

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'



Τα παιδιά ανασχεδιάζουν το χώρο της τάξης τους: μία έρευνα δράσης στο νηπιαγωγείο με την «Προσέγγιση του Μωσαϊκού»

*Αλεξάνδρα Γκλούμπου (Alexandra Gkloumpou),
Δόμνα Μίκα Κακανά (Domna Mika Kakana)*

doi: [10.12681/χπ.1432](https://doi.org/10.12681/χπ.1432)

Τα παιδιά ανασχεδιάζουν το χώρο της τάξης τους: μία έρευνα δράσης στο νηπιαγωγείο με την «Προσέγγιση του Μωσαϊκού» The children reorganize the space of their classroom: an action research at kindergarten based to the «Mosaic Approach»

Δρ. Αλεξάνδρα Γκλούμπου
Νηπιαγωγός, ΑΠΘ
Δόμνα – Μίκα Κακανά
Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασία έρευνας μέσα από τον ανασχεδιασμό και την αναβάθμιση του χώρου του νηπιαγωγείου τους με την εφαρμογή συνεργατικής μάθησης.

Η ερευνητική διαδικασία που αναπτύχθηκε βασίστηκε στην προσέγγιση του μωσαϊκού, ως μια συμμετοχική έρευνα δράσης και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: φωτογράφιση, δημιουργία βιβλίου, ζωγραφική και συνέντευξη με τα παιδιά. Ο ρόλος των παιδιών ήταν συμμετοχικός και η νηπιαγωγός της τάξης ήταν και ερευνήτρια.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και υιοθετήθηκαν μορφές συμμετοχικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ήταν ικανά να αναπτύξουν πρωτοβουλίες αναφορικά με την αποτελεσματική διεξαγωγή της έρευνας και τη λήψη αποφάσεων για τον ανασχεδιασμό των χώρων της τάξης που κάθε ομάδα είχε επιλέξει. Ήταν ευχαριστημένα που διαμορφώθηκαν νέες περιοχές στην τάξη τους με βάση τις δικές τους επιθυμίες, αλλά και με τη δική τους συμβολή, και ενισχύθηκε σημαντικά το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Φαίνεται από τα έως τώρα αποτελέσματα ότι ο ανασχεδιασμός του χώρου με τη συμμετοχή των παιδιών με αξιοποίηση μεθοδολογιών που επιτρέπουν την ενεργό δράση τους, διευρύνει την επικοινωνία σε πλαίσιο ομάδας και συμβάλλει στη διεξαγωγή συμμετοχικών ερευνών από τα παιδιά.

λέξεις-κλειδιά: ανασχεδιασμός χώρου, «Μέθοδος Μωσαϊκού», Συνεργατική Μάθηση, νηπιαγωγείο.

Dr. Alexandra Gkloumpou
Kindergarten Teacher, ATh
Domna- Mika Kakana
Professor, Dept. of Early Childhood Education ATh

Abstract

The basic aim of the study was children's energetic involvement in a research process, through the reorganization of their classroom's space, with the implementation of the cooperative learning.

The research process was based to the «Mosaic Approach», as a participating action research, where the children take part at the educational process, as «active subjects and researchers». The research tools were photography, book making, children's painting and children's interview. The children's role was participating and the kindergarten teacher was also the researcher.

For the analysis of the research data, a qualitative method of content analysis has followed and forms of participating assessment were adopted. The results showed that the children were able to take initiatives about the effective conduct of the research process and of the decision making about the reorganization of classroom's spaces, which each group had chosen. They were pleased that they created new places with new furniture according to their wishes and with their contribution, a fact that contributed to the enhancement of the classroom's psychological climate. According to the recent results it is clear that the active children's participation to the reorganization of classroom's space broadens their communicative relationships inside the working groups and contributes to the conduct of children's participating research.

keywords: space reorganization, «Mosaic Approach», Cooperative Learning, kindergarten.

Εισαγωγή

Όταν γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής μονάδας ή τάξης είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των υποκειμένων που θα τη βιώνουν και θα τη χρησιμοποιούν, οι απόψεις τους για τον συγκεκριμένο χώρο καθώς και οι αλληλεπιδραστικές διαδικασίες που διέπουν τις μεταξύ τους σχέσεις (Germanos 2009). Η ολοκλήρωση ενός νέου κτιρίου ή η αναδιαμόρφωση ενός υπάρχοντος περιβάλλοντος σηματοδοτεί μία μόνο φάση, ένα μόνο επίπεδο σε έναν συνεχή και εξελισσόμενο διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικες (Κακανά 2015). Αυτό το είδος διαλόγου συνεπάγεται κάτι περισσότερο και πιο πολυδιάστατο από την ίδια τη διαδικασία αναδιαμόρφωσης ή ανασχεδιασμού. Επεκτείνεται στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης, στη συμμετοχή (participation) και γενικά στη δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος λειτουργίας της τάξης (Clark 2010).

Η Commission for Architecture and the Built Environment (www.cabe.org.uk) αναφέρει ότι ο κτισμένος χώρος αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές πηγές γνώσης για το παιδί επειδή παρέχει ένα πλούσιο περιεχόμενο για δημιουργικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργητική συμμετοχή. Γι' αυτό είναι σημαντικό να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να κατανοήσουν την αξία ενός καλά σχεδιασμένου και οργανωμένου χώρου. Το να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα, ανεξαρτήτου ηλικίας ή ικανότητας, να σκεφτούν και να εκφράσουν απόψεις για τη λειτουργία και τον ανασχεδιασμό του χώρου της τάξης τους, προσφέρει μία ανεξάντλητη προοπτική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, την αναγνώριση σχέσεων και την υποβολή ασυνήθιστων ερωτήσεων (Ward-Thomson, Aspinall, Montarzino 2008), όπως θα φανεί και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα επιχειρούμε την αναδιοργάνωση συγκεκριμένων χώρων της τάξης ενός νηπιαγωγείου σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις απόψεις των παιδιών που τον χρησιμοποιούν, συνδυάζοντας στην πράξη του θεωρητικού πλαισίου την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης (Cooperative Learning) με την «προσέγγιση του Μωσαϊκού» (Mosaic Approach).

Η «Προσέγγιση του Μωσαϊκού»

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια να επαναπροσδιοριστεί η σχέση παιδιού και έρευνας και να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (Darbyshire, Schiller, MacDougall 2005). Μία προσέγγιση που κινείται προς αυτή την κατεύθυνση είναι και εκείνη του «Μωσαϊκού».

Η «Προσέγγιση του Μωσαϊκού» αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια μίας ερευνητικής μελέτης, η οποία επιχείρησε να συμπεριλάβει «τη φωνή των παιδιών» (children's voice) σε μία αξιολόγηση κέντρων προσχολικής αγωγής και υιοθετήθηκε ξανά στο πρόγραμμα «Χώροι για παιχνίδι» (Spaces to Play) όπου ζητούνταν οι απόψεις των παιδιών για εξωτερικά περιβάλλοντα παιχνιδιού (Clark και Moss 2001, 2005, 2011). Ονομάστηκε έτσι επειδή συνδυάζει μία ποικιλία (ένα μωσαϊκό) τεχνικών και μεθοδολογικών εργαλείων, τα οποία χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα, προκειμένου να συλλεγούν οι απόψεις των μικρών παιδιών και να αποκτήσει ο ερευνητής μία ολοκληρωμένη εικόνα.

Εστιάστηκε στις απόψεις των παιδιών αναφορικά με το τι σημαίνει για εκείνα να βρίσκονται σε έναν συγκεκριμένο χώρο, της τάξης ή εξωτερικό. Τι συναισθήματα ή εμπειρίες αντλούν από την παραμονή τους σε αυτόν το χώρο και τι ενδεχομένως θα ήθελαν να αλλάξουν προκειμένου ο χώρος να γίνει ακόμη πιο ελκυστικός και οικείος για εκείνα. Το σημαντικό στοιχείο εδώ είναι ότι με την προσέγγιση αυτή το παιδί αναπτύσσει μία *εσωτερική ακρόαση (internal listening)*, η οποία του δίνει τη δυνατότητα να σκεφτεί πάνω στις εμπειρίες και στα βιώματά του και να προσπαθήσει να τα εκφράσει με τον δικό του τρόπο, χωρίς να προσπαθεί να αντλήσει την σωστή απάντηση και χωρίς να μιλάει αόριστα για τους συγκεκριμένους χώρους. Αυτό συνάδει με τις αρχές του κονστрукτιβισμού όπου το περιβάλλον αποτελεί έναν παράγοντα κλειδί για την αναζήτηση νοήματος και τη μάθηση του καθενός ξεχωριστά (MacNaughton 2003, Rinaldi 2005).

Στην «προσέγγιση του Μωσαϊκού» τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία και εκφράζουν τις απόψεις τους για τη ζωή τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις προτεραιότητες και τις ανησυχίες τους (Christensen και James 2008). Λειτουργούν, δηλαδή, όχι ως αντικείμενα της έρευνας, αλλά ως *δρώντα υποκείμενα-ερευνητές*, τα οποία είναι σε θέση να κατασκευάζουν συγκροτημένα νοήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα που αφορούν τη ζωή τους. Οι απόψεις αυτές των παιδιών αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για τους ενήλικες προκειμένου να κατανοήσουν τις εμπειρίες και τον τρόπο σκέψης των παιδιών και δίνεται η δυνατότητα τόσο στα ίδια όσο και στους εκπαιδευτικούς της τάξης να συμμετέχουν από κοινού στη διαμόρφωση νοήματος μέσα από το *διάλογο, τον στοχασμό και την ερμηνεία* (MacNaughton, Hughes, Smith 2007).

Η προσέγγιση θεωρείται σημαντική καθώς είναι (Clark 2011):

- *Πολυμεθοδική (Multimethod)*, επειδή αναγνωρίζει τις διαφορετικές «φωνές» της γλώσσας των παιδιών μέσα από διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές
- *Συμμετοχική (Participatory)*, επειδή θεωρεί τα παιδιά ως ειδικούς και ως βασικούς παράγοντες στη δική τους ζωή
- *Προσαρμοστική (Adaptable)*, επειδή μπορεί να εφαρμοστεί σε μία ευρεία κλίμακα κέντρων προσχολικής αγωγής,
- *Επικεντρωμένη στις εμπειρίες των παιδιών (Focused on children's lived experience)* καθώς εστιάζει στην ίδια τη ζωή των παιδιών κι όχι απαραίτητα μόνο στη γνώση που κατακτούν ή στη φροντίδα που δέχονται και
- *Προσηλωμένη στην πρακτική (Embedded into practice)*

Τα χαρακτηριστικά αυτά επιχειρούμε να συνδυάσουμε με τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης, όπως παραθέτουμε παρακάτω.

Η συνεργατική μάθηση και ο συνδυασμός της με την προσέγγιση του μωσαϊκού

Η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) βασίζεται στις θεωρίες της κοινωνικής αλληλεξάρτησης και της δυναμικής των ομάδων του M. Deutch και του Kurt Lewin. Οι θεωρίες αυτές εξετάζουν την επίδραση της δομής της κοινωνικής αλληλεξάρτησης τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης (Smith και MacGregor 1992).

Στην εκπαίδευση, ο όρος «συνεργατική μάθηση» αναφέρεται στη διαδικασία όπου οι μαθητές σε μικρές ομάδες δουλεύουν μαζί για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων, με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τη μάθησή τους, αλλά και τη μάθηση των συμμαθητών τους (Johnson, Johnson, Holubek 2004). Ο βαθμός αυτής της δραστηριοποίησης/συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου επηρεάζει ανάλογα τόσο την ομαλή προσαρμογή τους όσο και τη μάθησή τους (Γρηγοριάδης 2005). Σύμφωνα με τους Rockwood & Myers, η συνεργατική μάθηση θεωρείται το κατάλληλο μέσο για την κατάκτηση της γνώσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού καθορίζει με συστηματικό τρόπο την εφαρμογή των δομών και των περιεχομένων της (Κακανά 2008).

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές, τεχνικές και μεθόδους και μπορεί εύκολα να συνδυαστεί με άλλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές προσεγγίσεις. (Στη δική μας ερευνητική προσέγγιση ο συνδυασμός αυτός έγινε με την «προσέγγιση του Μωσαϊκού»). Αυτό παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να την εφαρμόσει κάθε φορά διαφορετικά προσαρμόζοντάς την στα χαρακτηριστικά των παιδιών της κάθε τάξης, στις γνωστικές περιοχές που θέλει να προσεγγίσει καθώς και στους στόχους που επιθυμεί να επιτύχει (Johnson, Johnson, Stanne 2000).

Η Clark (2010) αναφέρει ότι το να ακούς τους άλλους είναι μία βασική παράμετρος τόσο για την επικοινωνία όσο και για τη συμμετοχή. Αυτή η *ακρόαση (listening)* αποτελεί στο ερευνητικό μας πρόγραμμα έναν συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην «προσέγγιση του Μωσαϊκού» και τη συνεργατική μάθηση. Συγκεκριμένα, η ακρόαση, η οποία υπήρξε βασική για την ανάπτυξη της «προσέγγισης του Μωσαϊκού», αποτελεί επίσης ένα θεμελιώδες στοιχείο της συνεργατικής μάθησης, όπου η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και η ισότιμη συμμετοχή αποτελούν βασικούς παράγοντες της και οι οποίοι δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν εάν τα παιδιά δεν αποκτήσουν την κοινωνική δεξιότητα να μάθουν να ακούνε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους.

Οι δύο μέθοδοι παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες, στις οποίες βασιστήκαμε για την οργάνωση του ερευνητικού μας προγράμματος, τι οποίες παρουσιάζουμε παρακάτω.

Και οι δύο μέθοδοι παρέχουν μεγάλες δυνατότητες αυτενέργειας στα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει το πλαίσιο στο οποίο θα λειτουργήσουν εκείνα και ο ίδιος λειτουργεί εμπνευστικά και υποστηρικτικά στη δική τους προσπάθεια. Έτσι, καθώς τα παιδιά ανταλλάσσουν και επεξεργάζονται απόψεις και ιδέες οδηγούνται σε καλύτερη κατανόηση των όρων ή των εννοιών που συζητούν και διαχειρίζονται περισσότερες πληροφορίες, υλικά και μέσα.

Και οι δύο μέθοδοι συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος της τάξης, καθώς αυξάνονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και συμμετέχουν ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνεργατική μάθηση, ομάδες μεικτής ικανότητας, χρησιμοποιούν ποικιλία δραστηριοτήτων προκειμένου να κατανοήσουν ένα θέμα, να βρουν λύση σε κάποιο πρόβλημα ή να ολοκληρώσουν κάποιο έργο. Τα παιδιά μαθαίνουν, να ρωτάνε, να γενικεύουν, να αξιολογούν και να εφαρμόζουν τις πληροφορίες που δέχονται (Kagan 1994). Στην «προσέγγιση του Μωσαϊκού», τα παιδιά, μεμονωμένα συνήθως, χρησιμοποιώντας ποικιλία μεθόδων και εποπτικών μέσων προσπαθούν να αναπτύξουν πρωτοβουλία και να εκθέσουν τις απόψεις τους σε καταστάσεις προβληματισμού και έρευνας. Τα στοιχεία αυτά προσφέρουν μία ποιότητα εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη *δημοκρατικών μορφών οργάνωσης και λειτουργίας στην τάξη*.

Μεθοδολογία

Η έρευνα αναπτύχθηκε ως μία συμμετοχική έρευνα-δράση αξιοποιώντας το μεθοδολογικό πλαίσιο της προσέγγισης του «μωσαϊκού» και της συνεργατικής μάθησης (Κακανά και Καπαχτσή 2011, Καπαχτσή και Κακανά 2014). Ήταν «έρευνα - δράση στην εκπαίδευση», η οποία θεωρείται ιδιαίτερα προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις έρευνας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (McNiff και Whitehead 2009). Η μορφή αυτή χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες (Grundy και Kemmis 1988: 322).

Η έρευνα – δράση υλοποιείται σε αυθεντικό πλαίσιο (τάξη νηπιαγωγείου) και βασίζεται στο διάλογο και τη συνεργασία. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα μελέτης μιας κατάστασης με ολιστικό τρόπο, όπου όλοι οι παράγοντες αντιμετωπίζονται ως ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ τους που δε διαχωρίζονται και που αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους (Κακανά και Μπότσογλου 2010).

Η έρευνα οργανώθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης, η οποία ήταν ταυτόχρονα και ερευνήτρια. Το δείγμα ήταν 17 παιδιά, νήπια και προνήπια και η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η έρευνα περιλάμβανε συμμετοχική παρατήρηση όπου ο ερευνητής ήταν «πλήρως συμμετέχων» (complete participant) (Hay 2000). Ο εκπαιδευτικός δεν παρενέβαινε στις δραστηριότητες, απλά παρατηρούσε τις ενέργειες των παιδιών αναφορικά με τον τρόπο που διαχειρίζονταν καταστάσεις που προέκυπταν. Λειτουργούσε, επίσης, εμπνευστικά και υποστηρικτικά σύμφωνα με τα δεδομένα της συνεργατικής μάθησης (Kagan 1994). Ο ρόλος των παιδιών ήταν *συμμετοχικός*. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά *συμμετέχουν ενεργά* στην έρευνα, και έχουν τη δυνατότητα να θέσουν υπό αμφισβήτηση διαδικασίες και να κατευθύνουν μόνα τους τη δράση τους σε συγκεκριμένες φάσεις της έρευνας (Σοφού 2011).

Για να μπορέσουμε να διασφαλίσουμε αυτήν ακριβώς την ενεργητική, αλλά και ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, χρησιμοποιήσαμε τη συνεργατική μάθηση. Η επιλογή να συνδυάσουμε την «προσέγγιση του Μωσαϊκού» με τη συνεργατική μάθηση και να μην εργαστεί κάθε παιδί ατομικά -όπως συνήθως συμβαίνει σε αντίστοιχες έρευνες όπου εφαρμόζεται το «Μωσαϊκό»- ήταν για να δοθούν μεγαλύτερες δυνατότητες συμμετοχής, αυτενέργειας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών και στα πιο αδύναμα παιδιά, τα οποία μόνα τους θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των πολλών και διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων που περιλαμβάνει η «προσέγγιση του Μωσαϊκού». Η δημιουργία των ομάδων βασίστηκε στις απόψεις των παιδιών στον οδηγό συνέντευξης αναφορικά με τους αγαπημένους τους χώρους. Τα παιδιά που επέλεγαν τον ίδιο χώρο ως αγαπημένο τους, συγκροτούσαν μία ομάδα. Οι ομάδες παρέμεναν σταθερές για όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με τον αρχικό οδηγό συνέντευξης και συνεχίστηκε με τις δραστηριότητες που περιλάμβαναν τα υπόλοιπα μεθοδολογικά εργαλεία, όπως αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω. Αναφορικά με τη χρησιμοποίηση του χώρου, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μετακινούνται με άνεση σε όλους τους χώρους της τάξης κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στις μικρές ομάδες. Όταν εργάζονταν σε επίπεδο ομάδας-τάξης χρησιμοποιούνταν ο χώρος της «παρεούλας» επειδή ήταν άνετος και ευρύχωρος και γιατί συνήθως ο συγκεκριμένος χώρος χρησιμοποιείται για την εκπλήρωση των στόχων πολλών δραστηριοτήτων (Κακανά 2000). Βέβαια, ως «παρεούλα», ως χώρος συγκέντρωσης δηλαδή της ομάδας-τάξης, χρησιμοποιούνταν και άλλοι χώροι της τάξης, ανάλογα με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων του προγράμματος (π.χ. στη δραστηριότητα «Μαγικό Χαλί» (Magic Carpet) τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στον χώρο της βιβλιοθήκης μπροστά από τον υπολογιστή όπως παρουσιάζουμε αναλυτικά παρακάτω).

Μεθοδολογικά εργαλεία

Τα μεθοδολογικά εργαλεία ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, ο οδηγός συνέντευξης παιδιών η φωτογράφιση από τα παιδιά (σε ομάδες), η ζωγραφική από τα παιδιά (ατομικά), η δημιουργία βιβλίου (σε ομάδες), το «Μαγικό Χαλί» (Magic carpet) (στην ομάδα-τάξη). Πιο κάτω παρουσιάζουμε αναλυτικά πώς εφαρμόστηκαν τα συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία στο ερευνητικό μας πρόγραμμα.

Συμμετοχική Παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε επειδή αποτελεί ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να «ακούσει» τις χιλιάδες γλώσσες των παιδιών, μέσα από τις λέξεις ή τη γλώσσα του σώματος που χρησιμοποιούν και να ερμηνεύσει πιο αποτελεσματικά τα λεγόμενά τους (Warming 2005).

Οδηγοί συνέντευξης

Οι οδηγοί συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν πριν και μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού προγράμματος, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους για τους χώρους της τάξης τους. Ο οδηγός συνέντευξης αποτελεί βασικό μεθοδολογικό εργαλείο στις έρευνες που περιλαμβάνουν συμμετοχικό σχεδιασμό (Clark 2010).

Στον αρχικό οδηγό συνέντευξης τα παιδιά απάντησαν σε ερωτήσεις αναφορικά με τους αγαπημένους τους και μη χώρους στην τάξη, το είδος του παιχνιδιού και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν στους συγκεκριμένους χώρους και τα υλικά που χρησιμοποιούν. Εξέφρασαν, επίσης, τις απόψεις τους για τις αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν στους αγαπημένους τους χώρους αναφορικά με τα έπιπλα, τα υλικά και τη διακόσμηση.

Στον τελικό οδηγό συνέντευξης, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε μετά το τέλος της έρευνας, διερευνήθηκαν οι απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών αναφορικά με τους νέους χώρους που δημιουργήθηκαν στην τάξη σύμφωνα με τις επιθυμίες τους καθώς και οι απόψεις τους αναφορικά με τις συνολικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Φωτογράφιση

Με τη χρήση της φωτογραφίας μπορεί κανείς να ανακαλύψει και να κατανοήσει σχέσεις οι οποίες με άλλους τρόπους είναι δύσκολο να διακριθούν. Επιπλέον, η φωτογράφιση δίνει πρόσβαση στις γνώσεις και τις προσωπικές εκτιμήσεις που έχουν τα παιδιά για το περιβάλλον τους και αποτελεί ένα εργαλείο για διευρυνόμενη επικοινωνία ανάμεσα στα συμμετέχοντες της έρευνας (Clark 2010). Ο Gray (2003) επίσης, αναφέρει πως το να «παίρνουν» τα παιδιά φωτογραφίες και να τις βλέπουν, τους παρέχει ένα επιπλέον μέσο ώστε να σκεφτούν ποια είναι τα ίδια και ποια αντικείμενα, τόποι και άνθρωποι τους είναι σημαντικά.

Στο ερευνητικό μας πρόγραμμα όπου τα παιδιά χρησιμοποιούσαν ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, αυτό τα βοηθούσε να αντιληφθούν το χώρο και τα έπιπλα της τάξης τους μέσα από μια διαφορετική οπτική, εκείνη του φακού, και να προσφέρει, επίσης, και στον εκπαιδευτικό, διαφορετικές οπτικές του χώρου της τάξης, μέσα από τα μάτια και το ύψος των παιδιών. Ένα παιδί κάθε ομάδας χρησιμοποιούσε κάθε φορά την κάμερα και τα υπόλοιπα το συνόδευαν. Ο τρόπος αυτός έδινε τη δυνατότητα στη νηπιαγωγό/ ερευνήτρια να παρατηρεί προσεκτικά τις κινήσεις του κάθε παιδιού, τις παρατηρήσεις που κάνει και τις φωτογραφίες που επιλέγει να πάρει. Η ερευνήτρια είχε έναν παθητικό ρόλο προσπαθώντας να μην παρεμβαίνει με κανέναν τρόπο στις επιλογές των παιδιών. Το ίδιο έκαναν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που συνόδευαν το παιδί-φωτογράφο.

Ζωγραφική (Painting)

Η ζωγραφική ήταν ατομική δραστηριότητα και πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση των οδηγιών συνέντευξης. Κάθε παιδί έπρεπε να κάνει δύο ζωγραφιές. Στην πρώτη έπρεπε να ζωγραφίσει τον χώρο της τάξης που του αρέσει και στη δεύτερη τον χώρο της τάξης που δεν του αρέσει. Στη φάση αυτή προέκυψε μία 'δυσκολία' καθώς τα δεκαπέντε από τα δεκαεπτά παιδιά του δείγματος απάντησαν ότι δεν υπάρχει κανένας χώρος στην τάξη που να μην τους αρέσει καθόλου. Έτσι διαφοροποιήσαμε τις δύο ερωτήσεις οι οποίες έγιναν «Ποιος είναι ο χώρος της τάξης που σου αρέσει περισσότερο;» και «Ποιος είναι ο χώρος της τάξης που σου αρέσει λιγότερο;».

Δημιουργία Βιβλίου (Book Making)

Στην «προσέγγιση του Μωσαϊκού» κάθε παιδί δημιουργεί το δικό του βιβλίο. Το συγκεκριμένο εργαλείο προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τις δικές τους προοπτικές για το περιβάλλον τους μέσα από τις φωτογραφίες που έχουν συλλέξει (Clark 2010). Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα, επειδή επιθυμούσαμε τα

παιδιά να δουλέψουν συνεργατικά και οι αλλαγές που θα προκύψουν στο χώρο της τάξης να είναι αποτέλεσμα ομαδικής απόφασης, τα παιδιά έκαναν ομαδικά και όχι ατομικά βιβλία, αφού η νηπιαγωγός/ερευνήτρια είχε δώσει σε κάθε ομάδα όσα από τα δεδομένα τα ίδια τα μέλη της κάθε ομάδας είχαν συγκεντρώσει. Κάθε ομαδικό βιβλίο περιλάμβανε φωτογραφίες και ζωγραφιές όλων των παιδιών για τον αγαπημένο τους χώρο στην τάξη καθώς και για εκείνον που τους αρέσει λιγότερο. Τα μέλη της ομάδας ζωγράφιζαν το εξώφυλλο του βιβλίου κι έγραφαν και ένα όνομα για την ομάδα τους.

Η δημιουργία του ομαδικού βιβλίου πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις:

- A. Στην πρώτη φάση κάθε μέλος της ομάδας έδειχνε στον υπολογιστή, στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ποιες φωτογραφίες από τον αγαπημένο του χώρο είχε τραβήξει.
- B. Στη δεύτερη φάση, αφού είχαν δει όλες τις φωτογραφίες, επέλεξαν ποιες από αυτές θα εκτύπωναν για να τις συμπεριλάβουν στο βιβλίο τους.

Αυτό είχε ως συνέπεια την ανάπτυξη αυξημένου διαλόγου μεταξύ των μελών της ομάδας τα οποία εξέφραζαν τόσο τις εντυπώσεις τους και τον ενθουσιασμό τους βλέποντας τις φωτογραφίες που τα ίδια είχαν «πάρει» καθώς και τις ζωγραφιές που είχαν κάνει κι έκαναν πολύ ενδιαφέροντα σχόλια για το πώς ήταν ήδη διαμορφωμένοι οι χώροι της τάξης τους και ποιες αλλαγές τα ίδια θα επιθυμούσαν να κάνουν.

Μαγικό Χαλί (Magic Carpet)

Το μαγικό Χαλί αποτελεί ακόμη ένα εργαλείο/κομμάτι του «Μωσαϊκού». Παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να σκεφτούν εναλλακτικούς χώρους και να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό για διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα από όλο τον κόσμο μέσα από διαφάνειες που βλέπουν ή εικόνες στον υπολογιστή, διευρύνοντας έτσι τις εμπειρίες τους αλλά ακόμη και τις ιδέες τους για το σχεδιασμό κτιρίων και αιθουσών (Ryder Richardson 2006). Σε περιπτώσεις που υπάρχει δυνατότητα η δραστηριότητα θα μπορούσε να συνδυαστεί και με πραγματικές επισκέψεις των παιδιών σε διαφορετικούς χώρους εκπαίδευσης και παιχνιδιού (Clark 2010).

Και η δραστηριότητα «Μαγικό Χαλί» (Magic Carpet) πραγματοποιήθηκε στην έρευνά μας σε δύο φάσεις προσαρμοζόμενη στα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης. Στην πρώτη φάση συμμετείχε η Ομάδα-Τάξη ενώ στη δεύτερη φάση υπήρχε εργασία στις μικρές ομάδες.

A' Φάση (Ομάδα-Τάξη)

Τα παιδιά, στο χώρο του υπολογιστή και με τα φώτα κλεισμένα, κάθισαν πάνω σε ένα μεγάλο μπλε ύφασμα (μαγικό χαλί), με το οποίο θα έκαναν ένα φανταστικό ταξίδι σε διαφορετικά νηπιαγωγεία της Ελλάδας και του κόσμου. Είδαν φωτογραφίες αρχικά από ελληνικά νηπιαγωγεία κι έπειτα από νηπιαγωγεία του εξωτερικού, όπου ο σχεδιασμός των κτιρίων, των εξωτερικών και των εσωτερικών χώρων, αλλά και των επίπλων και των υλικών παρουσίαζε μεγάλες διαφορές, συγκριτικά με τα ελληνικά νηπιαγωγεία. Τα παιδιά εξέφραζαν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους για τα σχολεία που έβλεπαν.

B' Φάση (Μικρές Ομάδες)

Κάθε ομάδα, ανάλογα με τον χώρο της τάξης που έχει επιλέξει ότι ήταν ο αγαπημένος της καθόταν στο χώρο του υπολογιστή. Τα μέλη εξέφραζαν τις επιθυμίες τους για το πώς θα ήθελαν να διαμορφώσουν την αγαπημένη τους περιοχή και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού επέλεξαν έπιπλα και υλικά από καταλόγους καταστημάτων επίπλων και από καταστήματα στο ίντερνετ. Σε κάθε επιλογή έπρεπε να συμφωνούν όλα τα μέλη της ομάδας. Η νηπιαγωγός/ερευνήτρια κατέγραφε τις επιλογές των παιδιών προκειμένου να κάνει τις παραγγελίες. Οι επιλογές των παιδιών της κάθε ομάδας δεν

ανακοινώνονταν στις υπόλοιπες προκειμένου να υπήρχε το στοιχείο της έκπληξης όταν θα δημιουργούνταν οι νέοι χώροι στην τάξη.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με *θεματική ανάλυση*. Η θεματική ανάλυση περιλάμβανε τις παρακάτω φάσεις (Braun και Clarke 2006):

Φάση Α': Μελέτη των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί

Φάση Β': Κωδικοποίηση δεδομένων

Φάση Γ': Δημιουργία θεματικών κατηγοριών

Φάση Δ': Αναπροσαρμογή των θεματικών κατηγοριών όπου κρίνεται απαραίτητο

Φάση Ε': Οριστικοποίηση και ονομασία των θεματικών κατηγοριών

Φάση Στ': Παρουσίαση ευρημάτων

Στην έρευνα υιοθετήθηκαν μορφές συμμετοχικής αξιολόγησης και παιδαγωγική τεκμηρίωση. Η συμμετοχική αξιολόγηση αφορά τόσο στη διαδικασία διαλόγου, στοχασμού και δράσης όσο και στα εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Η παιδαγωγική τεκμηρίωση αναφέρεται τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη διαδικασία:

α. το *περιεχόμενο* μπορεί να περιλαμβάνει συλλογή δεδομένων από τη δράση των παιδιών στο νηπιαγωγείο

β. η *διαδικασία* περιλαμβάνει τη χρήση όλου του υλικού που συλλέγεται ως μέσο για διάλογο και αναστοχασμό (Σοφού 2011).

Αποτελέσματα

Οι αλλαγές στους χώρους

Οι τάξεις και τα σχολεία γενικότερα δεν είναι «ουδέτεροι χώροι» (Clark 2010). Είναι περιβάλλοντα τα οποία εμπεριέχουν ένα βαθμό από προσδοκίες τόσο από τα παιδιά όσο και από τους ενήλικες. Είναι χώροι επενδυμένοι με εμπειρίες, βιώματα και συναισθήματα, στοιχείο που στη δική μας έρευνα διαδραμάτισε τον δικό του ρόλο. Επειδή στη συγκεκριμένη τάξη ο χώρος λειτουργούσε από την αρχή της σχολικής χρονιάς ως Υλικό Πεδίο Αγωγής¹ και υπήρχε η δυνατότητα για ελεύθερη αξιοποίησή του από τα παιδιά τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο, τα παιδιά είχαν οικειοποιηθεί τον χώρο της τάξης σε πολύ μεγάλο βαθμό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επιδεικνύουν μία σοβαρότητα στις αλλαγές που επρόκειτο να προτείνουν εκφράζοντας ένα συναισθηματικό «δέσιμο» που τα ίδια ή οι φίλοι τους είχαν αναπτύξει με συγκεκριμένους χώρους και αντικείμενα της τάξης. Για παράδειγμα, όταν ένα μέλος (Κ6) της ομάδας πρότεινε την αντικατάσταση του τραπεζιού και των скаμπό στην περιοχή του κουκλόσπιτου, ένα άλλο μέλος (Α4) της ομάδας συμπλήρωσε: «Ναι, κι εγώ συμφωνώ ότι θα μπορούσαν να αλλάξουν αυτά, αλλά θυμηθείτε πόσο μας βόλευαν όταν παίζαμε το παιχνίδι με τις σπηλιές και μπορούσαμε να κρυβόμαστε μέσα σ' αυτά».

¹ Ένας χώρος λειτουργεί ως υλικό πεδίο αγωγής όταν α. περιλαμβάνει ένα εμπλουτισμένο αντιληπτικό ερέθισμα, το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας μάθησης στην τάξη, αλλά και της αισθητικής του σχολικού περιβάλλοντος, β. διαθέτει μία ποικιλία στην διαρρύθμιση και τον εξοπλισμό του, παράγοντες που υποστηρίζουν τόσο την ανάπτυξη τόσο μιας ενεργητικής σχέσης του παιδιού με τον χώρο όσο και εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης στην τάξη και γ. παρέχει πολλές μορφές εναλλακτικής χρησιμοποίησης του χώρου (Γερμανός 2006).

Από την ανάλυση των οδηγών συνέντευξης προέκυψε πως οι πιο αγαπημένοι χώροι των παιδιών ήταν η βιβλιοθήκη (8), ο χώρος με τα τουβλάκια (5) και ο χώρος του κουκλόσπιτου (4). Αυτοί οι τρεις θα ήταν και οι χώροι που θα αναδιοργανωνόνταν και θα εξοπλιζόνταν με καινούρια έπιπλα και υλικά από τα παιδιά. Ο λιγότερο αγαπημένος χώρος αναδείχθηκε ο χώρος με τα τραπέζια (8), επειδή ήταν ο χώρος που επιδέχονταν τις λιγότερες αλλαγές κατά το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών και συνήθως εκεί πραγματοποιούνταν πιο τυποποιημένες και στατικές κατευθυνόμενες δραστηριότητες.

Οι νέοι χώροι που δημιουργήθηκαν προκάλεσαν το ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία πλέον προτιμούσαν να παίζουν και σε άλλους χώρους από εκείνους που έπαιζαν πριν από τον ανασχεδιασμό. Αυτό παρατηρήθηκε κυρίως στο χώρο με τα τουβλάκια και στο τραπέζι του κουκλόσπιτου. Τα παιδιά άρχισαν να χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία υλικών στους ανασχεδιασμένους χώρους. Το πιο σημαντικό στοιχείο που προέκυψε ήταν ότι οι νέοι χώροι που δημιουργήθηκαν από τις επιθυμίες και επιλογές των ίδιων των παιδιών, διαφοροποίησαν και διεύρυναν το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά στοιχεία που οδήγησαν και στην αναβάθμιση της ποιότητας της επικοινωνίας και του παιχνιδιού τους, όπως έχει αποδειχθεί και από άλλες έρευνες (Γκλούμπου 2014).

Ο χώρος της βιβλιοθήκης

Ο χώρος της βιβλιοθήκης αναδείχθηκε ο πιο αγαπητός χώρος των παιδιών στην τάξη και τον επέλεξαν οκτώ (8) παιδιά. Οι αναφορές των παιδιών, στον οδηγό συνέντευξης, για τον συγκεκριμένο χώρο ήταν: «διαβάζω βιβλία και ξαπλώνω στον καναπέ», «διαβάζω ή παίζω με όποια παιχνίδια θέλω και κάνω κατασκευές με τα μεγάλα step», «πιο πολύ διαβάζω, αλλά μου αρέσει γιατί μπορώ να τον κάνω όπως θέλω, δηλαδή σπίτι ή καταφύγιο με τα steps και τις καρέκλες», «ξεκουράζομαι και χαλαρώνω εκεί» «μπορούμε να παίζουμε πολλά παιχνίδια χωρίς να μας ενοχλεί κανείς».

Στην ερώτηση «Ποια έπιπλα ή υλικά θα άλλαζες στον συγκεκριμένο χώρο;» τα παιδιά απάντησαν στο σύνολό τους ότι θα ήθελαν να αλλάξουν το τραπέζι και το έπιπλο της βιβλιοθήκης.

Στις φωτογραφίες φαίνεται πώς ήταν ο χώρος της βιβλιοθήκης πριν και πώς διαμορφώθηκε έπειτα από τις αλλαγές που πρότειναν τα παιδιά.



Εικόνα 1: Ο χώρος της βιβλιοθήκης ΠΙΠΙΝ



Εικόνα 2: Ο χώρος της βιβλιοθήκης ΜΕΤΑ

Ο χώρος του οικοδομικού υλικού

Δεύτερος αγαπημένος χώρος των παιδιών ήταν ο χώρος με τα τουβλάκια, τον οποίο επέλεξαν πέντε (5) παιδιά. Οι αναφορές του για το λόγο που τους αρέσει ο συγκεκριμένος χώρος ήταν: «Έχει πολλά υλικά και ωραίο χαλί», «Μπορούμε και

κάνουμε πολύ ωραίες κατασκευές», «έχει πολύ ωραία μοκέτα και μεγάλα τουβλάκια», «παίζουμε πολλά παιδιά μαζί ωραία παιχνίδια».

Στην ερώτηση «Ποια έπιπλα ή υλικά θα άλλαζες στον συγκεκριμένο χώρο;» τα παιδιά απάντησαν στο σύνολό τους ότι θα ήθελαν να αλλάξουν «τα ράφια επειδή δεν είναι όμορφα και κάποιες φορές χτυπάμε το κεφάλι μας» και «τα κουτιά επειδή δεν είναι όμορφα και δεν χωράνε καλά όλα τα παιχνίδια όταν τα μαζεύουμε». Επίσης, δήλωσαν ότι θα ήθελαν μερικά καινούρια παιχνίδια «από εκείνα που κουμπώνουν» και πιο πολλά lego.

Στις παρακάτω φωτογραφίες φαίνεται πώς ήταν ο χώρος του οικοδομικού υλικού πριν και πώς έγινε ύστερα από τις αλλαγές που πρότειναν τα παιδιά.



Εικόνα 3: Ο χώρος του οικοδομικού υλικού ΠΙΝ Εικόνα 4: Ο χώρος του οικοδομικού υλικού ΜΕΤΑ

Ο χώρος του κουκλόσπιτου

Τρίτος αγαπημένος χώρος των παιδιών αναδείχθηκε ο χώρος του κουκλόσπιτου, τον οποίο επέλεξαν τέσσερα (4) παιδιά. Τα παιδιά απάντησαν ότι τους αρέσει ο συγκεκριμένος χώρος επειδή «είναι όμορφος χώρος», «στρώνω τραπέζι, ετοιμάζω φαγητά και παίζω οικογένεια», «μαγειρεύω, ξεκουράζομαι στον καναπέ και διαβάζω βιβλία που φέρνω από την βιβλιοθήκη», «κάνουμε ωραίες μεγάλες τούρτες με τα τουβλάκια».

Στην ερώτηση «Ποια έπιπλα ή υλικά θα άλλαζες στον συγκεκριμένο χώρο;» τα παιδιά απάντησαν ότι θα ήθελαν να αλλάξουν «το τραπέζι με τα σκαμπό επειδή πολλές φορές πέφτουν» και «το χαλί. Θα ήθελα ένα με πιο ωραία χρώματα».

Στις παρακάτω φωτογραφίες φαίνεται πώς ήταν ο χώρος του οικοδομικού υλικού πριν και πώς έγινε ύστερα από τις αλλαγές που πρότειναν τα παιδιά.



Εικόνα 5: Ο χώρος του κουκλόσπιτου ΠΙΝ

Εικόνα 6: Ο χώρος του κουκλόσπιτου ΜΕΤΑ

Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως ερευνητές καθώς και από τους νέους χώρους που διαμορφώθηκαν στην τάξη τους, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους στον τελικό οδηγό συνέντευξης. Μερικές από τις απαντήσεις τους αναφορικά με τις αλλαγές που έγιναν στους χώρους της τάξης ήταν:

«Φαίνεται σαν να μετακόμισε το σχολείο. Πολλά καινούρια έπιπλα και παιχνίδια. Μου άρεσε που άλλαξαν τα κουτιά στα τουβλάκια όπως είχα πει εγώ!» (A8).

«Πολύ ωραία! Μόλις ήρθα και το είδα ήταν όπως το ονειρευόμουν! Μόνο τα σύννεφα δεν είχα ονειρευτεί (σ.σ. εννοεί άσπρα κρεμαστά σύννεφα που μπήκαν στον χώρο της βιβλιοθήκης). Μοιάζουν όπως οι κρεμαστές ομπρέλες στην παραλία» (A2).

«Μου άρεσει γενικά όλη η τάξη και περισσότερο η βιβλιοθήκη. Κάναμε τελικά πολύ καλή δουλειά με την ομάδα μου όταν διαλέγαμε τα έπιπλα στον υπολογιστή!» (K5).

Ένα κοριτσάκι που είχε πρόβλημα με την ομιλία του είπε μόλις είδε τον χώρο «Σούπερ όλα! Ζωάκια καινούριο κουτί! Χωράνε!» (K3).

«Τρελάθηκα το πρωί που την είδα! Δεν μου έβγαιναν λέξεις, όλο χαμογελούσα! Μου άρεσαν τα πάντα!» (K6).

«Μόνο τα μάτια μου άνοιξαν πολύ! Ήταν όλα πολύ ωραία! Όπως τα είχαμε αποφασίσει!» (A4).

«Μου άρεσαν πιο πολύ τα φώτα. Τέλειο το αστέρι και το φεγγάρι. Θα μπορούμε να τα ανάβουμε μόνοι μας όταν θέλουμε; Όλα στην τάξη είναι πιο ωραία τώρα!» (A7).

«Μου άρεσαν τα φωτιστικά, τα συννεφάκια, το κουκλόσπιτο και τα τουβλάκια. Όταν μπήκα πρώτος το πρωί ένιωσα περίεργα που είδα τόσες αλλαγές και δεν ήταν κανένας φίλος μου μαζί» (A5).

Οι γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές

Τα παιδιά συμμετείχαν αποτελεσματικά και με ενθουσιασμό στη διεξαγωγή της έρευνας και ανταπεξήλθαν με επιτυχία στους ρόλους που ανέλαβαν κατά την εργασία στις μικρές ομάδες. Όπως προέκυψε από τη συμμετοχική αξιολόγηση και από την παιδαγωγική τεκμηρίωση τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και διαδικασίας τα παιδιά παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθύνης, στη λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη της λεκτικής τους επικοινωνίας.

Η επιλογή του συνδυασμού της «προσέγγισης του Μωσαϊκού» με τη συνεργατική μάθηση, και να μην εργαστεί κάθε παιδί ατομικά (όπως συνήθως συμβαίνει σε αντίστοιχες έρευνες που εφαρμόζεται το «Μωσαϊκό») αποδείχτηκε πολύ αποτελεσματική καθώς συνέβαλε σημαντικά στην ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών. Η ομάδα λειτουργούσε ως «σκαλωσιά» για τα παιδιά που είχαν λιγότερες ικανότητες και δεν μπορούσαν να διαχειριστούν με ευκολία τα πολλά ερευνητικά εργαλεία που περιλάμβανε το «Μωσαϊκό» και τα βοηθούσε να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις δραστηριότητες. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό, μειώνονταν η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην ερευνητική διαδικασία, στοιχείο που αποτελούσε και έναν από τους βασικούς στόχους του προγράμματός μας, αφού επιδίωξή μας ήταν ο ρόλος των παιδιών να είναι συμμετοχικός.

Η ευχαρίστηση παρατηρήθηκε ως ένα από τα πιο συχνά συναισθήματα των παιδιών, όπως προέκυψε από την παρατήρηση και από τις απαντήσεις των παιδιών στον τελικό οδηγό συνέντευξης.

Τα παιδιά εξοικειώθηκαν σημαντικά και έδειξαν ενθουσιασμό με τη χρήση των ψηφιακών μηχανών. Η φωτογράφιση αποδείχτηκε ένα σημαντικό εργαλείο καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Καθώς τα παιδιά κάθε ομάδας έβλεπαν στον

υπολογιστή τις φωτογραφίες που είχαν τραβήξει, προκειμένου να επιλέξουν από κοινού ποιες θα έβαζαν στο βιβλίο τους, ανακαλούσαν πληροφορίες για την ορθή χρήση των ψηφιακών μηχανών, συζητούσαν για δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη χρήση της και ανέλυαν την πορεία που ακολούθησε η ομάδα τους στη συλλογή των φωτογραφιών. Επιπλέον, μέσα από το κοίταγμα των φωτογραφιών ενισχύθηκε σημαντικά η λεκτική ικανότητα των παιδιών, τα οποία εξέφραζαν απόψεις τόσο για τις δικές τους φωτογραφίες όσο και των άλλων μελών της ομάδας και επιχειρηματολογούσαν για το ποιες από αυτές έπρεπε τελικά να επιλέξουν για να εκτυπωθούν και να περιληφθούν στο βιβλίο της ομάδας τους.

Συμπεράσματα

Το βασικό συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνά μας ήταν το πρόγραμμα που οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε δεν βασίστηκε στη μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στα παιδιά. Ήταν ένα πρόγραμμα που καλλιέργησε την ενεργητική μάθηση και βοήθησε τα παιδιά να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους, τις απόψεις τους και τα ενδιαφέροντά τους στον εκπαιδευτικό και στους συμμαθητές τους. Στο μόνο σημείο που ο εκπαιδευτικός κατεύθυνε τα παιδιά ήταν όταν τους μάθαινε τη χρήση των ψηφιακών φωτογραφικών μηχανών. Έτσι τα παιδιά, λειτούργησαν ως *ικανοί ερευνητές* που φωτογράφιζαν, σχεδίαζαν, πρότειναν, επέλεγαν και λειτουργούσαν πια σε νέους αναδιαμορφωμένους χώρους στην τάξη τους, οι οποίοι είχαν δημιουργηθεί εξ ολοκλήρου από τα ίδια, με βάση τις επιθυμίες τους και τις ανάγκες τους.

Με βάση τα παραπάνω οδηγούμαστε σε ένα γενικευμένο συμπέρασμα ότι ο ανασχεδιασμός του χώρου με τη συμμετοχή των παιδιών και με αξιοποίηση διαφορετικών μεθοδολογιών, όπως η «προσέγγιση του Μωσαϊκού», που επιτρέπουν την ενεργό δράση τους

α. παρέχει στα παιδιά δυνατότητες ενεργητικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τα αφορούν

β. συμβάλλει στην επιτυχή διεξαγωγή συμμετοχικών ερευνών από τα ίδια

γ. διευρύνει την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις σε πλαίσιο ομάδας-τάξης και μικρών ομάδων

αναβαθμίζοντας την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της.

Ο Brooker (2002) αναφέρει πως εάν οι ενήλικες δεν είναι ευαισθητοποιημένοι ώστε να αντιληφθούν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά βλέπουν, κατανοούν και αναπαριστούν τον κόσμο γύρω τους, τότε δεν είναι δυνατό να καταφέρει το παιδί να ταυτιστεί με την οπτική του σχολείου και του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκλούμπου, Α. (2014). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εφαρμογή σε ένα πρόγραμμα μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή.

- Γρηγοριάδης, Α. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή
- Κακανά, Δ. Μ. (2015). 'Οικοδομώντας' προσωπικούς χώρους και τόπους δράσης στο νηπιαγωγείο, μέσα από το παιχνίδι. 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.
- Κακανά, Δ. Μ., και Καπαχτσή, Β. (2011). Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 52: 68-82.
- Κακανά, Δ. Μ. και Μπότσογλου, Κ. (2010). Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση*, σ. 55-77. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κακανά, Δ. Μ. (2000). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της «προσέγγισης του Μωσαϊκού». Διαθέσιμο στο: www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_vol2/Issue02_02_p06-17.pdf. (Ανακτήθηκε: 08/12/ 2016).

Ξενόγλωσση

- Braun, V. και Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77-101. ISSN1478-0887. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.uwe.ac.uk//11735>. (Ανακτήθηκε: 07/01/2014).
- Brooker, L. (2002). *Starting school: Young children's learning cultures*, σ. 171. Buckingham: Open University Press.
- Clark, A. και Moss, P. (2011). *Listening to young children: The Mosaic approach*, London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A. (2011). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Διαθέσιμο στο: <http://learningaway.org.uk/wp-content/uploads/RL56-Extract-the-Mosaic-Approach-EARLY-YEARS.pdf>. (Ανακτήθηκε: 5/11/2016).
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: children's and adult's participation in designing learning environments*. London: Routledge
- Clark, A. και Moss, P. (2005) *Spaces to play, More listening to young children using the Mosaic approach*, London: National Children's Bureau.
- Christensen, P. και James, A. (επιμ.) (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Darbyshire, P., Schiller, W. και MacDougall, C. (2005). Extending new paradigm childhood research: meeting the challenges of including younger children, *Early Child Development and Care* 175(6): 467-472.

- Germanos, D. (2009). Le reamenagement educative de l' espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe cooperative et multiculturelle. GERFLINT, σ. 85-101. Paris: *Synergies/ Sud-esturopeen*, 2.
- Gray, A. (2003). *Research practice for cultural studies*. London: Sage.
- Hay, I. (2000). *Qualitative research methods in human geography*. Oxford University Press.
- Johnson D. W., Johnson R. T. και Holubek, E. (2004). *Cooperative learning in the classroom*. ASCD: Alexandria: Virginia.
- Johnson, D. W, Johnson, R. T. και Stanne M. A. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Mineapolis MN: University of Minnesota Press.
- Kapaxchi, B. και Kakana, D. M. (2014) Traditional Classrooms Transformed into Modern School Environments through Collaborative Action Research, *International Journal of Elementary Education* 3(3): 58-64. Διαθέσιμο στο: doi: 10.11648/j.ijeeedu.20140303.12 (Ανακτήθηκε: 5/2/2017).
- MacNaughton, G., Hughes, P., Smith, K. (2007). *Young children as active citizens*. Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*, Maidenhead: Open University Press.
- Rinaldi, C. (2005). 'Documentation and assessment: What is the relationship?'. Στο A. Clark, A. Kjørholt και P. Moss (επιμ.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, σ. 17-28. Bristol: Policy Press.
- Ryder Richardson, G. (2006). *Creating a space to grow: the process of developing your outdoor learning environment*. London: David Fulton.
- Smith, B. L. και MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning. Στο A. Goodshell, M. Maher, V. Tinto, B.L. Smith, J. T. MacGregor, *Collaborative learning: A sourcebook for Higher Education*. Διαθέσιμο στο: <http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pd>. (Ανακτήθηκε: 3/11/2016).
- Ward-Thomson, C., Aspinall, P. και Montarzino, A. (2008). The childhood factor: Adult visits to green places and the significance of childhood experience. Στο *Environment and behavior* 40 (1): 111-114.
- Warming, H. (2005). Participant observation: a way to learn about children's perspectives. Στο A. Clark, P. Moses and A. Kjørholt (επιμ.), *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. σ. 51-70. Bristol: Policy Press.

Πηγές Εικόνων

Εικόνες 1-6: Προσωπικό αρχείο Α. Γκλούμπου και Δ. Μ. Κακανά.