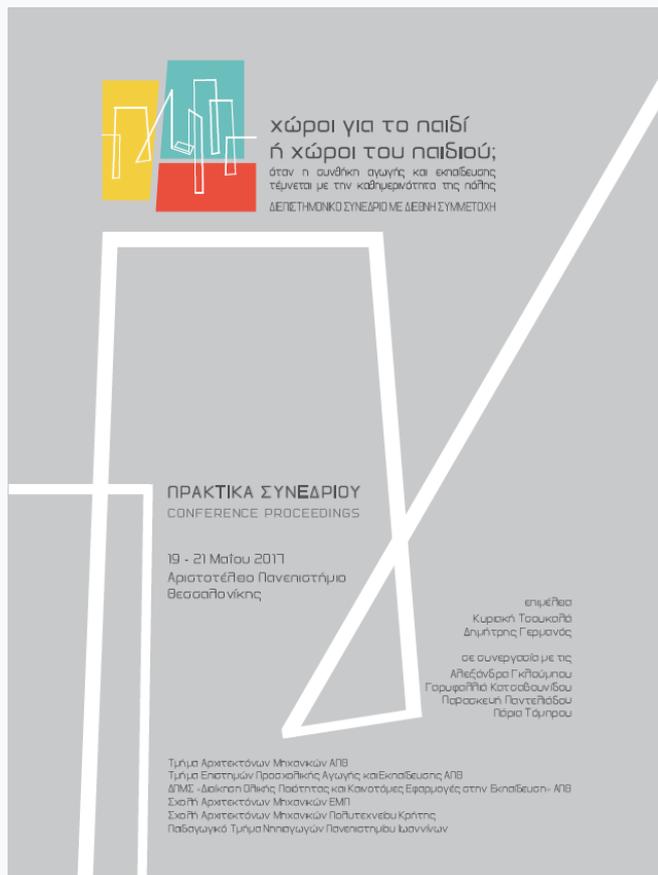


## Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;

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'



### Ο ανασχεδιασμός των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων και η συμμετοχή των παιδιών

Γεωργία Γκέσιου (Georgia Gessiou), Μαρία Σακελλαρίου (Maria Sakellariou)

doi: [10.12681/χπ.1436](https://doi.org/10.12681/χπ.1436)

# **Ο ανασχεδιασμός των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων και η συμμετοχή των παιδιών<sup>1</sup>**

## **The transformation of the outdoor learnings environments in Greek kindergartens and children's participation in decision making progress**

**Γεωργία Γκέσιου**

Υπ. διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Μαρία Σακελλαρίου**

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### **Περίληψη**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την ποιότητα των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης σε σχέση με το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία σχεδιασμού και διαμόρφωσης αυτών των περιβαλλόντων. Το δείγμα της έρευνάς μας επικεντρώθηκε σε νηπιαγωγεία τα οποία προέβησαν σε μετασχηματισμό των αύλειων χώρων τους το τελευταίο ακαδημαϊκό έτος. Ερευνητικό μας εργαλείο αποτέλεσε αρχικά η κλίμακα POEMS (DeBord et al. 2005) που εξετάζει την ποιότητα του εξωτερικού περιβάλλοντος στα προσχολικά κέντρα αγωγής. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης συνδυάστηκαν με ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους νηπιαγωγούς, οι οποίοι αξιολόγησαν και περιέγραψαν το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων μας, αναδεικνύει την παθητική συμμετοχή των παιδιών καθώς και την έλλειψη όχι απλώς συνεργασίας αλλά και επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών και των αρχιτεκτόνων-σχεδιαστών. Τα σκορ στην ποιότητα των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού φαίνεται να συνδέονται με τα στοιχεία του περιβάλλοντος που προβάλλουν την ταυτότητα και τις προτιμήσεις των παιδιών. Πρότασή μας είναι η μετάβαση στην ενεργητική διαδικασία συμμετοχής μέσω της αξιολόγησης της ποιότητας αυτών των χώρων από «κάτω προς τα πάνω» και την συμμετοχή των παιδιών στον καθορισμό των βημάτων και των παρεμβάσεων για την επίτευξη των στόχων του σχεδιασμού.

**λέξεις-κλειδιά:** κλίμακα POEMS, συμμετοχή, εξωτερικά περιβάλλοντα μάθησης, ποιότητα.

**Georgia Gessiou**

PhD student, School of Educational Sciences, Dept. of Early Childhood Education, University of Ioannina

**Maria Sakellariou**

Professor, School of Educational Sciences, Dept. of Early Childhood Education, University of Ioannina

### **Abstract**

The purpose of this research is to examine the quality of outdoor learning environments in relation to the level of children's participation in the transformation process. The sample of our research will focus on kindergartens which have transformed their

---

<sup>1</sup> Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους νηπιαγωγούς που με μεγάλη προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα όπως και το Ίδρυμα Ωνάση για την υποστήριξη των ερευνητικών μας έργων.

outdoor spaces the last academic year. Our research tool initially will be the POEMS scale (DeBord et al. 2005) which examines the quality of the outdoor environment in the kindergarten units. This scale intends to investigate through the observation of children and teachers, the outdoor environmental quality and their use in the kindergartens' everyday life. The information collected through observation will be combined with semi-structured interviews with the teachers, who will reflect and describe children's participation in the decision-making progress of the outdoor environment's' transformation. The analysis of our results highlights the passive participation of children as well as the lack of cooperation and communication between the users and architects-designers. The scores in the quality of the outdoor learning and play environments appear to be linked to environmental elements that promote the identity and preferences of children. Our proposal is the transition to an active participation process by assessing the quality of these sites from "bottom up" and the participation of children in setting the steps and interventions to achieve the design goals.

**keywords:** POEMS scale, children's participation, outdoor learning environments, quality.

### **Εισαγωγή. Το υπόβαθρο της έρευνάς μας**

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι τα υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής αγωγής συνδέονται με μεγαλύτερη ευημερία και βελτιωμένη κοινωνική και συναισθηματική ισορροπία μεταξύ των παιδιών καθώς και με αυξημένες γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες (Nekane et al. 2016). Είναι επίσης γνωστό ότι η ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος των νηπιαγωγείων –το μέγεθος, η πυκνότητα, η ιδιωτικότητα, οι καθορισμένοι ρυθμοί δραστηριότητας, οι ανοιχτοί χώροι, η ποικιλία τεχνικών χαρακτηριστικών και η ποιότητα των εξωτερικών χώρων μάθησης και παιχνιδιού– σχετίζεται με τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Όσον αφορά τους εξωτερικούς χώρους, τα στοιχεία περιπέτειας έχουν συσχετιστεί με το γνωστικό παιχνίδι ενώ το πλαίσιο της γειτονιάς ως τόπος παιχνιδιού και μάθησης συνδέεται περισσότερο με το κοινωνικό παιχνίδι (Moore et al. 2003).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει αποδείξει σαφώς τη θετική επίδραση που μπορεί να έχει η μάθηση και το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους στις διάφορες πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών (Moser και Martinsen 2010). Τα εξωτερικά περιβάλλοντα μάθησης ελκύουν όλο και περισσότερο το ερευνητικό ενδιαφέρον τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πράξης όσο και από την πλευρά των σχεδιαστών αρχιτεκτόνων. Σε αυτό το πλαίσιο, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο σχεδιασμός των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης, οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εκεί και η χρήση που κάνουν τα παιδιά πρέπει να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα τόσο στο πρόγραμμα σπουδών όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων (DeBord et al. 2005). Ωστόσο υπάρχει έλλειψη ερευνών που εξετάζουν τη σχέση της ποιότητας των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού με παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού (Ernst 2014), ειδικά η ενασχόληση με κλίμακες που ερευνούν την ποιότητα των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης (Ρέντζου και Σακελλαρίου 2014).

Παράλληλα η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας θέτει το θεωρητικό υπόβαθρο που αναγνωρίζει τις πρωτοβουλίες και τις ικανότητες των παιδιών (π.χ. James et al.

1998). Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού τονίζει το δικαίωμα συμμετοχής των παιδιών και υπογραμμίζει το δικαίωμα τους να εκφράζουν τις απόψεις τους για όλα όσα τους επηρεάζουν και ότι οι απόψεις τους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (π.χ. UNICEF 2011). Υπό το πρίσμα αυτού του πλαισίου πολιτικής και της θεωρητικής θεμελίωσης, έχουν εμφανιστεί παγκόσμια κινήματα για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην οργάνωση και το σχεδιασμό του περιβάλλοντος (Hart 1997, Tonucci και Rissotto 2001, Driskell 2002).

Ωστόσο η έννοια της συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις στην επιστημονική κοινότητα, με αρκετούς ερευνητές και εκπαιδευτικούς της πράξης να είναι επιφυλακτικοί, θεωρώντας πως οι συμμετοχικές προσεγγίσεις μπορεί να οδηγήσουν σε απώλεια ελέγχου και να αποδειχθούν εξαιρετικά χρονοβόρες και ενδεχομένως αναποτελεσματικές διαδικασίες και ιδιαίτερα προβληματικές στην περίπτωση που πρέπει να ληφθούν γρήγορα αποφάσεις πολιτικής (Στρατηγέα 2015). Όπως επίσης και στην περίπτωση της αρχιτεκτονικής κοινότητας όπου υπάρχουν πολλές προκλήσεις που συχνά περιορίζουν το αποτέλεσμα του σχεδιασμού τους όπως ο προϋπολογισμός, και τα πλαίσια υγείας και ασφάλειας.

Από τα ευρήματα προηγούμενων έρευνών μας (ημι- δομημένες συνεντεύξεις σε 35 νηπιαγωγούς και καταγραφή μηνιαίων ημερολογίων από 10 νηπιαγωγούς) φαίνεται πως τα παιδιά στο δείγμα μας σε ποσοστό 89,3 % του συνολικού χρόνου παραμονής τους στο σχολείο, βρίσκονται μέσα στις αίθουσες. Επιπλέον φαίνεται πως τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Γκέσιου και Σακελλαρίου 2016). Οι νηπιαγωγοί περιγράφουν την εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό των χώρων ως μία συμβολική, συμπληρωματική ή και «διακοσμητική» διαδικασία (Γκέσιου και Σακελλαρίου 2016). Σύμφωνα με τα πορίσματα της παραπάνω έρευνας το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως δηλώνει, δεν αισθάνεται κατάλληλα και επαρκώς εκπαιδευμένο, προκειμένου να υποστηρίξει τη διαδικασία του συμμετοχικού σχεδιασμού με τα παιδιά όσον αφορά την παρέμβαση στους εξωτερικούς χώρους μάθησης και παιχνιδιού (Γκέσιου και Σακελλαρίου 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη την τεράστια έλλειψη βιβλιογραφίας και έρευνας στην Ελλάδα, όσον αφορά τη μάθηση και το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους, υπάρχει επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω έρευνα. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και των προγραμμάτων εκπαίδευσης θεωρείται συνάρτηση πολλών μεταβλητών (παραμέτρων ή παραγόντων), οπότε ένα βασικό στοιχείο μεταξύ της ενσωμάτωσης της μάθησης και του παιχνιδιού στους εξωτερικούς χώρους στα ελληνικά θεσμικά πλαίσια για μια νέα εποχή στα μαθησιακά περιβάλλοντα είναι να εξετάσουμε πως ορισμένες μεταβλητές, όπως είναι η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού, επιδρούν στην ποιότητα αυτών των εξωτερικών περιβαλλόντων μέσα από τις απόψεις και τις αντιλήψεις των κύριων χαρακτήρων της μάθησης των παιδιών-εκπαιδευτικών- γονέων- κοινωνίας.

Σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται, καμία λύση σχεδιασμού δεν θα διαρκέσει για πάντα, οπότε η διαδικασία της συμμετοχής των χρηστών πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς και να επαναλαμβάνεται για να υποστηρίξει τις συνεχείς αλλαγές (Higgins et al. 2005). Γι' αυτό και πολλοί επιστήμονες προτείνουν την ενεργητική συμβολή των μαθητών στη διαμόρφωση χώρων μάθησης, καθώς οι ίδιοι

γνωρίζουν καλύτερα αυτό που χρειάζονται (Tonucci και Rissotto 2001; Clark και Moss 2001). Σε αυτό το πλαίσιο δομείται και η παρακάτω θεωρητική ανάλυση και έρευνα που προσπαθεί να διερευνήσει την ποιότητα των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης σε σχέση με το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία σχεδιασμού και διαμόρφωσης αυτών των περιβαλλόντων.

### **Γιατί να συμμετέχουν τα παιδιά;**

Τα παιδιά περνούν σε μέσο όρο 6 ώρες την ημέρα στο σχολείο, περίπου 1000 ώρες το χρόνο, αλληλοεπιδρώντας συνεχώς με το φυσικό περιβάλλον του σχολείου τους. Ωστόσο συνεχίζουμε να παραβλέπουμε το πώς η ποιότητα αυτού του περιβάλλοντος επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών, και το πώς αυτά αντιλαμβάνονται και βιώνουν το χώρο γύρω τους. Η εφαρμοσμένη μελέτη της παιδικής ηλικίας, (Strandell 2007: 49) επισημαίνει ότι τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία είναι «τοποθετημένα, μονωμένα και απομακρυσμένα», η ταυτότητά τους όλο και περισσότερο ευθυγραμμίζεται με προκαθορισμένους τόπους, ρουτίνες και δραστηριότητες. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της νεωτερικότητας είναι η ιδρυματοποίηση των χώρων για το παιδί – η οριοθέτηση συγκεκριμένων χώρων μέσα στους οποίους συγκεντρώνονται τα παιδιά, κυρίως για τους σκοπούς του παιχνιδιού, της μάθησης και της φροντίδας. Ο σχολικός χώρος και το εκπαιδευτικό κτίριο φαίνεται να παρουσιάζει μια τυποποιημένη μορφή η οποία προβλέπει ορισμένες μόνο επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς και πρακτικών στην καθημερινότητα του σχολείου (Γερμανός 2010). Μέσα σε αυτό τη τάση ρύθμισης των δραστηριοτήτων των μικρών παιδιών στο πλαίσιο του προγράμματος και στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κανονιστικής μάθησης η καθημερινότητα των παιδιών περιορίζεται στις τάξεις αποκλείοντας τους εξωτερικούς χώρους από τη διαδικασία μάθησης, εξαλείφοντας τις σημαντικές πτυχές της μάθησης των παιδιών που προσφέρουν οι εξωτερικοί χώροι όπως η πρόκληση, η εξερεύνηση, η ανάληψη ρίσκων κ.α. (Stephenson 2009).

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στη σπουδαιότητα της συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, που είναι σημαντικές για τις ζωές τους (Clark 2005). Βασικό κομμάτι αυτής της προσέγγισης είναι, να εισακουστούν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με το φυσικό τους περιβάλλον από τους ενήλικους, ειδικά για περιβάλλοντα όπως οι σχολικοί χώροι όπου τα παιδιά περνούν την πιο σημαντική περίοδο διαμόρφωσης και εξέλιξής τους, καθώς φαίνεται πως οι ενήλικες γενικά, όπως σχεδιαστές, αρχιτέκτονες, πολιτικοί, δημοτικοί σύμβουλοι, συχνά αγνοούν το γεγονός πως τα παιδιά έχουν πολλά να προσφέρουν στους ίδιους αλλά και στους γύρους τους (Churchman 2003).

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα έχουν μετατοπίσει την προβολή του παιδιού από ανίκανο και εξαρτημένο άτομο σε κοινωνικό κατασκευαστή της δικής του κοινωνικής ζωής, των γύρω του και των κοινωνιών στις οποίες ζει (James και Prout 1997, Christensen και Prout 2002, Lewis 2004). Οι εκπαιδευτικοί στο Reggio Emilia αναφέρονται στο παιδί ως ένα «πλούσιο παιδί», που είναι δυνατό, ικανό και ενεργό. Αυτή η άποψη αντανακλάται και στην αρχιτεκτονική των προσχολικών κέντρων αγωγής του Reggio Emilia, αλλά και της ίδιας της πόλης η οποία θεωρείται εξαιρετικά φιλική προς τα παιδιά. Όπως αναφέρει και ο Laevers (Nekaki et al. 2016), η συμμετοχή των παιδιών είναι μία διαδικασία μάθησης, έτσι και στο Reggio η μάθηση θεωρείται μία συμμετοχική διαδικασία όπου ενήλικες και παιδιά αναζητούν το νόημα μαζί. Πάνω

σε αυτή την οπτική, η αρχιτεκτονική αποτελεί ένα θεμελιώδες στοιχείο αυτής της γνώσης και αναζήτησης της κοινωνικής συνοχής εντός της πόλης και της θεαματικά επιτυχημένης ευημερίας των μικρών παιδιών στο Reggio. Η μεταβλητή της συμμετοχής των παιδιών παράγει και παράγεται από το μαθησιακό περιβάλλον και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων ενός δασκάλου, καθώς περιγράφει ποιότητες που μπορούν να παρατηρηθούν στο παιδί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Laevers και Heylen 2003). «Η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες διαμόρφωσης του περιβάλλοντος, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την σωστή λειτουργία των μηχανισμών κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξής του, εμπλουτίζει την σχεδιαστική τους ικανότητα και ταυτόχρονα συμβάλλει καθοριστικά στην όλη ανάπτυξή τους» (Τσουκαλά 2005: 147).

Στο πλαίσιο του παγκόσμιου ενδιαφέροντος της συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού, έχει εξελιχθεί ένα ευρύ φάσμα μοντέλων συμμετοχής των παιδιών. Ορισμένα από αυτά είναι:

- Η προσέγγιση *'Children's Voice'* που επιχειρεί να μετασχηματίσει τα αστικά περιβάλλοντα, μέσω των ιδεών των ίδιων των παιδιών, προκειμένου να ενισχύσει τη ποιότητα ζωής των παιδιών. Τέτοιου είδους πρότζεκτ συνήθως χρησιμοποιούν ως εργαλείο τους τα συμβούλια των παιδιών (Tonucci και Rissotto 2001).
- Η προσέγγιση *'Design by Children'*, η οποία οραματίζεται τα παιδιά ως ενεργούς σχεδιαστές και οργανωτές με σχεδιαστικές ιδέες που διαφέρουν ή είναι και καλύτερες από αυτές που προτείνουν οι ενήλικες. Χρησιμοποιώντας αυτή τη προσέγγιση οι σχεδιαστές και ερευνητές προσπαθούσαν να εμπλέξουν τα παιδιά στο σχεδιασμό παιδότοπων, κοινοτικών κήπων, σχολείων κ.α. (Francis και Lorenzo 2002).
- Η *Social Scientists for Children* είναι η πιο δημοσιευμένη προσέγγιση συμμετοχής των παιδιών (Francis και Lorenzo 2002). Μελέτες που χρησιμοποιούν αυτή την προσέγγιση έχουν ερευνήσει ποικίλες οπτικές των παιδιών και των περιβαλλόντων τους, όπως ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν και εκτιμούν την αξία του περιβάλλοντος της γειτονιάς (Lynch 1977), τη κουλτούρα των παιδιών στους δρόμους (Ward 1978), τις εμπειρίες τους σ' έναν τόπο (Hart 1979), τη καθημερινή ζωή των παιδιών στη γειτονιά τους (Moore 1986) κ.α.
- Η *'Design with Children'* προσέγγιση περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας ομάδας παιδιών που εργάζονται μαζί με ένα τεχνικό προσωπικό (αρχιτέκτονες, πολεοδόμους, περιβαλλοντολόγους, κλπ.) σχετικά με τον περιβαλλοντικό σχεδιασμό (Tonucci και Rissotto 2001).
- Η προσέγγιση του Μωσαϊκού *'Mosaic Approach'*, που με μια ποικιλία μεθόδων προσπαθεί να ενισχύσει τις δυνατότητες και όχι τις αδυναμίες των παιδιών. Προτείνει μεθόδους και τρόπους για το πως μπορούμε να ακούσουμε τα παιδιά και να αξιοποιήσουμε τη δημιουργικότητα και φαντασία τους (Clark στο Dudek 2005)

Μέσα από όλες αυτές τις προσεγγίσεις και έρευνες μπορούμε να εντοπίσουμε πολλά πλεονεκτήματα της συμμετοχής των νέων ανθρώπων ακόμα και των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη διαδικασία σχεδιασμού δημόσιων κτιρίων, όπως τα σχολεία. Τα παιδιά:

- Αποκτούν επαγγελματική εικόνα του επαγγέλματος του σχεδιαστή,
- Μαθαίνουν να δουλεύουν ως μέλη μιας ομάδας, καθώς όλο το σχέδιο είναι

βασισμένο στην ομάδα,

- Τα σχέδια και τα μοντέλα που παράγουν μπορεί να είναι χρήσιμα για τον ατομικό τους φάκελο,
- Μοιράζονται τους κινδύνους και τις ευθύνες των διαδικασιών και αποτελεσμάτων του σχεδιασμού,
- Δημιουργούν χώρους γι' αυτά τα ίδια, που έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου
- Αποτελούν ισότιμους εταίρους σε μια συλλογική προσπάθεια, είναι η νέα γενιά συμπαρωγών.

Πολλά στοιχεία του περιβάλλοντος τα οποία αποτελούν προϊόν των επιλογών και αποφάσεων των παιδιών, τα βοηθάνε να συσχετιστούν με το χώρο όχι απλά ως ένα οικείο χώρο γι' αυτά αλλά ως ένα χώρο εξερεύνησης, ανακάλυψης, και ανάπτυξης της περιβαλλοντικής συνείδησης και αειφορίας.

Τέλος φαίνεται πως ο βαθμός και οι τρόποι με τους οποίους οι χρήστες του σχολείου ασχολούνται με τη διαδικασία σχεδιασμού του σχολείου καθορίζουν την ποιότητα του προκύπτοντος σχεδιασμού.

### **Η ποιότητα των εξωτερικών χώρων μάθησης και παιχνιδιού. Κλίμακα POEMS**

Η σπουδαιότητα των εξωτερικών χώρων μάθησης και αγωγής δεν αποτελεί μια σύγχρονη ιδέα, καθώς θεωρητικοί της εκπαίδευσης όπως ο Froebel, Dewey, Montessori, Steiner, Rousseau, και Malaguzzi, τόνισαν το ρόλο της επαφής και των εμπειριών που έχουν τα παιδιά με τη φύση στην ανάπτυξη και την ευημερία τους. Πιθανόν οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί αναγνώρισαν την ιδιαίτερη εγγενή ανάγκη που έχουν τα παιδιά για επαφή με τη φύση, η οποία μετέπειτα υποστηρίχθηκε από πορίσματα σύγχρονων ερευνών (Moore 1986).

Στην παγκόσμια έρευνα και βιβλιογραφία παρατηρείται η έμφαση που δίνεται τα τελευταία χρόνια στον ορισμό των χαρακτηριστικών των υψηλής ποιότητας προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, με σκοπό την ανάπτυξη όχι μόνο περισσότερων αλλά και καλύτερων ποιοτικά εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Espinosa 2002). Ένας μεγάλος αριθμός κλιμάκων έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια που αξιολογούν τη ποιότητα των προσχολικών προγραμμάτων αγωγής, συμπεριλαμβανομένων της κλίμακας αξιολόγησης περιβαλλόντων προσχολικής ηλικίας, ECERS-R που αναπτύχθηκε από τους Harms, Clifford, και Cryer (1998) και τα κριτήρια αξιολόγησης της Διεθνούς Ένωσης για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών, NAEYC (2005). Ωστόσο όπως ήδη αναφέρθηκε, οι έρευνες και οι σταθμισμένες κλίμακες φαίνεται να δίνουν έμφαση στους εσωτερικούς χώρους, αφαιρώντας την παιδαγωγική σπουδαιότητα των εξωτερικών χώρων. Ακόμα και στα κριτήρια της Διεθνούς Ένωσης για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC) γίνεται μικρή αναφορά στο φυσικό περιβάλλον των εξωτερικών χώρων. Από τις συγκεκριμένες αναφορές φαίνεται ότι οι προδιαγραφές δημιουργούν ένα πλαίσιο ποιότητας για τα προγράμματα προσχολικής αγωγής μακριά από τα είδη διαμόρφωσης, οργάνωσης και επιφανειών που ευνοούν το ελεύθερο παιχνίδι με τη φύση όπως: την ποικιλομορφία στις επιφάνειες εδάφους (πέτρες, άμμος, λάσπη, νερό, γρασίδι), τους ανοικτούς και απομονωμένους χώρους, τα 'άγρια' φυσικά στοιχεία που μπορούν να

διαχειριστούν τα παιδιά, και τα στοιχεία που προσφέρουν ευκαιρίες ανακάλυψης και εξερεύνησης. (Lester και Maudsley 2007).

Η κλίμακα **POEMS, Preschool Outdoor Environment Measurement Scale** (DeBord et al. 2005), αξιολογεί συγκεκριμένα και εστιάζει στην ποιότητα των εξωτερικών περιβαλλόντων των προσχολικών κέντρων αγωγής. Η οργάνωση, διαμόρφωση και χρήση αυτών των χώρων εξετάζεται μέσω των παρατηρήσεων των παιδιών και των νηπιαγωγών στους εξωτερικούς χώρους. Η κλίμακα αποτελείται από 56 στοιχεία ομαδοποιημένα σε 5 πεδία, που είναι τα ακόλουθα:

1. *Φυσικό Περιβάλλον*, εξετάζει κατά πόσο το περιβάλλον προσφέρει διάφορα είδη και επίπεδα αναπτυξιακών προκλήσεων, κατά πόσο είναι εύκολα προσβάσιμα και στενά συνδεδεμένα με τη φύση. Όπως επίσης εξετάζει και στοιχεία που διασφαλίζουν την ασφάλεια και την υγεία των παιδιών.
2. *Αλληλεπιδράσεις*, Εξετάζει κατά πόσο τα στοιχεία του περιβάλλοντος υποστηρίζουν και διευκολύνουν τις (α) αλληλεπιδράσεις παιδιού με το περιβάλλον (Φύλλα, λουλούδια ή κλαδιά, κτλ.) (β) αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (π.χ. ύπαρξη πάγκων- τραπεζάκια ή αντικειμένων δύο ατόμων) (γ) αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγού-παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. διευκόλυνση των δραστηριοτήτων, ενθάρρυνση της διερευνητικότητας) (δ) αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού (π.χ. έχοντας επαρκή καθίσματα εξωτερικού χώρου).
3. *Περιβάλλον Παιχνιδιού και Μάθησης* εξετάζει αν υπάρχουν ευδιάκριτοι χώροι που προωθούν δραστηριότητες και δυνατότητες εμπειριών γύρω από ένα κοινό θέμα (π.χ. μια ενεργή ζώνη παιχνιδιού, μια γωνιά αφήγησης, μια περιοχή για άμμο και νερό, μία κουζίνα κήπου) και αν χρησιμοποιούν καλής ποιότητας φυσικά ή κατασκευασμένα υλικά, αντικείμενα που μπορούν να μετακινηθούν (π.χ. λείες πέτρες, παιχνίδια για άμμο) ανάλογα με τη συνάφεια τους σε μια συγκεκριμένη περιοχή δραστηριοτήτων.
4. *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, αν το πρόγραμμα της τάξης ή μέρος του καθημερινού προγράμματος προεκτείνεται στους εξωτερικούς χώρους. Με άλλα λόγια, υπάρχει ρητή αναγνώριση ότι η ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί σε εξωτερικά περιβάλλοντα που έχουν σχεδιαστεί για να μεγιστοποιούν τις ευκαιρίες μάθησης (έρευνα, εξερεύνηση, σωματική δραστηριότητα και αυθόρμητη κίνηση, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης, συνεργασία, εμπειρίες με διάφορα υλικά κλπ.).
5. *Ο Ρόλος της/ του νηπιαγωγού* εξετάζει το βαθμό που η εκπαιδευτική κοινότητα (δάσκαλοι, οικογένειες και κοινοτικοί πόροι) επιδιώκουν την προώθηση εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού υψηλής ποιότητας. Αναφέρεται επίσης στο παιδαγωγικό στυλ του νηπιαγωγού. Η υψηλή ποιότητα εδώ συνεπάγεται την εξέταση του εξωτερικού περιβάλλοντος ως εκπαιδευτικού πόρου που χρειάζεται την υποστήριξη και συμμετοχή των νηπιαγωγών, οικογενειών και άλλων μελών της κοινότητας.

Η Katz (1993, 1999) αναφέρει πως η ποιότητα της φροντίδας και της εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί και να αξιολογηθεί διαφορετικά από διάφορους ενδιαφερόμενους, ανάλογα με το τι κάθε ομάδα ανθρώπων πιστεύει πως είναι οι στόχοι της εκπαίδευσης και της φροντίδας. Στο πλαίσιο αυτό η Katz προτείνει την εξέταση της ποιότητας από διάφορες προοπτικές όπως αυτή των οικογενειών, των παιδιών και του προσωπικού, των εκπαιδευτικών και της κοινότητας. Δύο από τις πέντε προοπτικές που προτείνει

είναι η «προοπτική από την κορυφή προς τα κάτω» (*the top down perspective*), η οποία ονομάζεται επίσης η προοπτική των ερευνητών - επαγγελματιών - αξιολογεί τα χαρακτηριστικά του προγράμματος όπως αυτά αξιολογούνται από τα άτομα που είναι υπεύθυνα για τη δημιουργία των προγραμμάτων<sup>2</sup> και η «εσωτερική προοπτική» (*inside perspective*), η οποία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο το προσωπικό και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η κλίμακα POEMS θεωρούμε πως εξετάζει την ποιότητα μέσα από αυτές τις δύο προοπτικές που αναπτύχθηκαν. Ένα βασικό και θετικό στοιχείο της συγκεκριμένης κλίμακας, είναι πως έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιείται με ευκολία από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως εργαλείο αξιολόγησης των εξωτερικών χώρων παιχνιδιού και μάθησης ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ανάλογα με τις αλλαγές που γίνονται στο χώρο.

## **Η έρευνα**

### ***Μεθοδολογία***

Στη γενικότερη ερευνητική μας προσπάθεια να ευαισθητοποιήσουμε την εκπαιδευτική κοινότητα ως προς την σημασία της μάθησης και του παιχνιδιού στους εξωτερικούς χώρους αλλά και της συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία του σχεδιασμού και της διαμόρφωσης αυτών των περιβαλλόντων, διενεργήσαμε ανά τακτά χρονικά διαστήματα έρευνες προκειμένου να καταγράψουμε τις στάσεις και αντιλήψεις των εμπλεκόμενων και να αξιολογήσουμε τις όποιες αλλαγές θα εφαρμοστούν ή εφαρμόστηκαν στα νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στις έρευνες (Γκέσιου και Σακελλαρίου 2016). Η διενέργεια των ερευνών ανά τακτά διαστήματα αποτέλεσε ένα σημαντικό δίαυλο διαλόγου μεταξύ των ερευνητικών μας προσδοκιών και ανησυχιών και της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προκειμένου να προσεγγίσουμε μία επιστημονικά έγκυρη εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης με τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών, καθώς συνδυάζει με δημιουργικό τρόπο νέα ενδιαφέροντα εμπειρικά δεδομένα με υπάρχουσες θεωρητικές γνώσεις (Kelle 2005).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την ποιότητα των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού σε σχέση με το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία σχεδιασμού και διαμόρφωσης αυτών των περιβαλλόντων.

### ***Ερευνητικά ερωτήματα***

1. Συμμετείχαν τα παιδιά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τις αλλαγές στο χώρο της αυλής;
2. Συμμετείχαν τα παιδιά στη διαδικασία διαμόρφωσης της αυλής σύμφωνα με το νέο σχεδιασμό;
3. Παρατηρείται διαφορά στη ποιότητα μεταξύ των αύλειων χώρων, όπως αυτοί αξιολογήθηκαν από την κλίμακα POEMS, ανάλογα με τα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία σχεδιασμού και διαμόρφωσης αυτών των περιβαλλόντων;

---

<sup>2</sup> Λαμβάνει υπόψιν τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων όπως, η αναλογία των ενηλίκων με τα παιδιά, τα προσόντα και τη σταθερότητα του προσωπικού, χαρακτηριστικά των σχέσεων ενηλίκου-παιδιού, τη ποιότητα και ποσότητα εξοπλισμού και των υλικών, την ποιότητα και την ποσότητα του χώρου ανά παιδί, πτυχές των συνθηκών εργασίας του προσωπικού, τα θέματα υγείας, υγιεινής, διατάξεων πυρασφάλειας κ.ο.κ. (Katz 1993).

### ***Ερευνητικά εργαλεία. Συνέργεια ποσοτικών και ποιοτικών***

Μια ποιοτική έρευνα παρά ότι δεν είναι οικεία μορφή μεθοδολογίας στο ευρύ κοινό, μπορεί να δώσει εις βάθος πληροφορίες γύρω από τα αίτια και τους μηχανισμούς λειτουργίας των αντιλήψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των συμμετεχόντων. Γι' αυτό και η συνέργεια ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών μπορεί να απαντήσει με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε κρίσιμα ερωτήματα (Ζαμπέλης 2008).

Τα ερευνητικά εργαλεία της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν:

1. *Κλίμακα POEMS* Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (DeBord et al. 2005) Η διαμόρφωση και η χρήση του εξωτερικού χώρου μάθησης και παιχνιδιού ενός σχολείου αξιολογείται μέσω των παρατηρήσεων των παιδιών και των νηπιαγωγών σε αυτούς τους χώρους. Ο χρόνος παρατήρησης που απαιτείται από την κλίμακα ήταν 45 έως 60 λεπτά. Όπως αναλύσαμε και παραπάνω η κλίμακα αποτελείται από 5 πεδία:

- Φυσικό περιβάλλον,
- Αλληλεπιδράσεις,
- Περιβάλλον παιχνιδιού και μάθησης,
- Αναλυτικό πρόγραμμα,
- Ρόλος του/της νηπιαγωγού

Στο τέλος ο ερευνητής υπολογίζει την εκατοστιαία τιμή κάθε πεδίου σε κλίμακα που κυμαίνεται από 0 έως 100. Το συνολικό μέσο ποσοστό ερμηνεύεται ως εξής:

- 30 ή λιγότερο, περιβάλλον πολύ χαμηλής ποιότητας.
- 31-41, χαμηλής ποιότητας.
- 61-70, υψηλής ποιότητας
- και 70 ή παραπάνω, πολύ υψηλής ποιότητας

Η κλίμακα μεταφράστηκε για πρώτη φορά στα ελληνικά και προσαρμόστηκε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

2. *Ημι- δομημένες συνεντεύξεις*, οι οποίες δημιουργήθηκαν με βάση (α) τα σκέλη της κλίμακας που δεν μπόρεσαν να αξιολογηθούν από τη παρατήρηση, (β) το διάγραμμα «Pathways of participation» (Harry Shier 2001, 2012), ένα πρακτικό εργαλείο σχεδιασμού και αξιολόγησης σκοπός του οποίου είναι να βοηθήσει τους ενήλικες επαγγελματίες εκπαιδευτικούς στον εντοπισμό και στην ενίσχυση του επιπέδου συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και (γ) τη σκάλα συμμετοχής του Hart (1992) «ladder for participation». Μέσω των συνεντεύξεων οι νηπιαγωγοί αξιολόγησαν και περιέγραψαν το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Οι ατομικές συνεντεύξεις και τα δεδομένα της παρατήρησης αναλύθηκαν με βάση των ερευνητικών μας ερωτημάτων (Franzosi 2004). Οι αρχικές μεταγραφές των συνεντεύξεων και τα στοιχεία παρατήρησης μειώθηκαν σε θέματα που σχετίζονται με το προκαταρκτικό εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μετασηματίστηκε και επεκτάθηκε βάσει της επεξεργασίας των παραγόμενων δεδομένων (Τσιώλης 2015). Πρακτικά ξεκινήσαμε τη διαδικασία της κωδικοποίησης έχοντας επισκοπήσει τη σχετική βιβλιογραφία και συγκροτήσει μια σειρά από κατηγορίες ή θέματα. Κατά την

κωδικοποίηση, ωστόσο, στόχος μας δεν ήταν η ταξινόμηση των δεδομένων βάσει αυτού του συστήματος που θα παραμένει σταθερό αλλά ο μετασχηματισμός των σχημάτων αυτών ώστε να «εμπεδωθούν» στα δεδομένα και να αποδώσουν τις νέες παραμέτρους που θα αναδεικνύει η ανάλυση.<sup>3</sup> Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι συνεντεύξεις δεν αναλύθηκαν απλά ως κείμενα που εμπεριέχουν δεδομένα αλλά ως το παράγωγο μιας σύνθετης διαδραστικής σχέσης που λαμβάνει χώρα εντός συγκεκριμένου πλαισίου που περιλαμβάνει εκτός από το «τοπικό» πλαίσιο παραγωγής του λόγου και τα ευρύτερα ιστορικά, θεσμικά, πλαίσια από όπου αντλούνται νοήματα και πρότυπα (Delamont 2002). Παρακάτω παρουσιάζεται μια σύντομη και αντιπροσωπευτική σύνοψη των ποιοτικών και ποσοτικών συμπερασμάτων.

### ***Χρονικά πλαίσια- Δείγμα***

Οι παρατηρήσεις και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Απρίλιο του 2017. Τέσσερα τμήματα νηπιαγωγείων (72 παιδιά συνολικά και οι 4 νηπιαγωγοί των νηπιαγωγείων) συμμετείχαν στην έρευνα. Τα νηπιαγωγεία επιλέχθηκαν με βάση τη προηγούμενη έρευνα που πραγματοποιήσαμε (Γκέσιου και Σακελλαρίου 2016), όπου 10 νηπιαγωγοί συμπλήρωσαν ένα μηνιαίο ημερολόγιο σχετικά με τη συχνότητα και τον τρόπο αξιοποίησης των εξωτερικών χώρων ως πεδία μάθησης και παιχνιδιού. Μετά το ολοκλήρωση της έρευνάς μας τέσσερα από τα νηπιαγωγεία που συμμετείχαν προέβησαν σε αλλαγές στους εξωτερικούς χώρους, τα οποία και επιλέχθηκαν για τη παρούσα έρευνα με σκοπό, όπως αναφέρθηκε και πριν, να καταγράψουμε τις στάσεις και αντιλήψεις των εμπλεκομένων και να αξιολογήσουμε τις όποιες αλλαγές θα εφαρμοστούν ή εφαρμόστηκαν στα νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στην έρευνα.

## **Ανάλυση αποτελεσμάτων**

### ***Συνεντεύξεις***

#### *Οι αλλαγές*

Μέσα από τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς προσπαθήσαμε αρχικά να εντοπίσουμε τις αλλαγές που έγιναν το τελευταίο διάστημα και ποιες αλλαγές έχουν σχεδιαστεί να γίνουν στο άμεσο μέλλον καθώς και τους λόγους που προέβησαν στις συγκεκριμένες αλλαγές. Σε όλο το δείγμα μας οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν αρχικά εστιάστηκαν στη προσπάθεια προσδιορισμού του χώρου της αυλής των νηπιαγωγείων με σκοπό να τη διαχωρίσουν από την αυλή των συστεγαζόμενων δημοτικών σχολείων. Έπειτα η προσοχή εστιάστηκε στη αλλαγή των υλικών επίστρωσης σε γρασίδι και χώμα. Βασική προσθήκη θεωρήθηκε από όλες τις νηπιαγωγούς το σκάμμα και έπειτα αναφέρθηκαν ορισμένες μικρο αλλαγές, όπως γλάστρες, ζαρντινιέρες και σε ένα από τα νηπιαγωγεία η μεταφορά εξοπλισμού του εσωτερικού χώρου έξω (όπως το σπιτάκι). Ο κυριότερος παράγοντας που αναφέρθηκε ως λόγος που προέβησαν στις παραπάνω αλλαγές ήταν η επικινδυνότητα της αυλής και θέματα ασφάλειας. Επίσης αναφέρθηκε το θέμα της άνεσης τόσο για τα παιδιά αλλά και τους νηπιαγωγούς. Επιπλέον αναφέρθηκε η πρόθεση να ομορφύνει ο χώρος της αυλής, και να αποκτήσει χαρακτηριστικά με τα οποία τα παιδιά θα μπορούσαν να παίξουν και να ασχοληθούν πιο δημιουργικά. Τέλος τρεις νηπιαγωγοί τόνισαν τη

<sup>3</sup> Απαγωγική ανάλυση (abductive) σύμφωνα με τον Udo Kelle (2005).

σημασία που αυτές οι αλλαγές είχαν στην εικόνα του νηπιαγωγείου προς τη γειτονιά και «τους περαστικούς» Νο3.

Δύο από τους νηπιαγωγούς του δείγματος ανέφεραν πως οι αλλαγές που έγιναν στο χώρο της αυλής ξεκίνησαν στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που σε ορισμένες περιπτώσεις στο δείγμα φαίνεται να προωθούν τη σημασία της αυλής στην καθημερινότητα του σχολείου και της επαφής των παιδιών με τη φύση, φαίνεται να εφαρμόζονται στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος και υλοποιούνται σε προαιρετική βάση εκτός του ωρολόγιου προγράμματος πολλές φορές, αποκλείοντας την εξάπλωσή τους σε ευρεία κλίμακα (Ζαμπέλη 2008). Επίσης παρόλο της αυξητικής τάσης αυτών των προγραμμάτων, διαπιστώνεται πως μόνο το 25% των σχολικών μονάδων σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υλοποιεί τέτοια προγράμματα και μάλιστα σε όχι σταθερή βάση αλλά περιστασιακά (Γούρπος 2005).

#### *Διαδικασία λήψης αποφάσεων*

Όσον αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών του δείγματος φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν αρχικά τις ιδέες και τις προτάσεις που προέκυψαν κυρίως από την παρατήρηση των παιδιών, οι οποίες εν τέλει συναποφασίστηκαν με τους γονείς και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Επίσης σε δυο περιπτώσεις (No1, No2) φαίνεται πως στις τελικές αποφάσεις έλαβε μέρος και η τοπική αυτοδιοίκηση που στηρίζει το έργο τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση.

*Σχετικά με το σκάμμα «Αυτό λοιπόν συναποφασίστηκε, βέβαια νομίζω πως μπορείς να κατευθύνεις το τι θέλουν τα παιδιά» Νο3*

*«Άμεσα τα παιδιά δεν έχουν ρωτηθεί για τη διαμόρφωση του αύλειου χώρου» Νο2*

*«Ο σύλλογος διδασκόντων και οι γονείς, που μαζί απευθυνθήκαμε στο δήμο» Νο1*

*«Το διδακτικό προσωπικό Νηπιαγωγείου – Σύλλογος Γονέων – Τοπική κοινότητα» Νο2*

*«Οι εκπαιδευτικοί (3 νηπιαγωγοί), και τα παιδιά γιατί το συζητήσαμε για το τι θα θέλανε να έχει και θυμάμαι χαρακτηριστικά πως θέλανε χορτάρι και το χώμα. Έχω παρατηρήσει πως αν βρουν έστω και μια μικρή λακούβα με χώμα θα ασχοληθούν πολύ ώρα με αυτήν.» Νο4*

Όταν ρωτήσαμε πιο συγκεκριμένα τις νηπιαγωγούς για το αν τα παιδιά είχαν ενημερωθεί για τις αλλαγές που θα πραγματοποιούταν στην αυλή του σχολείου τους και αν ναι σε ποια φάση, όλες οι νηπιαγωγοί στο δείγμα απάντησαν πως τα παιδιά ενημερώθηκαν για τις αλλαγές μόνο στη φάση υλοποίησης των αλλαγών.

#### *Διαδικασία αναδιαμόρφωσης της αυλής*

*«Οι μηχανικοί κυρίως γιατί οι πρώτες αλλαγές είναι πολύ μεγάλες. Θα μπορούσαμε να χτίσουμε ένα κάστρο μαζί με τους γονείς για να δείχνει πιο παραδεισένιο. Τις ζωγραφίες τον κήπο θα το κάνουμε με τα παιδιά. Για να το διατηρήσουμε και να δουλέψουμε έξω θα πρέπει να συμμετάσχουμε εμείς και τα παιδιά» Νο1*

*«Τα παιδιά εμπλέκονται στην πραγματοποίηση κάποιων αλλαγών όπως φύτευση Στα παιδιά αρέσει να παίζουν με τα χαλίκια και να φτιάχνουν διάφορες κατασκευές, με βάση την ανάγκη αυτή των παιδιών υπήρξε η ιδέα για τη κατασκευή ενός χώρου με άμμο - σκάμμα » Νο2*

*«Βοήθησε ο δήμος (γεωπόνος), γονείς, παππούδες και τα παιδιά βάψανε ρόδες φυτέψανε» Νο3*

*«Τα παιδιά μόνο στις μικροαλλαγές όπως να βάψουν κάτι γλάστρες και στον καθαρισμό της αυλής πριν το σκάψιμο» Νο4*

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών φαίνεται πως κύριοι πρωταγωνιστές της διαδικασίας αναδιαμόρφωσης είναι οι μηχανικοί και το προσωπικό του δήμου (π.χ. γεωπόνοι). Έπειτα σημαντικό ρόλο έχουν ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι σε όλες τις περιπτώσεις στήριξαν και οικονομικά την υλοποίηση των αλλαγών και οι εθελοντές γονείς. Τα παιδιά φαίνεται να εμπλέκονται μόνο στις μικροαλλαγές οι οποίες είναι οργανωμένες και σχεδιασμένες από τους νηπιαγωγούς.

Στην ερώτησή μας αν θα μπορούσαν τα παιδιά να πάρουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, απάντησαν πως οι επιθυμίες και οι απόψεις των παιδιών σχετικά με τα περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού τους, μπορούν να εκπροσωπηθούν μόνο από ενηλίκους έμμεσα.

*«Δεν ξέρω αν μπορούν να λάβουν μέρος. Δεν θα τα ρωτήσω αλλά θα κοιτάζω να τους ενδιαφέρει»* Νο1

*«Όχι»* Νο2

*«Αποψη μου είναι πως οι μεγάλοι αποφασίζουν και τα παιδιά μπορούν να εκφέρουν γνώμη αλλά αν τα αφήσουμε από μόνα τους δεν θα βγάλουμε άκρη, δεν είναι ικανά. Τα παιδιά πρέπει να έχουν την πείρα της ζωής άλλο η επιθυμία τους.»* Νο3

*« Πρώτα αποφασίζουμε εμείς και έμμεσα ακούμε τα παιδιά μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση»* Νο4

Ωστόσο 3 στους 4 νηπιαγωγούς συμφωνούν πως η αυλή και τα χαρακτηριστικά της θα διέφεραν εάν τα παιδιά είχαν λάβει μέρος τόσο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσο και στη διαδικασία υλοποίησης των αλλαγών.

*«Ναι θα ήταν διαφορετική, Αλλά τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν δει και κάποια πράγματα από άλλες αυλές και μετά θα μπορούσαν να χτίσουν κάτι μαζί με τους γονείς»* Νο1

*«Σίγουρα θα ήταν! Θα ήταν ενδιαφέρον να ακούσουμε τις απόψεις τους»* Νο2

*«Δε νομίζω»* Νο4

Συνοπτικά μέσα από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με το ποιοι συμμετείχαν τόσο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσο και στη διαδικασία υλοποίησης των αλλαγών με βάση τη συχνότητα στις απαντήσεις, επιβεβαιώνεται η έλλειψη όχι απλώς συνεργασίας αλλά και επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών και των αρχιτεκτόνων-σχεδιαστών.

### **Κλίμακα POEMS**

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κλίμακας POEMS.

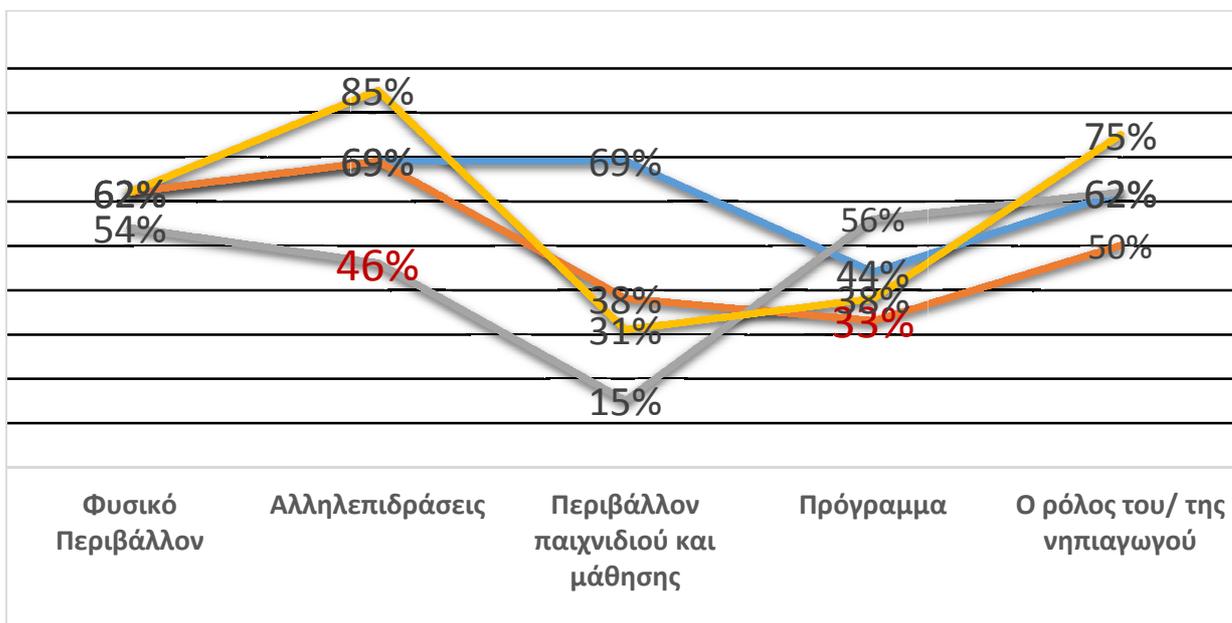
**Πίνακας 1. Αποτελέσματα της κλίμακας POEMS**

ΠΕΔΙΑ	Μέσος Όρος (%)	Τυπική Απόκλιση
1. Φυσικό Περιβάλλον	60	3.46
2. Αλληλεπιδράσεις	67.25	13.90
3. Περιβάλλον παιχνιδιού και μάθησης	<b>38.25</b>	<b>19.61</b>
4. Αναλυτικό Πρόγραμμα	<b>42.75</b>	8.58
5. Ρόλος νηπιαγωγού	62.25	8.84

Στο πεδίο περιβάλλον παιχνιδιού και μάθησης (Πίνακας 1) παρατηρείται η μεγαλύτερη απόκλιση. Στη περίπτωση Νο3 καταγράφεται ποσοστό 69% (Πίνακας 2) ενώ στη Νο1 15% (πολύ χαμηλή ποιότητα). Σε συσχέτιση με αυτή την απόκλιση παρατηρήσαμε πως στο περιβάλλον της αυλής στο Νο3 έχουν προστεθεί ήδη πολλά στοιχεία τα οποία οι νηπιαγωγοί είχαν παρατηρήσει πως αρέσουν στα παιδιά (χώμα, σκάμμα, λουλούδια) και υπήρχαν στοιχεία που έδειχναν την ταυτότητα του τμήματος όπως οι ζαρντινιέρες με τα λουλούδια που τα ίδια τα παιδιά φύτεψαν και προσέχουν, όπως και στοιχεία που συνέδεαν τον εσωτερικό με εξωτερικό χώρο ενώ στο Νο2 δεν είχαν πραγματοποιηθεί ακόμα αυτές οι αλλαγές στις οποίες πρόκειται να συμμετάσχουν και τα παιδιά.

Επιπλέον παρατηρούμε πως στη περίπτωση Νο 2 εμφανίζεται το μεγαλύτερο σκορ στο πεδίο 5 (ρόλος της νηπιαγωγού), το οποίο συσχετίστηκε με τη συνέντευξη της νηπιαγωγού και στις αναφορές της σχετικά με τις πρακτικές συμμετοχής των παιδιών, «..η ακρόαση ιδεών των παιδιών αιτιολόγηση αυτών βάση επιχειρημάτων... δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων... εφαρμογή των ιδεών των παιδιών αντιμετώπιση προβλημάτων εφαρμογής και δυνατότητα νέων σχεδίων εφαρμογής»

**Πίνακας 2. Συγκεντρωτικός πίνακας των αποτελεσμάτων των παρατηρήσεων με βάση τη κλίμακα ROEMS**



## Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν να ερευνηθεί την ποιότητα των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού σε σχέση με το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία σχεδιασμού και διαμόρφωσης αυτών των περιβαλλόντων. Γενικά, διαπιστώσαμε ότι ο σχεδιασμός και η χρήση των εξωτερικών περιβαλλόντων αποτελούν υποτιμημένες πτυχές στη καθημερινότητα του σχολείου με ιδιαίτερα χαμηλά σκορ (χαμηλή ποιότητα) στα πεδία *Περιβάλλον Παιχνιδιού και Μάθησης* και *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, καθώς οι δυνατότητες παιχνιδιού και εμπειριών γύρω από ένα κοινό θέμα (π.χ. μια ενεργή ζώνη παιχνιδιού, μια γωνιά αφήγησης, μια περιοχή για άμμο και νερό, μία κουζίνα κήπου) ήταν περιορισμένες όπως και επίσης δεν υπήρχε εμφανής συνέχεια και συνάφεια των πρότζεκτ και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνταν στους εσωτερικούς χώρους με την αυλή. Οι προσπάθειες αναδιαμορφώσεις των χώρων φάνηκε να υποστηρίζεται κατά κύριο λόγο από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τους εθελοντές γονείς, χωρίς να πλαισιώνονται ή να υποστηρίζονται θεσμικά. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα έδωσαν την αφορμή για την ενασχόληση με την αυλή των νηπιαγωγείων ωστόσο δεν υπήρχε μια σταθερή βάση και η υποστήριξη γινόταν περιστασιακά.

Όσον αφορά το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία σχεδιασμού και διαμόρφωσης αυτών των περιβαλλόντων, φαίνεται πως τα παιδιά έχουν σχεδόν αποκλειστεί από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Πεχτελίδης 2015). Η απουσία των παιδιών από την κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία, θεωρούμε πως οδηγούν στην ιδρυματοποίηση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και στη στερεοτυπική και ενηλικοκεντρική χρήση αυτών, καθώς όπως φάνηκε και από την ανάλυση, σχεδόν όλοι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν πως η διαμόρφωση της αυλής θα ήταν διαφορετική αν τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού. Γίνεται

φανερό μέσα από τα ευρήματα μας πως στη περίπτωση που τα παιδιά συμμετείχαν στην διαδικασία αναδιαμόρφωσης του χώρου όπου προσέδωσαν την ταυτότητά τους σε χαρακτηριστικά στο χώρο, σημειώθηκαν τα υψηλότερα σκορ στο πεδίο Περιβάλλον Παιχνιδιού και Μάθησης. Όπως υποστηρίζει και ο Wallon η ανάγκη των παιδιών να δημιουργούν χώρους γι' αυτά τα ίδια, έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου. Η ταυτότητα του χώρου συνδέεται με την ταυτότητα του «εγώ» και απ' αυτήν την άποψη γίνεται πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών (Wallon 1982). Σημασία όμως έχει και η συχνότητα που τα παιδιά εμπλέκονται στην λήψη αποφάσεων και πώς αυτό γίνεται καθημερινό τους βίωμα. Στο δείγμα μας φάνηκε πως η συμμετοχή των παιδιών ήταν αποσπασματική, ωστόσο θα πρέπει να κατανοήσουμε, όπως αναφέρει και ο Γερμανός (2010), πως η συμμετοχική εμπειρία δεν είναι απλώς μια μέθοδος ή ένα σύνολο μεθοδολογιών, είναι μια νοοτροπία και μια στάση για τους ανθρώπους.

Ο σχεδιασμός για την αναδιαμόρφωση των εξωτερικών χώρων του δείγματός μας φαίνεται πως ήταν προσανατολισμένος στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία. Όπου τα παιδιά απλά λαμβάνουν πληροφορίες για τα βήματα και τις αποφάσεις που έχουν ήδη παρθεί από τους ενήλικες (ροή πληροφορίας προς μία κατεύθυνση) χωρίς να έχουν καμία συνεργασία με τους σχεδιαστές- τεχνικούς. Στην περίπτωση αυτή οι αποφάσεις του σχεδιασμού λαμβάνονται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και τους ειδικούς, αναπαράγοντας και ενισχύοντας έτσι υπάρχοντα πρότυπα λήψης απόφασης (Wagemans 2002).

Τέλος όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μας πλαίσιο, ο κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αξιολογεί την ποιότητα διαφορετικά με το τι πιστεύει πως είναι οι στόχοι (Katz 1999). Έτσι και στο δείγμα μας φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί αξιολόγησαν τη νέα διαμόρφωση της αυλής κυρίως με κριτήρια όπως την ασφάλεια του χώρου και την εύκολη επίβλεψή του, όπως και την «όμορφη» εμφάνιση της αυλής προς τη γειτονιά καθώς η αυλή αποτελεί την εικόνα του σχολείου. Ενώ παραλείπεται η αξιολόγηση αυτών των χώρων με βάση την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και στην αναδιαμόρφωση. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου, όπως προβλέπεται και από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, μπορούν να εμπλακούν στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων. Ωστόσο, όλοι οι νηπιαγωγοί του δείγματος συμφωνούν πως τα παιδιά δεν μπορούν να λάβουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσον αφορά το χώρο τους και πως μόνο μπορούν να εκπροσωπηθούν οι απόψεις και οι προτιμήσεις τους από τους ενήλικους.

## Προτάσεις

Βάση του θεωρητικού μας πλαισίου και των πορισμάτων της έρευνάς μας θεωρούμε πολύ σημαντική την μετατόπιση από την παθητική στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, μέσω της ενίσχυσης και ενεργοποίησης των λιγότερων ισχυρών ομάδων, δηλαδή των παιδιών, και την ενεργοποίησή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η παιδική ηλικία θα πρέπει να είναι κατευθυντήρια γραμμή των μετασχηματιστικών αλλαγών και τα παιδιά θα πρέπει να είναι κοινωνικά παρόντα στη διαμόρφωση των αλλαγών (Γκέσιου και Σακελλαρίου 2016). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σακελλαρίου (2005), τα παιδιά που έχουν την ευκαιρία να σχεδιάζουν τα ίδια τις δραστηριότητές τους, διαπιστώνουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Βλέπουν τον εαυτό τους ως άνθρωπο που μπορεί να αποφασίζει, να ενεργεί, να διαπραγματεύεται τις

αποφάσεις του, να ελέγχει τις δραστηριότητές του και να αξιολογεί τα κατορθώματά του. Η ενεργητική συμμετοχή αντιστοιχεί σ' ένα σχεδιασμό προσανατολισμένο στη διαδικασία, όπου οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ουσιαστικά στον καθορισμό των βημάτων και των παρεμβάσεων για την επίτευξη των στόχων του σχεδιασμού (αμφίδρομη ροή πληροφορίας). Έτσι, το προϊόν του σχεδιασμού είναι καλύτερα προσαρμοσμένο στους τελικούς αποδέκτες του δηλαδή τους κύριους χρήστες των χώρων (παιδιά-εκπαιδευτικούς), αφού αυτοί αποτελούν τα κύρια μέρη μιας συλλογικής προσπάθειας (Στρατηγέα 2015).

Χωρίς όμως τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας, σε κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης/αναβάθμισης της προσχολικής εκπαίδευσης, μόνο μικρά βήματα μπορούν να γίνουν (Σακελλαρίου 2015). Γι' αυτό το λόγο πιστεύουμε πως θεσμικά θα πρέπει να υπάρξει μία ξεκάθαρη πολιτική συμμετοχής, η οποία θα γνωστοποιείται σε όλους τους ενδιαφερόμενους και η συμμετοχή των παιδιών θα πρέπει να αποτελέσει μια ξεκάθαρη στρατηγική συμμετοχής που θα καθιερωθεί με όλες τις αναγκαίες δομές και διαδικασίες. Απαιτείται μια διεπιστημονική προσέγγιση στην κατάρτιση, υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αλλά και των σχεδιαστών-αρχιτεκτόνων, προκειμένου να βελτιώσουμε τις δυνατότητες και τις πρακτικές στα εξωτερικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού.

Τέλος διαπιστώνουμε πως ενώ θεωρητικά μπορεί η ποιότητα ενός προγράμματος να αξιολογηθεί με μεγάλα ή μικρά σκορ, σε μία προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι απολύτως διαφορετικά από κάτω προς τα πάνω (the "bottom-up" perspective) με αποτελέσματα να παρατηρείται διαφοροποίηση ανάλογα με την οπτική. Οπότε μια δεύτερη προσέγγιση είναι να δοθεί προσοχή στην παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τα εξωτερικά περιβάλλοντα, πώς αντιλαμβάνονται και ασχολούνται με αυτά και να ακούσουμε τα παιδιά σχετικά με την αξία και τη σημασία που αποδίδουν στις εμπειρίες του παιχνιδιού τους στους εξωτερικούς χώρους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γερμανός, Δ. (2010). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο. Στο Δ. Γερμανός και Μ. Κανατσούλη (επιμ.). *ΤΕΠΑΕ 09*. Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, σ. 21-54. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/ University Studio Press, 2010.
- Γερμανός, Δ. και Λιάπη, Μ. (επιμ.) (2015). Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Γκέσιου, Γ. και Σακελλαρίου, Μ. (2015). Η Διεύρυνση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Στο Ε. Γουργιώτου και Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.
- Γκέσιου, Γ. και Σακελλαρίου, Μ. (2016). Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για το συμμετοχικό σχεδιασμό στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης. Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου

Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: *Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης*. Ρόδος, 20, 21 και 22 Μαΐου 2016 (υπό δημοσίευση).

Γουργιώτου, Ε. και Ουγγρίνης, Κ. (2015). *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.

Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Ρέντζου, Κ. και Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, σχεδιασμός και οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο. Σειρά: Προσχολική και σχολική παιδαγωγική.

Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

Σακελλαρίου, Μ. (2005). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα. Στο Σ. Πανταζής, και Μ. Σακελλαρίου, *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις*, σ. 125-143. Αθήνα: Ατραπός.

Σακελλαρίου, Μ. (2005). Διδακτικές και μεθοδολογικές απόψεις για την κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου. Στο Σ. Πανταζής και Μ. Σακελλαρίου, *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις*, σ. 49-69. Αθήνα: Ατραπός.

Στρατηγέα, Α. (2015). *Θεωρία και μέθοδοι συμμετοχικού σχεδιασμού* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης και Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, σ. 473-498. Αθήνα: Πεδίο.

Τσουκαλά, Κ. (2015). Αντίληψη, σύλληψη και κατάληψη του σχολικού χώρου. Στο Ε. Γουργιώτου και Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.

### **Ξενόγλωσση**

Churchman, A. (2003). Is there a place for children in the city? Στο *Journal of Urban Design* 8: 99-111.

Clark, A. και Moss, P. (2001). *Listening to young children*. London: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.

DeBord, K., Hestenes, L., Moore, R. C., Cosco, N. G., και McGinnis, J. R. (2005). *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*. Lewisville, NC: Kaplan Early Learning.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives*. London: Routledge.

Driskell, D. (2002). *Creating better cities with children and youth: a manual for participation*. London: UNESCO.

Dudek, M. (επιμ.) (2005). *Children's Spaces*. London, UK: Architectural Press.

Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. Στο *Environmental Education Research* 20: 735-752.

Espinosa, L. (2002). High-quality Preschool: Why We Need It and What It Looks Like. Στο *Preschool Policy Matters* 1: 1-11.

Francis, M. και Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children's participation. Στο *Journal of Environmental Psychology* 22: 157-169.

- Franzosi, R. (2004). Content Analysis. Στο M. Hardy και A. Bryman (επιμ.), *The Handbook of Data Analysis*, σ. 547-565. London: Sage.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. και McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. London: Design Council.
- James, A., Jenks, C. και Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Katz, L. G. (1993). *Multiple perspectives on the quality of early childhood programs*. Διαθέσιμο στο: <http://www.eric.ed.gov>. (Ανακτήθηκε: 23/3/2006).
- Katz, L. G. (1999). *Multiple perspectives on the quality of programs for young children*. Keynote addressed at the International Conference of the World Organization for Early Childhood Education (4th, Hong Kong, March, 20-21).
- Kelle, U. (2005). Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of Grounded Theory. Forum: *Qualitative Social Research*, 6 (2). Διαθέσιμο στο: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467>. (Ανακτήθηκε: 13/5/2017).
- Kos, M. και Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. Στο *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 13: 189-205.
- Laevers, F. (2003). *Making care and education more effective through well-being and involvement*. Στο F. Laevers και L. Heylen (επιμ.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education*, σ. 13-24. Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Lester, S. και Maudsley, M. (2007). *Play, naturally: A review of children's natural play*. London: Play England.
- Lynch, K. (2002). Growing up in cities: studies of the spatial environment of adolescence. Στο *Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca and Warsaw*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Moore, R. (1986). *Childhood's domain: play and play space in child development*. London: Croom Helm.
- Moore, G., Sugiyama, T. και O'Donnell, L. (2003). Children's physical environments rating scale. Paper presented at the *Australian Early Childhood Education 2003 Conference*, Hobart, Australia, and the *Te Tari Puna Ora o Aotearoa / New Zealand Childcare Association 40th Annual Conference*, Wellington, New Zealand, July 2003.
- Moser, T. και Martinsen, T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. Στο *European Early Childhood Education Research Journal* 18: 457-471.
- NAEYC (2015). *NAEYC early childhood program standards*. Διαθέσιμο στο: [http://www.naeyc.org/accrediation/performance\\_criteria/program\\_standards.html](http://www.naeyc.org/accrediation/performance_criteria/program_standards.html). (Ανακτήθηκε: 9/11/2015).
- Rentzou, K. και Sakellariou, M. (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education. Στο *Early Child Development and Care* 183 (2): 294-307.
- Stephenson, A. (2009). Horses in the sandpit: photography, prolonged involvement and 'stepping back' as strategies for listening to children's voices. Στο *Early Child Development and Care* 179 (2): 131-141. □
- Strandell, H. (2007). Doing reality with play: play as a children's resource in organizing everyday life in daycare centres. Στο *Childhood* 14: 47-66.

The Lighthouse (2004). *Design strategies – design for learning: 21st century schools*, Glasgow: The Lighthouse – Scotland's Centre for Architecture, Design and the City.

Tonucci, F. και Rissotto, A. (2001). Why do we need children's participation? The importance of children's participation in changing the city. Στο *Journal of Community and Applied Social Psychology* 11: 407-419.

UNICEF (2011). *Convention on the Rights of the Child*. Διαθέσιμο στο: <http://www.unicef.org/crc>. (Ανακτήθηκε: 5/3/2013).

Wagemans, M. (2002). Institutional Conditions for Transformations: A Plea for Policy Making from the Perspective of Constructivism. Στο C. Leeuwis και R. Pyburn (επιμ.), *Wheelbarrows Full of Frogs: Social Learning in Rural Resource Management*, σ. 245-256. Assen: Van Gorcum.

Ward, C. (1978). *The child in the city*. London: Architectural Press.