



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή»

**«Η παιδαγωγική ποιότητα, η πρόσβαση και ο  
εξοπλισμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για τα  
παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»**

Διπλωματική εργασία της φοιτήτριας  
**Πολίτη Βικτωρίας**

1<sup>η</sup> επιβλέπουσα: Καφένια Μπότσογλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του  
Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

2<sup>η</sup> επιβλέπουσα: Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού  
Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

3<sup>η</sup> επιβλέπουσα: Ελένη Ανδρέου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος  
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βόλος, 2016

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η δραστηριότητα του παιχνιδιού που διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη, τόσο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, όσο κι αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γι' αυτό και κρίνεται απολύτως απαραίτητο οι χώροι αυτοί να είναι προσβάσιμοι και κατάλληλοι να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην παρούσα μελέτη, πρωταρχικός στόχος μας είναι να προσδιοριστεί ο βαθμός της προσβασιμότητας και της καταλληλότητας προς χρήση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε μια σταθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης, η οποία κατασκευάστηκε από την Βασιλική Εταιρία για την Πρόληψη Ατυχημάτων (RoSPA) το 2001 στο Ηνωμένο Βασίλειο. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε και ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε σε γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το επίπεδο πρόσβασης και καταλληλότητας των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και των δύο μετρήσεων οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού δεν είναι ούτε προσβάσιμοι, ούτε κατάλληλοι να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γι' αυτό ακριβώς οι αρμόδιες αρχές στην Ελλάδα οφείλουν να εξασφαλίζουν τη σωστή τους λειτουργία, να ενημερώνονται για τον κατάλληλο σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών.

Playgrounds are the areas in which the play occurs, which performs an important role in the well-rounded development not only of the typical underdevelopment children but also the ones with special educational needs. That is why it is absolutely essential for these places to be accessible and suitable for children with special educational needs. In the present study, our primary focus is to determine the degree of accessibility and suitability of playgrounds for children with special educational needs. For this purpose we used a rating scale, which was constructed by the Royal Society for the Prevention of Accidents (RoSPA, 2001) in the United Kingdom. In addition, we used a

questionnaire which was given to parents of children with special educational needs to investigate the parents' beliefs about the level of access and adequacy of playgrounds for their children. According to the results of both measurements, playgrounds are neither accessible nor suitable for use by children with special educational needs. This is precisely why the pertinent authorities in Greece are required to ensure the playgrounds' proper operation and to be informed about the appropriate design of playgrounds for children with and without special educational needs, so as to meet the needs of all children.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 :ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	8
1.1.ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	
1.1.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά του παιχνιδιού .....	8
1.1.2. Είδη και μορφές παιχνιδιού .....	11
1.1.3. Η αξία του παιχνιδιού στην Ειδική Αγωγή.....	14
1.2. ΥΠΑΙΘΡΙΟΙ ΧΩΡΟΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	
1.2.1. Η σημασία της σχέσης του παιδιού με τη φύση .....	21
1.2.2.Η χρήση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού .....	24
1.2.3. Ο σχεδιασμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού.....	27
1.2.4.Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού ως περιβάλλοντα μάθησης .....	29
1.2.5. Η ασφάλεια στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού.....	31
1.3. Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟΥΣ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	
1.3.1.Η σπουδαιότητα ένταξης των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού .....	36
1.3.2. Εμπόδια για την ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού.....	38
1.3.3. Ο ενταξιακός σχεδιασμός υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
2.1. Μέθοδος.....	48

2.2. Μεθοδολογικά εργαλεία.....	51
2.3. Το δείγμα της έρευνας.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	62
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	66
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	81

## Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, κ. Κ. Μπότσογλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διότι χωρίς την καθοδήγηση, τη συνεχή ανατροφοδότηση και την αμέριστη ηθική συμπαράσταση, το εγχείρημα συγγραφής της παρούσας εργασίας θα ήταν ανέφικτο.

Επίσης, τις συνεξετάστριες της παρούσας εργασίας, κ. Ε. Ανδρέου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και κ. Α. Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την πολύ σημαντική βοήθεια που προσέφεραν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της πτυχιακής εργασίας, με τις χρήσιμες συμβουλές και τη σωστή καθοδήγησή τους, ώστε να πραγματοποιήσουμε όσο γίνεται καλύτερα την εργασία.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στη Φλώρα Κάτσου και στην κ. Αθανασία Ματσούκα για την πολύτιμη βοήθειά τους στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας και για την ουσιαστική υποστήριξή τους.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τον αδερφό μου, τις αγαπημένες μου φίλες Βάσω, Μαρία, Ιωάννα και Σουζάννα, καθώς και τους υπέροχους μαθητές μου του 11<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς για την θετική ενέργεια και την ηθική υποστήριξή που μου προσέφεραν όλο αυτό το διάστημα.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το χρόνο που αφιέρωσαν συμμετέχοντας στη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών της ερευνητικής μας προσπάθειας.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*«Τα παιδιά χρειάζονται ελευθερία και χρόνο να παίζουν. Το παιχνίδι δεν είναι πολυτέλεια. Το παιχνίδι είναι αναγκαιότητα».*

*Kay Redfield Jamison*

*Αμερικάνος Καθηγητής της Ψυχιατρικής*

Δεν θα ήταν υπερβολικό να υποστηριχθεί ότι το παιχνίδι αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες του ανθρώπου σε όλες τις ηλικίες. Βέβαια, η παιδική ηλικία κυρίως είναι άρρηκτα συνυφασμένη με το παιχνίδι, καθώς αποτελεί την πιο αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών. Η δραστηριότητα του παιχνιδιού, τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να επιτύχουν ακριβώς αυτό, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Η επαφή με τη φύση, η σωματική άσκηση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους κρίνονται πολύ σημαντικά και για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, το υπαίθριο παιχνίδι μπορεί να είναι προβληματικό για αυτά τα παιδιά καθώς οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού μπορεί να είναι αφιλόξενοι. Με τον κατάλληλο σχεδιασμό και εξοπλισμό μπορούμε να δημιουργήσουμε υπαίθριους χώρους που προωθούν την απόλαυση και διασκέδαση για όλα τα παιδιά, χωρίς αποκλεισμούς.

Σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, αποφασίστηκε να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού είναι προσβάσιμοι για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει ερευνηθεί ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο και θεωρήσαμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια.

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι μια έρευνα για την καταγραφή και διερεύνηση του επιπέδου πρόσβασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού χρησιμοποιώντας μία σταθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης, την RoSPA. Παράλληλα, με τη χρήση ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου θα διερευνηθεί και η στάση των γονέων των παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες και η δική τους γνώμη όσον αφορά τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού που επισκέπτονται με τα παιδιά τους, και την ασφάλεια που παρέχουν ή όχι και κατά πόσο καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και στην πρώτη υποενότητά του εξετάζεται η πολύπλευρη σημασία του παιχνιδιού τόσο στην ομαλή και σωστή ανάπτυξη των παιδιών, όσο και στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας τους, ενώ ταυτόχρονα δίνονται και κάποιοι ορισμοί για το παιχνίδι και τα διάφορα είδη του. Ακόμη, σημειώνεται η σπουδαία αξία της συμμετοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο παιχνίδι. Στην επόμενη υποενότητα αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της σχέσης του παιδιού με τη φύση και κατ' επέκταση με τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Επίσης, εξετάζεται η χρήση των χώρων αυτών ως περιβάλλοντα μάθησης και πώς αυτοί χρησιμοποιούνται από τα παιδιά. Στην τελευταία υποενότητα του θεωρητικού μέρους παρουσιάζεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα εμπόδια που παρατηρούνται στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού τα οποία παρεμποδίζουν την ένταξη των παιδιών στους χώρους αυτούς και ο σχεδιασμός που κρίνεται κατάλληλος για την ένταξη αυτών των παιδιών στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού.

Έπειτα στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήσαμε, τα μεθοδολογικά εργαλεία και περιγράφεται το δείγμα μας. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας τόσο όσον αφορά το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς, όσο και της σταθμισμένης κλίμακας αξιολόγησης RoSPA. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύουμε και συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των δύο tests, συγκρίνοντάς τα και με παλαιότερες έρευνες. Κλείνοντας, παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματά μας και προτείνονται ορισμένα βασικά σημεία για διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ**



## 1.1. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

### 1.1.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά του παιχνιδιού

Η λέξη παιχνίδι έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική γλώσσα, η οποία είχε τρεις τουλάχιστον διαφορετικές λέξεις για το παιχνίδι. Η συνηθέστερη από τις τρεις ήταν η λέξη «παιδιά» που σημαίνει «ό,τι ανήκει ή ό,τι αναφέρεται στο παιδί» (Huizinga, 1989).

Το παιχνίδι δεν είναι τίποτε άλλο παρά μία φυσική ανθρώπινη δραστηριότητα κι αποτελεί το βασικό συστατικό της ζωής των παιδιών σε όλους τους πολιτισμούς, προσφέρει ικανοποίηση, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1998).

Επίσης, το παιχνίδι είναι ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν την κοινωνία στην οποία ζουν, μπορούν να εκφράσουν και να διαχειριστούν με καλύτερο τρόπο τα συναισθήματά τους προσφέροντας εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης και ανταπόκρισης στον κοινωνικό τους περίγυρο. Κρίνεται δε πολύ σημαντικό το γεγονός πως μέσα από το παιχνίδι μπορούν και οι ενήλικες να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα παιδιά (Isenberg & Quisenberry, 2002, NAEYC, 1996). Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και το ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη του παιδιού παρέχοντας τις κατάλληλες συνθήκες για παιχνίδι (McCune & Zanes, 2001).

Σύμφωνα με τον Vygotsky με τη φανταστική κατάσταση που δημιουργούν τα παιδιά στο παιχνίδι μπορούν να φτάσουν σε ανώτερα στάδια ανάπτυξης, να αποκτήσουν δηλαδή το μέγιστο των ικανοτήτων τους σύμφωνα με την ηλικία τους (ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Τσιαντζή, 1996)). Ο Vygotsky εστιάζει στο νόημα το οποίο αποδίδεται από τα παιδιά σε αντικείμενα με βάση τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Για παράδειγμα, ένα κομμάτι ξύλου μετατρέπεται σε κούκλα έτσι ώστε το παιδί να παίζει το παιχνίδι που έχει φανταστεί (Αυγητίδου, 2001).

Πραγματοποιούνται δηλαδή από το παιδί «σημειολογικές μεταλλάξεις» κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού καθώς τα ίδια χρησιμοποιούν με μοναδικό δικό τους τρόπο το χώρο και τα υλικά μετατρέποντάς τα σε «παιχνιδοχώρο». Αυτός ο χώρος κρατά όσο το παιχνίδι και μόλις αυτό λήξει ο χώρος και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν επανακτούν

την αρχική τους ιδιότητα και υπόσταση (Γερμανός, 1993β, αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010). Έτσι, το παιχνίδι απελευθερώνει το παιδί από περιβαλλοντικούς περιορισμούς και η φαντασιακή κατάσταση δίνοντάς του ευκαιρίες να αναπτύξει την αφαιρετική του σκέψη (Αυγητίδου, 2001).

Ωστόσο, σύμφωνα με τη Montessori το παιχνίδι για τα παιδιά είναι ό,τι η εργασία για τους ενήλικες. Το παιδί μέσω του παιχνιδιού μπορεί να μάθει τον κόσμο στον οποίο ζει, τα αντικείμενα που υπάρχουν σε αυτόν τις ιδιότητές τους και τις σχέσεις τους (Τσιαντζή, 1996).

Η θεωρία του Piaget για τη δραστηριότητα του παιχνιδιού εστιάζει κυρίως στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού μέσω του παιχνιδιού και εμπερικλείει τη διαδικασία του παιχνιδιού στην ψυχολογία της νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι στην πρώιμη παιδική ηλικία το παιδί παίζει για να καλύψει τις βασικές αισθητηριακές και κινητικές του δεξιότητες. Μετά το πέρας της πρώιμης παιδικής ηλικίας και μέχρι την ηλικία των έξι ετών, τα παιδιά συμμετέχουν κυρίως σε παιχνίδια προσποίησης στο οποίο αναπτύσσοντας έτσι την ικανότητα της συμβολικής σκέψης. Στα τέλη της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδια με κανόνες έτσι ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν και την οπτική μεριά των άλλων ανθρώπων (Piaget, 1979).

Το παιχνίδι αν και δεν είναι αναγκαίο για να καλυφθούν οι βασικές σωματικές ανάγκες επιβίωσης των παιδιών, στηρίζει όμως την ψυχική ευεξία, την ανάπτυξη σωματικών ικανοτήτων και την νοητική ανάπτυξη. Το παιχνίδι συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δραστηριότητες των παιδιών από τη βρεφική ηλικία, ωστόσο, δεν θα πρέπει να σταματήσει να χρησιμοποιείται η λέξη για την απόλαυση που προσφέρει τόσο σε έφηβους όσο και σε ενήλικες (Lindon, 2001).

Το παιχνίδι είναι ένας όρος που στην ελληνική γλώσσα μπορούμε να τον συναντήσουμε με δύο έννοιες: το παιχνίδι ως δραστηριότητα (play) και το παιχνίδι ως αντικείμενο (toy) που η χρήση του οδηγεί στην δραστηριότητα του παιχνιδιού (Μπότσογλου, 2010).

Με βάση τη Διεθνή Οργάνωση για το Παιχνίδι (International Play Association (IPA) for the Child's Right to Play (2002), αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010) το παιχνίδι:

- Είναι επικοινωνία και έκφραση. Συνδυάζει τη σκέψη και τη δράση και προσφέρει ικανοποίηση.
- Είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο.
- Βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
- Είναι ένα μέσο για να μάθει κάποιος να ζει, και όχι ένας τρόπος για να περνά κάποιος την ώρα του.
- Είναι συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία, παρ' όλα αυτά, τα σημαντικά οφέλη του παιχνιδιού τα χρειαζόμαστε κατά κάποιον τρόπο σε όλη μας τη ζωή.

Σύμφωνα με την Garvey (1990) το παιχνίδι των παιδιών είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία :

- (1) Είναι απολαυστικό.
- (2) Δεν έχει συγκεκριμένους στόχους και δεν εξυπηρετεί άλλους σκοπούς.
- (3) Είναι αυθόρμητο και εθελοντικό. Δεν είναι υποχρεωτικό αλλά ελεύθερα επιλεγόμενο από τον παίκτη.
- (4) Περιλαμβάνει ενεργή συνεργασία των παιχτών.

Τα Ηνωμένα Έθνη (ΟΗΕ), αναγνωρίζουν πως το παιχνίδι είναι ένα από τα βασικά δικαιώματα του παιδιού κι η επίσημη αναγνώριση του δικαιώματος αυτού αυτό εκφράζεται μέσα από το άρθρο 38 του «Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού», η οποία εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου 1989 (United Nations General Assembly, 1989).

Το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στη μάθηση υποστηρίζει κι ο Διεθνής Σύλλογος Νηπιαγωγών(NAEYC) καθώς όπως τονίζει το παιχνίδι δεν αποτελεί μόνο τρόπο διασκέδασης αλλά κι ένα σημαντικό μέσο μάθησης (Isenberg & Quisenberry, 2002).

Το παιχνίδι είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο περιλαμβάνει πολύ διαφορετικές πράξεις και εκδηλώσεις (Παπαδόπουλος, 1991 αναφέρεται στο Κοτσακώστα, Καρανταΐδου, Μιχαλόπουλος, 2000). Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν

πως δεν είναι απαραίτητο να δοθεί ένας ορισμός για το παιχνίδι. Άλλοι, προσπαθούν να αποδώσουν τον ορισμό του παιχνιδιού με σαφήνεια. (Αυγητίδου, 2001). Ωστόσο, μία γενική συμφωνία όσο αφορά τον ορισμό του παιχνιδιού δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία, καθώς ο ρόλος που διαδραματίζει το παιχνίδι είναι πολιτισμικά και κοινωνικά διαφορετικός, και η καθεμία θεωρία αποδίδει έναν δικό της ορισμό για τη δραστηριότητα του παιχνιδιού (Saracho και Spodek 2003).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, ότι το παιχνίδι δεν επιδέχεται ακριβή ορισμό. Δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος όρος εφόσον αποτελεί μία σύνθετη και πολύμορφη διαδικασία (Huizinga, 1989).

### 1.1.2. Είδη και μορφές παιχνιδιού

Το παιχνίδι μπορεί να έχει πολλά είδη, τα οποία ορίζονται από τον τρόπο οργάνωσης του, το περιεχόμενό του και το σκοπό του (Δαράκη, 1979 αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010). Αν και διαφέρουν μεταξύ τους, όλες αυτές οι κατηγορίες παιχνιδιού έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό το ότι εξασκούν και διευρύνουν ένα μεγάλο φάσμα από δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού και, κατά συνέπεια, συμβάλλουν στη βελτίωση των ατομικών ικανοτήτων και την ωρίμανση της προσωπικότητάς του (Γερμανός, 2004).

Τα είδη του παιχνιδιού σύμφωνα με τον Piaget (1979) στηρίζονται στα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης και διακρίνονται στο αισθητηριακό παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες.

Ο Smilansky (1968) επεξεργάστηκε τα είδη παιχνιδιού του όπως τα όρισε ο Piaget και τα κατηγοριοποίησε ως εξής:

(α) το λειτουργικό παιχνίδι, το οποίο αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενες μυικές κινήσεις τις οποίες πραγματοποιούν τα παιδιά χρησιμοποιώντας είτε παιχνίδια αντικείμενα είτε όχι,

(β) το παιχνίδι κατασκευών, στο οποίο το παιδί φτιάχνει ή κατασκευάζει κάτι.

(γ) το παιχνίδι ρόλων, όπου το παιδί χρησιμοποιεί τη φαντασία του υποδυόμενο διαφόρους ρόλους.

(δ) το παιχνίδι με κανόνες, σύμφωνα με το οποίο το παιδί αποδέχεται και ακολουθεί τους κανόνες από τους οποίους διέπεται το κάθε παιχνίδι.

Ο Wallon (1977 αναφέρεται στο Γερμανός, 2004) διακρίνει:

- λειτουργικά παιχνίδια, τα οποία συνδέονται με τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση και τον καλύτερο συντονισμό των κινήσεων,
- παιχνίδια φαντασίας, που στοχεύουν στην πρόσληψη και την κατανόηση εξωτερικών ερεθισμάτων,
- παιχνίδια της τύχης, που βρίσκονται στο αντίθετο άκρο κατασκευών, όπου το παιδί συναρμολογεί, συνδυάζει, τροποποιεί, αναδημιουργεί υλικά στοιχεία.

“ Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, μία από τις γενικότερα αποδεκτές ταξινομήσεις στα είδη παιχνιδιού είναι αυτή της Playlink (Hughes, 1996b):

-Συμβολικό παιχνίδι: Το είδος αυτού του παιχνιδιού προσφέρει έλεγχο, σταδιακή εξερεύνηση, αυξημένη κατανόηση. Για παράδειγμα, ένα κορδόνι συμβολίζει ένα δαχτυλίδι.

-Σκληρό παιχνίδι: Το είδος αυτό του παιχνιδιού μπορεί να μοιάζει με «πάλη», αλλά στην πραγματικότητα έχει να κάνει με το άγγιγμα, με την επίδειξη της δύναμης των παιδιών. Για παράδειγμα ψεύτικο μάλωμα των παιδιών.

-Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι: Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους που αντιμετωπίζουν στην πραγματική ζωή. «Πουλάνε», αγοράζουν στα μαγαζιά, αναλαμβάνουν τον ρόλο της μητέρας ή του πατέρα.

-Κοινωνικό παιχνίδι: Όπου οι κανόνες με στοιχεία κοινωνικής δέσμευσης και αλληλεπίδρασης μπορούν να εξερευνηθούν και να τροποποιηθούν. Παραδείγματος χάριν, οποιαδήποτε κοινωνική κατάσταση που περιέχει μια προσδοκία σε όλα τα συμβαλλόμενα μέρη όπως τα παιχνίδια ή η παραγωγή κάτι από κοινού.

-Δημιουργικό παιχνίδι: Σε αυτή την κατηγορία παιχνιδιού, νέες απαντήσεις και συνδέσεις δημιουργούνται με ένα στοιχείο έκπληξης. Για παράδειγμα, το να

διασκεδάζει ένα παιδί χρησιμοποιώντας τα υλικά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

-Παιχνίδι επικοινωνίας: Το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις και χειρονομίες. Για παράδειγμα, παιχνίδια μίμησης.

-Δραματικό παιχνίδι: Δραματοποίηση γεγονότων. Για παράδειγμα τα παιδιά παρουσιάζουν μια εκπομπή της τηλεόρασης ή κάτι που είδαν στο δρόμο.

-Παιχνίδι σε βάθος: Το παιχνίδι που επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν «επικίνδυνες εμπειρίες», να αναπτύξουν ικανότητες επιβίωσης και να ξεπεράσουν το αίσθημα του φόβου. Για παράδειγμα να πηδούν, να σκαρφαλώνουν ή να ισορροπούν.

-Παχνίδι εξερεύνησης: Το παιδί με το παιχνίδι αντλεί πληροφορίες με το να χειρίζεται αντικείμενα. Για παράδειγμα, η ενασχόλησή του με ένα αντικείμενο του δίνει τη δυνατότητα να μάθει τις ιδιότητές του.

-Παιχνίδι φαντασίας: Το παιχνίδι που διαμορφώνει όλο τον κόσμο, σύμφωνα με τον τρόπο του παιδιού. Για παράδειγμα το παιδί κάνει τον πιλότο ενός αεροπλάνου ή τον οδηγό ενός γρήγορου αυτοκινήτου.

-Φανταστικό παιχνίδι: Το παιχνίδι, όπου οι κανόνες που ισχύουν στο φυσικό κόσμο δεν εφαρμόζονται. Για παράδειγμα το παιδί παριστάνει το δέντρο ή το πλοίο.

-Κινητικό παιχνίδι: Κίνηση σε κάθε κατεύθυνση για την ευχαρίστηση του παιδιού, για παράδειγμα παιχνίδια όπως κρυφτό, κυνηγητό κ.α.

-Παιχνίδι κυριότητας: Έλεγχος του φυσικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα το παιδί σκάβει τρύπες, αλλάζει την πορεία των ρευμάτων, κατασκευάζει καταφύγια.

-Παιχνίδι αντικειμένου: Παιχνίδι που χρησιμοποιεί τις άπειρες κι ενδιαφέρουσες ακολουθίες χειρισμών και μετακινήσεων. Βρίσκει νέες χρήσεις σε αντικείμενα καθημερινής χρήσης, όπως για παράδειγμα το πινέλο ή το φλιτζάνι.

-Παιχνίδι ρόλων: Παιχνίδι, που εξερευνά τον τρόπο ζωής, όχι πάντα με φυσιολογικό τρόπο. Για παράδειγμα το παιδί μιλάει στο τηλέφωνο, οδηγεί αυτοκίνητο” (Μπότσογλου, 2010, σελ.35).

Το παιχνίδι, λοιπόν, δεν επιδέχεται ακριβή διαχωρισμό σε είδη και μορφές εφόσον αποτελεί μία ιδιαίτερα σύνθετη και πολύμορφη διαδικασία.

### 1.1.3. Η αξία του παιχνιδιού στην Ειδική Αγωγή

Το παιχνίδι είναι μια κυρίαρχη δραστηριότητα κατά την παιδική ηλικία, απαραίτητη για την ανάπτυξη του παιδιού (Schaefer, 1993, Vygotsky, 1967), γι' αυτό και, όπως υποστήριξε ο Piaget, όλα τα παιδιά πρέπει να παίζουν (Guddemi, 1990).

Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι συμβάλλει:

- Στη σωματική ανάπτυξη των παιδιών. Συνήθως το παιχνίδι απαιτεί τη συμμετοχή του σώματος ενισχύοντας τις κινητικές δεξιότητες και βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα τα μέρη του σώματός τους (McCune & Zanes, 2001, Santrock, 2003).

- Στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Το παιχνίδι ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών αναγκών του παιδιού. Με βάση πολλές έρευνες το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να εκφράσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους (Rubin, Maioni, & Hormung, 1976, Sutton-Smith, 1997).

- Στη γνωστική ανάπτυξη. Το παιχνίδι βελτιώνει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών καθώς ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη, τη μνήμη και την εστίαση της προσοχής (Sutton-Smith, 1997, McCune & Zanes, 2001, ).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών (1989, αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010), το παιχνίδι είναι ένα κεντρικό στοιχείο της καθημερινής ζωής των παιδιών. Και ως δικαίωμα πρέπει να αντιμετωπίζεται και να προσφέρεται σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο όπου ζουν, το χρώμα τους ή τις ειδικές ανάγκες που έχουν στην καθημερινότητα και την εκπαίδευση τους. Οι ειδικές ανάγκες ενός παιδιού δεν μειώνουν την ενέργειά του, ούτε του αφαιρούν την πηγαία του διάθεση για περιπέτεια. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κατά πρώτον παιδιά και κατά δεύτερον παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παιδική ηλικία τους είναι πολύ πιο σημαντική από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που τους προσδίδουν οι ιδιαίτερές τους ανάγκες (Μπότσογλου, 2010).

Μάλιστα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που μπορεί να βρίσκουν τη ζωή πιο απαιτητική και κάποιες φορές δύσκολη, χρειάζονται ακόμα περισσότερο χρόνο για παιχνίδι, χρόνο που θα έπρεπε να είναι ελεύθερος από εξωτερικές απαιτήσεις που προκαλούν άγχος (Macintyre, 2010).

Μέσα από τη δραστηριότητα του παιχνιδιού, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκτά δυνατότητες ελέγχου τόσο των σκέψεων όσο και των συναισθημάτων του. Το παιχνίδι, δηλαδή αποτελεί μέσο εξωτερίκευσης και κοινωνικοποίησης τους, κυρίως για τα παιδιά αυτά (Brodin, 1999). Το παιχνίδι για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει παιδαγωγική μαθησιακή και ψυχαγωγική αξία (Παπάνης και Αντένα, 2011).

Κρίνεται απαραίτητο να προσαρμοστεί το περιβάλλον του παιχνιδιού ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού για να δοθούν οι απαραίτητες δυνατότητες στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους. Ποικίλα αντικείμενα με διάφορα χρώματα προσφέρουν ερεθίσματα, τα οποία το παιδί μπορεί να κοιτάει και να πιάνει (Αραμπατζής, 2006).

Επίσης, μπορεί μέσω του παιχνιδιού να υπολογίσει ή να εκτιμήσει αποστάσεις και κατευθύνσεις μέσω τις χρήσεις ποικίλων παιχνιδιών όπως κάποια με ρόδες που βοηθούν να ξεκινήσουν να μπουσουλάνε. Αυτά τα συναισθήματα οδηγούν το δίχως άλλο, στην όρεξη για μάθηση και ταυτόχρονα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού (Αραμπατζής, 2006).

Οι ευεργετικές ιδιότητες του παιχνιδιού κατέχουν σπουδαία ψυχολογική, παιδαγωγική και διδακτική αξία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προσεγγίζοντας όλες τις πτυχές της επιρροής του παιχνιδιού, καθορίζεται η σημασία και η θετική του επιρροή στη συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών. Ορισμένες μορφές παιχνιδιού έχουν άμεση σχέση με το σώμα και την κίνηση και έχουν ως βασικό στόχο την ανάπτυξη των κινητικών και διανοητικών δεξιοτήτων του παιδιού (Παπάνης και Αντένα, 2011).

Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα εξής (Wing, Gould, Yeates και Brierly 1977, αναφέρεται στο Retting & Salm, 1992):



- Παρουσιάζουν περιορισμένο ρεπερτόριο δεξιοτήτων στο παιχνίδι.
- Επιλέγουν περιορισμένα υλικά για το παιχνίδι.
- Επιδίδονται σε πιο μοναχικό παιχνίδι και λιγότερο κοινωνικό παιχνίδι.
- Η προσοχή τους στο παιχνίδι είναι περιορισμένη.
- Επιλέγουν περισσότερο στερεοτυπικά παιχνίδια με τα σώματά τους κι όχι παιχνίδια με αντικείμενα.
- Τείνουν να προτιμούν πιο δομημένες περιοχές παιχνιδιού.
- Καθυστερούν στο συμβολικό παιχνίδι.
- Χρησιμοποιούν λιγότερο τη γλώσσα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού
- Μπορεί να περνούν περισσότερο χρόνο άσκοπα ενώ κινούνται άσκοπα στο χώρο.
- Χρησιμοποιούν το συμβολικό παιχνίδι μόνο όταν η ηλικία γλωσσικής κατανόησης είναι πάνω από 19 μήνες.

Ωστόσο, εξαιτίας της άτυπης ανάπτυξης των γνωστικών και φυσικών περιορισμών τους, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να παρουσιάσουν περιορισμούς και μειωμένες ικανότητες να συμμετέχουν στο παιχνίδι και συχνά δεν έχουν τόσες ευκαιρίες να παίξουν όσες έχουν οι συνομήλικοί τους με τυπική ανάπτυξη και μπορεί να μην επωφελούνται από την ενασχόλησή τους με τα παιχνίδια στον ίδιο βαθμό με αυτόν των συνομηλίκων τους με τυπική ανάπτυξη (Brodin, 1999).

Να σημειωθεί ακόμη, ότι συνήθως δεν παρέχονται ευκαιρίες παιχνιδιού στα παιδιά αυτά, λόγω του ότι οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα στη καθημερινότητά τους και έτσι δεν υπάρχει χρόνος για παιχνίδι με τα παιδιά (Guddemi, 1990). Ένα ακόμη πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εν αντιθέσει με αυτούς των τυπικών αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους δυσκολεύονται να επιλέξουν και το κατάλληλο παιχνίδι για τα παιδιά τους, αυτό δηλαδή το οποίο θα συμφωνεί με τις ιδιαίτερες και ξεχωριστές ανάγκες τους και την ηλικία τους (Lane & Mistrett, 1996).

Το παιχνίδι μπορεί να αποδειχθεί ένα πολύ σημαντικό βοήθημα για να γίνει αντιληπτός ο τρόπος που δρά το παιδί στο περιβάλλον του και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τη ζωή καθώς το παιχνίδι του κάθε παιδιού πηγάζει από την ενεργητικότητά του, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί κι ως παράθυρο για την κατανόηση του αναπτυξιακού τους επιπέδου κι ένα πλαίσιο στο οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί μάθηση και διδασκαλία. Για να χρησιμοποιηθεί, όμως, το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης θα πρέπει να πραγματοποιηθεί και αξιολόγηση των ικανοτήτων του παιδιού (Kelly.- Vance&Ryalls, 2008).

Το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης βασίζεται στην ψυχαναλυτική εργασία με παιδιά περίπου από το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα. Οι θεραπευτές χρησιμοποιούσαν πληροφορίες από το παιχνίδι των παιδιών για τον τρόπο με τον οποίο αυτό καθορίζει την ψυχικές τους ανάγκες και επίσης χρησιμοποιούσαν το παιχνίδι κατά τη διάρκεια της θεραπείας (Kelly- Vance&Ryalls, 2008).

Το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης, λοιπόν, έχει πολλά πλεονεκτήματα μερικά από τα οποία είναι τα εξής(Kelly- Vance&Ryalls, 2008, Vance, Needelman & Troia, 1999):

-Μπορεί να διεξαχθεί σε ποικίλα μέρη όπως το σπίτι ή το σχολείο. Βεβαίως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το επίπεδο άνεσης του παιδιού στο χώρο κατά την επιλογή της τοποθεσίας και της ερμηνείας των ευρημάτων (Kelly- Vance&Ryalls, 2008, Vance, Needelman & Troia, 1999).

-Η διαδικασία αξιολόγησης μέσω παιχνιδιού χαρακτηρίζεται από ευελιξία κατά την επιλογή των παιχνιδιών έτσι ώστε να επιλεγθούν τα παιχνίδια τα οποία είναι κατάλληλα για την ηλικία του παιδιού, το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί και το είδος της αναπηρίας του (Kelly- Vance&Ryalls, 2008, Vance, Needelman & Troia, 1999)

-Τέλος με τη χρήση του παιχνιδιού ως μέσου αξιολόγησης συλλέγονται σημαντικές πληροφορίες για τις προτιμήσεις παιχνιδιών και τις ανακαλύψεις των παιδιών και αξιολογούνται οι ικανότητες των παιδιών για παιχνίδι (Vance, Needelman & Troia, 1999).

Το παιχνίδι χρησιμοποιείται ακόμη σε πολλά παρεμβατικά προγράμματα. Πληθώρα μελετών υπάρχει στη βιβλιογραφία στις οποίες το παιχνίδι διαδραματίζει τον κεντρικό ρόλο σε παρεμβάσεις.

Στη μελέτη των Craig-Unkefer και Kaiser (2002) χρησιμοποιήθηκε το παράλληλο, συνεργατικό παιχνίδι με συνομιλήκους και τον ερευνητή στο σχολείο. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν παιδιά με καθυστέρηση ανάπτυξης γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ηλικίας 3 ετών. Στόχοι της παρέμβασης αυτής ήταν η ενίσχυση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Επιπλέον, οι Chiarello και Palisano (1998) επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού με τη μητέρα σε 38 βρέφη με καθυστέρηση στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα κι αυτής της μελέτης, της οποίας ο αριθμός του δείγματος κρίνεται ικανοποιητικό, ήταν ιδιαίτερα θετικά για τα παιδιά προωθώντας τη γενίκευση των κινητικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού χωρίς την παρέμβαση των μητέρων τους.

Αρκετές μελέτες έχουν εστιάσει στις παρεμβάσεις μέσω του παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό. Στην έρευνα των Delano και Snell (2006) στην οποία συμμετείχαν 3 μαθητές με αυτισμό ηλικίας 6-9 ετών στόχοι ήταν η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η αναζήτηση προσοχής, η δημιουργία πιθανών απαντήσεων, η έναρξη σχολίων κι αιτημάτων. Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι κοινωνικές ιστορίες και το αυθόρμητο παιχνίδι με τους συνομιλήκους στο σχολείο. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι με τις κοινωνικές ιστορίες και το παιχνίδι μπορεί να αυξηθούν οι κοινωνικές συναναστροφές και η συχνότητα εμφάνισης των κοινωνικών δεξιοτήτων που ορίστηκαν ως στόχοι.

Επιπρόσθετα, οι Herbrecht, Poustka, Birnkammer, Duketis, Schlitt, Schmötzer & Bölte (2009) δημιούργησαν την παρέμβαση «KONTAKT». Αυτή η παρέμβαση σχεδιάστηκε για μαθητές 8-13 ετών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Οι μαθητές, χωρίζονται σε ομάδες 4 έως 7 ατόμων και παρακολουθούν ωριαίες συνεδρίες με συγκεκριμένη δομή. Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει να βελτιώσει την συμμετοχή σε συζήτηση, την κατανόηση κοινωνικών κανόνων, την αναγνώριση και ερμηνεία λεκτικών και μη

λεκτικών κοινωνικών ενδείξεων, την επίλυση προβλημάτων και στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με αυτισμό (Herbrecht και συν., 2009).

Όσον αφορά τη διαδικασία, το μάθημα αρχίζει με μία εισαγωγή, δηλαδή πραγματοποιείται κάθε φορά συζήτηση για τα συναισθήματα των μαθητών κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων που τους είχαν ανατεθεί στο προηγούμενο μάθημα και τα συναισθήματά τους κατά την έναρξη του νέου μαθήματος. Μετά την εισαγωγή παρέχεται ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό κι ύστερα ο ίδιος παρουσιάζει μέσα από παιχνίδι ρόλων ή βίντεο την κατάλληλη συμπεριφορά που επιδιώκει να διδάξει στους μαθητές και εν συνεχεία τη λάθος συμπεριφορά. Ο δάσκαλος θέτει τότε ερωτήματα στους μαθητές για να κατανοήσουν καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων και να καταφέρουν μόνοι τους να κατανοήσουν τη κατάλληλη συμπεριφορά. Έπειτα οι μαθητές εξασκούν τη νέα δεξιότητα μέσα από παιχνίδια ρόλων και τους ανατίθεται μια εργασία για το σπίτι που περιλαμβάνει εξάσκηση της δεξιότητας σε πραγματικές συνθήκες όπου αυτή πρόκειται να χρησιμοποιηθεί, όπως για παράδειγμα να πληρώσει το παιδί στο ταμείο κάποιου καταστήματος αυτό που αγόρασε μόνο του (Herbrecht και συν., 2009).

Στο τέλος, πραγματοποιούνται ομαδικά παιχνίδια που απαιτούν τη χρήση κοινωνικών κανόνων, παιχνίδια ρόλων με καθημερινές δραστηριότητες, παιχνίδια στον υπολογιστή για να καταλάβουν μη λεκτικές εκφράσεις και συναισθήματα μέσω εικόνων ή βίντεο. Η παρέμβαση αυτή επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα βελτιώνοντας τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό και ταυτόχρονα μειώνοντας τα συμπτώματα του αυτισμού (Herbrecht και συν., 2009).

Ακόμη, στην παρέμβαση που σχεδιάστηκε από τους Pierce και Schreibman (1995) συμμετείχαν 2 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και δύο μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ανά ζεύγη. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης διδάχθηκαν να εφαρμόσουν στρατηγικές για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω μοντελοποίησης, και μέσα από παιχνίδια ρόλων, καθώς και με άμεση διδασκαλία.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης διδάσκονται :

1. Να βεβαιωθούν ότι έχουν κεντρίσει τη προσοχή του παιδιού με αυτισμό πριν δοθεί κάποια πληροφορία ή υπόδειξη.

2. Να δώσουν τη δυνατότητα στο παιδί με αυτισμό να επιλέξει ανάμεσα σε διάφορες δραστηριότητες και ποικίλα παιχνίδια για να κινητοποιηθούν περισσότερο να συμμετάσχουν.
3. Να ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση με το συμμαθητή και να ενθαρρύνουν τη συνομιλία με το συμμαθητή τους με αυτισμό και να επεκτείνουν την συζήτηση.
4. Να προωθούν με επιπλέον περιγραφές το αφηγηματικό παιχνίδι.
5. Να ανταποκρίνονται σε πολλαπλά ερεθίσματα.
6. Να προσφέρουν το αντικείμενο και να παίζουν με το αντικείμενο με αυτό εναλλάξ οι δυο τους ώστε να εκπαιδευτούν στην εναλλαγή σειράς (Pierce και Schreibman, 1995).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης οι κοινωνικές δεξιότητες της έναρξης του παιχνιδιού, της συζήτησης και της εστιασμένης προσοχής βελτιώθηκαν σημαντικά. Οι δάσκαλοι επεσήμαναν τις θετικές αλλαγές στη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών τους. Ακόμη, παρατηρήθηκε γενίκευση και διατήρηση των συμπεριφορών αυτών και πέραν της παρέμβασης, όχι όμως για μεγάλο χρονικό διάστημα (Pierce και Schreibman, 1995).

Το βέβαιο είναι πως το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συμμετοχή των παιδιών αυτών στο παιχνίδι τους ανοίγει πολλές πόρτες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από γονείς, εκπαιδευτικούς και ειδικούς θεραπευτές σε προγράμματα τόσο αξιολόγησης όσο και πρώιμης παρέμβασης.

## **1.2 ΥΠΑΙΘΡΙΟΙ ΧΩΡΟΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

### **1.2.1. Η σημασία της σχέσης του παιδιού με τη φύση**

Στο αστικό περιβάλλον ανήκουν ο άνθρωπος, οι διάφορες κοινωνικές δομές και σχέσεις, καθώς και η ποιότητα ζωής. Οι χώροι στους οποίους αναπτύσσονται φιλικές και κοινωνικές σχέσεις δεν είναι άλλοι από το τους υπαίθριους (Γκουμπούλου, 2007).

Τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να επωφελούνται από την επαφή με την ύπαιθρο. Επιθυμούν να δουν τι συμβαίνει γύρω τους, να συναντήσουν άλλους ανθρώπους και ζώα, να βιώσουν ποικίλες αισθητηριακές εμπειρίες, όπως μυρωδιές, ήχους, και τέλος,

να πειραματιστούν με το τρέξιμο, την αναρρίχηση και τα άλματα, τα οποία σπάνια μπορούν να βιώσουν επαρκώς σε εσωτερικούς χώρους (Rivkin, 2000). Παίζοντας τα παιδιά στη φύση ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητές τους, αναπτύσσεται η φαντασία τους καθώς και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Αντίθετα το παιχνίδι σε εσωτερικούς χώρους ή σε γενικότερα σε χώρους που δεν υπάρχουν φυσικά στοιχεία δεν ενισχύουν τις παραπάνω δεξιότητες τόσο, όσο το παιχνίδι στη φύση (Cleaver, 2007).

Στη μελέτη των Chen-Hsuan Cheng and Monroe (2010) κατέληξαν σε τέσσερα χαρακτηριστικά τα οποία τα οποία αφορούν τη σχέση των παιδιών με τη φύση. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι :

- η ευχαρίστηση που τους προσφέρει η φύση,
- η αγάπη που τρέφουν για τα ζωντανά πλάσματα που ζουν σε αυτήν,
- η αίσθηση της ενότητας που τους προκαλείται στο φυσικό περιβάλλον,
- και τέλος, το αίσθημα ευθύνης που νιώθουν προς αυτό.

Τα αποτελέσματά της μελέτης αυτής έδειξαν ότι η σύνδεση των παιδιών με τη φύση εξαρτάται από το κατά πόσο έχουν έρθει σε επαφή με τη φύση το οποίο κατ' επέκταση επηρεάζει άμεσα και το ενδιαφέρον τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Επίσης, πολλές χώρες παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για τη σημασία και τη χρήση του φυσικού περιβάλλοντος στη διδασκαλία. Στη μελέτη των Beames & Ross (2010) δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον που γεννήθηκε στους μαθητές κατά τη διδασκαλία σε υπαίθριους χώρους για το κοινωνικοπολιτιστική και γεωφυσική ιστορία της περιοχής τους. Οι ερευνητές αυτοί Beames και Ross (2010) μελέτησαν τη διδασκαλία σε «εκδρομές σε υπαίθριους χώρους» στην περιοχή γύρω από το σχολείο. Στη μελέτη συμμετείχαν τρεις τάξεις γειτονικών δημοτικών σχολείων στο Εδιμβούργο και προωθήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας.

Επιπλέον, η έρευνα του Mygind (2009) έλαβε χώρα σε ένα δημοτικό σχολείο της Δανίας στην οποία πήραν μέρος δύο τάξεις του σχολείου και διήρκεσε 3 χρόνια. Αν και το δείγμα ήταν μικρό όπως και στην προαναφερθείσα έρευνα του ίδιου μελετητή

τα αποτελέσματα έδειξαν σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών που συμμετείχαν πως οι κοινωνικές τους σχέσεις βελτιώθηκαν όπως και η εμπειρία τους με τη διαδικασία παράδοσης του μαθήματος όταν η διδασκαλία πραγματοποιούνταν σε εσωτερικούς χώρους και σε φυσικούς χώρους.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση σε υπαίθριους χώρους σύμφωνα με τη μελέτη του Mygind (2005), οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν πως η επαφή των παιδιών με τη φύση βελτίωσε τη συνεργατικότητα τους και τη διερευνητική μάθηση. Τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας σε φυσικά περιβάλλοντα σημειώνονται και από άλλους μελετητές (Dyment, 2005) ωστόσο επισημαίνεται πως δεν εφαρμόζεται συχνά και φαίνεται πως μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών (Dyment, 2005). Να σημειωθεί δε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι περισσότερο θετικά προσκείμενοι κι εφαρμόζουν περισσότερο τη διδασκαλία αυτή είναι οι Σκανδιναβοί (Σουηδοί και Νορβηγοί) και την εφαρμόζουν εδώ και αρκετά χρόνια (Sandell & Öhman, 2010) καθώς όπως επισημαίνεται «Οι άμεσες συναντήσεις με το φυσικό περιβάλλον έχουν μακρά παράδοση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση» (Sandell & Öhman, 2010, σελ. 113).

Ωστόσο, τα παιδιά σήμερα δεν εκτιμούν τη φύση και της σπουδαιότητά της όπως τα παιδιά παλιότερα (Rivkin 1995,2000). Η απομάκρυνση του παιδιού από τον χώρο του δρόμου ως πεδίο παιχνιδιού αποδίδεται στους κινδύνους από την κυκλοφορία των οχημάτων και από την αύξηση της εγκληματικότητας, αλλά και σε αλλαγές στο σύγχρονο τρόπο ζωής, κυρίως με την εισβολή της τεχνολογίας στην καθημερινότητά τους (Μπότσογλου, 2010). Τα παιδιά στη σύγχρονη εποχή βρίσκονται κυρίως σε εσωτερικούς χώρους βλέποντας τηλεόραση, είτε παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια (Hofferth και Curtin 2006). Η αύξηση της καθιστικής ζωής έχει ενισχύσει χρόνιες παθήσεις στα παιδιά όπως, το άσθμα, την παιδική παχυσαρκία και τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ) στην Αμερική (Perrin, Bloom και Gortmaker – Jama, 2007). Στην έρευνα των McCurdy, Winterbottom, Mehta και Roberts (2010) εξετάζονται τα πλεονεκτήματα στην σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών σε υπαίθριους χώρους όπως και το πόσο χρόνο αφιερώνουν τα παιδιά στο παιχνίδι. Στη μελέτη αυτή προτείνεται πως οι ίδιοι οι παιδίατροι θα πρέπει να

παροτρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν τα παιδιά τους καθημερινά σε δραστηριότητες σε υπαίθριους χώρους στο φυσικό περιβάλλον.

Η τάση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, και ειδικά στα σύγχρονα αστικά κέντρα, να «στεγανοποιούνται» τόσο οι χώροι όσο και οι δραστηριότητες μέσα σε αυτούς, δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστους και τους χώρους παιχνιδιού (Μπότσογλου, 2010). Οι παιδικές χαρές, τα πάρκα αναψυχής (τύπου magicpark), οι ειδικά διαμορφωμένοι χώροι για παιχνίδι σε κέντρα εστίασης (τύπου macdonald's), οι κλειστοί χώροι παιχνιδιού (παιδότοποι) που προορίζονται να «ψυχαγωγήσουν» τα παιδιά, είναι τα σύγχρονα «μορφώματα» μιας κοινωνίας με έντονη την επιθυμία της ασφάλειας και του ελέγχου κι ενός πολιτισμού με άρτια τεχνολογική υποδομή, αλλά ολοένα και πιο απομακρυσμένου από το φυσικό στοιχείο (Γκουμπούλου, 2007).

Οι παιδικές χαρές που υπάρχουν στις πόλεις είναι χώροι όπου το παιχνίδι των παιδιών μπορεί να απογειωθεί και να ανθίσει. Υπάρχουν παιδικές χαρές, αρκετά μεγάλες και έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε το παιχνίδι των παιδιών να εκφραστεί ελεύθερα να τρέξουν, να πηδήξουν, να κρυφτούν, να φωνάξουν, να σφυρίζουν και να εξερευνήσουν το φυσικό κόσμο. Μια ποικιλία από παράγοντες καθορίζουν την ποιότητα μιας παιδικής χαράς για τα μικρά παιδιά, από βρέφη έως οκτώ ετών. Αυτές περιλαμβάνουν το σχεδιασμό της περιοχής του παιχνιδιού, τα ζητήματα ασφαλείας, εξοπλισμού παιχνιδιού, την προσβασιμότητα και την επίβλεψη ενηλίκου. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί για το πώς πρέπει οι παιδικές χαρές να ενθαρρύνουν όλες τις μορφές του παιχνιδιού. Υπάρχει ζωτική ανάγκη να αναπτυχθεί μια διάθεση για δραστηριότητες σε υπαίθριο χώρο για τα μικρά παιδιά (Johnson Christie και Wardle, 2005).

### **1.2.2. Η χρήση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού**

Το παιχνίδι στο φυσικό περιβάλλον, χωρίς αμφιβολία, είναι σημαντικό για την ανάπτυξη των κινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τα συναισθήματά τους. Οι ποικίλοι εξωτερικοί χώροι, όπως γειτονιές, πάρκα, παιδικές χαρές, σχολεία και δημόσιοι χώροι, περιλαμβάνουν πλούσιες πηγές αναζωογόνησης και προσφέρουν παροχές που ενισχύουν την ενεργή αλληλεπίδραση του παιδιού με το εξωτερικό περιβάλλον (Kytta, 2004).



Το φυσικό περιβάλλον που επιλέγουν τα παιδιά να παίζουν επηρεάζεται τόσο από ατομικούς όσο κι από κοινωνικούς παράγοντες. Επιπλέον, η γονική μέριμνα για την ασφάλεια στο εξωτερικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την επίβλεψη και τον περιορισμό των γονέων στο παιχνίδι των παιδιών σε υπαίθριο χώρο. Ακόμα κι αν τα παιδιά έχουν θετική στάση απέναντι στο ελεύθερο παιχνίδι, σε περίπτωση που περιορίζονται από τους γονείς τους, μπορεί το παιχνίδι να λαμβάνει χώρα στην αυλή του σπιτιού τους. Έτσι, μειώνεται το κίνητρο των παιδιών για εξερεύνηση του περιβάλλοντος (Kytta, 2004 ).

Εν γένει, οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις προτιμήσεις των παιδιών για τα μέρη τα οποία επιθυμούν να παίζουν, χωρίζονται σε ατομικούς, κοινωνικούς και φυσικούς.

Όσον αφορά τους ατομικούς παράγοντες, η ηλικία και το φύλο είναι μεταξύ των κοινών παραγόντων που επηρεάζουν τα παιδιά στις προτιμήσεις τους για παιχνίδι. Τα μεγαλύτερα παιδιά και οι άνδρες είναι πιο ανεξάρτητοι να παίζουν σε εξωτερικούς χώρους. Τα νέα παιδιά με περιορισμένη ελευθερία, συνήθως περιορίζονται σε εξωτερικούς χώρους παιχνιδιού όπως στην αυλή του σπιτιού τους ή στην αυλή ενός γείτονα, ή στο δρόμο, ακριβώς έξω από το σπίτι τους (Prezza, 2007).

Οι διαφορές στο φύλο των παιδιών δεν φαίνεται να συνδέονται με τις διαφορετικές τους ικανότητες, τις εμπειρίες των παιδιών και την απόλαυση, αλλά με κοινωνικά στερεότυπα τα οποία επιτρέπουν στα αρσενικά μεγαλύτερη ελευθερία να εξερευνήσουν το περιβάλλον (Prezza, 2007).

Υπάρχει επίσης σημαντική σχέση μεταξύ της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των παιδιών και της εμπειρίας παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ή υποβαθμισμένες γειτονιές είναι πιθανό να παίζουν στις γειτονιές τους ή σε αυλές συγγενικών τους προσώπων, ως αποτέλεσμα λιγότερων πόρων για άλλες ευκαιρίες παιχνιδιού (Valentine & McKendrick, 1997).

Αντίθετα, παιδιά από υψηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, παίζουν πιο συχνά σε πάρκα, παιδικές χαρές, και αθλητικά κέντρα που βρίσκονται λίγο μακριά από τα σπίτια τους, και συχνά συνοδεύονται από τους γονείς τους (Veitch, Salmon και Ball, 2008).

Τα παιδιά έχουν την τάση να επαναλαμβάνουν την επίσκεψή τους σε ένα μέρος που τους έδωσε όμορφες εμπειρίες. Επιπλέον, η χρήση υπαίθριων περιβαλλόντων επηρεάζεται από τη στάση τους στο παιχνίδι. Δηλαδή, πολλά παιδιά γενικά προτιμούν πολύ περισσότερο τα παιχνίδια σε εσωτερικούς χώρους όπως βίντεο ή ηλεκτρονικά παιχνίδια, ζωγραφική και τηλεόραση στο σπίτι (Veitch και συν., 2008).

Όσον αφορά τους φυσικούς παράγοντες, ο εξοπλισμός για παιχνίδι είναι ένας σημαντικός παράγοντας που προσελκύει τα παιδιά να παίξουν σε υπαίθριους χώρους (Veitch και συν., 2008). Όπως επισημαίνεται από τους Veitch, Bagley, Ball και Salmon, 2006 διαπιστώθηκε από πολλούς ερευνητές ότι η παραδοσιακή παιδική χαρά, στην οποία προσφέρεται περισσότερο λειτουργική συμπεριφορά παιχνιδιού, χρησιμοποιείται πιο συχνά από τα παιδιά σε σύγκριση με τη σύγχρονη παιδική χαρά. Ωστόσο, οι περισσότερες δημόσιες παιδικές χαρές έχουν σχεδιαστεί έχοντας έλλειψη πολυπλοκότητας και ποικιλίας. Κατά συνέπεια, δεν τις προτιμούν ιδιαίτερα τα παιδιά, καθώς δεν είναι ελκυστικές (Veitch και συν., 2006). Οι περισσότεροι γονείς, μάλιστα, είναι δυσαρεστημένοι λόγω των κακών εγκαταστάσεων και των ανεπαρκών παροχών στις δημόσιες παιδικές χαρές (Valentine & McKendrick, 1997).

Τα παιδιά προτιμούν τις σχετικά διαφοροποιημένες παροχές που προσφέρονται από το περιβάλλον παιχνιδιού, όπως τα πάρκα και τις παιδικές χαρές που τους επιτρέπουν να λάβουν μέρος στις αγαπημένες τους δραστηριότητες. Μέρη που προσελκύουν περισσότερο τα παιδιά είναι εκείνα που προσφέρουν τη μεγαλύτερη ποικιλία παροχών για ενεργό παιχνίδι (Castonguay & Jutras, 2010).

Το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο, αν και κρίνεται πολύ σημαντικό για τα παιδιά, η σημερινή κοινωνία, απομακρύνει τα παιδιά από αυτό είτε λόγω της τηλεόρασης και της υπερβολικής χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, είτε λόγω της εγκληματικότητας στις γειτονιές, είτε λόγω της αυξημένης κούρασης των γονέων είτε, τέλος, λόγω των εκπαιδευτικών προτύπων, τα οποία προωθούν όλο και περισσότερο αναπτυξιακά ακατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα (Johnson και συν., 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η αύξηση της κυκλοφορίας στο δρόμο παρεμποδίζει τα παιδιά να πάνε στα πάρκα ή σε υπαίθριους χώρους γενικά (Hüttenmoser, 1995). Τα παιδιά χάνουν ευκαιρίες να δραστηριοποιηθούν σε υπαίθριους χώρους, λόγω της αλλαγής λειτουργίας

των δρόμων στους οποίους κατοικούν. Κι αυτό γιατί η αλλαγή αυτή παρεμποδίζει, αντί να ενισχύει, την πρόσβαση στις κοντινές παιδικές χαρές (Veitch και συν., 2006). Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, πως η ελευθερία στην κίνηση των παιδιών συρρικνώνεται σημαντικά με την αύξηση του βαθμού αστικοποίησης (Kytta, 2004).

Οι κοινωνικοί παράγοντες αναφέρονται στις ανησυχίες των γονέων για την ασφάλεια των παιδιών που περιορίζουν την αυτονομία των παιδιών να παίζουν σε εξωτερική περιβάλλοντα ελεύθερα (Prezza, 2007). Οι γονικές ανησυχίες για την ασφάλεια σχετίζονται κυρίως με τους φόβους των περαστικών και της οδικής κυκλοφορίας (Veitch και συν., 2008, Castonguay & Jutras, 2010).

Στην μελέτη, που διεξήχθη από τους Valentine & McKendrick (1997), φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ μητέρων και παιδιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για το πόσο μακριά από το σπίτι και για το πόσο χρονικό διάστημα επιτρέπεται στα παιδιά να παίζουν.

Επιπλέον, η παρουσία και άλλων παιδιών φαίνεται να είναι ένας σημαντικός καθοριστικός παράγοντας στην απόφαση ενός παιδιού να παίζει σε υπαίθρια περιβάλλοντα (Veitch και συν., 2006). Τα παιδιά είναι πολύ πιο πιθανό να παίζουν σε εξωτερικούς χώρους, εάν έχουν φίλους ή άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας να παίζουν μαζί. Αυτοί οι παράγοντες δείχνουν τη σημασία της κοινωνική αλληλεπίδρασης στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού.

Κρίνεται απαραίτητο, λοιπόν, τα παιδιά να βρίσκονται σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού που τους παρέχεται η δυνατότητα να παρατηρούν, να σκέφτονται, να επιλέγουν, να προσελκύουν την προσοχή τους, να συμμετάσχουν στις αγαπημένες τους δραστηριότητες, να συναντούν τους φίλους τους, να εξερευνούν και τέλος να ικανοποιούν την περιέργειά τους για τον κόσμο (Kytta, 2004 ).

### **1.2.3. Ο σχεδιασμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού**

Οι πρώτες παιδικές χαρές σχεδιάστηκαν στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα στην Αμερική (Wortham & Frost, 1990). Η πρώτη δημόσια παιδική χαρά ιδρύθηκε στη Βοστώνη το 1885 (Rainwater, 1922 αναφέρεται στο Cradock, Kawachi, Colditz, Hannon, Melly, Wiecha και Gortmaker 2005). Αρχικά οι παιδικές

χαρές κατασκευάστηκαν υπό την χορηγία φιλανθρωπικών ιδρυμάτων ή από τη δημόσια εκπαίδευση (New York City Department of Parks and Recreation).

Τότε ο εξοπλισμός των παιδικών χαρών ήταν εξαιρετικά απλός παρέχοντας μόλις μια κούνια, ένα δοχείο με άμμο, μια τσουλήθρα και ένα ξύλινο πλαίσιο για αναρρίχηση. Το υλικό από το οποίο ήταν φτιαγμένες ήταν κυρίως το ξύλο και δεν εμπεριείχαν κάποιο φυσικό στοιχείο. Οι πρώτοι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού ήταν λίγοι σε αριθμό και η απόσταση μεταξύ τους ήταν αρκετά μεγάλη (Wortham&Frost, 1990).

Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού ξεκίνησαν να λειτουργούν τότε για την καλύτερη ποιότητα ζωής των παιδιών των πόλεων τα οποία μάλιστα δεν είχαν πολύ ελεύθερο χρόνο για παιχνίδι καθώς εργάζονταν την εποχή εκείνη. Απευθύνονταν κυρίως σε παιδιά προερχόμενα από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό στάτους ώστε να βελτιωθεί η συμπεριφορά των παιδιών αυτών (New York City Department of Parks and Recreation). Εως τότε τα παιδιά των πόλεων συνήθιζαν να παίζουν σε δρόμους, πεζοδρόμια, σε σοκάκια και αλάνες. (Wortham & Frost, 1990).

Μετά τις καταστροφές που προκλήθηκαν στον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο δεν ήταν εύκολο να σχεδιαστούν υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού λόγω έλλειψης χρημάτων (New York City Department of Parks and Recreation). Γι' αυτό εισήχθη μια καινούρια ιδέα αυτή του «παιχνιδότοπου περιπέτειας» (junk playground) από την Κοπεγχάγη (Staempfli, 2009). Αυτές τις παιδικές χαρές τις δημιούργησαν τα ίδια τα παιδιά από υλικά φαινομενικά «άχρηστα» που έβρισκαν όπως εγκαταλελειμμένα οχήματα, καρούλια καλωδίων, παλιές δεξαμενές και βαρέλια, λάστιχα αυτοκινήτων. Σημαντικό κρίνεται να σημειωθεί πως αυτά τα υλικά απευθύνονται σε ενήλικες και όχι σε παιδιά κι έτσι αξιοποιείται ο χώρος ως ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον που προωθεί τη δραστηριότητα του παιχνιδιού. Μάλιστα τα ίδια τα παιδιά γίνονται ρυθμιστές του παιχνιδιού αναπτύσσοντας ελεύθερα τη φαντασία τους χωρίς περιορισμούς (Μπότσογλου, 2010).

Ωστόσο, οι παιδικές χαρές «junk» δεν είχαν ιδιαίτερη απήχηση στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής λόγω της επικινδυνότητας που θεώρησαν ότι τις συνόδευε (New York City Department of Parks and Recreation) γι' αυτό αντικαταστάθηκαν περίπου το 1960 από τις παιδικές χαρές «περιπέτειας» (adventure playgrounds) (Gamble, 2006).

Σε αυτές παρέχονταν επίσης διάφορα υλικά για να κατασκευάσουν τα παιδιά τον παιδότοπο (Gamble, 2006). Εν αντιθέσει με τις παραδοσιακές παιδικές χαρές, οι οποίες περιλαμβάνουν το γνωστό σε όλους μας εξοπλισμό όπως κούνιες, τσουλήθρες, πολύζυγα, μπάλες, οι παιδικές χαρές «περιπέτειας» προωθούν το παιχνίδι κατασκευών κι όχι αυτό που χαρακτηρίζεται από προγραμματισμό και έλεγχο. Έτσι, τα παιδιά και συνεργάζονται καλύτερα με τους συνομιλήκους τους, εξασκούνται στην επίλυση προβλήματος ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό η φαντασία τους (Μπότσογλου, 2010).

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τη Μπότσογλου (2010), για το σχεδιασμό ενός παιχνιδότοπου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εξής παράγοντες:

- Οι εξοπλισμένοι χώροι παιχνιδιού οι οποίοι θα πρέπει να περιλαμβάνουν διάφορα υλικά και παιχνιδοκατασκευές τις οποίες τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις βελτιώνουν τόσο τις κινητικές τους δεξιότητες όσο και τις κοινωνικές.

- Οι άτυποι χώροι παιχνιδιού στους οποίους τα παιδιά μπορούν να κινηθούν πιο ελεύθερα να τρέξουν ή να ασχοληθούν με το δραματικό παιχνίδι.

- Οι χώροι περιπέτειας στους οποίους τα παιδιά μπορούν να εξερευνούν αναπτύσσοντας τη φαντασία τους ενώ ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή φυσικά στοιχεία, όπως το νερό.

- Η επίβλεψη καθώς είναι σημαντικό να παρέχεται άνετος χώρος στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού για τους συνοδούς των παιδιών ώστε να μπορούν να τα επιβλέπουν άνετα αλλά και να συζητούν μεταξύ τους περνώντας όμορφα.

- Η προσβασιμότητα, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να έχει προβλεφθεί η πρόσβαση όλων των παιδιών με την παρουσία κατάλληλου εξοπλισμού και για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο σωστός σχεδιασμός, λοιπόν, των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού απαιτεί τη συμβολή πολλών και διαφορετικών επαγγελματιών. Λαμβάνοντας μάλιστα σοβαρά υπόψη πως παιδιά στη σύγχρονη εποχή δεν έχουν πολύ χρόνο να αφιερώσουν σε παιχνίδι και πόσο μάλλον σε υπαίθριο θα πρέπει η παιδαγωγική τους ποιότητα να αυξηθεί εντάσσοντας στις παραδοσιακές παιδικές χαρές στοιχεία από τους πρότυπους και καινοτόμους παιδότοπους που προαναφέρθηκαν.

#### **1.2.4. Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού ως περιβάλλοντα μάθησης**

Από αρχαιοτάτων χρόνων, τα σχολεία έχουν δώσει χώρο και χρόνο στο υπαίθριο παιχνίδι (Herrington & Studtmann, 1998). Έτσι, τα παιδιά μπορούν να έχουν χρόνο μακριά από την άμεση συμμετοχή των ενηλίκων, καθώς το υπαίθριο παιχνίδι είναι σημαντικό για την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας των παιδιών (White&Stoecklin, 1997) και μακριά από την τυπική μαθησιακή διαδικασία (Herrington & Studtmann, 1998).

Στο σχολικό περιβάλλον, οι μελέτες έχουν εστιάσει τόσο στο φυσικό περιβάλλον και το σχεδιασμό χώρων παιχνιδιού στο χώρο του σχολείου, όσο και στην επίδρασή αυτών στη σωματική δραστηριότητα και στην ανάπτυξη των παιδιών. Στη μελέτη των Fjortoft και Sageie (2000) χρησιμοποιήθηκε από ένα νηπιαγωγείο ένα δάσος αντί για την παραδοσιακή υπαίθρια παιδική χαρά. Η ποικιλομορφία της βλάστησης και η τοπογραφία του δάσους ενίσχυσαν το ευέλικτο παιχνίδι και διαπιστώθηκε στενή σχέση μεταξύ της ανάπτυξης των παιδιών και των φυσικών στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τα παιδιά που έχουν καθημερινή σχέση με τη φύση έχουν καλύτερη κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη από αυτά που δεν έχουν επαφή σε καθημερινό επίπεδο.

Στην έρευνα των Herrington και Studtmann (1998), η οποία διεξήχθη σε σχολεία της Μ. Βρετανίας, μελετήθηκε η επιρροή των φυσικών στοιχείων σε χώρους παιχνιδιού. Τα ευρήματα της έρευνας, έδειξαν πως αυξάνεται η κοινωνικότητα των παιδιών και παίζουν περισσότερο χρόνο, όταν υπάρχουν φυσικά στοιχεία στον χώρο παιχνιδιού.

Η μελέτη των Azlina και Zulkiflee (2010) δείχνει την ισχυρή σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών του υπαίθριου χώρου και του παιχνιδιού εξερεύνησης. Το φυσικό περιβάλλον αποτελεί μια πολύτιμη πηγή μάθησης για τη δημιουργία χώρων παιχνιδιού. Στην έρευνα αυτή που διεξήχθη στη Μαλαισία, οι περισσότεροι από τους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία δεν το λαμβάνουν αυτό ως υψίστης σημασίας. Οι περισσότερες από τις διατάξεις και τις ρυθμίσεις του νηπιαγωγείου συχνά διαχωρίζουν τους χώρους για ποικίλους λόγους. Αυτό, σύμφωνα με την έρευνα των Azlina και Zulkiflee (2010) έχει την τάση να περιορίζει την δημιουργικότητα και την ελευθερία του παιδιού στο παιχνίδι.

Οι White και Stoecklin (1997) επισημαίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός υπαίθριου περιβάλλοντος κατάλληλου για παιχνίδι και μάθηση, περιλαμβάνουν :

- Νερό
- Δέντρα, λουλούδια και θάμνους, των οποίων τα παιδιά θα αναλαμβάνουν την επίβλεψή τους
- Άμμο αναμεμιγμένη με νερό
- Ζώα, ψάρια και πεταλούδες
- Χρώματα και υλικά ποικίλα
- Δομές, εξοπλισμό και υλικά που μπορούν να αλλάξουν, είτε στην πραγματικότητα είτε στη φαντασία τους.

Ωστόσο, όπως τονίζεται από τους Herrington και Nicholls (2007) κατά την τελευταία δεκαετία, ο σχεδιασμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού στον Καναδά διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα με το κέρδος, και όχι σύμφωνα με τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τους Herrington και Nicholls (2007), η κυβέρνηση του Καναδά τηρεί προδιαγραφές ασφαλείας για την προώθηση του εμπορίου και της βιομηχανίας, κι έτσι οι ανάγκες των παιδιών παραμελούνται.

Αδιαμφισβήτητα, όσο εκπαιδευτικό υλικό κι όσα παιχνίδια αντικείμενα κι αν κατασκευάζονται δε μπορούν να αντικαταστήσουν την πολυαισθητηριακή επαφή που προσφέρει το φυσικό περιβάλλον στα παιδιά. Τα φυτά, μαζί με το χώμα, την άμμο και το νερό, είναι τα φυσικά υλικά που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά με το σώμα τους. Μπορούν, για παράδειγμα, να χτίσουν μια τάφρο στην άμμο και χωματένιο ή πέτρινο φράγμα πάνω μια λιμνούλα. Με τα φυσικά αυτά στοιχεία, τα παιδιά μπορούν να παίζουν για όσο χρόνο επιθυμούν. Τα υψηλά επίπεδα πολυπλοκότητας και ποικιλίας της φύσης προσφέρουν μεγαλύτερες προκλήσεις, καλλιεργώντας τη φαντασία και την έμφυτη «περιέργειά» τους. Μάλιστα, τα φυτά μιλούν σε όλες τις αισθήσεις, γι' αυτό και τα παιδιά είναι στενά συνδεδεμένα σε περιβάλλοντα με βλάστηση (White & Stoecklin, 1997).

### **1.2.5. Η ασφάλεια στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού**

Η ανάληψη κινδύνων-ρίσκων κατά το παιχνίδι ή το λεγόμενο αλλιώς «ρισοκίνδυνο παιχνίδι» αποτελεί ένα φυσιολογικό και αναπόσπαστο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού για τα παιδιά κυρίως των μικρότερων ηλικιών (Smith, 1998) και λαμβάνουν χώρα κατά βάση σε υπαίθριους χώρους (Fjørtoft, 2000).

Τα παιδιά κατά το ρισκοκίνδυνο παιχνίδι ξεπερνούν τους φόβους τους και αισθανόμενοι να τους διακατέχει το θάρρος δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες οι οποίες εμπεριέχουν μεγάλο ύψος ή ταχύτητα όπως την αναρρίχηση ή την ανάπτυξη υψηλής ταχύτητας στο ποδήλατο (Smith, 1998).

Το παιχνίδι αυτό ελλοχεύει πολλούς κινδύνους για τραυματισμό των παιδιών κι έτσι δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ασφάλεια των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού με αποτέλεσμα όμως σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές να μην καλύπτεται η ανάγκη των παιδιών να βιώσουν προκλήσεις που είναι απαραίτητες για τη σωστή ανάπτυξη των παιδιών (Freeman, 1995, Smith, 1998). Όπως επισημαίνεται από τους Brussoni, Olsen, Pike και Sleet (2012) τα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού αυτά μπορεί να είναι πολλά όπως η συμβολή στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων αντίληψης του χώρου και προσανατολισμού, αντοχής και επίλυσης προβλήματος.

OBall (2002) ασχολήθηκε σε μακρόχρονη μελέτη του με τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού στο Ηνωμένο Βασίλειο και τα οφέλη όπως και τους κινδύνους που εμπερικλείει το ρισκοκίνδυνο παιχνίδι για τα παιδιά σε αυτούς. Ο Ball μελέτησε το επίπεδο ασφαλείας και τους τραυματισμούς που τυχόν μπορεί να προκληθούν στα παιδιά σε αυτούς. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε είναι πως υποτιμώνται τα οφέλη του ρισκοκίνδυνου παιχνιδιού καθώς δεν είναι εύκολη υπόθεση το να αποδειχθούν εν αντιθέσει με τα μειονεκτήματα-δηλαδή τους τραυματισμούς- καθώς είναι άμεσα μετρήσιμοι κι ορατοί.

Δεν πρέπει να συγχέουμε λοιπόν τις έννοιες του ρισκοκίνδυνου παιχνιδιού με την επικινδυνότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει έναν υπαίθριο χώρο παιχνιδιού λόγω ανεπαρκών και μη κατάλληλων συνθηκών αυτού (Bret, Moore, &Provenzo, 1993, αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010). Η ασφάλεια αποτελεί αδιαμφισβήτητα μία πολύ



σημαντική παράμετρο η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό, την κατασκευή αλλά και τη χρήση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού (Μπότσογλου, 2010).

Οι ποικίλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τους τραυματισμούς των παιδιών στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού μπορούν να επηρεάσουν τις προδιαγραφές ασφαλείας που πρέπει να τηρούνται κατά το σχεδιασμό των παιδικών χαρών (Mott, Rolfe, James, Evans, Kemp, Dunstan, Kemp και Sibert, 1997). Οι παράμετροι οι οποίοι συντελούν στην αύξηση επικινδυνότητας και τραυματισμών στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού είναι κατά βάση το είδος επίστρωσης, ο εξοπλισμός, καθώς και η επίβλεψη από κάποιο ενήλικα (Chalmers, Marshall, Langley, Evans, Brunton, Kelly και Pickering, 1996).

Οι περισσότεροι τραυματισμοί των παιδιών στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού οφείλονται στις πτώσεις των παιδιών στην επιφάνεια επίστρωσής τους. Για να αποφευχθούν αυτοί θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον εξοπλισμό και την επίστρωση δαπέδου (Fiissel, Pattison και Howard, 2005). Στην έρευνα των Chalmers και συν. (1996) που πραγματοποιήθηκε στη Ν. Ζηλανδία σημειώνεται ότι οι πτώσεις των παιδιών σε σκληρές επιφάνειες αυξάνουν τον κίνδυνο τραυματισμών των παιδιών. Αυτό επισημαίνεται και στο εγχειρίδιο ασφαλείας των δημοσίων υπαίθριων χώρων παιχνιδιού (Handbook for Public Playground Safety, 2010).

Παρομοίως και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Καρντίφ της Ουαλίας, διαπιστώθηκε ότι θα πρέπει να αποφεύγεται η επιλογή σκληρών επιφανειών ενώ μόλις το 59% των παιδικών χαρών πληρούσε τις απαιτήσεις για το υλικό της επιφάνειας του δαπέδου, και 54% πληρούνται οι προτεινόμενες οδηγίες για το είδος και το βάθος του. (Mottκαι συν., 1997). Επιπρόσθετα σε άλλες μελέτες σημειώνεται ότι εάν η επιφάνειας επίστρωσης του δαπέδου ήταν από υλικά που απορροφούσαν τους κραδασμούς δε θα είχαν προκληθεί πολύ σοβαροί τραυματισμοί στα παιδιά(Macarthur, Hu, Wesson και Parkin, 2000, Petridou, Sibert, Dedoukou, Skalkidis&Trichopoulos, 2002).

Μια πτώση επάνω σε μια επιφάνεια απορρόφησης κραδασμών είναι λιγότερο πιθανό να προκαλέσει σοβαρό τραύμα στο κεφάλι από πτώση σε σκληρή επιφάνεια. Ωστόσο, μπορεί να προκύψουν κάποιοι τραυματισμοί από πτώσεις, ανεξαρτήτως του υλικού της επιφάνειας (Handbook for Public Playground Safety, 2008). Τα υλικά που προτείνεται να χρησιμοποιούνται ως τα πιο ασφαλή, εφόσον συμφωνούν με τα πρότυπα του ASTM F1292, είναι:

- Χαλίκι
- Άμμος
- Καουτσούκ
- Πριονίδι (Handbook for Public Playground Safety, 2008).

Οι Laforest, Robitaille, Lesage και Dorval(2001) προτείνουν την αντικατάσταση του γρασιδιού ως επιφάνεια επίστρωσης κάτω και γύρω από τον εξοπλισμό της παιδικής χαράς ως πιο ασφαλές υλικό για την αποφυγή σοβαρών τραυματισμών.

Σημαντικό κρίνεται να επιλέγονται ανοιχτόχρωμα κι όχι σκουρόχρωμα υλικά καθώς όπως παρατηρήθηκε τα σκουρόχρωμα υλικά επίστρωσης σε συνδυασμό με την ηλιοφάνεια μπορεί να δημιουργήσουν στα πόδια των παιδιών φουσκάλες. Θα πρέπει ακόμη να ελέγχεται και η κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι παιχνιδοκατασκευές ώστε να μη υπάρχουν σπασμένα ή φθαρμένα κομμάτια σε αυτές που μπορεί να αποτελέσουν κίνδυνο για τα παιδιά που τις χρησιμοποιούν (Handbook for Public Playground Safety, 2008). Βέβαια, όπως επισημαίνουν οι Ball και King (1991), η τοποθέτηση ελαστικού υλικού ως επιφάνεια επίστρωσης απαιτεί τη διάθεση υψηλού χρηματικού ποσού.

Όσον αφορά τον εξοπλισμό, βασική παράμετρος στην επιλογή του κατάλληλου εξοπλισμού είναι η ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνονται. Τα παιδιά έχουν διαφορετικές εμπειρίες και ικανότητες ανάλογα με την ηλικία τους και το αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται. Γι' αυτό και προτείνεται να υπάρχει διαχωρισμός του χώρου για κάθε ηλικιακή ομάδα και στο κάθε σημείο θα υπάρχει κι ο κατάλληλος εξοπλισμός που θα απευθύνεται στην αντίστοιχη ομάδα (Handbook for Public Playground Safety, 2010).

Οι περιοχές για παιδιά 6 μηνών έως και 5 ετών προτείνεται να αποτελούνται από εξοπλισμό χαμηλό σε ύψος, όπως χαμηλές κούνιες και τσουλήθρες (Handbook for Public Playground Safety, 2010). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το ύψος του εξοπλισμού είναι πολύ σημαντικός παράγοντας τραυματισμών στα παιδιά όπως σημειώνεται σε πολλές έρευνες (Chalmers και συν.,1996, Mottκαι συν., 1997, Macarthurκαι συν., 2000) γι' αυτό πρέπει να επιδεικνύεται και η απαραίτητη προσοχή και τήρηση των κατευθυντήριων γραμμών.

Επιπλέον, για την ηλικιακή ομάδα 2-5 ετών προτείνεται να υπάρχουν χώροι με νερό και άμμο για να παίζουν τα παιδιά όπως επιθυμούν ενώ ταυτόχρονα καλό θα ήταν να υπάρχουν παιχνιδοκατασκευές στις οποίες θα προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να απομονωθούν (Handbook for Public Playground Safety, 2005, αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010).

Στις περιοχές για παιδιά 5-12 ετών προτείνεται να υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός για παιχνίδι αναρρίχησης ενθαρρύνοντας έτσι το αίσθημα συνεργασίας με άλλα παιδιά καθώς και χώροι ανοιχτοί ώστε να μπορούν τα παιδιά να παίζουν όπως θέλουν. Τέλος, προτείνεται να υπάρχουν παιχνιδοκατασκευές με στεγασμένο χώρο έτσι ώστε να ενισχυθεί η φαντασία κι η ομαδικότητα των παιδιών (Handbook for Public Playground Safety, 2005, αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010).

Όπως προαναφέρθηκε ο εξοπλισμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού δεν είναι κατάλληλος για τα παιδιά όλων των ηλικιών. Όσοι επιβλέπουν το παιχνίδι των παιδιών στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού (γονείς- κηδεμόνες, εθελοντές, εκπαιδευμένο προσωπικό, όπως εκπαιδευτικοί) θα πρέπει να γνωρίζουν ποιες τις παιχνιδοκατασκευές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους. Είναι προφανές ότι τα παιδιά μικρότερων ηλικιών έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για επίβλεψη σε σχέση με τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών (Handbook for Public Playground Safety, 2010).

Σε γενικές γραμμές όσοι επιβλέπουν τα παιδιά σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού θα πρέπει :

- « να ελέγχουν εάν υπάρχει σπασμένος εξοπλισμός και να φροντίζουν να μη παίζουν με αυτόν τα παιδιά,

- να ελέγχουν ή να αφαιρούν επικίνδυνες τροποποιήσεις, ιδίως σχοινιά δεμένα στον εξοπλισμό, πριν αφήσουν τα παιδιά να παίξουν,
- να ελέγχουν για τη σωστή συντήρηση της προστατευτικής επίστρωσης του δαπέδου,
- να φροντίζουν να φορούν τα παιδιά παπούτσια» (Handbook for Public Playground Safety, 2010, σελ. 7).

Όσον αφορά την Ελλάδα το Υπουργείο Εσωτερικών καθόρισε για πρώτη φορά νομοθετικά με την απόφαση 28492/2009 τις προϋποθέσεις και τις προδιαγραφές για την κατασκευή, την οργάνωση και τη λειτουργία των παιδικών χαρών όπως και τον έλεγχό τους. Σύμφωνα με το ΦΕΚ Β 931/ 18.5.2009 για τους δημόσιους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού επισημαίνεται ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό, τη λειτουργία και την κατασκευή των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού σημαντικές παράμετροι όπως η επιλογή, η σχεδίαση και η οργάνωση του κατάλληλου χώρου, οι προδιαγραφές ασφάλειας, ο υπεύθυνος επιβλέπων της παιδικής χαράς, να χρησιμοποιείται ο κατάλληλος εξοπλισμός και επιφάνεια επίστρωσης σύμφωνα με τα πρότυπα ΕΛΟΤ (Μπότσογλου, 2010).

Σε πρόσφατο άρθρο της «Δημοκρατικής» τον Απρίλιο του 2015 σημειώνεται πως όσες παιδικές χαρές δεν έχουν πιστοποίηση απειλούνται να κλείσουν. Έπειτα από το ατυχές συμβάν που σημειώθηκε σε παιδική χαρά των Ιωαννίνων όπου λόγω ακατάλληλου εξοπλισμού πεντάχρονο παιδί έχασε τον αντίχειρά του, το Υπουργείο Εσωτερικών μάλιστα να ενημερωθεί για το έργο των Επιτροπών Ελέγχου Παιδικών Χαρών. Σύμφωνα με το υπουργείο, όπως ορίζεται από το νομοθετικό πλαίσιο, οι παιδικές χαρές οφείλουν να λάβουν ειδική πιστοποίηση, η οποία χορηγείται από το υπουργείο Εσωτερικών έπειτα από τους εξής τρεις ελέγχους: πρώτον, της Τεχνικής Υπηρεσίας του οικείου Δήμου, δεύτερον, ενός εκ των διαπιστευμένων προς τη διενέργεια ελέγχων φορέων από το Εθνικό Συμβούλιο Διαπίστευσης και, τρίτον, της τριμελούς Επιτροπής Ελέγχου Παιδικών Χαρών της οικείας Αποκεντρωμένης Διοίκησης ([www.dimokratiki.gr](http://www.dimokratiki.gr)). Τον Αύγουστο του 2015 άρθρο της εφημερίδας «Καθημερινή» αναφέρει πως σε εκατοντάδες παιδικές χαρές της χώρας, έχει τοποθετηθεί από τους δήμους επιγραφή στην είσοδο των παιδικών χαρών στην οποία

αναγράφεται ότι απαγορεύεται η είσοδος γιατί ο χώρος δεν είναι πιστοποιημένος (Καρακασίδης, 2015).

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή του Βόλου το 2009 τα αποτελέσματα για την ασφάλεια των παιδικών χαρών ήταν εξαιρετικά απογοητευτικά καθώς σε ποσοστό 84,4% η επιφάνεια επίστρωσης των παιδικών χαρών κρίθηκε ακατάλληλη ενώ στο 48,9% των παιδικών χαρών υπήρχαν σημεία επικίνδυνα που έθεταν άμεσα σε κίνδυνο τραυματισμού τα παιδιά (Botsoglou, Hrisikou & Kakana, 2011).

Γενικότερα στη χώρα μας όσο ελπιδοφόρα και αν φάνηκε πως είναι η δημιουργία νομοθετικού πλαισίου για τη λειτουργία των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, η εικόνα τους εξακολουθεί να είναι εξαιρετικά απογοητευτική και ελπίζουμε να τηρηθεί η υπουργική απόφαση του 2009 προτού λάβουν χώρα και άλλοι τραυματισμοί παιδιών.

### **1.3. Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟΥΣ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

#### **1.3.1 Η σπουδαιότητα ένταξης παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού**

Όλα τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά και σωματικά μέσα από το παιχνίδι, και ένα αυξανόμενο σώμα της έρευνας επισημαίνει το σημαντικό ρόλο που το φυσικό περιβάλλον διαδραματίζει σε αυτή την εξέλιξη (Sachs&Vinceta, 2010).

Το παιχνίδι στη φύση, με βάση τα ευρήματα, μπορεί να έχει πολύ θετική επίδραση σε παιδιά με Ε.Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) μπορούν καλύτερα να συγκεντρωθούν όταν έχουν συχνή επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά που παίζουν περισσότερο στη φύση σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία σε τεστ συγκέντρωσης και αυτοπειθαρχίας. Όσο περισσότερο πράσινο υπάρχει στο χώρο, τόσο καλύτερα τα αποτελέσματα (Taylor, Kuo & Sullivan, 2001, Taylor&Kuo, 2009).

- Τα παιδιά που παίζουν σε φυσικά περιβάλλοντα έχουν καλύτερο κινητικό συντονισμό, ισορροπία, ευκινησία, και αρρωσταίνουν λιγότερο (Fjørtoft 2001, 2004).
- Όταν τα παιδιά παίζουν σε υπαίθριους χώρους, χρησιμοποιούν ιδιαίτερα το ευφάνταστο και δημιουργικό παιχνίδι που καλλιεργεί τις γλωσσικές δεξιότητες και ενισχύει την κοινωνικότητά τους (Fjørtoft, 2000).
- Το παιχνίδι σε φυσικό περιβάλλον, μειώνει ή εξαλείφει την αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως τη βία, τον εκφοβισμό και το βανδαλισμό (Moore&Cosco 2000) και συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Said, 2012).

Κρίνεται απαραίτητο δε, οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού για παιδιά με ΕΕΑ να ενισχύουν τη διασκέδαση σε ένα ασφαλές υπαίθριο περιβάλλον. Για παράδειγμα, πολλά παιδιά με αυτισμό βρίσκονται κυρίως σε δομημένα περιβάλλοντα εσωτερικού χώρου μάθησης, ενώ μπορούν να λαμβάνουν μεγαλύτερα οφέλη από δραστηριότητες σε εξωτερικούς χώρους (Sachs&Vinceta, 2010).

Τα παιδιά με ΕΕΑ συνήθως αγαπούν την αλλαγή χώρου παιχνιδιού από εσωτερικό σε υπαίθριο. Η αλλαγή από εσωτερικό σε εξωτερικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη επί καθημερινής βάσης. Τα περισσότερα παιδιά με ΕΕΑ χρειάζονται ευκαιρίες για να εξασκηθούν κυρίως σε κινητικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε υπαίθριους χώρους, όπως να κάνουν ποδήλατο, να παίζουν με τη μπάλα, να τρέξουν κ.α. Το υπαίθριο παιχνίδι, επίσης, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αυτών, ενώ παιχνίδια με το νερό και την άμμο, λειτουργούν πιο εποικοδομητικά για τα παιδιά σε υπαίθριους χώρους από ότι σε εσωτερικούς (Klein, Cook και Richardson-Gibbs, 2001).

Η δημιουργία, λοιπόν, ενός προσεγμένου υπαίθριου χώρου παιχνιδιού που ενισχύει την επαφή των παιδιών τόσο αναμεταξύ τους, όσο και με τη φύση, παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να διασκεδάσουν, αλλά και να ανακουφιστούν από την άκαμπτη τάξη, σε ένα ασφαλές και ελκυστικό εξωτερικό περιβάλλον (Sachs&Vinceta, 2010). Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού, όπως η παιδική χαρά, είναι περιβάλλοντα όπου εκπαιδευτικοί και θεραπευτές μπορούν να διευκολύνουν την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. (Nabors, Willoughby και Badawi, 1999). Βεβαίως, σημαντικό ρόλο για την

δημιουργία ενός τέτοιου υπαίθριου χώρου διαδραματίζει ο σχεδιασμός, η ασφάλεια κι η προσβασιμότητα των παιδιών με Ε.Ε.Α (Klein και συν., 2001).

### **1.3.2. Εμπόδια για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού**

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας τα παιδιά με ΕΕΑ αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες να ενταχθούν στην κοινωνία (Oliver, 1996). Η άποψη που υποστηρίζεται από τους Imre (1997) και Proshansky & Fabian (1987) είναι πως η οργάνωση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού εξυπηρετεί αποκλειστικά τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία επισημαίνονται οι δυσκολίες συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ στη δραστηριότητα του παιχνιδιού (Wooley, Armitage, Bishop, Curtis, & Ginsborg, 2005) και στο παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους (Dunn, Moore & Murray, 2003, Thomas, 1999).

Υπάρχουν ποικίλες απόψεις για την κατηγοριοποίηση των δυσκολιών αυτών. Οι Dunn, Moore & Murray (2003) διαχωρίζουν τα εμπόδια σε δύο κατηγορίες: τα περιβαλλοντικά και τα κοινωνικά. Στα περιβαλλοντικά συμπεριλαμβάνονται οι δυσπρόσιτες τουαλέτες, τα στενά μονοπάτια και οι μη επίπεδες επιφάνειες, τα οποία συντελούν στη δύσκολη πρόσβαση και τη ανεπαρκή ασφάλεια των παιδιών με ΕΕΑ στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Οι μελέτες των Frost (1992) και Schleifer (1990) επικεντρώνονται στα περιβαλλοντικά εμπόδια και πιο συγκεκριμένα στον χώρο για το υπαίθριο παιχνίδι όπως τον εξοπλισμό ή τον σχεδιασμό αυτού.

Οι Wooley και συν. (2005) εντοπίζουν μία ακόμη κατηγορία πέραν των περιβαλλοντικών και κοινωνικών εμποδίων, αυτή των οργανωτικών. Τα οργανωτικά εμπόδια, όπως φαίνονται στην έρευνα των Wooley και συν. (2005), που πραγματοποιήθηκε σε σχολικούς υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, αφορούν τον χρόνο τον οποίο διατίθεται για να καταρτιστεί κατάλληλα το προσωπικό του σχολείου αλλά και την ισορροπία μεταξύ της υγείας και της ασφάλειας από τους κινδύνους που ελλοχεύουν στο παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους.

Τα κοινωνικά, όπως υποστηρίζουν οι Dunn, Moore & Murray (2003), αφορούν τις αρνητικές πεποιθήσεις των ατόμων τυπικής ανάπτυξης για τα άτομα με ΕΕΑ και τα

αισθήματα που προκαλούνται στα παιδιά αυτά όπως το αίσθημα κατωτερότητας, ενοχής και έλλειψης αυτοπεποίθησης λόγω των διακρίσεων τις οποίες υφίστανται τα άτομα με ΕΕΑ. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία τονίζεται πως σε πάρκα και γενικότερα υπαίθριους χώρους ψυχαγωγίας επικρατούν διακρίσεις μεταξύ ατόμων με ΕΕΑ και τυπικής ανάπτυξης (Bedini & Henderson, 1994, Kitchin, 1998).

Σύμφωνα μάλιστα με την έρευνα των Yantzi, Young και McKeever (2010) τα παιδιά με ΕΕΑ περιθωριοποιούνται στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα ίδια τα παιδιά με ΕΕΑ σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δηλώνουν ότι έχουν εξαιρετικά μειωμένες εμπειρίες στο παιχνίδι στους σχολικούς υπαίθριους χώρους λόγω τόσο των φυσικών περιορισμών, όσο και των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για αυτά (Prellwitz & Tamm, 1999).

Πιο αναλυτικά, η μελέτη των Prellwitz και Tamm (1999) διεξήχθη στη Σουηδία μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις σε παιδιά με περιορισμένη κινητικότητα και σε αυτούς που είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι η πρόσβαση για τα παιδιά αυτά ήταν ελλιπής και μάλιστα το γεγονός αυτό, όπως φαίνεται στην έρευνα, εξέπληξε τους υπεύθυνους για το σχεδιασμό των παιδικών χαρών.

Οι Prellwitz και Skär (2007) πραγματοποίησαν μια μελέτη επίσης στη Σουηδία και διαπίστωσαν, έπειτα από συνεντεύξεις 20 παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ, πως είχαν περιορισμένη δυνατότητα πρόσβασης στις παιδικές χαρές αλλά και περιορισμένη δυνατότητα για ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Μάλιστα, στη μελέτη αυτή τονίζεται και η ελλιπής ενημέρωση των υπευθύνων που φαίνεται να υπάρχει για τις κατάλληλες προδιαγραφές οι οποίες πρέπει να ακολουθούνται στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού για την πρόσβαση των παιδιών με ΕΕΑ.

Επιπλέον, σε έρευνα που διεξήχθη σε συνοικία της τουρκικής πρωτεύουσας συμπληρώθηκαν 667 ερωτηματολόγια από γονείς παιδιών για τυχόν εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης ο σχεδιασμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών αυτών και μάλιστα, όπως επισημαίνεται από τους ερευνητές, για να διαφοροποιηθεί αυτή η κατάσταση θα πρέπει, τόσο οι



αρμόδιες δημοτικές αρχές, όσο και οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό των παιδικών χαρών να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο επί της προσβασιμότητας και της ίσης συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ στο παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους (Talay, Akpinar και Belkayali, 2010).

Στη μελέτη των Tamm και Skar (2000) αποδίδεται και μια άλλη προσέγγιση των κοινωνικών εμποδίων. Στην έρευνα αυτή επισημαίνεται πως τα παιδιά με περιορισμένη κινητικότητα ως επί το πλείστον συνοδεύονται από κάποιον ενήλικα. Η παρουσία αυτού αποτελεί τροχοπέδη στην αλληλεπίδραση με συνομιλήκους τους στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού καταλήγοντας να παίζουν τα παιδιά κυρίως μόνα τους ή με τον ενήλικα από τον οποίο συνοδεύονται (Tamm & Skar, 2000). Αυτό σύμφωνα με τους Prellwitz, Tamm και Lindqvist(2001) θα μπορούσε να προκαλέσει δευτερογενείς ειδικές ανάγκες όπως «την αυξημένη εξάρτηση από ενήλικες, την ανεπαρκώς ανεπτυγμένη κοινωνική επάρκεια και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση» (Prellwitz, Tamm&Lindqvist, 2001, σελ. 59).

Η μελέτη του Kitchin (1998)εστιάζει στον αποκλεισμό που βιώνουν τα άτομα με ΕΕΑ στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο κι επισημαίνεται πως λόγω αυτού του κοινωνικού αποκλεισμού, προκαλούνται στα άτομα με ΕΕΑ έντονα αισθήματα απομόνωσης και μοναξιάς, ενώ ταυτόχρονα τονώνεται το αίσθημα πως είναι «μη φυσιολογικά» (Kitchin, 1998).

Επιπρόσθετα, στη μελέτη των Prellwitz, Tamm και Lindqvist (2001)τονίζονται τα κοινωνικά εμπόδια στην ένταξη των παιδιών με περιορισμένη κινητικότητα στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού κι επισημαίνεται η ευθύνη των δημοτικών αρχών για το κατά πόσο λαμβάνουν υπόψη τους τα άτομα αυτά κατά το σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στη μελέτη αυτή διερευνηθεί η προσβασιμότητα των παιδιών με περιορισμένη κινητικότητα σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού σε περιοχή της Σουηδίας. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας μόνο 2 υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού από όσους εξετάστηκαν ήταν πλήρως προσβάσιμοι σε παιδιά με περιορισμένη κινητικότητα, ενώ 46 είχαν προσαρμοστεί σε κάποιο βαθμό ώστε να είναι προσβάσιμοι στα παιδιά αυτά.

Όσον αφορά τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού στην Ελλάδα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Βόλο τα αποτελέσματα για την προσβασιμότητα των παιδιών

με ΕΕΑ στις παιδικές χαρές κρίνονται ιδιαιτέρως απογοητευτικά. Συγκεκριμένα, σε κανένα υπαίθριο χώρο παιχνιδιού που ερευνήθηκε δεν υπήρχε εξοπλισμός κατάλληλος για τα παιδιά με ΕΕΑ, ενώ μόνο το 13,3 % των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού διέθετε ράμπες (Botsoglou και συν, 2011).

Η ανεπαρκής αυτή προσβασιμότητα σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού για τα παιδιά με ΕΕΑ μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα αποκλεισμού που βιώνουν τα άτομα με ΕΕΑ στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Τα εμπόδια αυτά έχουν σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στη ψυχολογία των παιδιών αυτών (Thomas, 1999). Κρίνεται, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη να δημιουργηθούν χώροι οι οποίοι θα προσφέρουν φυσική πρόσβαση αλλά και θα ενισχύουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών με ΕΕΑ για να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών αυτών στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού.

Βέβαια σε αυτήν τη δύσκολη οικονομικά εποχή, οι εκπαιδευτικοί και οι θεραπευτές θα πρέπει να επιδιώκουν να αναπτυχθούν οικονομικά αποδοτικές προτάσεις και δραστηριότητες για την προώθηση της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ στους σχολικούς υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, καθώς ο επανασχεδιασμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού μπορεί να μην είναι εφικτός λόγω της δημοσιονομικής πολιτικής (Nabors, Willoughby, Leff και McMenamin, 2001).

Γι' αυτό και όπως τονίζεται στην έρευνα των Nabors, Willoughby και Badawi (1999), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στους σχολικούς υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με χαμηλότερες γνωστικές, γλωσσικές αλλά και κοινωνικές απαιτήσεις. Τα παιδιά με ΕΕΑ μπορεί να θέλουν πρόσθετη στήριξη από το δάσκαλο και τη μεσολάβησή του για την αύξηση της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες που απαιτούν λεπτές κινητικές ικανότητες ή σύνθετες γνωστικές, κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες. Χρειάζεται αυξημένη επαγρύπνηση από τους δασκάλους, για την εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που τονίζουν τη συνεργασία της ομάδας, ενισχύοντας την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στην παιδική χαρά.

«Δεν είναι πάντα το χρηματικό ποσό που κάνει καλύτερο το περιβάλλον παιχνιδιού, αλλά η ποιότητα του χρόνου και της ενέργειας στο σχεδιασμό ευκαιριών για το παιχνίδι των παιδιών όλων των ηλικιών» (Hartle & Johnson, 1993, σελ. 35).

### **1.3.3. Ο ενταξιακός σχεδιασμός υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για παιδιά με Ε.Ε.Α.**

Το παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους προσφέρει σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να αποκτήσουν ποικίλες εμπειρίες. Ωστόσο, για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. μπορεί να απαιτούνται προσαρμογές κι επιπλέον ενθάρρυνση, ώστε να αυξηθούν οι εμπειρίες τους στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού (Henninger, 2008).

Για να μπορέσουν να ενταχθούν τα παιδιά με ΕΕΑ σε περιβάλλοντα παιχνιδιού θα πρέπει ο σχεδιασμός τους να ενισχύει την εύκολη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, ρυθμίζοντας ταυτόχρονα το ύψος και το βάρος των φυσικών στοιχείων του περιβάλλοντος με τις διαστάσεις και τις ικανότητες των παιδιών και παρέχοντας στηρίγματα τα οποία θα μπορούν να λειτουργήσουν ως βοηθήματα ενός παιδιού με ΕΕΑ (Olds, 1979). Οι Prellwitz και Tamm (1999) επισημαίνουν πως ο εξοπλισμός του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού όπως και το υλικό κάλυψης του εδάφους αποτελούν βασικά στοιχεία τα οποία εάν τροποποιηθούν ή εάν αντικατασταθούν μπορούν να συμβάλλουν στην προσβασιμότητα των παιδιών με μειωμένη κινητικότητα.

Η μελέτη των Yuill, Strieth, Roake, Aspden και Todd (2007) εστίασε στους σχολικούς υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Αυτοί οι ερευνητές εξέτασαν την επίδραση ενός συγκεκριμένου σχεδιασμού υπαίθριου χώρου παιχνιδιού που είχε στόχο την αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με αυτισμό με συνομιλήκους τους τυπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον σχεδιασμό αυτό του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού υπάρχει στον χώρο ένα «κατάλληλο» επίπεδο φυσικής πρόκλησης για τα παιδιά με αυτισμό, υπάρχει ένα σημείο στο οποίο μπορούν να παρακολουθούν τα άλλα παιδιά να παίζουν, αλλά όχι απαραίτητα να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και τέλος υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός που μπορεί να προωθήσει το παιχνίδι φαντασίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών αυξήθηκαν κατά πολύ με τον νέο αυτό σχεδιασμό.

Η Bishop (2004) υποστηρίζει ότι ο υπαίθριος χώρος παιχνιδιού για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. πρέπει :

- ✓ Να συμβάλλει στην ανακάλυψη της χαράς του παιχνιδιού από τα παιδιά και στην ενίσχυση κοινωνικών σχέσεων με άλλα παιδιά.
- ✓ Να προσφέρει εμπειρίες που μπορούν να γενικευθούν κι εκτός παιχνιδιού ενώ κατανοούνται τόσο από τα παιδιά όσο και από τους γονείς.
- ✓ Να ενθαρρύνει τα παιδιά να παίζουν σε ένα περιβάλλον ελκυστικό που θα καλύπτει τις ανάγκες τους και θα τα ανταμείβει.
- ✓ Να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την καθημερινή τους ζωή.

Πιο συγκεκριμένα, το US Access Board (2005) έχει αναπτύξει συγκεκριμένο οδηγό για τις παιδικές χαρές σύμφωνα με την οργάνωση «Americans with Disabilities Act» (ADA). Ορισμένα παραδείγματα του οδηγού αφορούν:

- Την επιφάνεια του εδάφους (κάθε κομμάτι του εξοπλισμού όπως οι πλάκες πρέπει να είναι προσβάσιμες και κατάλληλες για αυτά τα παιδιά).
- Τις υπερυψωμένες κατασκευές (το 50 % των συστατικών των υπερυψωμένων κατασκευών πρέπει να είναι προσβάσιμο).
- Τον εξοπλισμό του θεατρικού παιχνιδιού (οι κατασκευές όπως το παιδικό σπίτι πρέπει να είναι εύκολα προσβάσιμες τοποθετώντας τις κοντά σε διαδρόμους).
- Το παιχνίδι με νερό, τις αμμοδόχους και τους κήπους (αυτές οι περιοχές πρέπει να τοποθετούνται στην άκρη των διαδρόμων ώστε να είναι περισσότερο προσβάσιμες σε αναπηρικά αμαξίδια).

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό, πως στο πλαίσιο των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, προσβάσιμος είναι ένας χώρος ή κάποιο αντικείμενο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, είτε ως σύνολο, είτε ως μέρος αυτού από άτομα με ΕΕΑ (Heseltine & Hicks, 2001, αναφέρεται στο Webb, 2003).

Επίσης, υπάρχει μια σειρά από βασικές αρχές που προσδιορίζονται από τον Καθολικό Σχεδιασμό(Universal Design). Οι αρχές αυτές είναι([www.design.ncsu.edu](http://www.design.ncsu.edu)):

-Η δίκαιη χρήση. Ο σχεδιασμός είναι χρήσιμος για τους ανθρώπους με διαφορετικές ικανότητες. Προσφέρει ίδια μέσα χρήσης για όλους τους χρήστες, δεν στιγματίζει τους

χρήστες, προβλέπει ασφάλεια, προστασία και καθιστά τον σχεδιασμό ελκυστικό για όλους τους χρήστες.

-Η ευελιξία στη χρήση. Ο σχεδιασμός φιλοξενεί ένα ευρύ φάσμα προτιμήσεων και προσαρμόζεται στις ικανότητες του χρήστη.

-Απλή και διασθητική χρήση. Η χρήση του σχεδιασμού είναι εύκολο να γίνει κατανοητή από τον χρήστη, ανεξάρτητα από την εμπειρία ή τη γνώση του.

-Κατανοητές πληροφορίες χρήσης. Ο σχεδιασμός παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τον χρήστη, ανεξάρτητα από τις συνθήκες του περιβάλλοντος ή τις αισθητήριες ικανότητές του.

-Η ανοχή στο λάθος. Ο σχεδιασμός ελαχιστοποιεί τους κινδύνους και τις δυσμενείς συνέπειες τυχαίων ή σκόπιμων ενεργειών.

-Η χαμηλή σωματική προσπάθεια. Ο σχεδιασμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και άνετα, με την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια.

-Το μέγεθος και ο χώρος για την προσέγγιση και τη χρήση. Το κατάλληλο μέγεθος και ο χώρος προβλέπει την προσέγγιση, το χειρισμό και τη χρήση, ανεξάρτητα από το μέγεθος του σώματος του χρήστη, τη στάση του σώματός του ή την κινητικότητά του.

Οι Prellwitz και Skar (2007) τονίζουν επίσης την αναγκαιότητα να ακολουθηθούν οι αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού σε όλους τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Σε διεθνές επίπεδο, υπάρχουν πολλοί οδηγοί που προτείνουν διάφορες προδιαγραφές που πρέπει να ακολουθούνται κατά τον ενταξιακό σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού έτσι ώστε να είναι προσβάσιμοι και σε παιδιά με ΕΕΑ.

Για την Αυστραλία υπάρχει ο οδηγός για τα πρότυπα της Αυστραλίας στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού και τον εξοπλισμό αυτών (Standards Australia, 2004). Όσον αφορά τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπως είδαμε και προηγουμένως, υπάρχει ο οδηγός των «Americans with Disabilities Act» (ADA, 2000) στον οποίο σημειώνεται ότι ο εξοπλισμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού τουλάχιστον κατά το ήμισυ θα πρέπει να είναι προσβάσιμος στα παιδιά με Ε.Ε.Α.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχουν αρκετοί τέτοιοι οδηγοί όπως ο οδηγός των Dunn, Moore και Murray (2003) οι οποίοι εστιάζουν στην ένταξη σε κοινωνικό επίπεδο κυρίως των μαθητών με ΕΕΑ σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού και ο οδηγός των «The Royal Society for the Prevention of Accidents» (RoSPA) που εστιάζει κυρίως στην ασφάλεια των παιδιών με ΕΕΑ στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού των Hicks και Heseltine (2001 αναφέρεται στο Webb, 2003). Ο οδηγός RoSPA για τις παιδικές χαρές και τα παιδιά με ΕΕΑ του Ηνωμένου Βασιλείου είναι αυτός ο οποίος θα χρησιμοποιηθεί και στην ερευνητική μας διαδικασία. Σε αυτόν τον οδηγό υπάρχουν οι εξής βασικοί ορισμοί:

- 1) Πρόσβαση: ένα στοιχείο ή μια περιοχή του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού που, μπορεί να έχουν πρόσβαση, είτε απόλυτα είτε μερικώς, όλα τα άτομα και συνεπώς να μπορούν να χρησιμοποιούνται και από άτομα με ΕΕΑ. Τουλάχιστον η μερική πρόσβαση κρίνεται απολύτως αναγκαία ώστε να μπορούν όλοι οι χρήστες να έχουν παρόμοιες εμπειρίες.
- 2) Πρόσβαση σε μονοπάτια: στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού πρέπει τα μονοπάτια να είναι σε μέγεθος επαρκή, να καλύπτονται με λείες επιφάνειες και να παρέχουν βοηθήματα στα άτομα με ΕΕΑ.
- 3) Πρόσβαση στις επιφάνειες δαπέδου: οι επιφάνειες που καλύπτουν το έδαφος πρέπει να είναι σταθερές και αντιολισθητικές κάτω και μεταξύ των στοιχείων του παιχνιδιού. Τα υλικά αυτά είναι το καουτσούκ και το πριονίδι εν αντιθέσει με το χαλίκι ή την άμμο που δημιουργούν ιδιαίτερα προβλήματα στη πρόσβαση των ατόμων με κινητικά προβλήματα.
- 4) Ενότητες πολλαπλού παιχνιδιού: αυτές αποτελούνται από δύο ή περισσότερα στοιχεία, σε διάφορα επίπεδα, επιτρέποντας την κίνηση επάνω και κάτω και συνδέονται μεταξύ τους. Οι ενότητες αυτές για παράδειγμα περιλαμβάνουν πύργους που συνδέονται με σκάλες, ράμπες, γέφυρες ή δίχτυα. Ακόμη μπορεί να υπάρχουν μέσα και σπιτάκια τα οποία, κατά προτίμηση, θα βρίσκονται στο έδαφος.
- 5) Μεταφορά: τα σημεία στα οποία ο συνδυασμός του χαμηλού επιπέδου γεφυρών / εξέδρων και των βημάτων που συμπληρώνονται από κιγκλιδώματα, λαβές, και άλλων βοηθημάτων μεταφοράς δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο με ΕΕΑ να μετακινηθεί από

μια αναπηρική καρέκλα σε ένα υπερυψωμένο και προσβάσιμο σημείο, σε ένα σημείο πολλαπλού παιχνιδιού, το οποίο θα πρέπει να βρίσκεται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στην βοηθητική εξέδρα κλπ. Εάν η ανύψωση των παιδιών μέχρι τον εξοπλισμό παιχνιδιού είναι υποχρεωτική τότε αυτός δεν μπορεί να θεωρηθεί προσβάσιμος στα παιδιά αυτά.

Ορισμένες παράμετροι που επισημαίνονται στον οδηγό RoSPA είναι οι εξής (Hicks και Heseltine, 2001, αναφέρεται στο Webb, 2003):

-Ο χώρος στάθμευσης πρέπει να εξασφαλίζει την πρόσβαση στα παιδιά με ΕΕΑ θα πρέπει να έχει σήμανση για χρήση ατόμων με ΕΕΑ και θα πρέπει να βρίσκεται στο πλησιέστερο σημείο του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού. Η επιφάνεια του χώρου στάθμευσης αυτοκινήτων θα πρέπει να μην έχει λακούβες, χαλίκια, λάσπη ή γρασίδι, ώστε να μπορέσει να κινηθεί το αναπηρικό αμαξίδιο.

-Η γεωγραφική θέση της περιοχής παιχνιδιού είναι επίσης σημαντική, δεδομένου ότι δεν είναι λογικό να περιμένουμε από τους ανθρώπους με ΕΕΑ να διασχίζουν μεγάλες εκτάσεις γκαζόν για να φτάσουμε στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού ή να διαπιστώσετε ότι η περιοχή παιχνιδιού είναι στην άκρη του πάρκου από το χώρο στάθμευσης αυτοκινήτων. Εάν ο χώρος παιχνιδιού απέχει πάνω από 75 μέτρα από το χώρο στάθμευσης αυτοκινήτων, κάποιο κάθισμα για να μπορεί να ξεκουραστεί το παιδί πρέπει να παρέχεται στα μισά της διαδρομής σε τακτά χρονικά διαστήματα.

-Τα μονοπάτια για να παρέχουν πρόσβαση στο χώρο παιχνιδιού από το χώρο στάθμευσης αυτοκινήτων θα πρέπει να είναι κατασκευασμένα από κατάλληλα υλικά, όπως άσφαλτο, πλακοστρώσεις, ή πέτρα ή πλάκες πεζοδρομίου, ενώ δεν πρέπει να χρησιμοποιείται χαλίκι ή άμμος

-Οι ράμπες πρέπει να έχουν μια κλίση από 1:15, με ελάχιστο πλάτος 1,2 μέτρα. Χρειάζεται τουλάχιστον μία, και κατά προτίμηση δύο σταθερές χειρολαβές στήριξης ύψους 1,0 έως 1,2 μέτρα, με μια δεύτερη σιδηροδρομική στα 600 χιλιοστά.

-Κάτω και γύρω από όλο τον εξοπλισμό του παιχνιδιού το ύψος πτώσης δεν πρέπει να υπερβαίνει τα 600 χιλιοστά, ενώ το υλικό της επιφάνειας θα πρέπει να είναι ομαλό όπως το καουτσούκ, το οποίο είναι διαθέσιμο σε ευρύ φάσμα χρωμάτων και σχεδίων

τα οποία ενισχύουν την περιοχή παιχνιδιού και μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με προβλήματα όρασης.

-Ένας χώρος παιχνιδιού δεν πρέπει να είναι επίπεδος αλλά να παρέχει διάφορες δυνατότητες πρόκλησης, τόσο στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, όσο και στα παιδιά με ΕΕΑ. Γέφυρες, ή ράμπες μπορούν να παρέχουν πρόσβαση μεταξύ των διαφόρων επιπέδων, με ποικίλους βαθμούς πρόκλησης, ώστε ταυτόχρονα να ενισχύεται και η μάθηση για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα.

-Στις κούνιες, πρέπει να υπάρχουν καθίσματα ειδικά σχεδιασμένα για παιδιά με κινητικά προβλήματα και προβλήματα ισορροπίας, τα οποία στηρίζουν τόσο την πλάτη όσο και τα χέρια. Ειδικά καθίσματα με ζώνη ασφαλείας ή κούνιες με αναπηρικό καροτσάκι κρίνονται ακατάλληλα για τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, λόγω κινδύνου για βανδαλισμό.

Στον ελλαδικό χώρο στο ΦΕΚ Β'931/18.5.2009 αναφέρεται χαρακτηριστικά στην παράγραφο Γ' του άρθρου 6 πως «σε κάθε παιδική χαρά θα πρέπει να προβλέπεται μία θέση τουλάχιστον χρήστη ΑμΕΑ ανά 10 τουλάχιστον θέσεις χρηστών, με τις κατάλληλες προσβάσεις και διατάξεις ασφαλούς χρήσης κάθε οργάνου σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στις ευρωπαϊκές και διεθνείς προδιαγραφές (ASTM κ.λ.π.). Σε διαφορετική περίπτωση θα πρέπει οπωσδήποτε να προβλέπονται θέσεις ΑμΕΑ στο σύνολο των θέσεων χρηστών όλων των παιδικών χαρών της περιφέρειας του Δήμου ή Κοινότητας» (Μπότσογλου, 2010, σελ.94). Αυτό το θεσμοθετημένο πλαίσιο αποτελεί ένα πρώτο σημαντικό βήμα για τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ και την ίση αντιμετώπιση τους στο κοινωνικό σύνολο.

Προς το παρόν, ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού που λειτουργεί για παιδιά με ΕΕΑ στην Ελλάδα, εγκαινιάστηκε στις 18 Φεβρουαρίου 2016 στο Παλαιό Φάληρο Αττικής. Στον χώρο αυτό υπάρχει γήπεδο "Μπότσε", δύο ξύλινα στέγαστρα αναμονής των παικτών, καθιστικοί πάγκοι, και ένα γήπεδο μπάσκετ ΑΜΕΑ περιφραγμένο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες συνθήκες που πρέπει να υπάρχουν για τη χρήση από παιδιά με ΕΕΑ. Όλες αυτές οι εγκαταστάσεις πλαισιώνουν την υπάρχουσα παιδική χαρά (Κονταρίνη, 2016). Ένας ακόμη λειτουργεί στην Καβάλα από το 2014 στον οποίο



όμως σημειώθηκε περιστατικό βανδαλισμού από αγνώστους το καλοκαίρι του 2015 (Σταμούλης, 2015).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **2.1. ΜΕΘΟΔΟΣ**

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφία για τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ στο παιχνίδι, για τη σχέση του παιδιού με τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, για τον σχεδιασμό προσβάσιμων υπαίθριων χώρων παιχνιδιού και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά να ενταχθούν στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού και για τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών αυτών, σκοπός της παρούσης ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού είναι προσβάσιμοι στα παιδιά με ΕΕΑ και να εκτιμηθεί κατά πόσο αυτοί είναι επαρκείς και χωρίς αποκλεισμούς για τα παιδιά ως προς τον εξοπλισμό και την παιδαγωγική ποιότητά τους.

Έπειτα από επισταμένη ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας φάνηκε ότι στην Ελλάδα υπάρχει μόνο μία έρευνα των Botsoglou και συν. (2011) στην πόλη του Βόλου για τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους στα παιδιά με ΕΕΑ και για τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που πρέπει να διέπουν τους χώρους αυτούς. Βεβαίως, η διατύπωση θεσμικού πλαισίου για τη δημιουργία και λειτουργία των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού (ΦΕΚ Β 931/ 18.5.2009) κι η ιδιαίτερη αναφορά που υπάρχει για τα παιδιά με ΕΕΑ, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού στον ελλαδικό χώρο.

Η έρευνα θα εστιάσει, λοιπόν, εάν και κατά πόσο οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού είναι προσβάσιμοι για τα παιδιά με ΕΕΑ. Παράλληλα, θα διερευνηθεί και η γνώμη των γονέων των παιδιών με ΕΕΑ ως προς το επίπεδο προσβασιμότητάς, τον εξοπλισμό και την παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού που επισκέπτονται με τα παιδιά τους.

Σε αυτό το πλαίσιο προκύπτουν σημαντικά ερωτήματα για τον σχεδιασμό και τη λειτουργία των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού και πιο συγκεκριμένα για την προώθηση

της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ σε αυτούς. Μάλιστα, για την πιο ακριβή διατύπωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων πραγματοποιήσαμε μια προκαταρκτική διερεύνηση στο ερευνητικό πεδίο. Πιο συγκεκριμένα, επισκεφθήκαμε κάποιους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού και καταγράψαμε τις υπάρχουσες δυσλειτουργίες.

Τα βασικά ερωτήματα που σκιαγραφούν το πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι:

- Ποιο είναι το επίπεδο προσβασιμότητας των παιδιών με ΕΕΑ στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού;
- Σε ποιο βαθμό κρίνεται κατάλληλος ο εξοπλισμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ΕΕΑ;
- Πληρούνται οι αρχές ασφαλείας στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού για τα παιδιά με ΕΕΑ;
- Κατά πόσο τα παιδιά με ΕΕΑ έρχονται σε επαφή με τη φύση και το πράσινο στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού;
- Σε ποιο βαθμό αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΕΕΑ στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού;
- Εάν και κατά πόσο μπορούν να συσχετιστούν τα αποτελέσματα της σταθμισμένης κλίμακας αξιολόγησης RoSPA με τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΕΕΑ;

Μέσα από αυτήν την έρευνα ελπίζουμε να αναδειχθούν σημαντικά στοιχεία για την πρόσβαση των παιδιών με ΕΕΑ προσδιορίζοντας το βαθμό επάρκειας όσον αφορά την προσβασιμότητα των παιδιών αυτών στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, τον εξοπλισμό της παιδικής χαράς, το επίπεδο συμμόρφωσης με τα πρότυπα ασφαλείας και το βαθμό στον οποίο προωθείται στους χώρους αυτούς η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ.

Στην μελέτη μας αποφασίσαμε να συλλέξουμε τις απόψεις των γονέων παιδιών με ΕΕΑ για το επίπεδο προσβασιμότητας και χρήσης των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού από τα παιδιά τους, ενώ παράλληλα να χρησιμοποιήσουμε την σταθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης RoSPA (2001), προκειμένου να ελέγξουμε το επίπεδο προσβασιμότητας των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για τα άτομα με ΕΕΑ.

Έτσι, θα γίνει αντιπαράθεση των απόψεων των γονέων και της επιτόπου έρευνας σχετικά με τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, την ασφάλεια, τον εξοπλισμό και τη χρήση τους. Επιπλέον, αναμένεται να αναδειχτεί και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΕΕΑ και κατ' επέκταση για την αποδοχή τους από τους ομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης στο πλαίσιο των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού.

Είναι σημαντικό η ελληνική πολιτεία να μεριμνά εμπράκτως για την πρόσβαση και αποδοχή των παιδιών αυτών στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού ώστε να μπορέσει να επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, παρέχοντάς τους αυτά που θεωρούνται αυτονόητα για τα υπόλοιπα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα και να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση που βιώνουν τα άτομα με ΕΕΑ. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και διερεύνηση.

## **2.2.Μεθοδολογικά εργαλεία**

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν περισσότερα από ένα εργαλεία διότι θεωρήσαμε ότι μπορεί αυτός ο συνδυασμός να αποδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμος. Πιο συγκεκριμένα, για να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματά μας, αποφασίσαμε να υλοποιηθεί αξιολόγηση με τη χρήση μιας σταθμισμένης κλίμακας αξιολόγησης, της RoSPA (2001). Πρόκειται για έναν έλεγχο που καλύπτει τόσο την πρόσβαση στην περιοχή του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού όσο και τον ίδιο το χώρο παιχνιδιού (Webb, 2003). Αυτή η κλίμακα αναπτύχθηκε από τη Βασιλική Εταιρία για την Πρόληψη Ατυχημάτων (RoSPA) στο Ηνωμένο Βασίλειο (Webb, 2003). Την κλίμακα αυτή την μεταφράσαμε στην ελληνική γλώσσα και την χρησιμοποιήσαμε για τον έλεγχο 30 υπαίθριων χώρων παιχνιδιού στο νομό Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τη σταθμισμένη αυτή κλίμακα για την πρόσβαση των παιδιών με ΕΕΑ σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού έχουν χρησιμοποιηθεί οι εξής ορισμοί :

Επίπεδο 1: Πλήρως προσβάσιμος. Ένας χώρος υπαίθριου παιχνιδιού απολύτως προσβάσιμος σε άτομα με ΕΕΑ.

Επίπεδο 2: Γενικά προσβάσιμος: Ένας χώρος υπαίθριου παιχνιδιού για τους περισσότερους αλλά όχι όλους τους ανθρώπους.

Επίπεδο 3: Μερικά προσβάσιμα χαρακτηριστικά: Ένας χώρος παιχνιδιού που παρουσιάζει προβλήματα για την πλειονότητα των ατόμων με ΕΕΑ, η οποία όμως μπορεί να είναι σε θέση να έχει πρόσβαση με βοήθεια.

Επίπεδο 4: Σοβαρά περιορισμένη πρόσβαση: ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού που παρουσιάζει σοβαρά εμπόδια για χρήση από άτομα με ΕΕΑ, ακόμη και με βοήθεια.

Επίπεδο 5: Απρόσιτος: Ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού που παρουσιάζει προκλήσεις σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και είναι απρόσιτα για άτομα με ΕΕΑ.

Ο χώρος στάθμευσης / απομακρυσμένη πρόσβαση αποτελεί βασική συνιστώσα της προσβασιμότητας για τα άτομα με ΕΕΑ. Το επίπεδο προσβασιμότητας της περιοχής παιχνιδιού είναι άνευ σημασίας αν τα παιδιά δεν μπορεί να φτάσουν στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού (Webb, 2003).

Η κλίμακα αυτή έχει ιδιαίτερο σύστημα υπολογισμού των αποτελεσμάτων. Αρχικά βρίσκουμε τον μέσο όρο για τον χώρο στάθμευσης/ απομακρυσμένη πρόσβαση. Ο χώρος κρίνεται ως πλήρως προσβάσιμος όταν ο βαθμός που συγκεντρώνει έπειτα από την αξιολόγηση είναι μέχρι 25. Γενικά προσβάσιμος χαρακτηρίζεται ο χώρος όταν ο βαθμός που συγκεντρώσε κυμαίνεται μεταξύ 25 έως 55. Όταν παρουσιάζει ορισμένα προσβάσιμα χαρακτηριστικά ο βαθμός είναι από 56-79. Σοβαρά περιορισμένη πρόσβαση παρουσιάζει ο υπαίθριος χώρος παιχνιδιού που αξιολογείται με βαθμό από 80 ως 90 και τέλος απρόσιτος θεωρείται ο υπαίθριος χώρος παιχνιδιού που συγκεντρώνει βαθμολογία από 91 και πάνω (Webb, 2003) (Παράρτημα 1).

Στη μελέτη μας το δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε συντάχθηκε με βάση το σκοπό της παρούσας έρευνας γι' αυτό και έγινε μια λεπτομερής διερεύνηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με το παιχνίδι των παιδιών με ΕΕΑ στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, καθώς και μια διερεύνηση οδηγιών που προτείνουν διάφορες προδιαγραφές που πρέπει να ακολουθούνται κατά τον ενταξιακό σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού έτσι ώστε να είναι προσβάσιμοι και σε παιδιά με ΕΕΑ.

Προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των γονέων για την προσβασιμότητα των παιδιών τους με ΕΕΑ στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού έγινε χρήση

ερωτηματολογίου, το οποίο περιελάμβανε 17 κλειστές ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν «επιτόπου» στο ΚΕΔΔΥ Ανατολικής Θεσσαλονίκης, κατά τις ώρες προσέλευσης και αποχώρησης των γονέων. Η μέθοδος αυτή έχει συνήθως υψηλή απόκριση και επιτρέπει στον ερευνητή να αλληλεπιδράσει με τους ερωτώμενους. Τα ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν, ελέγχθηκαν και διορθώθηκαν σε κάποια σημεία τους μετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας (ΕΑΠ, 1999).

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Version 23) και περιελάμβανε: α) δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics), και β) δείκτες συχνοτικών κατανομών (frequency statistics) γ) δείκτη συσχέτισης Spearman's Rho.

Το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε για τους γονείς, η μορφή του οποίου είναι κατά κύριο λόγο αυτή της κλίμακας Likert (όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν μια από τις 5 απαντήσεις: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ).

Συγκεκριμένα, λοιπόν, υπάρχουν στα ερωτηματολόγια 17 ερωτήσεις τύπου Likert που αποτελούνται από πολλές προτάσεις που πρέπει να αξιολογήσουν οι ερωτώμενοι και έχει έκταση περίπου 3 σελίδες (Παράρτημα 2).

Αρχικά, στην 1η ερώτηση, οι γονείς ερωτώνται για το πόσο συχνά επισκέπτονται υπαίθριους χώρους παιχνιδιού μαζί με τα παιδιά τους. Αυτή την πρώτη ερώτηση, όπως κι όλες τις υπόλοιπες κλειστού τύπου, καλούνται να τις αξιολογήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα, τύπου Likert, επιλέγοντας «καθόλου», (όταν αυτό που περιγράφει η πρόταση δε συμβαίνει καθόλου), «λίγο» (όταν αυτό που περιγράφει η πρόταση συμβαίνει λίγο), «αρκετά» (όταν αυτό που περιγράφει η πρόταση συμβαίνει αρκετά), «πολύ» (όταν αυτό που περιγράφει η πρόταση συμβαίνει πολύ) και «πάρα πολύ» (όταν αυτό που περιγράφει η πρόταση συμβαίνει πάρα πολύ).

Η 2η ερώτηση αναφέρεται στο εάν και κατά πόσο οι γονείς θεωρούν πως η κύρια είσοδος των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού είναι εύκολα προσβάσιμη για το παιδί τους. Στην 3η ερώτηση οι γονείς ερωτώνται για το αν και κατά πόσο πιστεύουν πως οι

διάδρομοι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού παρέχουν εύκολη πρόσβαση στο παιδί τους.

Στην 4<sup>η</sup> ερώτηση οι γονείς καλούνται να απαντήσουν το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι οι παροχές των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού (τουαλέτες, βρύσες, κάδοι απορριμμάτων κ.λ.π) είναι σε καλή κατάσταση. Στην 5<sup>η</sup> ερώτηση ρωτώνται εάν και κατά πόσο οι γονείς θεωρούν πως οι πληροφορίες που υπάρχουν στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού είναι επαρκείς σχετικά με το ποιος είναι υπεύθυνος για τον χώρο παιχνιδιού και σε ποιον μπορούν να αναφερθούν τυχόν ελλείψεις.

Η 6<sup>η</sup> ερώτηση αφορά το ομαδικό παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού και κατά πόσο θεωρούν οι γονείς ότι αυτό προωθείται εκεί. Στην έβδομη ερώτηση καλούνται να απαντήσουν οι γονείς εάν και κατά πόσο οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού βρίσκονται σε τοποθεσία που διευκολύνεται η μετακίνηση με μέσα μεταφοράς (χώρος στάθμευσης, δημόσιες συγκοινωνίες).

Στην όγδοη ερώτηση οι γονείς ερωτώνται για το εάν και κατά πόσο οι γονείς πιστεύουν ότι το παιδί τους απολαμβάνει το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού ενώ στην ένατη εάν και κατά πόσο είναι αποδεκτό στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού από συνομιλήκους τους τυπικής ανάπτυξης. Στη δέκατη ερώτηση οι γονείς καλούνται να απαντήσουν για το βαθμό στον οποίο η πολιτεία λαμβάνει υπόψη κατά το σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού την πρόσβαση των παιδιών με ΕΕΑ και στην ενδέκατη εάν οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού τους.

Η δωδέκατη ερώτηση αφορά τον εξοπλισμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού και το κατά πόσο είναι κατάλληλος για το παιδί τους με ΕΕΑ. Η 13<sup>η</sup> ερώτηση καλεί τους γονείς να απαντήσουν εάν και κατά πόσο οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού εξασφαλίζουν την ασφάλεια του παιδιού τους. Στη δέκατη τέταρτη ερώτηση αναφέρεται και πάλι στον εξοπλισμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού και το βαθμό στον οποίο πιστεύουν οι γονείς ότι παρέχουν πολυαισθητηριακές εμπειρίες στο παιδί τους.

Στη 15<sup>η</sup> ερώτηση οι γονείς ερωτώνται εάν και κατά πόσο οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού παρέχουν ευκαιρίες για παιχνίδι για παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Στη δέκατη έκτη ερώτηση αναφέρεται στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ΕΕΑ και

κατά πόσο θεωρούν οι γονείς ότι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού συμβάλλουν σε αυτή. Τέλος, στην τελευταία ερώτηση καλούνται να απαντήσουν οι γονείς είναι ένα οι εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού απευθύνονται εξίσου σε όλα τα παιδιά, με και χωρίς ΕΕΑ.

### 2.3 Το δείγμα της έρευνας

Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στους γονείς των παιδιών με ΕΕΑ ήταν συνολικά 35. Από αυτά επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 30. Οι γονείς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια προέρχονταν από την περιοχή του νομού Θεσσαλονίκης. Στην έρευνά μας ακολουθήθηκε η «βολική» δειγματοληψία στην οποία «επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα για να χρησιμεύσουν ως απαντώντες, και αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος» (Cohen&Manion, 1997, σελ. 131). Ταυτόχρονα, επιλέχθηκαν τυχαία 30 υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού στον νομό Θεσσαλονίκης τις οποίες αξιολογήσαμε ως προς την πρόσβαση μέσω της κλίμακας RoSPA. Οι 13 από αυτούς βρίσκονταν σε περιοχές της Δυτικής Θεσσαλονίκης (Πολίχνη, Νεάπολη, Αμπελόκηποι, Εύοσμος), οι 11 στο κέντρο της Θεσσαλονίκης και οι 6 στην Ανατολική Θεσσαλονίκη (Καλαμαριά, Θέρμη, Τούμπα, Ν. Μηχανιώνα).

#### Περιγραφική Στατιστική

**Α1.** Ως προς το επίπεδο μόρφωσης, 2 γονείς είναι απόφοιτοι Λυκείου, 25 από τους γονείς εκπαιδευτικούς έχουν πτυχίο ΑΕΙ, ένας μεταπτυχιακό και δύο διδακτορικό τίτλο.

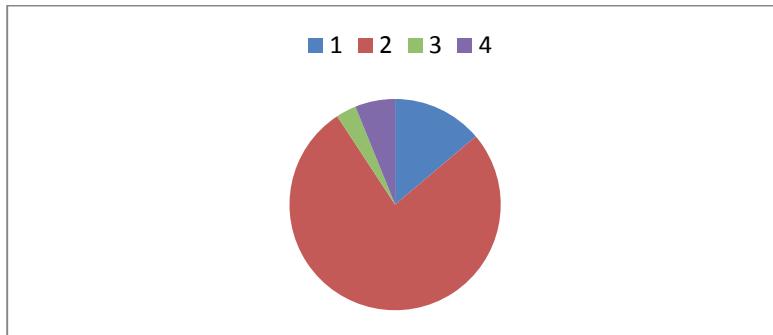
**Πίνακας 1 :** Περιγραφή του δείγματος που αφορά το επίπεδο μόρφωσης των γονέων.

Επίπεδο μόρφωσης	Άθροισμα	Ποσοστό %
Απόφοιτος Λυκείου	2	6,66
ΑΕΙ	25	83,33
Μεταπτυχιακό	1	3,33
Διδακτορικό	2	6,66

Σύνολο

30

100



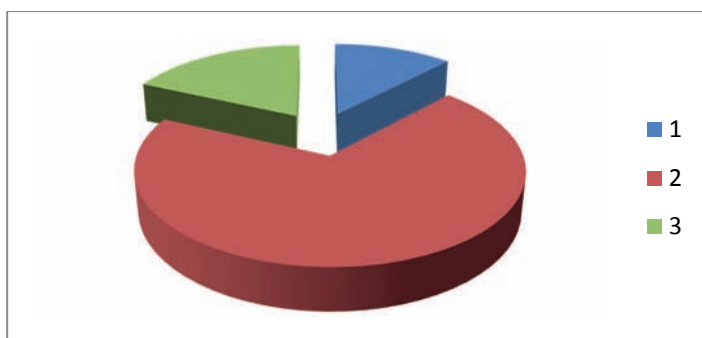
*Γράφημα1:* γραφική παράσταση του δείγματος που αφορά το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, όπου 1= Απόφοιτος Λυκείου, 2=ΑΕΙ/ΤΕΙ, 3= Μεταπτυχιακό, 4=Διδακτορικό

Α2.Ως προς την επαγγελματική ενασχόληση των γονέων, οι 4 από αυτούς εργάζονται στον Ιδιωτικό τομέα, 23 στον Δημόσιο ενώ οι 3 είναι άνεργοι.

**Πίνακας 2 :** Περιγραφή του δείγματος που αφορά την επαγγελματική ενασχόληση των γονέων.

Επαγγελματική Ενασχόληση	Αθροισμα	Ποσοστό%
Ιδιωτικός τομέας	4	13,33
Δημόσιος τομέας	23	76,66
Άνεργος	3	10
Σύνολο	30	100



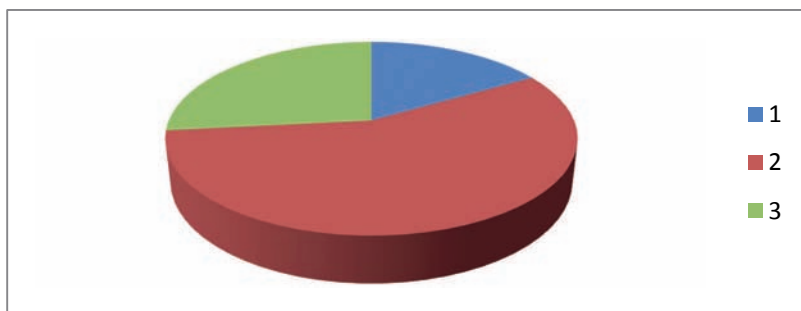


*Γράφημα2:* Γραφική παράσταση του δείγματος που αφορά την επαγγελματική ενασχόληση των γονέων παιδιών με ΕΕΑ, όπου 1=Ιδιωτικός τομέας, 2=Δημόσιος τομέας, 3= Άνεργος

**Α3.**Ως προς την ηλικία των παιδιών, 5 παιδιά ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 1-5 ετών, τα 17 από αυτά ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 5-10 και τα οχτώ στην ηλικιακή ομάδα 10-15 χρονών.

Ηλικία παιδιών	Άθροισμα	Ποσοστό%
1-5	5	16,66
5-10	17	56,66
10-15	8	26,66
<b>Σύνολο</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

**Πίνακας 3 :** Περιγραφή του δείγματος που αφορά την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν τα παιδιά.

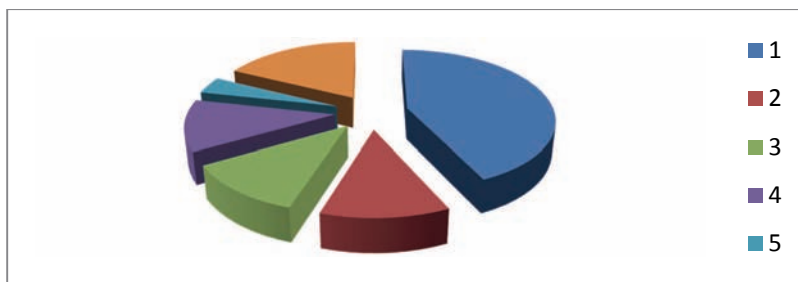


*Γράφημα3:* Γραφική παράσταση του δείγματος που αφορά την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν τα παιδιά , όπως ανέφεραν οι γονείς, όπου 1=1-5 ετών, 2= 5-10 ετών, 3= 10-15 ετών.

**A4.**Ως προς εκπαιδευτική ανάγκη των παιδιών την ηλικία των παιδιών, 11 παιδιά έχουν Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ), 9 παιδιά έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ), 3 παιδιά Μαθησιακές Δυσκολίες, 3 παιδιά είχαν κινητικά προβλήματα, 1 παιδί είχε προβλήματα λόγου, και 3 παιδιά Νοητική Καθυστέρηση (NK).

**Πίνακας 4:** Περιγραφή του δείγματος που αφορά την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν τα παιδιά.

Ειδική εκπαιδευτική ανάγκη παιδιού	Αθροισμα	Ποσοστό%
ΔΑΔ	11	36,66
ΔΕΠ/Υ	9	10
ΜΔ	3	10
Κινητικά προβλήματα	3	10
Προβλήματα λόγου	1	3,33
ΝΥ	3	10
<b>Σύνολο</b>	<b>30</b>	<b>100</b>



*Γράφημα4:* Γραφική παράσταση του δείγματος που αφορά την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη των παιδιών, όπου 11 παιδιά έχουν ΔΑΔ, 9 παιδιά έχουν ΔΕΠ/Υ, 3 ΜΔ, 3 παιδιά κινητικά προβλήματα, 1 παιδί προβλήματα λόγου και 3 παιδιά (NK).

Επιπλέον, για να δοθεί απάντηση στις ερευνητικές ερωτήσεις εκτός από το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήσαμε όπως αναφέρθηκε την σταθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης RoSPA σε 30 υπαίθριους χώρους παιχνιδιού στην περιοχή του νομού Θεσσαλονίκης από τον Μάιο έως τον Οκτώβριο του 2015.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά, για την στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων που προέκυψαν από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι γονείς των παιδιών με ΕΕΑ χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Version 23) και πιο συγκεκριμένα τους δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics) για τους Μέσους Όρους (Μ.Ο.) των απαντήσεων και τους δείκτες συχνοτικών κατανομών (frequency statistics) για να μας δώσουν τα αποτελέσματα επί τις εκατό.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου οι γονείς θεωρούν πως η κύρια είσοδος είναι αρκετά εύκολα προσβάσιμη για το παιδί τους σε ποσοστό 40% (Μ.Ο.=2,67, Τ.Α.=0,959) και λίγο προσβάσιμη σε ποσοστό 33,3%. Οι διάδρομοι των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού κρίνονται από την πλειοψηφία των γονέων αρκετά εύκολα προσβάσιμοι σε ποσοστό 33,3% (Μ.Ο.=2,93, Τ.Α.=1,143). Για τις παροχές των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού (τουαλέτες, βρύσες, κάδοι απορριμμάτων), το 50% των γονέων θεωρούν πως βρίσκονται σε μικρό βαθμό σε καλή κατάσταση (Μ.Ο.=2,00, Τ.Α.=0,788), ενώ ταυτόχρονα το 63,3% του δείγματός μας υποστηρίζει πως δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με το ποιος είναι υπεύθυνος για τον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού και σε ποιον μπορούν να αναφερθούν τυχόν ελλείψεις ή προβλήματα (Μ.Ο.=1,50, Τ.Α.=0,731).

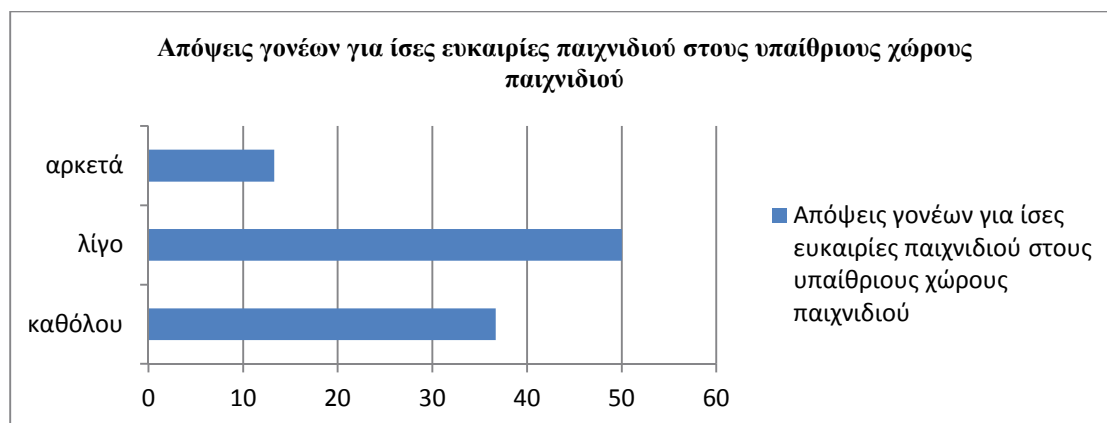
Επιπλέον, οι περισσότεροι γονείς με ποσοστό 43,3% πιστεύουν πως προωθείται σε μικρό βαθμό το ομαδικό παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού (M.O.=2,40, T.A.=1,003), ενώ το 33,3% των γονέων υποστηρίζει ότι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού συμβάλλουν αρκετά στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού τους (M.O.=3,20, T.A.=1,215) έναντι 30,0 % που θεωρούν ότι συμβάλλουν λίγο. Για το κατά πόσο τα παιδιά τους είναι αποδεκτά στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού από συνομιλήκους τους τυπικής ανάπτυξης, οι περισσότεροι γονείς όπως φαίνεται θεωρούν πως είναι αποδεκτά σε ένα μέτριο επίπεδο (M.O.=3,13, T.A.=1,332).

Ο εξοπλισμός σύμφωνα με το 43,3 % του δείγματος είναι σε μικρό βαθμό κατάλληλος, ενώ επίσης σε ποσοστό 43,3% οι γονείς πιστεύουν για τον εξοπλισμό πως είναι κατάλληλος σε μικρό βαθμό για τα παιδιά τους (M.O.=2,40, T.A.=0,724). Ακόμη, η πλειοψηφία τους με ποσοστό 43,3 % θεωρεί πως οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού παρέχουν σε μικρό βαθμό πολυαισθητηριακές εμπειρίες (M.O.=2,37, T.A.=0,809). Όσον αφορά το βαθμό στον οποίο οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού παρέχουν ευκαιρίες παιχνιδιού για παιδιά διαφορετικών ηλικιών οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν πως αυτό παρέχεται αρκετά, σε ποσοστό 46,7% (M.O.=2,93, T.A.=0,868).

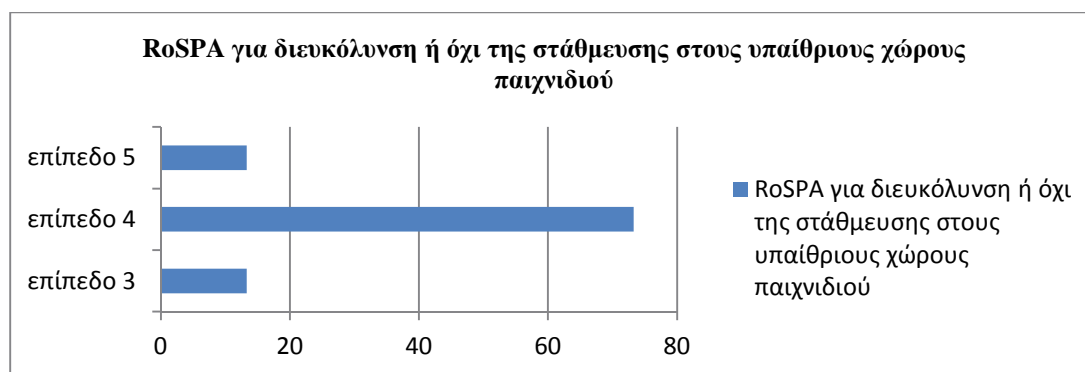
Ως εκ τούτου, οι γονείς κατά 50% έχουν την πεποίθηση πως οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού είναι σε μικρό βαθμό προσβάσιμοι για τα παιδιά τους (M.O.=1,57, T.A.=0,568) και το 46,7% του δείγματός μας πιστεύουν ότι δεν είναι καθόλου προσβάσιμοι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού σε παιδιά με ΕΕΑ. Η ασφάλεια, σύμφωνα με το 56,7% των γονέων (M.O.=3,57, T.A.=1,006), εξασφαλίζεται αρκετά στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού.



Επίσης, η πλειονότητα των γονέων κατά 43,3 % πιστεύει ότι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού βρίσκονται σε τοποθεσία που διευκολύνεται σε μικρό βαθμό η στάθμευση (Μ.Ο.=2,33, Τ.Α.=0,758). Οι διάδρομοι των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού όπως είδαμε σύμφωνα με το 33,3 % των γονέων είναι αρκετά εύκολα προσβάσιμοι (Μ.Ο.=2,93, Τ.Α.=1,143). Τέλος, οι περισσότεροι γονείς σε ποσοστό 50% θεωρούν πως αυτοί απευθύνονται σε μικρό βαθμό εξίσου σε όλα τα παιδιά, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.=1,77, Τ.Α.=0,679).

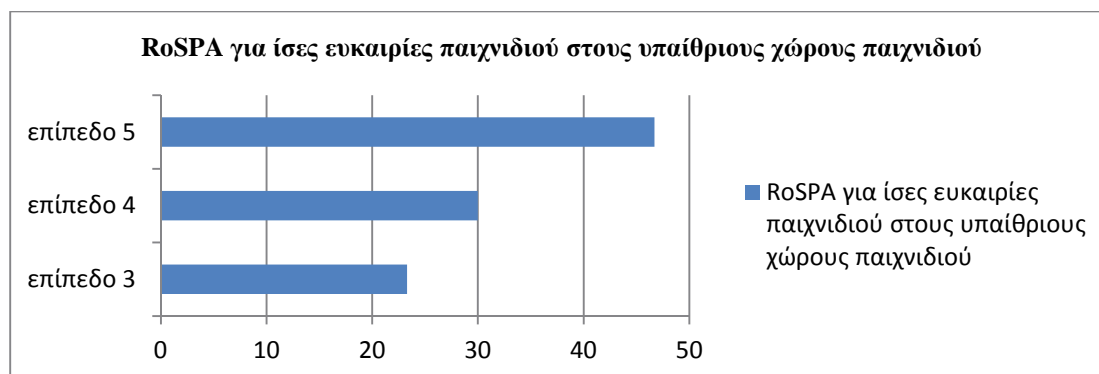


Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της κλίμακας RoSPA όλοι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού που εξετάσαμε είναι απρόσιτοι καθώς παρουσιάζουν προκλήσεις, τόσο σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, όσο και για άτομα με ΕΕΑ (Μ.Ο.=1,00, Τ.Α.=0,000), ενώ το 73,3 % των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού βρίσκονται σε τοποθεσία που παρουσιάζει σοβαρά εμπόδια στη χρήση από άτομα με ΕΕΑ, ακόμη και με βοήθεια (Μ.Ο.=3,47, Τ.Α.=1,196).



Επιπλέον, η πλειοψηφία του 30% των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού που επισκεφθήκαμε είναι γενικά προσβάσιμοι ως προς την ασφάλεια, όχι όμως από όλους

(M.O.=3,47, T.A.=1,196). Η κύρια είσοδος σε πλειοψηφία 43,3 % παρουσιάζει κάποια προβλήματα για τα παιδιά με ΕΕΑ, τα οποία όμως μπορούν να ξεπεραστούν με βοήθεια (M.O.=3,03, T.A.=0,999). Οι διάδρομοι των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού κατά 40% παρουσιάζουν ορισμένα προβλήματα για τα παιδιά με ΕΕΑ, τα οποία όμως μπορούν να ξεπεραστούν με βοήθεια (M.O.=2,67, T.A.=0,959). Όσον αφορά τις εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό παρουσιάζονται σοβαρά προβλήματα για τα παιδιά με ΕΕΑ, ακόμα και με βοήθεια (M.O.=4,23, T.A.=0,817).



Τέλος, χρησιμοποιήσαμε τον δείκτη συσχέτισης Spearman's Rho για να ελέγξουμε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο τεστ, κι έτσι χρησιμοποιήσαμε τις κοινές ερωτήσεις του RoSPA και του ερωτηματολογίου μας. Έπειτα από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται πως δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο έργων και η συσχέτιση δεν είναι γραμμική.

Correlations				
			rospasumeq	eroti18
Spearman's rho	rospasumeq	Correlation Coefficient	1,000	,248
		Sig. (2-tailed)	.	,187
		N	30	30
	eroti18	Correlation Coefficient	,248	1,000
		Sig. (2-tailed)	,187	.
		N	30	30

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ο πρωταρχικός στόχος της έρευνάς μας είναι να προσδιοριστεί ο βαθμός πρόσβασης των παιδιών με ΕΕΑ στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Τα δύο εργαλεία μας συμφωνούν πως δεν είναι προσβάσιμοι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού στα παιδιά με ΕΕΑ. Τα αποτελέσματα των Μ.Ο. των δύο τεστ δεν φαίνεται να διαφέρουν ιδιαίτερα, καθώς βλέπουμε ότι δεν υπάρχει σημαντικά διαφορετική οπτική από πλευράς των γονέων, οι οποίοι είναι τα πιο κοντινά πρόσωπα των χρηστών των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού σε σχέση με τη σταθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης για τη χρήση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού από άτομα με ΕΕΑ, την οποία συνέταξαν οι αρμόδιοι και κατάλληλοι επαγγελματίες.

Ωστόσο, δεν είναι αυτό αρκετό για να υπάρξει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δύο έργα, δηλαδή, δεν έπαιξε ρόλο το συνολικό σκορ του ενός τεστ στο άλλο και το αντίστροφο. Οι λόγοι για τους οποίους δε συνέβη αυτό μπορεί να ποικίλουν.

Αρχικά, θα λέγαμε πως το δείγμα μας φαίνεται πως ήταν μικρό, τόσο των ερωτηματολογίων, όσο και των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού που εξετάσαμε και γι' αυτό δε μπορέσαμε να καταλήξουμε σε στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Επίσης, φαίνεται πως ήταν διατυπωμένες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε γενικό πλαίσιο και δε μπόρεσαν να ταυτιστούν ακριβώς με τις αντίστοιχες της σταθμισμένης κλίμακας αξιολόγησης RoSPA. Ακόμη, είναι πιθανό να μην υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση επειδή δεν εστίασαμε στην πρόσβαση των παιδιών με μία συγκεκριμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη όπως για παράδειγμα παιδιών με κινητικά προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν και αρκετά σοβαρό πρόβλημα με την πρόσβαση στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού λόγω της χρήσης των αναπηρικών αμαξιδίων.

Συνολικά, αυτό που διαπιστώθηκε στην παρούσα μελέτη είναι πως οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού δεν είναι ούτε προσβάσιμοι, ούτε κατάλληλοι να χρησιμοποιηθούν από παιδιά με ΕΕΑ. Όσον αφορά το επίπεδο πρόσβασης, τα αποτελέσματα των δύο μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήσαμε συμφωνούν πως δεν είναι προσβάσιμοι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού σε με παιδιά με ΕΕΑ. Να σημειωθεί ότι σε κανέναν υπαίθριο χώρο παιχνιδιού από τους οποίους εξετάσαμε δεν υπήρχε ράμπα με χειρολαβή

στήριξης. Παρόμοια, και στις έρευνες των Prellwitz και Tamm (1999, 2007), Talay και συν. (2010) Prellwitz και συν. (2001) διαπιστώθηκε ότι η πρόσβαση στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού για τα παιδιά με ΕΕΑ ήταν ελλιπής.

Αντίθετα στη μελέτη του Webb (2003) στην οποία χρησιμοποιήθηκε επίσης η κλίμακα αξιολόγησης RoSPA για τον έλεγχο της προσβασιμότητας των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού στην Ιρλανδία, οι περισσότεροι ήταν γενικά προσβάσιμοι, κάποιοι ήταν προσβάσιμοι και μόλις ελάχιστοι παρουσίαζαν μερικά προσβάσιμα χαρακτηριστικά.

Επίσης, οι μετρήσεις των δύο τεστ έδειξαν πως οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού είναι ασφαλείς σε μέτριο βαθμό. Παρατηρήσαμε ότι οι επιφάνειες δαπέδου πολλών υπαίθριων χώρων παιχνιδιού που εξετάσαμε καλύπτονταν με άμμο, χώμα ή χαλίκι. Σε αρκετές, βέβαια, είδαμε ότι καλύπτονταν με σταθερά και αντισλινθητικά υλικά, όπως το καουτσούκ. Οι επιφάνειες που καλύπτουν το έδαφος πρέπει να είναι σταθερές και αντισλινθητικές κάτω και μεταξύ των στοιχείων του παιχνιδιού. Τα υλικά αυτά είναι το καουτσούκ και το πριονίδι εν αντιθέσει με το χαλίκι ή την άμμο που δημιουργούν ιδιαίτερα προβλήματα στη πρόσβαση των ατόμων με κινητικά προβλήματα (Hicks και Heseltine, 2001, αναφέρεται στο Webb, 2003). Ακόμη, κάτω και γύρω από όλο τον εξοπλισμό παιχνιδιού το ύψος πτώσης δεν πρέπει να υπερβαίνει τα 600 χιλιοστά (Hicks και Heseltine, 2001, αναφέρεται στο Webb, 2003).

Ακόμη, οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού θα πρέπει να είναι προσβάσιμοι στις σύγχρονες αστικές γειτονιές (GLA, 2008), σύμφωνα με την μέτρησή μας με την κλίμακα RoSPA οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού ούτε βρίσκονται σε τοποθεσία που διευκολύνεται η μετακίνηση με μέσα μεταφοράς ούτε υπάρχει δυνατότητα στάθμευσης κοντά σε αυτούς για παιδιά με ΕΕΑ, και αυτό φαίνεται να πιστεύουν και οι γονείς. Να σημειωθεί ότι σε κανέναν υπαίθριο χώρο παιχνιδιού δεν υπήρχε κοντινός χώρος στάθμευσης για άτομα με ΕΕΑ. Ο χώρος στάθμευσης πρέπει να εξασφαλίζει την πρόσβαση στα παιδιά με ΕΕΑ θα πρέπει να έχει σήμανση για χρήση ατόμων με ΕΕΑ και θα πρέπει να βρίσκεται στο πλησιέστερο σημείο του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού (Hicks και Heseltine, 2001, αναφέρεται στο Webb, 2003). Η επιφάνεια του χώρου στάθμευσης αυτοκινήτων θα πρέπει να μην έχει λακούβες, χαλίκια, λάσπη ή γρασίδι, ώστε να μπορέσει να κινηθεί το αναπηρικό αμαξίδιο (Hicks και Heseltine, 2001, αναφέρεται στο Webb, 2003). Στους



περισσότερους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού που εξετάσαμε η επιφάνεια του χώρου στάθμευσης αυτοκινήτων είχε λακούβες, χαλίκια, λάσπη ή γρασίδι.

Ωστόσο, τα περισσότερα μονοπάτια των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού που ελέγξαμε ήταν σε μέγεθος επαρκή, καλύπτονταν με λείες επιφάνειες κατασκευασμένες από κατάλληλα υλικά, όπως ασφαλτο, πέτρα ή πλάκες πεζοδρομίου, ενώ δεν παρείχαν κάποιο βοήθημα στήριξης για τα άτομα με ΕΕΑ. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Hicks και Heseltine (2001, αναφέρεται στο Webb, 2003) οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού πρέπει τα μονοπάτια να είναι σε μέγεθος επαρκή, να καλύπτονται με λείες επιφάνειες και να παρέχουν βοηθήματα στα άτομα με ΕΕΑ.

Οι εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού κρίθηκαν και από τα δύο εργαλεία μας ότι δεν απευθύνονται εξίσου σε όλα τα παιδιά, με και χωρίς ΕΕΑ, όπως στην έρευνα των Botsoglou και συν. (2011) σε κανένα υπαίθριο χώρο παιχνιδιού που ερευνήθηκε δεν υπήρχε εξοπλισμός κατάλληλος για τα παιδιά με ΕΕΑ. Αρκετές κούνιες είχαν καθίσματα ειδικά σχεδιασμένα για παιδιά με κινητικά προβλήματα και προβλήματα ισορροπίας, ωστόσο ελάχιστες είχαν καλές χειρολαβές, ενώ δεν υπήρχε πρόσβαση μεταξύ των διαφόρων επιπέδων του εξοπλισμού των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, με ποικίλους βαθμούς πρόκλησης. Στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού πρέπει να υπάρχουν ενότητες πολλαπλού παιχνιδιού που να αποτελούνται από δύο ή περισσότερα στοιχεία, σε διάφορα επίπεδα, επιτρέποντας την κίνηση επάνω και κάτω και να συνδέονται μεταξύ τους. Οι ενότητες αυτές, για παράδειγμα, περιλαμβάνουν πύργους που συνδέονται με σκάλες, ράμπες, γέφυρες ή δίχτυα. Ακόμη, θα πρέπει να υπάρχουν μέσα και σπιτάκια τα οποία, κατά προτίμηση, να βρίσκονται στο έδαφος. Στις κούνιες πρέπει να υπάρχουν καθίσματα ειδικά σχεδιασμένα για παιδιά με κινητικά προβλήματα και προβλήματα ισορροπίας, τα οποία στηρίζουν τόσο την πλάτη όσο και τα χέρια. Σε τέτοιου είδους εξοπλισμό, όπως κούνιες και τραμπάλα, το ευρύχωρο κάθισμα και οι καλές χειρολαβές είναι μια μεγάλη βοήθεια (Hicks και Heseltine, 2001, αναφέρεται στο Webb, 2003). Μια καλή καθιστή στάση μπορεί να επιτευχθεί με καλή στήριξη στα πόδια σταθεροποιώντας το υπόλοιπο σώμα (Hicks και Heseltine, 2001, αναφέρεται στο Webb, 2003), ωστόσο αυτό δεν παρατηρήθηκε στους 30 υπαίθριους χώρους παιχνιδιού που ελέγξαμε.

Στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης και συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξή τους (Talay και συν., 2010). Στην παρούσα έρευνα, οι γονείς υποστηρίζουν πως δεν προωθείται το ομαδικό παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, ενώ υποστηρίζουν ότι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού συμβάλλουν αρκετά στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού τους και όπως φαίνεται θεωρούν πως είναι αρκετά αποδεκτά στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού από συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα της μελέτης μας ταυτίζονται με τα αποτελέσματα των Prellwitz και Skär (2007), Prellwitz και συν. (2001) και Talay και συν. (2010). Αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με ΕΕΑ θα πρέπει να εφαρμόζονται για τα παιδιά ώστε να αναπτυχθούν περισσότερο κοινωνικά (Terpstra και Tamura, 2007).

Οι Nabors και συν. (2001) επισημαίνουν πως ο εξοπλισμός πέραν της ασφάλειας που πρέπει να εξασφαλίζει, θα πρέπει και να απευθύνεται σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών και ικανοτήτων. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Hudson, Thompson, Cechota, & Mack, (2002) θα πρέπει να διαχωρίζονται οι διάφορες περιοχές των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού ανάλογα με τις διαφορετικές ηλικίες που απευθύνονται. Οι γονείς που συμμετείχαν στη μελέτη μας πιστεύουν πως ο εξοπλισμός δεν είναι αρκετά κατάλληλος για τα παιδιά τους, δεν παρέχει ιδιαίτερα πολυαισθητηριακές εμπειρίες ενώ θεωρούν πως οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού παρέχουν αρκετές ευκαιρίες παιχνιδιού για παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Η Bishop (2004) δίνει μεγάλη βαρύτητα στη δημιουργία ενός πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος για παιχνίδι που θα περιλαμβάνει χρώματα, μυρωδιές, διαφορετικές υφές, ήχους και ποικίλους φωτισμούς.

Βλέπουμε, λοιπόν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσης μελέτης ότι μία από τις βασικές αρχές που προσδιορίζεται από τον Καθολικό Σχεδιασμό (Universal Design), η δίκαιη χρήση σύμφωνα με την οποία ο σχεδιασμός είναι χρήσιμος για τους ανθρώπους με διαφορετικές ικανότητες, προσφέρει ίδια μέσα χρήσης για όλους τους χρήστες, δεν στιγματίζει τους χρήστες, προβλέπει ασφάλεια, προστασία και καθιστά τον σχεδιασμό ελκυστικό για όλους τους χρήστες ([www.design.ncsu.edu](http://www.design.ncsu.edu)), δεν τηρείται.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όσο δεν είναι προσβάσιμοι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού για παιδιά με ΕΕΑ, τόσο αυξάνεται η κοινωνική απομόνωση που βιώνουν τα παιδιά αυτά και δεν προωθείται η κοινωνική τους ένταξη. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναδεικνύουν τη προβληματική αυτή κατάσταση γεγονός που πρέπει να θορυβήσει και να κινητοποιήσει τις αρμόδιες τοπικές αρχές. Η ελληνική πολιτεία έχει την υποχρέωση να ενημερώνεται για τον κατάλληλο σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ και ταυτόχρονα να μεριμνά ώστε να ενισχύεται το παιχνίδι μεταξύ τυπικών αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών με ΕΕΑ.

Συνοπτικά, μπορεί στην έρευνά μας να ελέγξαμε τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού μίας μόνο πόλης, ωστόσο η πρόβλεψη για την πρόσβαση και τη χρήση των παιδιών με ΕΕΑ στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού γενικότερα στον ελλαδικό χώρο δεν πληροί τα απαιτούμενα κριτήρια. Να σημειωθεί, πως δεν υπάρχει συστηματική καταγραφή της μειωμένης πρόσβασης των παιδιών με ΕΕΑ στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού και δεν έχει αναδειχθεί το πρόβλημα στις πραγματικές μεγάλες του διαστάσεις κι αυτό υποδηλώνει ότι οι αρμόδιες αρχές της χώρας μας δε μεριμνούν όσο θα έπρεπε λόγω της ελλιπούς γνώσης και ευαισθητοποίησης των τοπικών αρχών.

Θεωρούμε ότι είναι επιτακτική η ανάγκη να συνεργαστούν με τους αρμόδιους φορείς άτομα διαφορετικών ειδικοτήτων τα οποία κατά βάση είναι γνώστες των ιδιαίτερων ικανοτήτων των ατόμων με ΕΕΑ που θα είναι σε θέση να συνδυάσουν τις γνώσεις τους ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού για τα παιδιά με ΕΕΑ μεριμνώντας για την πλήρη πρόσβασή, τον εξοπλισμό, την ασφάλεια, την τακτική επίβλεψη και τη συντήρηση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Σημαντικός αρωγός στη προσπάθεια αυτή μπορεί να αποτελέσει η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών από πανεπιστήμια ή άλλους φορείς, οι οποίες θα χρηματοδοτούνται από την εκάστοτε κυβέρνηση για τη διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης και των προβλημάτων που αυτά παρουσιάζονται στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού στην Ελλάδα. Έτσι, θα πραγματοποιηθούν και οι κατάλληλες προσαρμογές και απαραίτητες αλλαγές ώστε να γίνουν οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού προσβάσιμοι για τα παιδιά με ΕΕΑ.

Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού είναι πλέον οι μοναδικοί δημόσιοι χώροι που απευθύνονται μόνο σε παιδιά και στους οποίους τα παιδιά απολαμβάνουν το παιχνίδι, ένα αναφαίρετο δικαίωμα τους. Γι' αυτό ακριβώς οφείλουν οι αρμόδιες αρχές να εξασφαλίζουν τη σωστή τους λειτουργία, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαιρέτως.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική Βιβλιογραφία**

Αυγητίδου, Σ. (επιμ., 2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ.Δάρδανος.

Αραμπατζής, Γ. (2006), «Παιδί και Παιχνίδι», ανακτήθηκε 12/4/2014, από [www.disabled.gr](http://www.disabled.gr).

Γερμανός, Δ.(1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2004). Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Χατζηκαμάρη, Π., Κοκκίδου, Μ. (επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αρχές-Φιλοσοφία- Μεθοδολογία- Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκουμπούλου, Γ. (2007), «Ελεύθεροι χώροι πρασίνου στην πόλη. Η περίπτωση των παινιδότοπων». Ανακτήθηκε 20/3/2012 από [www.monumenta.org](http://www.monumenta.org).

Καρακασίδης, Σ.(2015). Τα παιδιά παίζει επικινδύνως σε μη πιστοποιημένες παιδικές χαρές. *Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 15-12-2015 από <http://www.kathimerini.gr/828858/article/epikairothta/ellada/ta-paidia-paizei-epikindynws-se-mh-pistopoihmenes-paidikes-xares>.

Κονταρίνη, Ν. (2016). Παλαιό Φάληρο: Εγκαινιάστηκαν οι χρήσεις για ΑμεΑ στην Παιδική Χαρά της Αγίας Σκέπης. *Vimaonline.gr*. Ανακτήθηκε 1-3-2016 από <http://www.vimaonline.gr/20/article/23088/palaio-faliro-egainiastikan-oi-hriseis-gia-amea-stin-paidiki-hara-tis-agias-skepis>.

Κοτσακώστα, Μ., Καρανταΐδου, Σ., Μιχαλόπουλος, Γ. (2000). Το παιχνίδι στη θεωρία του Βυγκότσκι. *Το εικονικό σχολείο*, 2, 3-28.

Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπάνης, Ε., Αντένα, Α., Ε. (2011). Δραστηριότητες και παιχνίδια για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, Α. Βίκη, Ε. Παπάνης, Α. Ε. Αντένα, *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σελ. 29-70). Αθήνα: Ι.ΣΙΔΕΡΗΣ.

Σταμούλης, Θ. (2015). Οργή στην Καβάλα για τον βανδαλισμό στην παιδική χαρά για ΑΜΕΑ. *Παρατηρητής της Θράκης*. Ανακτήθηκε 1-3-2016, από <http://www.paratiritis-news.gr/details.php?id=173352>.

Τσιαντζή, Μ., Σ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις έκφραση.

Huizinga, G. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. Αθήνα: Γνώση.

Lewis, C. (1998). *Πλευρές της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*. Αθήνα : Νέα Σύνορα, Λιβάνη.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

ADA (Americans with Disabilities Act). (2000). *Accessibility guidelines for buildings and facilities*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

ASTM (American Society for Testing and Materials). (1993). *Standard consumer safety performance specification for playground equipment for public use (F1487–93)*. Philadelphia: ASTM

Azlina, W., & Zulkiflee, A.S. (2010). A Pilot Study: The Impact of Outdoor Play Spaces on Kindergarten Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 38, 275-283.

Ball, D., J., & King, K.L. (1991). Playground injuries: a scientific appraisal of popular concerns. *J R Soc Health*, 4, 134-137.

Ball, D. (2002). *Playgrounds – Risks, Benefits and Choices*. Norwich: Her Majesty's Stationery Office. Ανακτήθηκε 4-11-2015, από [http://www.hse.gov.uk/research/crr\\_pdf/2002/crr02426.pdf](http://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/2002/crr02426.pdf) Sudbury.

Beames, S. & Ross, H. (2010). Journeys outside the classroom. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 10, 95-109.

Bedini, L. A., & Henderson, K.A. (1994). Women with disabilities and the challenges to leisure service providers. *Journal of Park and Recreation Administration*, 12, 17-34.

Bishop, K. (2004). Designing Sensory Play Environments for Children with Special Needs. Στο R.H. L. Clements & L. Fiorentino, *The Child's Right to Play. A Global Approach*, (σελ. 233-242). Westport, Connecticut, London: Praeger Publishers..

Botsoglou, K., Hrisikou, S., & Kakana D., M. (2011). Measuring safety levels in playgrounds using environment assessment scales: the issue of playground safety in Greece. *Early Child Development and Care*, 6, 749-760.

Brodin, J. (1999). *Play in children with Severe Multiple Disabilities: Play with toys – a review*, Stockholm.

Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 3134-314.

Castonguay, G., & Jutras, S. (2010). Children's Use of The Outdoor Environment in a Low-Income Montreal Neighborhood. *Children, Youth and Environments*, 20, 200-230.

Chalmers, D. J., Marshall, S. W., Langley, J. D., Evans, M. J., Brunton, C. R., Kelly, a M., & Pickering, a F. (1996). Height and surfacing as risk factors for injury in falls from playground equipment: a casecontrol study. *Injury preventio*, 2, 98-104.

Chen-Hsuan Cheng, J. and M. C. Monroe (2010). Connection to Nature: children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44,31-49.

Chiarello, L, Palisano, RJ. (1998). Investigation of the effects of a model of physical therapy on motherchild interactions and the motor behaviors of children with motor delay. *Physical Therapy*, 78,180-194.

Cleaver, S. (2007). Classrooms are going green: How green classrooms are reconnecting kids with nature. *Scholastic Instructor*, 117, 20-24.

Cradock, A. L., Kawachi, I., Colditz, G. A., Hannon, C., Melly, S., Wiecha, J. L.,Gortmaker S.L., (2005). Playground Safety and Access in Boston Neighborhoods. *American Journal Preventive Medicine*, 28, 357-363.

Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 3-13.

Drewes, A. (2009). *Blending Play Therapy With Cognitive Behavioral Therapy: Evidence-Based and other Effective Treatments and Techiques*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Dunn, K. & Moore, M. (2005). Developing Accessible Playspace in the UK: What They Want and What Works. *Children, Youth and Environments*, 15, 331-353.

Dunn, K., Moore, M., & Murray, P. (2003). *Developing accessible play space: A good practice guide*. Ανακτήθηκε στις 12-1-2016 από <http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/131052.pdf>.

Dyment, J. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: barriers and opportunities. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14, 28-45.

Fiissel, D., Pattison, G., & Howard, A. (2005). Severity of playground fractures: Play equipment versus standing height falls. *Injury Prevention*, 11, 337–339.

Fjortoft, I. (2000). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 111-119.

Fjortoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83-97.

Fjortoft, I. (2001) The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 111–117.

Fjortoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14, 21-44.

Freeman, C. (1995). Planning and play: Creating greener environments. *Children's Environments*, 12, 381-388.

Frost, J. L. (1992). *Play and playscapes*. New York: Delmar Publishers.

Gamble, J., C. (2006) *Evolution of the Park: Why the Playground is the Heart.* *Land Design Collaborative*. Ανακτήθηκε στις 3-12-2015, από <http://www.landdesigncollaborative.com/news/newsArticle2.htm>.

Garvey, C. (1990). *Play Enlarged Edition*. Massachusetts: Harvard University Press Cambridge.

GLA (Greater London Authority). (2008). *Supplementary planning guidance providing for children and young people's play and informal recreation*. London: GLA.



Ανακτήθηκε στις 20-12-2015, από  
<http://www.london.gov.uk/archive/mayor/strategies/sds/docs/spg-childrenrecreation.pdf>

Guddemi, M. (1990). "Play and Learning for the Special Child", *Early Education for the Handicapped*, 18, 39-40.

Handbook for public Playground Safety (2010). U.S. Consumer Product Safety Commission, Washington, Pub. No. 325.

Hartle, L. & Johnson, J., E. (1993). Historical and Contemporary Influences of Outdoor Play Environments. Στο C.H. Hart, *Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications* (σελ. 14-42). Albany: State University of New York.

Herbert, E., Poustka, F., Birnkammer, S., Duketis, E., Schlitt, S., Schmötzer, G., & Bölte, S. (2009) Pilot evaluation of the Frankfurt social skills training for children and adolescents with autism spectrum disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18, 327-335.

Herrington, S., & Nicholls, J. (2007). Outdoor play spaces in Canada: The safety dance of standards as policy. *Critical Social Policy*, 27, 128-138.

Herrington, S., & Studtmann, K., (1998). Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42, 191-205.

Hofferth, S. L. and Curtin, S. C. (2006). Parental leave statutes and maternal return to work after childbirth in the United States. *Work and Occupation*, 33, 73–105.

Hudson, S., Thompson, D., Cechota, C., & Mack, M. (2002). *SAFE playgrounds: Recognizing risk factors*. Early childhood com, Reading Centre. Ανακτήθηκε 22-12-2015, από [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=18](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=18).

Hüttenmoser, M. (1995). Children and Their Living Surroundings: Empirical Investigations into the Significance of Living Surroundings for the Everyday Life and Development of Children. *Children's Environments*, 12, 403-413.

Isenberg, J.P., & Quisenberry, N. (2002). Play: Essential for all children (A position paper of the Association for Childhood Education International). *Childhood Education*, 79, 33–39.

Johnson, J.E. Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, Development and Early Education*. Ανακτήθηκε 15/3/2012, από [www.communityplaythings.co.uk](http://www.communityplaythings.co.uk).

Imre, R. (1997). Rethinking the relationships between disability, rehabilitation, and society. *Disability and Rehabilitation*, 19, 263–271.

Kelly- Vance, L., & Ryalls, B.O. (2005). A systematic, Reliable Approach to Play Assessment in Preschoolers, *School Psychology International*, 26, 398–412.

Kelly-Vance, L., & Ryalls, B., O. (2008). *Best practices in play assessment and intervention*. In A. Thomas & J. Grimes (Ed.), *Best practices in school psychology V* (pp. 549–560). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Kelly- Vance, L., Needelman, H. & Troia, K. (1999). Early Childhood Assessment: A comparison of the Bayley Scales of Infant Development and Play- Based Assessment in Two-Year Old At- Risk Children, *Developmental Disabilities Bulletin*, 27, 1–12.

Kitchin, R. (1998). Out of place, knowing one's place: space, power and the exclusion of disabled people. *Disability and Society*, 13, 343–356.

Klein, M. D., Cook, R. E., & Richardson-Gibbs, A. M., (2001). Outside Play. In M. D. Klein, R.E. Cook, R., E., & A.M. Richardson-Gibbs *Strategies for Including Children with Special Needs in Early Childhood Settings* (pp. 193–206). United States: Delmar.

Kytta, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 179–198.

Laforest, S., Robitaille, Y., Lesage, D., & Dorval, D. (2001). Surface characteristics, equipment height, and the occurrence and severity of playground injuries. *Injury Prevention*, 7, 35–40.

Lane, S. J., & Mistrett, S. G. (1996). Play and assistive technology issues for infants and young children with disabilities: A preliminary examination. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11, 96-104.

Lindon, J. (2001). *Understanding Children's Play*. United Kingdom: Nelson Therson Ltd.

Macintyre, C. (2010). *Play for Children With Special Needs: Supporting children With learning differences*, 3-9. New York: Roulledge.

MacArthur, C., Hu, X., Wesson, D. E., & Parkin, P. C. (2000). Risk factors for severe injuries associated with falls from playground equipment. *Accident Analysis and Prevention*, 32, 377–382

McCune, L., & Zanes, M. (2001). Learning, attention, and play. ΣτοS. Golbeck (Ed.), *Psychological perspectives on early childhood education* (σελ. 92-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., Roberts, J. R., (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Curriculum Pédiatrie Adolescent Health Care*, 40,102-117.

Moore, R.,& Cosco, N. (2000). *Developing an Earth-Bound Culture Through Design of Childhood Habitats, Natural Learning Initiative*.Ανακτήθηκεστις 5-4-2014,από[www.naturalearning.org/earthboundpaper.html](http://www.naturalearning.org/earthboundpaper.html).

Mott, A., Rolfe, K., James, R., Evans, R., Kemp, A., Dunstan, F., Kemp, K., Sibert, J. (1997). Safety of surfaces and equipment for children in playgrounds. *Lancet* ,349 , 1874–187.

Mygind, E. (2005). *Outdoor teaching in compulsory school*. Copenhagen: Museum Tusculanums Forlag.

Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment.*Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9, 151– 169

Nabors, L., Willoughby, J., &Badawi, M., A. (1999). Relations Between Activities and Cooperative Playground Interactions for Preschool-Age Children with Special Needs.*Journal of Developmental and Physical Disabilities*,11, 339-352.

Nabors, L., Willoughby, J., Leff, S.,&McMenamin, S. (2001).Promoting Inclusion for Young Children With Special Needs on Playgrounds. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13, 170-190.

National Association for the Education of Young Children (1996). *Position Statement: Principles of child development and learning that inform developmentally appropriate practice*. Ανακτήθηκε στις 16-10-2015 από <http://www.naeyc.org/about/positions/dap3.asp>.

New York City Department of Parks and Recreation . *History of Playgrounds in Parks*. Ανακτήθηκε στις 8-12-2015. από <http://www.nycgovparks.org/about/history/playgrounds>

Olds, A.R.(1979). Designing developmentally optimal classrooms for children with Special needs. Στο S.J. Meisels, *Special education and development*. Baltimore: University Park Press.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability:from theory to practice*. Basinstoke, MacMillan.

Perrin, J.M., Bloom, S.R., Gortmaker, S.L., (2007). Increasing childhood chronic conditions in the United States. *JAMA*. 297,2755-2759.

Petridou E, Sibert J, Dedoukou X, Skalkidis I, Trichopoulos D. Injuries in public and private playgrounds: the relative contribution of structural, equipment and human factors. *Acta Paediatr*, 91, 691–697.

Pierce,K., Schreibman L. (1995) Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training.*Journal of Applied Behavior Analysis*. 28, 285–295.

- Prellwitz, M., & Skar, L. (2007). Usability of playgrounds for children with different abilities. *Occupational Therapy International*, 14, 144-155.
- Prellwitz, M., & Tamm, M. (1999). Attitudes of key persons to accessibility problems in playgrounds for children with restricted mobility: A study in a medium-sized municipality in northern Sweden. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 6, 166-173.
- Prellwitz, M., Tamm, M., Lindqvist, R. (2001). Are Playgrounds In Norrland (Northern Sweden) accessible to children with restricted mobility?.*Scandinavian Journal of Disability Research*, 3, 56-68.
- Prezza, M. (2007). Children's Independent Mobility: A review of Recent Italian Literature. *Children, Youth and Environments*, 17, 293-318.
- Retting, M., & Salm, K. (1992).*The Importance of Play in the Early Childhood Special Education Curriculum*. Ανακτήθηκε στις 8-4-2014 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349721.pdf>.
- Rivkin, M.S. (1995) *The Great Outdoors: restoring children's right to play outside*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Rivkin, M., S. (2000).*Outdoor Experiences for Young Children*. Ανακτήθηκε στις 5-4-2014, από <http://eric.ed.gov/?id=ED448013>.
- Rubin, K.H., Maioni, T.L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47, 414-419.
- Sachs, N., Vinceta, T. (2010).*Outdoor Environments for Children with Autism and Special Needs*. Ανακτήθηκε στις 4-4-2014, από [http://www.informedesign.org/\\_news/april\\_v09-p.pdf](http://www.informedesign.org/_news/april_v09-p.pdf).
- Said, I. (2012). Affordance of nearby and orchard on children's performances'. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*, 38, 195-203.
- Sandell, K., & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*, 16, 113-132.

- Santrock, J. (2003). *Children*. Boston: McGraw-Hill.
- Schaefer, C., & Drewes, A. (2009). The Therapeutic Powers of Play and Play Therapy. In A. Drewes *Blending Play Therapy with Cognitive Behavioral Therapy: Evidence-Based and Other Effective Treatments and Techniques* (pp. 3-16). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Schleifer, M. (1990). The universal playground. *Except. Parent*, 20, 26–29.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On the playground and beyond*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Spodek, B. & Saracho, O.N. (2003). Early childhood educational play. Στο Saracho, O.N. & Spodek, B. (Eds.). *Contemporary perspectives on play in early childhood education* (171-179). United States of America: Age Publishing Inc.
- Standards Australia. (2004). Playground equipment series. AS4685. Council of Standards Australia.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Talay, L., Akpınar, N., & Belkayali, N. (2010). Barriers to playground use for children with disabilities: A case from Ankara-Turkey. *African Journal of Agricultural Research*, 9, 848-855.
- Tamm, M., & Skär, L. (2000) How I play: roles and relations in the play situations of children with restricted mobility. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 7, 174-182.
- Taylor, A.F., Kuo, F.E., & Sullivan, W. (2001). Coping with add The Surprising Connection to Green Play Settings. *ENVIRONMENT AND BEHAVIOR*, 33, 54-77.
- Terpstra, J., E., Tamura, R. (2007). Effective Social Interaction Strategies for Inclusive Settings. *Early. Childhood*, 35, 405-411.
- Thomas, C. (1999). *Female forms: Experiencing and understanding disability*. Buckingham, UK: Open University Press.

Tullis, T. Albert, W. (2008). *Measuring the User Experience: Collecting, Analyzing, and Presenting*. Burlington: Elsevier Inc.

United Nations General Assembly(1989).*Convention on the Rights of the Child*.Ανακτήθηκε στις 20-10-2015, από<http://www.un.org/documents/ga/res/44/a44r025.htm>.

Valentine, G., &McKrenrick, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28, 219-235.

Veitch, J. , Bagley, S., Ball, K., Salmon, J. (2006).Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play.*Health & Place*, 12, 383-393.

Veitch, J., Salmon, J., & Ball, K. (2008). Children's active free play in local neighborhoods: A behavioral mapping study. *Health Education Research*, 23, 870-879.

Webb, R. (2003). *Public play provision for children with disabilities*. Ανακτήθηκε στις 10-2-2015 από <https://www.earlychildhoodireland.ie/wp-content/uploads/2012/05/Public-play-Provision-for-children-with-disabilities-final-version-12.pdf>.

White, R. & Stoecklin, V. (1997). *Creating Outdoor Play & Learning Environments*. Ανακτήθηκεστις 13-4-2014, από<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434484.pdf>στις 10-4-2014.

Whortham, S., & Frost, J., (1990). *Playgrounds for Young Children: National Survey and Perspectives*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education and Dance.

Woolley, H., Armitage, M., Bishop, J., Curtis, M., & Ginsborg, J. (2006). Going outside together: Good practice with respect to the inclusion of disabled children in primary school playgrounds. *Children's Geographies*, 4, 303-318.

Yantzi, N., Young, N., &McKeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies*, 8, 65-78.

Yuill, N., Strieth, S., Roake, C., Aspden, R., & Todd, B. (2006). Brief report: Designing a playground for children with autistic spectrum disorders- Effects on playful peer interactions. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 37, 1192-1196.

### **Διαδίκτυο**

<http://www.design.ncsu.edu>

<http://www.access-board.gov>

[www.dimokratiki.gr](http://www.dimokratiki.gr)



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

### Πρόσβαση για ΑμΕΑ

Διεύθυνση υπαίθριου χώρου παιχνιδιού:

Ημερομηνία:

Ελεγκτής:

Ο έλεγχος αυτός καλύπτει τόσο την παιδική χαρά όσο και την πρόσβαση στην περιοχή. Το έντυπο αυτό έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε ο φορέας α μπορέσει να αξιολογήσει τον πιο αποδοτικό τρόπο για την αύξηση της προσβασιμότητας αναδιαρθρώνοντας τους υπολογισμούς για την αξιολόγηση των επιπτώσεων των τυχόν αλλαγών που θα μπορούσαν να κάνουν.

Για τους σκοπούς αυτής της αξιολόγησης έχουν χρησιμοποιηθεί οι παρακάτω ορισμοί:

Επίπεδο 1: Πλήρως προσβάσιμος. Ένας χώρος υπαίθριου παιχνιδιού απολύτως προσβάσιμος σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

Επίπεδο 2: Γενικά προσβάσιμος: Ένας χώρος υπαίθριου παιχνιδιού για τους περισσότερους αλλά όχι όλους τους ανθρώπους.

Επίπεδο 3: Μερικά προσβάσιμα χαρακτηριστικά: Ένας χώρος παιχνιδιού που παρουσιάζει προβλήματα για την πλειονότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η οποία όμως μπορεί να είναι σε θέση να έχει πρόσβαση με βοήθεια.

Επίπεδο 4: Σοβαρά περιορισμένη πρόσβαση: ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού που παρουσιάζει σοβαρά εμπόδια για χρήση από άτομα με ειδικές ανάγκες, ακόμη και με βοήθεια.

Επίπεδο 5: Απρόσιτο: Ένας υπαίθριος χώρος παιχνιδιού που παρουσιάζει προκλήσεις σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και είναι απρόσιτα για άτομα με ειδικές ανάγκες

Χώρος στάθμευσης / Απομακρυσμένη πρόσβαση

Ο χώρος στάθμευσης / απομακρυσμένη πρόσβαση αποτελεί βασική συνιστώσα της προσβασιμότητας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το επίπεδο προσβασιμότητας της

περιοχής παιχνιδιού είναι άνευ σημασίας αν τα παιδιά δεν μπορεί να φτάσουν στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού.

Επίπεδο πρόσβασης	1	2	3	4	5
Χώροι στάθμευσης για ΑΜΕΑ (τουλ.2)					
Υλικό επιφάνειας					
Κλίση εδάφους χώρου στάθμευσης					
Απόσταση από χώρο στάθμευσης σε υπαίθριο χώρο παιχνιδιού					

Το επίπεδο προσβασιμότητας της περιοχής παιχνιδιού είναι αυτό για τις υψηλότερες βαθμολογίες συστατικών στοιχείων 3-5 του παραπάνω πίνακα.

Επίπεδο αξιολόγησης: Επίπεδο 1 2 3 4 5

Επίπεδο πρόσβασης	1	2	3	4	5
Σαφής και προσβάσιμος δρόμος προς την περιοχή παιχνιδιού					
Διαδρομή από την είσοδο και μεταξύ εξοπλισμού					
Τα μονοπάτια πληρούν τις προϋποθέσεις πρόσβασης					
Οι απαιτήσεις της επιφάνειας συναντούν αυτές της πρόσβασης όπως και της προστασίας τραυματισμών στο κεφάλι					
Τα καθίσματα που παρέχονται					
Οποιαδήποτε στοιχεία για παιχνίδι είναι εύκολα προσβάσιμα από όλα τα παιδιά					
Τα βοηθήματα πρόσβασης (ράμπες, σχοινιά,					

χειρολαβές) πληρούν τις ενημερωμένες απαιτήσεις					
Υπάρχουν βοηθήματα πρόσβασης (ράμπες,σημεία μεταφοράς,επιπλέον χερούλια κ.λ.π.)					
Συνολικά τικ					
Συνολικά τικ επί επίπεδο πρόσβασης					
Συνολική βαθμολογία ενότητας					
Ευκαιρίες παιχνιδιού εξίσου προσβάσιμες για όλα τα παιδιά					
Προσβασιμότητα ολοκληρωμένων στοιχείων παιχνιδιού					
Συνολική βαθμολογία διεύθυνσης υπαίθριου χώρου παιχνιδιού					
Η διεύθυνση αξιολογείται ως εξής:					

Πλήρως προσβάσιμος (βαθμός <25) Γενικά προσβάσιμος (Βαθμός 25-55) Ορισμένα  
προσβάσιμα χαρακτηριστικά (Βαθμός 56-79) Σοβαρά περιορισμένη πρόσβαση  
(Βαθμός 80-90) Απρόσιτο (Βαθμολογία 91+)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί γονείς,

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τι σκέφτεστε και ποιες είναι οι απόψεις σας αναφορικά με τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού που επισκέπτεστε με το παιδί σας.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας. Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σ' όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας « Η πρόσβαση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού» στο ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Καφένια Μπότσογλου  
Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο ΠΤΕΑ του Π.Θ.

Πολίτη Βικτωρία  
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

## Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ σημειώστε ένα ✓ στα στοιχεία που σας αφορούν:

### 1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Δημοτικό ☐      Γυμνάσιο ☐      Λύκειο ☐      ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐  
 Άλλο ☐ (Παρακαλώ διευκρινίστε: \_\_\_\_\_)

### 2. ΕΡΓΑΣΙΑ:

Άνεργος/η ☐      Ιδιωτικός τομέας ☐      Δημόσιος τομέας ☐  
 Αυτοαπασχολούμενος/η ☐  
 Άλλο ☐ (Παρακαλώ διευκρινίστε: \_\_\_\_\_)

### 3. ΗΛΙΚΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ:

### 4. ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ:

\_\_\_\_\_

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τις απόψεις σας σχετικά με τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού για τα παιδιά σας. Παρακαλούμε να δηλώσετε το βαθμό που κάθε πρόταση

αντιπροσωπεύει τις απόψεις αυτές, βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση την οποία θεωρείτε κατάλληλη.

<b>1= Καθόλου</b> <b>2= Λίγο</b> <b>3= Αρκετά</b> <b>4= Πολύ</b> <b>5= Πάρα πολύ</b>		<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
1	Πόσο συχνά επισκέπτεστε με το παιδί σας υπαίθριους χώρους παιχνιδιού;	1	2	3	4	5
2	Η κύρια είσοδος των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού είναι εύκολα προσβάσιμη για το παιδί μου.	1	2	3	4	5
3	Οι διάδρομοι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού παρέχουν εύκολη πρόσβαση στο παιδί μου.	1	2	3	4	5
4	Οι παροχές των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού (τουαλέτες,βρύσες,κάδοι απορριμάτων κ.λ.π) είναι σε καλή κατάσταση.	1	2	3	4	5
5	Υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με το ποιος είναι υπεύθυνος για τον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού και σε ποιον μπορούν να αναφερθούν τυχόν ελλείψεις ή προβλήματα.	1	2	3	4	5
6	Προωθείται περισσότερο το ομαδικό παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού.	1	2	3	4	5
7	Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού βρίσκονται σε τοποθεσία που διευκολύνεται η μετακίνηση με μέσα μεταφοράς (χώρος στάθμευσης, δημόσιες συγκοινωνίες).	1	2	3	4	5
8	Το παιδί μου απολαμβάνει το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού.	1	2	3	4	5
9	Το παιδί μου είναι αποδεκτό στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού από συνομιλήκους του τυπικής ανάπτυξης.	1	2	3	4	5



10	Η πολιτεία λαμβάνει υπόψη κατά το σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού την πρόσβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5
11	Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού μου.	1	2	3	4	5
12	Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού εξασφαλίζουν ασφάλεια στο παιδί μου.	1	2	3	4	5

13	Ο εξοπλισμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού είναι κατάλληλος για το παιδί μου.	1	2	3	4	5
14	Ο εξοπλισμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού παρέχει πολυαισθητηριακές εμπειρίες στο παιδί μου.	1	2	3	4	5
15	Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού παρέχουν ευκαιρίες για παιχνίδι για παιδιά διαφορετικών ηλικιών.	1	2	3	4	5
16	Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού μου.	1	2	3	4	5
17	Οι εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού απευθύνονται εξίσου σε όλα τα παιδιά, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΥΠΑΙΘΡΙΩΝ ΧΩΡΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΠΟΥ ΕΛΕΓΞΑΜΕ ΣΤΟΝ  
ΝΟΜΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ



















