

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'



Ενεργητική Εναρμόνιση των Παιδιών με τους Χώρους τους

Θωμάη Μπατιάνη (Thomai Batiani)

doi: [10.12681/χπ.1434](https://doi.org/10.12681/χπ.1434)

Ενεργητική Εναρμόνιση των Παιδιών με τους Χώρους τους Active Harmonious Coexistence of Children with their Environment

Θωμάη Μπατιάνη

Νηπιαγωγός

Περίληψη

Οι αλλαγές της σημερινής πραγματικότητας είναι ραγδαίες. Τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα για τον τρόπο μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών εξελίχθηκαν. Η ανάγκη λοιπόν της αναθεώρησης και αναπροσαρμογής του διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος είναι επιτακτική. Στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών μονάδων, η βιωματική-επικοινωνιακή μάθηση, η συνεργασία, η διαθεματικότητα και ο χώρος δημιουργούν νέες μορφές προσέγγισης της γνώσης. Στην παρούσα εργασία, αναφέρονται, αρχικά, οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις που επηρέασαν την εκπαιδευτική σκέψη και πολιτική. Στη συνέχεια, περιγράφεται ένα εγχείρημα εφαρμογής των παιδαγωγικών αυτών αντιλήψεων σε νηπιαγωγείο του Νομού Χανίων στην Κρήτη. Ακολουθεί μια πρόταση σχεδιασμού ανάπλασης της αυλής βασισμένη στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές οργάνωσης των σχολικών χώρων. Στόχος της εργασίας είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου και ποικίλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης, με απώτερο σκοπό την παρακίνηση της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στους χώρους δράσης τους. Με τα νέα δεδομένα, το ίδιο το παιδί γίνεται πρωταγωνιστής στην οικοδόμηση της γνώσης του και ταυτόχρονα υποστηρίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξή του.

λέξεις-κλειδιά: βιωματική επικοινωνιακή μάθηση, συνεργασία, διαθεματικότητα, συστημική προσέγγιση, ευελιξία, ποικιλία, εκπαιδευτική διαδικασία, χώρος ως πεδίο αγωγής.

Thomai Batiani

Kindergarten Teacher

Abstract

In the modern rapidly updating world we are living, the new theoretical and research data about child's learning and development promote the necessity of the reconsideration and readjustment of teaching and learning content. In an attempt of school modernization, the experimental communicative learning, cooperative learning, interdisciplinary and the physical setting are recommended as the new aspects of knowledge approach. This assessment starts with reference to the contemporary pedagogical trends that influence the educational policy and thought. Afterwards, it describes an attempt of contemporary implementation in a kindergarten located at the prefecture of Chania in Crete. Thereafter, it follows a redesigned proposal of school yard based on the contemporary pedagogical principles of school organized. The report focuses on the transformation of a flexible and varied physical environment under the prism of systemic theory. The ultimate purpose is to encourage children's active participation in their action spaces. Considering this data, the child becomes the protagonist of his knowledge while his overall development is supported.

keywords: experimental communicative learning, cooperative learning, interdisciplinary, systemic approach, flexibility, variety, educational process, physical learning environment.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό περιβάλλον της προσχολικής αγωγής βασίζονται στις παιδαγωγικές τάσεις και στα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών που εμφανίστηκαν από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έως τις μέρες μας. Οι φιλοσοφικές και πολιτικές αντιλήψεις της παλιάς παιδαγωγικής αντικαταστάθηκαν, αρχικά, με εκείνες της νέας και, μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο έως τις μέρες μας, με τις αντιλήψεις της σύγχρονης. Η νέα παιδαγωγική έθετε ως σημείο εκκίνησης τη φύση του παιδιού, ενώ η σύγχρονη προσπαθεί να δει τις τροποποιήσεις της συμπεριφοράς ως συνάρτηση τριών προσδιοριστικών παραγόντων, του παιδιού, του εκπαιδευτικού και του περιβάλλοντος (Φράγκος 1994).

Τα ευρήματα των σύγχρονων επιστημονικών ερευνών της νευροεπιστήμης αποκάλυψαν τη σημασία των εμπειριών στην ποιότητα των διασυνδέσεων των νευρώνων μεταξύ τους (Black et al. 1999). Την ίδια στιγμή, ο λόγος γύρω από τον πλουραλισμό των νοητικών ικανοτήτων ενισχύεται ολοένα και περισσότερο επισκιάζοντας τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τα συμβατικά τεστ νοημοσύνης. Τα δεδομένα αυτά σε συνδυασμό με τις ραγδαίες αλλαγές στην παγκόσμια και τοπική κοινωνία επιτάσσουν την ανάγκη επανεξέτασης του εκπαιδευτικού προσανατολισμού.

Σύγχρονες Παιδαγωγικές Αντιλήψεις

η βιωματική επικοινωνιακή μάθηση

Η βιωματική επικοινωνιακή μάθηση είναι «μια διαρκής διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδυάζουν υλικά, εμπειρίες και ιδέες για να εξάγουν νέα συμπεράσματα για τα ίδια» (Hohmann et al. 1979: 18). «Η γνώση δε θεωρείται αυτοσκοπός, αλλά τίθεται στην υπηρεσία των συμμετεχόντων στα εκπαιδευτικά δρώμενα, και δεν επιβάλλεται ως υποχρέωση, αλλά εντάσσεται στα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους» (Χρυσafiδης 2003: 21). Με τη βιωματική επικοινωνιακή προσέγγιση, οι δραστηριότητες του σχολείου επεκτείνονται όχι μόνο στο ευρύτερο φυσικό, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον, σε μια προσπάθεια δημιουργικής επαφής των δύο κόσμων. Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσεται και ο ρόλος των γονέων που αποτελούν μέρος της κοινωνικής ζωής και πρέπει να μεταβληθούν σε ενεργά πρόσωπα της σχολικής ζωής (Χρυσafiδης 2003).

η διαθεματική προσέγγιση

Η διαθεματικότητα στηρίζεται στα πορίσματα της μορφολογικής ψυχολογίας που υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο σφαιρικά. Συνεπώς, η προσπάθεια της μεμονωμένης γνώσης λειτουργεί ενάντια στη φύση (Κολιάδης 2002). Με τη θεωρία, επίσης, του Gardner (1993) για την ύπαρξη εννέα τουλάχιστον ειδών νοημοσύνης δόθηκε μια άλλη διάσταση στη διαφορετικότητα. Προβλήθηκε η ανάγκη διαφοροποίησης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και των τρόπων αξιολόγησης.

Στην διαθεματική προσέγγιση, η σχολική γνώση οργανώνεται γύρω από τα καθημερινά ζητήματα, θέματα και προβλήματα γενικότερου ενδιαφέροντος, σε συνολικό και ατομικό επίπεδο. Μετατρέπονται ουσιαστικά σε πηγή της σχολικής γνώσης, η οποία έχει καθαρά ολιστικό χαρακτήρα. Η διαθεματικότητα στην προσχολική ηλικία «θεμελιώνεται πάνω σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στοιχεία: α) στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης β) στις διερευνητικές διαδικασίες μάθησης γ) στη συσχέτιση της διδασκόμενης ύλης με το χρόνο διδασκαλίας, δ) στην ισότιμη μεταχείριση και αντιμετώπιση της προσχολικής αγωγής στην εκπαίδευση και ε) στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» (Δάλκος 2003: 87).

η συνεργατική μάθηση

Η πολυεπίπεδη και ποικιλότροπη προσέγγιση και διερεύνηση ενός θέματος δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής τόσο της εξατομικευμένης όσο και της συνεργατικής μάθησης. Για μια πραγματική και αποτελεσματική συνεργασία, ωστόσο, πρέπει να συνυπάρχουν προσεκτικά δομημένα τα παρακάτω πέντε βασικά στοιχεία:

- θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας που μπορεί να εξασφαλιστεί με κοινούς στόχους και αμοιβές, κατανομή ρόλων, καταμερισμό έργου και πηγών
- προωθητική αλληλεπίδραση, η οποία εκδηλώνεται ως αμοιβαία βοήθεια, ενίσχυση και ενθάρρυνση, προσφορά γνώσεων και πληροφοριών, ανταλλαγή υλικού κ.τ.λ.
- ατομική και ομαδική ευθύνη
- απόκτηση και χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως προσεκτική ενεργητική ακρόαση, ανάληψη ευθύνης, ανεκτικότητα, έκφραση διαφωνίας, διαπραγμάτευση, λήψη αποφάσεων, διαχείριση συγκρούσεων, αποδοχή διαφορετικότητας
- αξιολόγηση της ποιότητας της συνεργασίας (Johnson and Johnson 1999).

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στηρίζει τις «διαμαθητικές σχέσεις, οι οποίες παραπέμπουν σε μαθητοκεντρικές διδασκαλίες που αποτελούν άριστο πλαίσιο για την υλοποίηση της αποστολής του σχολείου να συμβάλλει στην ανάπτυξη και αυτονομία του ατόμου» (Ματσαγγούρας 1997: 456). Έχει θετικά αποτελέσματα στις ατομικές και ομαδικές επιδόσεις των μαθητών (Χαραλάμπους 1996, Johnson 1999) και εφαρμόζεται συχνά σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Allport 1979), καθώς συντελεί στην ένταξη ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων ή ικανοτήτων.

ο χώρος ως υλικό πεδίο αγωγής

Με αφετηρία διάφορες επιστημολογικές θεωρήσεις «επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του χώρου του σχολείου και έννοιες όπως πολυπλοκότητα, ευελιξία, πλαστικότητα και προσαρμοστικότητα του χώρου επενδύονται με αξίες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και σημασιολογικές» (Τσουκαλά 2000: 163). Στη σύγχρονη παιδαγωγική, ο χώρος συνιστά την υλική βάση αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον και οι συνθήκες που επικρατούν σ' αυτόν συνδέονται με διαφορετικές πλευρές της ανάπτυξής του· την κοινωνική, τη συναισθηματική, την κινητική και τη γνωστική (Weinstein 1987). Αποτελεί το υλικό πεδίο αγωγής και μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Γερμανός 2002). Γι' αυτό και αντιμετωπίζεται πλέον ως «ισότιμος παράγοντας σε σχέση με τους υπόλοιπους που διαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον» (Γερμανός 2002: 80).

Μέσα από πρακτικές που ενισχύουν την αυθόρμητη στάση των παιδιών και επιτρέπουν την ελευθερία κινήσεων και την αλληλεπίδρασή τους με το χώρο, εμφανίζονται πρακτικές και μορφές συμπεριφοράς με υψηλότερο βαθμό αλληλεπίδρασης. Με τις παρεμβάσεις τους στα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος, τα παιδιά ενσωματώνουν τα δικά τους χαρακτηριστικά σε εκείνα του χώρου και δημιουργούν 'τόπους': ένα υλικό σύνολο που αποτελεί το χώρο των προσωπικών τους εμπειριών. Ο τόπος είναι έντονα φορτισμένος συμβολικά, προσωρινός, δεδομένου ότι μεταβάλλεται συνεχώς, ακολουθεί την εξέλιξη της δραστηριότητας, και αποτελεί το μέσο πρόσβασης και το πεδίο έντονης αλληλεπίδρασης του παιδιού με τον κόσμο και τα αντικείμενα (Γερμανός 2001).

Παράλληλα με τον εσωτερικό χώρο, και οι σχολικές αυλές αντιμετωπίζονται ως χώροι αγωγής. Ο αύλειος χώρος του σχολείου «προσφέρει δυνατότητες ελεύθερης κίνησης και παιχνιδιού, δημιουργικών δραστηριοτήτων, εξερευνήσεων, επαφής του παιδιού με τη φύση και άτυπων κοινωνικών επαφών και θα μπορούσε να θεωρηθεί από την άποψη αυτή ότι πλεονεκτεί απέναντι στον εσωτερικό σχολικό χώρο ως μέσο στήριξης των διαδικασιών της νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού» (Ταμουτσέλη 1997: 82). Με την κατάλληλη διαμόρφωσή του μπορεί να αξιοποιηθεί ως «ένα επιπρόσθετο περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει και ενισχύει τη δημιουργική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού» (Vogel 2009: 117).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις ο χώρος πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- να προσκαλεί τα παιδιά
- να είναι διαχωρισμένος σε ενδιαφέρουσες ευδιάκριτες περιοχές δραστηριοτήτων για να ενθαρρύνει διαφορετικούς τύπους παιχνιδιών
- να περιλαμβάνει χώρους για τις ομαδικές δραστηριότητες και την αποθήκευση των προσωπικών αντικειμένων των παιδιών
- να έχει ενδιαφέρουσες περιοχές, που επιτρέπουν την εύκολη μετακίνηση και τη συνολική εποπτεία
- να περιλαμβάνει ευέλικτες περιοχές δραστηριοτήτων για να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των παιδιών
- να διαθέτει άφθονα υλικά, που θα υποστηρίζουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών μάθησης
- να περιέχει υλικά που αντανακλούν την οικογενειακή ζωή των παιδιών
- και να προωθεί τον κύκλο «βρίσκω – χρησιμοποιώ – επιστρέφω» στην αποθήκευση των υλικών και του εξοπλισμού (Hohmann 1979: 112-123).

ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται περισσότερο σύνθετος, καθώς κινείται από την οργάνωση του χώρου έως και την αξιολόγηση του προγράμματος. Λαμβάνει υπόψη την προσωπικότητα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το ρυθμό ανάπτυξης και τις ατομικές διαφορές των παιδιών και διαμορφώνει ένα περιβάλλον που τα υποστηρίζει να μαθαίνουν, μέσα από τη δική τους δράση και με τον δικό τους τρόπο (Χρυσ αφίδης 2003). Από φορέας γνώσης γίνεται διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και το μαθητή και αποκτά το ρόλο του συντονιστή (Σφυρόερα 2007). Συμπεριφέρεται ως δημοκρατικός ηγέτης που καθορίζει τους στόχους και τα ενδιαφέροντα της ομάδας σε συνεργασία με τα παιδιά και συναποφασίζει με τους μαθητές για την κατανομή των ρόλων και των εργασιών (Μπακιρτζής 1996). «Παρατηρεί και καταγράφει τη μάθησή τους για να τα υποστηρίξει κατάλληλα και παρεμβαίνει όταν του ζητηθεί»

(Μουμουλίδου 2006: 233). Ταυτόχρονα, αξιολογεί και αυτοαξιολογείται για να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ποιότητα των σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι πολύ σημαντική. Ένα από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που επηρεάζει την ομάδα της τάξης είναι οι προσδοκίες του για τα παιδιά, οι οποίες λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες και επηρεάζουν το είδος της ενίσχυσης και το χρόνο που αφιερώνει στις πρακτικές τους. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με τον εκπαιδευτικό, τα παιδιά πληροφορούνται για τις προσδοκίες του και, ανάλογα με τις συνθήκες, συμπεριφέρονται, ώστε να τις επιβεβαιώσουν (Μπίκος 2004). Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει όχι μόνο τη διάθεση και τα συναισθήματα των μαθητών, αλλά και «τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται, εργάζονται, συνεργάζονται» (Πυργιωτάκης 1999), καθώς και το συναισθηματικό κλίμα και το επίπεδο επιδόσεων της τάξης (Ματσαγγούρας 2000). Για να υπάρχει συνοχή στην ομάδα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τα ενθαρρύνει σε επιτυχίες, να λαμβάνει υπόψη τα όρια των δυνατοτήτων τους, να διακρίνει τις ικανότητές τους, να τα δείχνει εμπιστοσύνη και να υποστηρίζει την ένταξη όλων των παιδιών στην ομάδα, προκειμένου «η τυπική ομάδα της τάξης ν' αποκτήσει τη νοοτροπία της άτυπης ομάδας» (Μπίκος 2004: 109).

το σύστημα 'εκπαιδευτικό περιβάλλον'

Στο χώρο της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας το 'εκπαιδευτικό περιβάλλον' αντιμετωπίζεται ως «ένα σύστημα που είναι ενταγμένο στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου το οποίο με τη σειρά του υπάγεται στο υφιστάμενο κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο» (Μπίκος 2004: 129). Το σύστημα αυτό αποτελείται από υλικά και μη υλικά στοιχεία που μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο δομές, την υλική και την κοινωνική (Vayer et al 1991). Η κοινωνική δομή περιλαμβάνει τους παράγοντες εκείνους που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον, όπως είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι τρόποι εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις κ.ά., και διέπουν τη λειτουργία της σχολικής τάξης και αυλής. Οι παράγοντες αυτοί σχηματίζουν το ψυχολογικό-κοινωνικό περιβάλλον το οποίο εμπεριέχει τέσσερις διαστάσεις: τη σχολική κουλτούρα, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, τη διδακτική παρουσία του εκπαιδευτικού, τη σχέση του μαθητή με τον εαυτό του (Ματσαγγούρας 2000). Η υλική δομή περιλαμβάνει τα δεδομένα του χώρου, καθώς και τις σχέσεις και τους κανόνες της κοινωνικής δομής, που διέπουν τη λειτουργία τους. Τα υλικά αυτά στοιχεία κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες: τον κτισμένο χώρο, το διαμορφωμένο χώρο, τους τεχνητούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, την επίπλωση και τον εξοπλισμό, και το εκπαιδευτικό υλικό (Γερμανός 2002). Οι δύο δομές αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και οι κανόνες και οι μεταβολές της μιας επηρεάζουν τους κανόνες και τις μεταβολές της άλλης. Πρέπει λοιπόν να έχουν την ίδια κατεύθυνση, ώστε να υπάρχει συνομορφία (Weinstein 1987) μεταξύ τους και να ισορροπεί το σύστημα.

Το είδος, ωστόσο, των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στο σύστημα και το περιβάλλον, στο οποίο ανήκει, επηρεάζει και τη μορφή του, που μπορεί να είναι ανοιχτή ή κλειστή. Ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τις έντονες αλληλεπιδράσεις με το πλαίσιο του και αναβαθμίζεται. Για να είναι όμως ανοιχτό, οι δύο δομές του, η υλική και η κοινωνική, πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και ποικιλία. Στην οργάνωση της υλικής δομής η ευελιξία επιτρέπει εναλλακτικούς τρόπους χρησιμοποίησής των υλικών δεδομένων και η ποικιλία αναφέρεται στην πολλαπλότητα των ερεθισμάτων και τον πλούσιο εξοπλισμό. Στην κοινωνική δομή, η ευελιξία

επιτρέπει εναλλακτικούς τρόπους αλληλεπίδρασης και η ποικιλία πολλαπλές εκπαιδευτικές πρακτικές (Γερμανός 2002).

Σκοπός- μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία το εκπαιδευτικό περιβάλλον αντιμετωπίστηκε υπό το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης. Στόχος ήταν η οργάνωση της υλικής και κοινωνικής δομής του σχολικού περιβάλλοντος σύμφωνα με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις.

Σκοπός του όλου εγχειρήματος ήταν η ανάδειξη του πρωταγωνιστικού ρόλου των παιδιών στην οικοδόμηση της γνώσης τους και η υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξής τους.

Η εφαρμογή υλοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο της Καντάνου, που βρίσκεται στο Νομό Χανίων της Κρήτης. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών ήταν 10, 6 κορίτσια και 4 αγόρια. Τα νήπια ήταν 4 και τα προνήπια 6. Από τα 10 παιδιά τα 5 ήταν αλβανικής προέλευσης.

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση ήταν η συστηματική παρατήρηση, η φωτογράφιση, το καθημερινό ημερολόγιο των εκπαιδευτικών με τις παρατηρήσεις τους και η μαγνητοφώνηση. Η αξιολόγηση γινόταν και με όλη την ομάδα της τάξης.

Ο Σχολικός Χώρος

ο κτισμένος χώρος

Η συνολική έκταση του οικοπέδου είναι 1.675 τ.μ. και το συνολικό εμβαδόν του κτιρίου είναι 395 τ.μ. Το κτίριο κατασκευάστηκε το 2004 για να στεγάσει το Δημοτικό Παιδικό Σταθμό της Καντάνου και παραχωρήθηκε στο νηπιαγωγείο μια αίθουσα διαστάσεων 47,7 τ.μ., που βρίσκεται στην ανατολική πτέρυγα του κτιρίου, και μια αποθήκη 3 τ.μ. Τα παράθυρα είναι μεγάλα και επιτρέπουν σε ικανοποιητικό βαθμό την οπτική σύνδεση με τον εξωτερικό χώρο. Δεν υπάρχει όμως λειτουργική σύνδεση· οι δύο κύριες εισοδοί απέχουν 13 περίπου μέτρα από την αίθουσα και η απόσταση ανάμεσα στην τάξη και στο χώρο δράσης των παιδιών στην αυλή είναι 25 μέτρα περίπου. Οι τουαλέτες είναι κοινόχρηστες και για τις δύο σχολικές μονάδες και υπάρχει φυσικός φωτισμός. Το σημαντικό πρόβλημα του κτιρίου είναι η υγρασία, η οποία είναι αισθητή τόσο στους τοίχους όσο και στις έντονες μυρωδιές που υπάρχουν. Τέλος, οι παροχές ρεύματος βρίσκονται αρκετά ψηλά σε σχέση με το ύψος των παιδιών.

ο χώρος της σχολικής αυλής

Η συνολική έκταση του αύλειου χώρου είναι 1.280 τ.μ. και ο χώρος που χρησιμοποιείται από τα παιδιά είναι 295 τ.μ. Περιλαμβάνει μεταλλικές κούνιες, και μια τραμπάλα χωρίς ελατήρια, που έχει ήδη προκαλέσει μικροατυχήματα στα παιδιά. Στο χώρο υπάρχει και περιοχή με άμμο που περιβάλλεται από τσιμέντο και βρίσκεται κοντά σε παροχή νερού (βρύση). Επίσης, την προηγούμενη σχολική χρονιά δημιουργήθηκε ένας μικρός κήπος με τη συνεργασία των παιδιών και των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια του περιβαλλοντικού προγράμματος 'γνωρίζω τη φύση'. Στον κήπο βρίσκονται αρωματικά φυτά και βότανα (δεντρολίβανο, μαϊντανό, δυόσμο κτλ.) τα οποία

χρησιμοποιούνται καθημερινά από τη μαγείρισσα στην παρασκευή του φαγητού. Η περίφραξη αποτελείται από τσιμεντένιο τοιχίο με μεταλλικά κιγκλιδώματα, σε μαύρο χρώμα. Σε ορισμένα σημεία υπάρχει μεταλλικό πλέγμα περίφραξης, που, με την πάροδο του χρόνου, έχει αλλοιωθεί και φθαρεί. Τα υλικά για την επικάλυψη του αύλειου χώρου είναι κυβόλιθοι, μικρές πέτρες και χώμα με αυτοφυή χλόη, η οποία έχει μετατραπεί σε ένα φυσικό τάπητα ανορθόδοξων σχημάτων.

Η σκίαση είναι περιορισμένη, ενώ στο χώρο δραστηριοποίησης των παιδιών απουσιάζει εντελώς. Το γεγονός αυτό περιορίζει και το χρόνο παραμονής τους στην περιοχή. Επειδή, ωστόσο, οι ηλιόλουστες και ζεστές ημέρες είναι πολλές, καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, και τα παιδιά έχουν ανάγκη την επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον, οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται κοντά στο χώρο στάθμευσης των αυτοκινήτων που έχει σκιερά μέρη.

ο διαμορφωμένος χώρος της τάξης

Ο χώρος οργανώθηκε σε ενδιαφέρουσες περιοχές δραστηριοτήτων με συγκεκριμένη θεματική ενότητα, για να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των διδασκομένων γνωστικών αντικειμένων (Seefeld και Barbour 1986). Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η τάξη διέθετε την περιοχή των εικαστικών, της ανάγνωσης και γραφής, του οικοδομικού υλικού, του σπιτιού, του υπολογιστή και της παρεούλας. Στην πορεία, προστέθηκαν η περιοχή της μουσικής και των φυσικών επιστημών που αντικατέστησε εκείνη του υπολογιστή. Η συγκεκριμένη αντικατάσταση έγινε εξαιτίας τεχνικών προβλημάτων που παρουσιάστηκαν στο μοναδικό υπολογιστή που διέθετε το σχολείο. Γι' αυτό και αξιοποιούταν από τα παιδιά ένας φορητός υπολογιστής. Δίπλα στην περιοχή της ανάγνωσης και γραφής διαμορφώθηκε και ένας χώρος εκούσιας απομόνωσης, που επέτρεπε στο παιδί, που ήταν σε υπερδιέγερση, κουρασμένο ή αναστατωμένο, να ξεφύγει λίγο από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις, να απολαύσει μια ήσυχη στιγμή, να σκεφτεί μια σύγκρουση και να παίξει μόνο του. Η πρακτική αυτή ευνοεί και την ανάπτυξη του αυτοελέγχου των παιδιών (Weinstein 1987). Το γραφείο των εκπαιδευτικών, επειδή υποχρεωτικά ήταν μέσα στην τάξη, βρισκόταν στο σημείο, όπου ήταν όλες οι παροχές ρεύματος.

Η υποστήριξη του προγράμματος και ο τρόπος χρήσης της κάθε περιοχής αποτέλεσαν τα κριτήρια της διαρρύθμισής τους στο χώρο (Epstein 2007). Όλες οι περιοχές τοποθετήθηκαν περιμετρικά προκειμένου να αξιοποιείται το κέντρο για τις κινητικές δραστηριότητες και την ξεκούραση των παιδιών. Οι ήσυχες περιοχές (περιοχή ανάγνωσης και γραφής, φυσικών επιστημών, εικαστικών) βρίσκονταν κοντά μεταξύ τους και σε απόσταση από τις ενεργητικές (περιοχή σπιτιού, οικοδομικού υλικού, μουσικής) για να μην αποσπάται η προσοχή των παιδιών που επέλεγαν τις ήσυχες. Η περιοχή των εικαστικών τοποθετήθηκε δίπλα στην πόρτα επιτρέποντας την εύκολη πρόσβαση στους νιπτήρες, που ήταν κοντά. Η παρεούλα ενσωματώθηκε με την περιοχή της μουσικής προκειμένου τα παιδιά να έχουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων. Και η περιοχή της ανάγνωσης και γραφής ήταν κοντά στα παράθυρα για να διαθέτει ο χώρος περισσότερη φωτεινότητα. Κάθε περιοχή προσδιοριζόταν με μια πλαστικοποιημένη και εύκολα μετακινούμενη ετικέτα, που έγραφε το όνομά της με την αντίστοιχη εικόνα. Έτσι, τα παιδιά γνώριζαν το είδος των δραστηριοτήτων που φιλοξενούσε και χειρίζονταν μόνο τους τα υλικά δεδομένα του περιβάλλοντος (Fisher 1996).

Η διακόσμηση του χώρου διέθετε σχετικές με την κάθε περιοχή εικόνες και εργασίες των παιδιών, σε τέτοιο ύψος, ώστε να μπορούν να τις βλέπουν. Υπήρχαν, επίσης, φωτογραφίες τους στην πόρτα, όπως και στην περιοχή των φυσικών επιστημών, ως

‘μικροί επιστήμονες’. Και φωτογραφίες με τις οικογένειές τους διακοσμούσαν την περιοχή του σπιτιού. Μ’ αυτόν το τρόπο, τα παιδιά «λάμβαναν το μήνυμα ότι ο χώρος είναι σχεδιασμένος γι’ αυτά και είναι ευπρόσδεκτα» (Vogel 2009: 8). Στο διάδρομο, έξω από την αίθουσα, και πάνω από τα κρεμαστάρια τους, τοποθετούνταν, σε χαρτί του μέτρου, φωτογραφίες με δραστηριότητες, που είχαν υλοποιηθεί, μέσα και έξω από την τάξη. Τέλος, η παρεούλα διέθετε εικόνες ανάλογες με τα θέματα που αναπτύσσονταν, πίνακες αναφοράς με τις ημέρες, τους μήνες, τις εποχές και τον καιρό, χάρτες, καθώς και κανόνες με επιθυμητές συμπεριφορές. Οι κανόνες ζωγραφίζονταν από τα ίδια τα παιδιά και εμπλουτίζονταν, κάθε φορά που κρινόταν αναγκαίο.

Κατά τη διάρκεια του έτους, η διακόσμηση άλλαζε για να ανταποκρίνεται στις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες. Και η κάθε περιοχή αναδιαμορφωνόταν προκειμένου να «διευκολύνονται οι κινήσεις των παιδιών» (Vogel 2009: 14).

τα έπιπλα και ο εξοπλισμός της τάξης

Ο χώρος ήταν εξοπλισμένος με έπιπλα από τον ΟΣΚ και τις δωρεές των γονέων. Τα έπιπλα βρίσκονταν στο φυσικό επίπεδο των παιδιών για να είναι εύκολη η πρόσβαση σ’ αυτά. Τα παγκάκια και οι μοκέτες χρησιμοποιούνταν για το διαχωρισμό και την οριοθέτηση της κάθε περιοχής. Αυτή η πρακτική διευκολύνει τη μετακίνηση των παιδιών, δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας (Olds 1987) και συμβάλλει στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της αυτονομίας και των κοινωνικών σχέσεων (Hohmann et al. 1979). Παράλληλα όμως διευκολύνει και τους εκπαιδευτικούς, γιατί μπορούν «να παρατηρούν όλες τις δραστηριότητες στο χώρο χωρίς να συμμετέχουν άμεσα σ’ αυτές» (Weinstein 1987: 284). Τα τραπέζια εργασίας τοποθετήθηκαν στην περιοχή των εικαστικών και της ανάγνωσης και γραφής, η οποία διέθετε και μεγάλα μαξιλάρια.

Ο προσωπικός χώρος του κάθε παιδιού ήταν εξοπλισμένος με δύο κρεμάστρες που είχαν το αρχικό του ονόματός του και μια εικόνα, της οποίας το αρχικό γράμμα ήταν ίδιο με εκείνο του παιδιού. Κάτω από τις κρεμάστρες υπήρχε ένα έπιπλο, όπου τοποθετούσε την τσάντα του και στο κενό που διέθετε είχε το δικό του καλάθι για τα σημειώματα ή ό, τι άλλο επιθυμούσε να μεταφέρει στο σπίτι. Για τις εργασίες του κάθε παιδί είχε το δικό του συρτάρι με το όνομά του απ’ έξω, σε μια πλαστικοποιημένη και εύκολα μετακινούμενη ετικέτα.

Χάρτινες κούτες, μεταλλικές και πλαστικές συσκευασίες προϊόντων, καλυμμένα κατάλληλα, καλάθια, ράφια, συρτάρια κ.ά. χρησίμευαν ως αποθηκευτικοί χώροι του εξοπλισμού και του υλικού. Οι χώροι αυτοί ήταν σε χαμηλό ύψος, ανοιχτοί και καλά οργανωμένοι. Το περιεχόμενό τους προσδιοριζόταν με εικόνες ή/και αντίστοιχες κατανοητές λέξεις προκειμένου τα παιδιά να έχουν άμεση πρόσβαση σ’ αυτούς. Η πρακτική αυτή συμβάλλει και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους (Weinstein 1987). Τα όμοια υλικά και εκείνα με την ίδια λειτουργία υπήρχαν στο ίδιο σημείο. Ο τρόπος αυτός «διευκολύνει την ανεύρεσή τους και βοηθάει τα παιδιά ν’ αναπτύξουν ικανότητες ταξινόμησης και ν’ αντιληφθούν την οργάνωση των πραγμάτων» (Vogel 2009: 19). Τα υλικά και ο εξοπλισμός για την αυλή και την ξεκούραση βρίσκονταν στην αποθήκη, ενώ τα βιβλία, που δεν χρησιμοποιούνταν, αποθηκεύονταν στις ντουλάπες. Επειδή ο χώρος ήταν ενιαίος για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, τα υλικά των δεύτερων βρίσκονταν σε συρτάρια και ράφια, με μια ετικέτα που είχε την ένδειξη ‘stop’. Έτσι, τα παιδιά γνώριζαν ότι το περιεχόμενό τους δεν ανήκε σ’ αυτά. Τα προσωπικά αντικείμενα των εκπαιδευτικών τοποθετούνταν στις ντουλάπες και σε μια κρεμάστρα πίσω από την πόρτα της τάξης, η οποία ήταν ανοιχτή σε όλη σχεδόν τη διάρκεια της ημέρας.

οι τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες της τάξης

Τα χρώματα που κυριαρχούσαν στο χώρο ήταν «φωτεινά χωρίς έντονες πολυχρωμίες για να μην ενοχλούν και αποπροσανατολίζουν τα παιδιά» (Vogel 2009: 7). Η περιοχή, επίσης, των φυσικών επιστημών και των εικαστικών δεν είχαν μοκέτες και στο σημείο που βρίσκονταν το καβαλέτο και οι ποδιές των παιδιών τοποθετήθηκε μουσαμάς στον τοίχο, προκειμένου να εργάζονται άνετα με τα υλικά που επιθυμούν και να καθαρίζουν εύκολα την περιοχή. Ο χώρος διέθετε κεντρική θέρμανση, αλλά, εξαιτίας της έντονης υγρασίας, αξιοποιούνταν και το κλιματιστικό της τάξης. Με τις παραπάνω πρακτικές επιδιώχθηκε «η ανάπτυξη αισθήματος λειτουργικής άνεσης και περιβαλλοντικής ευφορίας στην αίθουσα» (Γερμανός 2002: 101).

το εκπαιδευτικό υλικό της τάξης

Σε κάθε περιοχή επιλέχθηκε και το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου «να υποστηρίξει τις διαφορετικές περιοχές μάθησης του αναλυτικού προγράμματος και να προσφέρει δυνατότητες εμπλουτισμού των γνώσεων και των ικανοτήτων των παιδιών» (Vogel 2009: 16). Στην περιοχή των εικαστικών, για παράδειγμα, υπήρχαν υλικά για τις δημιουργικές τους εργασίες, ενώ στην περιοχή του σπιτιού τα υλικά διευκόλυναν την ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού. Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν «ανοιχτό για να μπορεί να χρησιμοποιείται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους» (Vogel 2009: 14), «ποικίλο για να υποστηρίξει διαφορετικούς τύπους παιχνιδιών και πλούσιο» (Vogel 2009: 15), όσο αυτό ήταν εφικτό. Κάθε περιοχή, ωστόσο, είχε τουλάχιστον «δύο ίδια υλικά για να τα χρησιμοποιούν περισσότερα από ένα παιδιά την ίδια στιγμή και να αποφεύγονται οι συχνές συγκρούσεις μεταξύ τους» (Epstein 2007: 46). Η τάξη διέθετε και υλικά, που έφερναν οι γονείς. «Αντανακλούσαν τις καθημερινές συνήθειες και το οικογενειακό υπόβαθρο των παιδιών, προσδίδοντας, έτσι, αξία στην οικογενειακή ζωή τους» (Epstein 2007: 46).

Σε κάθε περιοχή, επίσης, υπήρχαν στυλό, μολύβια, γόμες, ξύστρες και λευκές σελίδες ή αυτοσχέδια μπλοκάκια. Η περιοχή της μουσικής διέθετε και ένα μουσικό τετράδιο, ενώ στην περιοχή των εικαστικών υπήρχαν πρόχειρες σελίδες που επαναχρησιμοποιούνταν. Τέλος, ένας παγκόσμιος χάρτης και ένας μικρός χάρτης της Ελλάδας στην παρεούλα αξιοποιούνταν στις δραστηριότητες.

Το εκπαιδευτικό υλικό άλλαζε, συχνά, για να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, στις εξελισσόμενες ικανότητες των παιδιών και στις δραστηριότητες που υλοποιούνταν στην τάξη. Υπήρχαν βιβλία με διαφορετική θεματολογία, υλικά πειραματισμού, κατασκευών, μεταμπίεσης, μουσικής έκφρασης, μέτρησης, παζλ-επιτραπέζια, παιχνίδια διαχείρισης θυμού, αντιστοίχισης, υλικά συμβολικού παιχνιδιού, εικαστικών, ανάγνωσης και γραφής κ.ά.

Η Εκπαιδευτική Διαδικασία

Η σχολική γνώση οργανώθηκε σε θεματικές ενότητες, μικρής και μεγάλης διάρκειας, σε όλη τη σχολική χρονιά. Τα θέματα επιλέγονταν είτε από τα παιδιά είτε από τις εκπαιδευτικούς και συνδέονταν με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις ικανότητές τους, το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, τις συνήθειες της περιοχής, τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών επισκέψεων και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.

Από την αρχή του σχολικού έτους, οργανώθηκαν ομαδικά παιχνίδια για να εισαχθούν στις βασικές αρχές της συνεργατικής μάθησης και δόθηκε έμφαση σε σχετικές με τα συναισθήματα δραστηριότητες. Οι ομάδες, στην αρχή, ήταν άτυπες των 2 παιδιών και, εν συνεχεία, μεικτές των τριών και τεσσάρων. Δούλευαν, άλλοτε την ίδια εργασία (ενδο-ομαδική εργασία), άλλοτε διαφορετικό τμήμα της ίδιας εργασίας και γινόταν σύνθεση αυτών (συνδυασμός ενδο-ομαδικής και διο-μαδικής εργασίας). Στο τέλος των δραστηριοτήτων παρουσίαζαν το έργο τους και ακολουθούσε αξιολόγηση του έργου και της ποιότητας των αλληλεπιδράσεών τους.

Στα πλαίσια της ανάπτυξης των δραστηριοτήτων, τα παιδιά αξιοποιούσαν τις διαθέσιμες περιοχές και το εκπαιδευτικό υλικό του χώρου και υποστηρίζονταν για να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και ν' αναπτύξουν ποικίλες μορφές παιχνιδιού. Ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, συμμετείχαν σε παιχνίδια κίνησης, μουσικής, εικαστικών, εξερευνήσεων, ανάγνωσης και γραφής, αφήγησης ιστοριών, κατασκευών, σε συμβολικά και θεατρικά παιχνίδια. Παράλληλα, ανέπτυσαν ποικίλες μορφές εργασίας: απασχολούνταν μόνοι τους στις περιοχές των δραστηριοτήτων, συνεργάζονταν σε μικρές ομάδες (Εικόνα 1), εργάζονταν με όλη την ομάδα τάξη.



Εικόνα 1: Συνεργασία σε μικρές ομάδες

Σε σχέση με το χώρο, τα παιδιά διέθεταν ελευθερία και μπορούσαν να μετακινηθούν σε όλη την έκτασή του, μεταφέροντας υλικά από τη μια περιοχή στην άλλη, για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων τους. Δεν υπήρχε συγκεκριμένος αριθμός ατόμων στις περιοχές, γιατί αυτός ο περιορισμός «θέτει όρια στη μάθηση και στην αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον» (Vogel 2009: 7). Οι μετακινήσεις γίνονταν με πρωτοβουλία του παιδιού ή της ομάδας για την πραγματοποίηση ενός συγκεκριμένου στόχου, με την προϋπόθεση να συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και να μην ενοχλούνται οι

συμμαθητές τους. Τα παιδιά διέθεταν ελευθερία και σε σχέση με το σώμα τους. Δεν υπήρχε σωστή και λάθος θέση και στάση σώματος. Έπαιρναν τη θέση που τα βόλευε και άλλαζαν στάση, όποτε επιθυμούσαν.

Ο χώροι, όπου συγκεντρώνονταν οι μικρές ομάδες επιλέγονταν από τα παιδιά για να επικοινωνήσουν καλύτερα μεταξύ τους και να στηρίξουν τη δράση τους. Η ομάδα-τάξη συγκεντρωνόταν καθημερινά στην παρεούλα για την ημερομηνία, τις καιρικές συνθήκες και τα νέα της ημέρας, στο κέντρο της τάξης για την ανάπτυξη των κινητικών δραστηριοτήτων και την ξεκούραση τους. Αξιοποιούνταν, όμως, και οι υπόλοιπες περιοχές της αίθουσας, διαμορφωμένες κατάλληλα, για να συζητήσουν, να ασχοληθούν με μουσικά παιχνίδια, να πάρουν αποφάσεις, να παρουσιάσουν τα έργα τους, να ακούσουν παραμύθια από τις εκπαιδευτικούς ή από ένα συμμαθητή τους (Εικόνα 2) κτλ.



Εικόνα 2: Αφήγηση παραμυθιού από παιδί

Είχαν, επίσης, τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στο χώρο και να αλλάζουν τη διαρρύθμιση των επίπλων και του εξοπλισμού. Η αναδιοργάνωση αυτή ήταν προσωρινή και εξελισσόμενη, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γινόταν, αρχικά, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς και, με την πάροδο του χρόνου, όντας εξοικειωμένα με τις πρακτικές αναδιάταξης του χώρου, τα παιδιά προέβαιναν μόνα τους σε αλλαγές. Και, μέσα από συνεργατικές πρακτικές, δημιουργούσαν τους δικούς τους τύπους. Οι παρεμβάσεις τους αφορούσαν και στην αισθητική της τάξης, καθώς τα ίδια επέλεγαν το σημείο τοποθέτησης των ατομικών και ομαδικών τους εργασιών.

Παράλληλα, συμμετείχαν και σε συζητήσεις αναφορικά με τη αναδιαμόρφωση μιας περιοχής και τον εξοπλισμό της με νέα υλικά.

Το παιχνίδι ήταν ο πυρήνας όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμα, και οι μεταβατικές περίοδοι, όπως είναι το συμμαζέμα, η μετάβαση από τη μια περιοχή ή δραστηριότητα στην άλλη, γίνονταν με παιγνιώδη τρόπο. Αξιοποιώντας τα θέματα που αναπτύσσονταν στην τάξη, τα παιδιά παροτρύνονταν να εμπλέκονται σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, μετατρέποντας μια απλή και άλλοτε ανιαρή διαδικασία σε ευχάριστη ενασχόληση· κινούνταν σε αργούς και γρήγορους ρυθμούς την περίοδο του συμμαζέματος· μετέβαιναν από την τάξη στις τουαλέτες μιμούμενα ζώα· παίζανε παιχνίδια με τα χέρια την ώρα του φαγητού, έως ότου τα υπόλοιπα παιδιά ολοκληρώσουν το γεύμα τους· πήγαιναν από τη μια περιοχή στην άλλη παίζοντας μουσικά όργανα με το σώμα τους.

Για τις δραστηριότητες στην αυλή τα παιδιά μετέφεραν το υλικό της τάξης στον εξωτερικό χώρο. Έπαιρναν τα μουσικά όργανα, τα υλικά ζωγραφικής, τους μεγεθυντικούς φακούς, το κασετόφωνο και οτιδήποτε άλλο επιθυμούσαν, και συμμετείχαν σε μουσικά παιχνίδια, παιχνίδια εξερεύνησης, πειραματισμού, συμβολικού παιχνιδιού (Εικόνα 3) κ.ά. Τοποθετούσαν έξω και ένα τραπέζι με καρέκλες και εμπλέκονταν σε δραστηριότητες εικαστικών και γραφής. Τις ηλιόλουστες ημέρες η περίοδος της ξεκούρασης διεξαγόταν στην αυλή, μεταφέροντας εκεί τον εξοπλισμό του ύπνου. Και με τις παρεμβάσεις τους στο χώρο, δημιουργούσαν τα δικά τους μικροπεριβάλλοντα.



Εικόνα 3: Συμβολικό παιχνίδι στην αυλή

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν καθοδηγητικός στην αρχή, και, με το πέρασμα του χρόνου, γινόταν περισσότερο συμβουλευτικός και υποστηρικτικός. Επέλεξαν την ενθάρρυνση ως τρόπο αναγνώρισης των προσπαθειών και των επιτευγμάτων των παιδιών. Χρησιμοποιούσαν τον έπαινο στις ομάδες ή όταν ήθελαν να επιτύχουν τη

μίμηση μιας συμπεριφοράς. Δεν επεσήμαιναν την αρνητική συμπεριφορά και δεν διόρθωναν τα λεγόμενα τους, αλλά τα επαναλάμβαναν και τα επαναδιατύπωναν. Έδιναν έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Επικεντρώνονταν στις δυνάμεις των παιδιών σχεδιάζοντας δραστηριότητες που υποστήριζαν τη μοναδικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Τα προέτρεπαν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε διαλόγους, να μιλούν για τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματά τους, να αλληλοεπιδρούν με το χώρο τους. Οι ερωτήσεις που έθεταν ήταν ανοιχτές για να προκαλέσουν τη σκέψη τους. Δεν έδιναν έτοιμες απαντήσεις και τα παρότρυναν ν' αναζητούν λύσεις στα προβλήματα που προέκυπταν. Μοιράζονταν ακόμη και τις δικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα. Μια εκπαιδευτικός π.χ. έφερνε συχνά το δικό της αρμόνιο στην τάξη και τα παιδιά άκουγαν μουσικά κομμάτια και ακολουθούσαν με τη φωνή τους ή με τα μουσικά όργανα. Στο παιχνίδι τους συμμετείχαν και οι εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας τους κανόνες και τους όρους των παιδιών, γεγονός που τις επέτρεπε να τα υποστηρίξουν περαιτέρω. Οι παρεμβάσεις τους σχετιζόνταν με το περιεχόμενο και τη μορφή επικοινωνίας των παιδιών.

Στις παρατηρήσεις τους οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν υπόψη την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς, με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και τους χώρους δράσης τους. Για τις γνωστικές τους ικανότητες υπήρχε ο προσωπικός φάκελος του κάθε παιδιού, οργανωμένος σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Περιείχε τις εργασίες και τα δημιουργήματά του, καθώς και τις προσωπικές σημειώσεις των εκπαιδευτικών. Το καθένα συμμετείχε και σε συζητήσεις για το περιεχόμενο των φακέλων του, που αξιολογούνταν και στις προσωπικές συναντήσεις με τους γονείς.

Η αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση πραγματοποιούνταν και από τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναπροσαρμόζεται η συμπεριφορά τους στις εκάστοτε απαιτήσεις.

Επιπρόσθετα, υποστηρικτικό και συμμετοχικό ήταν το κλίμα που διαμόρφωναν συνεχώς οι εκπαιδευτικοί και με τους γονείς. Στις οργανωμένες συναντήσεις ενημερώνονταν για την πορεία των δραστηριοτήτων, τη συνολική εξέλιξη των παιδιών, θέματα που αφορούσαν το σχολείο. Τα προβλήματα που προέκυπταν από τη συμπεριφορά ενός παιδιού συζητιούνταν σε προσωπικό επίπεδο με τους γονείς, σε μια προσπάθεια υιοθέτησης κοινών στρατηγικών υποστήριξης του.

Οι γονείς παροτρύνονταν να συμμετάσχουν ενεργά στο πρόγραμμα με διάφορους τρόπους· εμπλούτιζαν τις δραστηριότητες της τάξης με σχετικό υλικό· φρόντιζαν για τον εξοπλισμό των περιοχών με εκπαιδευτικά παιχνίδια ή υλικά που ήταν άχρηστα στο σπίτι· συνόδευαν τα παιδιά στις εκδρομές· συμμετείχαν σε εργαστήρια κατασκευών, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς· προσέφεραν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους· συμμετείχαν και οι ίδιοι στο καθημερινό πρόγραμμα.

Σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, στα πλαίσια των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονταν στην τάξη, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, με επισκέψεις τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και έξω από αυτό· παρακολούθησαν θεατρικές παραστάσεις και άκουσαν μουσικά παραμύθια· γνώρισαν το τοπικό μουσείο (Εικόνα 4) και ελαιοτριβείο· συμμετείχαν σε ομαδικά παιχνίδια με τα παιδιά του δημοτικού σχολείου· επισκέφτηκαν το μουσικό σχολείο των Χανίων· ήρθαν σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον του τόπου τους.



Εικόνα 4: Επίσκεψη στο μουσείο της περιοχής

Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

Δημιουργήθηκε ένα παιδοκεντρικό περιβάλλον που ενθάρρυνε την αυτενέργεια και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και επέτρεψε πολλαπλές και ποικίλες μορφές αλληλεπίδρασης των παιδιών με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε σημαντικά και ο τρόπος οργάνωσης του εσωτερικού χώρου. Με την πολλαπλότητα των ερεθισμάτων που διέθετε στη διακόσμηση, στον εξοπλισμό, στα έπιπλα και στο εκπαιδευτικό υλικό, προσέλκυσε το ενδιαφέρον των παιδιών και συνέβαλε στην ενεργή συμμετοχή τους. Ο ευέλικτος τρόπος, επίσης, οργάνωσης των επιμέρους περιοχών προσέφερε δυνατότητες εφαρμογής πολλαπλών διατάξεων και εναλλακτικών τρόπων χρησιμοποίησής τους. Παρείχε ευκαιρίες για εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και εργασίας διαμορφώνοντας, έτσι, τις συνθήκες για την ανάπτυξη της συνεργασίας. Με τη διαφορετική αξιοποίηση των προοπτικών διευθέτησης των επίπλων και του εξοπλισμού, τα παιδιά μπορούσαν να χειρίζονται, με το δικό τους τρόπο, τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος και να λειτουργούν περισσότερο ανεξάρτητα.

Αντίθετα, ο εξωτερικός χώρος ήταν αφιλόξενος και περιόριζε τις αλληλεπιδράσεις και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που στηρίζονταν στη συνεργασία και στο διάλογο. Με την παρακίνηση, ωστόσο, των εκπαιδευτικών να παρεμβαίνουν τα παιδιά ελεύθερα στο χώρο, χρησιμοποιώντας τα υλικά και τον εξοπλισμό από την τάξη, η αυλή προσέφερε άλλες δυνατότητες στην ανάπτυξη του παιχνιδιού τους. Ενισχύθηκαν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και με το χώρο και δημιουργήθηκαν οι συνθήκες για την περαιτέρω ανάπτυξή τους.

Πολλαπλές εμπειρίες και γνώσεις απέκτησαν και με τις εκπαιδευτικές εκδρομές. Συνδέονταν με τα θέματα που αναπτύσσονταν στην τάξη, με αποτέλεσμα τα παιδιά να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να βιώσουν πρωτόγνωρες καταστάσεις. Με την επίσκεψη π.χ. στο μουσικό σχολείο είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν μουσικά όργανα

που δεν είχαν ξαναδεί από κοντά και να επικοινωνήσουν με μεγαλύτερους μαθητές, και ενήλικες. Και μέσα από την επικοινωνία τους με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ανέπτυξαν τις γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Έντονες όμως ήταν και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν με το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον· είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τη φύση· να γνωρίσουν τις ομορφιές του τόπου τους· να παρατηρήσουν, να εξερευνήσουν και να διευρύνουν τις γνώσεις τους (Εικόνα 5)· ν' αναπτύξουν τις αισθήσεις, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Ακόμα και οι ζωγραφιές τους ήταν πιο δημιουργικές όταν συνυπήρχαν με τη φύση.



Εικόνα 5: Επαφή με το φυσικό περιβάλλον

Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενίσχυσε και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και ανέπτυξε τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Συζητούσαν, συναποφάσιζαν, εξέφραζαν τα συναισθήματά τους, έδειχναν να κατανοούν τη θέση του άλλου, προσέφεραν και λάμβαναν βοήθεια. Συνεργάζονταν. Με την κατάλληλη υποστήριξη και ανατροφοδότηση έμαθαν να αξιολογούν και να αυτοαξιολογούνται. Το γεγονός αυτό περιόρισε τον εγωκεντρισμό τους, καλλιέργησε την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους. Ταυτόχρονα, βελτίωσαν τον προφορικό και γραπτό λόγο, μέσα από τους διαλόγους και την παραγωγή γραπτών κειμένων.

Επιπρόσθετα, η παρότρυνση των εκπαιδευτικών ν' αναζητούν τα παιδιά τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, που προέκυπταν, συνέβαλε στη σταδιακή αυτονομία τους. Ανέπτυξαν στρατηγικές χειρισμού τους, μειώθηκε αισθητά η αναζήτηση βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς και περιορίστηκαν οι συγκρούσεις μεταξύ τους. Με την ενεργή, επίσης, συμμετοχή τους στην ομάδα, τον καταμερισμό ευθυνών και ρόλων και τη δυνατότητα που είχαν να παρεμβαίνουν ελεύθερα στο χώρο και το πρόγραμμα ανέπτυξαν την υπευθυνότητα και την αυτοεκτίμησή τους.

Ταυτόχρονα, οι αρμονικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, η συνεχής προσφορά των γονέων για τον εξοπλισμό των περιοχών, καθώς και η ελευθερία

έκφρασης αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες για την ομαλή πρόσβασή τους στο σχολείο και την ανάπτυξη της αυτοεικόνας τους. Από την εμπειρία της γράφουσας, σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που προέρχονται από βαλκανικές, κυρίως, χώρες επιδεικνύουν έντονο δισταγμό να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα, ακόμα και στις περιπτώσεις που το ζητήσει ο ενήλικας. Με τις παραπάνω, ωστόσο, πρακτικές, την εργασία σε ομάδες, και την υλοποίηση δραστηριοτήτων, σχετικών με τη διαφορετικότητα, τα παιδιά απελευθερώθηκαν.

Οι αυθεντικές σχέσεις που υπήρχαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά, η ευχαρίστηση και η ασφάλεια που ένιωθαν τα δεύτερα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και οι ισότιμες επικοινωνιακές σχέσεις που κυριαρχούσαν στο χώρο ενίσχυσαν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Αναπτύχθηκαν θετικές συμπεριφορές που ευνόησαν την ενεργητική συμμετοχή και τη στάση τους απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο. Είναι αξιοσημείωτο ν' αναφερθεί ότι μια μέρα ένα παιδί ήρθε αργοπορημένο με την μητέρα του, η οποία δήλωσε ότι το παιδί έκλαιγε, γιατί δεν πρόλαβε το σχολικό και δεν ήθελε να απουσιάσει από το σχολείο.

Δημιουργήθηκε, επομένως, ένα ευέλικτο και ποικίλο εκπαιδευτικό περιβάλλον που προσκαλούσε και ταυτόχρονα παρακινούσε τα παιδιά να δρουν ελεύθερα και να γίνουν πρωταγωνιστές στην οικοδόμηση της γνώσης τους. Υποστήριζε την ενεργή συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα, τα επέτρεπε να παρεμβαίνουν στους χώρους δράσης τους και να εναρμονίζονται μ' αυτούς. Με τις πρακτικές αυτές, η κοινωνική και η υλική δομή προσανατολιζόνταν σε μια κατεύθυνση που ευνόησε τις έντονες αλληλεπιδράσεις. Δημιουργήθηκε, έτσι, μια κατάσταση συνομορφίας ανάμεσά τους που εξασφάλισε την ισορροπία του συστήματος και προσέφερε δυνατότητες αναβάθμισής του.

Πρόταση Σχεδιασμού Ανάπλασης της Αυλής

Η οργάνωση του εξωτερικού χώρου στηρίζει ένα παρωχημένο μοντέλο διδασκαλίας που περιορίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση στη σχολική τάξη. Οι προσωρινές αλλαγές που έγιναν, διευκόλυναν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ήταν χρονοβόρες, καθώς τα παιδιά έκαναν διπλή διαδρομή για τη μεταφορά των υλικών στην αυλή. Αυτός ήταν και ο λόγος που, πολλές φορές, επέλεγαν την παραμονή τους στην τάξη.

Σε μια προσπάθεια βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης, πραγματοποιήθηκαν προγραμματισμένες συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, ύστερα από την πρωτοβουλία των πρώτων. Η ασφάλεια, η λειτουργικότητα και η αισθητική του σχολείου αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης και συναποφασίστηκε η άμεση δραστηριοποίηση όλων. Ως πρώτο βήμα, οι γονείς ξεκίνησαν την προσπάθεια επίλυσης του άλλου σημαντικού προβλήματος του κτιρίου, της υγρασίας. Ταυτόχρονα, έγιναν κινήσεις για τη σύσταση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, που δεν υπάρχει μέχρι τώρα, παρόλο που το νηπιαγωγείο λειτουργεί περισσότερο από είκοσι χρόνια!

Στη συγκεκριμένη εργασία, παρουσιάζεται μια *πρόταση σχεδιασμού ανάπλασης* της αυλής. Αφορά μια πρωτογενή προσέγγιση που συμφωνεί με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές οργάνωσης του σχολικού χώρου. Ωστόσο, ένα τέτοιο εγχείρημα απαιτεί συμμετοχικές διαδικασίες σχεδιασμού, προκειμένου να επιτευχθεί ένα άρτιο αποτέλεσμα.

Το σημείο που προτείνεται (Εικόνα 6) έχει έκταση 265 τ.μ. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε με το σκεπτικό ν' αξιοποιηθεί αρχικά ο επιλεγμένος χώρος και εν συνεχεία ο

υπόλοιπος, σύμφωνα με τις υψηλές δυνατότητές του. Οι εικόνες που παρατίθενται είναι ενδεικτικές.

η οργάνωση του χώρου

Ο χώρος οργανώνεται σε επιμέρους περιοχές μάθησης. Υπάρχουν οι περιοχές που φιλοξενούν τις ενεργητικές δραστηριότητες των παιδιών και εκείνες που προορίζονται για τις ήσυχες. Οι πρώτες περιλαμβάνουν τις κούνιες, τις τραμπάλες, τις δοκούς ισορροπίας, την κατασκευή πολλαπλών χρήσεων και την περιοχή του σπιτιού. Η περιοχή των εικαστικών, της εκούσιας απομόνωσης, η αμμοδόχος, καθώς και το τραπέζι με τα καθίσματα τοποθετούνται στις ήσυχες περιοχές. Προβλέπεται, επίσης, η δημιουργία ενός χώρου με χλοοτάπητα για τις ομαδικές δραστηριότητες και η διαμόρφωση ενός κήπου, περιφραγμένου με ξύλινη κατασκευή.

Η οριοθέτηση των περιοχών πραγματοποιείται με τις χαράξεις και τα υλικά δαπέδου, που διαφέρουν ανάλογα με τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται σε κάθε περιοχή. Κάτω από την κατασκευή πολλαπλής χρήσης και τις κούνιες τοποθετούνται πλακάκια ανακυκλωμένου καουτσούκ, ενώ στις τραμπάλες και στις δοκούς ισορροπίας μπορεί να τοποθετηθεί άμμος. Μ' αυτόν τον τρόπο, «απορροφώνται οι έντονοι κραδασμοί και περιορίζονται τα ατυχήματα από μια πιθανή πτώση των παιδιών, κάθε φορά, που εξασκούν τις αναδυόμενες δεξιότητές τους» (Theemes 1999: 56). Στις περιοχές των ήσυχων δραστηριοτήτων και σ' εκείνη του σπιτιού προτείνεται φυσικός χλοοτάπητας. Ο διαχωρισμός των περιοχών πραγματοποιείται και με φυσικά υλικά και θάμνους, που βρίσκονται σε τέτοιο ύψος, ώστε να επιτρέπεται η συνολική εποπτεία. Ταυτόχρονα, τα χρώματα στα τοιχία, στα κιγκλιδώματα και στις περιφράξεις διαχωρίζουν τις περιοχές. Επιλέγονται έντονα χρώματα στα σημεία που βρίσκονται οι ενεργητικές και χρώματα με απαλούς τόνους στις ήσυχες περιοχές. Στο σημείο αυτό τα παιδιά μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά με ζωγραφιές ή έργα που τα ίδια θα επιλέξουν. Ένας ξύλινος διάδρομος ενώνει τις περιοχές μεταξύ τους και διευκολύνει τη μετακίνηση των παιδιών.

Στο χώρο υπάρχουν σημεία με κατεστραμμένα μεταλλικά πλέγματα και χαμηλά τσιμεντένια τοιχία, τα οποία καθιστούν εύκολη την πρόσβαση στο διπλανό οικόπεδο. Προτείνεται λοιπόν μια ξύλινη περίφραξη.

Τέλος, ο χώρος αναπτύσσεται σε δύο στάθμες με υψομετρική διαφορά ενός μέτρου για να έχουν οι εκπαιδευτικοί τη συνολική εποπτεία.

τα έπιπλα και ο εξοπλισμός

Η κατασκευή πολλαπλών χρήσεων περιλαμβάνει τον εξοπλισμό για τις ολισθήσεις. Προτείνεται να είναι φαρδύς προκειμένου να επιτρέπει την κατάβαση 2-3 παιδιών και να αναπτύσσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Η συγκεκριμένη κατασκευή μπορεί να διαθέτει και «διαφορετικά επίπεδα αναρρίχησης, για να εξασκούν τις ικανότητές τους και ν' αναπτύσσουν το συντονισμό και την ισορροπία τους» (Theemes 1999: 40). Οι τραμπάλες έχουν ελατήρια στην κάτω πλευρά προκειμένου να «συντονίζουν τα μέλη του σώματός τους και να περιορίζεται ο κίνδυνος τραυματισμού τους» (Theemes 1999: 43). Για την εκμάθηση της ισορροπίας χρησιμοποιούνται, επίσης, τεθλασμένοι και ευθείς δοκοί. Προτείνονται και κούνιες, μονές, αλλά και διπλές για την προώθηση της συνεργασίας (Theemes 1999).

Στην περιοχή των εικαστικών τοποθετούνται υπαίθριοι πίνακες, για να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να ζωγραφίζουν με έμπνευση τη φύση. Και ένα τραπέζι με τις καρέκλες χρησιμοποιείται ως ένα σταθερό σημείο αναφοράς για τις εργασίες, τη ζωγραφική κ.ά. Στην περιοχή της εκούσιας απομόνωσης μπορεί να τοποθετηθεί μια

σκηνή ή ένα ύφασμα δεμένο σε σκοινί. Κατά το σχεδιασμό του χώρου αυτού λαμβάνεται υπόψη «η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παρατηρούν ό, τι συμβαίνει στο εσωτερικό του, για να υποστηρίξουν το παιχνίδι των παιδιών και να επιβεβαιωθούν για την ασφάλειά τους» (Vogel 2009: 123). Στο σημείο, όπου βρίσκονται οι ήσυχες δραστηριότητες τοποθετείται και στέγαστρο που θα παρέχει προστασία από τις καιρικές συνθήκες. Η περιοχή του σπιτιού επιλέχθηκε, γιατί ο εξοπλισμός της «αναπτύσσει τις κοινωνικές, γνωστικές και κινητικές δεξιότητες των παιδιών και καλλιεργεί τη φαντασία τους» (Theemes 1999: 42). Η αμμοδόχος, τέλος, «περιβάλλεται από ξύλο και καλύπτεται με κατάλληλο υλικό για να προστατεύεται. Τοποθετείται κοντά σε παροχή νερού (βρύση) για την περαιτέρω υποστήριξη του παιχνιδιού τους» (Theemes 1999: 47).

Ο εξοπλισμός του χώρου προτείνεται να είναι, κυρίως, ξύλινος και τα χρώματα φυσικά προκειμένου να υπάρχει ομοιομορφία με τον περιβάλλοντα χώρο.

Τα φυτά και τα δέντρα που επιλέγονται είναι ενδημικά για να επιβιώνουν και να δίνουν την αίσθηση στα παιδιά ότι βρίσκονται σε οικείο περιβάλλον. Και τα δέντρα είναι, κυρίως, οπωροφόρα για τη συγκομιδή των καρπών τους. Βασικό κριτήριο, επίσης, επιλογής της βλάστησης είναι η ασφάλεια των παιδιών, γι' αυτό επιλέγονται φυτά που δεν είναι αγκαθωτά και δηλητηριώδη.

Στο χώρο, τέλος, τοποθετείται αποθηκευτικός χώρος, που θεωρείται απαραίτητος εξοπλισμός της αυλής για την αποθήκευση των υλικών. Με την κατάλληλη οργάνωση γίνεται εύκολη η πρόσβαση σ' αυτόν παρέχοντας ευκαιρίες μάθησης.



Εικόνα 6: Σχέδιο ανάπλασης της αυλής

Προτάσεις- Θέματα προς Συζήτηση

Το συνολικό εγχείρημα, παρά τις αδυναμίες του, παρείχε πλούσιες και ποικίλες εμπειρίες και ανέδειξε τον πρωταγωνιστικό ρόλο του παιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξή του. Οι παραπάνω πρακτικές, εμπλουτισμένες κάθε φορά με εξελικτικά στοιχεία, εφαρμόζονται από τη γράφουσα όλα τα χρόνια της ενεργής της δράσης, σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Οι στάσεις των συναδέλφων απέναντι σ' αυτές τις θέσεις ποικίλουν ως προς τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά, στο χώρο, στη διδακτική διαδικασία, στους γονείς και στη διάθεση συνεργασίας.

Ωστόσο, το βάρος της ευθύνης δεν μπορεί να μετατεθεί μόνο στους εκπαιδευτικούς. Τα σοβαρά υλικότεχνικά προβλήματα που υπάρχουν στους σχολικούς χώρους και οι δυσκολίες επίλυσής τους, η απουσία ουσιαστικής επιμόρφωσης, καθώς και η συχνή αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος, που παρατηρείται κυρίως με τους αναπληρωτές, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην προσωπική επιθυμία και το έργο των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι περισσότεροι συνάδελφοι εκπαιδευτήκαμε και συνεχίζουμε να εκπαιδευόμαστε μέσα σε ένα δασκαλοκεντρικό συνήθως περιβάλλον. Και δεν είναι εύκολη η στροφή προς ένα παιδοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη.

Απαιτείται, επομένως, η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, ώστε να υπάρξει ουσιαστική υποστήριξη σε θέματα που αφορούν το σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του χώρου· ουσιαστική υποστήριξη σε θέματα που αναφέρονται στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στην προσέγγιση και στην ένταξη των γονέων στα σχολικά δρώμενα.

Η απλή παρουσίαση και θεωρία στην εκπαίδευση και στις επιμορφώσεις δεν συνάδουν με το πνεύμα της εποχής. Για να επιτευχθεί η βιωματική-επικοινωνιακή και συνεργατική μάθηση στη σχολική τάξη πρέπει να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, για να βιώσουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματά της και, εν συνεχεία, να την εφαρμόσουν με τα παιδιά στο χώρο τους.

Η μόρφωση και η παιδεία των μαθητευομένων εξαρτάται από τη μόρφωση και την παιδεία των διδασκόντων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γερμανός, Δ. (2001). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (επιμ.) (2003). Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός για την Προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης. Στο *Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης. Συνεργατικό Σχολείο από τη Θεωρία στην Πράξη*, σσ. 79-88. Λευκωσία.

Δάλκος, Γ. (2003). Τα αναλυτικά προγράμματα και η ανάγκη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Στο *Τα εκπαιδευτικά* (65-66): 86-97.

Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα. Γρηγόρης.

- Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η παιδαγωγική του Σχεδίου Εργασίας στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σφυρόρα, Μ. (2007). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Κλειδιά και αντικείμενα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ταμουτσέλη, Κ. (1997). *Αγωγή και παιδί προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή. ΑΠΘ.
- Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη σχολική Αρχιτεκτονική*. Β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Χαραλάμπους, Ν. (1996). *Η διαφορική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. (1994). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Black, J. E., Jones, T. E., Nelson, C. A., και Greenough, W. T. (1999). Neural Plasticity and Human Development. Στο *Current Direction in psychological science* 8 (2): 42-45.
- Epstein, A. S. (2007). *Essentials of Active Learning in Preschool: Getting to Know the High/Scope Curriculum*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Fisher, J. (1996). *Starting from the Child? Teaching and Learning from 4 to 8*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: Theory of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Hohmann, M., Bernard, B., Weikart, D. P. (1979): *Young Children in Action*. Ypsilanti: High/ Scope Press.
- Howes, C., Matheson, C. C., και Hamilton, C. E. (1994). Maternal teacher and child care history correlates of children' relationships with peers. Στο *Child Development* 65: 264-273.
- Johnson, D. W. και Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Seefeld, C., Barbour, N. (1986). *Early Childhood Education-An introduction*. Columbus, Ohio: Ch. Merrill Publishing Co - A. Bell and Howel Co.
- Theemes, T. (1999): *Let's go outside! Designing the Early Childhood Playground*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Vayer, P., Duval, A., και Roncin, C. (1991). *Une écologie de l' école. La dynamique des structures matérielles*, σσ. 21-26. Έμμεση παραπομπή από το: Γερμανός, Δ. (2002). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vogel, N. (2009). *Setting Up the Preschool Classroom*. Ypsilanti: High/Scope Press.

Weinstein, C. S. (1987). Designing Preschool Classroom to Support Development. Στο C. S. Weinstein, T. G. David (επιμ.), *Spaces for Children*, σσ. 162-179. New York: Plenum Press.

Weinstein, C. S. (1987). Educational Environmental Psychology. Στο R. Gifford (επιμ.), *Environmental Psychology, Principles and Practice*. Boston: University of Victoria.

Olds, A. R. (1987). Designing Settings for infants and Toddlers. Στο C. S. Weinstein, T. G. David (επιμ.), *Spaces for Children*. New York: Plenum Press.

Πηγές Εικόνων

Εικόνες 1-6: Προσωπικό αρχείο Θ. Μπατιάνη.