

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'



**Το παιδί δημιουργεί τον χώρο του:
αρχιτεκτονικές, παιδαγωγικές και
ψυχοκοινωνικές παράμετροι**

*Δημήτρης Γερμανός (Dimitris Germanos), Αλεξάνδρα
Γκλούμπου (Alexandra Gkloumpou)*

doi: [10.12681/χπ.1431](https://doi.org/10.12681/χπ.1431)

Το παιδί δημιουργεί τον χώρο του: αρχιτεκτονικές, παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές παράμετροι

A child creates his own space: architectural, pedagogical and psychosocial factors

Δημήτρης Γερμανός
Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ
Δρ Αλεξάνδρα Γκλούμπου
Νηπιαγωγός, ΑΠΘ

Περίληψη

Η έρευνα έδειξε ότι πίσω από τον σχεδιασμό του σχολικού χώρου στην Ελλάδα βρίσκονται στερεότυπες παιδαγωγικές και αρχιτεκτονικές αντιλήψεις, που διαμορφώνουν έναν «χώρο των κανονισμών», με βασικό κριτήριο *αυτό που πρέπει να κάνει το παιδί και όχι αυτό που είναι το παιδί*. Ποια, όμως είναι τα χαρακτηριστικά του χώρου που το ίδιο το παιδί μπορεί να δημιουργήσει, με βάση τα δικά του κριτήρια στο σχολείο; Και ποια η σχέση του χώρου του παιδιού με την στερεότυπη εκπαιδευτική εκδοχή του χώρου για το παιδί που προσφέρει το ελληνικό σχολείο;

Για να απαντήσει στα ερωτήματα αυτά, η παρούσα μελέτη περίπτωσης εξετάζει διεπιστημονικά τη διαδικασία με την οποία τα παιδιά ενός δημόσιου νηπιαγωγείου της Θεσσαλονίκης δημιουργούν δικούς τους χώρους, ανασχεδιάζοντας με πρακτικό και συμβολικό τρόπο τον χώρο της τάξης τους, και συγκρίνει τα χαρακτηριστικά των χώρων που προκύπτουν με εκείνα της αίθουσας διδασκαλίας τους. Η έρευνα προσεγγίζει το θέμα της διεπιστημονικά, συνεξετάζοντας αρχιτεκτονικές, παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές παραμέτρους που επιτρέπουν το σχηματισμό μιας σφαιρικής εικόνας. Βασικός στόχος είναι να διερευνηθεί αν τα δεδομένα διαμόρφωσης και χρήσης του χώρου από το παιδί μπορούν να ενσωματωθούν στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό του σχολικού χώρου, έτσι ώστε ο τελευταίος να απεγκλωβισθεί από τα υφιστάμενα αρχιτεκτονικά και παιδαγωγικά στερεότυπα. Τα αποτελέσματα αναφέρονται σε ένα σύστημα αρχιτεκτονικών, παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών κριτηρίων τα οποία, αν ισχύσουν, ο «χώρος για το παιδί» μπορεί να ενσωματώσει τον «χώρο του παιδιού» και να συνυπάρξει με αυτόν στο σχολείο.

λέξεις-κλειδιά: χώρος του παιδιού, σχολικός χώρος, παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου, εκπαιδευτική αλλαγή.

Dimitris Germanos

Professor, Dept. of Early Childhood Education, AUTH

Dr Alexandra Gkloumpou

Kindergarten teacher, AUTH

Abstract

For education in Greece, research has shown that behind the architectural planning of schools exists stereotypical architectural and pedagogical conceptions which form a «space of rules», of which the basic criterion is «what child should do» and not «what child is». But what are the elements which the child himself can create, based on his own criteria in this specific educational framework? And what is the relationship

between the space created *by the child* and the stereotypical version of the space created *for the child*, which is provided by the Greek educational system?

To respond to these questions, our research examines the procedure whereby children of a kindergarten in Thessaloniki create their own spaces, redesigning, in a symbolic way, their classroom space and compares the characteristics of that space with those of their actual classroom. Our research approaches the subject in an interdisciplinary way. It studies architectural, pedagogical and psychosocial parameters together, which enable the formation of a global image of the research field. This approach is based on the observation of children's space practices and the study of associated communication and interaction forms.

The main objective is to examine if data related to the arrangement and use of space by the child should be included in the architectural design of the school space, so that this space will avoid the existing architectural and pedagogical stereotypes. Results indicate a system of architectural, pedagogical and psychosocial criteria, which, if applied, the «space for the child» can incorporate the «space of the child» and coexist with that at school.

keywords: child's space, school space, pedagogical space design, educational change.

Εισαγωγή

Η πολυεπίπεδη λειτουργία του χώρου στο νηπιαγωγείο

Η έρευνα στις Επιστήμες του Ανθρώπου έδειξε ότι ο κτισμένος και διαμορφωμένος από τον άνθρωπο χώρος δεν συντίθεται μόνο από τα υλικά του χαρακτηριστικά, ούτε και μετράται μόνο με σταθερές μονάδες που αναφέρονται στις διαστάσεις του. Αυτό οφείλεται στο ότι τόσο τα υλικά στοιχεία του χώρου (αντικείμενα, εξοπλισμός, κτίσματα), όσο και οι σχέσεις μεταξύ τους (που εκφράζονται με την διαρρύθμιση και την αισθητική του χώρου) συναρτώνται με συναισθηματικές και κοινωνικές παραμέτρους. Οι παράμετροι αυτές παραπέμπουν στην αλληλεπίδραση του υποκειμένου (ατόμου ή ομάδας) με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του και δημιουργούν τις χρηστικές και συμβολικές σημασίες των υλικών στοιχείων. Ουσιαστικά, ο χώρος συνιστά ένα σύστημα που αποτελείται από μια υλική και μια κοινωνική δομή και παρεμβαίνει τόσο στη διαδικασία της ωρίμανσης του υποκειμένου, όσο και στην αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του (Γερμανός 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, οι χώροι της προσχολικής αγωγής αποτελούν μια περίπτωση υλικού περιβάλλοντος πλούσιου σε σύμβολα και ρουτίνες, στα οποία ο υλικός, ο συναισθηματικός και ο κοινωνικός παράγοντας συνδέονται στενά και με *δυναμικό τρόπο* μεταξύ τους (Clark 2010). Η σχέση αυτή έχει αναγνωριστεί από την Early Years Foundation Stage (DCSF 2008b) και τα περιβάλλοντα έχουν χαρακτηριστεί ως *δυναμικά περιβάλλοντα (enabling environments)*, ως περιβάλλοντα δηλαδή τα οποία αναδεικνύουν τη σημασία της δημιουργίας ενός συναισθηματικού και κοινωνικού πλαισίου για παιδιά ηλικίας έως πέντε ετών, ορισμός που ισχύει τόσο για τον εσωτερικό, όσο και για τον εξωτερικό χώρο.

Δεδομένης της αλληλεξάρτησης της υλικής και της κοινωνικής δομής του χώρου (Γερμανός 2006), στα νηπιαγωγεία οι σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες δομούνται, επαναδομούνται και επαναπροσδιορίζονται συνεχώς, με διαδικασίες που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την διαμόρφωση και την χρήση του χώρου. Αποτελούν τόπο συνάντησης (*meeting place*) με συνομηλίκους, χώρο επικοινωνίας,

ανταλλαγής απόψεων, αλληλεπιδράσεων και, φυσικά, έκφρασης συναισθημάτων και μεταφέρουν πληροφορίες πολιτιστικές, κοινωνικές και οικονομικές (Dahlberg και Moss 2005).

Οι αλλαγές που προκύπτουν σ' αυτά τα περιβάλλοντα προσφέρουν τη δυνατότητα για να επαναπροσδιοριστεί και να επανεξεταστεί το πλέγμα σχέσεων που αναφέρθηκε ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες για μετασχηματισμό τους τόσο με τους ενήλικες, όσο και μεταξύ των παιδιών, σε διαφορετικούς ρόλους (Clark 2010).

Η σημασία της δημιουργίας τόπων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι μετασχηματισμοί αυτοί αντανakλώνται ιδιαίτερα στο επίπεδο του μικροπεριβάλλοντος που δημιουργεί αυθόρμητα το υποκείμενο (παιδί ή ομάδα παιδιών). Πρόκειται για μικροχώρους, τους *τόπους (places)*, που διαμορφώνονται σύμφωνα με τα κριτήρια του υποκειμένου, το οποίο έχει έμφυτη την ανάγκη να διαμορφώσει ένα πεδίο έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον υλικό και κοινωνικό περίγυρό του. Κατ' αναλογία με τον χώρο, ο τόπος αποτελείται τόσο από υλικά, όσο και από κοινωνικά στοιχεία (σχέσεις, πρακτικές, αναπαραστάσεις, βιώματα), που λειτουργούν ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα, επειδή συνδέουν το υποκείμενο τόσο με το άμεσο περιβάλλον του, όσο και με τις δικές του επιλογές, επιθυμίες και δυνατότητες (Germanos 2015).

Η αυθόρμητη δημιουργία τόπων από τα παιδιά αποκτά παιδαγωγικό ενδιαφέρον, επειδή μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση μικροπεριβαλλόντων που ευνοούν την ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό εντείνεται η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο παιδί, επειδή ο τόπος συνδέεται με την ανάληψη πρωτοβουλίας από αυτό και εκφράζει τα δικά του χαρακτηριστικά τόσο σε υλικό, όσο και σε μη υλικό επίπεδο (Γερμανός 2014).

Η έρευνα έδειξε ότι όταν ο τόπος αποτελεί προσχεδιασμένο στοιχείο του σχολικού χώρου έχει πολλαπλές θετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ελευθερία των κινήσεων του παιδιού στον τόπο, σε συνδυασμό με τη δυνατότητά του να συνδέει τον χώρο της πραγματικότητας με εκείνον της φαντασίας, κάνουν εφικτή μια ευέλικτη διεύρυνση της θεματολογίας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (συνήθως με μορφή εκπαιδευτικού παιχνιδιού), προσανατολισμένη στις έννοιες προς μάθηση (Germanos 2015, Γκλούμπου 2015). Έτσι, ο χώρος υποστηρίζει και εξελίσσει τις δραστηριότητες του παιδιού και δρομολογεί την απόκτηση των νέων γνώσεων (Williams και Brown 2012).

Μεθοδολογία

Η βασική υπόθεση εργασίας, ο στόχος και τα ερωτήματα της έρευνας

Αξιοποιώντας την ανάλυση που προηγήθηκε, η βασική υπόθεση εργασίας ήταν ότι εφόσον η υλική και η κοινωνική δομή του χώρου λειτουργούν ως σύστημα, ο τόπος που δημιουργεί το υποκείμενο προσδιορίζεται από μια συνάρτηση η οποία περιλαμβάνει αρχιτεκτονικά, παιδαγωγικά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά. Όταν οι τόποι δημιουργούνται από το παιδί ή/και την ομάδα στην σχολική τάξη, τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέουν τα δεδομένα του παιδιού με τη διαδικασία μάθησης.

Στόχος της έρευνας ήταν ο προσδιορισμός των τριών χαρακτηριστικών του τόπου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύσσονται σε δυο επίπεδα:

- Μεταξύ των αρχιτεκτονικών, παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών του τόπου
- Μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν:

1. Με ποια διαδικασία τα παιδιά σχηματίζουν τόπους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον;
2. Ποια είναι τα υλικά και μη υλικά χαρακτηριστικά ενός τόπου που δημιουργείται από τα παιδιά σε εκπαιδευτικό περιβάλλον;
3. Πώς συνδέεται η δημιουργία και η λειτουργία ενός τόπου με την εκπαιδευτική διαδικασία;

Η μέθοδος

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η εκπαιδευτική έρευνα-δράση, η οποία εστιάστηκε στην καταγραφή και αξιολόγηση των πρακτικών χώρου των παιδιών, σε συνδυασμό με τις μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο παιδαγωγικό πλαίσιο της συγκεκριμένης τάξης. Η εκπαιδευτική έρευνα δράση είναι μία μετασχηματιστική διαδικασία η οποία, εκτός από την παραγωγή γνώσης, εστιάζει στον μετασχηματισμό του εαυτού, της ομάδας, του εκπαιδευτικού πλαισίου και την αναβάθμιση που μπορεί να προκύψει από όλους αυτούς τους μετασχηματισμούς σε όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται (Titchen και McCormack 2010).

Στην παρούσα έρευνα, η εκπαιδευτική έρευνα δράση διενεργήθηκε από υποκείμενα που αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα περιλάμβανε μελέτη και αναδόμηση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους. Ένας εκπαιδευτικός ερευνητής (νηπιαγωγός) συνεργάζονταν με άλλους εσωτερικούς παράγοντες του σχολείου (με την άλλη νηπιαγωγό) και υπήρχε συνεργασία με έναν εξωτερικό πανεπιστημιακό ερευνητή, ο οποίος δρούσε και ως *διευκολυντής (facilitator)*. Ο ίδιος ήταν συνερευνητής με την εκπαιδευτικό της τάξης παρέχοντας θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία που βοηθούσαν στην κατανόηση της εκπαιδευτικής περίπτωσης. Συντόνιζε τις συζητήσεις αναφορικά με τις δράσεις που επρόκειτο να πραγματοποιηθούν, έθετε ερωτήσεις που προήγαγαν τον *κριτικό διάλογο* (στον οποίο θα αναφερθούμε αναλυτικά παρακάτω) σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, παρέχοντας σταδιακά ολοένα και μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργειας και δράσης στην νηπιαγωγό-ερευνητριά και στη δεύτερη νηπιαγωγό της τάξης.

Τα ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ο οδηγός παρατήρησης, το ημερολόγιο, ο οδηγός συνέντευξης παιδιών και η φωτογράφιση.

Ο *Οδηγός Παρατήρησης* σχεδιάστηκε από τους ερευνητές ειδικά για την καταγραφή των δεδομένων της υλικής και της κοινωνικής δομής της τάξης κατά τη διάρκεια των συνεργατικών κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης, ως συνερευνητές, είχαν κεντρικό ρόλο στην διαδικασία. Όπως, εξάλλου, αναφέρει ο Warming (2005), η παρατήρηση που κάνει ο εκπαιδευτικός είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να κατανοήσει ο ίδιος τι σημαίνει για τα υποκείμενα να ζούνε και να δρύνε στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Το *Ημερολόγιο* αποτελεί ένα δυναμικό και δημιουργικό εργαλείο επειδή παρέχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η προσωπική εμπειρία και μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη του αναστοχασμού των συμμετεχόντων (Pine 2009). Σύμφωνα με την Clark (2010:189-190) «το ημερολόγιο του ερευνητή είναι αρχικά ένα ιδιωτικός χώρος όπου αναπτύσσεται η φωνή του ερευνητή». Είναι το εργαλείο με το οποίο ο ερευνητής μπορεί να συνθέσει και να συνδέσει όλες τις απόψεις των παιδιών που έχει καταγράψει μέσα από τα υπόλοιπα μεθοδολογικά εργαλεία που έχει χρησιμοποιήσει. Η καταγραφή λειτουργούσε ταυτόχρονα και ως ένα είδος διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία καθόριζε/ ή αναδιοργάνωνε και τα επόμενα στάδια του ερευνητικού προγράμματος.

Στην έρευνά μας, το ημερολόγιο ήταν ανοιχτό και ελεύθερο (Κατσαρού 2016) και το χρησιμοποιούσε η νηπιαγωγός/ ερευνήτρια, το οποίο και συμπλήρωνε μετά το τέλος κάθε δραστηριότητας του προγράμματος. Αυτή η εκ των υστέρων ‘ματιά’ στις συνεργατικές κατευθυνόμενες δραστηριότητες που είχαν προηγηθεί στην τάξη έδινε τη δυνατότητα στους ερευνητές να παρατηρήσουν απόψεις, συμπεριφορές και πρακτικές μεταξύ των παιδιών της τάξης και να τα αντιπαραβάλλουν με τη συμπεριφορά τους πριν από την έναρξη της έρευνας.

Ο *Οδηγός Συνέντευξης* εφαρμόστηκε σε δύο φάσεις: μετά το τέλος των δραστηριοτήτων όπου έγινε η δημιουργία των εργαστηρίων και μετά την ολοκλήρωση των τόπων-μουσείων. Περιλάμβανε ερωτήσεις οι οποίες στόχευαν στο να διερευνηθούν οι απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών αναφορικά με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, με τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν και με τη λειτουργία του χώρου μέσα από τη δημιουργία τόπων.

Μία βασική ερώτηση ήταν «Τι σημαίνει για σένα να βρίσκεσαι σ’ αυτόν το χώρο;». Είναι μία ερώτηση η οποία επιλέχθηκε επειδή αποκαλύπτει πτυχές της σκέψης και των συναισθημάτων του παιδιού για τον συγκεκριμένο χώρο, αλλά και για τα υλικά του χώρου και έμμεσα φανερώνει και πτυχές των αλληλεπιδράσεων με τα άλλα μέλη της ομάδας καθώς και για το επίπεδο συμμετοχής του στις δραστηριότητες (Clark 2010).

Η *Φωτογράφιση* γινόταν από όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα πεδίου (ερευνητή-διευκολυντή, νηπιαγωγό-ερευνήτρια, νηπιαγωγό) σε συγκεκριμένα στιγμιότυπα των εκπαιδευτικών δράσεων, προκειμένου να λειτουργήσει ως συμπληρωματικό εργαλείο του οδηγού παρατήρησης. Οι φωτογραφίες συντελούσαν, επίσης, σημαντικά στην καταγραφή του ημερολογίου από την νηπιαγωγό-ερευνήτρια καθώς παρείχαν τη δυνατότητα ανάκλησης των συνεργατικών δραστηριοτήτων και των πρακτικών των παιδιών κατά το πεδίο της έρευνας και βοηθούσαν να επιτευχθεί μία πιο ολοκληρωμένη, ξεκάθαρη και εκτεταμένη εικόνα του.

Η ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων ακολούθησε τη μέθοδο της λογικο-σημασιολογικής ανάλυσης (analyse logico-sémantique) (Paillé και Mucchieli 2012) και συσχετίστηκε με τα ευρήματα από την εφαρμογή του οδηγού παρατήρησης. Ως μονάδα αναφοράς (item) στην ανάλυση του λόγου ορίστηκε η «ελάχιστη πρόταση», δηλαδή ένα τμήμα περιόδου με αυτοτελές νόημα, στο οποίο το ρήμα αναφέρεται ρητά ή εννοείται. Σ’ αυτή τη μορφή επεξεργασίας δεδομένων, η κατανόηση της ταυτότητας και της σημασίας των φαινομένων που ερευνώνται βαρύνει πολύ περισσότερο από τη μέτρησή τους (Mucchieli 2009). Γι’ αυτό και στην ανάλυση των ευρημάτων προβήκαμε σε πολύ περιορισμένες ποσοτικοποιήσεις, μόνο στις περιπτώσεις που έπρεπε να δώσουμε την εικόνα της βαρύτητας των ερμηνειών.

Η αξιολόγηση προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν διαμορφωτική και τελική. Κάθε εβδομάδα μετά το τέλος των δραστηριοτήτων, πραγματοποιούνταν ένας *κριτικός διάλογος* ανάμεσα στη νηπιαγωγό ερευνήτρια και στον ερευνητή-διευκολυντή προκειμένου να γίνει ένας αναστοχασμός σε όσα είχαν προγραμματιστεί και υλοποιηθεί και να αναδιοργανωθούν ενδεχομένως τα επόμενα βήματα του προγράμματος. «Ο κριτικός διάλογος συμβάλλει στη δημιουργία ενός συνεργατικού/συλλογικού στοχασμού και είναι απαραίτητος προκειμένου να εξεταστούν κριτικά ιδέες, πεποιθήσεις, αξίες και συμπεριφορές» (Κατσαρού 2016: 285). Λειτουργούσε, δηλαδή, ως μία μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς αξιολογούνταν όσα είχαν υλοποιηθεί στην τάξη και λαμβάνονταν αποφάσεις για τις επόμενες δράσεις.

Σε συνδυασμό με τον *κριτικό διάλογο* το ερευνητικό πρόγραμμα περιλάμβανε κι ένα σχέδιο τεκμηρίωσης των δεδομένων που θα προέκυπταν. Στην έρευνα-δράση η *τεκμηρίωση* (documentation) στοχεύει στην απόδοση της όποιας ποιότητας στη διδακτική παρέμβαση που εξελίσσεται και περιλαμβάνει μία μεγάλη γκάμα δραστηριοτήτων που αφορούν τη συλλογή, παραγωγή, οργάνωση, σύνθεση, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών για τη συγκρότηση γνώσης (Pine 2009: 189-190, στο Κατσαρού 2016).

Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έγινε σε μια τάξη δημόσιου νηπιαγωγείου στον Δήμο Συκεών του πολεοδομικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης, το οποίο στεγάζεται σε μαγαζί και δεν έχει αύλειο χώρο. Οι νηπιαγωγοί ήταν δύο εκ των οποίων η μία και ερευνήτρια και το δυναμικό της τάξης ήταν 17 παιδιά, νήπια και προνήπια.

Οι δραστηριότητες του ερευνητικού προγράμματος

Το πλαίσιο

Οι δραστηριότητες πεδίου είχαν ως στόχο να δημιουργήσουν τα παιδιά με την ομάδα τους τόπους στο χώρο της τάξης τους. Η δημιουργία τόπων εντάσσονταν στο πλαίσιο του καινοτόμου πολιτιστικού προγράμματος, που εκπονούνταν την περίοδο εκείνη στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, με τίτλο «Εικαστικές δημιουργίες διά χειρός μικρών παιδιών». Η δημιουργία τόπων θα γινόταν σε κατευθυνόμενες διαθεματικές δραστηριότητες, στις οποίες περιλαμβάνονταν γνωστικοί και συνεργατικοί στόχοι καθώς και στόχοι που σχετίζονταν με την ευέλικτη χρήση του χώρου από τα παιδιά. Επιδίωξη της ερευνητικής ομάδας ήταν να *αναδείξει τις αρχιτεκτονικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές παραμέτρους που εμπεριέχονται στη διαδικασία αναδιοργάνωσης του χώρου της τάξης με τη δημιουργία τόπων, με συγκεκριμένο στόχο, από τα παιδιά*. Αυτό θα γινόταν με τον συνδυασμό της ευέλικτης χρήσης του χώρου και της συνεργατικής μάθησης (*cooperative learning*) (Johnson και Johnson 1999).

Ο χώρος και η συνεργατική μάθηση είναι δύο έννοιες οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση. Ο χώρος αποτελεί το υλικό πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται η εργασία σε ομάδες και η διαρρύθμισή του υποδεικνύει συμπεριφορές και ευνοεί την ανάπτυξη επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην καλλιέργεια μορφών συνεργασίας. Αλλά και για να μπορέσουν τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες είναι απαραίτητο να

αναδιοργανώσουν τον χώρο της τάξης τους σύμφωνα με τις επιλογές τους και τις ανάγκες των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων (Γερμανός 2006).

Εφαρμόστηκε τυπική συνεργατική μάθηση, δηλαδή οι ομάδες των παιδιών παρέμειναν ίδιες καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και οι ομάδες της έρευνας ήταν ίδιες με τις ομάδες εργασίας που είχαν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο εκείνη τη χρονική περίοδο. Ήταν μεικτής ικανότητας και τετραμελείς, οι οποίες θεωρούνται οι πιο αποτελεσματικές επειδή αυξάνουν τις δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ των μελών και ενισχύονται σημαντικά οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις (Johnson και Johnson 1999). Χρησιμοποιήθηκε η συνεργατική μέθοδος *Learning Together* των Johnson και Johnson (ό.π.) με την οποία ενισχύεται η αλληλεξάρτηση, η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, η ατομική ευθύνη και η αυτοαξιολόγηση της ομάδας καθώς και συνεργατικές τεχνικές. Ορισμένες από αυτές ήταν η *τεχνική της κατανομής ρόλων* (social roles), η *τεχνική των συνεργατικών παιχνιδιών* και η *τεχνική της εργασίας σε ζευγάρια* μέσα στην τετραμελή ομάδα (Kagan 1994).

Η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων

Η δημιουργία των τόπων πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο, οι ομάδες θα δημιουργούσαν στην τάξη τους τόπους/εργαστήρια, τα οποία θα παρήγαγαν εικαστικές δημιουργίες σχετικές με το θέμα ενός μουσείου, το οποίο θα επέλεγαν τα μέλη της ομάδας από κοινού. Διαμορφώθηκαν τέσσερα εργαστήρια: Αρχαιολογικό εργαστήριο, Εργαστήριο αντικειμένων Φυσικής Ιστορίας, Λαογραφικό Εργαστήριο και Εργαστήριο ζωγραφικής (Εικόνες 1, 2).



Εικόνα 1: Δημιουργία αρχαιολογικού εργαστηρίου Εικόνα 2: Δημιουργία εργαστηρίου ζωγραφικής

Στο δεύτερο στάδιο, κάθε ομάδα θα έπρεπε να δημιουργήσει τον *τόπο/μουσείο* της όπου θα γινόταν η έκθεση των αντικειμένων που είχαν κατασκευάσει στα εργαστήριά τους (Εικόνες 3, 4).



Εικόνα 3: Δημιουργία τόπου/Πινακοθήκη



Εικόνα 4: Δημιουργία τόπου/Μουσείο Φυσικ. Ιστορίας

Όλες οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν ήταν διαθεματικές και αναφέρονταν στις ενότητες των εικαστικών, της γλώσσας και των μαθηματικών. Σε όλες τις δραστηριότητες ακολουθήθηκαν οι τρεις φάσεις εργασίας της συνεργατικής μάθησης:

Α' Φάση: Εργασία με την ομάδα-τάξη.

Στη φάση αυτή οι νηπιαγωγοί συζητούσαν για το περιεχόμενο και τους στόχους των δραστηριοτήτων καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούσαν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τους χώρους της τάξης. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ιδεοθύελλας προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών αναφορικά με τους χώρους, τα έπιπλα και τα αντικείμενα που μπορεί να περιλαμβάνει ένα μουσείο και τι εξυπηρετεί ο κάθε ένας και πώς μπορούσαν τέτοιοι χώροι να δημιουργηθούν μέσα στην τάξη. Τέλος, μοιράζονταν οι ρόλοι στα μέλη των ομάδων.

Στη φάση αυτή, τα μέλη της κάθε ομάδας που είχαν αναλάβει τον ρόλο του προμηθευτή υλικών, πήγαιναν στο τραπέζι με τα υλικά. Έβρισκαν την καρτέλα με το όνομα της ομάδας τους και έπαιρναν το αντίστοιχο κουτί με τα υλικά που είχε και το πήγαιναν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους στο χώρο που ήταν συγκεντρωμένη η ομάδα τάξη. Ο προμηθευτής άνοιγε το κουτί, έβγαζε τα υλικά και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αποφάσιζαν με βάση τα υλικά τι είδους εργαστήριο θα έφτιαχναν και αργότερα, σε επόμενη δραστηριότητα, το είδος του μουσείου που θα κατασκεύαζαν. Έτσι η πρώτη ομάδα αποφάσισε να δημιουργήσει ένα εργαστήριο ζωγραφικής για να δημιουργήσει σε επόμενη φάση μία πινακοθήκη, η δεύτερη ομάδα ένα εργαστήριο αρχαιολογικών αντικειμένων και έπειτα τον αντίστοιχο τόπο του αρχαιολογικού μουσείου, η τρίτη ένα εργαστήριο λαϊκής τέχνης και το αντίστοιχο λαογραφικό μουσείο και η τέταρτη ένα εργαστήριο με φυτά και πήλινα ζώα ώστε να δημιουργήσει αργότερα ένα μουσείο φυσικής ιστορίας.

Β' Φάση: Εργασία σε μικρές ομάδες.

Τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν τον χώρο της τάξης που θα ήθελαν να δουλέψουν αρχικά για να δημιουργήσουν τους τόπους/ εργαστήρια, όπου θα κατασκεύαζαν τα αντικείμενα-εκθέματα κι έπειτα, σε διαφορετική κατευθυνόμενη δραστηριότητα, θα κατασκεύαζαν τον αντίστοιχο τόπο/μουσείο. Ήταν ελεύθερα να χρησιμοποιήσουν όποιο χώρο της τάξης επιθυμούσαν και ο οποίος ήταν ο καταλληλότερος για το εργαστήριο/μουσείο που ήθελαν να κατασκευάσουν, να τον αναδιοργανώσουν με όποιο τρόπο επιθυμούσαν, και τους εξυπηρετούσε, και φυσικά να χρησιμοποιήσουν ό,τι υλικά και έπιπλα τους ήταν αναγκαία (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Οι ομάδες δημιουργούν τους τόπους/μουσειά στην τάξη

Γ' Φάση: Παρουσίαση- Αξιολόγηση με την Ομάδα-Τάξη.

Κάθε ομάδα παρουσίαζε στις υπόλοιπες τον χώρο και τα αντικείμενα που είχε κατασκευάσει, πληροφορίες γι' αυτά και απαντούσε σε ερωτήσεις/απορίες των παιδιών των υπόλοιπων ομάδων. Στη φάση της παρουσίασης γινόταν και η μία φάση της αυτοαξιολόγησης των παιδιών, αναφορικά με το αν εκπλήρωσαν τους στόχους της δραστηριότητας, εάν ολοκλήρωσαν το κοινό έργο και αν κατάφεραν να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Μία δεύτερη φάση αυτοαξιολόγησης των παιδιών, αναφορικά με τη χρήση του χώρου, γινόταν κατά τις απαντήσεις τους στον οδηγό συνέντευξης.

Τα χαρακτηριστικά του ερευνητικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Η παρατήρηση οδήγησε στον προσδιορισμό των παιδαγωγικών, ψυχοκοινωνικών και αρχιτεκτονικών χαρακτηριστικών τα οποία, λειτουργώντας ως σύστημα, έδιναν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος της έρευνας. Τα χαρακτηριστικά αυτά παρουσιάζονται στους Πίνακες 1, 2 & 3 που ακολουθούν.

Πίνακας 1. Τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του πεδίου της έρευνας

Χαρακτηριστικό	→ Περιεχόμενο
Προσέγγιση της μάθησης	Συνεργατική μέθοδος
Διδακτική προσέγγιση	Τυπική συνεργατική μάθηση με ομάδες μεικτής ικανότητας
Εκπαιδευτική διαδικασία	Ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, με ανάπτυξη διαλόγου & συνεργασίας, σε συνδυασμό με αξιοποίηση του χώρου σε όλες τις δραστηριότητες

Πίνακας 2. Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του πεδίου της έρευνας

Χαρακτηριστικό	→ Περιεχόμενο
Σχήματα εκπαιδευτικής επικοινωνίας	Διάλογος σε μικρές και μεγάλη ομάδα, με εφαρμογή συνεργατικών κανόνων και σύνδεση με τον χώρο
Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση	Στηρίζεται στη συνεργασία, με εφαρμογή συνεργατικών κανόνων και σύνδεση με τον χώρο
Ρόλος του μαθητή	Ενεργητικός και συμμετοχικός
Παιδαγωγικό κλίμα	Θετικό, με έντονη την παρουσία της ευχαρίστησης των παιδιών από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σχέση του παιδιού με τον χώρο	Ελεύθερη & δημιουργική, επιτρέπει στο παιδί να διαμορφώνει το περιβάλλον του

Πίνακας 3. Τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του πεδίου της έρευνας

Χαρακτηριστικό	→ Περιεχόμενο
Οργάνωση του χώρου	Πολυλειτουργική, που στηρίζεται στην διαρκή αναδιοργάνωσή του από τα παιδιά
Διαρρύθμιση και αισθητική του χώρου	<ul style="list-style-type: none">• Δυναμική, χάρη στην διαρκή αναδιοργάνωσή του από τα παιδιά• Προσαρμοσμένη α) στις αποφάσεις των παιδιών β) στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η ταυτότητα του πεδίου της έρευνας διαμορφωνόταν από την συστημική συνέργεια των τριών αυτών χαρακτηριστικών, τα οποία συνδέονταν μεταξύ τους με διάφορα σχήματα αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, ο τρόπος που σχεδιάστηκε η *εκπαιδευτική διαδικασία* (ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, με ανάπτυξη διαλόγου και συνεργασίας, σε συνδυασμό με αξιοποίηση του χώρου σε όλες τις δραστηριότητες) διαμορφώνει και εδράζεται στον *ρόλο του μαθητή* (ενεργητικό και συμμετοχικό), στην *εκπαιδευτική αλληλεπίδραση* (που στηρίζεται στη συνεργασία, με εφαρμογή συνεργατικών κανόνων και σύνδεση με τον χώρο) και σε μια παιδοκεντρική

διαρρύθμιση και αισθητική του χώρου (δυναμική, χάρη στην διαρκή αναδιοργάνωσή του από τα παιδιά και προσαρμοσμένη α) στις αποφάσεις των παιδιών / β) στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας).

Αυτό το σχήμα αναβάθμιζε τη *σχέση του παιδιού με τον χώρο* (ελεύθερη και δημιουργική, η οποία επιτρέπει στο παιδί να διαμορφώνει το περιβάλλον του) και συνέβαλε αποφασιστικά στην διαμόρφωση του *παιδαγωγικού κλίματος* της τάξης (θετικό, με έντονη την παρουσία της ευχαρίστησης των παιδιών από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία). Διαμορφώνονταν, έτσι, νέες θετικές συνθήκες διαβίωσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που με τη σειρά τους ενίσχυαν τον ενεργητικό *ρόλο του μαθητή* και την *εκπαιδευτική αλληλεπίδραση* και οδηγούσαν σε διευρυμένες και πιο ώριμες πραγματικές και συμβολικές παρεμβάσεις των παιδιών στην *διαρρύθμιση και την αισθητική του χώρου*.

Ουσιαστικά, η παρατήρηση έδειξε μια διαδικασία *διαρκούς συναινετικής αναδιοργάνωσης* του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος από τις ομάδες των παιδιών (Germanos 2015), η οποία θα μπορούσε να αποδοθεί ως εξής:

1. Από την πρώτη φάση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδαγωγικών, ψυχοκοινωνικών και αρχιτεκτονικών χαρακτηριστικών διαμορφώνεται ένα *εκπαιδευτικό περιβάλλον 1*, το οποίο αποτελεί μια εξέλιξη (ωρίμανση) του αρχικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος
2. Οι νέες συνθήκες που επικρατούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον 1 γεννούν νέες ιδέες, δημιουργούν νέες ανάγκες και οδηγούν σε πρωτοβουλίες για εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του χώρου της. Διαμορφώνεται έτσι ένα *εκπαιδευτικό περιβάλλον 2*, το οποίο αποτελεί εξέλιξη του προηγούμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος 1
3. (...) κοκ.

Η διαδικασία αυτή αποτελεί την έκφραση των *δυναμικών περιβαλλόντων* που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή της παρούσας έρευνας και τα οποία προκύπτουν από την δυναμική της συστημικής συνέργειας μεταξύ των παιδαγωγικών, ψυχοκοινωνικών και αρχιτεκτονικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Πρέπει να τονισθεί ότι η αφετηρία της δυναμικής αυτής βρίσκεται στα εξελιγμένα χαρακτηριστικά του αρχικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τα οποία οφείλονται στην συνεργατική κατάρτιση και στράτευση των δυο νηπιαγωγών της τάξης. Χάρη σ' αυτήν, η έρευνα δεν είχε να αντιπαλέψει τις εκπαιδευτικές αγκυλώσεις και δυσλειτουργίες μιας παραδοσιακής σχολικής τάξης, των οποίων η αντιμετώπιση θα αποτελούσε προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας: Η δημιουργία και η ένταξη τόπων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Τα παιδιά δημιούργησαν τόσο *πραγματικούς* όσο και *φανταστικούς τόπους* μέσα στον χώρο της τάξης, οι οποίοι σχετίζονταν:

- Με τις αντιλήψεις και τις επιλογές τους κατά τη διαδικασία δημιουργίας ενός τόπου
- Με το περιεχόμενο και τους στόχους των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων για τη δημιουργία εργαστηρίων και μουσείων.

Κατά τη διαδικασία σχηματισμού και λειτουργίας τους, οι τόποι συνδέθηκαν με τα τρία χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπως αναπτύσσεται στη συνέχεια.

Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με επιτυχία σε όλες τις δραστηριότητες. Η εργασία σε ομάδες ήταν δημιουργική και τα παιδιά εφάρμοσαν συστηματικά συνεργατικούς κανόνες καθώς και συνεργατικές μεθόδους και τεχνικές.

Όλες οι ομάδες κατάφεραν να πετύχουν τους στόχους των δραστηριοτήτων αν και κάποιες δραστηριότητες φάνηκαν ιδιαίτερα δύσκολες σε ορισμένα μέλη κάποιων ομάδων, όπως προέκυψε από τους οδηγούς παρατήρησης και από τις απαντήσεις τους στον οδηγό συνέντευξης. Υπήρχε ενεργητική συμμετοχή των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στοιχείο που ενισχύεται σημαντικά από την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου.

Όλες οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν ήταν διαθεματικές και αναφέρονταν στις ενότητες των εικαστικών, της γλώσσας και των μαθηματικών.

Παρατηρήθηκε κατάκτηση γνώσεων από τα παιδιά η οποία προέκυψε τόσο από τους οδηγούς παρατήρησης όσο και από τις απαντήσεις των παιδιών στους οδηγούς συνέντευξης. Τα παιδιά έμαθαν τι είναι ένα μουσείο, πώς κατασκευάζεται, ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη μουσείων, ότι σε ένα μουσείο δουλεύουν πολλοί άνθρωποι από διαφορετικά επαγγέλματα, πώς εκτίθενται τα αντικείμενα στα μουσεία. Η κατάκτηση των γνώσεων των παιδιών διαπιστώθηκε τόσο κατά τη φάση της παρουσίασης όπου εκφράστηκε λεκτικά όσο και καθ' όλη τη διάρκεια των κατευθυνόμενων και αυθόρμητων δραστηριοτήτων τόσο με λεκτικές όσο και με μη λεκτικές συμπεριφορές (π.χ. πρόσεχαν να κοιτάζουν τα εκθέματα χωρίς να αγγίζουν, να κάθονται στις καρέκλες και στον καναπέ μιλώντας χαμηλόφωνα για να θαυμάσουν τους πίνακες ζωγραφικής στην πινακοθήκη, έμπαιναν από την είσοδο του μουσείου και πλήρωναν εισιτήριο, προσπαθούσαν να διαβάσουν τα ταμπελάκια/ λεζάντες που είχαν γράψει από μόνα τους τα παιδιά ώστε να περιγράψουν τα εκθέματα που είχαν βάλει στο μουσείο τους).

Παρατηρήθηκε, επίσης, *μεταφορά της γνώσης (transfer)*. Για παράδειγμα, επειδή στο χώρο της πινακοθήκης τα παιδιά/επισκέπτες άγγιζαν τα εκθέματα, τα μέλη της ομάδας έφτιαξαν πινακίδες «Μην αγγίζετε» τόσο με σύμβολα όσο και γραπτά (ενότητες γλώσσας -παραγωγή γραπτού λόγου- και μαθηματικών -συνήθειες συμβολισμοί). Επίσης, σχεδίασαν χρήματα και έκαναν καταμέτρηση, αρίθμηση και προσθέσεις (μαθηματικές έννοιες).

Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος το ψυχολογικό κλίμα της τάξης ήταν πολύ θετικό. Δεν υπήρχαν συγκρούσεις, η συνοχή και η αποτελεσματικότητα των ομάδων κυμάνθηκε σε πολύ υψηλά επίπεδα και η ευχαρίστηση ήταν μεγάλη και έκδηλη, όπως φάνηκε από τους οδηγούς παρατήρησης, αλλά και από τα λόγια των παιδιών στη φάση των παρουσιάσεων καθώς και από τις απαντήσεις τους στον οδηγό συνέντευξης. Παρατηρήθηκε σημαντική καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, με έμφαση στην ανάπτυξη του διαλόγου και της συνεργασίας, καθώς και στην διαχείριση/ αποτροπή των συγκρούσεων.

Ήταν, επιπλέον, από ψυχοκοινωνική άποψη, οι τόποι ήταν χώροι που παρείχαν *ιδιωτικότητα (privacy)* στα παιδιά την ώρα της εργασίας τους στις ομάδες, όχι μόνο από

τα αρχικά υλικά χαρακτηριστικά τους, αλλά –και κυρίως- από την αναδιοργάνωση που τους έκαναν τα ίδια τα παιδιά σύμφωνα με τις απαιτήσεις των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων. Γι' αυτό το λόγο έκλειναν και τους τόπους αυτούς με καρέκλες, steps, παγκάκια ή άλλα υλικά ώστε να δουλεύουν απερίσπαστα- χωρίς να τους ενοχλούν- όπως δήλωσαν και τα ίδια στους οδηγούς συνέντευξης. Ήταν χώροι που υπήρχαν μέσα σε ένα άλλο χώρο, χώροι που δίνουν την αίσθηση ταυτόχρονα του «μόνος», αλλά και του «μαζί» αφού τα παιδιά παίζουν ή δουλεύουν απομονωμένα με την ομάδα τους, αλλά ταυτόχρονα συνυπάρχουν και με τα υπόλοιπα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.

Οι νέοι τόποι *Εργαστήρια και Μουσεία* που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά λειτούργησαν ταυτόχρονα ως *τόποι δράσης (places for doing)*, ως *τόποι σκέψης (places for thinking)*, ως *τόποι συναισθημάτων (places for feeling)* και κυρίως ως *τόποι βιωμάτων (places for being)*. Δηλαδή ως χώροι οι οποίοι επιτρέπουν στα παιδιά να είναι ο εαυτός τους, όπου αναγνωρίζεται η ατομικότητά τους, η ανάγκη τους για ιδιωτικότητα σε έναν δημόσιο χώρο, για να είναι μόνοι τους, αλλά και με φίλους, να έχουν ησυχία μέσα στη φασαρία, αλλά κυρίως για να είναι παιδιά μέσα στο χώρο της τάξης τους (Clark 2010, Titman 1994). Τέτοιοι χώροι, ήσυχοι μέσα στη φασαρία, απομονωμένοι μέσα στο σύνολο της τάξης, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να είναι τόσο *παρατηρητές* όσο και *δρώντα υποκείμενα* μέσα σε ένα χώρο.

Αυτή η μεταβλητότητα που παρατηρήθηκε στο συγκεκριμένο χώρο της σχολικής τάξης ενδυνάμωσε την αίσθηση του *ανήκειν (sense of belonging)* των παιδιών αρχικά στους τόπους που δημιουργούσαν και κατ' επέκταση στον συνολικό χώρο της τάξης τους όπου λειτουργούσαν (Clark 2010). Το *ανήκειν* είναι ο θεμελιώδης ψυχοκοινωνικός κρίκος που τοποθετεί κάθε άτομο σε μία συγκεκριμένη θέση στο χώρο, στο χρόνο και στην ανθρώπινη κοινωνία και το κυριότερο *συνδέει* τους ανθρώπους μεταξύ τους και ενισχύει τις μεταξύ τους σχέσεις (Woodhead και Bocker 2008: 3). Με τον τρόπο αυτό ο χώρος της τάξης γίνεται *χώρος του παιδιού* σε αντίθεση με τη στερεότυπη εκπαιδευτική εκδοχή του *χώρου για το παιδί* που επικρατεί στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο, η οποία εξαιτίας των περιορισμών που θέτει στη χρησιμοποίησή του από τα υποκείμενα εμποδίζει την ανάπτυξη της *αίσθησης του ανήκειν*.

Αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά

Υπήρξε αναδιοργάνωση του χώρου της τάξης από τις ομάδες των παιδιών σε όλες τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες του προγράμματος. Η οργάνωση, αλλά και η χρησιμοποίηση του χώρου από τα παιδιά χαρακτηρίστηκαν από μεγάλη ευελιξία και υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας. Αυτό συνέβαλε και στη δημιουργία εκπαιδευτικής ευελιξίας.

Η οργάνωση του χώρου σε κάποιες δραστηριότητες αποτέλεσε προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου (π.χ. δραστηριότητα με εργαστήρια) ενώ σε άλλες αποτέλεσε τον ίδιο το στόχο της δραστηριότητας (π.χ. δραστηριότητα με μουσεία).

Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν όλα τα έπιπλα και υλικά της τάξης όπως και έκαναν είτε με πραγματικό τρόπο είτε με συμβολικό χρησιμοποιώντας σημειολογικές μεταλλάξεις (Γερμανός 2001).

Όλοι οι χώροι που είχαν γίνει μουσεία για τις ανάγκες της κατευθυνόμενης δραστηριότητας χρησιμοποιήθηκαν και σε δεύτερη φάση, που αφορούσε το αυθόρμητο παιχνίδι. Οι χώροι της πινακοθήκης, του λαογραφικού μουσείου και του μουσείου φυσικής ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν ως «μουσεία» και στο αυθόρμητο παιχνίδι, ενώ στο αρχαιολογικό μουσείο τα παιδιά δημιούργησαν ένα νέο τόπο μέσα στην ήδη αναδιοργανωμένη περιοχή. Δημιουργήθηκαν έτσι υλικά πεδία παιχνιδιού που

προέκυψαν από το θέμα των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων. Πιο κάτω περιγράφουμε αναλυτικά τις δημιουργικές προεκτάσεις που έκαναν τα παιδιά.

Αρχαιολογικό μουσείο:

Στο χώρο του αρχαιολογικού μουσείου τα παιδιά κατασκεύασαν έναν ζωολογικό κήπο και δημιούργησαν ένα νέο παιχνίδι. Έφεραν επιπλέον υλικά (τουβλάκια, ζώα και ράγες τρένου) και δημιούργησαν τον ζωολογικό κήπο.

Μουσείο Φυσικής Ιστορίας:

Η ομάδα που έφτιαξε το συγκεκριμένο μουσείο έδειξε τα εκθέματά της στα παιδιά που πήγαν να επισκεφτούν εκείνη την περιοχή. Συζήτησαν για ποιο λόγο τοποθέτησαν έτσι τα εκθέματα και τα παιδιά-επισκέπτες σχολίαζαν τι τους άρεσε πιο πολύ στο μουσείο τους.

Λαογραφικό μουσείο:

Τα παιδιά που συγκεντρώθηκαν στον συγκεκριμένο χώρο, κοίταξαν πρώτα τι υλικά υπήρχαν και συζητούσαν μεταξύ τους. Σε επόμενη φάση χρησιμοποίησαν όλα τα έπιπλα και τα αντικείμενα που υπήρχαν σε εκείνο το χώρο και οργάνωσαν ένα νέο παιχνίδι ρόλων- σπίτι και οικογένεια- επειδή τα αντικείμενα του λαογραφικού μουσείου –κουζίνα, καναπέδες, τραπέζι, σκεύη μαγειρικής- ταίριαζαν μ' αυτό το θέμα.

Πινακοθήκη:

Ο χώρος αυτός χρησιμοποιήθηκε ως πινακοθήκη καθ' όλη τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού. Τα παιδιά υποδέχτηκαν τους επισκέπτες από την είσοδο του μουσείου τους. Επιπλέον, έκοψαν μικρά χαρτάκια για εισιτήρια και πήραν και τα ψεύτικα χρήματα, που υπήρχαν ως υλικό στην τάξη, για το αντίτιμο. Έδειχναν στους επισκέπτες τα έργα τους και τους «διάβαζαν» το όνομα κάθε πίνακα στο μικρό χαρτάκι που είχαν βάλει κάτω από κάθε τους πίνακα. Επειδή όμως οι επισκέπτες άγγιζαν τους πίνακες, ένα μέλος της ομάδας εκνευρίστηκε και ζωγράφισε σήματα με απαγόρευση «μην αγγίζετε» σε χαρτί, τόσο με σύμβολα όσο και με λέξεις και το κόλλησε στην είσοδο και στον τοίχο που βρίσκονταν οι πίνακες.

Παρατηρήθηκε και πάλι *μεταφορά της γνώσης (transfer)* καθώς χρησιμοποιήθηκαν μαθηματικές έννοιες όπως οι συνήθειες συμβολισμοί για τις πινακίδες, η καταμέτρηση, η αρίθμηση και η πρόσθεση για τα εισιτήρια και έννοιες γλώσσας με την παραγωγή γραπτού λόγου για τις λεζάντες των πινάκων και τις απαγορεύσεις.

Συζήτηση

Η απάντηση στα ερωτήματα της έρευνας

Η ανάλυση που προηγήθηκε δείχνει, μέσα από την δημιουργία τόπων, τόσο την *συνεργατική συνέργεια* των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όσο και την σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως έχει καταδειχτεί από τους συγγραφείς και σε προηγούμενες έρευνες (Γκλούμπου και Γερμανός 2016). Το σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι νέοι τόποι που διαμορφώθηκαν από τα παιδιά προσέφεραν μια σειρά εναλλακτικών δυνατοτήτων οι οποίες εμπλούτιζαν το ενδιαφέρον και τη δημιουργική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς:

- Την διαμόρφωση και την χρησιμοποίηση του χώρου (αρχιτεκτονικά κριτήρια)
- Την συμμετοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση (ψυχοκοινωνικά κριτήρια)

- Τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, που οδηγούν σε διαφορετικές δυνατότητες καλλιέργειας και έκφρασης γνώσεων, εμπειριών και βιωμάτων (παιδαγωγικά κριτήρια).

Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν στην απάντηση των ερωτημάτων της έρευνας.

Ερώτημα 1. Με ποια διαδικασία τα παιδιά σχηματίζουν τόπους;

- *Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά:* Ενεργητική συμμετοχή σε συνδυασμό με ανάπτυξη πρωτοβουλίας και αυτενέργειας από τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο εμπνευστή, παρεμβαίνει στη διαδικασία μόνο όταν τα παιδιά δεν μπορούν να την χειριστούν μόνα τους
- *Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά:* Διαδικασίες διαλόγου και συνεργασίας, που συνδέονται με ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση της δραστηριότητας και του χώρου της (τους)
- *Αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά:* Ο χώρος αποκτά μια πολυλειτουργική και δυναμική υλική ποιότητα, η οποία προκύπτει από τον συνδυασμό των δυο άλλων χαρακτηριστικών της διαδικασίας

Ερώτημα 2. Ποια τα χαρακτηριστικά ενός τόπου που δημιουργείται από τα παιδιά σε εκπαιδευτικό περιβάλλον;

- *Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά:* Σημαντική η προσαρμογή του χώρου στον συνδυασμό των απαιτήσεων που προκύπτουν α) από την εκπαιδευτική διαδικασία β) τις αποφάσεις και τις πρωτοβουλίες των παιδιών.
- *Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά:* Ελευθερία των παιδιών για ανάληψη πρωτοβουλιών για την διαμόρφωση και την χρήση του χώρου
- *Αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά:* Ο χώρος είναι εσωστρεφής και ακριβώς προσαρμοσμένος στις απαιτήσεις της χρήσης του.

Ερώτημα 3. Πώς συνδέεται η δημιουργία και η λειτουργία ενός τόπου με την εκπαιδευτική διαδικασία;

- *Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά:* Η δημιουργία και η λειτουργία του συναρτώνται με μια μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας που σε μεγάλο βαθμό βασίζεται στις αποφάσεις και τις πρωτοβουλίες των παιδιών.
- *Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά:* Η σχέση με τον χώρο ενισχύει την συνεργατική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- *Αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά:* Ο χώρος τροποποιείται με διαδοχικές αναμορφώσεις της διαρρύθμισης, της αισθητικής και των ορίων του, ώστε να παρακολουθεί τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η επαλήθευση της βασικής υπόθεσης

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι ο *χώρος του παιδιού*, αυτός που δημιουργεί *το ίδιο το παιδί* στο σχολείο, λειτουργεί σε τρεις βασικές κατευθύνσεις:

1. Σε σχέση με την μάθηση, επειδή μπορεί να συνδέσει την μάθηση με την ευχαρίστηση του παιδιού από την συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία

2. Σε σχέση με την ένταξη του παιδιού στο σχολείο, επειδή μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα του παιδιού ότι του ανήκει ο χώρος και, γι' αυτό, να συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και στη
3. Στη σχέση παιδιού-χώρου με τη διαμόρφωση ενός μοντέλου βιωμένου χώρου στο σχολείο. Η δημιουργία τόπων/ χώρων του παιδιού βασίζεται σε συνδυασμό συμβολικών και πραγματικών παρεμβάσεων, οι οποίες ακυρώνουν τους περιορισμούς του αρχιτεκτονικού χώρου.

Οι διαπιστώσεις αυτές δείχνουν ότι επαληθεύθηκε η βασική υπόθεση της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, έδειξαν ότι όταν τα παιδιά λειτουργούν με ελευθερία στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο αναφορικά με τη σχέση τους με το χώρο, όσο και με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια ενός συνεργατικού τρόπου εργασίας, αποκτούν μία *περιβαλλοντική/χωρική εγγραμματοσύνη (environmental literacy)* (Clark 2010) επειδή οι τόποι που δημιουργούνται από τα παιδιά λειτουργούν ως *υλικά πεδία αγωγής* και ως *περιβάλλοντα μάθησης (learning environments)* και όχι ως κενοί χώροι, που περιλαμβάνουν τυποποιημένες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας οι οποίες οδηγούν σε περιορισμένες, προκαθορισμένες και ανελαστικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών, στο χώρο για το παιδί». Στο Μ. Τζεκάκη, Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*, σ. 448-467. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ. (ηλεκτρονικός τόμος). Διαθέσιμο στο: <http://www.nured.auth.gr/congress2014/>.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2001). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλούμπου, Α. και Γερμανός, Δ. (2016). Η συμβολή του χώρου της τάξης στη συνεργατική διδασκαλία μαθηματικών εννοιών στο νηπιαγωγείο. Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο: *Σύγχρονες τάσεις στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και στη διδασκαλία*. Λευκωσία, 23-24 Απριλίου, 2016. (Υπό έκδοση).
- Γκλούμπου, Α. (2015). Η δημιουργία τόπων σε συνεργατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο νηπιαγωγείο. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.), Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή*, σ. 108-119 (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Γκλούμπου, Α. (2014). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: children's and adult's participation in designing learning environments*. London: Routledge.

- Dahlberg, G. και Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008b). *Early years foundation stage resource cards*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Germanos, D. (2015). The Place as factor of the pedagogical quality of space. Στο D. Germanos και M. Liapi (επιμ.), *Places for Learning Experiences. Think, Make, Change*. Digital Proceedings of the Symposium with International Participation, Thessaloniki, 09-10 January 2015, σ. 46-55. Athens: Greek National Documentation Centre. Διαθέσιμο στο: <http://epublishing.ekt.gr/el/12239>.
- Johnson D. W και Johnson R. T. (1999). *Learning together and alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kagan, Sp. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente.
- Mucchielli, A. (dir.) (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. και Mucchielli, A. (2012). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pine G. J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. USA: Sage.
- Tichen, A. και McCormack, B. (2010). Dancing with stones: critical creativity as methodology for human flourishing. Στο *Educational action research* 18(4): 531-554.
- Titman, W. (1994). *Special people, special places: the hidden curriculum of school grounds*. Godalming: World Wildlife Fund/Learning through landscapes.
- Warming, H. (2005). Participant observation: a way to learn about children's perspectives. Στο A. Clark, P. Moss και A. Kjørholt (επιμ.). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*, σ. 51-70. Bristol: Policy Press.
- Williams, D. R. και Brown, J. B. D. (2012). *Learning Gardens and Sustainability Education: Bringing Life to Schools and Schools to Life*. New York: Routledge.
- Woodhead, L. και Brooker, M. (επιμ.) (2008). *Developing positive identities: diversity and young children. Early childhood in focus: 3*. Milton Keynes: Open University.

Πηγές Εικόνων

Εικόνες 1-5: Προσωπικό αρχείο Δ. Γερμανού, Α. Γκλούμπου.