν τα παιδιά λειτουργούν οι αισθήσεις τους. Για αυτό και δημιουργούνται μικροί θεματικοί χώροι εντός των παιδικών χαρών, μικροί θεματικοί χώροι οι οποίοι βοηθούν τα παιδιά ενισχύοντας τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά ενός παιχνιδιού, έτσι έχουμε την ύπαρξη μικρών γωνιών δηλαδή, κήπων, ανακύκλωσης και κυκλοφοριακής αγωγής.

Η υπαίθρια κατασκευή της παιδικής χαράς είναι από μια απλή σύνθεση, συνήθως πάνω σε χαλίκι, χώμα, άμμο ή γρασίδι, που περιλαμβάνεται από πλούσια βλάστηση. Εκτός, από τη συμμόρφωση με τα διεθνή πρότυπα και κανονισμούς ασφαλείας, ο σχεδιασμός τους πρέπει να μελετάται από την περιοχή με διεπιστημονικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τα οικολογικά και αισθητηριακά χαρακτηριστικά της καθώς και τον κοινωνικό της χαρακτήρα, παρέχοντας λειτουργικές αναβαθμίσεις. Συγκεκριμένα, για την οργάνωση και την λειτουργία του χώρου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι εξής βασικές παράμετροι.

Δεν υπάρχει υποκατάστατο για το παιχνίδι σε φυσικό περιβάλλον. Μέσα από την εξερεύνηση της φύσης, τα παιδιά αναπτύσσουν υγιές σώμα και μυαλό, έχουν έντονες αισθήσεις, ανακαλύπτουν έναν πραγματικό κόσμο γεμάτο ερεθίσματα, απελευθερώνουν τη φαντασία τους και δίνουν ελεύθερο παιχνίδι στη δημιουργικότητά τους.

Συνεπώς, η παιδική χαρά προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε μη δομημένες δράσεις παιχνιδιού, εξερευνώντας μόνα τους τον χώρο και τον εξοπλισμό που διαθέτει για ελεύθερη δράση, προτρέποντας τα να εφευρίσκουν μοναδικούς τρόπους παιχνιδιού. Τα παιδιά μαθαίνουν βασικές δεξιότητες στον χώρο της παιδικής χαράς που δεν μπορούν να μάθουν εύκολα σε άλλα μέρη. Πολλές από αυτές τις δεξιότητες είναι εκείνες που θα χρειαστούν αργότερα στη ζωή τους και θα οικοδομήσουνε καθώς μεγαλώνουν:

1. **Πώς μπορούν να χειριστούν την αντιπαράθεση:** Κανένα παιδικό παιχνίδι δεν λειτουργεί ομαλά, καθώς είναι αναπόφευκτο τα παιδιά να έχουν διαφορετικές ιδέες για το τι είναι δίκαιο και ποιοι κανόνες πρέπει να τηρούνται. Στην τάξη και στο σπίτι, οι γονείς και οι δάσκαλοι συχνά λαμβάνουν αυτές τις αποφάσεις για λογαριασμό των παιδιών και τα δομημένα παιχνίδια και οι δραστηριότητες συχνά σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να

αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Στην παιδική χαρά και σε δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά πρέπει να ανακαλύψουν τους δικούς τους κανόνες για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Αυτό τους ενθαρρύνει να μάθουν να επικοινωνούν καλά, να εκφράζονται και να μεταδίδουν ιδέες δικαιοσύνης. Τα παιδιά που δεν παίζουν δίκαια και δεν αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων συχνά ενθαρρύνονται να το κάνουν για να αποφύγουν τον αποκλεισμό τους από δραστηριότητες. Ενώ οι γονείς ή οι δάσκαλοι μπορούν ακόμα να παρέμβουν όπου χρειάζεται, το ελεύθερο παιχνίδι ενθαρρύνει τα παιδιά να μάθουν να επιλύουν τις συγκρούσεις μόνο τους.

2. **Πώς μπορούν να χειριστούν τον ανταγωνισμό:** Το ελεύθερο παιχνίδι και το παιχνίδι στο διάλειμμα μπορεί να σημαίνει ανταγωνισμό. Μερικές φορές, αυτό παίρνει τη μορφή ενός διαγωνισμού για να δουν ποιος μπορεί να κατέβει πιο γρήγορα από την τσουλίθρα ή ποιος μπορεί να ισοροπήσει μεγαλύτερη διάρκεια. Μερικές φορές, σημαίνει ανταγωνισμό για τη χρήση πολύτιμων κομματιών εξοπλισμού παιδικής χαράς. Το να μάθουν πώς να χειρίζονται τον ανταγωνισμό, ακόμα και την ήττα σε έναν διαγωνισμό με χάρη, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν πώς να χειρίζονται καλά άλλους τύπους ανταγωνισμού.
3. **Πώς μπορούν να χειριστούν τη διαφορετικότητα:** Στις τάξεις, τα παιδιά συχνά χωρίζονται με βάση την ηλικία και τις ικανότητες. Στο σχολείο, τα παιδιά είναι συνήθως γύρω από άτομα που προέρχονται από την κοινότητα και το υπόβαθρό τους. Στην παιδική χαρά, ωστόσο, τα παιδιά μπορεί να συναντήσουν παιδιά με αναπηρίες ή παιδιά από άλλα υπόβαθρα και κοινότητες. Η εκμάθηση πώς να αλληλεπιδρούν και να παίζουν με αυτά τα παιδιά μπορεί να διευρύνει την επίγνωση των διαφορών των παιδιών και να τα κάνει πιο επικοινωνιακά, καθώς και με περισσότερη κατανόηση.
4. **Πώς μπορούν να οργανωθούν σε ομάδες:** Στο δομημένο παιχνίδι, οι ενήλικες οργανώνουν τα παιδιά σε ομάδες. Σε μια παιδική χαρά, ωστόσο, πρέπει να οργανωθούν σε ομάδες για παιχνίδι. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οργανώνονται σε ομάδες στις τσουλήθρες, στα πάνελ δραστηριοτήτων και σε άλλους χώρους της παιδικής χαράς. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να σημαίνει δημιουργία σε ομάδες για συγκεκριμένες εργασίες και δραστηριότητες. Η απόφαση για ομάδες και ρόλους μπορεί να είναι χρήσιμη

αργότερα στην ηγετική και ομαδική ικανότητα, όταν τα παιδιά πρέπει να οργανωθούν για ένα σχολικό έργο και τελικά να εργαστούν.

5. **Πώς μπορούν να συνεργάζονται με άλλους:** Οι ενήλικες δίνουν συχνά μεγάλη έμφαση στο να διδάξουν στα παιδιά πώς να συνεργάζονται και να συμμετέχουν με άλλους σε ένα συλλογικό έργο. Από μικρή ηλικία, πολλά παιδιά διδάσκονται πώς να είναι ευγενικά με τους άλλους και πώς να συνεργάζονται με τα αδέρφια και τους άλλους μέσω των παιχνιδιών. Στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν αυτές τις δεξιότητες. Αυτό είναι σημαντικό, καθώς στο ελεύθερο παιχνίδι μπορεί να μην υπάρχει κάποιος ενήλικας που να θέτει εξωτερικά κανόνες για να βεβαιωθεί ότι, θα υπάρξει συνεργασία. Τα παιδιά έχουν επιλογές να κάνουν για να εργαστούν ως ομάδα ή όχι, και μπορούν να βιώσουν τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις των πράξεων τους.
6. **Πώς μπορούν να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες:** Τα παιδιά στην παιδική χαρά συναντούν άλλα παιδιά και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες καθώς κάνουν φίλους και παίζουν μαζί. Αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για να τα πάνε καλά στο σχολείο και αργότερα στη δουλειά στον κόσμο των ενηλίκων. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν συμμάχους και φίλους, εξελίσσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να βρουν κοινά σημεία με άλλους στο σχολείο και τελικά στον εργασιακό χώρο.
7. **Πώς μπορούν να δημιουργήσουν σωματικές δεξιότητες:** Για τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε αθλητικά προγράμματα, οι παιδικές χαρές μπορούν να τα εμπνεύσουν να παραμείνουν ενεργά. Αυτοί οι χώροι ενθαρρύνουν τα παιδιά να παραμείνουν δραστήρια και να βρίσκουν ευχαρίστηση στη σωματική δραστηριότητα, βοηθώντας τα να προετοιμαστούν για έναν δραστήριο τρόπο ζωής καθώς μεγαλώνουν. Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τόσο τις αδρές κινητικές όσο και τις λεπτές κινητικές δεξιότητες, όπως αυτές που απαιτούνται για τον χειρισμό μικρών αντικειμένων ή άλλες λεπτομερείς κινήσεις, σε έναν πίνακα δραστηριοτήτων.
8. **Πώς μπορούν να αποκομίσουν τη σημασία του χρόνου μακριά από την ακαδημαϊκή δραστηριότητα:** Πολλά παιδιά διδάσκονται τη σημασία της σκληρής δουλειάς στις σχολικές εργασίες. Ωστόσο, υπάρχει επίσης μεγάλη αξία στο να μάθουν να φροντίζουν τον εαυτό τους μέσω της ανάπαυσης και του χρόνου. Οι δραστηριότητες της παιδικής χαράς και τα διαλείμματα,

μπορούν να βοηθήσουν δείχνοντας στα παιδιά τη διασκέδαση και τον ενθουσιασμό του παιχνιδιού, αλλά μπορούν επίσης να έχουν αποκομίσει την διαχείριση του χρόνου έχοντας εμπειρία πριν μπουν στο χώρο της τάξης.

9. **Πώς μπορούν να δημιουργήσουν επικοινωνιακές και διαπραγματευτικές ικανότητες:** Τα παιδιά στην παιδική χαρά και στο διάλειμμα μαθαίνουν να διαπραγματεύονται και να επικοινωνούν με τους άλλους. Μαθαίνουν να μοιράζονται διαφορετικά μέρη της παιδικής χαράς και εναλλάσσονται χρησιμοποιώντας συγκεκριμένο εξοπλισμό παιδικής χαράς. Αυτό μπορεί να είναι χρήσιμο αργότερα στην ενήλικη ζωή, όπου θα χρησιμοποιήσουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης και επικοινωνίας, ανεξάρτητα από τη μελλοντική τους σταδιοδρομία.
10. **Πώς μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες αντιμετώπισης:** Τα παιδιά μπορεί να απογοητευτούν εάν δεν μπορούν να επικοινωνήσουν ή να πάρουν αυτό που θέλουν. Στην παιδική χαρά και το διάλειμμα, τα παιδιά πρέπει να μάθουν τον αυτοέλεγχο και την κατάλληλη συμπεριφορά, διαφορετικά μπορεί να μην τους επιτρέπεται να παίζουν με άλλα παιδιά. Μαθαίνουν επίσης πώς να αντιμετωπίζουν προκλήσεις, όπως το να μην μπορούν να παίζουν σε ένα συγκεκριμένο τμήμα της παιδικής χαράς.
11. **Πώς μπορούν να χειριστούν την επιμονή τους:** Τα παιδιά που δυσκολεύονται να αναρριχηθούν ή να συμμετάσχουν σε κάποιες δραστηριότητες της παιδικής χαράς μπορεί να μάθουν πώς να συνεχίσουν να προσπαθούν να πετύχουν. Αν τα παιδιά βλέπουν άλλους να πετυχαίνουν να σκαρφαλώνουν για παράδειγμα σε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό κομμάτι εξοπλισμού, μπορεί να ενθαρρύνονται να συνεχίσουν να προσπαθούν μέχρι να πετύχουν και αυτά.
12. **Πώς μπορούν να μάθουν από τους άλλους:** Τα παιδιά μπορεί να μάθουν από άλλους πώς να χρησιμοποιούν καλύτερα συγκεκριμένα κομμάτια εξοπλισμού, κάτι που μπορεί να τα βοηθήσει να εκτιμήσουν τη σημασία της μάθησης από τους άλλους. Η μάθηση από άλλους είναι μια σημαντική δεξιότητα που θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν στο σχολείο όταν μαθαίνουν από δασκάλους. Θα φανεί χρήσιμο και στο χώρο εργασίας, όταν μπορούν να μάθουν από καθοδηγητές πως να χτίσουν την καριέρα τους.

13. **Πώς μπορούν να μάθουν το αισθητηριακό παιχνίδι:** Τα παιδιά που μαθαίνουν στην τάξη συχνά να εστιάζουν στην οπτική μάθηση, χρησιμοποιώντας βιβλία, υπολογιστές για να μελετήσουν και να μάθουν. Ωστόσο, οι παιδικές χαρές επιτρέπουν στα παιδιά να εξερευνήσουν απτικές υφές, ήχους και άλλους τύπους στοιχείων αισθητηριακού παιχνιδιού. Ο εξοπλισμός της παιδικής χαράς που έχει σχεδιαστεί για να προσελκύει την αισθητηριακή ανάπτυξη μπορεί να έχει διάφορες υφές, με έντονα χρώματα και μπορεί να επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργούν μουσική ή ήχους για να βοηθηθούν να εξερευνήσουν ακουστικά στοιχεία. Επιπλέον, ο εξοπλισμός παιδικής χαράς που έχει σχεδιαστεί με γνώμονα την αισθητηριακή ανάπτυξη μπορεί να βοηθήσει στη σύνδεση του παιδιού με τη φύση.
14. **Πώς μπορούν να έρθουν σε επαφή με το παιχνίδι της φύσης:** Για τα παιδιά που ζουν στην πόλη ή δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για υπαίθριες δραστηριότητες, οι παιδικές χαρές μπορούν να τους αφήσουν να ασχοληθούν με τον φυσικό κόσμο. Οι παιδικές χαρές μπορεί να βρίσκονται σε πιο φυσικές περιοχές που μοιάζουν με πάρκο, κάτι που μπορεί να είναι μια καινοτομία για τα παιδιά σε πιο αστικές περιοχές. Επίσης, ορισμένοι εξοπλισμοί παιδικής χαράς έχουν σχεδιαστεί για να μιμούνται την εμφάνιση και την αίσθηση της φύσης, βοηθώντας τα παιδιά να βιώσουν τη χαρά της αναρρίχησης σε βράχους ή του καθίσματος κάτω από ένα δέντρο, ακόμα κι αν ζουν μακριά από τέτοια αντικείμενα στην πραγματική ζωή. Οι παιδικές χαρές που έχουν σχεδιαστεί για να μιμούνται τη φύση μπορούν επίσης να είναι ένας ασφαλέστερος και πιο άνετος τρόπος για τα παιδιά να απολαμβάνουν το περιβάλλον, χωρίς τους κινδύνους από ολισθηρούς βράχους ή δηλητηριώδη φυτά.
15. **Πώς μπορούν να χειριστούν συναισθηματικές δεξιότητες:** Το παιχνίδι σε μια παιδική χαρά ή στο διάλειμμα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να νικήσουν τον φόβο και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Στην πραγματικότητα, μελέτες σε ζώα έχουν δείξει ότι τα ζώα που μεγαλώνουν χωρίς καθόλου παιχνίδι, μεγαλώνουν συναισθηματικά σε κίνδυνο και παγώνουν από φόβο όταν μπαίνουν σε νέες καταστάσεις. Όλα τα θηλαστικά, και μάλιστα το μεγαλύτερο μέρος του ζωικού βασιλείου, συμμετέχουν σε κάποιο είδος παιχνιδιού κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι για τους ανθρώπους και το υπόλοιπο ζωικό βασίλειο, αυτή η δραστηριότητα

βοηθά στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και σωματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη λειτουργία των ενηλίκων.

16. **Πώς μπορούν να χειριστούν μια επίλυση προβλήματος:** Στην τάξη, η επίλυση προβλημάτων μπορεί να είναι αφηρημένη και να βασίζεται σε ιδέες μαθηματικών. Μπορεί επίσης να είναι λιγότερο ελκυστικό για ορισμένους μαθητές, καθώς τα παιδιά βαθμολογούνται με βάση τις ικανότητές τους να λύνουν προβλήματα με συγκεκριμένους τρόπους και μπορεί να αισθάνονται άγχος μήπως δώσουν «λάθος» απαντήσεις. Στην παιδική χαρά, τα παιδιά μαθαίνουν να λύνουν πρακτικά προβλήματα, όπως να μάθουν πώς να αιωρούνται ψηλότερα ή πώς να δουλέψουν το πάνω – κάτω στην τραμπάλα. Δεδομένου ότι κρίνονται από τα αποτελέσματα και όχι από την οπτική των δασκάλων για την πρόδοό τους, οι απαντήσεις μπορεί να είναι πιο ανοιχτές. Τα παιδιά μπορεί να μην αισθάνονται την ίδια πίεση να αποδώσουν καλά όπως στα τεστ ή όταν τους ζητείται να λύσουν προβλήματα μπροστά στην τάξη και μπορεί να είναι σε θέση να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικά τις δεξιότητές τους επίλυσης προβλημάτων σε ένα λιγότερο αγχωτικό περιβάλλον (Playworld, 2022).

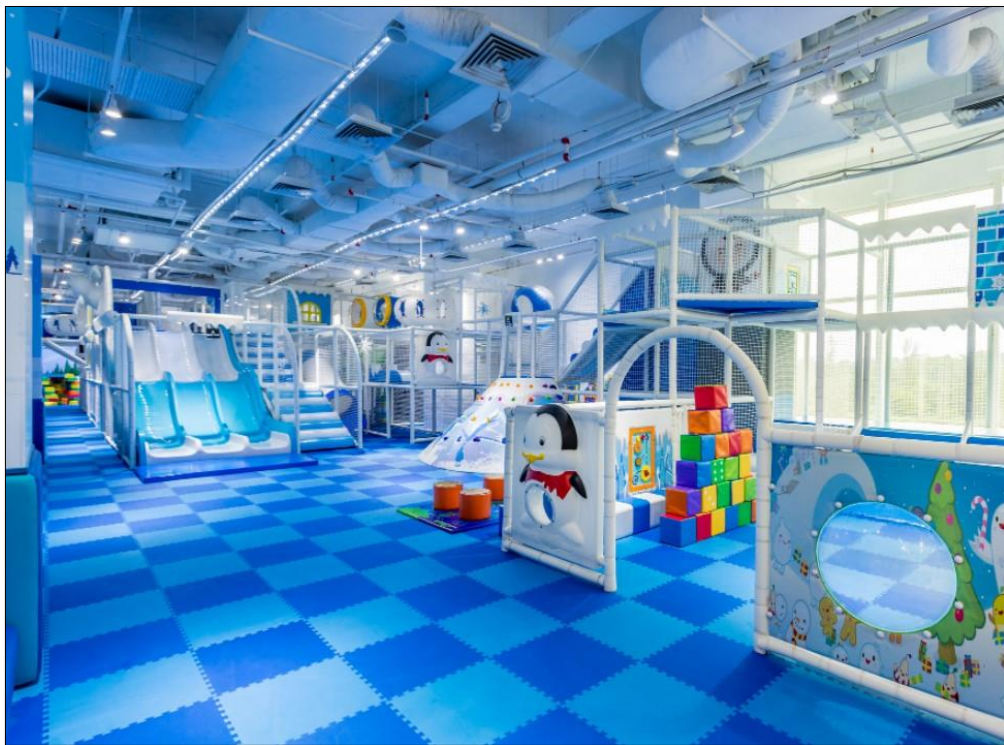
Τα παιδιά μπορούν να κινούνται ελεύθερα στο περιβάλλον της παιδικής χαράς χωρίς τον καθοδηγούμενο έλεγχο κάποιου ενήλικα, κάτι που όχι μόνο επιτρέπει στα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες της παιδικής χαράς, αλλά βελτιώνει και τα επίπεδα σωματικής τους δραστηριότητας (Graham, et al., 2021). Το φυσικό περιβάλλον θεωρείται βασικός παράγοντας για το παιχνίδι και την ανάπτυξη των παιδιών. Υποστηρίζεται ότι, το παιχνίδι στο φυσικό περιβάλλον επιδρά θετικά στην υγεία και τα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας των παιδιών (Sando, 2019).

Η παιδαγωγική ποιότητα του παιδότοπου σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα των δραστηριοτήτων παιχνιδιού που μπορούν να εκτελεστούν σε αυτήν. Οι Helestine και Holbor συσχετίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας στους παιδότοπους με τα ακόλουθα κριτήρια (Αυγητίδου, 2001):

1. Σε χρόνο, όσο περισσότερο διαρκεί μια δραστηριότητα παιχνιδιού και κρατά το ενδιαφέρον του παιδιού, τόσο μεγαλύτερη είναι η αξία του παιχνιδιού.
2. Σε εγγύτητα, όσο πιο κοντά είναι σχεδιασμένος ο παιδότοπος στις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού, τόσο πιο δημιουργικές μορφές παιχνιδιού μπορούν να αναπτυχθούν.

3. Σε πρόκληση, όσο περισσότερες δυνατότητες προσφέρει στα παιδιά ο παιδότοπος και ο εξοπλισμός του, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο πρόκλησης.
4. Σε καταλληλότητα και ικανότητα του χώρου του παιδότοπου να προσαρμόζεται ταυτόχρονα σε διαφορετικές ηλικίες και ανάγκες των παιδιών.
5. Σε συνεργασία, όσο οι παιδότοποι και τα υλικά του χώρου προσφέρουν δυνατότητες για ανάπτυξη συλλογικών δραστηριοτήτων παιχνιδιού και συνεργασίας.

Οι χώροι αυτοί έχουν δημιουργηθεί για την διασκέδαση των παιδιών μέσω των παιχνιδιών που είναι κύρια εργαλεία για τους χώρους των παιδότοπων. Ειδικότερα, ο παρών θεσμός εφαρμόζεται σε ειδικά σχεδιασμένους χώρους όπου οι μικροί επισκέπτες επιλέγουν ελεύθερα ανάμεσα σε μία ποικιλία παιχνιδιών. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο σε όλα τα προγράμματα των παιδότοπων, διαθέτοντας διαφορετικά είδη παιχνιδιών. Οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι, στον παιδότοπο τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρέμβουν σε δράσεις όπου χρειάζεται η σωματική τους κίνηση για να τρέχουν να παίζουν και να είναι ενεργά. Προπάντων αυτό που προκύπτει από τα παραπάνω συντείνουν στη σωματική και τη κινητική τους πρόοδο.



Εικόνα 9. Η παιδαγωγική του χώρου του παιδότοπου.

Πηγή: <https://www.makchic.com/indoor-playground/>

Σύμφωνα με τους Eriksen και Arch, για να είναι λειτουργικά σωστός, ο σχεδιασμός των παιδότοπων πρέπει να παρέχουν δυνατότητες ευελιξίας και προσαρμοστικότητας που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Διέκριναν τέσσερις κατευθύνσεις της δραστηριότητας του παιχνιδιού του παιδότοπου, ανάλογα με το πως κάθε κατεύθυνση σχετίζεται με την αναπτυξιακή κατεύθυνση ενός παιδιού. Υποστηρίζεται ότι, ένας παιδότοπος που χαρακτηρίζεται από παιδαγωγική ποιότητα είναι σημαντικό να δίνει στα παιδιά την ευκαιρία:

1. Σε κινητικά παιχνίδια, συμπεριλαμβανομένης της μυϊκής ανάπτυξης, της ανάπτυξης οπτικής και κινητικής αντίληψης. Αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες και γενική κατανόηση του σχήματος του σώματος.
2. Σε συναισθηματικό παιχνίδι, που περιλαμβάνει την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών σε εθελοντικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Περιλαμβάνει ατομικό και ομαδικό παιχνίδι, συμμετοχή σε παιχνίδια οικοδόμησης, συνεργασία και αλληλοβοήθεια και αποδοχή συνεργασίας από άλλους.
3. Σε κοινωνικό παιχνίδι, το οποίο περιλαμβάνει την ανάπτυξη της συνεργασίας των παιδιών και άλλων μορφών κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Περιλαμβάνει ομαδικά παιχνίδια, παρατήρησης ή κοινωνικοποίησης. Επιπλέον, οι δραστηριότητες είναι μια μορφή κοινωνικού παιχνιδιού στο οποίο τα παιδιά παίζουν ρόλους.
4. Γνωστικό παιχνίδι, συμπεριλαμβανομένου του χειρισμού, του παιχνιδιού ρόλων, της επίλυσης προβλημάτων και των δραστηριοτήτων που διεξάγουν τη φαντασία του παιδιού.

Ο χώρος του παιδότοπου μπορεί να προσφέρει στο κάθε παιδί το παιχνίδι και την επικοινωνία με συνομηλίκους. Μέσα από το παιχνίδι στο χώρο του παιδότοπου εξελίσσεται το λεξιλόγιο του, εκφράζοντας τα συναισθήματα του μέσω του παιχνιδιού μαθαίνοντας να τα ελέγχει μέσω της αλληλεπίδρασης, διευρύνοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Επίσης, σημαντικός είναι ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η προσαρμοστική ατμόσφαιρα των παιδότοπων οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ευελιξία στο σχεδιασμό και στα στοιχεία της χωρικής δομής τους η οποία αυξάνει τις δυνατότητες και τη διερευνητικότητα στο εύρος κάθε δραστηριότητας παιχνιδιού των παιδιών.

Οι παιδότοποι είναι και παραμένουν οι σημαντικότεροι χώροι για τα παιδιά με βάση τον R. Moore, όταν ο Δανός αρχιτέκτονας παρατήρησε ότι, τα παιδιά παίζουν με άχρηστα οικοδομικά πράγματα θεώρησαν ότι, έπρεπε να δημιουργηθούν παιδότοποι περιπέτειας, γιατί σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς κλασικούς παιδότοπους τα παιδιά δημιουργούν και ζουν περιπέτειες (Αυγητίδου, 2001).

5.3. Χώροι ειδικών σχολείων

Η παιδαγωγική παρέμβαση για άτομα με αναπηρία είναι ένα από τα πιο σημαντικά και αμφιλεγόμενα θέματα στην εκπαιδευτική επιστήμη σήμερα. Ωστόσο, εκτός από μερικές αντιφάσεις, ένας κοινός παρονομαστής είναι ότι, η διαπαιδαγώγηση των παιδιών με αναπηρία πρέπει να βασίζεται στην αναγνώριση ότι, έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται όσο γίνεται σε λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Ουσιαστικά, η διαπαιδαγώγηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες πρέπει να ενσωματώνει ένα σύνολο εφαρμογών και αντίστοιχων αντιλήψεων που να στηρίζεται στην πεποίθηση ότι, όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα να αντλούν μέγιστο όφελος από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Σούλης, 2013).

Η ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να προσφέρονται στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο και να παρέχονται σε τακτική βάση για να καλύπτουν ολόκληρη τη σχολική ζωή του παιδιού. Οι χώροι των σχολείων, ειδικά οι χώροι του νηπιαγωγείου, είναι κάτι περισσότερο από ένας υλικός χώρος, φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά γίνεται σημαντικός παράγοντας στην εκπαιδευτική προσέγγιση καθώς αναπτύσσει δυναμική με τα παιδιά. Η κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων κάθε αναπηρίας συμβάλλει επίσης στην επιτυχή εφαρμογή κανόνων και κανόνων που διαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον. Στην συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά οι προσαρμογές, οι προσθήκες και οι τροποποιήσεις που πρέπει να γίνουν για να διευκολυνθεί η μάθηση των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες.



Εικόνα 10. Χώροι ειδικών σχολείων.

Πηγή: <https://www.istockphoto.com/photo/cute-kids-in-wheelchairs-at-kindergarten-for-children-with-special-needs-gm858344700-141704941>

Τα παιδιά με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή έχουν ένα ιδιαίτερο τρόπο να αντιλαμβάνονται το χώρο γύρω τους. Δηλαδή, τα παιδιά με αυτισμό πρέπει η καθημερινότητά τους να απαρτίζεται από μία ρουτίνα και οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ολιγόλεπτης διάρκειας. Εάν δεν ακολουθηθεί πρόγραμμα ρουτίνας υπάρχει πιθανότητα σύγχυσης και ξέσπασμα θυμού. Για τους παραπάνω λόγους, χρειάζεται ένας κατάλληλα οργανωμένος περιβάλλοντας χώρος μάθησης για αυτά τα παιδιά, με τέτοιο τρόπο ώστε να βρίσκονται σε μια καθημερινή ρουτίνα και μια αλυσίδα επαναλαμβανόμενων δράσεων στο καθημερινό τους πρόγραμμα (Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015). Ωστόσο, πολλά παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να επιλέξουν και να διαμορφώσουν αισθητηριακά ερεθίσματα, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά τους να μαθαίνουν μέσα στην τάξη καθώς και τη συμπεριφορά τους.

Ο σχεδιασμός της τάξης βασίζεται στις εξής αρχές: Ο χώρος πρέπει να είναι καθαρός, να ελαχιστοποιεί τους οπτικούς περισπασμούς και την ακαταστασία. Οι τοίχοι πρέπει να είναι βαμμένοι σε ψυχρά ή ουδέτερα χρώματα με ελάχιστη ή καθόλου διακόσμηση για να έχουν πιο ήρεμο αποτέλεσμα. Η συνετή τοποθέτηση κάποιων φωτεινών χρωμάτων είναι ένα διεγερτικό στοιχείο για τους ευαίσθητους μαθητές. Οι τοποθεσίες θα πρέπει να είναι προβλέψιμες για να επιτρέπουν την εύκολη μετακίνηση και να περιλαμβάνουν οπτικά ορόσημα για τη δημιουργία ρουτίνας, τη μείωση του άγχους και τη δημιουργία αίσθησης ασφάλειας στους μαθητές μειώνοντας τη σύγχυση και την απογοήτευση.

Θα πρέπει να υπάρχουν κοινόχρηστοι χώροι στον χώρο, όπως μεγάλα τραπέζια για πρωινές συζητήσεις, σνακ, γεύματα, παιχνίδια, ώστε να μπορούν οι μαθητές να εργάζονται πιο αυτόνομα και να προάγουν την κοινωνικοποίηση και την επικοινωνία. Προσωπικοί χώροι με θέσεις εργασίας για παιδαγωγούς και μαθητές, ξεχωριστοί χώροι για ανεξάρτητη εργασία είναι επίσης σημαντικοί οι χώροι θέση εργασίας με υπολογιστή, γωνία βιβλιοθήκης. Ακόμη, η χρήση οπτικών βοηθημάτων διευκολύνει την κατανόηση των οδηγιών. Τέλος, χρειάζεται ένας χώρος αισθητηριακής απομόνωσης, για να βοηθήσει στην ηρεμία του παιδιού. Ενώ, ο χώρος πρέπει να είναι επιπλέον γεμάτος με αντικείμενα, υφές και ανακουφιστικά φώτα. Παρέχοντας ένα χώρο για μαθητές με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού με κουτιά από φυσικά υλικά, όπως πηλό μοντελοποίησης, αρωματικά αντικείμενα είναι πάρα πολύ σημαντικά (Carrier, 2019).

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι, τα παιδιά χωρίς όραση μπορούν να διευκολυνθούν στην κίνηση μέσα στο χώρο, όταν δεν υπάρχουν πολλοί ήχοι για να μπορούν να προσανατολιστούν πιο εύκολα στο χώρο. Οι δομικές διαφορές στο χώρο, οι ήχοι ή οι μυρωδιές μπορούν να βοηθήσουν στην αντίληψη του χώρου, αλλά πιο σημαντική είναι η διάταξη του εξοπλισμού που δεν πρέπει να αλλάζει και να μην υπάρχουν ασήμαντα εμπόδια στη «γνωστή διαδρομή». Τα παιδιά χωρίς όραση μπορούν να δουν μέσω του ήχου, της αφής, της όσφρησης και της ακοής. Μπορούν να κατανοήσουν αυτά τα παιδιά τον χώρο και να βοηθηθεί η αντίληψη τους μέσω του εξοπλισμού του χώρου και των επίπλων του, που διαφοροποιούνται από σωστές περιγραφές, ήχους και φυσικά πάνω από όλα από την αφή και τα μαστούνια των παιδιών. Τα παιδιά με θέματα όρασης θέλουν έντονο φωτισμό και αντίθεση στον τόνο ή το χρώμα των διαφόρων στοιχείων που συνθέτουν το χώρο. Δεν πρέπει επίσης να υπάρχουν αντανάκλασεις, απότομες μεταβάσεις από σκοτεινούς σε φωτεινούς χώρους και αντίστροφα.

Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικός ο ειδικός εξοπλισμός για τα παιδιά με μερική όραση, δηλαδή να υπάρχουν στο χώρο τραπέζια με φωτισμό για να διευκολύνονται τα ίδια (Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015). Ωστόσο, ο χώρος για τα παιδιά χωρίς ακοή πρέπει να είναι διαμορφωμένος έτσι ώστε να έχει δυνατό φωτισμό για να τα βοηθάει στην αντίληψη της νοηματικής γλώσσας για να βλέπουν καθαρά τα χείλη του συνομιλητή τους. Οι μαθητές χωρίς όραση πρέπει να δώσουν προσοχή στη χρήση των άλλων αισθήσεών τους για να αντισταθμίσουν τα ελλείμματα ακοής. Ως εκ τούτου, συνιστάται η τοποθέτηση ξύλινων δαπέδων στις τάξεις για τη διευκόλυνση των κωφών μαθητών να συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες. Το ξύλινο πάτωμα μεταφέρει τον παλμό της κίνησης και της μουσικής ώστε οι κωφοί μαθητές να μπορούν να τους αντιληφθούν. Η χρήση και η εφαρμογή ηλεκτρονικών υπολογιστών, εξειδικευμένου λογισμικού και νέων τεχνολογιών έχει ανοίξει νέους ορίζοντες και δυνατότητες για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα έχει ως στόχο να μελετηθεί η παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου στο έργο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επίσης, η αποτύπωση του αρχικού ερωτήματος είναι εάν ο χώρος μπορεί να επηρεάσει την εκπαίδευση των παιδιών. Επισημαίνοντας ότι, ο χώρος είναι αξιοσημείωτο μέρος της προσχολικής εκπαίδευσης διαπλάθοντας το παιδαγωγικό έργο, αξιοποιώντας το χώρο ως παιδαγωγό που βοηθά τα παιδιά να μάθουν μέσω του υλικού του.

Συγκεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε ότι, η σχέση που δημιουργείται μεταξύ του υποκειμένου, του χώρου και του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο χώρος είναι ο ενδιάμεσος κρίκος που συνδέει το άτομο με το κοινωνικό του περιβάλλον. Οι ανάγκες και οι επιθυμίες των ατόμων και οι ιδέες τους καθορίζουν, το πώς οργανώνονται οι χώροι, τα στοιχεία και οι δομές και πώς διαμορφώνονται τα κοινωνικά πρότυπα που έχει ένα άτομο και οι κανόνες που ακολουθεί επηρεάζουν την οργάνωση του χώρου.

Η προτεινόμενη διαδικασία αλληλεπίδρασης στο υποκείμενο, στο χώρο και του κοινωνικού περιβάλλοντος διακλαδίζεται σε δύο κατευθύνσεις ταυτόχρονα. Τα υποκείμενα δέχονται τις επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος, αυτές οι επιρροές προβάλλονται κυρίως μέσω των χαρακτηριστικών της οργάνωσης και της επιδιωκόμενης λειτουργίας του «χώρου των πραγμάτων». Το να βλέπουμε την κοινωνική δομή ως εξωτερική μας δομή, μας βοηθά να ενσωματώσουμε τον άρρητο αντίκτυπό στην κατανόηση της συμπεριφοράς της γύρω κοινωνίας. Το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη, την εξέλιξη και την καλλιέργεια του υποκειμένου. Ο παιδαγωγικός χώρος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων πρέπει να προσφέρει ψυχική ασφάλεια, ελεύθερη έκφραση, μέθεξη, αλληλεπίδραση, συνεργασία. Τα βρέφη δεν γεννιούνται με κάποια προϋπάρχουσα γνώση ή γνώση προσαρμογής προς τον χώρο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, αλλά μαθαίνουν μέσα από μια διαδικασία κοινωνικοποίησης.

Ακόμη, ο χώρος του σπιτιού των μικρών παιδιών παίζει κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό των πιθανοτήτων επιβίωσης και ανάπτυξής τους. Το σπίτι συνδέει επίσης το άτομο με το περιβάλλον και σηματοδοτεί τη διάκριση μεταξύ προσωπικού και δημόσιου χώρου. Ο χωροταξικός σχεδιασμός του σπιτιού πρέπει να ανταποκρίνεται στις πολυάριθμες ανάγκες του παιδιού, να λύνει τα εκπαιδευτικά του προβλήματα και να διευκολύνει την καθημερινότητά του.

Σύμφωνα με τη μέθοδο της Μαρίας Μοντεσσόρι, η διαμόρφωση του χώρου του δωματίου του παιδιού πρέπει να είναι ένας χώρος που μπορεί να χαλαρώνει και να νιώθει ασφάλεια. Η χρήση της μεθόδου Μοντεσσόρι απαιτεί ένα εξαιρετικά δομημένο περιβάλλον. Τα υλικά και οι εγκαταστάσεις που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μαθαίνουν, να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν και να αναπτύσσονται ανεξάρτητα. Οι χώροι που χρησιμοποιούνται για μάθηση θα πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και διανοητικών δεξιοτήτων. Η μέθοδος της είναι μια διαδικασία που έχει επίκεντρο την ανεξαρτησία, την αυτοφροντίδα και τον σεβασμό της ανάπτυξης του παιδιού. Η παιδαγωγική επικεντρώνεται στην ατομική υποστήριξη για κάθε παιδί στο πνεύμα της Μαρίας Μοντεσσόρι «βοήθησέ με να το κάνω μόνο μου», η οποία αντανακλά την καθημερινή ορμή και φιλοδοξία της ολοκληρωμένης ομάδας μας. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι, «ο ρόλος του περιβάλλοντος δεν είναι να διαμορφώσει το παιδί, αλλά να του επιτρέψει να εκφραστεί».

Η αντίληψη του χώρου είναι πάντα μια ενεργή διαδικασία στην οποία εμπλέκονται οι ανθρώπινες αισθήσεις. Όχι μόνο μπορούν τα παιδιά να δουν αντικείμενα, αλλά μπορούν επίσης να αγγίξουν επιφάνειες, να αισθανθούν ζέστη και κρύο, να ακούσουν θορύβους και να αισθανθούν συγκεκριμένες μυρωδιές σε ένα δωμάτιο. Ωστόσο, οι χώροι των αιθουσών πρέπει να παρέχουν μια πλούσια ποικιλία ερεθισμάτων.

Στα κέντρα ημερήσιας φροντίδας, η υπαίθρια εκπαίδευση συχνά επικεντρώνεται περισσότερο σε τακτικές διδακτικές δραστηριότητες γύρω από το κέντρο ημερήσιας φροντίδας παρά σε περιστασιακές εκδρομές εκτός του κέντρου ημερήσιας φροντίδας. Η χρήση του υπαίθριου χώρου αντικατοπτρίζεται και σε άλλες χώρες, για παράδειγμα η έννοια του «δασικού σχολείου» κερδίζει όλο και μεγαλύτερη προσοχή σε πολλές χώρες. Η έρευνα σε διαφορετικά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος αποκαλύπτει θετικά αποτελέσματα που σχετίζονται με σημαντικές πτυχές της μάθησης.

Η θεμελιώδης αρχή του σχολείου Reggio Emilia είναι ότι, το ίδιο το παιδί παίζει το ρόλο του κοινωνικού κονστρουκτιβιστή, όπως ότι διαμορφώνει τη γνώση του μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσει μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τα μέλη της ομάδας. Όσα παιδιά μορφώνονται στο χώρο του Reggio Emilia αναπτύσσουν μια διαπροσωπική σχέση με τους παιδαγωγούς τους και το χώρο. Στην εγκατάσταση του Reggio Emilia υπάρχει η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών, ενηλίκων και του χώρου.

Επίσης, ο μινιμαλιστικός σχεδιασμός αποτυπώνει, τα χρώματα και τα δομικά στοιχεία τόσο σε σχήμα όσο και στα αντικείμενα του χώρου. Το χρώμα των τοίχων πρέπει

να είναι λευκό με βάση των στοιχείων του μινιμαλισμού έχοντας στους τοίχους τα απαραίτητα στοιχεία. Τα βασικά γνωρίσματα των αντικειμένων που εντοπίζονται σε ένα μινιμαλιστικό χώρο είναι τα στρώματα και τα μαξιλάρια μπροστά από τον καθρέφτη, δύο ή τρία σκαμπό γύρω από ένα τραπέζι και λιτό χάλι δίχως μοτίβο.

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώνει ένα χώρο διαπαιδαγώγησης, όπου εξελίσσονται οι ανάγκες του κάθε παιδιού με ποικίλους τρόπους επιλέγοντας, διαχειρίζοντας και αξιολογώντας ελεύθερα με τις δραστηριότητες που θα ασχοληθούν τα ίδια τα παιδιά. Χαρακτηρίζεται και διαμορφώνεται από την τετραμερή σχέση μεταξύ παιδαγωγού, παιδιών, παιδαγωγικό υλικό και χώρου. Ο χώρος επιδρά στα παιδιά με μια διαφορετική προσέγγιση και επηρεάζει μέσω της τεχνολογίας, μέσω του νέου χώρου και των νέων εργαλείων έρχοντας σε επαφή με την οθόνη. Η τηλεδιάσκεψη είναι ένα νέο εργαλείο στη μάθηση και στην αγωγή. Ορίζεται, ως επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο που μπορεί να λάβει χώρα μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων που μπορούν να ανταλλάξουν πληροφορίες, αλλά βρίσκονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Τα σχολεία του δάσους, ως βασικό χώρο αγωγής των παιδιών έχουν τον χώρο του περιβάλλοντος της φύσης. Στόχος, του χώρου, του φυσικού κόσμου, είναι να καλλιεργηθεί και να ενθαρρυνθεί μια συναισθηματική σύνδεση μεταξύ του υποκειμένου και του φυσικού περιβάλλοντα χώρου. Το σχολείο του δάσους επιπλέον στοχεύει να φροντίσει και να αναπτύξει μια βαθιά σχέση με το φυσικό περιβάλλον μέσω τακτικών προσωπικών εμπειριών.

Το μουσείο βασίζεται σε ένα χώρο που παρέχει διαδραστικές εμπειρίες για να βοηθήσει τους μικρούς επισκέπτες να ερμηνεύσουν την τέχνη. Η πραγματοποίηση της αφήγησης στους μουσειακούς χώρους περιλαμβάνει, μικρές λεπτομέρειες, χρώματα, υλικά, υφές, φωτισμό και ό,τι ηθελημένα ή ακούσια τοποθετείται μέσα στον χώρο. Όλα αυτά δημιουργούν μια συγκεκριμένη ατμόσφαιρα, που μπορεί να προσκαλέσει ή να απωθήσει τον μικρό επισκέπτη, να υποστηρίξει ή να υπονομεύσει τον μουσειακό χώρο.

Οι παιδικές χαρές λειτουργούν με πρωταρχικό σκοπό την παροχή αναψυχής και ψυχαγωγίας στα παιδιά της περιοχής, καθώς και την ενασχόλησή τους με συγκεκριμένες ή αυθόρμητες δραστηριότητες. Για την πρώιμη παιδική ηλικία, το περιβάλλον της γειτονιάς είναι ένας σημαντικός κοινωνικός χώρος για τα παιδιά, παρέχοντάς τους εικόνες του εαυτού τους και του κόσμου. Η παιδική χαρά είναι ένας χώρος προσαρμογής των βρεφών και των μικρών παιδιών προς την κοινωνία.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι, όσο πιο κοντά είναι σχεδιασμένη η παιδική χαρά στις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού, τόσο πιο δημιουργικές μορφές παιχνιδιού

μπορούν να αναπτυχθούν. Επομένως, όσες περισσότερες δυνατότητες προσφέρει στα παιδιά ο παιδότοπος και ο εξοπλισμός του, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της πρόκλησης. Όσο περισσότερο συνεχίζεται η δραστηριότητα παιχνιδιού και κρατά το ενδιαφέρον του παιδιού, τόσο πιο πολύτιμο θα είναι το παιχνίδι με την πάροδο του χρόνου. Οι χώροι αυτοί δημιουργούνται για την ψυχαγωγία των παιδιών και τα παιχνίδια είναι το βασικό εργαλείο ενός παιδότοπου. Οι συγκεκριμένοι χώροι παιχνιδιού παρέχουν ευκαιρίες σε κάθε παιδί να παίζει και να συνδεθεί με τους συνομηλίκους του. Οι δραστηριότητες είναι μια μορφή κοινωνικού παιχνιδιού στο οποίο τα παιδιά παίζουν ρόλους.

Επιπροσθέτως, τα τυφλά παιδιά μπορούν να δουν μέσω του ήχου, της αφής, της όσφρησης και της ακοής. Παράλληλα, μπορούν να μάθουν για το χώρο μέσω του εξοπλισμού και των επίπλων. Τα παιδιά με απώλεια όρασης πρέπει να δώσουν προσοχή στη χρήση άλλων αισθήσεων για να καλύψουν τα οπτικά ελαττώματα. Οι σχολικοί χώροι, ιδιαίτερα οι χώροι των νηπιαγωγείων, δεν είναι απλώς φυσικοί χώροι, φιλοξενούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές έχουν έναν ιδιαίτερο τρόπο να αντιλαμβάνονται τον χώρο γύρω τους. Η καθημερινότητά τους πρέπει να αποτελείται από ρουτίνες και οι δραστηριότητες να διαρκούν λίγα λεπτά. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για άτομα με αναπηρία είναι ένα από τα πιο σημαντικά και αμφιλεγόμενα θέματα στην εκπαιδευτική επιστήμη σήμερα.

Συνεπώς, είναι σημαντική ενίσχυση του χώρου στη διαμόρφωση της προσδοκώμενης συμπεριφοράς και στην πρόοδο των δεξιοτήτων στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται το κάθε παιδί ατομικά ανάλογα με τη δική του εμπειρία. Τέλος, διαπιστώνουμε ότι, ο χώρος λαμβάνεται υπόψιν ως θεμελιώδης υλικό διαπαιδαγώγησης για αυτό το λόγο συνυπολογίζεται ως «τρίτος παιδαγωγός» (Καρτασίδου, Λιώνη, & Μακρή, 2001). Βέβαια, αποδεικνύεται μέσω μελετών ότι, η οργάνωση του χώρου είναι προφανής κατευθυντήρια γραμμή ενός ποιοτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος (Washor, 2003).

Αναφορές

- Aldhafeeri, F., & Khan, B. (2016, November 15). *Teachers' and students' views on e - learning readiness in kuwait's secondary public schools*. Retrieved November 15, 2022, from Journal of educational technology systems: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0047239516646747>
- Anton, M. (2008). *Social, ethnic, emotional and physical environment in kindergarten. Psycho - social environment in preschool institution*. Tallinn: Kruli tukikoja as (Institute for health development).
- Armakolas, S., Panagiotakopoulos, C., & Magkaki, F. (2018, September). *Interaction and effectiveness - Theoretical approaches in a teleconference environment*. Retrieved November 11, 2022, from ResearchGate: <file:///C:/Users/PEACE/Downloads/V720180917852.pdf>
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017, May 5). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. (D. Schwebel, Επιμ.) *International journal of environmental research and public health*. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Carrier, B. (2019, August 7). *Aménagement pédagogique pour la scolarisation d'élèves présentant un TSA*. Retrieved December 8, 2022, from Brault & bouthillier: https://bb-ca.translate.google.fr/articles/article/amenagement-pedagogique-pour-la-scolarisation-d-eleves-presentant-un-tsa/151/?_x_tr_sl=fr&_x_tr_tl=el&_x_tr_hl=el&_x_tr_pto=sc
- Chamboredon, J. C., & Lemaire, M. (1970). *Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement*. Revue française de sociologie. doi:10.2307/3320131
- Chombart de Lauwe, P.-H. (1982). *La fin des villes*. Paris: Calmann - Lévy.
- Chombart de Lauwe, P.-H. (1988). *Culture - action des groupes dominés. Rapports à l'espace et développement local*. (Changements, Ed.) Paris: L'Harmattan.
- City of Vancouver. (1993, February 4). *Childcare design guidelines*. Retrieved December 1, 2022, from <https://guidelines.vancouver.ca/guidelines-childcare-design.pdf>

- Csikzentmihalyi, M., & Csikzentmihalyi, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtis, D., & Carter, M. (2003). *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments*. Saint Paul, Minnesota: Redleaf Press.
- Dettweiler, U., & Mygind, E. (2020). *Dansk udeskole i et international tog sammenlignende perspektiv*. (E. Mygind, Ed.) Frederiksberg C: Frydenlund.
- Duder, M. (2000). Architecture of Schools. The New Learning Environments. In E. Γουργιώτου, & Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο*. Boston: Architectural Press.
- Dyment, J., & Potter, T. (2014, September 26). Is outdoor education a discipline? Provocations and possibilities. *Journal of adventure education and outdoor learning*. Retrieved October 31, 2022, from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2014.949808>
- Ecole Alternative. (2021, April 7). *Forest School: où trouver une école en nature en France, en Suisse et en Belgique?* Retrieved November 15, 2022, from <https://www.ecolealternative.com/forest-school-ou-trouver-une-ecole-en-nature-en-france/>
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning. Media, architecture, pedagogy*. London: Routledge.
- Eriksson Bergström, S. (2017). *Rum, barn och pedagoger – om möjligheter och begränsningar för lek, kreativitet och förhandlingar*. Stockholm: Liber.
- Fägerstam, E. (2013, March 14). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of adventure education and outdoor learning*(14), pp. 56 - 81. doi:10.1080/14729679.2013.769887
- Faria, C., Guilherme, E., Pintassilgo, J., Mogarro, M., Pinho, A., Baptista, M., . . . Galvão, C. (2019, December). *The portuguese maritime voyages of discovery: The exploration of the history of a city with an app as an educational resource*. Portugal: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Retrieved November 15,

2022, from file:///C:/Users/PEACE/Downloads/22610-Article%20Text-69536-1-10-20191223.pdf

Fjortoft, I. (2004). *Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor developments* (2 ed., Vol. XIV). Children, youth and environments. Retrieved November 17, 2022, from https://elmodules.cech.uc.edu/mcdonanl/mod%201%20output%20web/Mod%201%20Web%20-%20Storyline%20output/story_content/external_files/Landscape%20as%20Playscape%20-%20Effects%20of%20Natural%20Environments%20on%20Play%20and%20Motor%20Development.pdf

Frehse, F. (2016). Erving Goffmans soziologie des raums. *Sozialraum.de*, VIII(1). Retrieved Oktober 11, 2022, from <https://www.sozialraum.de/erving-goffmans-soziologie-des-raums.php>

Giugno, F. (2017). *L'aula che i bambini vorrebbero: Ridefinire il setting didattico ascoltando gli allievi della scuola primaria*. Italian: Università di Sassari. Ανάκτηση October 23, 2022, από https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:139e002f-e757-4977-83c2-a966448804d2#access_token=eyJhbGciOiJSUzI1NiIsIng1dSI6Imltc19uYTEta2V5LWF0LTFuY2VyIiwia2lkIjoiaW1zX25hMS1rZXktYXQtMSIsIml0dCI6ImF0In0.eyJpZCI6IjE2NjY1NTQ5MTEzMDEfYzE4NjBmMD

Gleason, J., & Knodell, S. (2002, August). *Making a place for children. Child care facility planning manual for Washington state*. Washington, D.C.: State of Washington. Retrieved December 1, 2022, from <https://static1.squarespace.com/static/5a2735e18c56a84c7eaa04c3/t/5dc46c84808ac16ef172fad9/1573153997875/Making+a+Place+for+Children.pdf>

Glover, A. (1998). *The role of play in development and learning*. (E. Dau, & E. Jones, Eds.) Sydney: MacLennan & Petty.

Göransson, J. (2022). *Rädda Barnen: Barnvänliga platser ska ge barn på flykt möjlighet till andrum och återhämtning*. Sverige: Lennart Magnusson. Retrieved October 19,

2022, from <https://anoriga.se/anorigomraden/interkulturellt/anorig-till-nagon-pa-flykt/radda-barnen-barnvanliga-platser-ska-ge-barn-pa-flykt-mojlighet-till-andrum-och-aterhamtning/?nav=open>

Graham, M., Wright, M., Azevedo, L., Macpherson, T., Jones, D., & Innerd, A. (2021, June 3). *The school playground environment as a driver of primary school children's physical activity behaviour: A direct observation case study*. doi:10.1080/02640414.2021.1928428

GSA. (2003). *Child care center design guide*. New York: Public buildings service. Retrieved December 1, 2022, from <https://www.gsa.gov/cdnstatic/designguidesmall.pdf>

Hager, J. (2022, March 31). Wunderweib. *Montessori kinderzimmer: So funktioniert die gestaltung*. Retrieved October 19, 2022, from <https://www.wunderweib.de/montessori-kinderzimmer-118414.html>

Head Start. (2005). *Head start design guide a guide for building a head start facility*. USA: Us department of health and human services administration for children and families administration on children, youth and families head start bureau. Retrieved December 1, 2022, from <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/head-start-design-guide.pdf>

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughe, C. (2005, January). *The impact of school environments: A literature review design council, University of newcastle: The center for learning and teaching, school of education*. Retrieved December 15, 2022, from ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/232607630_The_Impact_of_School_Environments_A_Literature_Review

Hyder, T. (2005). *War, conflict and play*. Maidenhead: Open University Press.

Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non - learning in the school and beyond*. London: Routledge.

Ittelson, W. (1973). *Environmental perception and contemporary conceptual theory*. New York: Seminar.

- Kaufmann, P. (2002). *Kurt Lewin, une théorie du champ dans les sciences de l'homme*. Paris: Vrin.
- Kodomo Learning Lab. (2018, November 18). *Ti to ιδιαίτερο έχει η εκπαίδευση στο Reggio Emilia*; Retrieved November 5, 2022, from https://kodomo--manabi--labo-net.translate.google.com/reggio-emilia?_x_tr_sl=ja&_x_tr_tl=el&_x_tr_hl=el&_x_tr_pto=sc
- Kulchar, S. (2020, March 9). *The bump*. Retrieved October 18, 2022, from <https://www.thebump.com/a/9-simple-steps-to-setting-up-a-montessori-style-toddler-bedroom>
- Layder, D. (1994). *Understanding social theory*. London: Sage publications.
- Lester, S., & Russell, W. (2008). *Play for a change: Play, policy and practice – a review of contemporary views*. Retrieved October 1, 2022, from Academia: https://www.academia.edu/415471/Lester_S_and_Russell_W_2008_Play_for_a_Change_Play_Policy_and_Practice_A_review_of_contemporary_perspectives_London_National_Children_s_Bureau
- Li, C., & Lalani, F. (2020, April 29). *The covid - 19 pandemic has changed education forever. This is how*. Retrieved November 11, 2022, from World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>
- Liamadis, G. (2003). *The Language of things. Proceedings from the 8th pan - hellenic conference on linguistics*. Greece: Languages. Aristotle University of Thessaloniki.
- Lou, L. (2021, Februar). *design for sjov I gode rammer*. Retrieved October 2, 2022, from Ny trend for boernevaerelser breder sig – Montessori!: <https://designforsjov.dk/index.php/2021/02/05/ny-trend-for-boernevaerelser-breder-sig-montessori/>
- Malaguzzi, L. (1984). *When the eye jumps over the wall: Narratives of the possible*. Regione Emilia Romagna: Comune di Reggio Emilia.
- Mandich, G. (1996). *Spazio tempo. Prospettive sociologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Mead, G. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Le lien social.

- Monti, F., Farné, R., Crudeli, F., Agostini, F., Minelli, M., & Ceciliani, A. (2017, Jul 11). The role of outdoor education in child development in Italian nursery schools. *Early child development and care*(6), pp. 867 - 882. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345896>
- Moore, G. (1994). *Early childhood physical environment rating scales, dimensions of education rating scales, observation schedules, and behavior maps for the description and measurement of child care centers* (2 ed.). Milwaukee: University of Wisconsin, milwaukee, center of architecture and urban planning research.
- Museums. (2014). *Museums.eu the European museum network*. Retrieved November 21, 2022, from Discover Children's Story Centre: https://museums-eu.translate.google.com/museum/details/16268/discover-childrens-story-centre?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=el&_x_tr_hl=el&_x_tr_pto=sc&_x_tr_sch=http
- Mygind, E. (2020). *Udeskole. Teachout - projektets resultater. (Outdoor school. The results of the teachout project)*. Frederiksberg C: Frydenlund.
- O'Brien, J., Coker, P., Lynn, R., Suppinger, R., Pearigen, T., Rabon, S., . . . Ward, A. (2000). *The impact of occupational therapy on a child's playfulness occupational therapy in health care*. doi:10.1080/J003v12n02_03
- O'Brien, L., & Murray, R. (2006). *A marvellous opportunity for children to learn. A participatory evaluation of forest school in england and wales*. Retrieved November 15, 2022, from <https://static1.squarespace.com/static/5ebc721c89fdae6f78222f33/t/5efb58da79f7d833d55f64dd/1593530608920/fr0112forestschooolsreport.pdf>
- Pardee, M., Gillman, A., & Larson, C. (2005). *Community investment collaborative for kids resource guide 4, creating playgrounds for early childhood facilities*. New York: Local Initiatives support corporation/ community investment collaborative for kids.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1950). *The psychology of the child*. New York: Basic books.
- Playworld. (2022). *Life lessons you can only learn playing on the playground*. Retrieved November 25, 2022, from <https://playworld.com/blog/life-lessons-can-learn-playing-playground/>

- Remy, J. (Ed.). (2004). «*Paul - Henry chombart de lauwe et l'histoire des études urbaines en France*». France: Espaces et société.
- Sando, O. (2019, June 27). The physical indoor environment in ECEC settings: Children's well - being and physical activity. *Taylor & Francis online*, XXVII(4), 506 - 519. Retrieved November 25, 2022, from https://www-tandfonline-com.translate.googleusercontent.com/doi/full/10.1080/1350293X.2019.1634238?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=el&_x_tr_hl=el&_x_tr_pto=sc
- Sanoff, H. (1995). *Creating environments for young children*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Sanoff, H. (2000). *Two paradigms of educational buildings*. (K. Τσουκαλά, Ed.) Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Stein, M. (1974). *Stimulating creativity*. New York, CA: Academic.
- Taylor, A., Wiley, A., Kuo, F., & Sullivan, W. (1998). *Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow* (Vol. XXX). Environment and behaviour.
- Urry, J. (1995). *Consuming places*. London: Routledge.
- Val, S. (2021, November 14). *Montessori - menetelmä lastenhuoneen sisustamiseen*. Retrieved October 3, 2022, from Terveellinen ruoka lähelläni: <https://fi.healthy-food-near-me.com/the-montessori-method-for-furnishing-a-child-s-room/>
- Vayer, P., Duval, A., & Roncin, C. (1997). Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles. In E. Γουργιώτου, & K. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vygotsky, L. (1981). *The genesis of higher mental functions*. (J. Wertsch, Ed.) New York: Sharpe.
- Washor, E. (2003). *Innovative pedagogy and school facilities. The story of the met school in Rhode Island: A drama, history, doctoral thesis and design manifesto*. Retrieved January 7, 2023, from https://www.bigpicture.org.au/files/pedagogy_and_facilities.pdf

- Weinstein, C., & David, T. (1987). Spaces for children. In E. Γουργιώτου, & Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονική και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο*. New York : Plenum Press .
- Williams, D., & Brown, J. (2012). *Learning gardens and sustainability education: Bringing life to schools and schools to life*. New York: Routledge.
- Wilson, P. (1988). *The domestication of the human species*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Aitiydenihme. (2018, October 14). *Montessori - menetelmä käyttöön kotona*. Retrieved October 19, 2022, from Aitiydenihme: <https://aitiydenihme.fi/kasvatus/montessori-menetelma-kayttoon/>
- Aitiydenihme. (2019, January 7). *Lastenhuoneen sisustaminen Montessoripedagogiikan metodein*. Retrieved October 2, 2022, from Aitiydenihme: <https://aitiydenihme.fi/lapset/lastenhuoneen-sisustaminen-montessori-metodein/>
- Ανωγιαννάκη, Κ. (2021). *Η σχολική τάξη και η δημιουργική αταξία στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Συνδιαμορφώνοντας τον χώρο*. Αθήνα : Ίων.
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Φραγκούλη, Ι. (2019, Νοέμβριος). *Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της τηλεδιάσκεψης με χρήση και αξιοποίηση συμμετοχικών – βιωματικών τεχνικών*. Ανάκτηση Νοέμβριος 11, 2022, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/2326/2632>
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. (Α. Γολέμη, Μεταφρ.) Αθηνά: Τυπωθήτω.
- Γερμανός, Δ. (1996). *Η αισθητική του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και συμβολή των παιδιών στην αναμόρφωση του χώρου*. Αθήνα: Εικαστική παιδεία.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γερμανός, Δ. (2010). *Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο*. (Δ. Γερμανός, & Μ. Κανατσούλη, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γερμανός, Δ. (2014). *Αναμορφώνοντας τον σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών στον χώρο για το παιδί*. (Μ. Τζικάκη, & Μ. Κανατσούλη, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.
- Γκρίντζος, Ν. (2021). *Φαινομενολογία / αρχιτεκτονική / παιδαγωγική. Φαινομενολογική προσέγγιση στα σχολικά κτίρια της Ελλάδας του 1960*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων τμήμα αρχιτεκτονών μηχανικών. Ανάκτηση Οκτωβρίου 12, 2022, από https://issuu.com/n.gkrintzos/docs/nikolaos-gkrintzos_phenomenologia-architektoniki-p
- Γουργιώτου, Ε., & Ουγγρίνης, Κ. (2015). *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Ινστιτούτο πολιτισμού, δημοκρατίας και εκπαίδευσης. (2020). Ανάκτηση Απρίλιος 3, 2022, από <http://ipode.gr/wp-content/uploads/2020/04/typoi.pdf>
- Καλεσοπούλου, Δ. (2014). *Μουσειακοί χώροι για παιδιά: οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης. Ανάκτηση Νοέμβριος 20, 2022, από <https://core.ac.uk/download/pdf/132822312.pdf>
- Καλεσοπούλου, Δ. (2015, Ιούλιος 6). Το παιδί και το μουσείο: Μια σχέση με πολλές διαστάσεις. Ανάκτηση Νοέμβριος 21, 2022, από <https://www.archaeology.wiki/blog/2015/07/06/museums-museology-modern-society-new-challenges-new-relationships-part-12/>
- Κανελλόπουλος, Α., & Κουτσούμπα, Μ. (2019, Νοέμβριος 2). *Η έρευνα για την τηλεδιάσκεψη στην εξ ΑΕ. Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση*. Ανάκτηση Νοέμβριος 11, 2022, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/21619/18984>
- Κανελλόπουλος, Α., Κουτσούμπα, Μ., & Γκικόσος, Ι. (2020, Νοέμβριος 1). *Οπτικοακουστική μάθηση και τηλεδιάσκεψη στην εξ ΑΕ*. Ανάκτηση Νοέμβριος 11,

- Καρτασίδου, Α., Λιώνη, Σ., & Μακρή, Ε. (2001). *Οργάνωση βρεφονηπιακών τμημάτων και μορφές δραστηριοτήτων προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μεγύρ, Κ., Μακαντάση, Φ., Τερζίδης, Α., Βουρδουμπά, Α.-Α., Μπέρτου, Γ., Μπλέσιου, Γ., . . . Συνανίδου, Ε. (2021, Ιούλιος 5). Το νέο πλαίσιο για την προσχολική αγωγή των παιδιών 0 - 4 στην Ελλάδα. Ανάκτηση Μάρτιος 16, 2022, από <https://paidi.gov.gr/to-neo-plaisio/>
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλίππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., & Γιαννούτσου, Ν. (2015). *Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή - εμπειρία - δημιουργία*. Κάλλιπος, ανοικτές ακαδημαϊκές. Ανάκτηση Νοέμβριος 19, 2022, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/714>
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παρούτσας, Δ. (2012). Διαφορές συμβατικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ανάκτηση Νοέμβριος 11, 2022, από https://paroutsas.jmc.gr/dist_edu.htm
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα. Σχεδιασμός & οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 6, 2022, από <file:///C:/Users/eirin/Downloads/3-Soulis.pdf>
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.

Ανάκτηση Δεκέμβριος 21, 2022, από
https://www.researchgate.net/publication/311081537_Online_ex_apostaseos_ekraideuse_Apo_te_Theoria_sten_Praxe

Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Τζιμόπουλος, Ν., Προβελέγγιος, Π., & Ιωσηφίδου, Μ. (2020). Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας 2020: Έρευνα στο πλαίσιο των σεμιναρίων της Ελληνικής κοινότητας e - twinning. Μάθηση με τεχνολογίες. *Μάθηση με τεχνολογίες ηλεκτρονικό περιοδικό του e - diktyo σε συνεργασία με τον "Μιγάλη Δερτούζο"*. Ανάκτηση Νοέμβριος 11, 2022, από <https://mag.e-diktyo.eu/h-ex-apostaseos-ekpraideysi-kai-oi-ellin/>

Τσουκαλά, Κ. (2006). *Παιδική αστική εντοπία: Αρχιτεκτονική και νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πηγές Εικόνων

| | |
|--|----|
| Εικόνα 1. Μοντεσσοριανό υπνοδωμάτιο | 18 |
| Εικόνα 2. Εσωτερικός χώρος παιδικού σταθμού | 23 |
| Εικόνα 3. Εξωτερικός χώρος | 30 |
| Εικόνα 4. Παιδαγωγικό σύστημα Reggio Emilia | 35 |
| Εικόνα 5. Μινιμαλιστικό νηπιαγωγείο | 38 |
| Εικόνα 6. Σχολεία του δάσους..... | 43 |
| Εικόνα 7. Παιδικό μουσείο..... | 47 |
| Εικόνα 8. Χώρος παιδικής χαράς..... | 49 |
| Εικόνα 9. Η παιδαγωγική του χώρου του παιδότοπου..... | 56 |
| Εικόνα 10. Χώροι ειδικών σχολείων..... | 59 |