

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'



Η χρήση πολυτροπικών υλικών και η συμβολή τους στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού

Σταυρούλα- Ειρήνη Αθανασοπούλου (Stavroyla-Eirini Athanasoroulou)

doi: [10.12681/χπ.1457](https://doi.org/10.12681/χπ.1457)

Η χρήση πολυτροπικών υλικών και η συμβολή τους στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού

The use of multimodal materials and their contribution to the development of role play

Σταυρούλα-Ειρήνη Αθανασοπούλου
Νηπιαγωγός

Περίληψη

Στην προσχολική εκπαίδευση, ο χώρος αναλαμβάνει ρόλο «τρίτου δασκάλου» στην ομάδα των δυο παιδαγωγών. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις δίνουν σημασία στη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, τη σύνδεση του χώρου με διαδικασίες μάθησης, ανάπτυξης. Στο συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά σκέπτονται με εσωτερικές νοητικές εικόνες. Η σημασία της νοητικής αναπαράστασης στη διαδικασία γνωστικής ανάπτυξης συνδέεται με τη δράση των παιδιών στο χώρο. Όταν δίνονται ευκαιρίες για παιχνίδι με υλικά και παιχνίδια ρόλων ενισχύεται η πρωτοβουλία, η αυτονομία τους. Η συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα «Έτσι μαθαίνω καλύτερα», οδήγησε στην παρούσα έρευνα- δράσης.

Σκοπός η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού μέσω της χρήσης μεταβαλλόμενων χωρικών στοιχείων που συνθέτουν μια κατασκευή. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: α) με ποιο τρόπο η συγκεκριμένη κατασκευή θα βοηθήσει τα παιδιά να αυτενεργήσουν, να εκφραστούν, να σχεδιάσουν, ώστε να δημιουργήσουν τους δικούς τους τόπους β) πώς θα συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τάξη προνηπίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κατασκευή οδήγησε τα παιδιά να παρέμβουν, να διαμορφώσουν τους δικούς τους τόπους σύμφωνα με τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντά τους. Αναπτύχθηκαν θετικές σχέσεις, καλλιεργήθηκαν κοινωνικές δεξιότητες που οδήγησαν από το «εγώ- δικός μου τόπος», στο «εμείς-δικός μας τόπος». Έτσι, τα μεταβαλλόμενα χωρικά στοιχεία συμβάλλουν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

λέξεις-κλειδιά: χώρος, πολυτροπικά υλικά, αλληλεπίδραση, αυτενέργεια, κοινωνικές δεξιότητες.

Stavroyla-Eirini Athanasopoulou
Kindergarten teacher

Abstract

In preschool education, space takes the role of a «3rd teacher» in the group of two educators. Educational approaches emphasize learning through playing, connecting space with learning/development procedures. During role playing children think using mental images. The importance of mental representation in the process of children's cognitive development is connected to their spatial activity. Opportunities to play with objects and develop role playing enhance their initiatives and self-action. The participation of our school in the program «*Designed for Better Learning*» led to this action-research.

The goal was the development of role playing by using the changing spatial elements that compose a structure. The research questions are the following:

a) In what way will a particular structure help children self-act, express themselves and design to create their own spaces?

b) How will it contribute to the development of social skills?

This research was conducted in a class of 4-5 year-olds. The results showed that the structure encouraged children to intervene, form their own spaces according to their preferences/interests. Positive relationships were developed, social skills were cultivated, leading the children from “me - my space” to “we - our space”. This way, changing spatial elements contribute to an upgrade of the educational environment.

keywords: space, multimodal materials, interactions, self – action, social skills.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η χρήση των στοιχείων του υλικού περιβάλλοντος της τάξης

Η διαμόρφωση του χώρου σε ένα μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει: α) να κινητοποιεί τα παιδιά να συμμετέχουν, να σχεδιάζουν, να παρεμβαίνουν και να τον τροποποιούν ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους β) να αντανακλά τα βιώματα τους, αναδεικνύοντας τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού, τις εμπειρίες που έχει ήδη κατακτήσει γ) να είναι ευέλικτος, ώστε να προσαρμόζεται στις δραστηριότητες και στα ενδιαφέροντά τους (Pronin-Fromberg 2000, Dodge και Colker 1998).

Στο μαθησιακό περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης σχεδιάζονται και οργανώνονται κέντρα δραστηριοτήτων, «γωνιές», μαθησιακές περιοχές όπου αναπτύσσεται ένα θέμα (Isbell 1995). Οργανώνονται από την παιδαγωγό με τη συμμετοχή των παιδιών σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους. Καταθέτουν ιδέες για γωνιές που θα μπορούσαν να υπάρχουν, τρόπους εξοπλισμού τους, προτείνουν πως και πόσοι θα μπορούσαν να παίξουν σε κάθε γωνιά. Ωστόσο, ο προσανατολισμός κάθε περιοχής σε ένα θέμα περιορίζει τις δυνατότητες για ανάπτυξη δραστηριοτήτων με διαφορετικό θέμα.

Επιπλέον, τα υλικά, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται δεν πρέπει να λειτουργούν παθητικά, αλλά να καθορίζουν και να καθορίζονται από τη δράση των παιδιών (Candini 2000). Όμως, πολλές φορές τα στοιχεία του υλικού περιβάλλοντος θέτουν περιορισμούς στη χρήση τους. Το μέγεθός τους οδηγεί στην τοποθέτησή τους σε συγκεκριμένους χώρους στην τάξη κατευθύνοντας τα παιδιά σε στερεοτυπικές συμπεριφορές, αμβλύνοντας ταυτόχρονα τα περιθώρια ελεύθερης δημιουργίας. Το υλικό που στερείται ευελιξίας και πολυπλοκότητας δεν αποτελεί πηγή έμπνευσης, δεν ευνοεί τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση (Γερμανός 2006).

Διότι, όταν τα παιδιά παίζουν στο χώρο εκφράζουν συναισθήματα, πολιτισμικές εμπειρίες, αξίες. Διαμορφώνουν ένα «σενάριο», ενεργοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους μέσω της χρήσης των υλικών στοιχείων που είναι διαθέσιμα στο περιβάλλον και της κίνησης του σώματός τους. Τροποποιούν το χώρο προσδίδοντας του διαφορετικές ταυτότητες. Οι συναισθηματικοί δεσμοί που αναπτύσσει κάθε παιδί και οι παρεμβάσεις που πραγματοποιεί αποτελούν τους παράγοντες που μετατρέπουν μια περιοχή σε *τόπο* (Γερμανός 2001). Στην ίδια κατεύθυνση ο Βίννικοτ (1980) αναφέρει ότι στις περιοχές παιχνιδιού τα παιδιά σωρεύουν αντικείμενα ή φαινόμενα από την εξωτερική πραγματικότητα, προχωρούν σε σημειολογικές μεταλλάξεις για να εξυπηρετήσουν τη δική τους δραστηριότητα που δεν συνδέεται με τον πραγματικό, αλλά τον δικό τους ονειρικό κόσμο.

Επιπλέον, η δημιουργία τόπων λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Καθώς, το παιδί δραστηριοποιείται μόνο του, διαμορφώνει μια υποκειμενική εκδοχή του προσωπικού του χώρου η οποία αποκτά ένα νόημα που επηρεάζει την επικοινωνία του με τους άλλους. Όμως, τα παιδιά θέλουν να συναναστρέφονται και με άλλα παιδιά. Όταν δημιουργούν τόπους σε μικρές ομάδες οι νοητικές και κοινωνικές ανταλλαγές επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, τη δημιουργία σχέσεων, το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα και κατά συνέπεια τη συνολική τους ανάπτυξη (Duffy 2003).

Η συμμετοχή του σχολείου μας στο πρόγραμμα «Έτσι μαθαίνω καλύτερα» και στη δημιουργία *Εκπαιδότητων* που στοχεύουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την εισαγωγή χωρικών στοιχείων και αντικειμένων, δημιούργησε την ευκαιρία για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Θα μελετήσουμε με ποιο τρόπο μεταβαλλόμενα χωρικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται στη σύνθεση κατασκευής για την ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού συμβάλλουν στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών ώστε να δημιουργήσουν τους δικούς τους τόπους μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες.

Στη διερεύνηση αυτή συνέβαλε η άποψη ότι ο χώρος θεωρείται τόσο σημαντικός ώστε αναλαμβάνει το ρόλο του «τρίτου δασκάλου» στην ομάδα των δυο παιδαγωγών (Candini 2000). Επίσης, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις δίνεται μεγάλη σημασία στη μάθηση μέσα από το παιχνίδι και στη σύνδεση του χώρου με διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης (Γερμανός 2001). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι όταν στα παιδιά δίνονται ευκαιρίες για παιχνίδι με υλικά και παιχνίδια ρόλων ενισχύεται η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα, η αυτονομία τους, η έκφραση και ο έλεγχος των συναισθημάτων τους (Edwards 2000). Επομένως, η παρουσίαση από την ομάδα του Ε.Μ.Κ. και η χρήση του καινοτόμου και ευέλικτου υλικού PVC, πολυμερούς συνθετικού πλαστικού, σωλήνες ύδρευσης αποτέλεσε πρόκληση για τη μελέτη της συμπεριφοράς, των δυνατοτήτων και του τρόπου χρήσης των παιδιών στο νέο υλικό.

Το συμβολικό παιχνίδι

Το συμβολικό παιχνίδι με αντικείμενα ή χωρίς αντικείμενα και τα παιχνίδια ρόλων, αναδεικνύουν τη δυνατότητα των παιδιών να σκέπτονται με εσωτερικές νοητικές εικόνες. Όταν τα παιδιά ξεχωρίζουν τα αντικείμενα και τις πράξεις από τη σημασία που έχουν στον πραγματικό κόσμο προσδίδοντάς τους μια διαφορετική ερμηνεία φαίνεται ότι δεν περιορίζονται στον κόσμο που γίνεται αντιληπτός μόνο με τις αισθήσεις, αλλά τα χειρίζονται εσωτερικά, δηλαδή σκέπτονται με αφηρημένο τρόπο, ενισχύοντας την ανάπτυξη της αφαιρετικής ικανότητας (Duffy 2003).

Η σημασία της νοητικής αναπαράστασης στη διαδικασία γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών επισημαίνεται από τους Piaget και Wallon, οι οποίοι τη συνδέουν με τη δράση των παιδιών στο χώρο. Διότι τα παιδιά μέσω των μηχανισμών της αντίληψης, των αισθήσεων και της νοητικής αναπαράστασης, προσλαμβάνουν τα ερεθίσματα του χώρου, τα επεξεργάζονται και παρεμβαίνουν διαμορφώνοντας την υποκειμενική τους εκδοχή, το δικό τους τόπο. Η ενεργητική συμμετοχή τους συμβάλλει στην οργάνωση της λογικής σκέψης και στη συνολική τους ανάπτυξη (Γερμανός 2001).

Το παιχνίδι ρόλων σύμφωνα με τις θεωρίες κοινωνικοποίησης βοηθά το παιδί να επιλέξει και να υποδυθεί κοινωνικούς ρόλους, να πειραματιστεί σε ένα προστατευμένο πλαίσιο χωρίς να σκέφτεται ότι μπορεί να κάνει λάθος. Εκδηλώνει τα συναισθήματά του, επεξεργάζεται τους φόβους του, επαναλαμβάνει καταστάσεις που του προκαλούν

άγχος προσπαθώντας να τις κατανοήσει. Αντιλαμβάνονται μέσα από το παιχνίδι τους κανόνες και τη λειτουργία της κοινωνίας, διαπραγματεύονται, προβληματίζονται, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, επινοούν λύσεις, χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, τροποποιούν (Μακρυνιώτη 1999, Σιβροπούλου 1997).

Τα παιδιά σκέπτονται και ερμηνεύουν τον κόσμο με τη δική τους οπτική. Όμως, καθώς παίζουν ανταλλάσσουν απόψεις, γνωρίζουν άλλες θέσεις, άλλες γνώμες και αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν παιδιά που σκέπτονται και αντιδρούν διαφορετικά από τα ίδια. Η εγωκεντρική σκέψη σταδιακά εξασθενεί. Σε αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνονται να διαπραγματεύονται τις συγκρούσεις τους, να εφευρίσκουν λύσεις και να δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες για την ευημερία τους (Kamii 1999).

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που υιοθετήθηκε ήταν η έρευνα δράσης, διότι δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής καινοτόμων στοιχείων στην εκπαιδευτική πρακτική. Είναι μέθοδος μικρής κλίμακας, που υποστηρίζει τους παιδαγωγούς στην αντιμετώπιση δυσκολιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της διαδικασίας της αγωγής και μάθησης (Altrichter, Posch, Somekh 2001). Στην προκειμένη περίπτωση οι παιδαγωγοί ήθελαν να βελτιώσουν την ποιότητα της δράσης αναφορικά με το συμβολικό παιχνίδι. Επιχειρήθηκε η μελέτη της κατάστασης στην τάξη ως ολότητας όπου η αλληλεπίδραση και η διερεύνηση των παραγόντων και των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσω της παρουσίας του καινοτόμου υλικού είναι πιθανό να διευκολύνει τις διαδικασίες εξέλιξης και μάθησης και στις οποίες η δράση συμβάλλει στην κατανόηση και την ερμηνεία τους (Ζούκης 2007).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού μέσα από τη χρήση μεταβαλλόμενων χωρικών στοιχείων που συνθέτουν μια κατασκευή. Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε με ποιο τρόπο αυτή η κατασκευή θα βοηθήσει τα παιδιά να αυτενεργήσουν για να δημιουργήσουν τους δικούς τους τρόπους και πώς θα συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Παιδικό Σταθμό του Δήμου Αθηναίων. Το δείγμα αποτελούνταν από 25 παιδιά, ηλικίας 4-5 χρόνων. Είχε διάρκεια τρεις μήνες. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν ένας οδηγός παρατήρησης και φωτογράφιση. Ο οδηγός παρατήρησης εστιάζονταν α) στην αυτενέργεια και στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών των παιδιών β) στην καλλιέργεια στάσεων και συναισθημάτων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και χρησιμοποιούνταν σε κάθε δραστηριότητα σε συνδυασμό με τη φωτογράφιση, η οποία προσέφερε τη δυνατότητα επέκτασης της παρατήρησης. Η ηλικία των παιδιών δημιουργεί περιορισμούς στα εργαλεία συλλογής δεδομένων και για το συσχετισμό και την αξιολόγησή τους κρίθηκε απαραίτητη η τριγωνοποίηση. Η παρουσία ταυτόχρονα δύο παιδαγωγών στην τάξη διευκόλυνε τη διαδικασία.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου η οποία αναπτύσσεται σε τρία στάδια (Mucchielli 1994). Το πρώτο είναι η θεματική ανάλυση, η οποία επισημαίνει τις εννοιολογικές μονάδες (θέματα) που συνθέτουν το περιεχόμενο. Το δεύτερο, είναι η ανάλυση θέσης που αφορά τις κρίσεις τις οποίες εκφέρει το υποκείμενο και τον προσανατολισμό στο λόγο του (θετικός, αρνητικός, ουδέτερος). Το τρίτο, η ανάλυση συχνοτήτων αναφέρεται στη σύγκριση συχνοτήτων στο λόγο, δηλαδή πόσο συχνά εμφανίζονται κάποια στοιχεία.

Με τη χρήση της νέας κατασκευής η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών στη διαμόρφωση των χώρων της σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησής τους (Γερμανός 2001).

Καλλιεργήθηκε η δημιουργικότητα με την παραγωγή νέων πρωτότυπων ιδεών (η μετατροπή κάθε επιμέρους χώρου και η οργάνωσή του, ο στάβλος πριν την αυλή), τη χρησιμοποίηση υλικών με άλλο τρόπο (το νήμα έγινε τοίχος, ένα κομμάτι χαρτιού κουδούνι), την επίλυση προβλημάτων (από που θα προμηθευτούν, πώς θα φτιάξουν τα αντικείμενα που είναι απαραίτητα για κάθε χώρο) (Κακαβούλης 1993).

Η ευελιξία, στοιχείο παιδαγωγικής αξιοποίησης, καθώς τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν χωρίς περιορισμούς και να αναδιοργανώνουν τους επιμέρους χώρους με πραγματικές αλλαγές (διαμόρφωναν τους χώρους κάθε φορά σύμφωνα με τις ανάγκες του παιχνιδιού τους - άλλοτε στόλιζαν το παιδικό δωμάτιο με εικόνες από παιχνίδι, άλλοτε με ζωγραφιές, άλλοτε με λούτρινα ζώακια) και με συμβολικές αλλαγές (δίνοντας διαφορετική ταυτότητα σε καθημερινά αντικείμενα της τάξης-το ποτήρι τηλέφωνο) (Γερμανός 2014).

Το συμβολικό παιχνίδι αναπτύχθηκε διότι καλλιεργήθηκε η φαντασία τους αναπαριστώντας καταστάσεις και εξελίχθηκε το παιχνίδι τους προσθέτοντας και τις δικές τους ιδέες. Απέκτησαν κοινωνικές γνώσεις σχετικά με τη λειτουργία της κοινωνίας καθώς υποδύονταν ρόλους που τα ίδια είχαν επιλέξει από την καθημερινή ζωή. Διαχειρίστηκαν τις συγκρούσεις με τα άλλα παιδιά χρησιμοποιώντας το λόγο και αντιλήφθηκαν ότι κάθε παιδί μπορεί να έχει τη δική του άποψη την οποία πρέπει να ακούμε με προσοχή (Σιβροπούλου 1997).

Η συνεργατική μέθοδος, εργασία σε ομάδες, που διαμορφώνονταν σε ομάδα- τάξη όταν συγκεντρώνονταν για να συζητήσουν και να πάρουν αποφάσεις, σε μικρή ομάδα με καταμερισμό ρόλων όπου όλοι εργάζονταν για ένα κοινό στόχο και στην ομάδα τάξη που παρουσιάζονταν οι εργασίες που είχαν συμφωνήσει από κοινού και αξιολογούνταν.

Τα παιδιά απέκτησαν δεξιότητες συνεργασίας διότι μέσω της αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ασκήθηκαν στο διάλογο ακούγοντας το φίλο τους και επιχειρηματολογώντας για τη δική τους άποψη, συμμετείχαν ψηφίζοντας για τις τελικές αποφάσεις, παρουσίαζαν τις εργασίες και εξηγούσαν τις επιλογές τους σχετικά με τα υλικά και τον τρόπο κατασκευής τους.

Η ατμόσφαιρα της τάξης άλλαξε και δημιουργήθηκε θετικό κλίμα στις σχέσεις των παιδιών διότι μέσω της προφορικής επικοινωνίας και της συνεργασίας σε ομάδες γνώρισαν τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις των υπόλοιπων μελών, τις δυσκολίες που είχαν και τις διαχειρίστηκαν με αποτέλεσμα να αμβλυνθεί ο εγωκεντρισμός τους και οι συγκρούσεις. Άρχισαν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας, αποδέχονταν και προσέφεραν τη βοήθειά τους διότι αντιλαμβάνονταν ότι χρειαζόνταν ο ένας τον άλλο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους με επιτυχία.

Η παρουσίαση και η χρήση του υλικού PVC

Η παρουσίαση του υλικού από την ομάδα του Ε.Μ.Κ. ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των παιδιών. Το διερεύνησαν και έπαιζαν με τα συνδετικά, τα πίεσαν, τα κύλησαν, τα σήκωσαν ψηλά. Διαπίστωσαν τις ιδιότητές τους που συνδέονται με τις φυσικές επιστήμες: είναι μαλακά ή σκληρά, κυλούν ή όχι. Παρατήρησαν τις αλλαγές σχημάτων καθώς η ομάδα συνέδεε μέρη του υλικού και αναγνώριζαν τα σχήματα που

κατασκεύαζαν. Διατύπωσαν υποθέσεις σχετικά με πιθανές κατασκευές που θα μπορούσαν να δημιουργηθούν. Έπαιξαν με αυτά τα σχήματα κινητικά παιχνίδια που συνδέονται με μαθηματικές έννοιες (μέσα - έξω), ενισχύοντας ταυτόχρονα την αδρή κινητικότητά τους. Κατέληξαν σε συμπέρασμα όταν η ομάδα ένωσε όλα τα μέρη του υλικού. Ήταν ένα σπίτι.

Σχετικά με τη χρησιμοποίηση του πολυμερούς συνθετικού πλαστικού υλικού, PVC, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να αυτενεργήσουν. Κατά την αυτενέργεια επιδιώκεται η κινητοποίηση των ψυχικών και σωματικών δυνάμεων του παιδιού με δική του θέληση ώστε να συμμετέχει ενεργητικά στη δόμηση της γνώσης του.

Η απόκτηση αυτενεργού σκέψης και δράσης πραγματοποιήθηκε (Δερβίσης 1998):

α. με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αποφασίζοντας το σημείο τοποθέτησης της κατασκευής στο χώρο και τη χρήση του κάθε επιμέρους χώρου της κατασκευής. Ως προς τη δεύτερη κατασκευή που προστέθηκε στη συνέχεια και είναι μικρότερης κλίμακας έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον λόγω της ταύτισης με το δικό τους μέγεθος. Αυτή τους οδήγησε στη σταθερή επιλογή των δωματίων

β. με την αυτόβουλη εκλογή χώρου, μέσων και σχεδιασμού εργασίας για την επίτευξη κάθε δράσης, επιλέγοντας τον επιμέρους χώρο για τον οποίο ήθελαν να εργαστούν, τα υλικά που επιθυμούσαν να χρησιμοποιήσουν και τα αντικείμενα για τον εξοπλισμό κάθε επιμέρους χώρου.

Στα παιδιά δίνονταν ευκαιρίες να αλλάξουν γνώμη ως προς το χώρο που είχαν αποφασίσει να εργαστούν και στα υλικά που είχαν διαλέξει να χρησιμοποιήσουν με την προϋπόθεση ότι επιχειρηματολογούσαν γι' αυτό. Κατά τη διάρκεια όλης της ημέρας (και αργά το μεσημέρι όπου η ομάδα μειωνόταν σημαντικά) μπορούσαν να παρέμβουν. Μοναδικός περιορισμός, η παρέμβασή τους να ήταν ασφαλής για τα ίδια και τα υπόλοιπα παιδιά. Ο εξοπλισμός κάθε επιμέρους χώρου προσαρμοζόταν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες του παιδιού ή της ομάδας παιδιών που τη χρησιμοποιούσαν κάθε φορά, προσθέτοντας ή αφαιρώντας αντικείμενα (π.χ. στο παιδικό δωμάτιο διακοσμούσαν τον τοίχο όπως ήθελαν σύμφωνα με τη δική του αισθητική ο καθένας ή έπαιζαν με διαφορετικά αντικείμενα).



Εικόνα 1: Διερευνώντας και παίζοντας με το νέο υλικό



Εικόνα 2: Δημιουργώ το παιδικό δωμάτιο για να παίξω

Οι ομάδες και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την παρέμβαση των παιδιών στο υπό διαμόρφωση «σπίτι τους»

Σε μια τάξη όπου υιοθετείται η συνεργασία σε ομάδες προβάλλονται τρεις μορφές συνεργατικής μάθησης, η εργασία σε μεγάλη ομάδα - σε μικρές ομάδες και η παρουσίαση εργασιών και αξιολόγηση σε ολόκληρη την ομάδα. Οι ομάδες που σχηματίζονται είναι μεικτών ικανοτήτων, γιατί θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές καθώς η ποικιλία ερεθισμάτων που παρουσιάζουν συμβάλλει στη μαθησιακή εξέλιξη όλων των παιδιών. Κάθε παιδί αναλαμβάνει ένα ρόλο και όλοι μαζί προσπαθούν να επιτύχουν τον κοινό στόχο κάθε φορά. Έτσι, συμμετέχουν όλοι ισότιμα και αντιλαμβάνονται την αλληλεξάρτηση του ενός από τον άλλο για ένα θετικό αποτέλεσμα (Jonsson και Jonsson 2003).

Οι συνεργατικές τεχνικές στις δραστηριότητες συνδέθηκαν με την οργάνωση της ομάδας, την ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων, ικανοτήτων σκέψης, τη διαχείριση των συγκρούσεων (Jonsson και Jonsson 1999). Από την αρχή της σχολικής χρονιάς ο σχεδιασμός και η οργάνωση επικοινωνιακών παιχνιδιών από τις παιδαγωγούς βοήθησε τα παιδιά να αποκτήσουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Επιπλέον, η προσπάθεια των παιδαγωγών να συμμετέχουν τα παιδιά σε μια συζήτηση περιμένοντας τη σειρά τους και ακούγοντας προσεκτικά τον άλλο, να εργάζονται σε μικρές ομάδες για τη δημιουργία μιας κατασκευής, ενός κολάζ συζητώντας για τα υλικά, τις πιθανές δυσκολίες και παρουσιάζοντας το σε όλους, δημιούργησε κάποιες εμπειρίες συνεργασίας και βοήθησε τα παιδιά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της παρέμβασής τους στο υπό διαμόρφωση «σπίτι τους».

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η σύνθεση κατασκευής από μεταβαλλόμενα χωρικά στοιχεία οδήγησε τα παιδιά να παρέμβουν και να διαμορφώσουν τους δικούς τους τύπους σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους.

Από την παρουσίαση του υλικού έως τις παρεμβάσεις των παιδιών στην κατασκευή διαμορφώθηκε ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Μέσα σε αυτό οι παιδαγωγοί παραχώρησαν στα παιδιά αρμοδιότητες μέσα από την εργασία σε ομάδες

και εκείνα ανέπτυξαν πρωτοβουλίες. Έτσι, η προσθήκη δεύτερης κατασκευής μικρής κλίμακας οδήγησε στην αναζήτηση μεγαλύτερου χώρου. *«Δεν μας χωράει να παίζουμε καλά τώρα, είναι δύσκολο να πάμε από την κουζίνα στα δωμάτια, τι θα κάνουμε;»* έλεγε η Κωνσταντίνα.

Στην οριστική και βέβαιη χρήση κάποιων επιμέρους χώρων. Η μικρής κλίμακας κατασκευή δεν άφησε περιθώριο διαφορετικών αποφάσεων. Ήθελαν όλοι να τη χρησιμοποιήσουν για *«δωμάτιο μεγάλων και παιδιών»*. *«Έλα να κάνουμε ότι διαβάζουμε και μιλάμε σαν μπαμπάς και μαμά»* έλεγε η Ανδρονίκη στον Κωνσταντίνο. *«Πάμε να παίζουμε στο δωμάτιό μας με παιχνίδια»* έλεγαν οι περισσότεροι. Στην αλλαγή χρήσης κάποιων άλλων, ώσπου να καταλήξουν - κουζίνα, στάβλο, μπαλκόνι.

Στην αρχή, οι προβληματισμοί των παιδιών παρατηρούνταν από τις παιδαγωγούς και τα παρότρυναν σε συζήτηση σε επίπεδο τάξης για να συναποφασίσουν συζητώντας και ψηφίζοντας. Στη συνέχεια, όταν αντιμετώπιζαν παρόμοιους προβληματισμούς προκαλούσαν μόνοι τους τις συζητήσεις αυτές. Με αυτό τον τρόπο αυξήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις σε επίπεδο μεγάλης ομάδας, μικρών ομάδων, αλλά και στη διαπροσωπική επικοινωνία. Σε μικρή ομάδα οι αποφάσεις λαμβάνονταν με δυο τρόπους. Όταν κάποιος ξεκινούσε κάτι και οι υπόλοιποι συμφωνούσαν και συμμετείχαν. Το μαλλί από κουβάρι δημιούργησε τοίχο όταν ο Γιάννης παίρνοντας το άρχισε να το δένει στους σωλήνες, κάποιος τον ρώτησαν *«τι κάνει»*, τους άρεσε και τον βοήθησαν στην αναδιοργάνωση του χώρου. Όταν κάποιος έλεγε τη γνώμη του και κατέληγαν σε κοινή απόφαση. Έτσι, η Αδαμαντία πρότεινε στα παιδιά *«Θα φέρω κούκλες από το σπίτι μου, εσύ να φέρεις κουβέρτα»*, εκείνα συμφώνησαν. Με τη συμμετοχή τους στην ομάδα και την αποδοχή τους από αυτήν αυξανόταν η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους.

Επιπλέον, οι δράσεις όπου τα παιδιά εκφράζονταν δημιουργικά μέσω των εικαστικών αναπτύσσοντας τη δική τους αισθητική στην κατασκευή, *«στο σπίτι τους»* βοήθησε ακόμα περισσότερο να δημιουργηθεί θετική αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας κατανοώντας ότι, ο καθένας με ό,τι έχει αναλάβει, συμβάλλει στην επίτευξη του στόχου της ομάδας. Μέσα από τον καταμερισμό των ευθυνών έγιναν περισσότερο υπεύθυνα, περισσότερο αυτόνομα.

Το κλίμα της τάξης και οι σχέσεις των παιδιών έγιναν περισσότερο θετικές καθώς μέσω της συνεργασίας, των αλληλεπιδράσεων, του παιχνιδιού, καλλιεργήθηκαν θετικά συναισθήματα και τα παιδιά απέκτησαν ενσυναίσθηση κατανοώντας τη θέση των άλλων και μειώνοντας σταδιακά τον εγωκεντρισμό τους. Επαναλαμβάνοντας καταστάσεις που δεν καταλάβαιναν, που τους είχαν απογοητεύσει μειώναν την ένταση από καταστάσεις που τους προκαλούσαν άγχος όπως υποστηρίζει ο Vygotsky (1978). Όταν δυο παιδιά ήθελαν να αναλάβουν την ίδια εργασία, να παίξουν στον ίδιο περιορισμένο χώρο ή με το ίδιο παιχνίδι, οι παιδαγωγοί τους άφηναν να το διαχειριστούν μόνοι τους, να το διαπραγματευτούν. Στην αρχή τα περισσότερα εγωκεντρικά παιδιά επέμεναν λεκτικά ή με το σώμα τους ή έφευγαν απογοητευμένα. Στη συνέχεια, άλλαζαν στάση, ρωτούσαν και αντιλαμβάνονταν ότι υπήρχαν κι άλλες απόψεις.

Μέσα από το παιχνίδι και τις παρεμβάσεις τους τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες στις μαθησιακές περιοχές της γλώσσας, των μαθηματικών, του περιβάλλοντος, της δημιουργίας και έκφρασης. Συγκεκριμένα, βελτίωσαν και εμπλούτισαν τον προφορικό τους λόγο, συμμετέχοντας σε συζητήσεις, μαθαίνοντας να ακούν τον άλλο, να διαφωνούν, να επιχειρηματολογούν. Στο γραπτό λόγο, θέλησαν να δημιουργήσουν ταμπέλες και να σημειώσουν τα ονόματα των περιοχών που επέλεξαν ώστε «να τα

βλέπουν οι γονείς τους όταν έρχονται στην τάξη». Στα μαθηματικά, μέτρησαν με το χάρακα, με μέτρο, έκοψαν τα σεντόνια για χωρίσματα, ψήφισαν και συζήτησαν ποιες ήταν οι περισσότερες και ποιες οι λιγότερες ψήφοι. Ως προς το περιβάλλον, όταν αποφάσισαν να δημιουργήσουν μπαλκόνι, ζήτησαν να φυτέψουν. Διεύρυναν τις γνώσεις τους για τα φυτά και έμαθαν να τα περιποιούνται, να τα φροντίζουν. Στη δημιουργία και έκφραση, επέλεξαν και γνώρισαν τα υλικά, τα χρώματα, αποφάσισαν τι θα ζωγραφίσουν για να διακοσμήσουν τις περιοχές τους. Πειραματίστηκαν με κατασκευές που επέλεγαν να τοποθετούν (π.χ. παρατηρούσαν την κίνηση της πεταλούδας). Επινοούσαν στρατηγικές επίλυσης καθημερινών προβλημάτων και συνεργασίας καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη, τη δημιουργικότητά τους. Έτσι, η μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία συντέλεσε στην υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση.

Τέλος, η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων που τα παιδιά απέκτησαν μέσω του παιχνιδιού αλλά και των δραστηριοτήτων, δημιουργώντας τους δικούς τους τρόπους συνέβαλε στην επίτευξη του βασικού στόχου της συνεργατικής διαδικασίας που επικεντρώνεται στο πέρασμα από το «εγώ» στο «εμείς», από το «δικό μου τόπο» στο «δικό μας τόπο» (Τζώρτζη 1996).



Εικόνα 3: Δημιουργώντας τοίχο με νήμα



Εικόνα 4: Διαβάζοντας στο παιδικό δωμάτιο



Εικόνα 5: Παίζοντας στο στάβλο



Εικόνα 6: Πειραματίζομαι και παίζω στο χαρούμενο σπίτι

Συμπεράσματα

Η χρήση μεταβαλλόμενων χωρικών στοιχείων στη σύνθεση μιας κατασκευής που τα παιδιά επένδυσαν με τις ιδέες, τα συναισθήματά και τη φαντασία τους ανέπτυξαν το συμβολικό παιχνίδι. Οδήγησαν στη δημιουργία των δικών τους τόπων, μέσα από ένα ισχυρό πλέγμα αλληλεπιδράσεων όπου συμμετείχαν η ομάδα του ΕΜΚ, οι παιδαγωγοί, κάποιοι γονείς και τα παιδιά.

Οι πολυτροπικές εμπειρίες που απέκτησαν παρεμβαίνοντας στην κατασκευή, αναδεικνύουν τους δικούς τους τύπους, πεδία αγωγής. Διότι, δεν προσανατολίζονται σε ένα θέμα και δίνεται η δυνατότητα να συνεχίσουν να παρεμβαίνουν, να τροποποιούν, να δημιουργήσουν με το ίδιο υλικό μια άλλη σύνθεση και να παρέμβουν με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, τα μεταβαλλόμενα χωρικά στοιχεία, υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος λειτουργούν ενεργητικά και συμβάλλουν στην αναβάθμιση της διαδικασίας, του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Altrichter H., Posch P. και Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Cohen, L. και Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Duffy, B. (2003). *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Edwards, C. (2000). Συνεργάτης, στοργικός τροφός και καθοδηγητής: Οι ρόλοι του δασκάλου του Reggio Emilia στην πράξη. Στο C. Edwards, C. Candini, και C. Forman, (επιμ. Ε. Κουτσοβάνου), *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, σ. 255-282. Αθήνα: Πατάκης.
- Fromberg, D. (2000). Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο (επιμ. Ε. Κουτσοβάνου και Κ. Χρυσυφίδης). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Gandini, L. (2000). Χώροι εκπαίδευσης και φροντίδας. Στο C. Edwards, C. Candini, και C. Forman, (επιμ. Ε. Κουτσοβάνου) *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. σ. 232-254. Αθήνα: Πατάκης.
- Kamii, C. (1999). Η προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget. Στο Η. Κ. Guffaro, Ε. Κ. Shapiro, C. Kamii, Ε. Κουτσοβάνου, *Θεωρία και Μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βίννικοτ, Ντ., (1980). *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: από το χώρο των κανονισμών στο χώρο για το παιδί. Στο Μ. Τζεκάκη και Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* σ. 448-467. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ- ΑΠΘ.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2001). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική - ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δερβίσης, Στ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Gutenberg: Αθήνα.
- Ζούκης, Ν., 2007. Τρία Ερωτήματα για την Έρευνα-Δράση και η Αναζήτηση Νέας Προοπτική. *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, Διαθέσιμο στο: http://www.elliepek.gr/Documents/4o_Synedrio_Eisigiseis/1_10.pdf (Ανακτήθηκε: 15/07/2017).
- Κακαβούλης, Α. (1993). *Γνωστική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Αθήνα: Ιδιωτική
- Σιβροπούλου, Ρ. (1997). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τζώρτζη, Α. (1996). *Η οργάνωση και η λειτουργία των ομάδων στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Σπουδή.

Ξενόγλωσση

- Dodge, D. T. και Colker, L. J. (1998). *The creative curriculum for early childhood*, Teaching Strategies Inc., Washington DC.
- Isbell, R. (1995). *The complete learning center book*. Cryphon House Inc.

Johnson D. W. και Johnson R. T. (1999). *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Johnson, D. και Johnson, R. (2003). Building Acceptance of Difference in the Classroom through Cooperative Learning. Στο *Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης (Επιμ.), Συνεργατικό Σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη* σ.15-35. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.

Mucchielli, A. (1994). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Arman Collin.

Πηγές Εικόνων

Εικόνες 1-6: Προσωπικό αρχείο Στ.Ε. Αθανασοπούλου.

Παράρτημα

Οδηγός παρατήρησης

Άξονες

- A. Αυτενέργεια των παιδιών μέσω των νέων υλικών στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού
- B. Τρόποι έκφρασης και εκδήλωσης των συναισθημάτων τους και σύγκριση με προηγούμενη χρονική περίοδο
- Γ. Η συμβολή των νέων υλικών στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

A. Αυτενέργεια των παιδιών μέσω των νέων υλικών στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού

1. Το ενδιαφέρον των παιδιών για τα νέα υλικά που τοποθετήθηκαν στην τάξη
2. Υποβολή ερωτήσεων
3. Τρόποι χρήσης και πειραματισμοί με τα νέα υλικά
4. Ανάπτυξη πρωτοβουλιών και επινόηση νέων τρόπων χρήσης
5. Τρόποι επίλυσης προβλημάτων που προέκυπταν
6. Επανάληψη ίδιων τρόπων παιχνιδιού και δημιουργία καινούργιων
7. Ολοκλήρωση του παιχνιδιού

B. Τρόποι έκφρασης και εκδήλωσης των συναισθημάτων τους και σύγκριση με προηγούμενη χρονική περίοδο

1. Πώς εκφράζουν τα συναισθήματά τους (χαρά- λύπη-θυμό) κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού με τη βοήθεια των νέων υλικών
2. Πώς ελέγχουν τα αρνητικά τους συναισθήματα (θυμό)
3. Με ποιο τρόπο συνδέουν το παιχνίδι με τις προηγούμενες εμπειρίες τους
4. Αναφορές μέσω του παιχνιδιού σε τυχόν δικές τους δύσκολες καταστάσεις
5. Ενδιαφέρον για τα παιδιά της ομάδας και ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για τους άλλους

Γ. Η συμβολή των νέων υλικών στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

1. Πώς επικοινωνούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο)
2. Καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας (Πόσο προσεκτικά ακούν το φίλο τους και λαμβάνουν υπόψη τους την άποψή του στην οργάνωση του παιχνιδιού)
3. Νέες ιδέες στην οργάνωση του παιχνιδιού και ικανότητα επιχειρηματολογίας
4. Τρόποι επίλυσης διαφωνιών (Συζήτηση, λεκτική- μη λεκτική σύγκρουση, χρήση σώματος – απομάκρυνση)
5. Πώς μοιράζονται τα υλικά
6. Πώς συμμετέχουν στο παιχνίδι (Έχουν ευχάριστη διάθεση , επιλέγουν να παίζουν μόνο τους ή κάποια απλώς παρατηρούν)
7. Πώς συνεργάζονται όταν δουλεύουν από κοινού για την επίτευξη ενός στόχου (Ανάπτυξη ηγετικών τάσεων – ισότιμη συμμετοχή)
8. Βοήθεια στα υπόλοιπα παιδιά και αποδοχή βοήθειας από άλλους