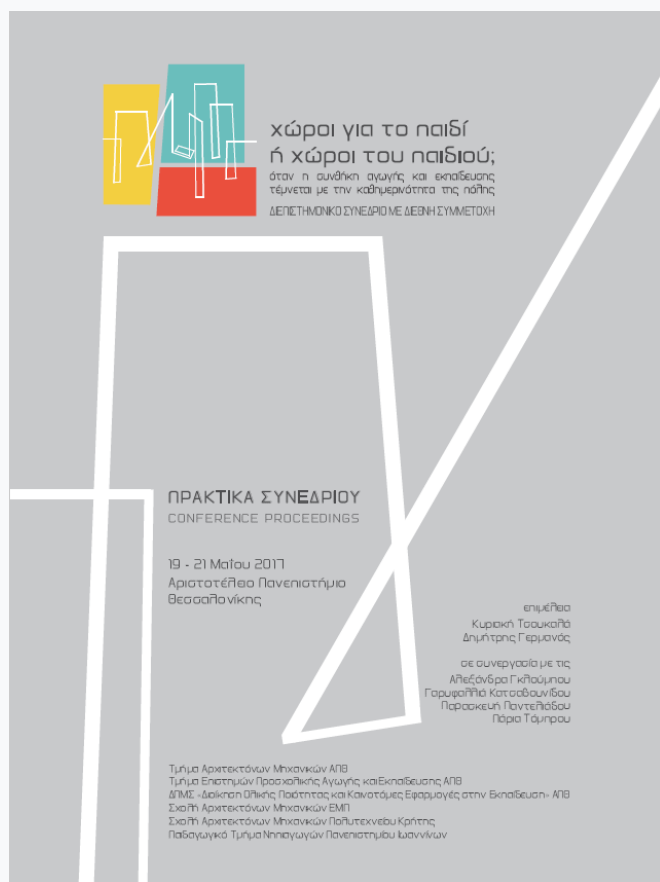


Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;

Τόμ. 1 (2018)

Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης'



Δημιουργία ανοιχτών χώρων παιχνιδιού στο αστικό περιβάλλον: Η περίπτωση του 'rop up adventure play'

Μαρία Μπιρμπίλη (Maria Birbili), Μαρία Παπανδρέου (Maria Papandreou)

doi: [10.12681/χπ.1433](https://doi.org/10.12681/χπ.1433)

Δημιουργία ανοιχτών χώρων παιχνιδιού στο αστικό περιβάλλον: Η περίπτωση του ‘pop up adventure play’

Creating open spaces for play in urban environments: The case of pop up adventure play

Μαρία Μπιρμπίλη

Επ. καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ

Μαρία Παπανδρέου

Επ. καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ

Περίληψη

Τα μικρά παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες και χώρους όπου μπορούν να παίζουν και να κινηθούν ελεύθερα και με ασφάλεια, να ασκήσουν την προδιάθεσή τους για διερεύνηση, να δημιουργήσουν φανταστικούς κόσμους, να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με άλλα παιδιά. Καθώς σήμερα οι ευκαιρίες των παιδιών για πραγματικά ελεύθερο παιχνίδι στα αστικά κέντρα μειώνονται, μια καινούργια τάση στη δημιουργία χώρων παιχνιδιού φαίνεται να κερδίζει έδαφος στις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Μεγάλη Βρετανία. Πρόκειται για την ιδέα του *pop up adventure play* το οποίο με καθημερινά, φυσικά και συνθετικά υλικά, που δεν κοστίζουν ή κοστίζουν ελάχιστα, δίνει σε παιδιά όλων των ηλικιών την αυτονομία και τον έλεγχο του παιχνιδιού τους. Η φιλοσοφία του *pop up adventure play* δίνει ιδιαίτερη σημασία στο είδος των υλικών που παρέχουμε στα παιδιά και αναζητά χώρους οι οποίοι επιτρέπουν τις μεγάλες κινήσεις και τη συνεργατική δράση.

Στην παρούσα εργασία θα συζητήσουμε την εμπειρία και την αξιολόγηση μιας πειραματικής εφαρμογής *pop up adventure play* που υλοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη, το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης δυο πανεπιστημιακών μαθημάτων. Στο τέλος διατυπώνουμε προτάσεις για το σχεδιασμό και την οργάνωση παρόμοιων δράσεων στο Ελληνικό αστικό περιβάλλον.

λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι, προσχολική ηλικία, χώρος παιχνιδιού, αστικό περιβάλλον, δημιουργικότητα.

Maria Birbili

Assist. professor, School of Early Childhood Education, AUTH

Maria Papandreou

Assist. professor, School of Early Childhood Education, AUTH

Abstract

Children need opportunities and spaces where they can play and move freely and safely, exercise their drive for exploration, create imaginary worlds, express themselves and communicate with other children. As children's opportunities for free play in the city are diminishing a new trend in playspaces seems to be developing in the USA and Great Britain. It is the idea of pop up adventure playgrounds which, with everyday, artificial and natural materials, that cost nothing or very little, allow children to be autonomous in their play and control their actions and choices. The philosophy of pop up adventure play pays particular attention to the kind of materials we give children and seeks spaces which allow large movement, the transfer and combination of materials and collaborative action.

This paper will discuss the experience and the evaluation of an experimental implementation of pop up adventure play that was organized in the academic year 2015-2016 by student teachers, attending two university courses, and their instructors. In the end, we make suggestions concerning the designing and implementation of similar activities in the Greek urban environment.

keywords: adventure play, early childhood education, playspaces, creativity, urban areas.

Εισαγωγή

Οι χώροι όπου τα παιδιά των αστικών κέντρων μπορούν να παίξουν ελεύθερα μειώνονται συνεχώς σε πολλές χώρες του κόσμου. Καθώς η ταχεία αστικοποίηση τροποποιεί το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον των πόλεων, τα παιδιά σήμερα δεν έχουν στη διάθεσή τους ούτε τον φυσικό ούτε τον *ψυχολογικό χώρο* για πραγματικά ελεύθερο παιχνίδι (Goodenough 2003, Atmakur-Javdekar 2016). Έτσι, όπως λέει ο Hart (2002: 135), ενώ οι πόλεις αναπτύσσονται, η τάση είναι τα παιδιά να περιορίζονται και η ανάπτυξη «να μεταφράζεται σε έναν αυξανόμενο αριθμό βαρετών χώρων παιχνιδιού».

Έρευνες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά προτιμούν να παίζουν σε φυσικά περιβάλλοντα όπου μπορούν να κινηθούν ελεύθερα και να αξιοποιήσουν για το παιχνίδι τους τα ποικίλα ερεθίσματα που προσφέρει η φύση (Shackell, Butler, Doyle και Ball 2008). Η παρατήρηση του παιχνιδιού σε τέτοιους χώρους δείχνει ότι τα οφέλη για τα παιδιά είναι πολλαπλά: τους δίνεται η δυνατότητα για παιχνίδι περιπέτειας που αποτελεί αγαπημένο είδος παιχνιδιού όλων των ηλικιών, εξασκούν την αδρή κινητικότητα και ολόκληρο το σώμα, δοκιμάζουν τα όρια και τις ικανότητές τους και διασκεδάζουν (Shackell, Butler, Doyle και Ball 2008). Κυρίως όμως οι ανοιχτοί, υπαίθριοι χώροι φαίνεται να εμπνέουν τα παιδιά να παίζουν με πολύ διαφορετικούς τρόπους από αυτούς που συνηθίζουν (ή επιτρέπεται) στους στατικούς, παραδοσιακούς χώρους παιχνιδιού των αστικών κέντρων (Μπότσογλου 2010). Η ποικιλομορφία του φυσικού περιβάλλοντος και η αίσθηση ότι μπορούν να επιδράσουν πάνω στο χώρο και τα υλικά του (να μαζέψουν φύλλα, να πετάξουν πέτρες σε μια λακκούβα με νερό, να φτιάξουν ένα κάστρο από κλαδιά, να κρυφτούν κ.ά.) οξύνουν τις αισθήσεις των παιδιών, απελευθερώνουν τη φαντασία τους και αυξάνουν τη διάθεση τους για πειραματισμό και δημιουργία (Clements 2004).

Η προτίμηση, αλλά και η ανάγκη των παιδιών, για χώρους που ελέγχουν και πολυδύναμα υλικά που προσαρμόζονται στο παιχνίδι τους αποτελούν σημαντική πρόκληση για όσους ασχολούνται επαγγελματικά με το παιδικό παιχνίδι στα αστικά κέντρα. Όπως καταγράφει η σχετική βιβλιογραφία οι ευκαιρίες των παιδιών για πραγματικά ελεύθερο παιχνίδι στην πόλη μειώνονται όχι μόνο λόγω έλλειψης κατάλληλων χώρων αλλά και λόγω μιας σειράς κοινωνικών-πολιτισμικών παραγόντων (Κοντοπούλου 2017). Ο φόβος για την ασφάλεια των παιδιών, η υπερπροστατευτικότητα των γονέων και το υπερφορτωμένο πρόγραμμα ‘εξωσχολικών’ δραστηριοτήτων παιδιών και γονέων οδηγούν τις οικογένειες να αναζητούν κοντινούς, ‘φροντισμένους’ χώρους παιχνιδιού, με σαφή όρια και κανόνες ασφάλειας, όπως για παράδειγμα οι εμπορικοί παιδότοποι και τα πάρκα αναψυχής (Μπότσογλου 2010). Οι χώροι αυτοί, ενώ μπορεί να δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να συναναστραφούν με άλλα παιδιά, να έρθουν σε επαφή με αντικείμενα-παιχνίδια που δεν έχουν στο σπίτι και

ίσως να εξασκήσουν την αδρή κινητικότητα τους (π.χ. σκαρφαλώνοντας σε πλαίσια αναρρίχησης), έχουν ένα σημαντικό μειονέκτημα: περιορίζουν δραματικά το εύρος και κυρίως την εξέλιξη του παιχνιδιού (Shackell, Butler, Doyle και Ball 2008). Οι σταθερές παιχνιδοκατασκευές με τις προβλέψιμες κινήσεις, οι περιορισμένες επιλογές και οι προκαθορισμένοι, από τους ενήλικες, 'όροι χρήσης' του χώρου αφήνουν λίγα περιθώρια για την επινοητικότητα και τη φαντασία των παιδιών. Όπως εξηγεί ο Γερμανός (2004: 71), χώροι παιχνιδιού που δεν επιτρέπουν τις «μεταμορφώσεις που το παιδί 'επιφέρει' στην πραγματικότητα την ώρα του παιχνιδιού» του στερούν την πρόσβαση στον κόσμο της φαντασίας. Αντιθέτως, χώροι που «μπολιάζονται» με στοιχεία του κόσμου της φαντασίας και της προσωπικότητας του παιδιού και τροποποιούνται για τις ανάγκες του παιχνιδιού δημιουργούν τις προϋποθέσεις για πραγματικά ελεύθερο παιχνίδι.

Τόσο ο μειωμένος χρόνος για παιχνίδι όσο και οι περιορισμένες ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης που παρέχουν οι χώροι παιχνιδιού που επιλέγουν οι ενήλικες για τα σημερινά παιδιά αποτελούν διαπιστώσεις που καταγράφονται σε πολλές χώρες του κόσμου (Μπότσογλου 2010, Gray 2013). Οι ερευνητές που μελετούν τις συνέπειες της έλλειψης ελεύθερου παιχνιδιού κάνουν λόγο για διαταραχές στην ψυχική υγεία και στην ανάπτυξη των παιδιών γενικότερα (Gray 2013, Sandseter 2014). Αν και τα παιδιά είναι σε θέση να αξιοποιήσουν και την πιο μικρή ευκαιρία (ή χρονικό διάστημα) που τους δίνεται για να παίξουν, η απουσία ελεύθερου παιχνιδιού μπορεί να διαταράξει τους μηχανισμούς ρύθμισης των συναισθημάτων τους και κατά συνέπεια να επηρεάσει τις σωματικές, κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες τους (Lester και Russell 2008). Καθώς το ελεύθερο παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργήσουν και να εξερευνήσουν έναν κόσμο που ελέγχουν, ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθησή τους και αναπτύσσουν στρατηγικές που θα χρειαστούν για να αντιμετωπίσουν μελλοντικές προκλήσεις ή δυσκολίες. Η ελευθερία και η ευχαρίστηση που νιώθουν τα ενθαρρύνει να γίνουν πιο τολμηρά, πιο δημιουργικά και πιο ανθεκτικά στο ρίσκο και το άγχος που αυτό προκαλεί. Ταυτόχρονα, μαθαίνουν να εργάζονται σε ομάδες, να μοιράζονται, να διαπραγματεύονται, να επιλύουν συγκρούσεις και να υπερασπίζονται τον εαυτό τους (Ginsburg 2007, Lester και Russell 2008).

Αναγνωρίζοντας τη σοβαρότητα της κατάστασης ερευνητές και επαγγελματίες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία έχουν ενώσει, τα τελευταία 10 χρόνια, τις γνώσεις τους με στόχο να δημιουργήσουν περιβάλλοντα παιχνιδιού στα αστικά κέντρα που αντισταθμίζουν τη δυσκολία πρόσβασης των παιδιών σε ανοιχτούς, ελεύθερους υπαίθριους χώρους και τους ξαναδίνουν τον έλεγχο του παιχνιδιού (βλ. Alliance for Childhood, Child in the City, Play England κ.ά.). Πρόκειται για μια προσπάθεια η οποία λαμβάνει υπόψη της τόσο τις τρέχουσες συνθήκες όσο και τις προβλέψεις που καταγράφουν ότι το 2050, το 66% του παγκόσμιου πληθυσμού θα ζει σε αστικές περιοχές (United Nations 2014).

Από τις πιο γνωστές πρωτοβουλίες για το σκοπό αυτό αποτελεί η δράση «Pop-Up Adventure Play» (PUAP) που λειτουργεί κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο και υποστηρίζει το «ανοιχτό παιχνίδι που καθοδηγείται από τα παιδιά – το παιχνίδι όπου τα παιδιά επιλέγουν τι θα παίξουν και φτιάχνουν τους δικούς τους κανόνες για το πώς θα παίξουν» (Play and Playground Encyclopedia 2012). Βασικός στόχος της ομάδας που εμπνεύστηκε το PUAP είναι να προωθήσει το παιχνίδι περιπέτειας (adventure play) μέσα στις κοινότητες στις οποίες ανήκουν τα παιδιά, υποστηρίζοντας ότι 'κρατώντας' την ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι στο πλαίσιο της κοινότητας επωφελούνται όλα τα μέλη της (PUAP 2012). Η φιλοσοφία της ομάδας έχει

μπει σε εφαρμογή με την ίδρυση των «Pop-Up Adventure Playgrounds», προσωρινών χώρων παιχνιδιού που μπορούν να «ξεπηδήσουν» (pop up) και να «στηθούν», με χαμηλό κόστος, σε οποιοδήποτε περιβάλλον μπορεί να εξοπλιστεί με τα κατάλληλα υλικά για ελεύθερο παιχνίδι (π.χ. πάρκα, πλατείες, σχολικές αυλές, μεγάλες αίθουσες, κενούς επαγγελματικούς χώρους). Η διάρκεια της λειτουργίας των συγκεκριμένων χώρων ποικίλει ανάλογα με τους στόχους ή/και τις δυνατότητες του φορέα που οργανώνει τη δράση (π.χ. δήμος, σχολεία, ιδιωτική πρωτοβουλία) καθώς και τα χαρακτηριστικά του χώρου που τη φιλοξενεί (π.χ. εσωτερικός ή υπαίθριος, δημόσιος ή ιδιωτικός χώρος).

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται στα pop-up adventure playgrounds είναι καθημερινά, ανοιχτά, ευέλικτα, φυσικά ή συνθετικά υλικά τα οποία μπορούν να μετακινηθούν, να συνδυαστούν, να διαλυθούν και να ‘ξανασχεδιαστούν’ με πολλαπλούς τρόπους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ανοιχτών υλικών αποτελούν τα λάστιχα αυτοκινήτων, τα χάρτινα κιβώτια, οι καρποί δέντρων (π.χ. κουκουνάρια), τα κοχύλια, το νερό, η άμμος, οι πλαστικοί σωλήνες, δοχεία διαφόρων ειδών, κομμάτια ύφασμα, ανακυκλώσιμα αντικείμενα και συσκευές κ.ά. Η επιλογή των συγκεκριμένων υλικών στους χώρους που προορίζονται για ελεύθερο παιχνίδι δεν είναι τυχαία. Βασίζεται στη θεωρία των ανοιχτών, μετακινούμενων υλικών (theory of loose parts) του αρχιτέκτονα Simon Nicholson (1971: 30) ο οποίος υποστήριξε ότι η δημιουργικότητα και η επινοητικότητα των ατόμων/παιδιών είναι «ευθέως ανάλογες» του αριθμού και του είδους των «μεταβλητών» που βρίσκονται μέσα σε ένα περιβάλλον. Η ποικιλία στα σχήματα, στην υφή, στο μέγεθος, στα υλικά και στη χρήση των ανοιχτών, μετακινούμενων υλικών ενθαρρύνουν αυθόρμητα αμέτρητους συνδυασμούς, πειραματισμούς και συνθέσεις και κατ’ επέκταση τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία των παιδιών. Χώροι με μετακινούμενα υλικά επιτρέπουν επίσης την αλλαγή –συμβολική και πραγματική– και για το λόγο αυτό γίνονται αντιληπτοί από τα παιδιά ως περιβάλλοντα που ελέγχουν, που τους ανήκουν. Πρόκειται για ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που λείπει από τους συνηθισμένους παιχνιδότοπους των αστικών κέντρων, με τις στατικές παιχνιδοκατασκευές και τις προκαθορισμένες οδηγίες χρήσης τους.

Χώροι για παιχνίδι με ανοιχτά, ευέλικτα υλικά, όπως τα *pop up adventure playgrounds* χρειάζονται ενήλικες με μια συγκεκριμένη φιλοσοφία για το παιδικό παιχνίδι. Η μεγαλύτερη πρόκληση σε περιβάλλοντα που επιδιώκουν να ενθαρρύνουν και να υποστηρίξουν το ελεύθερο παιχνίδι είναι να επιτευχθεί η ισορροπία μεταξύ ασφάλειας και ‘περιπέτειας’, μεταξύ βοήθειας και καθοδήγησης. Η φιλοσοφία του *pop up adventure play* υποστηρίζει ότι ο ρόλος των ενηλίκων που βρίσκονται δίπλα σε παιδιά που παίζουν πρέπει να είναι «χαμηλός σε παρεμβατικότητα και υψηλός σε ανταπόκριση» (Play Scotland χ.η.). Με άλλα λόγια, οι επαγγελματίες που αναλαμβάνουν να στηρίξουν παρόμοιες δράσεις πρέπει να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά έχουν την επιλογή και τον έλεγχο του παιχνιδιού και ταυτόχρονα γνωρίζουν σε ποιον να αποταθούν για οτιδήποτε χρειαστούν.

Δημιουργία ανοιχτών χώρων παιχνιδιού στο αστικό περιβάλλον: Μια παρέμβαση στην πόλη της Θεσσαλονίκης

Στόχος της δράσης που παρουσιάζεται εδώ ήταν η δημιουργία ενός προσωρινού χώρου παιχνιδιού στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, υιοθετώντας τις αρχές και τις

μεθόδους του *pop up adventure play*. Η συλλογή ανοιχτών, μετακινούμενων υλικών και η αναζήτηση χώρου που θα επέτρεπε στα παιδιά να παίξουν ελεύθερα με αυτά αποτέλεσαν βασικούς άξονες γύρω από τους οποίους οργανώθηκε η παρέμβαση. Απευθυνόμενες σε παιδιά δημόσιων νηπιαγωγείων της πόλης με περιορισμένο εξωτερικό χώρο για παιχνίδι και τάξεις εξοπλισμένες από ενήλικες με τυποποιημένα αντικείμενα (παιχνίδια και έπιπλα) θέλαμε να δημιουργήσουμε ένα πεδίο δράσης μέσα στο οποίο τα παιδιά θα μπορούσαν να σχηματίσουν τους δικούς τους *τόπους* παιχνιδιού (Γερμανός 2011: 23).

Η δράση υλοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 από φοιτητές και μέλη ΔΕΠ, στο πλαίσιο της συνεργασίας δυο πανεπιστημιακών μαθημάτων, το «Αναλυτικά Προγράμματα και Οργάνωση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας» και το «Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Η αλληλεπίδραση των μαθημάτων σχεδιάστηκε με στόχο να βοηθήσει τους φοιτητές και φοιτήτριες να συνθέσουν, με βιωματικό τρόπο, γνώσεις από δυο μαθήματα τα οποία μελετούν με διαφορετικές πτυχές της διδακτικής διαδικασίας, αλλά αποτελούν μέρος του συνόλου που ονομάζεται *μαθησιακή διαδικασία*. Υιοθετώντας τη μεθοδολογία της διερευνητικής μάθησης ζητήσαμε από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους για να σχεδιάσουν, να οργανώσουν, να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν μια δράση με τα χαρακτηριστικά του *pop-up adventure play*.

Η διαδικασία ξεκίνησε με εξοικείωση της ομάδας στη φιλοσοφία του παιχνιδιού περιπέτειας μέσα από σχετικά βίντεο και κείμενα. Αρχικά οι φοιτητές κλήθηκαν να εντοπίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά δράσεων που ενθαρρύνουν το παιχνίδι περιπέτειας και να εκφράσουν εντυπώσεις και τυχόν προβληματισμούς. Στη συνέχεια τους ζητήσαμε να παρατηρήσουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα υλικά και το χώρο και να διακρίνουν συμπεριφορές και είδη παιχνιδιού.

Παρόλο που στη φάση της εξοικείωσης με τη δράση, οι φοιτήτριες και ο φοιτητής φάνηκε να παρατηρούν και να εντυπωσιάζονται από το εύρος του παιχνιδιού των παιδιών με τα ανοιχτά, μετακινούμενα υλικά, αξίζει να σημειωθεί ότι στον αρχικό σχεδιασμό πρότειναν την οργάνωση της δράσης γύρω από συγκεκριμένη θεματική (το διάστημα). Η πρώτη συζήτηση στην ολομέλεια –φοιτητές και διδάσκουσες– έκανε φανερό την προτίμηση –ή/και την εξοικείωση– των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο θεματικό παιχνίδι το οποίο ενώ ενθαρρύνει τη φαντασία των παιδιών (να φανταστούν ότι είναι στο διάστημα) ταυτόχρονα την οριοθετεί (το θέμα του παιχνιδιού είναι το διάστημα). Τα ετερόκλητα υλικά, η απόλυτη ελευθερία στην αξιοποίησή τους και ο υψηλός βαθμός πολυπλοκότητας της δράσης των παιδιών, όπως απεικονίζονταν στα βίντεο που παρακολούθησαν οι φοιτητές, φάνηκε να ‘συγκρούονται’ με την εικόνα του παιδικού παιχνιδιού, όπως τη βιώνουν στο ελληνικό νηπιαγωγείο: κυρίως οργανωμένο σε ‘γωνιές’ με κάποιο θέμα (π.χ. ιατρείο) ή περιοχές με συγκεκριμένα υλικά (π.χ. οικοδομικό υλικό, επιτραπέζια παιχνίδια) τα οποία πολύ συχνά, απαγορεύεται, ρητά, να μεταφερθούν σε άλλο πλαίσιο παιχνιδιού (ή να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά) πέραν του προκαθορισμένου. Καθώς μπήκαν στη διαδικασία αναζήτησης υλικών και χώρου που ευνοούν το ελεύθερο παιχνίδι οι φοιτητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται διαφορετικά την αλληλεπίδραση παιδιών, χώρου και υλικών. Η αλλαγή αυτή φάνηκε τόσο στο στάδιο του σχεδιασμού της δράσης όσο και σε αυτό της υλοποίησης.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες και χώρος διεξαγωγής

Στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της δράσης συμμετείχαν 46 φοιτήτριες και ένας φοιτητής, δυο μέλη ΔΕΠ και ένα μέλος ΕΙΔΠ καθώς και 60 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών από τρεις τάξεις νηπιαγωγείου της πόλης της Θεσσαλονίκης.

Παρόλο που η αρχική επιθυμία της ομάδας ήταν η δράση να δοκιμαστεί σε εξωτερικό χώρο, όπως τα παραδείγματα που είχαν δει στο βιντεοσκοπημένο υλικό, τελικά επέλεξαν έναν κλειστό χώρο καθώς δεν ήταν δυνατόν να προβλεφθούν οι καιρικές συνθήκες. Η ομάδα επικοινωνίας και χορηγιών που είχε αναλάβει την αναζήτηση του χώρου έφερε στην ολομέλεια ιδέες και προτάσεις όπως σχολικές αίθουσες εκδηλώσεων, το φουαγιέ του κτηρίου διοίκησης του ΑΠΘ και το φουαγιέ του Πύργου της Παιδαγωγικής Σχολής. Κάποιες προτάσεις αξιολογήθηκαν ως μη κατάλληλες για το συγκεκριμένο σκοπό ενώ άλλες απορρίφθηκαν από τους ιδιοκτήτες/διαχειριστές τους. Τελικά η ομάδα επέλεξε την αίθουσα που προσφέρθηκε να μας διαθέσει το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που θεωρήθηκαν σημαντικά και επηρέασαν την επιλογή ήταν το μέγεθος/διαστάσεις της αίθουσας (250 τ.μ. ενιαίος χώρος) και το υλικό του πατώματος (μάρμαρο) το οποίο θα διευκόλυνε την καθαριότητα του χώρου μετά το τέλος της δράσης. Η συγκεκριμένη αίθουσα βρίσκεται στον 5^ο όροφο του κτιρίου και χρησιμοποιείται κυρίως για πρόβες, αλλά και ως θεατρική σκηνή σε κάποιες περιπτώσεις. Πρόκειται για φωτεινό χώρο, με μεγάλες μπαλκονόπορτες (στην πρόσοψη του ΚΒΘΕ) και 2 ελεγχόμενες εισόδους (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Μερική άποψη της αίθουσας και μέρος των υλικών που είχαν στη διάθεσή τους τα παιδιά

Σχεδιασμός δράσης

Η δράση σχεδιάστηκε και οργανώθηκε εξ' ολοκλήρου από τους φοιτητές ενώ οι διδάσκουσες είχαν υποστηρικτικό και συντονιστικό ρόλο, όπως για παράδειγμα την οργάνωση συναντήσεων με στόχο την αξιολόγηση της πορείας της δράσης και την υποστήριξη του αναστοχασμού των φοιτητών. Οι ανάγκες της δράσης οδήγησαν τους

φοιτητές στη δημιουργία υπο-ομάδων με συγκεκριμένους τομείς ευθύνης: ομάδα υλικών (συγκέντρωση και αποθήκευση), ομάδα επικοινωνίας και χορηγιών (εύρεση χώρου, επικοινωνία με χορηγούς, δημοσιοποίηση της δράσης, δημιουργία αφίσας και πρόσκλησης, εύρεση νηπιαγωγείων), ομάδα χρονοδιαγράμματος και σχεδιασμού δράσης, ομάδα προετοιμασίας – οργάνωσης χώρου και ομάδα αξιολόγησης. Οι επιμέρους ομάδες λειτούργησαν συνεργατικά, αξιολογώντας και επανασχεδιάζοντας τη δράση μέσα από τακτικές συναντήσεις σε ολομέλεια.

Τα υλικά

Όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό πλαίσιο, δράσεις που προωθούν το παιχνίδι περιπέτειας στηρίζονται κυρίως στο είδος και στην ποικιλία των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν. Η συλλογή των υλικών διήρκεσε περίπου 3 μήνες. Καθώς όλα τα μέλη της ομάδας συνέβαλαν στη διαδικασία η ποσότητα και η ποικιλία των υλικών που δόθηκαν στα παιδιά ήταν μεγάλη. Ενδεικτικά αναφέρουμε άχρηστα και ανακυκλώσιμα υλικά, όπως παλαιές ηλεκτρικές συσκευές (π.χ. σκούπα, ανεμιστήρας), εξαρτήματα Η/Υ (π.χ. πληκτρολόγια, ποντίκια, ακουστικά), λάστιχα αυτοκινήτων, παλαιά υφάσματα και τσάντες, μεγάλα και μικρά κουτιά συσκευασίας, πλαστικά μπουκάλια. Με την ενίσχυση των χορηγιών αγοράστηκαν υλικά όπως χαρτο-ταινίες, κόλλες, πιστόλι σιλικόνης, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι και άλλα υλικά ζωγραφικής/γραφής τα οποία λειτουργούν είτε ως ‘μέσα’ σύνδεσης είτε ως συμπληρωματικά εργαλεία στο παιχνίδι των παιδιών (π.χ. για να διακοσμήσουν μια κατασκευή ή να ‘γράψουν’ μια πινακίδα/ταμπέλα). Τα υλικά καθαρίστηκαν όπου χρειάστηκε, ταξινομήθηκαν και αποθηκεύτηκαν σε χώρο της Παιδαγωγικής Σχολής, ΑΠΘ.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Τη συλλογή των δεδομένων, κατά τη διάρκεια της δράσης, ανέλαβε η ομάδα αξιολόγησης. Με την σύμφωνη γνώμη νηπιαγωγών, γονέων και παιδιών, βιντεοσκοπήθηκαν, ηχογραφήθηκαν και φωτογραφήθηκαν το παιχνίδι και οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις κρατήθηκαν και χειρόγραφες σημειώσεις. Στη συνέχεια, τρεις μέρες μετά την υλοποίηση της δράσης, η ομάδα αξιολόγησης επισκέφτηκε τις τάξεις του Νηπιαγωγείου που συμμετείχε για ανατροφοδότηση από τα παιδιά. Τα παιδιά εξέφρασαν την εμπειρία και τις εντυπώσεις τους σε ομαδικές συζητήσεις, ατομικές συνεντεύξεις και με το σχέδιο. Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε με τον γραπτό αναστοχασμό των φοιτητριών και του φοιτητή που οργάνωσαν τη δράση.

Αρχικά τα δεδομένα μελετήθηκαν ως προς τρεις άξονες: τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των παιδιών προς τα υλικά και το χώρο, τις κατασκευές και τα παιχνίδια που επινόησαν και τις διαδικασίες επίλυσης προβλήματος που εφάρμοσαν. Στη συνέχεια έγινε μια δεύτερη ανάλυση με στόχο τον εντοπισμό των ρόλων που υιοθέτησαν οι φοιτήτριες κατά τη δράση. Στην παρούσα εργασία περιλαμβάνονται αποτελέσματα μόνο από την πρώτη φάση ανάλυσης που εστιάζει στα παιδιά και στον τρόπο που λειτούργησαν στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Αποτελέσματα

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς τους τρεις άξονες ανάλυσης που αναφέρονται παραπάνω.

A. Συμπεριφορά και αντιδράσεις των παιδιών

Η είσοδος στο χώρο

Οι αντιδράσεις των παιδιών όταν μπήκαν στον χώρο ήταν μεικτές, περιλάμβαναν ήρεμο ενθουσιασμό, έντονη απορία, και δισταγμό. Φάνηκε ότι χρειάστηκαν λίγο χρόνο για να ‘μπουν’ στο νόημα του χώρου και των υλικών. Στην αρχή εκφράζονταν χαμηλόφωνα, σχεδόν ψιθυρίζοντας με γκριμάτσες και χειρονομίες. Τα περισσότερα περιφέρονταν στο χώρο και εξέταζαν τα υλικά με προσοχή. Για παράδειγμα, σήκωναν ένα κουτί, το εξέταζαν και το ξαναέβαζαν στη θέση του προσεκτικά, σαν κάποιος να τους υπαγόρευε να το επιστρέψουν στο σημείο που το βρήκαν. Ήταν φανερό ότι είχαν ξαφνιαστεί, όπως εύστοχα περιγράφουν οι φοιτήτριες στον αναστοχασμό τους:

Μου έκανε μεγάλη εντύπωση η αντίδραση των παιδιών όταν μπήκαν πρώτη φορά στην αίθουσα. Είχαν έναν ενθουσιασμό και μια απορία στο βλέμμα τους, καθώς αυτό που αντίκριζαν τους ήταν κάτι ξένο και άγνωστο.

Τα παιδιά στην αρχή ήταν διστακτικά, μα μόλις αντιλήφθηκαν ότι είναι ελεύθερα να κάνουν ότι θέλουν μέσα στο χώρο και να χρησιμοποιήσουν όπως ήθελαν τα υλικά, τότε το παιχνίδι ξεκίνησε.

Τις εντυπώσεις των φοιτητών επιβεβαιώνει και το σχόλιο που έκανε ο Α. την ημέρα της αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο: «Εγώ είπα στην αρχή όταν μπήκαμε μέσα, ‘πώς θα τα φτιάξουμε όλα αυτά;’»



Εικόνα 2: Πρώτες εντυπώσεις - Γνωριμία με τα υλικά

Κατά τη διάρκεια της δράσης

Τα παιδιά αφού εξοικειώθηκαν με το χώρο –τα περισσότερα από αυτά στα πρώτα λεπτά της δράσης– άρχισαν να κάνουν τις πρώτες ‘δοκιμές’. Ο ενθουσιασμός τους ήταν έντονος καθ’ όλη τη διάρκεια της παρουσίας τους στο χώρο. Κάποια παιδιά

ασχολήθηκαν με προσήλωση σε «μεγάλες» κατασκευές (Εικόνα 4), ενώ άλλα επέλεξαν να 'τριγυρίζουν' στο χώρο και να κάνουν μικρότερες κατασκευές ή να παίζουν συνεχώς με διαφορετικά υλικά και να δημιουργούν καινούργια παιχνίδια. Κάποια παιδιά άργησαν να ασχοληθούν με κάτι, ενώ κάποια άλλα διάλεξαν κυρίως το μοναχικό παιχνίδι.

Σαν παράδειγμα, θα ήθελα να αναφέρω την εμπειρία μου με τον Θ., ο οποίος ήταν το πρώτο παιδί, που προσπάθησα να προσεγγίσω. Όσο καθόμουν μαζί του, έβλεπα, πως παρότι επισκέφτηκε τουλάχιστον δύο διαφορετικές γωνιές, δεν κατάφερε να βρει κάτι που να του αρέσει και να ασχοληθεί με αυτό. Βλέπαμε μαζί τα υλικά, όμως αφού τα επεξεργαζόταν για λίγο, τα άφηνε ζανά κάτω μιας και δεν του προκαλούσαν ενδιαφέρον. Όταν όμως μετά από αρκετή ώρα έφτασε στη γωνιά με τα λάστιχα, είδα ξαφνικά την αλλαγή στη συμπεριφορά του, καθώς είχε βρει επιτέλους κάτι που του άρεσε και έτσι ξεκίνησε να μιλάει και να κάνει σχέδια με τα άλλα δύο αγόρια που βρίσκονταν σε αυτή τη γωνιά.

Όπως βλέπουμε στην περίπτωση του Θ. η ποικιλία των υλικών αυξάνει τις πιθανότητες να βρουν όλα τα παιδιά κάποια υλικά που θα τους τραβήξουν το ενδιαφέρον και θα θελήσουν να παίξουν με αυτά, μόνα τους ή με άλλους.

Παρόμοια περίπτωση ήταν αυτή ενός 5χρονου κοριτσιού που είχε έρθει πρόσφατα από την Ιταλία στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Όπως παρατήρησαν οι φοιτητές η Χ. είχε καθίσει μόνη της σε μια 'γωνιά' που είχε χρησιμοποιημένα χαρτιά Α4 και κάποια διαφημιστικά, τρίπτυχα φυλλάδια και έγραφε το όνομα της πάνω στα φυλλάδια. Όταν την ρώτησε μια φοιτήτρια τι ακριβώς κάνει εκείνη απάντησε αυθόρμητα πως αυτό είναι το 'γραφείο' της και φτιάχνει διαβατήρια. Με τις ερωτήσεις της φοιτήτριας το παιχνίδι της Χ. εξελίχθηκε σε 'γραφείο' που 'εξυπηρετούσε' ενήλικες και παιδιά που ήθελαν να 'βγάλουν' διαβατήριο. Εκείνη με πολύ σοβαρότητα τους έκανε ερωτήσεις σχετικές με το όνομα και τη χώρα που ήθελαν να ταξιδέψουν, ζωγράφιζε επάνω στο φυλλάδιο 'πλαίσιο' και τη 'φωτογραφία του διαβατηρίου', ζητούσε την υπογραφή τους και τέλος τους παρέδιδε το διαβατήριό τους. Αργότερα, το γραφείο απέκτησε κι άλλες 'υπαλλήλους', παιδιά που μπήκαν στο ίδιο παιχνίδι, παίζοντας όμως παράλληλα και όχι συνεργατικά, για τουλάχιστον μια ώρα.

Μια άλλη σημαντική παρατήρηση κατά τη διάρκεια της δράσης ήταν ότι τα παιδιά λειτούργησαν με σεβασμό προς το χώρο και τους άλλους. Για τρεις ώρες, από τη στιγμή που ήρθαν έως την αναχώρηση, δεν σημειώθηκε καμία σύγκρουση ή τσακωμός μεταξύ τους. Κανένα παιδί δεν διεκδίκησε κάποιο αντικείμενο από το άλλο με τρόπο που να οδηγεί σε διαφωνία ή διαμάχη. Η συμπεριφορά και η αντίδραση των παιδιών προς τα υλικά και τους συμμαθητές τους περιγράφεται με χαρακτηριστικό τρόπο από τις φοιτήτριες:

Το παιχνίδι των παιδιών άλλαζε μορφές από τη μια στιγμή στην άλλη. Συνεργάζονταν μεταξύ τους, έβρισκαν λύσεις σε προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Η φαντασία τους και η παρατηρητικότητά τους ήταν εκπληκτική.

Ενθουσιάστηκαν, χρησιμοποίησαν και εκμεταλλεύτηκαν τα υλικά με τρόπους που δεν θα μπορούσαμε να προβλέψουμε, η δημιουργικότητά τους και η φαντασία απογειώθηκαν και έμοιαζαν πραγματικά να ευχαριστιούνται και να διασκεδάζουν παίζοντας με υλικά που δεν έρχονται συχνά σε επαφή.

Χρησιμοποιώντας υλικά που μπορεί να μην έμοιαζαν με τίποτα, τα παιδιά δίνοντας μια ιδιότητα, ένα όνομα σε ένα κουτί, έφτιαχναν μια ιστορία και μια κατασκευή πάνω στην οποία «έχτιζαν» την ιστορία. Κάποιες φορές, τα παιδιά διαφωνούσαν, αλλά χωρίς προστριβές, και σταματούσαν την κατασκευή και χωρίζονταν σε άλλες γωνιές ή κάποιες φορές η συνεργασία και η φαντασία τους είχαν ένα μαγικό αποτέλεσμα.

Η ανατροφοδότηση στο σχολείο

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν εκ νέου όταν οι φοιτήτριες επισκέφτηκαν το σχολείο, τρεις μέρες μετά τη δράση, και τα ενθάρρυναν να αναστοχαστούν όσα έκαναν και ένιωσαν τη μέρα εκείνη. Ανταποκρίθηκαν ζωγραφίζοντας και περιγράφοντας με αρκετές λεπτομέρειες την εμπειρία τους, τις κατασκευές και τα παιχνίδια που επινόησαν.

Δημιουργήσαμε πράγματα, ... κάναμε [πράγματα]...

Κάναμε παιχνίδια και κολλούσαμε πράγματα

Προσέχαμε να μην πατήσουμε τα παιχνίδια των άλλων.

Έφτιαξα κιάλια: πήραμε μπουκάλια και κομμένα ρούχα...κορδέλες και κόψαμε τα μπουκάλια και με κολλητική ταινία κολλήσαμε τα κιάλια.

Έφτιαξα ένα σύστημα παρακολούθησης, με αυτό μπορούσα να παρακολουθώ τους κλέφτες....

Κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης σε μια από τις τάξεις που συμμετείχαν στη δράση και ενώ τα παιδιά ζωγράφιζαν και περιέγραφαν με ενθουσιασμό τις κατασκευές και τα παιχνίδια τους, μια φοιτήτρια ρώτησε: «Ήταν κάτι που δεν σας άρεσε;» Τότε ο Κ. απάντησε: «Ναι, που φύγαμε!»

B. Οι κατασκευές και τα παιχνίδια των παιδιών

Οι περισσότερες κατασκευές και τα παιχνίδια που δημιούργησαν τα παιδιά την ημέρα της δράσης φαίνονται στον Πίνακα 1. Αν και η παρατήρηση ήταν συνεχής και γινόταν από ομάδα ατόμων είναι πολύ πιθανόν να μην καταγράφηκαν όλα τα παιχνίδια και οι κατασκευές καθώς τα παιδιά μετακινούσαν συνεχώς τα υλικά και έπαιζαν σε όλο το μήκος της αίθουσας.

Πίνακας 1. Οι κατασκευές των παιδιών και τα υλικά που χρησιμοποίησαν

Κατασκευές	Υλικά
Τανκς	Μεγάλα μπουκάλια νερού, ρολά, χαρτοταινία
– Κούκλες μεγάλες	Μεγάλα μπουκάλια, μπαλόνια, υφάσματα, ρολά, χαρτοταινία, μαρκαδόροι
– Κούκλες μικρές	Μικρά ρολά, υφάσματα, χαρτοταινία, μαρκαδόροι
Υπολογιστής	Πληκτρολόγιο, ποντίκι, χαρτόκουτο για οθόνη
Διάφορα κτήρια, μεγάλα & μικρά	Μεγάλα χαρτόκουτα, χαρτόνια συσκευασίας, υφάσματα, μεγάλα και μικρά ρολά, συσκευασίες τροφίμων
– ‘Σπιτάκι φωλιά’	
– ‘Σπίτι με κόκκινη σκεπή’	
– ‘Ρολόσπιτο’	
– ‘Σπίτι με υφάσματα’	
– ‘Κάστρο’	
– ‘Εσωτερικός χώρος σπιτιού’	
‘Γραφείο’	Ηλεκτρονικές συσκευές, στοίβες χαρτιά, μαρκαδόροι
Σούπερ μάρκετ, μαγαζί	Ρόδες, φελιζόλ, χαρτόκουτα, συσκευασίες, μπουκάλια πλαστικά
Οχήματα - ‘αμαξίδιο’	Κουτί συσκευασίας, κουπάκια γιαουρτιού, κονσέρβες
Καράβι με έλικα	Χαρτόκουτο, έλικας ανεμιστήρα, πανιά, μεγάλα ρολά (Εικόνα 6)
Κανόνι (μεγάλη κατασκευή με λάστιχα)	Λάστιχα αυτοκινήτου, ανεμιστήρες, μπουκάλια, χαρτόκουτα, υλικά σύνδεσης (Εικόνα 3)
Τερατάκι - Ρομπότ (Μεγάλη σύνθετη κατασκευή)	Ηλεκτρική σκούπα, λάστιχο αυτοκινήτου, μεγάλα μπουκάλια, ρολά, βραστήρας νερού.
Κιάλια	Ρολά και χαρτοταινία
Ζωγραφική	Σε ξύλινους κύβους με κιμωλίες Σε μεγάλα χαρτόνια στο πάτωμα (είχαν στρωθεί για προστασία)
Παιχνίδια	Υλικά
Ισορροπίας με ρολά ή κουτιά	Κουτιά, ρολά
Μεταμφίεση με κουτιά	Φορούσαν κουτιά στο κεφάλι και έπαιρναν ρόλους
Ομαδικό παιχνίδι με ρόδες	Δυο ρόδες αυτοκινήτου (Εικόνα 4)
‘οίκος μόδας’	Υφάσματα
‘Ρίχνουμε αντικείμενα’: Σύντομες κατασκευές με κουτιά και βολές με ρολά για διάλυση	Κουτιά, ρολά
Ρόδα – ‘αυτοκίνητο’	Ρόδα που κυλάει και καθοδηγείται από ένα ρολό.
Σύστημα παρακολούθησης	Υπολογιστής, πληκτρολόγιο, ποντίκι, κινητά, ακουστικά, καλώδια (Εικόνα 5)
Γραφείο έκδοσης διαβατηρίων	Χαρτιά ανακύκλωσης A4, διαφημιστικά τρίπτυχα μαρκαδόροι, χαρτόκουτα

Η σύνθεση των υλικών, η ποσότητα και η ποικιλία των κατασκευών που δημιούργησαν τα παιδιά φανερώνει τον μεγάλο βαθμό εμπλοκής τους αλλά και την ευρηματικότητά τους. Τα παιδιά λειτούργησαν με δυο κυρίως τρόπους: δημιούργησαν απλές έως πολύ συνθέτες και ευφάνταστες κατασκευές κι 'εφηύραν' διάφορα δικά τους παιχνίδια που τα έπαιζαν με τους φίλους τους ή/και με τις φοιτήτριες. Κάποιες φορές οι κατασκευές αποτελούσαν μέρος ή έναυσμα για κοινωνικο-συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι φαντασίας και άλλες φαίνονταν να εξυπηρετούν κυρίως τη διάθεση των παιδιών για πειραματισμό και δημιουργία.



Εικόνα 3: Τα παιδιά δημιουργούν ένα 'κανόνι' με λάστιχα αυτοκινήτου

Η κατασκευή που παρουσιάζεται στην Εικόνα 3 αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση δημιουργίας που με την προσήλωση και την επιμονή των παιδιών διαμορφώθηκε και μεταμορφώθηκε σταδιακά σε διάφορες 'κατασκευές', ώσπου κατέληξε σε ένα 'κανόνι', όπως δήλωσαν τα ίδια. Στη συγκεκριμένη κατασκευή ενεπλάκησαν κυρίως τρία παιδιά, ενώ άλλα 'πέρασαν' και συμμετείχαν για μικρότερο χρονικό διάστημα.



Εικόνα 4: Τα παιδιά δημιουργούν ένα ομαδικό παιχνίδι με τις ρόδες

Ορισμένα υλικά φάνηκε να ενθουσίασαν τα παιδιά περισσότερο από άλλα. Παραδείγματα από τη συγκεκριμένη δράση αποτελούν τα λάστιχα αυτοκινήτου, οι χαλασμένες ηλεκτρικές συσκευές (σκούπα, ανεμιστήρας βραστήρας νερού κ.ά.) και οι μεγάλες πλαστικές φιάλες (για τις συσκευές παροχής εμφιαλωμένου νερού). Ωστόσο, η δημιουργικότητα των παιδιών δεν περιορίστηκε στα μεγάλα και ‘εντυπωσιακά’ υλικά όπως αυτά που αναφέρονται εδώ. Ένα αγόρι, αφού μάζεψε διάφορα κινητά τηλέφωνα, laptop, καλώδια, ηλεκτρολόγια, ακουστικά, ένα ‘ποντίκι’ και άλλα ηλεκτρονικά αντικείμενα οργάνωσε ένα ‘σύστημα παρακολούθησης’, όπως δήλωσε στις φοιτήτριες. Η αρχική εντύπωση των ενηλίκων ήταν ότι ‘απλά’ ακούει μουσική, όταν όμως ρωτήθηκε τι κάνει, περιέγραψε με ιδιαίτερη σοβαρότητα το σενάριο του παιχνιδιού του (Εικόνα 5). Όπως και το κορίτσι με το Γραφείο Διαβατηρίων έτσι και το 5χρονο αγόρι με το Σύστημα Παρακολούθησης, έπαιξε μόνο του για αρκετά λεπτά, πριν μπουν στο παιχνίδι του κι άλλα παιδιά.



Εικόνα 5: Το σύστημα παρακολούθησης

Φ: Ακούς μουσική;

Π: Όχι ελέγχω τους κλέφτες στη κάμερα και ακούω τις κασέτες και βλέπω τα κινητά.

Φ: Πρέπει να τα κάνεις όλα;

Π: Ναι.

Φ: Έπιασες κάποιον κλέφτη;

Π: Ναι.

Φ: Μόνος σου;

Π: Όχι με τα κορίτσια που είναι αστυνομικές και έπιασαν τους κλέφτες. Την ώρα που μιλούσαμε ήρθαν κάποια κορίτσια και είπαν: Χρειαζόμαστε τον υπολογιστή.

Τότε εκείνος απάντησε:

Π: Δεν μπορώ να σας τον δώσω είναι κάμερα ασφαλείας.

Σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά αλλάζοντας ‘περιοχές’, τροποποιούσαν τις κατασκευές που είχαν αφήσει οι συμμαθητές τους. Με διαφορετική οπτική επαναδομούσαν κατασκευές δίνοντας διαφορετικά νοήματα στα υλικά. Για παράδειγμα, οι μεγάλες φιάλες από νερό που τους εντυπωσίασαν χρησιμοποιήθηκαν από μια ομάδα παιδιών για να στηρίξουν καλύτερα τον τοίχο ενός ‘σπιτιού’, μια άλλη τις μεταμόρφωσε σε τανκς, ενώ μια ομάδα κοριτσιών τις έκανε σώμα για ‘γιγάντιες κούκλες’. Το νόημα που αποδίδουν τα παιδιά σε απλά, καθημερινά υλικά για να εξυπηρετήσουν τους στόχους του παιχνιδιού τους ή για να δημιουργήσουν ένα καινούργιο παιχνίδι εξηγεί πολύ παραστατικά ο 5χρονος Γ. περιγράφοντας το σχέδιο του στη φοιτήτρια. Καθώς μιλάει αποκαλύπτει πώς με τη φαντασία του αξιοποίησε μια ιδιότητα των πλαστικών μπουκαλιών για να εμπλουτίσει το παιχνίδι του:

Δ: Έκανα τα μπουκάλια... Γιατί μου άρεσαν;

Φ: Ναι. Γιατί σου άρεσαν, τι έκανες με τα μπουκάλια...

Δ: Μου άρεσαν επειδή όταν τα έβαλα μέσα στην τσάντα, τα έκανα χειροβομβίδες.

Φ: Αα. Τα έκανες χειροβομβίδες. Έκαναν θόρυβο;

Δ: Δεν έκαναν και καθόλου θόρυβο. Για να κάνω ότι πετάγονται, απλά ζουλούσα τη τσάντα για να κάνει λίγο θόρυβο. Γιατί τα είχα στριμώξει αρκετούτσικα και τσαλακωνόντουσαν και κάνανε ήχο!

Παιδιά που κατέβαλαν προσπάθεια και κατανάλωσαν πολύ χρόνο για να δημιουργήσουν μια πολύπλοκη κατασκευή –όπως οι κούκλες με τα μεγάλα μπουκάλια– κάποιες φορές, δεν την αξιοποιούσαν για να παίξουν. Μόλις ολοκλήρωναν την κατασκευή έφευγαν και ξεκινούσαν μια νέα δημιουργία ή ένα καινούργιο παιχνίδι σε άλλη περιοχή της αίθουσας. Η αξία της δημιουργίας για τα παιδιά, είτε επρόκειτο για κατασκευή είτε για παιχνίδι, φάνηκε και κατά την αξιολόγηση της δράσης. Η λεπτομέρεια των σχεδίων και των περιγραφών τους, αλλά και ο ενθουσιασμός και η περηφάνια με την οποία μίλησαν γι’ αυτές, έδειξαν ότι όλες οι δημιουργίες εκείνης της ημέρας, μικρές ή μεγάλες, έγιναν αντιληπτές ως προσωπικά επιτεύγματα με ιδιαίτερη αξία για κάθε παιδί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η λεπτομερής και ενθουσιώδης γραφική και προφορική περιγραφή ενός παιδιού που κατασκεύασε ένα κάστρο:

Φ: Τι υλικά χρησιμοποίησες για να φτιάξεις αυτό το κάστρο;

Π: Μμμ... Για τον ιππότη χρησιμοποίησα χαρτί για το κεφάλι, ένα τέτοιο κομμένο για περικεφαλαία, ένα καλαμάκι για σπαθί, ένα καπάκι και εεε κόψαμε πόδια και χέρια και σώμα.

Φ: Χρησιμοποίησες ρολό χαρτί στο κάστρο;

Π: Φυσικά. Για πολεμίστρες! Αυτό εδώ είναι κανόνι και έχει σκοινί και κατεβαίνει. Όταν θέλουν να μαζέψουν το σκοινί κάνουν έτσι το τιμόνι ανεβαίνει λίγο πάνω, τραβάνε το σκοινί και μαζεύεται. Είναι οι πολεμιστές εδώ πάνω και κάνουν έτσι το σκοινί και μαζεύεται.

Γ. Επίλυση προβλημάτων από τα παιδιά

Κατά τη διάρκεια της δράσης τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με διάφορες προκλήσεις άλλοτε πιο απλές, όπως «που θα βρω άλλα κυπελλάκια από γιαούρτι για να φτιάξω τις ρόδες», και άλλοτε πιο σύνθετες όπως για παράδειγμα «πώς θα στηρίξω το κεφάλι (από μπαλόνι) πάνω στο σώμα (από μεγάλο μπουκάλι) της κούκλας». Όσο πιο σύνθετες ήταν οι κατασκευές των παιδιών και μεγαλύτερη η ποικιλία των υλικών που αξιοποιούσαν γι’ αυτές τόσο περισσότερα ‘προβλήματα’ καλούνταν να επιλύσουν. Για παράδειγμα πώς να συνδέσουν ή να κρατήσουν ενωμένα διαφορετικά υλικά μεταξύ τους, ποιο υλικό να χρησιμοποιήσουν για να συμπληρώσουν μια κατασκευή (π.χ. «τι μπορώ να χρησιμοποιήσω για να κάνω τα μαλλιά της γιγάντιας κούκλας;») ή πώς να διαλύσουν μια συσκευή για να πάρουν το εξάρτημα που θέλουν.

Η προσπάθεια των παιδιών να βρουν τρόπους να επιλύσουν διάφορα προβλήματα που προέκυπταν ήταν εντυπωσιακή και ιδιαίτερα έκδηλη σε πολλές περιπτώσεις και καταστάσεις. Τόσο μία ομάδα αγοριών που ήθελε να φτιάξει ένα τανκ και προσπαθούσε να βρει τρόπους να ενώσει το χαρτοσωλήνα-κάννη με τη μπουκάλια-τανκ προτείνοντας διάφορες ιδέες (να κολλήσουν με χαρτοταινία, πώς να τοποθετηθεί η χαρτοταινία για μεγαλύτερη σταθερότητα κ.ά.), όσο και μια άλλη ομάδα παιδιών που έφτιαχνε ένα σπίτι και προσπαθούσε να βρει τρόπους να στερεώσει την οροφή-κουρτίνα στα πλαϊνά του σπιτιού και να την κάνει να μην πέφτει πάνω τους, ήταν ορισμένα από τα δείγματα επίλυσης προβλημάτων που παρατήρησα εγώ.

Η περίπτωση του Γ. που δημιούργησε μια ιδιαίτερα σύνθετη κατασκευή, ένα καράβι, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα επίμονης προσπάθειας επίλυσης διαφόρων προβλημάτων όπως η εύρεση τρόπου απόσπασης του έλικα από ένα ανεμιστήρα και η σύνδεσή του, ως προπέλα, στο 'καράβι' (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Ο Γ. καταφέρνει να συνδέσει την προπέλα στο καράβι του

Η περιγραφή του φοιτητή που συνεργάστηκε μαζί του δείχνει την προσήλωση του 5χρονου παιδιού στην επίλυση των 'προβλημάτων' που αντιμετώπισε μέχρι να ολοκληρώσει την ιδέα του.

Όπου χρειαζόταν, προσπαθούσα να τον παρακινήσω (μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις) να σκεφτεί πώς μοιάζει ένα καράβι, τι υπάρχει σε ένα καράβι, κ.ά., έτσι ώστε να εξελίξω την κατασκευή του. Για την προπέλα, ο Γ. σκέφτηκε να χρησιμοποιήσουμε ένα ανεμιστήρα, ο οποίος όμως δεν άνοιγε για να πάρουμε τα 'φτερά' που ήταν στο εσωτερικό του. Καθώς δεν είχαμε κατσαβίδι για να το ανοίξουμε, ο Γ. πρότεινε να το πατήσουμε για να σπάσει (το οποίο και τελικά κάναμε). Επίσης, τον ρωτούσα να μου πει ο ίδιος π.χ. πώς θα στερεώσουμε τα πανιά, το κατάρτι, την προπέλα, κ.ά. Κάναμε δοκιμές, αποτυγχάναμε, βρήκαμε άλλους τρόπους πιο κατάλληλους και πιο αποτελεσματικούς. Συμμετέχοντας στην κατασκευή του Γ., παρατήρησα την τεράστια προσήλωση και αποφασιστικότητα του για να ολοκληρώσει αυτό που είχε ξεκινήσει. Όταν φτιάξαμε το καράβι, αισθάνθηκα πολύ ωραία βλέποντας την ικανοποίηση και τη χαρά ζωγραφισμένη στο πρόσωπό του.

Όπως φαίνεται από τις περιγραφές τους, οι φοιτητές έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια των παιδιών να επιλύσουν τα προβλήματα που συναντούσαν. Αλληλεπιδρούσαν μαζί τους, άλλοτε ως ισότιμοι συνεργάτες και συνομιλητές, άλλοτε ως εκτελεστές των ιδεών των παιδιών κι άλλοτε απλά παρατηρώντας και διατυπώνοντας ερωτήσεις για να διευκολύνουν το παιχνίδι, τον πειραματισμό και τις κατασκευές τους. Παρά την αρχική τους δυσκολία να δουν το παιδικό παιχνίδι έξω από το τυποποιημένο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, έγινε φανερό ότι πολύ γρήγορα αφέθηκαν να 'παρασυρθούν' από τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών και συνειδητά τους παραχώρησαν τον έλεγχο του χώρου, των υλικών και του παιχνιδιού τους.

Συζήτηση και προτάσεις

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε τον δικό μας αναστοχασμό της παρέμβασης και συζητάμε κάποια θέματα που άπτονται της υλοποίησης παρόμοιων δράσεων. Μολονότι ο στόχος και η κλίμακα της δράσης δεν μας επιτρέπουν να αναζητήσουμε αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ υλικών, χώρου, παιχνιδιού και συμπεριφοράς των παιδιών, η καταγραφή των δεδομένων (κυρίως η βιντεοσκόπηση) και η αξιολόγηση της παρέμβασης μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε κάποιες υποθέσεις.

Υλικά και παιχνίδι

Οι τρόποι αξιοποίησης των υλικών από τα παιδιά ήταν πραγματικά εντυπωσιακοί. Το εύρος και η πολυπλοκότητα των κατασκευών και του παιχνιδιού των παιδιών φάνηκε να επιβεβαιώνουν την άποψη του Nicholson (1971) ότι όταν τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε ανοιχτά υλικά τότε γίνονται δημιουργοί τέχνης και χώρου, όπως οι καλλιτέχνες και οι αρχιτέκτονες. Μόλις συνειδητοποίησαν ότι έχουν την απόλυτη ελευθερία να χρησιμοποιήσουν τα υλικά όπως θέλουν και να παίξουν με αυτά χωρίς περιορισμούς τα παιδιά κατασκεύασαν το δικό τους τόπο παιχνιδιού σε έναν άγνωστο χώρο.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν επίσης ότι τα παιδιά βίωσαν τα οφέλη των ανοιχτών υλικών στο μέγιστο βαθμό. Οι κατασκευές με αυτού του τύπου τα υλικά είναι συνήθως 'ρευστές' και επιτρέπουν στα παιδιά να τις εξελίσσουν για όσο χρόνο θέλουν εκείνα. Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει υψηλά επίπεδα δημιουργικού πειραματισμού όπως έδειξαν οι κατασκευές των παιδιών της δράσης. Επιπλέον, καθώς 'δούλευαν' τις κατασκευές τους τα παιδιά μπόρεσαν σε διαδικασίες συζήτησης, διαπραγμάτευσης, συνεργατικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Η αποφασιστικότητα και η επιμονή με τις οποίες αναζήτησαν λύσεις στα 'προβλήματα' που προέκυπταν κατά το μετασχηματισμό και τους συνδυασμούς των υλικών, φάνηκε να επιβεβαιώνουν το επιχείρημα του Brown (2017) ότι όταν τα παιδιά παίζουν ελεύθερα, τα μέσα και η διαδικασία είναι συχνά πιο σημαντικά από το αποτέλεσμα.

Χώρος και παιχνίδι

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χώρου που φιλοξένησε τη δράση όπως η μεγάλη, μακρόστενη επιφάνεια και το μαρμάρινο δάπεδο επέτρεψαν στα παιδιά να τρέξουν, να κρυφτούν πίσω από τις κολόνες, να κυλήσουν τις ρόδες αυτοκινήτων και να παίξουν κινητικά παιχνίδια που επινόησαν τα ίδια. Οι διαστάσεις του χώρου επέτρεψαν επίσης το άπλωμα των υλικών και την οργάνωση τους σε 'κατηγορίες' γεγονός που διευκόλυσε τα παιδιά στο να εντοπίζουν γρήγορα τα αντικείμενα που χρειάζονται για τα παιχνίδια ή τις κατασκευές τους. Κυρίως όμως η ελευθερία δράσης που δόθηκε στα παιδιά τους επέτρεψε να ανακαλύψουν τις προσφερόμενες δυνατότητες (affordances) του χώρου για παιχνίδι (Kytta 2004). Όπως εξηγεί η Kytta (2004) όταν δώσουμε στα παιδιά το μήνυμα της 'ελεύθερης δράσης' μέσα σε ένα χώρο τότε τα κοινωνικά όρια του χώρου αυτού, δηλαδή ο κοινωνικά αποδεκτός ή καθορισμένος τρόπος αξιοποίησης του (βλ. χώρος για πρόβες ή/και παραστάσεις) ξεπερνιούνται για χάρη της φαντασίας και του παιχνιδιού. Σε συνδυασμό με την ποικιλία και την ευελιξία των υλικών τα παιδιά ήταν σε θέση να δημιουργήσουν έναν χώρο που εκπλήρωνε την επιθυμία τους για 'εξερεύνηση', πειραματισμό και δημιουργία.

Ρόλοι ενηλίκων

Ωστόσο, οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές των παιδιών δεν εξηγούνται μόνο από τις δυνατότητες του χώρου και των υλικών αλλά, σε μεγάλο βαθμό, και από τις πρακτικές που υιοθέτησαν οι φοιτήτριες και ο φοιτητής που συμμετείχαν στην δράση. Όπως εύστοχα λέει ο Beunderman (2010: xviii), «οι άνθρωποι κάνουν το παιχνίδι». Το γνήσιο ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός τους για τις ιδέες και τις προτάσεις των παιδιών, η διακριτική παρουσία τους, η συνειδητή προσπάθεια να μην πάρουν τη δράση από τα χέρια των παιδιών και η υποστήριξή τους με τις κατάλληλες ερωτήσεις στις κρίσιμες στιγμές μιας κατασκευής ήταν μερικές από τις συμπεριφορές των φοιτητών που εντοπίσαμε να δίνουν ώθηση στη δημιουργικότητα και το παιχνίδι των παιδιών. Έτσι, η επιμονή των παιδιών, να επιλύουν τα προβλήματα που συναντούσαν είναι πολύ πιθανόν να ενισχύθηκε όχι μόνο από το ενδιαφέρον τους για μια κατασκευή αλλά και από τις πρακτικές που ακολούθησαν οι φοιτήτριες αλληλεπιδρώντας μαζί τους. Με το ίδιο σκεπτικό, η δημιουργικότητα των παιδιών μπορεί να υποστηρίχθηκε από το γεγονός ότι οι φοιτητές γνωρίζοντας τα υλικά που είχε ο χώρος έστρεφαν την προσοχή των παιδιών στις προσφερόμενες δυνατότητες.

Η εμπειρία μας από τη δράση επιβεβαιώνει τη θέση που υποστηρίζει ότι στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά δεν χρειάζονται απλώς επιτηρητές αλλά εμπνευστές με σαφή αντίληψη για τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου είδους παιχνιδιού, εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών και τις απαραίτητες γνώσεις για να λειτουργήσουν ως ‘σκαλωσιά’ τόσο στη δημιουργική έκφραση των παιδιών όσο και στην ανάγκη τους να δοκιμάσουν τα όρια και τις δυνάμεις τους.

Προτάσεις

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η δημιουργία χώρων παιχνιδιού περιπέτειας στο αστικό περιβάλλον που ικανοποιούν, ενθουσιάζουν και εμπνέουν τα παιδιά είναι εφικτή χωρίς μεγάλο κόστος και χρονοβόρες ενέργειες. Ωστόσο, η μεγάλη πρόκληση παραμένει η εύρεση χώρων που μπορούν να φιλοξενήσουν τέτοιες δράσεις. Η ιδέα των ‘αστικών κενών’, χωρικών κενών δηλαδή, ανοιχτών ή κλειστών, που έχουν εγκαταλειφθεί ή απλά δεν χρησιμοποιούνται (Ποζουκίδου, Σοπέογλου και Τσιούμα 2006, Jackson 2017) θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την εφαρμογή της προσέγγισης του pop up adventure play σε αστικά κέντρα της χώρας. Τέτοιοι χώροι, όπως παλαιά στρατόπεδα, οικόπεδα αχρησιμοποίητα, κενά μαγαζιά ή και μικρές πλατείες στις γειτονιές μπορούν φιλοξενήσουν το παιχνίδι περιπέτειας, είτε προσωρινά είτε μόνιμα εξασφαλίζοντας τη σταθερή προμήθεια διαφορετικών, ανοιχτών υλικών που θα επιτρέπουν στο παιχνίδι των παιδιών να μετασχηματίζεται και να εξελίσσεται.

Μια άλλη πρόταση για το συγκεκριμένο σκοπό είναι οι σχολικές αυλές ή χώροι που ανήκουν στους Δήμους και δεν χρησιμοποιούνται. Για την ελληνική κουλτούρα και κοινωνία που ‘θέλει’ τα παιδιά της να παίζουν προστατευμένα, σε οριοθετημένους και ‘καθαρούς’ χώρους, η ιδέα αυτή ίσως είναι η πιο ρεαλιστική σε επίπεδο υλοποίησης. Σχετικά με τις σχολικές αυλές, η διεθνής εμπειρία, δείχνει ότι μπορούν να αξιοποιηθούν χωρίς μόνιμες ή μεγάλες αλλαγές με τη βοήθεια κινούμενων χώρων για την αποθήκευση των υλικών (βλ. εμπορευματοκιβώτια-κοντέινερ ή λυόμενες κατασκευές). Τέτοιες δράσεις ταιριάζουν απόλυτα με πρόσφατες πρωτοβουλίες Δήμων να αξιοποιήσουν τους χώρους των σχολείων προς όφελος της τοπικής κοινωνίας (βλ. για παράδειγμα το πρόγραμμα «Ανοιχτά Σχολεία» του Δήμου Αθηναίων).

Σε κάθε περίπτωση, η οργάνωση και η υλοποίηση δράσεων παιχνιδιού περιπέτειας που απευθύνονται σε μεγάλες ομάδες παιδιών ή/και σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών

χρειάζονται τη συνεργασία επαγγελματιών που ασχολούνται με το παιδικό παιχνίδι, όπως οι παιδαγωγοί και οι αρχιτέκτονες, αλλά και την υποστήριξη από φορείς της πόλης όπως ο Δήμος και οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Όπως εύστοχα παρατήρησε μια φοιτήτρια της ομάδας, το πραγματικά ελεύθερο παιχνίδι, «αν και φαίνεται κάτι απλό, δηλαδή ότι κάποιιοι μαζεύουν ορισμένα υλικά, τα βάζουν σε έναν χώρο και τα παιδιά ξεκινούν να παίζουν μαζί τους, στην πράξη δεν ήταν τόσο απλό». Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός χώρων που αφήνουν τον έλεγχο του παιχνιδιού στα παιδιά απαιτεί μια ολιστική, ευφάνταστη και συνεργατική προσέγγιση από επαγγελματίες με σχετικές γνώσεις και δεξιότητες ώστε να εξασφαλίζεται η ελευθερία του παιδιού να «εφευρίσκει και να διαμορφώνει τη συνέχεια του παιχνιδιού του» (Γερμανός 2004: 64).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γερμανός, Δ. (2004). Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Π. Χατζηκαμάρη και Μ. Κοκκίδου (επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*, σ. 64-76. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο. Στο Κ. Χρυσοφίδης και Ρ. Σιβροπούλου (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου*, σ. 23-44. Αθήνα: Κυριακίδης.
- Κοντοπούλου, Μ. (2016). Ο κίνδυνος της αποφυγής του ρίσκου στο παιχνίδι. Στο *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης 2*: 20-34.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Atmakur-Javdekar, S. (2016). Childrens' play in urban areas. Στο B. Evans, J. Horton και T. Skelton (επιμ.), *Play and Recreation, Health and Wellbeing*, σ. 109-133. Σγκαπούρη: Springer.
- Beunderman, J. (2010). *People make play. The impact of staffed play provision on children, families and communities*. Λονδίνο: National Children's Bureau.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. Στο *Contemporary Issues in Early Childhood* 5(1): 68-80.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Στο *Pediatrics* 119(1). Διαθέσιμο στο: <http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182.full>. (Ανακτήθηκε: 19/6/2017).
- Goodenough, E. (2003). *Secret spaces of childhood*. Michigan, MI: University of Michigan Press.
- Gray P. (2013). *The play deficit*. Διαθέσιμο στο: <https://aeon.co/essays/children-today-are-suffering-a-severe-deficit-of-play>. (Ανακτήθηκε: 19/6/2017).
- Hart, R. (2002). Containing children: Some lessons on planning for play from New York City. Στο *Environment and Urbanization* 14(2): 135-148.
- Jackson, C. (2017). *Activating empty spaces: Public realm through the lens of urban design*. Διαθέσιμο στο:

http://www.iedcevents.org/Downloads/Conferences/leadership_17/jackson.pdf.
(Ανακτήθηκε: 15/6/2017).

Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. Στο *Journal of Environmental Psychology* 24(2): 179-198.

Lester, S. και Russell, W. (2008). *Play for a change: play, policy and practice: a review of contemporary perspectives: Summary report*. London: Play England by the National Children's Bureau. Διαθέσιμο στο: <http://www.playengland.org.uk/media/120519/play-for-a-change-summary.pdf>. (Ανακτήθηκε: 15/6/2017).

Nicholson, S. (1971). How NOT to cheat children – The theory of loose parts. Στο *Landscape Architecture* 62: 30-34.

Play and Playground Encyclopedia, (2012). *Pop-Up Adventure Play*. Διαθέσιμο στο: <https://pgpedia.com/p/pop-adventure-play>. (Ανακτήθηκε: 20/6/2017).

Play Scotland (χ.η.). *Information on playwork*. Διαθέσιμο στο: <http://www.playscotland.org/what-is-play-playwork/information-on-playwork/>. (Ανακτήθηκε: 20/6/2017).

Ποζουκίδου, Γ., Σοπέογλου, Ε. και Τσιούμα, Β. (2006). Αστικά κενά: Παραδείγματα και εμπειρίες από τις αμερικάνικες πόλεις. Στο *Αρχιτέκτονες* 55(B): 64-68.

Pop-Up Adventure Play (2012). *Our approach*. Διαθέσιμο στο: <http://www.popupadventureplay.org/>. (Ανακτήθηκε: 19/6/2017).

Sandseter, E. B. H. (2013). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play: examining the influence of personality and gender. Στο *Early Child Development and Care* 184(3): 434-449.

Shackell, A., Butler, N., Doyle, P. και Ball, D. (2008). *Design for Play: A guide to creating successful play spaces*. Διαθέσιμο στο: <http://www.playengland.org.uk/media/70684/design-for-play.pdf>. (Ανακτήθηκε: 15/6/2017).

United Nations (2014). *World's population increasingly urban with more than half living in urban areas*. Διαθέσιμο στο: <http://www.un.org/en/development/desa/news/population/world-urbanization-prospects-2014.html>. (Ανακτήθηκε: 20/6/2017).

Πηγές Εικόνων

Εικόνες 1-6: Προσωπικό αρχείο Μ. Μπιρμπίλη και Μ. Παπανδρέου.