

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ_
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ_
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

διπλωματική εργασία της_
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΣ ΠΑΠΑΤΕΡΠΟΥ

η χρήση του χώρου της τάξης μέσα
από την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση



επιβλέπουσα_
ΔΟΜΝΑ-ΜΙΚΑ ΚΑΚΑΝΑ_
αναπληρώτρια καθηγήτρια Π.Θ.
β' βαθμολογήτρια_
ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ_
επίκουρος καθηγήτρια Π.Θ.

ΒΟΛΟΣ_
σεπτέμβρης 2006



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 4971/1

Ημερ. Εισ.: 05-06-2007

Δωρεά: Συγγραφέα

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ

2006

ΠΑΠ

Περιεχόμενα

εισαγωγή

α. Μέρος – θεωρητικό_

1. η παιδαγωγική διαδικασία

α. η έννοια της παιδαγωγικής διαδικασίας.....σελ. 13

β. συντελεστές αγωγής.....σελ. 14

2. ο χώρος του νηπιαγωγείου

α. προς μια οριοθέτηση της έννοιας του χώρου..... σελ. 21

β. Υλικός χώρος.....σελ. 24

γ. μη υλικός χώροςσελ. 30

3. το αναλυτικό πρόγραμμα

α. το αναλυτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο..... σελ. 41

β. ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....σελ. 46

γ. το ωρολόγιο πρόγραμμα.....σελ. 48

4. σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις: η ομαδοσυνεργατική μέθοδος

εισαγωγή.....σελ. 53

α. Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίαςσελ. 56

Κοινωνική ανάπτυξη..... σελ. 58

Ψυχολογική ανάπτυξη..... σελ. 60

Γνωστική - ακαδημαϊκή ανάπτυξη.....σελ. 61

β. Οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου..... σελ. 65

γ. Ο χώρος κατά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.....σελ. 72

δ. η διαμόρφωση των ομάδων.....σελ. 76

ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....σελ. 85

β. Μέρος – ερευνητικό_

1. μεθοδολογία

α. οι στόχοι και οι υποθέσεις..... σελ. 88

β. το δείγμα της έρευνας.....	σελ. 89
γ. χρόνος διάρκεια.....	σελ. 90
δ. η μέθοδος της έρευνας.....	σελ. 90
ε. η πειραματική διαδικασία.....	σελ. 91
2. παρουσίαση αποτελεσμάτων	
α. αποτελέσματα του οδηγού παρατήρησης.....	σελ. 93
β. αποτελέσματα συνεντεύξεων	σελ. 112

γ. Μέρος –συμπεράσματα_

συμπεράσματα- προτάσεις.....	σελ. 123
------------------------------	----------

βιβλιογραφία	σελ. 127
--------------------	----------

παράρτημα.....	σελ. 133
----------------	----------

φωτογραφικό υλικό	σελ. 141
-------------------------	----------

Εισαγωγή

ΜΑΘΗΜΑΤΑ σε ενοικιαζόμενα καταστήματα και πνευματικά κέντρα παρακολουθούν εκατοντάδες μαθητές... «στα Χανιά λόγω έλλειψης αιθουσών διδασκαλίας, αναφέρει δημοσίευμα της εφημερίδας Τα Νέα (27.09.2004). Επιπλέον, δύο Δημοτικά, τέσσερα Νηπιαγωγεία, πέντε Γυμνάσια, τρία Λύκεια και δύο Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια του νομού λειτουργούν με διπλοβάρδιες.

Έλλειψη διδακτικών αιθουσών

Οι εκπαιδευτικοί όλο και περισσότερο προβληματίζονται για το γεγονός ότι οι μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι την αποφοίτησή τους από το σχολείο μαθαίνουν να εργάζονται μεμονωμένα, αναφέρεται σε άρθρο της εφημερίδας The Washington Post (06.03.2005). _ Στην ενίσχυση του προβληματισμού τους συμβάλλουν τα αποτελέσματα που έχουν να παρουσιάσουν τα Πανεπιστήμια, τα οποία προωθούν την συλλογική μελέτη και εργασία των φοιτητών. Η εργασία στα πλαίσια μιας ομάδας αναπτύσσει το αίσθημα υπευθυνότητας των φοιτητών, συντελεί στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και έχει ουσιαστικά αποτελέσματα στην απόδοσή τους».

Πρώτηση της συνεργασίας των μαθητών και στο σχολείο.

ΤΟ ΥΠΕΠΘ ανακοίνωσε τα στοιχεία της σχολικής χρονιάς 2001-2002 και τα συνέκρινε με τα αντίστοιχα της προηγούμενης δεκαετίας. Σύμφωνα με αυτά, παρατηρείται αύξηση των αιθουσών διδασκαλίας ενώ υπάρχει μείωση του μαθητικού πληθυσμού των δημοτικών σχολείων, Γυμνασίων και Λυκείων. Επίσης η αναλογία μαθητών - εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε μέρος της πρωτοβάθμιας κινείται γύρω στο 1:10, αναφέρει άρθρο του ένθετου περιοδικού Εξετάσεις της εφημερίδας Ελευθεροτυπία (6/11/2002) . _ Πιο αναλυτικά, οι αίθουσες διδασκαλίας στα νηπιαγωγεία αυξήθηκαν κατά 25,4%, στα δημοτικά σχολεία κατά 6,4% και στα Γυμνάσια και στα Λύκεια κατά 4,87%. Αντιθέτως, μειώθηκε ο αριθμός των μαθητών στα Γυμνάσια και στα Λύκεια κατά 11,9%, επίσης στα δημοτικά σχολεία κατά 14,9%, ενώ όπως φαίνεται από τα στοιχεία αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών στα νηπιαγωγεία, κατά 6,5%. Στην αναλογία μαθητών - εκπαιδευτικών στα Λύκεια αντιστοιχεί ένας καθηγητής ανά 10 μαθητές. Στα Γυμνάσια 1:10,2, ενώ στα δημοτικά ένας δάσκαλος ανά 11 μαθητές. Στα νηπιαγωγεία η αναλογία φθάνει στο 1:14.

Σύγκριση σχολικών στοιχείων με εκείνα της προηγούμενης δεκαετίας

Μαθήματα σε άθλιες συνθήκες

«ΜΕΣΑ σε ένα παλιό γυμναστήριο, σε υπόγειες αίθουσες ή σε ενοικιαζόμενους χώρους κάνουν τα μαθήματά τους πολλοί μαθητές σε σχολεία της Αθήνας, αναφέρει δημοσίευμα της εφημερίδας».

Τα Νέα (19.11.2004).

Η Προσχολική Αγωγή στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος

«Η χώρα μας παρουσιάζει σημαντική υστέρηση στην προσχολική αγωγή, τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική. Σύμφωνα με στοιχεία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας του Υπουργείου Παιδείας».

Τα Νέα 27.6.2005

Η σημασία της πρώτης επαφής του παιδιού με το σχολικό περιβάλλον

«ΜΑΘΗΣΗ μέσα από το παιχνίδι».. ..«και ένα ευχάριστο περιβάλλον θα πρέπει να χαρακτηρίζουν παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία.».. ..«Σήμερα, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο να μπορέσουν να μάθουν τα παιδιά να γράφουν και μικρότερη στο να αναπτύξουν».. ..«δεξιότητες επικοινωνίας με άλλα παιδιά». Τονίζει η εφημερίδα **The Times (13.09.2001).**

Σε σχολεία με αμίαντο περνούν την ημέρα τους χιλιάδες μαθητές

«Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία (25/12/2004)

Φαντασθείτε την εικόνα μιας τάξης νηπιαγωγείου όπου, τα παιδιά είναι καθισμένα το ένα δίπλα στο άλλο στη γωνιά της παρέας και η νηπιαγωγός, να προσπαθεί να διδάξει στα πεντάχρονα νήπια τη διαφορά «του πάνω από το κάτω». Μόλις η 'παράδοση του μαθήματος' ή αλλιώς η αφόρμηση της δραστηριότητας έχει ολοκληρωθεί, μοιράζονται φωτοτυπίες στα παιδιά όπου πρέπει να χρωματίσουν το δέντρο και τους καρπούς που βρίσκονται πάνω σε αυτό. Η νηπιαγωγός κάνει παράλληλα τη διευκρίνιση «όχι αυτό που είναι κάτω!», και τα νήπια ξεκινούν. Μετά την ολοκλήρωση του 'γεμίσματος', με χρώμα και αφού έχουν προη-

γηθεί μερικές παρατηρήσεις στα παιδιά: «Γιατί το δέντρο είναι μπλε και όχι πράσινο» και «Γιατί το πράσινο βγαίνει έξω από τη γραμμή του δέντρου;», η νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα φύλλα εργασίας, τα τοποθετεί στους φακέλους των παιδιών και τα ρωτάει: «Υπάρχει κανένα παιδάκι που δεν κατάλαβε;» «Όχι» απαντούν τα νήπια και το πρόγραμμα συνεχίζεται με την επόμενη δραστηριότητα.

Όσο παράλογο και αν ακούγεται, το παραπάνω περιστατικό, έχει παρατηρηθεί σε νηπιαγωγείο και γενικά είναι συχνά επαναλαμβανόμενο με αντίστοιχου τύπου δραστηριοτήτων. Η νηπιαγωγός μάλιστα, θεωρούσε ότι οι στόχοι της συγκεκριμένης δραστηριότητας επιτεύχθηκαν, αφού όλα τα νήπια ζωγράρισαν σωστά στο φύλλο εργασίας. Τέτοιες εκπαιδευτικές πρακτικές εμφανίζονται ακόμα και σήμερα στα νηπιαγωγεία, όσο ξεπερασμένες και αν θεωρούνται. Όμως, δεν είναι κρίμα τα παιδιά να αξιοποιούν το ελάχιστο των δυνατοτήτων τους λόγω λανθασμένων επιλογών που έκαναν άλλοι γι' αυτά;

Όλα όσα προηγήθηκαν, ήταν η αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος της εργασίας. Το νηπιαγωγείο, ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν είναι σίγουρα ένας χώρος, που αφήνουμε τα παιδιά για να τα προσέχει κάποιος να μη χτυπήσουν ή απλά να περάσουν ευχάριστα τις πρωινές τους ώρες. Τι είναι, λοιπόν, το νηπιαγωγείο; Μπορεί να υπάρξει ένα σχολείο, έτσι όπως το ονειρεύονται και το προτείνουν οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, που θα συμβάλει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των νηπίων, θα λειτουργεί ως χώρος ερέθισμα, αγωγής, ανάπτυξης ικανοτήτων και μάθησης; Το ερώτημα αυτό, έχει ήδη απαντηθεί, αφού έχουμε δει την ύπαρξη και λειτουργία τέτοιου περιβάλλοντος. Επιπλέον η εφαρμογή πειραμάτων και μεθόδων το έχει αποδείξει.

Όμως, η διαμόρφωση ενός ιδανικού περιβάλλοντος μάθησης και ανάπτυξης προϋποθέτει και την οργάνωση του σχολικού χώρου. Είναι πλέον δεδομένο, ότι ο σχολικός χώρος δεν αποτελεί απλά το υλικό περιβάλλον που φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά με την δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και τους χρήστες του, αναδεικνύε-

ται ως σημαντικός παράγοντας των διαδικασιών αγωγής (Γερμανός, Δ., 1993). Δεν είναι άλλωστε τυχαίος ο τρόπος που συνδέονται η οργάνωση του χώρου και οι παιδαγωγικές μέθοδοι.

Η αίθουσα, ουσιαστικά, αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού, φτάνει να είναι σε θέση το αξιοποιεί αποτελεσματικά. Όμως, μια μικρή περιήγηση σε σχολικούς χώρους δίνει την εντύπωση ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η εξέχουσα σημασία του χώρου, στο περιβάλλον αγωγής, όταν όλες οι αίθουσες είναι σχεδόν παρόμοιες και στερούνται λειτουργικότητας και φαντασίας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης μεταξύ του σχολικού χώρου από τη μία και την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Στα τρία μέρη που χωρίζεται, επιδιώκεται ο συνδυασμός της θεωρητικής συνεισφοράς της βιβλιογραφικής μελέτης με τις διαπιστώσεις μιας πρώτης ερευνητικής προσπάθειας καθώς και τις προτάσεις προς την κατεύθυνση της επίλυσης ή, έστω της άμβλυνσης των προβλημάτων που αναδύονται.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η θεωρητική ανασκόπηση της έρευνας. Χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια, το πρώτο σχετίζεται με την έννοια της παιδαγωγικής διαδικασίας καθώς και τους συντελεστές αγωγής(παιδί, παιδαγωγός, περιβάλλον).

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια του χώρου με την υλική και τη μη υλική της διάσταση, καθώς και η σχέση του με το κοινωνικό περιβάλλον και το υποκείμενο. Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται δεδομένα του αναλυτικού προγράμματος, τη φύση του, το ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Τέλος στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου που ανήκει στο φάσμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Ειδικότερα, η σημασία της για το παιδί, οι προϋποθέσεις εφαρμογής της, η διαμόρφωση του χώρου με σκοπό την εφαρμογή της, η διαμόρφωση των ομάδων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Το δεύτερο μέρος χωρίζεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο, παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά στοιχεία της έρευνας, όπως οι στόχοι, οι υποθέσεις, το δείγμα και η μέθοδος. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία διαρθρώνονται σε τρία επίπεδα: (α) την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του οδηγού παρατήρησης, (β) των συνεντεύξεων των παιδιών και (γ) των συνεντεύξεων της νηπιαγωγού.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας αναλύονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα. Τέλος, παρατίθεται, η βιβλιογραφία, το παράρτημα που περιλαμβάνει τους οδηγούς παρατήρησης και συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και ένα παράδειγμα παρατήρησης. Στο τελευταίο κομμάτι περιλαμβάνεται μέρος του φωτογραφικού υλικού της έρευνας.

α' μέρος_ Θεωρητικό

1. η παιδαγωγική διαδικασία
2. ο χώρος του νηπιαγωγείου
3. το αναλυτικό πρόγραμμα
4. σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις:
η ομαδοσυνεργατική μέθοδος



Το κεφάλαιο_

Η Παιδαγωγική διαδικασία:

α. Η έννοια της παιδαγωγικής
διαδικασίας

β. Συντελεστές αγωγής

Το παιδί

Ο παιδαγωγός

Το περιβάλλον



α. Η έννοια της παιδαγωγικής διαδικασίας

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της παιδαγωγικής διαδικασίας και δίνεται έμφαση σε τρεις παράγοντες που την επηρεάζουν περισσότερο, το παιδί, τον παιδαγωγό και το περιβάλλον. . .

Για τη φράση «παιδαγωγική διαδικασία» δεν έχει δοθεί σαφής ορισμός στη βιβλιογραφία και αυτό γιατί κανένας ορισμός δε θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλα όσα γίνονται με σκοπό την αγωγή και μάθηση. Στην παιδαγωγική διαδικασία ανήκει κάθε τι που συμβαίνει στο πλαίσιο του σχολείου. Από την επιστημονική και παιδαγωγική παρέμβαση του εκπαιδευτικού ως τη λεκτική επικοινωνία που έχουν τα νήπια μεταξύ τους. Από τον τρόπο που συμπεριφέρεται στα παιδιά ως τον τρόπο που απλώς υπάρχει στην αίθουσα. Συνεπώς δεν ορίζεται επακριβώς αποτελεί όμως τον σκοπό των ενεργειών και των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η διαδικασία λοιπόν αυτή, εφ' όσον είναι παιδαγωγική, στοχεύει στην αγωγή του παιδιού και λαμβάνει χώρα στην τάξη του σχολείου. Η αγωγή είναι η έννοια που χρησιμοποιείται περισσότερο από όλες τις έννοιες της παιδαγωγικής, άλλωστε αυτός είναι ο στόχος της. Τι εννοούμε όμως όταν λέμε αγωγή;

Γενικά στη βιβλιογραφία παρουσιάζεται η κοινή τάση να χαρακτηρίζεται ως αγωγή. «Μία αλλαγή, μια επίδραση και μία μεταβολή που ασκείται στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο» (Πυργιωτάκης, 2000, 55) Ο Κιτσαράς (2001), συμπληρώνοντας τον ορισμό του Πυργιωτάκη, αναφέρει την αγωγή ως την «προσπάθεια διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του παιδιού με συνειδητές και ασυνειδητές, μεθοδευμένες και αμεθόδευτες επιδράσεις του ατόμου ή του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος» (Κιτσαράς, 2001, 25). Με την έννοια αυτή η αγωγή δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας, όπου επικρατούν κατά

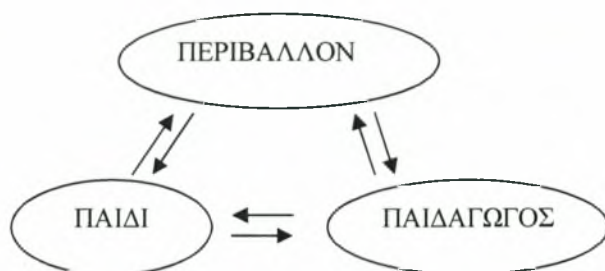
κύριο λόγο προγραμματισμένες μορφές αγωγής, αλλά απλώνεται σε όλους τους κοινωνικούς χώρους. Αντλεί στοιχεία και επηρεάζεται από παράγοντες που δεν είναι πάντα αυτοσκοπός τους η αγωγή, όπως τα Μ.Μ.Ε. Όλες οι επιδράσεις που ασκούνται στο άτομο, άλλωστε δεν είναι παιδαγωγικές, συμβάλλουν όμως θετικά ή αρνητικά στη διαπαιδαγώγησή του. Θέτοντας τον παιδαγωγούμενο, ποικιλότροπα εκτεθειμένο στις διάφορες εξωτερικές επιρροές.

Έναν ακόμη φορέα αγωγή αποτελεί η αυτοαγωγή του ατόμου. Είναι μια σημαντική μορφή αγωγής καθώς το άτομο έχει διπλή διάσταση αφού αναλαμβάνει διπλό ρόλο: είναι παιδαγωγός και παιδαγωγούμενος συγχρόνως (Πυργιωτάκης, 2000). Με την αυτοαγωγή αναφερόμαστε στη συνειδητή επίδραση που έχει το άτομο στον εαυτό του, μέσω της έμφυτης τάσης για αυτοκαταξίωση, αυτογνωσία, αυτοπειθαρχία (Πυργιωτάκης, 2000, Κιτσαράς, 2001). Με λίγα λόγια είναι ο έλεγχος, τα πρέπει και τα μη, που θέτουμε στον εαυτό μας. Βασικές προϋποθέσεις για αυτοαγωγή είναι η κριτική ικανότητα, η ικανότητα αυτογνωσίας και η ύπαρξη ισχυρής παροθυτικής βούλησης (Πυργιωτάκης, 2000), οι οποίες θα βοηθήσουν το άτομο να θέσει σωστά πρότυπα συμπεριφοράς και αντιμετώπισης.

β. Συντελεστές αγωγής

Όπως είδαμε, η αγωγή λαμβάνεται από πολλούς παράγοντες συγχρόνως και η μεταξύ τους σχέση είναι αυτή που τελικά επιφέρει αποτέλεσμα. Ως παιδαγωγοί δεν μπορούμε να αγνοήσουμε κανέναν ή να θεωρήσουμε ότι κάποιος έχει μικρότερη βαρύτητα. Οι συντελεστές αγωγής συγκεντρώνονται σε ένα πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, στη βάση του οποίου βρίσκονται ο παιδαγωγός, ο παιδαγωγούμενος και το περιβάλλον (Κακανά, 2000). Οι σχέσεις μεταξύ αυτών των παραγόντων είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης, αλληλεξάρτησης και

αλληλοσυμπλήρωσης. Το πλέγμα αυτό, σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, ονομάζεται «παιδαγωγικό τρίγωνο» (Κακανά, 2000, 35).



Οι σχέσεις μεταξύ τους είναι τόσο στενές, που δεν μπορούμε να μελετήσουμε έναν από αυτούς χωρίς να λάβουμε υπόψη τη σχέση του με τους υπόλοιπους, υπάρχει μια αμοιβαία επενέργεια του ενός πάνω στον άλλο. Αν για παράδειγμα ο χώρος δεν είναι κατάλληλος το παιδί δεν λαμβάνει ερεθίσματα στο μέγιστο και ο παιδαγωγός δεν διευκολύνεται στο έργο του. Όλοι μαζί αλλά και ο καθένας χωριστά, με τον δικό του ρόλο, συμβάλλουν στην παιδαγωγική διαδικασία και στην επίτευξη των στόχων της (που είναι η αγωγή του παιδιού). Δεν μπορούμε λοιπόν να μιλάμε για το δίπολο παιδαγωγού – παιδαγωγούμενου χωρίς να σκεφτόμαστε το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται και εξελίσσεται αυτή η σχέση. Ποιο αναλυτικά για τον κάθε παράγοντα:

Το παιδί.

Στο στάδιο της προσχολικής ή νηπιακής ηλικίας, που περιλαμβάνει την περίοδο από το τέλος του τρίτου έτους μέχρι τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο, συντελείται η συγκρότηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Είναι καθοριστικό από κάθε άποψη για την ομαλή ανάπτυξη του ατόμου λόγω της επιδεκτικότητας που το διακρίνει απέναντι στις ποικίλες επιδράσεις του περιβάλλοντος και των ανθρώπων. Το σύνολο των επιδράσεων που δέχεται θεωρείται καταλυτικό από κάθε άποψη.

Το νήπιο είναι ένα άτομο που βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία ανάπτυξης κ εξέλιξης. Η ανάπτυξή του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από

τη σωματική ωρίμανση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως κάθε αλλαγή είναι μόνο αναπτυξιακή, είναι σίγουρα και ψυχοπνευματική. Η διαδικασία αυτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και των ανθρώπων που σχετίζονται με αυτό, καθώς οι επιδράσεις αυτές είναι κατά κάποιο τρόπο που κατευθύνουν, δρομολογούν και ελέγχουν την εξέλιξη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου.

Το παιδί αποκολλάται από το οικογενειακό του περιβάλλον κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Έρχεται σε επαφή με τους συνομήλικούς του, προσπαθεί να αναγνωρίσει κοινά ενδιαφέροντα – χαρακτηριστικά μαζί τους. Στην προσπάθεια αυτή, ανακαλύπτει τον εαυτό του, ποιο είναι, την ταυτότητά του, το φύλο του (μέσω της διαδικασίας ταύτισης προς τον ένα γονέα). Με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιεί το Εγώ του, καθορίζει τη συμπεριφορά του και συντονίζει τις προσπάθειές για την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. «Όλη αυτή η διαδικασία συνειδητοποίησης του Εγώ, χαρακτηρίζεται από μια κρίση αντίθεσης και θέλησης για ανεξαρτησία» (Κιτσαράς, 2001, 107) με αποτέλεσμα την εμφάνιση ιδιοτροπιών και αρνήσεων και την έντονη επιθυμία να ενεργεί από μόνο του.

Η ζωτικότητα σε αυτή την ηλικία είναι αξιοζήλευτη, η δραστηριότητα αυθόρμητη, η ενέργεια πληθωρική, ενώ η κινητική δεξιότητα, η πλαστικότητα και η δεκτικότητα εκρηκτικές. Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (2004), το κράμα αυτό της ενεργητικής διάθεσης που νιώθουν καθιστούν τις δυνατότητες του μικρού παιδιού απεριόριστες και αφυπνούν τη φυσική περιέργεια και τη φαντασία τους. Ο εγωκεντρισμός και η αστάθεια στις επιλογές τους βαθμιαία υποχωρεί και εμφανίζεται μια ποιο κοινωνικοποιημένη συμπεριφορά. Δεν πρέπει βέβαια να ξεχνάμε και το επίτευγμα της κατάκτησης της κίνησης. Το νήπιο αρχίζει να αποκτά κινητική σταθερότητα, έλεγχο της λεπτής και γενικής κινητικότητας και καταφέρνει πλέον να εξουσιάζει το σώμα του, το καλύτερο μέσο που έχει για να γνωρίσει τον κόσμο, να εκφραστεί, να επικοινωνήσει, να νιώσει και να δράσει. Το νηπιαγωγείο θα βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει το γνωστικό σχήμα του σώματός του και δεν μιλάμε απλά για την εικόνα που θα σχηματίσει

για το ίδιο του το σώμα αλλά για τη σχέση του προς το περιβάλλον. Ο κόσμος των πραγμάτων άλλωστε είναι για το παιδί προέκταση του κόσμου των προσώπων και κατά συνέπεια του ίδιου του εαυτού.

Το παιδί είναι ακόμη μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, η οποία εντάσσεται σε ένα κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και πολιτισμικό περιβάλλον που την καθορίζει και κατά συνέπεια προσδιορίζει και επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την πορεία του στην κοινωνία (Κακανά, 2000). Συνοψίζοντας μπορούμε να αντιληφθούμε ότι το παιδί κατά την παιδαγωγική διαδικασία δεν μπορεί να μελετηθεί ως αυτόνομος παράγοντας χωρίς να λάβουμε υπόψη τις μεταβλητές- περιβάλλον, παιδαγωγοί, το περιβάλλον που ζει (κοινωνικό, τεχνητό, φυσικό) και τα άτομα από τα οποία δέχεται διαπαιδαγώγηση - τους παιδαγωγούς του (γονείς, εκπαιδευτικοί κ.α.). Δε νοείται λοιπόν το παιδί ως ολότητα χωρίς να υφίσταται σε ένα περιβάλλον πλαισιωμένο από ανθρώπους που το διαπαιδαγωγούν.

Ο παιδαγωγός

Αφετηρία και φορέας της συναρτησιακής σχέσης του παιδαγωγικού τριγώνου είναι ο παιδαγωγός. Καλείται να φέρει σε πέρας την παιδαγωγική διαδικασία (Κακανά, 2000) και αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος. Είναι ο άνθρωπος που θα υποδείξει, θα κατευθύνει, θα βοηθήσει και τελικά θα διαπαιδαγωγήσει το παιδί. Όπως καταλαβαίνουμε ο ρόλος του είναι καταλυτικός στην παιδαγωγική διαδικασία, για να είναι όμως και αποτελεσματικός, κρίνεται απαραίτητη η άρτια επιστημονική του κατάρτιση όπως και η πλατιά γνώση της φύσης και ψυχής του νηπίου. Είναι αυτονόητο πως όσο καλύτερα γνωρίζει τη νομοτέλεια της μάθησης, τις διάφορες μορφές και τρόπους μάθησης τόσο καλύτερα και αποτελεσματικότερα μπορεί να διαπαιδαγωγήσει.

Κατά καιρούς στη βιβλιογραφία έχουν γραφτεί αρκετά εγχειρίδια για τους εκπαιδευτικούς με πάρα πολλά 'πρέπει να' και 'οφείλει να'. Δεν μπορούμε να δημιουργήσουμε το προφίλ του τέλει εκπαιδευτικού, άλλωστε δεν υπάρχει καμία αθάνατη και μακροχρόνια συνταγή επιτυ-

χίας εφόσον τα παιδαγωγικά δεδομένα εξελίσσονται συνεχώς. Σκοπός του είναι να διαπαιδαγωγήσει το παιδί και του δίνονται όλες οι πληροφορίες που χρειάζεται για να πετύχει το σκοπό του. Η κατάρτισή του, η αγάπη του για το αντικείμενο που πραγματεύεται, η επίμονη και το σθένος που θα επιδείξει θα είναι τα εφόδια που θα τον βοηθήσουν να φέρει σε πέρας την παιδαγωγική διαδικασία.

Το 'περιβάλλον'

Με τον όρο περιβάλλον εννοούμε ένα σύνολο από φυσικούς, βιολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, ικανούς να έχουν ένα άμεσο ή έμμεσο, βραχύχρονο ή μακρόχρονο αποτέλεσμα στους ζώντες οργανισμούς και στις ανθρώπινες δραστηριότητες. Ο όρος περιλαμβάνει ακόμη, τον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβανόμαστε και έχουμε την εμπειρία του, τον τρόπο με τον οποίο το αλλάζουμε και το χρησιμοποιούμε για κάλυψη των αναγκών μας, και ακόμη το πώς προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας σε ένα οικοσύστημα που βρίσκεται σε διαρκή αλλαγή (Συγκολλύτου, 1997).

Η έννοια λοιπόν του περιβάλλοντος αποτελείται από τρεις βασικές συνιστώσες: το φυσικό περιβάλλον, το τεχνητό που είναι ότι έχει φτιαχτεί μέσω ανθρώπινης παρέμβασης, και το κοινωνικό που δομείται από τη δυναμική σχέση ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα κοινωνικών διαρθρώσεων και θεσμών (Κακανά, 2000). Προσαρμοσμένη στα παιδαγωγικά δεδομένα, καταλαβαίνουμε τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του περιβάλλοντος και τις δυνατότητες που προσφέρει στη διαδικασία της αγωγής. Το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί είναι δυνατόν να κάνει τα παιδιά να νιώθουν άνετα ή άβολα, ευχάριστα ή δυσάρεστα και να επηρεάσει σημαντικά τη σχέση που αναπτύσσουν μεταξύ τους (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006).

Το προσχολικό κτισμένο περιβάλλον αποκτά μεγάλη σημασία, γιατί είναι αυτό που θα συμπληρώσει ή θα αναπληρώσει τη μάθηση. Αποτελεί ερέθισμα και μπορεί να μετατραπεί σε κίνητρο που προωθεί το επίπεδο της ενεργητικής δραστηριότητας του παιδιού, παρέχοντάς του πολ-

λές αφορμές για δράση. Ταυτόχρονα μπορεί και το ίδιο να αποτελέσει εργαλείο μάθησης (Κακανά, 2000).

Συνεπώς, ο σαφέστερος προσδιορισμός του γνωστικού αντικειμένου της παιδαγωγικής, καθορίζεται από τη σχηματικά τριγωνική παράσταση της αγωγικής διαδικασίας, των τριών βασικών παραγόντων, του εκπαιδευτικού, του παιδιού και του περιβάλλοντος. Η παιδαγωγική ενέργεια μετακινείται κυκλικά, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η διαλογική και συναρτησιακή σχέση, που εκφράζει τη λεγόμενη παιδαγωγική σχέση (Κιτσαράς, 2001). Αυτή η σχέση εξελίσσεται στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η μελέτη μας συνεχίζεται με την ανάλυση αυτού.

2ο κεφάλαιο_

Ο χώρος του νηπιαγωγείου

α.Προς μια οριοθέτηση της
έννοιας του χώρου.

β.Υλικός

γ.Μη υλικός:

τα δεδομένα του κοινωνικού
περιβάλλοντος

τα δεδομένα του υποκειμένου -
παιδιού



α. Προς μια οριοθέτηση της έννοιας του χώρου.

«Μερικά από τα καλύτερα παραδείγματα περιγραφών χώρων, μπορούν να βρεθούν στο έργο μυθιστοριογράφων παρά επιστημόνων».

Canter 1988

Η περιγραφή που δίνει κάθε άνθρωπος για έναν χώρο είναι υποκειμενική. Ο βαθμός της υποκειμενικότητας αυτής φαίνεται ακόμα πιο έντονα, αν ζητήσουμε από τον ίδιο άνθρωπο να περιγράψει αυτόν τον χώρο έπειτα από ένα διάστημα στο οποίο τον ζει καθημερινά. Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε άνθρωπος βιώνει διαφορετικά κάθε χώρο, ανάλογα με τις εμπειρίες που έχει και τα συναισθήματα που έχει νιώσει στον συγκεκριμένο χώρο. Ένα ευχάριστα διαμορφωμένο περιβάλλον μπορεί να μας προκαλέσει τα αντίστοιχα με αυτό συναισθήματα, υπάρχει όμως η πιθανότητα τα συναισθήματά μας να είναι αντιστρόφως ανάλογα με τις προδιαγραφές του χώρου, αν τα μηνύματα που δεχθούμε από τους ανθρώπους που βρίσκονται εκεί μας κάνουν να νιώθουμε άβολα και δυσάρεστα.

Μπορούμε να αντιληφθούμε λοιπόν, ότι ο χώρος ξεπερνάει την έννοια του αμετάβλητου πλαισίου μέσα στο οποίο τοποθετείται κάθε φορά η ανθρώπινη δραστηριότητα, και αποτελείται από μία συνάρτηση διαφορετικών παραγόντων που τον επηρεάζουν και τον αποτελούν. Η μελέτη του χώρου συνεπώς, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι μονοδιάστατη και μόνο από το γεγονός ότι έχει μελετηθεί από όλους σχεδόν τους επιστημονικούς κλάδους αντλώντας στοιχεία από τον καθένα από αυτούς. Ψυχολόγοι, αρχιτέκτονες, περιβαλλοντολόγοι, κοινωνιολόγοι, βιολόγοι και παιδαγωγοί έχουν ασχοληθεί με το θέμα από διαφορετική σκοπιά ο καθένας, δίνοντας βάση σε εκείνο το στοιχείο του χώρου που τους ενδιέφερε, χωρίς βέβαια να παραβλέπει τη σχέση του με τα υπόλοιπα. Δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι ο αρχιτεκτονικός χώρος επηρεάζει τα συναισθήματα των ανθρώπων που βρί-

σκονται σε αυτόν, αλλά και την κοινωνική σχέση που θα δημιουργηθεί μεταξύ τους.

Για να μελετήσουμε την έννοια του χώρου στο νηπιαγωγείο, θεωρήσαμε σκόπιμη τη διάσπασή της σε δύο κατηγορίες, στον υλικό χώρο και τον μη υλικό. Ο υλικός ή χώρος των αντικειμένων περιλαμβάνει τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος (αντικείμενα, κατασκευές κ.λ.π.). Όλα εκείνα τα στοιχεία του χώρου δηλαδή που χαρακτηρίζονται από τα αρχιτεκτονικά και γεωμετρικά του γνωρίσματα και μπορούμε να τα θεωρήσουμε δεδομένα, όπως για παράδειγμα τα δομικά και τεχνικά χαρακτηριστικά του, που είναι συνήθως αμετάβλητα. Στον υλικό χώρο όμως, ανήκουν και στοιχεία, που μπορεί να δεχτούν τροποποιήσεις κατά τη διάρκεια της βίωσής του, όπως είναι η οργάνωση και τοποθέτηση των επίπλων. Αντιστρόφως, στο μη υλικό χώρο ή βιωματικό ανήκουν οι ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι συνδέουν το υποκείμενο με το περιβάλλον του, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις οι αξίες, τα πρότυπα κ.α. Οι παράγοντες αυτοί εκφράζονται ΚΑΙ μέσα από διαδικασίες που αναπτύσσονται στο χώρο. Ιδίως με τις μορφές συμπεριφοράς και τις πρακτικές του αντικειμένου (Γερμανός, 2003).

Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται βέβαια χωρίς να υιοθετούμε την τεχνοκρατική προσέγγιση του χώρου η οποία 'βλέπει' και ορίζει το χώρο μόνο μέσα από τα γεωμετρικά του χαρακτηριστικά, ενώ, παράλληλα, παραβλέπει τον ανθρώπινο παράγοντα ο οποίος καθορίζει στην πράξη τη λειτουργία του χώρου. Και χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη μας την ανθρωποκεντρική προσέγγιση που βρίσκεται στο άλλο άκρο. Βάση αυτής, ο χώρος συνδέεται με τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου και αποκτάει διαφορετική ποιότητα δίνοντας περισσότερο προσοχή στις αλληλεπιδράσεις και σχέσεις του υποκειμένου, παραβλέποντας τα δομικά χαρακτηριστικά του.

Ο χώρος δεν μπορεί να θεωρηθεί σε καμία περίπτωση ανεξάρτητος από την ανθρώπινη παρουσία αλλά ούτε και να παραληφθεί η κοινωνική του υπόσταση. Σε αυτήν την εργασία λοιπόν δεχόμαστε το χώρο ως πεδίο σύνθετων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων και ως πεδίο

αγωγής. Σύμφωνα με αυτήν τη λογική, οι χώροι θεωρούνται ως το κύριο πλαίσιο ή σαν οι κύριες μονάδες μέτρησης για την κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, εφόσον το περιβάλλον συμπεριφοράς και οι καταστάσεις εμφανίζονται μέσα στους χώρους. *«Η κεντρική παραδοχή είναι ότι οι άνθρωποι πάντα τοποθετούν τις πράξεις τους μέσα σ' ένα χώρο που μπορεί να καθοριστεί και ότι η φύση αυτού του χώρου που είναι τόσο καθορισμένος, είναι ένα σημαντικό συστατικό στην κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων και εμπειριών»* (Canter, 1988, 83).

Σύμφωνα με τον Γερμανό (2003), η έννοια 'χώρος' οργανώνεται γύρω από τρεις κατηγορίες παραγόντων:

1. τα δεδομένα του υλικού περιβάλλοντος, που περιλαμβάνονται τα κτήρια, οι σταθερές κατασκευές, τα κινητά αντικείμενα, τα αντικείμενα εξοπλισμού και οι διαμορφώσεις του χώρου. Όλα τα παραπάνω, δημιουργούν την υλική βάση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιβάλλον του.

2. τα δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος, όπου ανήκουν οι μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνουμε και η αισθητική που προωθεί η οργάνωση του χώρου και οι οποίες παραπέμπουν στις αξίες, στα σύμβολα, στα πρότυπα συμπεριφοράς και στους ρόλους που αναπτύσσονται σε ένα χώρο. Θα μπορούσαμε δηλαδή, να πούμε ότι ανήκουν τα στοιχεία του αρχιτεκτονικού μη υλικού χώρου, (αυτά που επηρεάζουν τα συναισθήματα των ανθρώπων), η ψυχολογική του διάσταση και ο κοινωνικός του χαρακτήρας.

3. τα δεδομένα του υποκειμένου. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται στοιχεία που συνδέουν το σώμα του υποκειμένου με τις πρακτικές, τις μορφές συμπεριφοράς, τους ρόλους που πραγματικά αναπτύσσει στο χώρο (που συχνά διαφέρουν από αυτούς που προωθεί το κοινωνικό περιβάλλον).

Οι παράγοντες των τριών κατηγοριών βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεξάρτησης και συνδέονται με σχέσεις αλληλεπίδρασης. Οι σχετικά σταθεροί παράγοντες χρήσης του χώρου μπορούν να αναγνωριστούν

και να καταγραφούν στα πλαίσια μιας μελέτης του. Επανερχόμαστε λοιπόν στο διαχωρισμό της έννοιας σε υλικό και μη χώρο, έχοντας βέβαια κατά νου ότι οι παράγοντες του μη υλικού χώρου, θα πραγματευτούν στη συνέχεια σε σχέση με το υποκείμενο και το κοινωνικό του περιβάλλον.

β. Ο υλικός χώρος

Ο υλικός ή ευκλείδειος χώρος, μπορεί σύμφωνα με τον Γερμανό (2003, 89) να διαχωριστεί σε πέντε κατηγορίες. «Τον κτισμένο χώρο, το διαμορφωμένο χώρο, τους τεχνητούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, την επίπλωση και τον εξοπλισμό και το εκπαιδευτικό υλικό». Οι παράγοντες της υλικής δομής, προσδιορίζονται αφενός από τα χαρακτηριστικά τους, ως στοιχεία του χώρου, και αφετέρου, από τη σχέση τους με τα διάφορα επίπεδα στα οποία οργανώνεται η κοινωνική δομή. Αναλυτικότερα για τον κάθε παράγοντα:

- ο κτισμένος χώρος. περιλαμβάνει τα στοιχεία της κατασκευής που συνθέτουν το σχολικό κτίριο (υποστυλώματα, δοκοί, τοίχοι κ.λ.π.) και τους χώρους τους οποίους διαμορφώνουν τα στοιχεία αυτά (αίθουσες διδασκαλίας, διάδρομοι, γραφεία κ.λ.π.). Ο κτισμένος χώρος της τάξης περιγράφεται από τα στοιχεία της κατασκευής και ιδίως με την κάτοψη.

- ο διαμορφωμένος χώρος. Εννοούμε τη συγκεκριμένη διαρρύθμιση που υπάρχει στην αίθουσα και εξυπηρετεί την ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Επίσης ανήκει και η αισθητική της αίθουσας, η οποία περιλαμβάνει τόσο τη γενική οπτική σύνθεση του χώρου, δηλαδή την οργάνωση των οπτικών θεμάτων, των χρωμάτων και του φωτισμού, όσο και τη διακόσμησή της.

- Οι τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες. είναι τα αισθητικά και τεχνικά δομημένα, δηλαδή ο φωτισμός, το χρώμα, η θερμοκρασία κ.λ.π. Προσεγγίζονται ως τεχνικά δομημένα, για τη συνεισφορά τους στη δημιουργία συνθηκών περιβαλλοντικής άνεσης

στην αίθουσα. Τα στοιχεία αυτής της κατηγορίας είναι απόλυτα ελεγχόμενα και τροποποιούνται εύκολα.

- Η επίπλωση και ο εξοπλισμός, που είναι τα αντικείμενα με συγκεκριμένη χρήση που στηρίζουν τον τρόπο της εκπαιδευτικής λειτουργίας της τάξης, δηλαδή τα τραπεζάκια, καθίσματα, βιβλιοθήκες, κουρτίνες, συσκευές κ.λ.π.

- Και τέλος το εκπαιδευτικό υλικό, που περιλαμβάνει το υλικό που χρησιμοποιείται στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και το οποίο ανήκει στο σχολείο (βιβλία, κατασκευές, εποπτικό υλικό κ.λ.π.) ή στους μαθητές (υλικό γραφής, προσωπικά αντικείμενα).

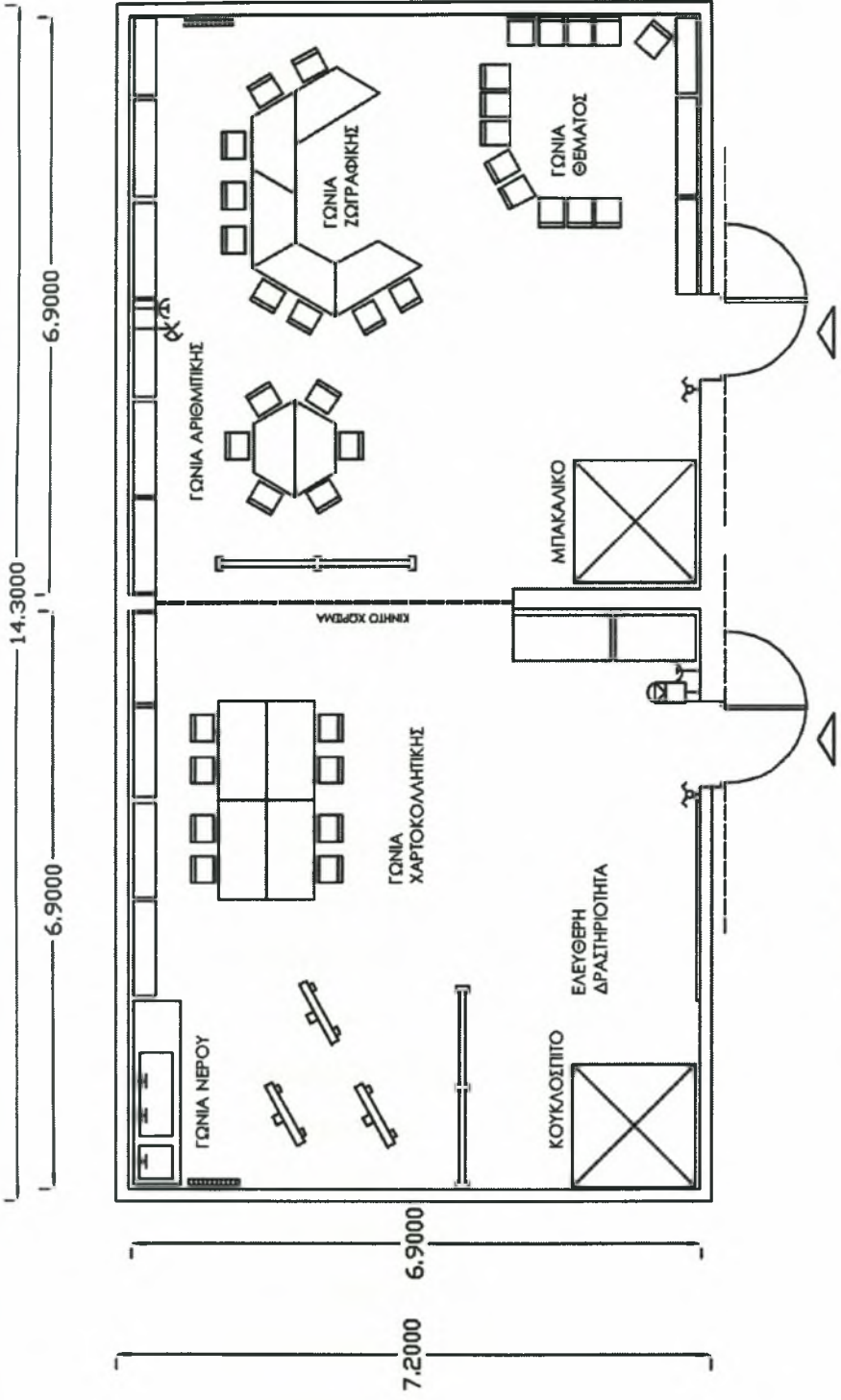
Βάση του διαχωρισμού που κάνει ο Γερμανός, θα προσπαθήσουμε εντάξουμε τις πέντε αυτές κατηγορίες σε δύο γενικότερες (για την ευκολότερη μελέτη του). Τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του χώρου που ανήκουν οι τρεις πρώτες κατηγορίες (ο κτισμένος χώρος, ο διαμορφωμένος χώρος και οι τεχνητοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες), και αυτά που αναφέρονται στην παιδαγωγική του οργάνωση και χρήση (η επίπλωση και ο εξοπλισμός και το εκπαιδευτικό υλικό). Αναλυτικότερα, στον υλικό σχολικό χώρο ανήκουν:

α. Τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του, που όπως έχουμε αναφέρει ανήκουν τα τεχνικά και δομικά στοιχεία, το πώς δηλαδή έχει χτιστεί και έχει διαμορφωθεί ο σχολικός χώρος στην περίπτωση μας. Το κτισμένο περιβάλλον είναι από εκείνα τα μέρη του χώρου που συνήθως έχει αποφασίσει κάποιος άλλος για τη διαρρύθμιση του και οι παρεμβάσεις του υποκειμένου σε αυτόν δεν είναι συχνές. Υπάρχει η γενική διατύπωση ότι τα περισσότερα περιβαλλοντικά πλαίσια, κυρίως οι δημόσιοι χώροι, σπάνια σχεδιάζονται με τρόπο κατά τον οποίο να έχουν ληφθεί υπόψη οι ανάγκες ανάπτυξης των παιδιών και αυτό μπορούμε να το αντιληφθούμε εύκολα παρατηρώντας ήδη υπάρχοντα σχολεία.

Την κατασκευή των σχολικών κτηρίων, επιμελείται ο Οργανισμός Σχολικών Κτηρίων (Ο.Σ.Κ.) με τα: (νέα) Κτιριολογικά Προγράμματα Γενι-

κής Εκπαίδευσης (1982). Το οποίο καταγράφει τα πλαίσια σύμφωνα με τα οποία γίνεται η κατασκευή ενός νηπιαγωγείου. ('για να κατασκευαστεί δηλαδή ένα νηπιαγωγείο, θα χρησιμοποιηθεί αυτός ο οδηγός;' 'Ναι, πρέπει να κατασκευαστεί σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα.' Μας είπε η υπάλληλος του τμήματος σχολικών κτηρίων στη Νομαρχία Βόλου.) Σύμφωνα λοιπόν με αυτά τα δεδομένα, η συνολική επιφάνεια του κτηρίου που θέτει είναι 263 m² επίσης, ένα μονοτάξιο νηπιαγωγείο θα έχει 30 μαθητές και ένα διτάξιο 60. Μπορούμε βέβαια να αντιληφθούμε ότι οι 30 μαθητές είναι πάρα πολλοί για ένα μονοτάξιο νηπιαγωγείο.

Οι κατηγορίες των χώρων που προτείνει επιγραμματικά είναι: για τη διοίκηση, το γραφείο της νηπιαγωγού και το αναπαυτήριο, οι βοηθητικοί χώροι είναι (α) ο χώρος υποδοχής γονέων- νηπίων, χώρος έκθεσης εργασιών, (β) το βεστιάριο των νηπίων, (γ) αποθήκη υλικού, (δ) κουζίνα και (ε) 2 χώροι υγιεινής, της νηπιαγωγού και των νηπίων.. Αναφέρει επίσης τον εξοπλισμό που πρέπει να υπάρχει σε κάθε τάξη έχοντας μάλιστα προκαθορισμένα τα μεγέθη των επίπλων και υλικών. Αυτός είναι: πίνακας, 2 διαφορετικά τραπεζάκια, ντουλάπι νηπιαγωγού, 2 πανό ανάρτησης, καλάθι αχρήστων, ράφια, κάθισμα νηπίου, καβαλέτο, ντουλάπια, κάθισμα νηπιαγωγού, κρεμάστρες, πάγκος νερού, κουκλόσπιτο, μαγνητικός πίνακας, γραφείο νηπιαγωγού και κρεβάτι ανάπαυσης. Περιέχει μάλιστα και σχεδιάγραμμα για το πώς πρέπει να είναι μια τάξη νηπιαγωγείου (σχεδιάγραμμα 3).



σχεδιάγραμμα χώρων α_β
 μοναθέσιου νηπιαγωγείου
 κλίμακα 1:100

Παρόλο που τα δεδομένα αυτά ισχύουν εδώ και 24 χρόνια και από τότε υπάρχουν ραγδαίες αλλαγές στα παιδαγωγικά δεδομένα, σε πολλές περιπτώσεις η κατάσταση που παρουσιάζει ο Ο.Σ.Κ. φαντάζει ιδανική, όταν έχουμε δει νηπιαγωγεία στο μέγεθος γκαρσονιέρας ή τάξεις-γήπεδα μη αξιοποιήσιμες. Υπάρχουν βέβαια και σημεία του κειμένου που είναι κατά πολύ ξεπερασμένα για τη οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ, όπως είναι η οργάνωση που προτείνει της τάξης σε γωνιές. (γωνιά κουκλοθέατρου, νερομπογιάς, αριθμητικής κ.α. αναλυτικότερη αναφορά στην οργάνωση σε γωνιές θα γίνει στη συνέχεια).

Στα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του υλικού χώρου ανήκουν ακόμη ο φωτισμός και ο ήχος (όπως έχουμε αναφέρει), καθώς είναι και αυτοί παράμετροι που οφείλουμε να σταθούμε. Η μελέτη του φωτισμού που μας ενδιαφέρει σε εκπαιδευτικό επίπεδο, είναι αν η αίθουσα έχει φυσικό φωτισμό και αν υπάρχει η δυνατότητα ρύθμισής του, όταν αυτό είναι επιθυμητό (π.χ. σε μια προβολή ταινίας). Και αντίστοιχα, όσον αφορά τον ήχο, να υπάρχει η δυνατότητα αποφυγής του εξωτερικού θορύβου όπου κρίνεται αναγκαίο.

Ένα ακόμη αρχιτεκτονικό χαρακτηριστικό, του υλικού χώρου είναι η δυνατότητα υπαίθριου χώρου στο νηπιαγωγείο και αν υπάρχει, κατά πόσο είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για αυτή την ηλικία. Η προσεκτική διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου συμβάλει ουσιαστικά στην εφαρμογή ενός προγράμματος που σέβεται τις ανάγκες του νηπίου. «Είναι σημαντικό ο εξωτερικός χώρος να παρέχει»... ..«τη δυνατότητα να είναι ευρύχωρος ευχάριστος, ασφαλής και εξοπλισμένος με παιχνίδια που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία» (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006, 57).

Στην κατηγορία αυτή μπορούμε να εντάξουμε επίσης, τα 'διακοσμητικά' χαρακτηριστικά του, όπως είναι η χρωματική οργάνωση και ο τρόπος τοποθέτησης και συσχετισμού των πραγμάτων που βρίσκονται στον άμεσο περίγυρο του υποκειμένου. Οι επιπτώσεις που έχουν στο υποκείμενο, που είναι βέβαια πολύ σημαντικές θα αναφερθούν στα στοιχεία του μη υλικού χώρου.

β. Τα στοιχεία του υλικού χώρου που αναφέρονται στην παιδαγωγική του οργάνωση και χρήση, μπορούμε να θεωρήσουμε την οργάνωση της αίθουσας σε γωνιές, και το παιδαγωγικό υλικό που υπάρχει στην αίθουσα. Οι γωνιές, είναι ένας τρόπος οργάνωσης της αίθουσας που εφαρμόζεται εδώ και πολλά χρόνια στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Το σημερινό ΔΕΠΠΣ υποστηρίζει την ιδέα αυτή στα πλαίσια της ευελιξίας και της δυνατότητας αλλαγών, και προτείνει την ύπαρξη σταθερών και μεταβλητών γωνιών. Οι σταθερές είναι συνήθως η γωνιά της συζήτησης, του οικοδομικού υλικού, της βιβλιοθήκης και των εικαστικών, από εκεί και πέρα δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει ποιες θα είναι και αν θα υπάρχουν υπόλοιπες γωνιές.

Η έννοια του υλικού χώρου, είναι πολύ σημαντική στο νηπιαγωγείο, καθώς τα παιδιά βιώνουν τον χώρο εντονότερα από τον καθένα. Τον εξερευνούν, τον ανακαλύπτουν, τον κατακτούν, γνωρίζουν ακόμα και τη λεπτομέρεια της τάξης τους. Η ποιότητα αυτής της σχέσης προκύπτει από τη λειτουργία του.

Σύμφωνα με τον Γερμανό (2003), οι λειτουργίες της υλικής δομής στο σχολικό περιβάλλον είναι τρεις. Η πρώτη λειτουργία είναι ότι η υλική δομή προσφέρει το υλικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται οι αλληλεπιδράσεις και οι τάσεις που διαμορφώνονται στην κοινωνική δομή, με τους επιθυμητούς τρόπους. Η δεύτερη λειτουργία της προκύπτει από το γεγονός ότι όταν η υλική δομή λειτουργεί με στερεότυπο τρόπο, μειώνει τις δυνατότητες εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και αναβάθμισης του σχολικού περιβάλλοντος. Ενώ αντίθετα, όταν η υλική δομή είναι ευέλικτη και η λειτουργία της ενισχύει την ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, συντελεί στην αλλαγή και στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος. Από αυτή τη θέση προκύπτει και η τρίτη λειτουργία της υλικής δομής του χώρου.

Σύμφωνα με τη θέση αυτή, αντιλαμβανόμαστε ότι η σημασία της υλικής δομής για το σχολικό περιβάλλον είναι μεγάλη, επειδή αποτελεί

μια από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον ένας σχολικός χώρος ο οποίος χαρακτηρίζεται από ευελιξία στη διαμόρφωση και στην αισθητική του, διαθέτει πλούσιο εξοπλισμό και προσφέρει πολλαπλότητα εκπαιδευτικών ερεθισμάτων. Έχει, με τον τρόπο αυτό, σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών χρησιμοποίησής του και τη δυνατότητα αλλαγών στο εσωτερικό της κοινωνικής δομής του.

γ. Ο μη υλικός χώρος.

Η έννοια του χώρου, όπως έχουμε αναφέρει, ξεπερνάει την υλική του υπόσταση και αποτελεί πεδίο συναισθημάτων, συμπεριφορών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Περιλαμβάνει τον τρόπο που τον αντιλαμβανόμαστε και βιώνουμε την εμπειρία του, τον τρόπο που τον αλλάζουμε και τον χρησιμοποιούμε για κάλυψη των αναγκών μας και ακόμη τον τρόπο που προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας για να ενταχθούμε σε αυτόν. Στον μη υλικό χώρο έχουμε εντάξει νωρίτερα τα δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος και τα δεδομένα του υποκειμένου.

Τα δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος

Με την ίδια λογική που αναλύσαμε τα δεδομένα του υλικού χώρου, θα αναφερθούμε τώρα στη σχέση που έχουν οι κατηγορίες αυτές με το κοινωνικό περιβάλλον και έπειτα με το υποκείμενο. Έτσι ανήκουν:

α. Τα αρχιτεκτονικά στοιχεία του χώρου.

που επηρεάζουν την ψυχολογία και συμπεριφορά του ατόμου. Ο αρχιτεκτονικός ντετερμινισμός του χώρου πιστεύει ότι η δομή των κτιρίων και άλλα φυσικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα το χρώμα των δωματίων, καθορίζουν απόλυτα τη συμπεριφορά του ατόμου. Μάλιστα αυτοί που υιοθέτησαν την παραπάνω θέση έχουν συνήθως και μη ρεαλιστικές προσδοκίες, ότι δηλαδή είναι δυνατόν να λύσουν προβλή-

ματα συμπεριφοράς δημιουργώντας τον κατάλληλο γι' αυτούς χώρο (Συγκολλίτου, 1997). Από την άλλη, υπάρχει η άποψη ορισμένων ότι η αρχιτεκτονική δεν παίζει κανένα απολύτως ρόλο στη συμπεριφορά. Η αλήθεια, αναμφίβολα, βρίσκεται κάπου μεταξύ των δυο αυτών σχέσεων. Η αρχιτεκτονική μπορεί να είναι αρκετά σημαντική, αλλά ποτέ δεν είναι ο μόνος καθοριστικός παράγοντας για τη συμπεριφορά.

Οι περιβαλλοντικοί ψυχολόγοι που ασχολήθηκαν με αυτό το θέμα εστίασαν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες χωρικές μεταβλητές, όπως η διάταξη των επίπλων, η χωρική πυκνότητα, ο συνωστισμός, ο θόρυβος και η ακουστική, η θερμοκρασία και ο φωτισμός, τα χρώματα του χώρου και ο ανοικτός/ κλειστός χώρος (Τσουκαλά, 1998).

Η χωρική πυκνότητα και ο συνωστισμός, δηλαδή ο χώρος που αναλογεί ανά παιδί στο σύνολο της σχολικής τάξης και η επίδρασή του στη συμπεριφορά, αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών. «Αύξηση του συνωστισμού συνεπάγεται αύξηση των αντικοινωνικών φαινομένων, όπως είναι η επιθετικότητα, η διάσπαση της προσοχής, η αδράνεια, η σύγχυση στον προγραμματισμό και την εκτέλεση της δράσης» (Τσουκαλά, 1988, 100). Αυτό είναι ένα ζήτημα που το θα το συναντήσουμε και σε επόμενη κατηγορία, την παιδαγωγική διάσταση του χώρου.

Όσον αφορά τον τρόπο που θα γίνει η χρωματική οργάνωση στην τάξη, έχει αποδειχτεί από έρευνες (Γερμανός, 1984), ότι τα παιδιά δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο χρώμα από ότι στο σχήμα και προτιμούν τα 'καθαρά' χρώματα και τους απλούς χρωματικούς συνδυασμούς, επειδή γίνονται πιο εύκολα κατανοητοί (Γερμανός, 1984).

β. η ψυχολογική διάσταση του χώρου.

Είναι γνωστό ότι ο χώρος εκτός από αρχιτεκτονικός, έχει και μία ψυχολογική διάσταση, συνδέεται δηλαδή άμεσα με τα συναισθήματα των ανθρώπων που ενεργούν σε αυτόν αφού όπως είπαμε και παραπάνω η σχέση τους είναι αμφίδρομη.

«Έχει ελάχιστη σημασία να ξέρεις τι έχουν ή τι κάνουν οι άνθρωποι, αν δεν ξέρεις πως αισθάνονται για τα υπάρχοντα τους και τις πράξεις τους»

(Canter, 1988, 160).

Η ψυχολογική διάσταση του χώρου περιλαμβάνει έννοιες όπως 'προσωπικός χώρος', οπτικός, ηχητικός, συναισθηματικός, ιδιοποίηση του χώρου, η υφή του χώρου και η μυρωδιά του χώρου.

Ο προσωπικός χώρος, όπως απλά ορίζεται από τον Hall, είναι μια μικρή προστατευτική σφαίρα ή φυσαλίδα που ένας οργανισμός διατηρεί ανάμεσα στον εαυτό του και στους άλλους (Νικολαΐδου, 1993). Παιδαγωγικά όμως η έννοια αυτή περιγράφει τους διαφορετικούς και σύνθετους χειρισμούς που κάνουμε για να ρυθμίσουμε την παρουσία μας και τη συμπεριφορά μας μέσα στον χώρο σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους. Η αίσθηση της ύπαρξης προσωπικού χώρου, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία του «τόπου». Σύμφωνα με έρευνα του Γερμανού (2003), στις τάξεις στις οποίες τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τόπους στην αίθουσα, παρατηρήθηκε αύξηση συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτίωση των επιδόσεων και αναβάθμιση του ψυχολογικού κλίματος.

Δεν θα μπορούσαμε να αγνοήσουμε την αφή του χώρου, όπως και τον οπτικό και ηχητικό χώρο, που χρήζει μεγάλης σημασίας για το παιδί. Γνωρίζουμε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν σύνθετες αντιληπτικές δομές και όλες τους τις αισθήσεις για να επεξεργαστούν και οικειοποιηθούν τα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους. Μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε δεδομένο ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη αντικειμένων που τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλες τους τις αισθήσεις πάνω σε αυτά, στηρίζοντας και προωθώντας την αντιληπτική αυτή διαδικασία. Όλοι έχουμε την εικόνα του παιδιού που δαγκώνει, πιάνει, μυρίζει ένα αντικείμενο, αυτό είναι επιθυμητό μέχρι βέβαια ενός σημείου, που δεν θα υπάρχει κίνδυνος για τη σωματική του ακεραιότητα.

γ. η κοινωνική διάσταση του χώρου.

Μία άλλη σημαντική διάσταση, είναι η κοινωνική, δηλαδή το status που έχει αποδοθεί σε κάθε χώρο. Το σημαντικότερο συμπέρασμα από το πλήθος των ανόμοιων πολλές φορές, ερευνών είναι ότι ο χώρος επηρεάζει ως ένα βαθμό την ανθρώπινη συμπεριφορά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι την καθορίζει ή την κατευθύνει (Νικολαΐδου, 1993). Η κοινωνική δομή του συστήματος «σχολική τάξη» αποτελείται από παράγοντες οι οποίοι, όπως είδαμε, έχουν σχέση τόσο με το υποκείμενο όσο και με το κοινωνικό περιβάλλον. Το ψυχολογικό κλίμα που δημιουργείται σε μια τάξη είναι η ποιότητα που χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.

Ορισμένοι μελετητές μιλούν για την παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης, η οποία είναι το σύνολο των συναισθηματικών προϋποθέσεων που αποτελούν την αφετηρία κάθε παιδαγωγικής ενέργειας (Γερμανός, 2003). Άλλοι πάλι μιλούν για τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον και στο υποκείμενο. Από όποια πλευρά και να το δούμε, η επίδραση της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας ή της δυναμικής είναι σημαντική τόσο στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού όσο και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Αυτό συμβαίνει γιατί μέσα από μια 'κατάλληλη' ατμόσφαιρα ή μια επιθυμητή δυναμική, θα προωθηθούν οι αλληλεπιδράσεις του ατόμου με άλλα άτομα αλλά και με το περιβάλλον του, γεγονός που συμβάλει στην κοινωνική, και όχι μόνο, ανάπτυξη του παιδιού.

Οι μελέτες της «σχολής του Σικάγου» , συνέδεσαν τον κτισμένο χώρο με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο υποκείμενο και στο κυρίαρχα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο κτισμένος χώρος προσεγγίστηκε για πρώτη φορά ως προϊόν της κοινωνικής πραγματικότητας και έγινε εμφανής η επιρροή του στις ανθρώπινες μορφές συμπεριφοράς. Το πλαίσιο αυτό μπορεί να προσφέρει τους άξονες για την ανάλυση του σχολικού χώρου σαν την υλική μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος. (Γερμανός, 2003)

Τα δεδομένα του υποκειμένου- παιδιού.

Παρατηρώντας τη συμπεριφορά των παιδιών, γίνεται σαφής η τάση τους να κυριαρχήσουν στο φυσικό ή κτισμένο χώρο που τα περιβάλλει. Αντιδρούν απέναντι στα μηνύματα του περιβάλλοντος χρωματίζοντας τα με τα δικά τους προσωπικά χαρακτηριστικά. Μέσα από την εμπειρία της καθημερινής τους ζωής προσλαμβάνουν και βιώνουν ερεθίσματα που τους απευθύνει το περιβάλλον τους. Κυρίως μέσα από τα σχήματα επικοινωνίας, τις σχέσεις και τις πρακτικές που αναπτύσσουν, συντονίζονται με το περιβάλλον τους και επιδρούν επάνω του ενώ, ταυτόχρονα, διαμορφώνονται και τα ίδια μέσα από αυτές τις διεργασίες.

Η διαδικασία εκμάθησης του χώρου ενεργοποιείται με δύο τρόπους, με την καθημερινή χρήση του και με τις σχέσεις που τον διέπουν. Η εκμάθηση ακολουθείται από την οικειοποίηση, η οποία προϋποθέτει μια ενεργητική συμπεριφορά από την πλευρά του παιδιού. Η οικειοποίησή του μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους, με το βλέμμα, την οργάνωσή και την τακτοποίηση του περιβάλλοντος, την οριοθέτηση μιας περιοχής και τέλος την εξερεύνηση και δραστηριοποίηση σε ένα χώρο (Κακανά, 2000).

Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης αυτής, ανθρώπου – χώρου, το υποκείμενο δέχεται τα μηνύματα που του απευθύνει το περιβάλλον και επηρεάζεται από αυτά. Η διαδικασία αλληλεπίδρασης ανθρώπου – χώρου περνά μέσα από σχήματα επικοινωνίας και συμπεριφοράς που εκφράζουν τα χαρακτηριστικά τόσο του υποκειμένου όσο και του κοινωνικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος. Έτσι αναδεικνύεται σε μια άτυπη διαδικασία αγωγής (Γερμανός, Τσουκαλά, 2000). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, το υποκείμενο δημιουργεί δικές του εκδοχές του χώρου στον οποίο βρίσκεται, που συνδέονται με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και τις δυνατότητές του να επικοινωνεί, να κατανοεί το περιβάλλον του και να επιδρά επάνω του. Αυτό το είδος χώρου το ονο-

μάζουμε «τόπο» ,όπως έχουμε αναφέρει νωρίτερα, και έχει μεγάλη σημασία για τις διαδικασίες ωρίμανσης του υποκειμένου.

Στην προσπάθεια μας να συνοψίσουμε όλα τα δεδομένα του χώρου, προέκυψε ο ακόλουθος πίνακας:

Ο χώρος στο νηπιαγωγείο		μη υλικός
Υλικός	μη υλικός	μη υλικός
Αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του χώρου.	Δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος	Δεδομένα του υποκειμένου
στοιχεία που αναφέρονται στην παιδαγωγική του διάσταση και χρήση.	στοιχεία που επηρεάζουν τη ψυχολογία και συμπεριφορά	Παιδαγωγική διάσταση του χώρου.
<ul style="list-style-type: none"> • Κτισμένος χώρος • Διαμορφωμένος χώρος • Τεχνητοί περιβαλλοντικοί 	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχιτεκτονικά στοιχεία που επηρεάζουν τη ψυχολογία και συμπεριφορά • Ψυχολογική 	<ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση σε γωνιές • Παιδαγωγικό υλικό
Πίνακας 1		

Όπως είδαμε, ο χώρος είναι το υλικό πεδίο στο οποίο γίνεται η σύνθεση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του υποκειμένου και σ' εκείνα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η μελέτη λοιπόν του χώρου πρέπει να καλύπτει και ταυτόχρονα να συνδέει μεταξύ τους τις τρεις κατηγορίες παραγόντων που βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεξάρτησης. Η αλληλεξάρτηση αυτή φαίνεται στο σχεδιάγραμμα:

Υποκείμενο ← ΧΩΡΟΣ → κοινωνικό περιβάλλον.

Στόχος για ένα οργανωμένο περιβάλλον μάθησης που απευθύνεται σε μικρά παιδιά, όπως το νηπιαγωγείο, αναφέρουν οι Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, (2006) είναι ο χώρος να είναι ελκυστικός, να εμπνέει ασφάλεια, να προωθεί την αυτονομία τους και να τα προκαλεί να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη φυσική, τη νοητική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Είναι σημαντικό λοιπόν να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα τόσο για την αρχική διαμόρφωση του χώρου όσο και για την εύστοχη αναπροσαρμογή του καθώς εξελίσσεται το πρόγραμμα. Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφερθούμε σε μία ακόμα διάσταση του σχολικού χώρου που περιλαμβάνει το σύνολο των κατηγοριών του χώρου, υλικού και μη, τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και αποτελεί το πλαίσιο που εξελίσσεται η παιδαγωγική διαδικασία. Είναι η παιδαγωγική διάσταση του σχολικού χώρου.

Η παιδαγωγική διάσταση του σχολικού χώρου.

Είναι κοινά αποδεκτό και απόλυτα κατανοητό ότι ο βιωμένος χώρος υπερβαίνει το γεωμετρικό (Τσουκαλά, 2000, Συγκολλύτου, 1997, Bachelard, 2004). Όπως το σπίτι θεωρείται καταφύγιο του ανθρώπου και τόπος σωματικής έκφρασης των αναγκών του, έτσι και οι χώροι που προσδιορίζονται για τις δραστηριότητες των παιδιών σκόπιμο είναι να αποτελέσουν ερεθιστικές υποδοχές της φαντασίας και των σκέψεων του παιδιού.

Το παιδί έχοντας εμπειρία του σχολείου, συνδέει τις μνήμες, αξίες και προτιμήσεις που έχει γι' αυτό σε ένα είδος συνόλου στο οποίο οργανώνει τη γνώση για την ταυτότητα του χώρου (Συγκολλίτου, 2000). Μέσα από τη διαδικασία αυτή, εκτός από τη γνώση της ταυτότητας του χώρου, οικοδομεί σταδιακά και τη δική του γνώση, συνθέτοντας, αναλύοντας και τελικά κατακτώντας τη.

Ο χώρος, λοιπόν, λειτουργώντας ως πεδίο βιωμάτων και πρακτικών παρέχει στο υποκείμενο τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του και να διαμορφώσει τάσεις συμπεριφοράς. Παράλληλα, ως προϊόν του κοινωνικού περιβάλλοντος, (ο χώρος) περιλαμβάνει ένα απόθεμα πληροφορίας για το υποκείμενο. Οι πληροφορίες αυτές μεταδίδονται τόσο με τα αντιληπτικά ερεθίσματα, τα οποία προσφέρει, όσο και με τις πρακτικές που υποδεικνύει. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα, να οδηγήσει το υποκείμενο στην υιοθέτηση τρόπων συμπεριφοράς και στη διαμόρφωση στάσεων. Η αμφίδρομη αυτή διαδικασία γίνεται κατανοητή μέσω αυτού του σχεδιαγράμματος:

Υποκείμενο ← ΧΩΡΟΣ → κοινωνικό περιβάλλον.

(Γερμανός, 2003)

Αφενός, οι πληροφορίες που προσφέρει ο χώρος αποτελούν ερέθισμα μάθησης και αφετέρου, οι δυνατότητες που παρέχει για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον οδηγούν στην απόκτηση δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς.

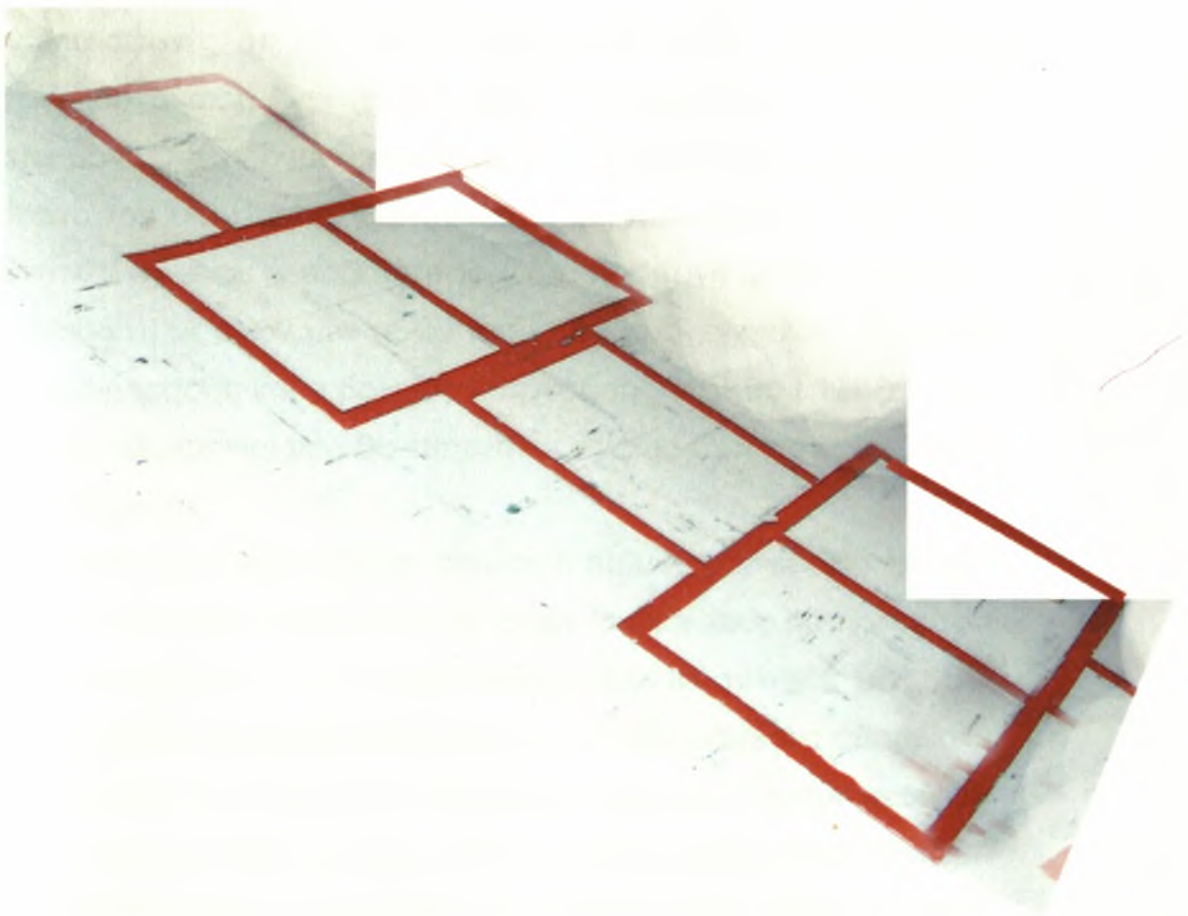
Η εικόνα του χώρου σαν ένα ατελείωτο άθροισμα από προσωπικές εμπειρίες, είναι μια εικόνα ιδιαίτερα ισχυρή στην κοινωνία μας. (Σταυρίδης, 1990) Η ιδιαιτερότητα αυτού του τρόπου σκέψης, αφορά τη σημασία που αποδίδει στο βίωμα και στην εμπειρία, ταυτίζοντάς τα με την πραγματικότητα στο σύνολό της. Για ένα μικρό παιδί που γνωρίζει τον κόσμο μέρα με τη μέρα και οικοδομεί τη μάθησή του ΚΑΙ μέσα από τη σχέση του με το περιβάλλον, τα βιώματα που έχει από το χώρο (του νηπιαγωγείου) αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της συνολικής τους ψυχο-κοινωνικής ανάπτυξης. Η ταυτότητα του χώρου, άλλωστε,

θεωρείται ως μια υπο-δομή της ταυτότητας του εαυτού. Το παιδί κατάνοεί ποιο είναι, μέσω της συνεχούς και εξαρτημένης σχέσης του με το περιβάλλον. Κατά συνέπεια ο καθορισμός αυτός πηγάζει και από την εμπειρία του παιδιού με το χώρο.

Από όλα όσα έχουν αναφερθεί ως τώρα για το χώρο συμπεραίνουμε ότι, σύμφωνα με το πρόγραμμα που ακολουθείται σε κάθε τάξη, αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας γίνεται και η εκάστοτε χρήση του. Το πρόγραμμα αυτό του νηπιαγωγείου, και πιο συγκεκριμένα το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, είναι το θέμα που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

3ο κεφάλαιο_ το αναλυτικό πρόγραμμα

- α. το αναλυτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο
- β. ο ρόλος του εκπαιδευτικού
- γ. το ωρολόγιο πρόγραμμα



α. το αναλυτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο

Όταν αναφερόμαστε στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου γενικά, εννοούμε τα επίσημα νομικά κείμενα που εκπονεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τα κείμενα αυτά, αποτελούν εγχειρίδιο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς δίνοντας τους όλες τις απαραίτητες πληροφορίες ως προς τον τρόπο που πρέπει να εργαστούν (μεθόδους), το χρόνο που θα χρειαστούν (ωρολόγιο πρόγραμμα), τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν (υλικά, χώροι), αλλά και τους γενικότερους σκοπούς διδασκαλίας, με βασικότερο την αγωγή του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Το πρόγραμμα αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς είναι ο οδηγός βάση του οποίου θα λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί. Δεν τους καθοδηγεί απλά, αλλά τους διευκολύνει δίνοντάς τους τις κατευθυντήριες γραμμές που θα ακολουθήσουν, όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό μέσα από παραδείγματα δραστηριοτήτων και ιδέες προς εφαρμογή.

Είναι προφανές, ότι, εφόσον αναφερόμαστε σε ένα πρόγραμμα, η δομή και η οργάνωση είναι χαρακτηριστικά στοιχεία του. Και αυτό δεν υφίσταται μόνο στο πρόγραμμα ως κείμενο αλλά και κατά την εφαρμογή του από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Για να λειτουργήσει, όσο καλά δομημένο και αν είναι, χρειάζεται προετοιμασία, οργάνωση και χρόνο. Όπως συμβαίνει με όλων των ειδών τους οδηγούς- εγχειρίδια, σημασία έχει ο τρόπος χρήσης και ο βαθμός κατανόησης που θα επιδείξει ο εκπαιδευτικός, παράμετροι που θα επηρεάζουν και τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος.

Κατά καιρούς το πρόγραμμα έχει πάρει πολλές μορφές και έχει αλλάξει ριζικά τα επίπεδα που κινείται, τη δομή του και τους βασικούς του στόχους. Καθώς λοιπόν τα παιδαγωγικά δεδομένα συνεχώς μεταβάλλονται, αλλάζει και η εκπαιδευτική πράξη. Στα προγράμματα είδαμε σημαντικές αλλαγές τα τελευταία 20 -30 χρόνια, ουσιαστικά έχουν περάσει από ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο σε ένα παιδοκεντρικό, δίνοντας περιθώρια ελευθερίας στον εκπαιδευτικό και λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη

τις ανάγκες του παιδιού. Σήμερα, το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, όπως εκπονείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διαμορφώνεται σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ).¹

Το νέο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, που ισχύει επίσημα από το Σεπτέμβριο του 2006, όπως προαναφέραμε, εισάγει νέες έννοιες, τη διαθεματικότητα, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης και για πρώτη φορά στα παιδαγωγικά δεδομένα η μάθηση θεωρείται κοινωνική δραστηριότητα. Με την ομαδοσυνεργατική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών όπως και με τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης θα ασχοληθούμε εκτενέστερα σε επόμενα κεφάλαια. Όσον αφορά τη διαθεματικότητα, είναι μια έννοια ξεχασμένη για σχεδόν έναν αιώνα. Επανεμφανίζεται 'τώρα' λόγω της τάσης για διεπιστημονικότητα και αλληλοσυμπλήρωσης των επιστημών (Ματσαγγούρας, 2002, Κιτσαράς, 2004).

Πλέον θεωρείται ότι η γνώση μόνο όταν εμφανίζεται ενιαιοποιημένη και διεπιστημονική είναι χρηστική και αποτελεσματική, σε μεγαλύτερο βαθμό από κάθε άλλο τρόπο μάθησης (ακόμα και στην επίλυση εμφανιζόμενων προβλημάτων) (Κιτσαράς, 2004). Είναι κοινά αποδεκτό ότι, αυτό συμβαίνει, γιατί όπως αντιλαμβανόμαστε ως έννοια τη φύση της πραγματικότητας, πρέπει να τη μελετούμε ενιαία και ολιστικά, για να την κατανοήσουμε βαθύτερα. Η γνώση δηλαδή που προσφέρεται είναι πολύπλευρη και συμβάλει στην ευκολότερη κατανόηση των εννοιών, των νοημάτων και των πραγμάτων γενικότερα.

Η διαθεματικότητα αντλεί τις βάσεις της από τις αρχές μεγάλων ψυχολόγων και παιδαγωγών. Ο Piaget, ο Vygotsky και η Montessori είναι τρεις από αυτούς που βοήθησαν στην οικοδόμηση της έννοιας. Ο Piaget ήταν ο πρώτος που υποστήριξε ότι η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία και ότι τα παιδιά οικοδομούν σταδιακά τις

¹ Για λόγους συντομίας η αναφορά του Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών θα αναφέρεται ως ΔΕΠΠΣ.

γνώσεις τους, μέσα από τη δική τους δραστηριότητα (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η μάθηση είναι μια διαδικασία που αναπτύσσεται κατά τη συναναστροφή του ατόμου με άλλους (συνομήλικους και ενήλικες), αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τον περιβάλλοντα χώρο. Η βιωματική μάθηση και η ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων ευνοείται και ενθαρρύνεται κατά τη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ο Vygotsky μελετώντας στη σχέση μεταξύ μάθησης και εξέλιξης, διατύπωσε την άποψη ότι η μάθηση και η εξέλιξη αλληλεπιδρούν. Το παιδί εξελίσσεται μέσω της εκπαίδευσής του, άρα η επιτυχώς σχεδιασμένη εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, το βοηθά να μεταβεί στη ζώνη της επόμενης εξέλιξης². Η μάθηση μόνο τότε έχει αξία, όταν ξεπερνά το υπάρχον επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και προετοιμάζει την εξέλιξή του. Το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί σημαντικά σε αυτή τη διαδικασία της μετάβασης (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006, 10). Η γνώση, σύμφωνα με τον Vygotsky οικοδομείται σταδιακά και εξελικτικά. Για την κατάκτηση της, λαμβάνονται υπόψη οι προϋπάρχουσες γνώσεις και πάνω σε αυτές οικοδομούνται οι νέες. Πλέον το παιδί δεν θεωρείται “άγραφος χάρτης” αλλά άτομο σε διαδικασία εξέλιξης.

Τέλος η Montessori τονίζει τη μεγάλη σημασία των πρώτων 6 ετών της παιδικής ηλικίας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και οδηγείται στο συμπέρασμα ότι δεν πρέπει να προσαρμόζουμε το παιδί στις ανάγκες του σχολείου αλλά αντίθετα να δημιουργούμε κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον, τέτοιο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες του νηπίου, να είναι ειδικά διαμορφωμένο, ώστε να προσαρμόζεται

² Ο Vygotsky μίλησε για την «ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης» η οποία αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητα επίλυση προβλημάτων και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση ενήλικων ή σε συνεργασία με ποιο ικανούς συνομήλικους. (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006, 10)

στις ικανότητές του και τελικά να βοηθάει το παιδί «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει ι» (Κιτσατάς, 2004).

Σήμερα, εκφράσεις όπως «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και « αυτό που έχει σημασία δεν είναι το Τι μαθαίνουν τα παιδιά αλλά το ΠΩΣ μαθαίνουν» , αποτελούν παιδαγωγικά σλόγκαν. Η σπουδαιότητα των φράσεων αυτών από τη σκοπιά της αυτόνομης μάθησης είναι αναμφίβολα μεγάλη. Ωστόσο, χρειάζεται προσοχή μήπως η παιδαγωγική διαδικασία καταλήξει σε μια επιφανειακότητα, μας λέει ο Χατζηγεωργίου (1999) και συμπληρώνει πως το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» δεν λαμβάνει υπόψη το Τι, το ΠΟΤΕ, το ΓΙΑΤΙ και ακόμα το ΠΟΥ μαθαίνει κάποιος, στοιχεία που λαμβάνει υπόψη η διαθεματική μάθηση. Δεν αποτελεί λοιπόν το κατεξοχήν παιδαγωγικό σλόγκαν του ΔΕΠΠΣ, θεωρεί όμως ότι «*θα πρέπει να έχουμε κατανοήσει πως μαθαίνουν τα παιδιά, γιατί δεν έχει νόημα να τους διδάξουμε γνώσεις που δεν μπορούν να μάθουν, όπως επίσης θα πρέπει να έχουμε κατανοήσει τι κινητοποιούν τη θέλησή τους για μάθηση*»(Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006, 21).

Επιστρέφοντας στη διαθεματική προσέγγιση, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι στοχεύει στην «*ενοποίηση της σχολικής γνώσης*» (Ματσαγγούρας, 2002, 17) ή αλλιώς στην «*ενοποίηση όλων των γνωστικών αντικειμένων*» (Κιτσαράς, 2004, 144) τα οποία παρουσιάζονται χωριστά στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα. Ενθαρρύνει τους μαθητές στην επίλυση προβλημάτων, συντελεί στη συνεργατική διδασκαλία, οικοδομεί σχέσεις, δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες και τα βοηθά να γίνουν ανεξάρτητα και υπεύθυνα άτομα. Η διαθεματική μάθηση δεν εξαντλείται στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά επιχειρεί να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να στέκονται κριτικά απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση.

Ο Ματσαγγούρας (2002) συγκεντρώνει τις διδακτικές αρχές της διαθεματικότητας. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε αυτές τις αρχές επειδή πιστεύουμε ότι προσδιορίζουν το πνεύμα και προωθούν τους σκοπούς της.

α. Η αρχή της παιδοκεντρικότητας, όπου ο μαθητής έχει το δικαίωμα και τη δυνατότητα επιλογής και ανάληψης αποφάσεων, μπορεί να εμπλακεί στον προγραμματισμό και αξιολογεί τόσο το 'προϊόν' όσο και τη διαδικασία της μάθησής του. Καθιερώνεται με αυτόν τον τρόπο η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

β. Η αρχή της αυτενεργού μάθησης, που σημαίνει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στον προγραμματισμό, στην αναζήτηση των πληροφοριών, στην επεξεργασία τους, στην παρουσίαση του μαθησιακού αποτελέσματος και τέλος, στην αξιολόγησή του. Σε όλες αυτές τις φάσεις οι μαθητές επιλέγουν, επεξεργάζονται, συμπεραίνουν και δεν περιορίζονται στην ακρόαση και την καταγραφή δεδομένων και απόψεων που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός ή το βιβλίο.

γ. Η αρχή τα Συνδιερεύνησης, στηρίζεται στη διαπίστωση ότι, οι διερευνητικές προσεγγίσεις ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για μάθηση. Ακόμη αναπροσδιορίζει τους παραδοσιακούς ρόλους δασκάλου και μαθητή, μετατρέποντας τις δασκαλομαθητικές σχέσεις από ιεραρχικές σε συμπληρωματικές και τις διαμαθητικές να λειτουργούν «ως το σκαλοπάτι μετάβασης από τη δασκαλική καθοδήγηση στην ατομική αυτο-ρύθμιση» (Ματσαγγούρας, 2002, 105). Τέλος η αρχή της συνδιερεύνησης στηρίζει την ατομική αυτονομία που αναπτύσσεται μέσα στα πλαίσια της συλλογικής επικοινωνίας. «Κυριαρχεί η εμπιστοσύνη προς τους άλλους, το μοίρασμα των πληροφοριών, η αντιπαράθεση ιδεών, η αποδοχή του άλλου, η ελεύθερη έκφραση και η συλλογικά προγραμματισμένη δράση» (Ματσαγγούρας, 2002, 106).

δ. Η αρχή της παροχής πληροφοριών. Θεωρείται αποδεκτή αλλά και αναγκαία η άμεση προσφορά πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, προκειμένου αυτές να αποτελέσουν το πρωτογενές υλικό από το οποίο θα οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από διαδικασίες επεξεργασίας.

ε. Η αρχή της ολιστικής Προσέγγισης, βασίζεται σε δύο συνιστώσες: Η πρώτη υποστηρίζει ότι στη διαδικασία μάθησης το σχολείο πρέπει να εμπλέξει το παιδί στο σύνολό του, δηλαδή γνωστικά, συναισθηματική και

κινητικά. Ενώ η δεύτερη υποστηρίζει ότι, η μάθηση των νέων στοιχείων πρέπει να γίνεται *«με συνεχή αναφορά και συσχέτιση τους με τα σύνολα και τις ολότητες στις οποίες ανήκουν. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να συνθέτουν τα παζλ, έχοντας συνεχώς προ οφθαλμών την ευρύτερη εικόνα που θα προκύψει από την ολοκλήρωση του παζλ (Ματσαγγούρας, 2002, 106).*

Ο Ματσαγγούρας τονίζει ότι τα χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης που θα διέπουν τις αρχές αυτές, είναι η επικέντρωση και η συστηματική προσπάθεια όσον αφορά θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος και η συνεχής σχέση των μαθημάτων σε κάθε είδους διερεύνηση θέματος. Στόχος είναι η πλήρης κατανόηση των αρχών που είδη αναφέραμε.

Φυσικά όλα αυτά δεν μπορούν να επιτευχθούν ως δια μαγείας και από τη μία μέρα στην άλλη. Η εκπαίδευση των παιδιών σύμφωνα με τη διαθεματική προσέγγιση απαιτεί συνεχή και κοπιαστική προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του κρίνεται πολυσύνθετος και πολυδιάστατος.

β. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η νηπιαγωγός έχει να παίξει έναν πολύ σημαντικό ρόλο. Πριν από μερικά χρόνια, επικρατούσε η αντίληψη της «καλής και στοργικής μητέρας» για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Τα πολλά σε αριθμό 'εγχειρίδια', που έχουν κυκλοφορήσει κατά καιρούς, απαριθμούσαν τα προτερήματα και τα φυσικά και έμφυτα χαρακτηριστικά που έπρεπε να έχει κάποιος για να είναι σωστός εκπαιδευτικός. Στοργή, τρυφερότητα, υπομονετικότητα και άλλες πολλές 'χάρεις' για να έχει τον τίτλο του σωστού εκπαιδευτικού. Ακόμα και η φράση «ο εκπαιδευτικός δεν γίνεται αλλά γεννιέται» έχει γραφτεί. Σήμερα η αντίληψη αυτή έχει ανατραπεί «καθώς οι προσδοκίες για το ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, στην κοινωνικοποίησή του και στην προώθηση του εγγραμματισμού και

της σχολικής του επιτυχίας αυξάνονται συνεχώς, αλλάζουν και οι προσδοκίες για το ρόλο που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί» (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006, 31). Φαίνεται λοιπόν ότι οι σύγχρονες κοινωνικές και παιδαγωγικές ανάγκες, επιβάλλουν πέρα από τις καλές προθέσεις του εκπαιδευτικού, και επιστημονική κατάρτιση όπως και απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Ο οδηγός της νηπιαγωγού (2006) συγκεντρώνει έναν κατάλογο από σημαντικά σημεία του ρόλου του εκπαιδευτικού. Στο νέο μαθησιακό πλαίσιο, όπως αυτό προσδιορίζεται στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο, η εκπαιδευτικός καλείται να 'παίξει' έναν πολύπλευρο ρόλο, όπως φαίνεται στο απόσπασμα που ακολουθεί:

- *«να διαμορφώνει ένα ασφαλές πλαίσιο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας,»...*

- *...«να καλλιεργεί κλίμα αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών,»...*

- *...«να δημιουργεί συνθήκες που μπορούν να εμπνεύσουν τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους,*

- *να θέτει άμεσους και μακροπρόθεσμους στόχους, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες του κάθε παιδιού καθώς και το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών της τάξης,*

- *να δίνει ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στο περιεχόμενο, δηλαδή στο τι θα μάθουν τα παιδιά, αλλά και στη διαδικασία καθαυτή, δηλαδή στο πώς θα μάθουν,*

- *να παρατηρεί συστηματικά και να ακούει προσεκτικά τι έχουν να πουν τα παιδιά,»...*

- *...«να μπορεί να διακρίνει τι ενδιαφέρει τα παιδιά, τι τους προκαλεί την περιέργεια και τι τα κινητοποιεί,*

- *να επιλέγει δραστηριότητες που να έχουν νόημα για τα παιδιά και να τα οδηγούν ένα βήμα πιο πέρα από το επίπεδο που το καθένα τους έχει ήδη κατακτήσει,*

- να σχεδιάζει και να οργανώνει ανοιχτές δραστηριότητες, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να συμβάλλουν στην τελική τους διαμόρφωση,
- να αξιολογεί κάθε δραστηριότητα που αναπτύσσεται,»...
- ...«να προσφέρει στα παιδιά τα υλικά και την υποστήριξη που χρειάζονται για να επιλύουν με επιτυχία προβλήματα,»...
- ...«στα προβλήματα που τίθενται να μην προσφέρει αβίαστα τη σωστή απάντηση, αλλά να παροτρύνει τα παιδιά με κατάλληλες ερωτήσεις να εμπλέκονται στην αναζήτησή της, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων,
- να αναπτύξει συστηματική συνεργασία με τους γονείς»

(Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006, 32).

Μία προσεκτική μελέτη του παραπάνω κατάλογου, μας οδηγεί να αντιληφθούμε ότι στο ΔΕΠΠΣ η έμφαση δίνεται στις δεξιότητες του επαγγελματία εκπαιδευτικού, αναφέροντας με σαφήνεια τους τομείς που πρέπει να προσέξει. Το παιδί, οι ανάγκες του και οι προτιμήσεις του γίνονται αντικείμενο μελέτης και παρατήρησης για τον εκπαιδευτικό, ενώ ο ίδιος καλείται να διαμορφώσει κατάλληλο πλαίσιο εργασίας. Ένα πλαίσιο το οποίο να έχει τη δυνατότητα να αναδείξει το μέγιστο των δυνατοτήτων των παιδιών και θα είναι πλούσιο σε ερεθίσματα και πλήρως αξιοποιήσιμο. Ο ρόλος του είναι πιο πολύπλοκος από αυτόν που είχε σε μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία ακόμα και αν φαίνεται να έχει μικρότερη συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης.

γ. Το ωρολόγιο πρόγραμμα

Η ιδέα του ωρολογίου προγράμματος όπως υπήρχε στα παλαιότερα αναλυτικά, δεν υποστηρίζεται από το ΔΕΠΠΣ. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες για να γίνει μια δραστηριότητα π.χ. το διάλειμμα ή το γεύμα. Η διαχείριση της ώρας γίνεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό και την ομάδα του. Στον οδηγό για τη νηπιαγωγό αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι: « Δεν τίθενται δεσμεύσεις ωρολογίου προγράμματος, η εκ-

παιδευτικός διαχειρίζεται το διαθέσιμο χρόνο λαμβάνοντας κυρίως υπόψη τις ανάγκες, τους προσωπικούς ρυθμούς, και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και επιδιώκοντας την ενεργοποίηση της σκέψης τους και την καλλιέργεια κινήτρων για μάθηση» (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006, 96).

Ωστόσο, από τη μέχρι τώρα πειραματική εφαρμογή του προγράμματος, οι εμπειρικές παρατηρήσεις στα νηπιαγωγεία δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί τηρούνε το προηγούμενο ωρολόγιο πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις νέες συνθήκες. Το πρόγραμμα που ίσχυε παλαιότερα ήταν :

«8.15' Προσέλευση της νηπιαγωγού

8.30' προσέλευση των νηπίων

8.30' – 9.30' αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνιές του νηπιαγωγείου»..

..«9.30' – 10.15'».. ..«προγραμματισμένες δραστηριότητες»..

..«10.15' – 11.30' φαγητό – διάλειμμα – αυθόρμητες».. ..«ή προγραμματισμένες δραστηριότητες στην αυλή.

11.30' -12.10' προγραμματισμένες δραστηριότητες»..

..«12.10' αναχώρηση των νηπίων.

12.30' αναχώρηση της νηπιαγωγού»

(Νικολάου- Κουρκάκη, Ε., 1993, 7)

Αν και έχει καταργηθεί, συνήθως η σειρά αυτή ακολουθείται ακόμα και σήμερα στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Οι ώρες όσον αφορά τις δραστηριότητες δεν ακολουθούνται πιστά, αλλά η ώρα του διαλείμματος και του γεύματος είναι περίπου ίδια κάθε μέρα.

Ένα ακόμα σημείο του παλαιότερου προγράμματος που, φαίνεται να ισχύει από τις αναφορές των νηπιαγωγών, είναι ο διαχωρισμός του προγράμματος σε ελεύθερο και οργανωμένο. Στο καινούργιο αναλυτικό ο διαχωρισμός αυτός δεν αναφέρεται πουθενά, παρόλα αυτά σε συζητήσεις που έγιναν με νηπιαγωγούς οι εκφράσεις αυτές (ελεύθερο και οργανωμένο πρόγραμμα) χρησιμοποιούνται ακόμα. Το ελεύθερο πρό-

γραμμα λοιπόν, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1990, είθισται να είναι το αυθόρμητο παιχνίδι, το πρόγευμα καθώς επίσης και το διάλειμμα. Αναφέρει ότι: «Είναι η αυθόρμητη ενασχόληση των νηπίων στις γωνιές δραστηριοτήτων χωρίς την άμεση εμπλοκή της νηπιαγωγού» (ΥΠΕΠΘ, 1990, 1). Ενώ το οργανωμένο, είναι η διάρκεια των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων στην τάξη. «Είναι η ενασχόληση των νηπίων σε δραστηριότητες που αποβλέπουν στην επίτευξη είτε των προεπιλεγμένων από τη νηπιαγωγό στόχων είτε εκείνων που αναδύθηκαν από τις αυθόρμητες ή προγραμματισμένες δραστηριότητες» (ΥΠΕΠΘ, 1990, 1).

Ο διαχωρισμός αυτός δεν χρησιμοποιείται πλέον γιατί δεν μπορούμε να ονομάσουμε 'ελεύθερο' κανένα μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου εφόσον η παιδαγωγική διαδικασία είναι οργανωμένη στο σύνολό της ως προς τη δραστηριότητα των παιδιών, ακόμα και όταν τα παιδιά παίζουν ελεύθερα στις γωνιές. Και από την άλλη μεριά όλο το πρόγραμμα είναι ελεύθερο ως προς την επιλογή της συμμετοχής ή απόχης που έχει κάθε νήπιο σε μια δραστηριότητα. Δεν είναι κανένα παιδί αναγκασμένο να συμμετέχει σε οτιδήποτε συμβαίνει στο χώρο του νηπιαγωγείου, αλλά είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού αν θα του κινήσει του ενδιαφέρον να ασχοληθεί. Αυτή την ιδεολογία άλλωστε, της ελεύθερης βούλησης, υποστηρίζει το ΔΕΠΠΣ μέσα από τις μεθόδους που προτείνει.

Σύμφωνα με το πλαίσιο που τίθεται στο ΔΕΠΠΣ και όπως το έχουμε παρουσιάσει, το πρόγραμμα είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και αποτελεί το μέσο για την επιβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους. «Έχει ως σκοπό να συνδυάσει, να συνυφάνει και να γεφυρώσει σε μόνιμη βάση τη θεωρία με την πράξη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η διδακτική διαδικασία να αποβεί αποτελεσματικότερη, αλλά και ελέγξιμη» (Κιτσαράς, 2004, 19). Πιο απλά θα λέγαμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα επιχειρεί να κάνει πράξη τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που θέτει η σύγχρονη παιδαγωγική.

Ένας από αυτούς τους σκοπούς: η εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συγκεκριμένα η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, θα μας απασχολήσει στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

4ο κεφάλαιο_

σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις: ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Εισαγωγή

- α. Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας
 - Κοινωνική ανάπτυξη
 - Ψυχολογική ανάπτυξη
 - Γνωστική - ακαδημαϊκή ανάπτυξη
- β. Οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.
- γ. Ο χώρος στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο
- δ. Η διαμόρφωση των ομάδων
- ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.



Εισαγωγή

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν είναι κάτι καινούργιο στα παιδαγωγικά δεδομένα, η έκφραση 'διδασκαλία σε ομάδες' εμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, παρόλο που τα θεμέλια της μεθόδου υπήρχαν νωρίτερα. Ως κίνημα, η συνεργατική μάθηση στηρίχθηκε κυρίως στην κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης. (Ματσαγγούρας, 1997, Χατζηγεωργίου, 1999). Η θεωρία αυτή βασίστηκε στις ιδέες του Ρώσου ψυχολόγου Vygotsky (1981), ο οποίος αναφέρεται στις σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους. Τα αποτελέσματα των ερευνών του έδειξαν ότι σχέσεις αυτές, καθορίζουν όλες τις ανώτερες λειτουργίες (όπως την προσοχή, τη μνήμη, το σχηματισμό των εννοιών) και εμφανίζονται σε δύο επίπεδα: πρώτα σε επίπεδο κοινωνικό και μετά σε επίπεδο ψυχολογικό (Χατζηγεωργίου, 1999). Με το ίδιο θέμα έχει ασχοληθεί και ο Dewey (1966), όπου αναφέρει ότι η σύλληψη του νου σαν μια καθαρά απομονωμένη κατοχή του εαυτού είναι στους αντίποδες της αλήθειας. Το νόημα σύμφωνα με τον Dewey, αποκτάται και διατηρείται μόνο μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο (Χατζηγεωργίου, 1999).

Ο Dewey, ο Vygotsky, όπως και πολλοί ακόμα παιδαγωγοί παλαιότεροι και σύγχρονοι (Piaget, Cousinet, Mead, Johnson και Johnson, Slavin, Meyer κ.α.) αλλά και πολλοί επιστημονικοί κλάδοι (κοινωνιολογία, κοινωνική ψυχολογία, ανθρωπιστική ψυχολογία κ.α.) έχουν ασχοληθεί με τη λειτουργία ομάδων και τα οφέλη της, τα οποία ξεπερνάνε το επίπεδο του μαθησιακού και αγγίζουν περιοχές όπως η κοινωνική και ψυχολογική ωρίμανση και η παιδαγωγική καταξίωση του αναπτυσσόμενου ατόμου. Οι περισσότερες μάλιστα από τις τάσεις της «νέας παιδαγωγικής», θεμελίωσαν την εκπαιδευτική τους παρέμβαση στην ύπαρξη της ομάδας (Γερμανός, 2003), τονίζοντας τη σημασία της μαθητικής ενεργοποίησης και της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης και προβάλλοντας ως πρωταρχικό σκοπό του σχολείου τον εκδημοκρατισμό και την κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Ο Merieau (1996) επισημαίνει ότι η ομάδα, ως υποδιαίρεση της κοινωνικής δομής της τάξης, στηρίζεται σε τρία βασικά χαρακτηριστικά:

- Στην ύπαρξη ενός συστήματος από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των μελών της όσο και ανάμεσα στην ομάδα και τον κοινωνικό της περίγυρο.
- Σε μορφές οργάνωσης και λειτουργίας προσανατολισμένες προς την πραγματικότητα του παιδιού ως υποκειμένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και του περιβάλλοντός ως πηγή γνώσεων.
- Στη μερική ή συστηματική εξασθένιση της 'παραδοσιακού τύπου' εξουσίας του εκπαιδευτικού.

(Γερμανός, 2003)

Μιλώντας λοιπόν για ομαδοσυνεργατικό σύστημα οργάνωσης της τάξης εννοούμε κάτι παραπάνω από παιδιά να δουλεύουν το ένα δίπλα στο άλλο. Εννοούμε το ενδιάμεσο εκείνο σχήμα (ομάδα) που συνδέει το υποκείμενο- μαθητή με το κοινωνικό του περιβάλλον (Γερμανός, 2003). Η σύνδεση αυτή γίνεται μέσω του πλέγματος αλληλεπιδράσεων και σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στις ομάδες που σχηματίζουν τα παιδιά και μέσω της αλληλεπίδρασης που έχουν με τον περιβάλλοντα χώρο. Είναι η μέθοδος που εμπλέκει αβίαστα και με τον πιο φυσικό τρόπο το παιδί στην παιδαγωγική διαδικασία. Τα παιδιά άλλωστε από τη φύση τους, έχουν την τάση να σχηματίζουν ομάδες και αυτό είναι εμφανές κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

«σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα και σε όλους τους πολιτισμούς στα παιδιά αρέσει να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά και στο πλαίσιο αυτής της συναναστροφής μιμούμενα, διερευνώντας, συμφωνώντας και διαφωνώντας, μαθαίνουν το ένα από το άλλο»

(Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006, 75).

Οι ομάδες αυτές σχηματίζονται αυθόρμητα και συγκροτούνται είτε με βάση τις φιλίες που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα παιδιά είτε με βάση

το ενδιαφέρον και την περιέργεια που εκδηλώνουν τη δεδομένη χρονική στιγμή για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αξιοποιώντας την έμφυτη αυτή τάση των παιδιών, επιφέρει αποτελέσματα στο μέγιστο για το παιδί σε όλους τους τομείς.

Η ευελιξία που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πράξη, είναι σύμφωνα με το Γερμανό (2003), το μεγαλύτερο πλεονέκτημα από τη λειτουργία ομάδων στο νηπιαγωγείο. Αυτό γίνεται κατανοητό αν σκεφτούμε ότι η παιδαγωγική διαδικασία διαμορφώνεται από κοινού μαθητών και εκπαιδευτικού, και σε συνδυασμό με το ότι δεν υπάρχουν κανόνες που έχουν αποφασιστεί από τρίτους (ακόμα και αυτοί που ισχύουν έχουν αποφασιστεί από την ολομέλεια της τάξης), επιτυγχάνεται ευελιξία στην εκπαιδευτική πράξη και καλύτερη παιδαγωγική διαχείριση της διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την ομαδική διδασκαλία αποβλέπουν στην επίτευξη τριών κυρίως στόχων, την ακαδημαϊκή μάθηση, την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών και τη θετική επίδραση στην προσωπικότητα των μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2001). Όπως θα δούμε στη συνέχεια, στο γνωστικό τομέα έχει αποδειχτεί από έρευνες ότι επιφέρει αποτέλεσμα καθώς τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα από κάθε άλλη μέθοδο, στον κοινωνικό τομέα είναι εύκολο να αντιληφθούμε πως αν οι μαθητές μάθουν να συνεργάζονται και να επιλύουν συγκρούσεις στην ομάδα, θα αξιοποιήσουν αυτές τις δεξιότητες αργότερα, σαν πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Και τέλος η θετική επίδραση φαίνεται αφού τα παιδιά ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους και αποκτούν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο εφόσον απολαμβάνουν τη διαδικασία της ομάδας σίγουρα περισσότερο από την παθητική ακρόαση του παραδοσιακού σχολείου.

Στην προσπάθειά μας να περιγράψουμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, θα επιχειρήσουμε να αναπτύξουμε κάποιες ενότητες. Αρχικά (α), θα αναφερθούμε στα οφέλη της λειτουργίας ομάδων στο νηπιαγωγείο, τα οποία χωρίζονται σε κατηγορίες, κοινωνικά, μαθησιακά και αναπτυξιακά. Έπειτα (β), θα αναλύσουμε τις προϋποθέσεις που θα πρέπει

να ισχύουν με σκοπό μια επιτυχημένη και αποτελεσματική εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου. Στην επόμενη ενότητα (γ), γίνεται αναφορά για την οργάνωση του χώρου της τάξης για να γίνει όσο το δυνατόν πιο λειτουργικός και αξιοποιήσιμος. Ακολουθεί (δ), η σύνθεση των ομάδων, ο αριθμός των ατόμων που θα την αποτελούν και πως θα γίνει η επιλογή των παιδιών. Και τέλος (ε), συναφής με το θέμα μας κρίνεται ο ρόλος που καλείται να έχει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

α. Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει απασχολήσει συστηματικά τη διδακτική έρευνα και έχουν ερευνηθεί τα οφέλη της στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Μία θέση στην οποία φαίνεται να συμφωνούν όλοι οι σύγχρονοι παιδαγωγοί είναι ότι η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται, όταν τα παιδιά δρουν σε ομάδες, προωθεί την κοινωνικοποίηση και κατ' επέκταση τη συνολική τους ανάπτυξη. Όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν, έχουν την ευκαιρία να συνεργάζονται και να ακούν το ένα το άλλο, να αναλαμβάνουν ρόλους και να πειθαρχούν στους κανόνες που θέτει η ομάδα, αλλά ευνοεί και τη μάθηση αφού συνεργαζόμενα επιτυγχάνουν αποτελέσματα πιο προωθημένα από αυτά που μπορεί να επιτύχει το καθένα μόνο του (Ματσαγγούρας, 1997, Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006, Γερμανός 2003, Χατζηγεωργίου, 1999).

Η φράση 'συνολική ανάπτυξη' αναφέρεται σε πολλούς τομείς, σωματική, ψυχολογική, συναισθηματική, νοητική και άλλες, άλλωστε το νήπιο είναι ένα άτομο που βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία ανάπτυξης σε όλα τα επίπεδα. Η σωματική ανάπτυξη είναι αναπόφευκτη και αναμενόμενη και προφανώς δεν επηρεάζεται από τη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, όλοι όμως οι υπόλοιποι τομείς φαίνεται να επηρεάζονται θετικά από τη λειτουργία ομάδων. *Εξάλλου, «η μάθηση και η ανάπτυξη οικοδομούνται μέσα από συλλογικά πλαίσια παρά το*

γεγονός ότι εμφανίζονται ως ατομικό επίτευγμα» (Ματσαγγούρας, 2002, 238), οικοδομούνται δηλαδή από το κάθε άτομο στο πλαίσιο της σχέσης που αναπτύσσει με τους άλλους αλλά και με το περιβάλλον του.

Σύμφωνα με την κοινά αυτή αποδεκτή άποψη, αλλά και τις θεωρίες του Vygotsky και του Piaget, όπως έχουμε αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, το άτομο μαθαίνει αποτελεσματικά και αναπτύσσεται ανεμπόδιστα, όταν έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίζει και να αναδιοργανώνει τις γνώσεις του για τα αντικείμενα με τα οποία ασχολείται. Η συνεργασία βοηθάει το παιδί να συνειδητοποιήσει την αδυναμία του, να εξηγήσει τα φαινόμενα της πραγματικότητας με βάση τα γνωστικά σχήματα που κατέχει ή να απαντήσει σε διαφορετικές ερμηνείες και αποτιμήσεις που διατυπώνουν άλλα μέλη της ομάδας.

Για να ξεπεράσει το παιδί την πίεση της διερεύνησης ή της διαφοροποίησης, αναδιοργανώνει τα εσωτερικά σχήματα και έτσι απομακρύνεται σταδιακά από την εγωκεντρική σκέψη και υιοθετεί πολυπλοκότερα σχήματα που ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στην πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2002). Αυτό οδηγεί και τα μέλη και την ομάδα σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό της αρχικής εκκίνησης και συνιστά στην ουσία της ανάπτυξης. Η λειτουργία ομάδων παρέχει τέτοιες δυνατότητες αφού εμπλέκει φυσικά και αβίαστα τα μέλη σε συζητήσεις, αντιπαραθέσεις, «και γενικά αναδεικνύονται πλευρές τις οποίες τα μέλη είναι αδύνατο να προσεγγίσουν στην εξατομικευμένη μελέτη» (Ματσαγγούρας, 2002, 237).

Ο Ματσαγγούρας (1997) κάνει έναν διαχωρισμό σε τρεις τομείς που έχει επίπτωση η ομαδοσυνεργατική μάθηση, στον κοινωνικό, το ψυχολογικό και το γνωστικό. Βάση αυτής της διαφοροποίησης θα γίνει μια προσπάθεια ανάλυσης στους τρεις τομείς ανάπτυξης που ωφελεί η ομαδοσυνεργατική διαδικασία, στην κοινωνική ανάπτυξη, τη ψυχολογική και τη γνωστική- ακαδημαϊκή ανάπτυξη:

Κοινωνική ανάπτυξη

Οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης υπογραμμίζουν ιδιαίτερα τη συμβολή της στην κοινωνικοποίηση του αναπτυσσόμενου ατόμου, που είναι ένας από τους βασικούς σκοπούς της σχολικής αγωγής. Ο κοινωνικοποιητικός χαρακτήρας της λειτουργίας ομάδων είναι εύκολο να γίνει αντιληπτός. Καταρχήν παρέχει δυνατότητες για αναβάθμιση των δασκαλομαθητικών και διαμαθητικών σχέσεων και γενικότερα της κοινωνικής δομής της τάξης. Σύμφωνα με τον Γερμανό (2003) αυτό συμβαίνει γιατί όλες οι μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στηρίζονται αποφασιστικά σε τρεις ποιότητες εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης:

α. στην κατάργηση των στεγανών στην οργάνωση της κοινωνικής δομής. Αυτό οφείλεται στο ότι, ως μορφή οργάνωσης, η ομάδα επιτρέπει την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης τόσο στο εσωτερικό της (μεταξύ των μελών) όσο και με τον κοινωνικό και υλικό περίγυρό της.

β. στο ότι η αλληλεπίδραση συμβάλλει στην ανάπτυξη δημοκρατικών μορφών οργάνωσης και λειτουργίας, τόσο στο εσωτερικό της κάθε ομάδας όσο και στο επίπεδο του συνόλου της τάξης και προϋποθέτει τη ριζική μετατροπή των ρόλων του εκπαιδευτικού και του μαθητή,

γ. τέλος, στο γεγονός ότι οι σχέσεις ανάμεσα στην ομάδα και στον περίγυρό της είναι σχέσεις αλήθειας που βασίζονται στη δόμηση της εκπαιδευτική διδασκαλίας γύρω από την πραγματικότητα του π. και του περιβάλλοντός του.

Αναφορικά με την κοινωνικοποίηση, ο Ματσαγγούρας (1997) συγκεντρώνει τα σημεία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης που καθιστούν αποτελεσματικό και προληπτικό το ρόλο του σχολείου. Προληπτικό όσον αφορά τις ευκαιρίες ένταξης που προσφέρει σε παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Αυτά είναι:

α. προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας, μέσα στα πλαίσια της συνεργαζόμενης ομάδας, κάτι που δεν είναι εφικτό σε καμία άλλη μέθοδο,

β. αυξάνει με τον επιμερισμό της εργασίας και την αλληλεξάρτηση το βαθμό αποδοχής του ατόμου από την ομάδα,

γ. καλλιεργεί τη δυνατότητα του παιδιού να εκτιμήσει την ανάγκη και τη σημασία της συνεργασίας, να κατανοήσει την αρχή της αμοιβαιότητας και να αναπτύξει στάσεις ανοχής έναντι των άλλων που συχνά είναι 'διαφορετικοί',

δ. προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για να μάθει το άτομο να επιλύει ομαλά συγκρούσεις απόψεων, στάσεων και προτιμήσεων απ' ότι προσφέρει η ανταγωνιστική σχολική τάξη,

ε. προσφέρει δυνατότητες θεώρησης των πραγμάτων από τη σκοπιά των άλλων, που διευκολύνει την επίλυση συγκρούσεων και επηρεάζει τη γνωστική συμπεριφορά του ατόμου και κυρίως, τον τρόπο κατανόησης και παρουσίασης των πληροφοριών.

Τα παραπάνω σημεία σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, «εξασφαλίζουν στο άτομο θετικές εμπειρίες από την κοινωνική του ζωή, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι αντικοινωνικές τάσεις και να αυξάνονται οι πιθανότητες επιλογής μορφών συμπεριφοράς που είναι κοινωνικά αποδεκτές» (σελ 463). Κατά συνέπεια η ένταξη στην κοινή δράση των μαθητών γενικότερα αλλά και παιδιών διαφορετικού φύλου και διαφορετικής κοινωνικής, πολιτιστικής και εθνικής προέλευσης επιτυγχάνεται εφόσον οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα παιδιά ξεπερνούν το επίπεδο μιας επιφανειακής, σχεδόν εξαναγκαστικής επαφής.

Η ομαδική εργασία δεν εξασφαλίζει μόνο την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην παιδαγωγική διαδικασία αλλά προσφέρει ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής στην τάξη, στη λύση προβλημάτων αλλά και στην οργάνωση της διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ο εκδημοκρατισμός του ατόμου, πολύ βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής ζωής του ατόμου αλλά και της τάξης. Κατά τον ίδιο τρόπο και η σχολική πειθαρχία τίθεται σε νέες βάσεις. Μέσα στο αποκεντρωμένο σύστημα, που το απαρτίζουν ισότιμα μέλη, η παράβαση και η ποινή αποκτούν διαφορετικό νόημα (Ματσαγγούρας, 1988, Γκότοβος, 1990). Τέλος αναπτύσσεται η συμπάθεια και ο σεβασμός μεταξύ των παιδιών και δημιου-

ργείται πνεύμα αλληλοβοήθειας εφόσον συνειδητοποιούν ότι το ένα εξαρτάται από το άλλο, και ότι το κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να συμβάλει με το δικό του τρόπο στην επίλυση ενός κοινού στόχου.

Φαίνεται λοιπόν, από όσα έχουν μέχρι τώρα αναφερθεί, ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση έχει πολύτιμα οφέλη στην κοινωνικοποίηση του ατόμου άρα θα έπρεπε να αποτελέσει βασική επιδίωξη του νηπιαγωγείου. Άλλωστε είναι γνωστό ότι η κοινωνικοποίηση του μαθητή αποτελεί μία από τους βασικούς σκοπούς όλων των βαθμίδων στην εκπαίδευση.

Ψυχολογική ανάπτυξη

Η λειτουργία ομάδων φαίνεται να έχει θετική επίδραση στη ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς ο τρόπος αυτός εργασίας τονώνει το αίσθημα του 'ανήκειν' που θεωρείται πολύτιμο για την ψυχική τους ισορροπία (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανήκουν για πρώτη φορά σε μια ομάδα (ατόμων συνομήλικων) που ο ρόλος τους είναι τόσο καθοριστικός για την πορεία της και η γνώμη τους έχει ίδια ισχύ και βαρύτητα με οποιοδήποτε άλλο μέλος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του νηπίου. Δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής, σε σχέση με τους άλλους αλλά και μέσα από τα μάτια των άλλων, αυτό το βοηθάει να αναπτύξει θετική εικόνα για τον εαυτό του. Πολλές μελέτες της ομαδικής διδασκαλίας συμπεριλαμβάνουν στις μετρήσεις τους την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η ανάπτυξή της, αιτιολογείται στο ότι οι μαθητές στις συνεργατικές ομάδες, αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και αισθάνονται επίσης πιο πετυχημένοι στον ακαδημαϊκό τομέα μάθησης (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Οι μαθητές απελευθερώνονται, μέσω της συνεργατικής μορφής, από την ακινησία και την παθητική ακρόαση και τους δίνεται η δυνατότητα αυτενέργειας, είναι ελεύθερα να εκδηλώσουν τις σκέψεις τους και

γίνονται με αυτόν τον τρόπο πιο ανεξάρτητοι και υπεύθυνοι. Επιπλέον η εργασία μέσα από τη συλλογικότητα λειτουργεί ως αποτελεσματικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης, διότι εμπλέκει με φυσικό και αυθεντικό τρόπο τη σκέψη, τη γνώση, τα συναισθήματα και τη δράση, τομείς που πρέπει να απευθύνεται συντονισμένα το σχολείο για να επιτύχει τους σκοπούς του (Ματσαγγούρας, 2002).

Στην τάξη του σχολείου δημιουργούνται 'υγιείς' σχέσεις. Μέσα σε αυτό το κλίμα των αλληλεπιδράσεων και σχέσεων που δημιουργεί η συνεργατική μέθοδος πώς θα μπορούσε ένα παιδί να μην αναπτυχθεί φυσιολογικά και στο μέγιστο;

Γνωστική - ακαδημαϊκή ανάπτυξη

Εκτός από τον κοινωνικοποιητικό της χαρακτήρα, η ομάδα αποτελεί για το νηπιαγωγείο και φορέα αγωγής και μάθησης, επειδή μέσα από την υιοθέτηση μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς (όπως μέσα από τη μίμηση πρακτικών και στάσεων στην αρχή) και τρόπων συμπεριφοράς προσαρμοσμένων στις δυνατότητες της προσχολικής ηλικίας (αργότερα), συμβάλει αποφασιστικά στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού και στη μάθηση. (Γερμανός, 2003, Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006). Ειδικότερα για τη μάθηση, ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών που δημιουργούνται κυρίως μέσα από ευκαιρίες για συζήτηση, διαφωνία, λήψη απόφασης, υιοθέτηση κοινών στόχων, τις οποίες προσφέρει η συμμετοχή στην ομάδα.

Στο πλαίσιο πολυάριθμων μελετών έχει διαπιστωθεί ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση προωθεί την ανάπτυξη ικανοτήτων για επιχειρηματολογία και διαπραγμάτευση (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006). Έχει διαπιστωθεί επίσης, ότι η τακτική της προφορικής επανάληψης, ερμηνείας και αξιολόγησης των γεγονότων και των πληροφοριών και της εξαγωγής συμπερασμάτων, οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση και διατήρηση της μνήμης των παιδιών (Αναγνωστοπούλου, 2001, Ματσαγγούρας, 1987).

Η οργάνωση της διδασκαλίας μέσα στα συνεργατικά πλαίσια δεν προάγει μόνο την ακαδημαϊκή μάθηση, αλλά παράλληλα, δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για να αναπτύξουν τα παιδιά τις λειτουργίες και τα εφόδια για μια εφόρου ζωής βιωματική μάθηση. Έτσι το αξίωμα που προαναφέραμε ως παιδαγωγικό σλόγκαν: 'Μαθαίνουν στο παιδί πώς να μαθαίνει' (έχοντας στο νου την ιδιαιτερότητα της χρήσης του, που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα³), γίνεται βασική αρχή που διέπει την εκπαιδευτική καθημερινότητα. Μέσα από αυτό το πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων και διαδικασιών ωριμάζουν οι ατομικές τους ικανότητες και κατά συνέπεια βελτιώνονται μέρα με τη μέρα.

Οι Johnson και Johnson (1988,1989) βασιζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές βοηθά:

- στη μείωση του άγχους (το οποίο επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία της μάθησης)
- στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (απόδοχή από άλλους, όφελος από τα λάθη, εστίαση στο αντικείμενο της μελέτης)
- στη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων,
- στην αύξηση της παραγωγικότητας,
- στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων,
- και στην ηθική ανάπτυξη

(Χατζηγεωργίου 1999).

Επίσης, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος φαίνεται να έχει σημαντικό όφελος στα αδύναμα παιδιά της τάξης. Τα παιδιά αυτά, μπορούν μέσω της συνεργασίας να αποδώσουν καλύτερα καθώς στην ομάδα δεν έχουν το άγχος της λανθασμένης απάντησης άρα έχουν πιο ενεργητικό ρόλο από όταν λειτουργούν στο σύνολο της τάξης και επιπλέον απόβλλουν το στίγμα της αποτυχίας. Οι ερωτήσεις των παιδιών αυτών απευθύνονται σε συμμαθητές τους με αποτέλεσμα το περιεχόμενο των ερωτήσεων να έχει στοχαστική, διερευνητική και επεξηγηματική μορφή

³ Βλέπε κεφάλαιο το αναλυτικό πρόγραμμα σελ. 47

(Αναγνωστοπούλου 2001). Η αποδοχή των παιδιών αυτών από την ομάδα ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους. Καλλιεργείται έτσι ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας απόδοχής. Δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες για αύξηση της ψυχολογικής διάθεσης (Ματσαγγούρας, 1987, Αναγνωστοπούλου, 2001) και της διάθεσης παραγωγικότητας και κατά συνέπεια βελτιώνεται η ικανότητά τους για μάθηση.

Ένας ακόμη μαθησιακός τομέας που φαίνεται να ωφελεί κατά πολύ η ομαδική εργασία είναι αυτός της γλωσσικής ανάπτυξης καθώς τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες προφορικής λεκτικής επικοινωνίας. Στην πράξη το σχολείο προσφέρει πολύ λίγες ευκαιρίες για ελεύθερη λεκτική επικοινωνία, γεγονός που στην ομάδα δεν υφίσταται. Δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναλύουν, να αξιολογούν, να επεξηγήσουν και ο μαθητικός λόγος αναβαθμίζεται ποσοτικά πρώτα και έπειτα ποιοτικά. *«Η ποσοτική δε αύξηση του μαθητικού λόγου δεν οφείλεται μόνο στον περιορισμό του διδασκαλικού λόγου, οφείλεται και στη δυνατότητα που παρέχει η ομαδοκεντρική διδασκαλία να ομιλούν ταυτόχρονα τόσοι μαθητές όσες και οι ομάδες της τάξης»* (Ματσαγγούρας 1997).

Ο Ματσαγγούρας (1997), παραθέτει τις επιπτώσεις της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, στους διάφορους τομείς. Στο σχεδιάγραμμα 1 φαίνονται αυτές οι επιπτώσεις στη μορφή ενός εννοιολογικού χάρτη.

οφέλη ομαδοσυνεργατικής μάθησης



Κοινωνική ανάπτυξη	Ψυχολογική ανάπτυξη	Γνωστική ανάπτυξη
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κοινωνικοποίηση ➤ Θετικές Στάσεις προς το Σχολείο ➤ Σχολική Πειθαρχία ➤ Εκδημοκρατισμός <ul style="list-style-type: none"> ○ Λήψη Αποφάσεων ○ Ενεργητική Συμμετοχή 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αυτοεκτίμηση ➤ Ψυχική Υγεία ➤ Ψυχολογικό Κλίμα Τάξης <ul style="list-style-type: none"> ○ Συνεκτικότητα ○ Χαμηλό Ποσοστό Άγχους 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Νοητική Ανάπτυξη ➤ Γλωσσική Ανάπτυξη ➤ Ακαδημαϊκή Μάθηση <ul style="list-style-type: none"> ○ Ενεργοποίηση ○ Σχολική Παρέμβαση ○ Αυξημένος Χρόνος Ενεργητικής Συμμετοχής

Πίνακας 2. Βασίζεται στο Ματσαγγούρας (1997)

Στην ηλικία των τριών ως πέντε ετών, η συναισθηματική και η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους να αποκτήσει βαθμιαία μια σταθερή συνεργατική ποιότητα (Γερμανός 2003). Αυτή η εξέλιξη ισχυροποιεί τις δυνατότητες λειτουργίας των ομάδων και προσφέρει νέες παιδαγωγικές προοπτικές στο νηπιαγωγείο. Η συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας αναδεικνύεται σε μια σφαιρική διαδικασία που στηρίζει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

β. Οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Είναι αυτονόητο ότι για να εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατική σχολική εργασία απαιτείται να υπάρχει το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα στην τάξη. Το κλίμα του παραδοσιακού σχολείου δεν προσφέρεται ιδιαίτερα, καθώς συχνά, καλλιεργεί το πνεύμα της υπακοής, της παθητικής αποδοχής της γνώσης και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές που εργάζονται μέσα σε μια τάξη όπου συνήθως ασφυκτικά κυριαρχεί η μορφή του δασκάλου, δεν μπορούν να ξεφύγουν από αυτήν την κατάσταση και να συνεργασθούν δημιουργικά σε κάποια δραστηριότητα. Σε αντίθεση, το κλίμα που ευνοεί τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση στηρίζεται στην αλληλοβοήθεια, στην αποδοχή, στην ενθάρρυνση, στην αυτενέργεια των μαθητών και πάνω απ' όλα τη διάθεσή τους για μάθηση.

Η απόπειρα εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου προϋποθέτει τη διασφάλιση κατάλληλων συνθηκών και την απόκτηση κάποιων δεξιοτήτων από τα παιδιά, τέτοιων που να ευνοούν και να διευκολύνουν τη λειτουργία της. Με άλλα λόγια δεν μπορεί η νηπιαγωγός να αποφασίσει ένα πρωί να χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες και να περιμένει ως δια μαγείας την αποτελεσματικότητα που υπόσχεται η

ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: καλύτερη απόδοση, περισσότερη συμμετοχή, και να έχει αλλάξει το κοινωνικό κλίμα της τάξης.

Η επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, δεν εξασφαλίζεται αυτόματα με την ομαδοποίηση των μαθητών σε ολιγομελής ομάδες. Ο Ματσαγγούρας (1997), θεωρεί ότι η επιτυχία αυτή επέρχεται μετά από μεγάλες και μακρές προσπάθειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών και εφόσον συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

α. Θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας. «Η αλληλεξάρτηση είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της συνεργατικής μορφής» Ματσαγγούρας, 1997). Με την έννοια ότι, η προσωπική επιτυχία των παιδιών εξαρτάται από την επιτυχία της ομάδας και η επιτυχία της ομάδας ή η αποτυχία της αντίστοιχα εξαρτάται από τα επίπεδα της συνεργασίας που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στα μέλη της. Αν η συνεργασία τους είναι καλή τότε η επιτυχία είναι αν όχι σίγουρη, τότε εφικτή ενώ αν δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως ομάδα όχι απλά δεν μπορούν να επιτύχουν αλλά κατά πάσα πιθανότητα δεν θα μπορούν να ολοκληρώσουν την εργασία τους.

Επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους, οι κυριότεροι εκ των οποίων είναι: (α) ο επιμερισμός του έργου της ομάδας σε αλληλοσυνδεόμενες επιμέρους δραστηριότητες, που ανατίθενται ως ατομικές ή εταιρικές εργασίες στα μέλη της ομάδας, (β) ο επιμερισμός των πηγών, του υλικού, των πληροφοριών και των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας, (γ) η απονομή κοινών αμοιβών και (δ) ο συνυπολογισμός της ατομικής με την ομαδική εργασία για την αξιολόγηση του ατομικού έργου κάθε μαθητή, όπου και όταν τέτοια αξιολόγηση λαμβάνει χώρα.

β. Άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία κρίνεται καθοριστικής σημασίας για την ομάδα. Η φυσική διευθέτηση του χώρου και των μαθητών πρέπει να εξασφαλίζει τη δυνατότητα άμεσης οπτικής επαφής, που παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαπροσωπική επικοινωνία.

γ. Ατομική και συλλογική ευθύνη. Δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να κάνει σωστή επιλογή των στόχων του, θα πρέπει και τα παιδιά να τους έχουν κατανοήσει και στη συνέχεια υιοθετήσει έτσι ώστε να εργαστούν σύμφωνα με αυτούς. Είναι, επίσης επιθυμητό να αντιληφθούν και να δεχθούν ότι το κάθε παιδί στην ομάδα έχει ισότιμη πρόσβαση στις πληροφορίες σχετικά με τη δραστηριότητα που έχει αναλάβει η ομάδα και κατά συνέπεια έχει και ισότιμη ευθύνη με κάθε ένα από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Το ίδιο ισχύει και στις περιπτώσεις όπου τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν και θέτουν τους στόχους μιας δραστηριότητας. Δηλαδή, τα μέλη της ομάδας πρέπει να συμφωνήσουν και να τους αποδεχθούν στο σύνολό τους και να εργαστούν, ώστε να τους κατακτήσουν.

Για να εξασφαλιστεί λοιπόν, η πρόοδος όλων των μελών της ομάδας και ο βαθμός λειτουργικότητάς της, ελέγχεται και η ατομική πρόοδος και η ομαδική απόδοση. Η ομάδα, ως οργανωμένο σύνολο, δεν είναι υπεύθυνη μόνο για την ομαδική απόδοση, αλλά είναι υπεύθυνη και για την απόδοση κάθε μέλους. Με αυτόν τον τρόπο η ομάδα αναγκάζεται να προσφέρει κάθε βοήθεια στα μέλη της, ώστε όλοι να αποκομίσουν τις ελάχιστες απαραίτητες γνώσεις που προβλέπουν οι στόχοι.

δ. Συνεχής εξάσκηση σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας. Η ανάπτυξη των αναγκαίων κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε τα παιδιά να λειτουργήσουν ικανοποιητικά, δεν είναι αυτόνομη, ούτε γίνεται αυτόματα ως απόρροια του γεγονότος ότι συγκροτούν ομάδες. Τα παιδιά για να εργαστούν ως πραγματική ομάδα θα πρέπει να αποκτήσουν ικανότητες στη διαχείριση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης σε ότι αφορά το συντονισμό των εργασιών, την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, την αντιμετώπιση των όποιων διενέξεων, την ανάγκη ενθάρρυνσης, τους τρόπους διαπραγμάτευσης και επίτευξης συμβιβασμού, κλπ. Οι μαθητές στερούνται τις παραπάνω δεξιότητες και γι' αυτό έχουν ανάγκη από υποδείξεις του εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και από ευκαιρίες συνεχούς εξάσκησης.

ε. Ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας. Οι ομάδες για να αποδώσουν στο μέγιστο πρέπει να αποτελούνται τις περισσότερες φορές από άτομα τα οποία διαφοροποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερο, τόσο στις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών, όσο και στην εθνική και φυλετική προσέλευση των παιδιών και το φύλο. Οι ομάδες καλό είναι να μη γίνονται με βάση τις παρέες και τις ιδιαίτερες φιλίες που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών. Αν πράγματι οι ομάδες είναι ανομοιογενείς και πληρούνται και οι υπόλοιπες προϋποθέσεις, τότε τα παιδιά αλληλεπιδρούν και βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, σε βαθμό που σπάνια συμβαίνει με την εφαρμογή άλλων παιδαγωγικών στρατηγικών. Επίσης, τείνουν να γίνουν πιο δεκτικά και ανεκτικά σε σχέση με τις απόψεις άλλων, να λαμβάνουν υπόψη τις σκέψεις και τα αισθήματα των άλλων παιδιών, να ζητούν διευκρινίσεις για τις διαφορετικές απόψεις και να αναζητούν υποστήριξη.

στ. Αποκέντρωση της εξουσίας. Το παραδοσιακό σχολείο με το συγκεντρωτισμό που το χαρακτηρίζει, δημιουργεί οργανωτικά και παιδαγωγικά προβλήματα. Τα οργανωτικά προβλήματα προκύπτουν από την αδυναμία του ενός (εκπαιδευτικός) να ανταποκριθεί στις ανάγκες των πολλών (μαθητές), με αποτέλεσμα να μεγιστοποιείται ο χρόνος αναμονής της δασκαλικής βοήθειας και ο χρόνος διεξαγωγής ενεργειών ρουτίνας (π.χ. η συλλογή, εργασιών). Οι απώλειες αυτές διασπούν την ενότητα της διδασκαλίας, με αποτέλεσμα τη δημιουργία προβλημάτων. Αντίθετα το αποκεντρωμένο σύστημα των ομάδων, μεταβιβάζει μέρος της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού στις μαθητικές ομάδες και έτσι μειώνει τις απώλειες χρόνου. Η αποκέντρωση της εξουσίας πρέπει να γίνεται σταδιακά όπως άλλωστε και εισαγωγή των παιδιών στο ομαδοσυνεργατικό σύστημα. Η αποκέντρωση της εξουσίας πρέπει να εφαρμόζεται και μέσα στην ομάδα. Η ομάδα δεν πρέπει να οργανώνεται ιεραρχικά με αρχηγό, υπαρχηγό και απλά μέλη, όλοι οι μα-

θητές πρέπει να αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους και ευθύνες για την ολοκλήρωση του έργου της ομάδας.

ζ. Περιορισμένος αριθμός μελών. Το πρώτο κριτήριο για τον καθορισμό του βέλτιστου αριθμού των παιδιών που θα αποτελούν την ομάδα είναι η εξασφάλιση υψηλού επιπέδου λειτουργικότητας. Η απάντηση, που δίνεται είναι ότι αρχίζουμε με ομάδες δύο μαθητών (εταιρικές) και σταδιακά αυξάνουμε τον αριθμό των μελών. Συνήθως προτείνονται ομάδες 4-6 μαθητών ως το βέλτιστο αριθμό. Ενώ το δεύτερο κριτήριο, είναι ο χρόνος που μπορεί να διαθέσει η ομάδα για την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Οι πολυπληθείς ομάδες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία των αντικειμένων και των πληροφοριών, διότι με την αύξηση των μελών αυξάνεται γεωμετρικά και το πλέγμα των διαπροσωπικών επικοινωνιών, σύμφωνα με τη συνάρτηση $n(n-1)$, όπου n το πλήθος των μελών της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι η ομάδα των δύο μαθητών έχει δύο κανάλια επικοινωνίας, των τριών μαθητών έξι κανάλια επικοινωνίας, των τεσσάρων μαθητών 12, των πέντε 20 και των έξι 30 κανάλια επικοινωνίας, όπως θα αναφερθούμε στη συνέχεια εκτενέστερα.

Οι προϋποθέσεις που καταγράφει ο Stahl (1994) με σκοπό μια επιτυχημένη και αποτελεσματική εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου, διαφοροποιούνται σε μερικά σημεία από αυτές του Ματσαγγούρα. Θεωρεί σημαντικές την:

1. Ανομοιογένεια των ομάδων,
2. Θετική αλληλεξάρτηση,
3. Πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση,
4. Θετική στάση και συμπεριφορά σε θέματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης
5. Ευκαιρίες για ολοκλήρωση των αναγκαίων διαδικασιών επεξεργασίας της πληροφορίας (η 4 και 5 είναι αντίστοιχες με την προϋπόθεση του Ματσαγγούρα: «συνεχής εξάσκηση σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας»), όπως και

6. Η συμμετοχή και συνεργασία όλων των μελών της ομάδας για την επίτευξη των στόχων (αντίστοιχη με την: 'ατομική και συλλογική ευθύνη', του Ματσαγγούρα),

7. Διάθεση του απαιτούμενου χρόνου για τη μάθηση (περιλαμβάνεται στην (ζ) περιορισμένος αριθμός μελών),

8. Ατομικά αξιολόγηση (περιλαμβάνεται στην (γ), ατομική και συλλογική ευθύνη) και προσθέτει τις ακόλουθες:

9. σαφείς διδακτικοί στόχοι ως προς τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει με σαφήνεια τους στόχους του και να κάνει ακριβείς περιγραφές στα παιδιά του τι πρέπει να κάνουν και τι πρέπει να μάθουν. οι επεξηγήσεις του μάλιστα δεν θα πρέπει να περιορίζονται μόνο στην αρχή της κάθε δραστηριότητας, αλλά και κατά τη διάρκεια, ενώ μετά της ολοκλήρωσης της κάθε ενότητας θα πρέπει τα παιδιά να ξέρουν τι μπορούν να κάνουν μόνο τους, είτε πρόκειται για γνώσεις είτε για νοητικές ή πρακτικές δεξιότητες.

10. Σαφείς και πλήρεις οδηγίες για την ολοκλήρωση ενός έργου ή μιας δραστηριότητας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξηγεί επακριβώς τι πρέπει να κάνουν τα παιδιά για κάθε δραστηριότητα.

11. Ίσες ευκαιρίες για επιτυχία. Κάθε παιδί πρέπει να πιστεύει ότι ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία βρίσκεται, έχει ίσες ευκαιρίες τόσο για ακαδημαϊκή επιτυχία –σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν τεθεί ως στόχοι-, όσο και για ανταμοιβή και αναγνώριση, όπως και όλα τα άλλα παιδιά στην τάξη.

12. Δημόσια αναγνώριση και ανταμοιβή για την επίδοση της ομάδας. Τα μέλη των ομάδων που πέτυχαν υψηλές ακαδημαϊκές γνώσεις, ενδείκνυται να ανταμείβονται και να βραβεύονται συνήθως με κάτι που έχει αξία γι' αυτά.

13. Αποτίμηση της συμπεριφοράς των παιδιών στην κάθε ομάδα μετά την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας τους, τα παιδιά στις ομάδες θα πρέπει να κάνουν έναν απολογισμό σχετικά με τον τρόπο του δούλεψαν ως ομάδα. Ειδικότερα, θα πρέπει να συζητήσουν και να σκεφτούν: (α) σε τι βαθμό πέτυχαν τους

στόχους τους, (β) πόσο βοήθησαν το ένα το άλλο ώστε να κατανοήσουν το περιεχόμενο που διδάχθηκε, να χρησιμοποιήσουν σωστά τα αναγκαία υλικά και να φέρουν σε πέρας τις διάφορες πρακτικές δραστηριότητες, (γ) αν η στάση και η συμπεριφορά τους ήταν τέτοια που να εξασφαλίζει την επιτυχία της ομάδας, και (δ) τι πρέπει να κάνουν στο μέλλον ώστε η ομάδα τους να είναι πιο αποτελεσματική.

Ο Stahl αναφέρει ότι δεν θεωρεί αναγκαία την ύπαρξη του συνόλου των προϋποθέσεων, δεν χρειάζεται να τηρούνται πάντα συγχρόνως όλες μαζί για λειτουργήσουν σωστά οι ομάδες. Σημειώνει όμως ότι συμβάλλουν όλες στη μέγιστη αποδοτικότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων κατά την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου, όταν δεν ικανοποιούνται οι συνθήκες αυτές τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πιο φτωχά. Στις προϋποθέσεις αυτές υπήρξε κριτική από άλλους μελετητές που είχε σχέση με τα επίπεδα της κατευθυνόμενης μάθησης, και το ρόλο του εκπαιδευτικού (Σταυρίδου, 2000).

Οι προϋποθέσεις του Stahl, καλύπτουν εν μέρει τη λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου όπως αυτή προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ. Από την 9^η και 10^η συνθήκη που παραθέτει ο Stahl (9. σαφείς διδακτικοί στόχοι και 10. σαφείς και πλήρεις οδηγίες), μπορούμε να αντιληφθούμε ότι θεωρεί αρκετά κατευθυντήριο το ρόλο του εκπαιδευτικού και περισσότερο περιορισμένο το ρόλο των παιδιών. Ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού που προτείνει το ΔΕΠΠΣ, όπως είδαμε (κεφ. 3 σελ. 46) είναι πιο πολύ προσαρμοσμένος στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των παιδιών.

Η Σταυρίδου (2000) αναφορικά με τις προϋποθέσεις, προσθέτει σε αυτές του Stahl, τις αξιολογικές καταστάσεις που κάνουν τα παιδιά μεταξύ τους, την οργάνωση του χώρου έτσι ώστε να εξυπηρετεί την εργασία ομάδων και την προετοιμασία των παιδιών προκειμένου να εργαστούν σε ομάδες (οι δραστηριότητες με σκοπό τη απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων, θα αναφερθούν στη συνέχεια).

Η Cohen (1994) σε μια μελέτη της για τις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν για να είναι πιο αποδοτική η εργασία των μικρών ομάδων στην τάξη, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε δύο παράγοντες: (α) στην

αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και (β) στη φύση της δραστηριότητας που αυτά θα πραγματοποιήσουν. Με τον τρόπο αυτό αποστασιοποιείται από πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις που τονίζουν ιδιαίτερα τη σημασία άλλων παραγόντων, όπως η αλληλεξάρτηση, οι αμοιβές και η ατομική αξιολόγηση, και ρίχνει νέο φως στο ζήτημα αυτό (Σταυρίδου, 2000).

Το κατάλληλο επίπεδο ανάπτυξης που πρέπει να φτάσουν τα παιδιά για να γίνουν πράξη όλα τα παραπάνω είναι αρκετά υψηλό. Κατά την εφαρμογή όμως των ομάδων θα αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός ότι είναι επιτεύξιμο. Η εισαγωγή άλλωστε των παιδιών γίνεται βήμα βήμα και όχι από την μια μέρα στην άλλη. Έχοντας ως βάση ο εκπαιδευτικός τις προϋπάρχουσες δεξιότητες των παιδιών (που σίγουρα υπάρχουν), δουλεύει πάνω σε αυτές, βελτιώνοντάς τις, τις αναπτύσσει και προχωράει μεθοδικά στην εισαγωγή καινούργιων. Η εφαρμογή μας έχει δείξει ότι τα παιδιά μπορούν να εργαστούν σε ομάδες και μάλιστα καλύτερα απ' ό,τι μόνα τους.

γ. Ο χώρος κατά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο

Οι αλληλεπιδράσεις τόσο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές όσο και μεταξύ των μαθητών αναπτύσσονται στο πλαίσιο του χώρου. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι διαφορετικές σε κάθε τάξη και έχουν σχέση με τον τρόπο που τις διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός, με το ξεχωριστό τρόπο ζωής που αναπτύσσεται στην τάξη και από τις επιμέρους ρυθμίσεις, προσαρμογές και αλλαγές που συμβαίνουν σε κάθε χώρο. Οι μεταβολές αυτές αναφέρονται στην υλική δομή του σχολικού χώρου που σε αντίθεση με την κοινωνική, είναι πιο αργές και πιο δύσκολες. Αυτό συμβαίνει γιατί οι σχέσεις είναι ευμετάβλητες και διαφοροποιούνται μέρα με τη μέρα.

Έτσι όταν αναφερόμαστε στην κοινωνική δομή της τάξης, εννοούμε σύμφωνα με τον Γερμανό (2003) ένα «πεδίο έντονης αλληλεπίδρασης

ανάμεσα σε παράγοντες που ανήκουν σε δυο κατηγορίες, στο κοινωνικό περιβάλλον και στο υποκείμενο» (Γερμανός, 2003, 114). Η αλληλεπίδραση αυτή συμβαίνει στον σχολικό χώρο και αναπτύσσεται με δύο τρόπους:

1. Από τη μία μεριά, το κοινωνικό περιβάλλον επιχειρεί να μεταδώσει τα στοιχεία τα οποία θα βοηθούσαν την κοινωνική δομή να διατηρήσει τη σταθερότητά της (όπως είναι οι αξίες τα μοντέλα και οι κανονισμοί του σχολείου) και να υλοποιήσει το εκπαιδευτικό του πρότυπο με την εφαρμογή μιας μεθόδου διδασκαλίας (στην προκειμένη περίπτωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας).

2. από την άλλη πλευρά, το υποκείμενο (άτομο ή/και ομάδα, μαθητές ή/και εκπαιδευτικός) δραστηριοποιείται προς την κατεύθυνση προσαρμογής αυτών των στοιχείων στη δική του καθημερινή πραγματικότητα μέσα στο σχολείο. Η σχέση του υποκειμένου με το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να πάρει θετικές ή αρνητικές μορφές, από τη συνεργασία έως την αντίθεση ή τη σύγκρουση (Γερμανός, 2003).

Από την άλλη μεριά, τα αντικείμενα του αρχιτεκτονικού χώρου είναι στατικά και για την αλλαγή τους χρειάζεται χρόνος, οικονομικό αντίτιμο και σχεδιασμός. Ας εξετάσουμε για παράδειγμα, την περίπτωση των επίπλων σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Είναι φανερό πως η λειτουργία και η κατασκευή τους δύσκολα θα αλλάξουν αν θέλουμε τα έπιπλα να διατηρηθούν ακριβώς τα ίδια. Ωστόσο, η διάταξη των επίπλων μπορεί εύκολα να αλλάξει όπως, για παράδειγμα, όταν η κοινωνική δομή επιβάλει την αντικατάσταση της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας από μια μέθοδο εργασίας σε ομάδες. Στην περίπτωση αυτή, τα έπιπλα, ιδίως τα θρανία και τα καθίσματα, βρίσκονται σε νέα διάταξη που επιτρέπει την ανάπτυξη διαφορετικής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και οδηγεί σε τροποποιήσεις των στοιχείων του χώρου. Παράλληλα, αν και η μεταξύ τους σχέση διαφοροποιήθηκε, συνεχίζουν να εξυπηρετούν με τον ίδιο τρόπο το μαθητή παρόλο που η λειτουργία τους έχει αλλάξει.

Η αναδιαμόρφωση του σχολικού χώρου έχει αναφερθεί ως σημαντική και στις προϋποθέσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Ο

τρόπος διαμόρφωσής του, γίνεται έτσι ώστε να εξυπηρετεί τη λειτουργία του. Μπορούμε να καταλάβουμε πολλά από το πώς έχει διαμορφώσει ο κάθε εκπαιδευτικός την τάξη του, όπως τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιεί και τα επίπεδα ελευθερίας που έχουν οι μαθητές. Αν για παράδειγμα όλα τα τραπέζια είναι ενωμένα στο κέντρο, η ομάδα ως τρόπος εργασίας όπως προαναφέραμε δεν υφίσταται.

Κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ο εκπαιδευτικός από μόνος του μπορεί να καταλάβει τι τον εξυπηρετεί στην παρούσα οργάνωση του χώρου του και τι όχι. Πρώτο μέλημα του, είναι να φροντίσει ώστε τα μέλη της ομάδας να έχουν τη δυνατότητα της άμεσης οπτικής και λεκτικής επικοινωνίας για να μπορέσουν να εργαστούν γιατί όπως είναι φυσικό θα χρειαστεί να μιλήσουν, να διαφωνήσουν, να συνεννοηθούν και να είναι συγκεντρωμένα. Θα χρειαστεί επίσης να έχουν και μια σχετική ευρυχωρία και στο μέρος που θα συγκεντρώνονται αλλά και ως ομάδα. Να μην ενοχλούνται από τις συζητήσεις των υπόλοιπων παιδιών και να έχει κάθε ομάδα το χώρο της να εργαστεί.

Είναι επίσης θεμιτό, να υπάρχει ελευθερία στις κινήσεις. Τα παιδιά χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον τη μη λεκτική επικοινωνία ή οποία *«απότελει το πιο ισχυρό στοιχείο της επικοινωνιακής διαδικασίας»* (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006, 33). Όταν λοιπόν ένα παιδί στα πλαίσια μιας εργασίας προσπαθεί να εξηγήσει κάτι σε κάποιο άλλο θα το κάνει με χειρονομίες, μορφασμούς, ζωγραφιές κ.α. ο προσωπικός του χώρος πρέπει να του παρέχει αυτήν τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του χώρου που δεν πρέπει να παραληφθεί είναι η ελευθερία (μετα-)κινήσεων στην τάξη. Τα σημεία του χώρου πρέπει να είναι τοποθετημένα έτσι ώστε κάθε παιδί να έχει τη δυνατότητα να σηκωθεί από τη θέση του χωρίς να ενοχλήσει τους υπόλοιπους. Τέλος πρέπει να υπάρχει εύκολη πρόσβαση στη βιβλιοθήκη και σε κάθε σχετικό με την εργασία των παιδιών υλικό. Να υπάρχει δηλαδή ευελιξία στη χρήση του.

Ο Γερμανός (2003) καταγράφει τις βασικές λειτουργίες της υλικής δομής στο σχολικό περιβάλλον. Οι λειτουργίες αυτές αναφέρονται σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και ποιο συγκεκριμένα σε σχέση με προγράμματα που προωθούν την ενεργό και βιωματική μάθηση. Για αυτόν το λόγο παρατήθηκαν στο σημείο αυτό. Έτσι σύμφωνα με τον Γερμανό, οι λειτουργίες αυτές είναι:

α. η υλική δομή προσφέρει το υλικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται με τους επιθυμητούς τρόπους οι αλληλεπιδράσεις και οι τάσεις που διαμορφώνονται στην κοινωνική δομή. Τα στοιχεία της κοινωνικής δομής αναπτύσσονται χάρη στις εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούνται από τα στοιχεία της υλικής δομής, δηλαδή τη διαρρύθμιση του χώρου, την αισθητική του, το είδος και την ποιότητα του σχολικού εξοπλισμού, καθώς και τους κανόνες και τις σχέσεις που διέπουν τη λειτουργία του. Η σημασία λοιπόν της υλικής δομής για το σχολικό περιβάλλον είναι μεγάλη, επειδή αποτελεί μια από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

β. όταν η υλική δομή λειτουργεί με στερεότυπο τρόπο, μειώνει τις δυνατότητες εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και αναβάθμισης του σχολικού περιβάλλοντος. Καθιστάτε έτσι το περιβάλλον στατικό και αμετάβλητο και κατά συνέπεια οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις δεν αναπτύσσονται και δεν εξελίσσονται.

γ. όταν η υλική δομή είναι ευέλικτη και η λειτουργία της ενισχύει την ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, συντελεί στην αλλαγή και την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος. Όταν ο σχολικός χώρος χαρακτηρίζεται από ευελιξία στη διαμόρφωση και την αισθητική του, διαθέτει πλούσιο εξοπλισμό και προσφέρει πολλαπλότητα εκπαιδευτικών ερεθισμάτων, τότε διευκολύνει την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών χρησιμοποίησης του και συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία αλλαγών στο εσωτερικό της κοινωνικής δομής.

Η χρήση που θα κάνει ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά στο χώρο είναι επίσης καθοριστικής σημασίας. Ακόμα και κάθε γωνιά, κάθε μικρός αποθηκευτικός χώρος, πρέπει να είναι προσβάσιμος για τα παιδιά και

εκμεταλλεύσιμος για το σύνολο της τάξης. Να μην χρειάζονται άδεια ή βοήθεια για να χρησιμοποιήσουν κάποιο υλικό ή κάποιο παιχνίδι. Η ευελιξία της χρήσης του χώρου κρίνεται άκρως απαραίτητη κατά τη λειτουργία των ομάδων καθώς θα δούμε τα παιδιά να σκαρφαλώνουν στα τραπέζια, να ξαπλώνουν στο πάτωμα, να μετακινούν έπιπλα, και γενικότερα παρατηρείται μια αδρή κινητικότητα μέσα στην τάξη. Κανόνες χρήσης του χώρου, του τύπου, δεν σηκωνόμαστε από τη θέση μας, καθόμαστε με αυτόν τον τρόπο, δουλεύουμε μόνο στα τραπεζάκια κ.α., δεν πρέπει να υπάρχουν σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης, πόσο μάλλον σε ένα νηπιαγωγείο. Άλλωστε αυτό δεν είναι απόδειξη αυθάδειας και έλλειψης σεβασμού αλλά οικειότητας με το χώρο.

δ. Η διαμόρφωση των ομάδων.

Ο όρος «δυναμική της ομάδας», που χρησιμοποιεί η κοινωνική ψυχολογία, έχει την έννοια ότι η σχέση των ατόμων μέσα στην ομάδα δεν είναι στατική, αλλά δυναμική και ξεπερνά την ομαδική της έκφραση τα αθροιστικά μεγέθη των επιμέρους μελών της. (Ματσαγγούρας 2002) Το είδος της δυναμικής που θα αναπτυχθεί σε κάθε ομάδα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οι οποίοι τελικά διαμορφώνουν αυτή τη δυναμική και καθορίζουν το βαθμό αποτελεσματικότητάς της. Βασικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τη δυναμική της ομάδας εκτός από το μέγεθος και τη σύνθεση, είναι οι ενδοομαδικές και δυομαδικές σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές αναπτύσσονται κυρίως μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και μεταξύ των ομάδων. Αποτελούν έναν καθοριστικό παράγοντα για τη λειτουργικότητα της ομάδας και κατά κύριο λόγο είναι συνεργατικές, ανταγωνιστικές ή ουδέτερες. Τα στοιχεία που τις διαμορφώνουν είναι η διαδικασία της συλλογικής εργασίας και το είδος των αμοιβών (Ματσαγγούρας, 2002).

Συνεργατικές, κρίνονται οι σχέσεις που υπάρχει θετική αλληλεξάρτηση και εξασφαλίζεται από το κοινό έργο και τη συλλογική αξιολόγηση. Ανταγωνιστικές, κρίνονται οι σχέσεις όταν εμφανίζεται ανταγωνισμός.

Ενώ τέλος ουδέτερες είναι αυτές που το έργο και οι επιδόσεις δεν σχετίζονται μεταξύ τους. Κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει διαφορετικό και άσχετο με τις υπόλοιπες ομάδες έργο.

Ο τρόπος με τον οποίο συνηθίζουν να δουλεύουν οι μαθητές μιας τάξης, καθορίζει και το βαθμό δυσκολίας που συναντούν, κατά την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας. Σε τάξεις που είναι εξοικειωμένες σε παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, η απόπειρα εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας θα είναι δυσκολότερη, απ' ό,τι η εφαρμογή της σε τάξεις που στηρίζουν τη διδακτική διαδικασία στις αξίες της αυτενέργειας, της βιωματικής μάθησης και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών. Πριν ξεκινήσει ένα πρόγραμμα ομαδικής διδασκαλίας καλό είναι να προηγηθεί εξάσκηση των μαθητών σε ομαδικά παιχνίδια, ομαδική συζήτηση και 'προσυνεργατικές' δραστηριότητες. Με τον όρο αυτό εννοούμε τις δραστηριότητες εκείνες που προηγούνται την εφαρμογή της μεθόδου και έχουν ως στόχο, να αποκτήσουν οι μαθητές τις αναγκαίες δεξιότητες, για την επιτυχή στη συνέχεια συμμετοχή τους στις ομάδες.

Όπως έγινε φανερό από την έρευνα των Barnes και Todd (1997), για να είναι αποτελεσματική η αλληλεπίδραση των παιδιών στην ομάδα χρειάζεται να αναπτύξουν κάποιες κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Κοινωνικές όπως η ικανότητα ελέγχου της προόδου της δραστηριότητας, δεξιότητα ελέγχου του ανταγωνισμού και των διενέξεων, ικανότητα τροποποίησης και χρήσης διαφορετικών απόψεων, καλή θέληση για προσφορά αμοιβαίας βοήθειας και υποστήριξης. Όσον αφορά τις γνωστικές δεξιότητες, περιλαμβάνεται η οικοδόμηση νοήματος μέσα από μια δεδομένη ερώτηση, η επινόηση υποθέσεων, η χρήση αποδεικτικών στοιχείων και η απόκτηση εμπειριών. Θα μπορούσαμε δηλαδή να πούμε, ότι τα παιδιά, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα του διαλόγου (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα παιδιά επιδίδονται σε δραστηριότητες που βοηθάνε στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Τα ομαδικά παιχνίδια είναι ένα τέτοιο είδος δραστηριότητας που θα τα ενεργοποιήσει προς την κατεύθυνση που θέλει ο εκπαιδευτικός. Η υπακοή

στους κανόνες του παιχνιδιού, η πειθαρχία, η συμμετοχή, αποτελούν μια προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συνεργατικής ικανότητας καθώς μέσω των παιχνιδιών τα παιδιά ενισχύουν την κοινωνική τους ροπή. Ιδιαίτερα για τους εσωστρεφείς και εγωκεντρικούς μαθητές, η συμμετοχή σ' αυτά αποτελεί τον αποτελεσματικότερο κοινωνικοποιητικό παράγοντα. Τέτοιο ρόλο έχει και η ομαδική συζήτηση όπου μπορεί να διεξαχθεί είτε με την ολομέλεια της τάξης είτε σε μικρές ομάδες. Με την εποικοδομητική συζήτηση αναπτύσσεται η διάθεση και η ικανότητα των μαθητών να ανταλλάσσουν ιδέες και να καταλήγουν σε συμπεράσματα (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Σε μια τάξη όπου οι μαθητές δεν έχουν εμπειρία στη συνεργασία, ο εκπαιδευτικός εισάγει τα παιδιά σε αυτόν τον τρόπο εργασίας μέσα από σύντομες και σχετικά εύκολες δραστηριότητες, ώστε να γίνει σταδιακά αυτή η εισαγωγή. Οι ομάδες που θα σχηματίζονται στο στάδιο αυτό λειτουργούν εξελικτικά καθώς η εξοικείωση με τις βασικές αρχές της συνεργασίας γίνεται ευκολότερα στις κατά ζεύγη (εταιρικές) ομάδες, σταδιακά μπορεί ο εκπαιδευτικός να αυξήσει τον αριθμό των παιδιών ώστε να σχηματιστούν ομάδες τριών παιδιών και ου το καθεξής. Το ίδιο ισχύουν και για τη χρονική έκταση των ομάδων, αρχικά διαρκούν μία δραστηριότητα και εξελικτικά αυξάνεται η διάρκεια. Οι εργασίες μπορεί να περιλαμβάνουν παράλληλες κατασκευές που δεν αλληλοσυνδέονται, για να έχουν όμως το στοιχείο της ομαδικότητας, πρέπει να παρουσιάζονται στο τέλος σαν κοινή εργασία. Σταδιακά, το θέμα και η συμμετοχή των παιδιών αυξάνεται με σκοπό τριμελής ομάδες να μπορέσουν να ολοκληρώσουν ένα θέμα σε μία ημέρα.

Το αριθμητικό μέγεθος των ομάδων

Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες με τους οποίους μπορεί να συσχετιστεί το μέγεθος μιας ομάδας, όπως η ηλικία των μαθητών, η επάρκεια των εποπτικών μέσων, ο αριθμός μαθητών της τάξης, ο βαθμός δυσκολίας του ομαδικού έργου, ο διαθέσιμος χρόνος (Αναγνωστοπούλου, 2001) και η εμπειρία των παιδιών. Το βέλτιστο μέγεθος που προτείνεται στη βιβλιογραφία για την ηλικία των παιδιών νηπιαγωγείου είναι 4 μέχρι 6 παιδιά. Και αυτό διότι μία μεγαλύτερη σε αριθμό ομάδα χρειάζεται πολυπλοκότερο σύστημα επικοινωνίας, απαιτεί περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση ενός έργου και καθιστά μικρότερη την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της. (Ματσαγγούρας, 2002). 'Ο αριθμός των τεσσάρων μαθητών προσφέρεται διότι (α') δημιουργεί απλούστερο πλέγμα επικοινωνίας, απ' ότι οι μεγαλύτερες ομάδες, (β') επιτρέπει τη δημιουργία δύο υποομάδων μέσα στην ομάδα, γεγονός που απλοποιεί και επιταχύνει τη διαδικασία, (γ') μπορεί να ολοκληρωθεί η διαδικασία ομαδοσυνεργατικής επεξεργασίας σε μια ή δύο διδακτικές ώρες και (δ') δεν προϋποθέτει ειδικά τραπεζάκια ή άλλα έπιπλα' (Ματσαγγούρας, 1997).

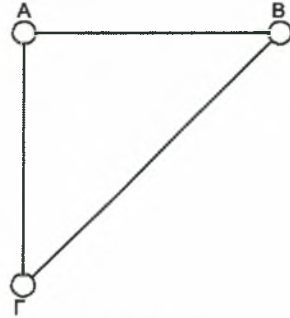
Όσο το μέγεθος της ομάδας αυξάνεται αυξάνονται και τα κανάλια επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών (όπως φαίνεται και στο σχήμα 2) και ο χρόνος ολοκλήρωσης της εργασίας. Όταν τα μέλη είναι πολλά, πιθανόν να υπάρχουν αρκετές διαφορετικές γνώμες, πράγμα που δυσκολεύει τη διαδικασία σύνθεσης του υλικού, ακόμα και οι μηχανιστικές διαδικασίες γίνονται πιο χρονοβόρες. Στις ομάδες που έχουν πάνω από έξι μέλη, οι επιφυλακτικοί και δειλοί μαθητές καλύπτονται πίσω από την ανωνυμία που τους προσφέρει η ομάδα και δεν αναπτύσσουν την απαιτούμενη πρωτοβουλία (Αναγνωστοπούλου, 2001). Σε αντίθεση, οι πιο ικανοί μαθητές συνήθως κυριαρχούν αναλαμβάνοντας περισσότερες αρμοδιότητες και κατά συνέπεια ευθύνες απέναντι στους υπόλοιπους.

Σχήμα 2:

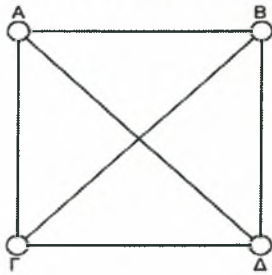
ΚΑΝΑΛΙΑ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ



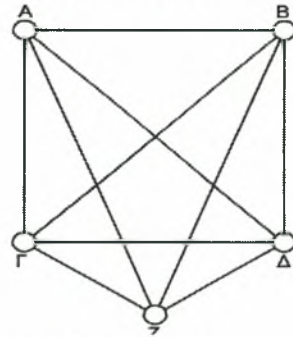
ομάδα δύο μελών



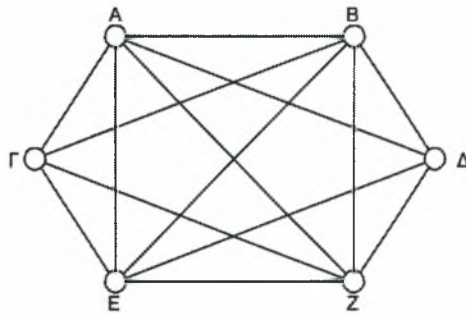
ομάδα τριών μελών



ομάδα τεσσάρων μελών



ομάδα πέντε μελών



ομάδα έξι μελών

Η σύνθεση των ομάδων

Ως προς τον τρόπο σύνθεσής τους, οι ομάδες διακρίνονται εννοιολογικά σε ελεύθερες και καθορισμένες. Στις ελεύθερες τα παιδιά συνενώνονται, κάνοντας μόνα τους την επιλογή των μελών. Παρατηρείται ότι αρχικά τα παιδιά σχηματίζουν ομοιογενείς πάντα ομάδες και σταδιακά και με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού οι ομάδες γίνονται ετερογενής, η απόκτηση αυτής της ικανότητας είναι μια από τις επιδιώξεις της ομαδικής διδασκαλίας. Στις καθορισμένες ομάδες ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για τη σύνθεσή τους και τον αριθμό των μελών (Meyer, 1987). Καλό θα ήταν αρχικά να καθορίσει ο εκπαιδευτικός τον τρόπο κατανομής του μαθητικού δυναμικού στην τάξη, μπορεί στο βαθμό που είναι αυτό εφικτό να λάβει υπόψη του και τις προτιμήσεις των παιδιών κάνοντας το κοινωνιογράφημα της τάξης του (Ματσαγγούρας, 2002).

Ως προς τη χρονική διάρκεια λειτουργίας τους, οι ομάδες διακρίνονται σε αυθόρμητες και σταθερές. Οι αυθόρμητες είναι εκείνες που διαμορφώνονται από ιδιαίτερη αφορμή (όπως για παράδειγμα η τυχαία θέση των παιδιών) και διαλύονται ύστερα από την εκπλήρωση της απόστολής. Οι σταθερές ομάδες διατηρούν τη συνοχή τους ακόμη και στην περίπτωση αλλαγής των θεμάτων και των προβλημάτων (Meyer, 1987).

Μια ακόμα διάκριση που μπορεί να γίνει είναι σε ομοιογενής και οι ανομοιογενείς ομάδες. Η σύνθεση των ομάδων πρέπει να είναι ομοιογενείς όσον αφορά τα μαθητικά ενδιαφέροντα και ανομοιογενής όσον αφορά το μαθητικό επίπεδο των παιδιών και το φύλο. Αναλυτικότερα, η ομοιογένεια στα μαθητικά ενδιαφέροντα είναι επιθυμητή έτσι ώστε όλα τα παιδιά της ομάδας να υποκινούνται από το θέμα και να τους αρέσει για να ασχοληθούν με όρεξη με αυτό. Παρατηρείται ότι όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν από ένα σύνολο θεμάτων, αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο και να ομαδοποιηθούν σύμφωνα με την επιλογή τους, τότε αυξάνεται η διάθεσή τους να συνεργαστούν για τη μελέτη αυτού του θέματος, στην ομάδα (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Το μαθησιακό επίπεδο πρέπει να είναι ανομοιογενές για να διασφαλιστεί μια ομοιογένεια στο σύνολο των ομάδων τις τάξης, αλλά και ειδικότερα γιατί ο καλύτερος μαθητής μπορεί να διδάξει και να διδαχθεί από το χειρότερο, μέσα από τις απορίες και τις ερωτήσεις του. Οι ομοιογενείς ομάδες με κριτήριο την επίδοση καθιερώνουν ένα σύστημα με κάστες και συντελούν στη χαμηλή αυτοεκτίμηση των αδύνατων μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2001). Έτσι οι 'χαμηλών απαιτήσεων' ομάδες οδηγούνται σε απώλεια των κινήτρων για μάθηση και του ενδιαφέροντος για το σχολείο. Το πλεονέκτημα των ετερογενών ως προς την επίδοση ομάδων είναι ότι οι καλοί μαθητές βοηθούν τους αδύνατους, γεγονός που διευκολύνει πολύ τον εκπαιδευτικό μιας πολυάριθμης αίθουσας.

Βέβαια η ανομοιογενής σύνθεση έχει και αυτή τα μειονεκτήματά της, όπως, για παράδειγμα, ότι δεν δίνει τη δυνατότητα στους καλούς μαθητές ευκαιρίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης, αλλά ούτε και στους μέτριους τη δυνατότητα να πρωτοστατήσουν και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, δυνατότητες που εξασφαλίζει μόνο η ομοιογενής σύνθεση. Γι' αυτό ενδείκνυται ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί ευκαιριακά, στα πλαίσια των πολυμελών και ανομοιογενών ομάδων, ομοιογενείς υποομάδες για τη διεξαγωγή συγκεκριμένων υπο-έργων του σχεδίου εργασίας (Ματσαγγούρας, 2002).

Τέλος, μία μικτή ομάδα ως προς το φύλο είναι προτιμότερη από αμιγής ομάδες του ίδιου φύλου γιατί μαθαίνουν να εκτιμούν ο ένας τον άλλον και να αναπτύσσουν σχέσεις συναδελφικότητας. Οι ομάδες των αγοριών συχνά υιοθετούν διαφορετικές στρατηγικές από τις ομάδες των κοριτσιών. Παρατηρώντας και καταγράφοντας η εκπαιδευτικός θα μπορεί την κατάλληλη στιγμή να παρέμβει για τη συγκρότηση ομοιογενών ή μικτών ομάδων, που θα είναι περισσότερο λειτουργικές και θα δίνουν στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν το ένα από το άλλο.

Ο χρόνος διάρκειας των ομάδων

Σχετικά με τη χρονική διάρκεια λειτουργίας των ομάδων δεν υπάρχει σαφής και καθορισμένη απάντηση. Οι ομάδες καλό θα είναι να διατηρούνται τόσο, όσο οι συνθήκες το απαιτούν, ανάλογα δηλαδή με το σχέδιο εργασίας που υπάρχει και με τις δυνατότητες της ομάδας. Σημαντικό είναι πάντως η ομάδα να μην διαχωριστεί λόγω κάποιου προβλήματος που αντιμετωπίζει όπως για παράδειγμα διαφωνίες, αντιπάθειες κ.λ.π. αλλά να γίνει προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα που υπάρχει μέσα στην ομάδα ώστε να λειτουργήσει παραγωγικά. Όπως και στην αντίθετη περίπτωση, αν τα μέλη μιας ομάδας διαπιστωθεί ότι αρχίζουν να διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες ομάδες λειτουργώντας ανταγωνιστικά καλό θα είναι να επέμβει ο εκπαιδευτικός, διαχωρίζοντας τα παιδιά προτού αρχίσουν να νιώθουν ξεχωριστή και απομονωμένη παρέα μέσα στην ολομέλεια της τάξης.

Οι ρόλοι στις ομάδες

Βασική αρχή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι η εξουσία αποκεντρώνεται από τον εκπαιδευτικό στην ομάδα, η οποία δεν λειτουργεί ιεραρχικά, αλλά μέσα από συλλογικές αρμοδιότητες και εναλλασσόμενους ρόλους (Γερμανός, 2003). Οι ρόλοι αποσκοπούν στη διευκόλυνση του έργου της ομάδας και στη διεύρυνση του ψυχολογικού περιβάλλοντος του παιδιού. Οι αποφάσεις με αυτόν τον τρόπο παύουν να είναι αποφάσεις του ποιο ισχυρού στην ομάδα, που έτσι συνηθίζονταν, αλλά διανέμονται, εξασφαλίζοντας έτσι σε μεγαλύτερο βαθμό την εκπλήρωσή τους. Τους ρόλους αυτούς τους αναλαμβάνουν όλα τα παιδιά εκ περιδρομής.

Ο Ματσαγγούρας (2002) προτείνει τους ακόλουθους ρόλους για τις ομάδες:

Υπεύθυνος συζήτησης ή συντονιστής: έργο του είναι να συντονίζει τη συζήτηση, να ελέγχει τα επίπεδα θορύβου και να ζητά από όλα τα μέλη να εκφράσουν την άποψη τους.

Υπεύθυνος ερνασίας ή φροντιστής: έργο του είναι να κατανέμει το υλικό, να εξακριβώσει αν όλα τα μέλη έχουν κατανοήσει το έργο που ανέλαβαν και αν ασχολούνται με το έργο τους χωρίς να απομακρύνονται από την ομάδα.

Εμπυχωτής: επαινεί την προσπάθεια, το έργο και τις ιδέες.

Ακαδημαϊκός βοηθός: είναι υπεύθυνος να παρέχει βοήθεια σε όποιον τη χρειάζεται από την ομάδα.

Εκτός από αυτούς που προτείνει ο Μασσαγγούρας, μπορούν να ισχύουν και περισσότεροι όπως οι ακόλουθοι. Είναι στο χέρι της ομάδας να αποφασίσει για τους ρόλους που θα θέσει στα μέλη της, αλλά και στην ευρηματικότητα του εκπαιδευτικού. Συμπληρωματικά προτείνονται οι:

Υπεύθυνος καθαριότητας. Φροντίζει οι επιφάνειες που χρησιμοποιήθηκαν να έχουν καθαριστεί και τα υλικά να έχουν επιστρέψει στη θέση τους.

Πληροφοριοδότης: είναι αυτός που βρίσκει τις πληροφορίες που χρειάζονται τα παιδιά για την εκπλήρωση της αποστολής που τους έχει ανατεθεί. Οι πληροφορίες αυτές μπορεί να προέρχονται από όλες τις διαθέσιμες πηγές όπως είναι η βιβλιοθήκη, τα υλικά εποπτικά αλλά και γενικότερα ή από πρόσωπα του σχολείου ή εκτός.

Παρουσιαστής: που θα παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης το αποτέλεσμα τις δουλειάς της ομάδας.

Ειρηνοποιός: λύνει τις συγκρούσεις και στις διαμάχες που τυχών θα υπάρξουν.

ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά το ομαδοσυνεργατικό σύστημα.

Ένας εκπαιδευτικός που δουλεύει χρόνια με οποιοδήποτε άλλο σύστημα διδασκαλίας είναι πολύ δύσκολο να καταλάβει ότι τα παιδιά είναι αυτά που διαμορφώνουν το πρόγραμμα και παίρνουν αποφάσεις. Δύσκολα αποδέχεται την αποκέντρωση της εξουσίας κάποιος που έχει μάθει να λειτουργεί συγκεντρωτικά. Έτσι το πιο δύσκολο κομμάτι του ρόλου του εκπαιδευτικού, κρίνεται η ικανότητα που θα επιδείξει στο να κατανοήσει την 'καινούργια θέση' που καλείται να πάρει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Hertz- Lazarovitz (1992) θεωρεί ότι η μετάβαση από ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, όπου είναι το κεντρικό πρόσωπο αναφοράς, η κύρια πηγή της γνώσης και το άτομο που ελέγχει την αλληλεπίδραση, προς ένα αποκεντρωμένο μοντέλο συνεργατικής μάθησης, περνά από μια σειρά από ενδιάμεσα στάδια. Αρχικά ο εκπαιδευτικός αποδέχεται την αποκέντρωση της λειτουργίας της τάξης, στη συνέχεια λειτουργεί υποστηρικτικά σε σχέση με την εργασία των παιδιών στις ομάδες, για να μετατραπεί αργότερα στο άτομο που διευκολύνει τη συνεργασία των παιδιών, έως ότου γίνει το άτομο που οργανώνει ένα σύστημα που λειτουργεί και παίρνει αποφάσεις αποκεντρωμένα και αποτελεσματικά (Σταυρίδου, 2000). Για το σκοπό αυτό πρέπει να αλλάξει και η επικοινωνιακή τακτική του εκπαιδευτικού, που από μονόπλευρη παράδοση του μαθήματος, θα πρέπει σταδιακά να αναπτύξει το διάλογο στην τάξη, προσφέροντας ευκαιρίες για συζήτηση και αντιπαράθεση μεταξύ των παιδιών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την εξομάλυνση των προβλημάτων που εμφανίζονται στις ομάδες είναι πολύ σημαντικός. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να τονίζει τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε παιδιού, να ενθαρρύνει τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις και να τα επαινεί μπροστά σε όλη την τάξη όταν πραγματοποιούν με επιτυχία ένα έργο ή διατυπώνουν

έναν ικανοποιητικό συλλογισμό, κ.λ.π. Η διαχείριση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης προϋποθέτει πιο σύνθετες διαδικασίες από τη διαχείριση της ολομέλειας. Η κατάσταση αυτή δεν είναι εύκολη για αρκετούς εκπαιδευτικούς που αισθάνονται ότι έτσι χάνουν τον έλεγχο της κατάστασης. Ως αποτέλεσμα, τείνουν συχνά να παρεμβαίνουν δίνοντας οδηγίες ή κατευθύνσεις, διακόπτοντας έτσι προς στιγμή τις εργασίες και τη συζήτηση της ομάδας, ή επιθυμούν να μειώσουν τον αριθμό των ομάδων ώστε να επιβλέπουν καλύτερα. Το γεγονός αυτό μπορεί να φαίνεται ότι θα τους εξυπηρετεί στην παρούσα κατάσταση, επιχειρώντας όμως να διευκολύνει το δικό του έργο, δυσκολεύει το έργο των παιδιών.

Αντιδράσεις αυτού του τύπου είναι πολύ συχνό φαινόμενο κατά το μεταβατικό στάδιο της προσπάθειας αποκέντρωσης της εξουσίας. Σίγουρα ο ρόλος του διαφέρει από αυτόν που είχε στην παραδοσιακή διδασκαλία, δεν βρίσκεται ποια στο κέντρο της σκηνης ο εκπαιδευτικός αλλά η ομάδα, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι μπαίνει στο περιθώριο της δράσης. Η ευθύνη της οργάνωσης, παρουσίασης, καθοδήγησης, επίβλεψης και αξιολόγησης της ομαδικής εργασίας παραμένει δική του (Ματσαγγούρας, 1995). Είναι εμπυχωτής όλης της τάξης, της κάθε ομάδας αλλά και κάθε παιδιού ξεχωριστά. Είναι αυτός που πρέπει να βρίσκει τα γνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών και να δουλεύει πάνω σε αυτά.

Όλα αυτά σημαίνουν αναθεώρηση της παραδοσιακής αντίληψης για το τι είναι μάθηση και για το πώς αποκτιέται. Πρέπει ο δάσκαλος να έχει ξεπεράσει την παιδαγωγική ιδεολογία που βλέπει την εκπαίδευση ως μια απλή διαδικασία μεταλαμπάδευσής και εμφύτευσης της γνώσης και να έχει αποδεχτεί τη μάθηση ως αποτέλεσμα μιας συνεχούς και δυναμικής αλληλεπίδρασης του μαθητή με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

β. Μέρος_ ερευνητικό

1. μεθοδολογία

- α. οι στόχοι και οι υποθέσεις
- β. το δείγμα της έρευνας
- γ. χρόνος διάρκεια
- δ. η μέθοδος της έρευνας
- ε. η πειραματική διαδικασία

2. παρουσίαση αποτελεσμάτων

- α. αποτελέσματα του οδηγού παρατήρησης
- β. αποτελέσματα συνεντεύξεων



1. Μεθοδολογία της έρευνας

α. Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας

Από τη μέχρι τώρα θεωρητική ανάπτυξη του θέματος, έγινε φανερό ότι η δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος μάθησης που καθορίζεται από τις αρχές που ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, προωθούν την κοινωνικοποίηση και τη γνωστική και ψυχολογική ανάπτυξη του νηπίου. Επιπλέον έγινε φανερό ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι το πεδίο της καθημερινής ζωής του παιδιού, το οποίο αποτελώντας μια αστέρευτη πηγή ερεθισμάτων, προσφέρει πληροφορίες για το κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο ζωής του παιδιού, είναι ο χώρος δραστηριότητας και παρεμβάσεων του, καθώς επίσης προσφέρεται για την ανταλλαγή επικοινωνιακών πρακτικών και την ανάπτυξη εμπειριών και βιωμάτων (Γερμανός 1981).

Βασικός στόχος ,λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει και να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το χώρο του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων⁴, στο πλαίσιο μιας πιλοτικής εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στο πρόγραμμα.

Επίσης, θέλουμε να μελετήσουμε κατά πόσο η λειτουργία των ομάδων στο πρόγραμμα, επηρεάζει το παιχνίδι των παιδιών στις γωνιές, αν δηλαδή οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και της νηπιαγωγού διαφοροποιούνται όταν αλλάζει το οργανωμένο πρόγραμμα.

⁴ Παρόλο που στην παρούσα εργασία δεν υποστηρίζεται η φράσης 'ελεύθερες / οργανωμένες δραστηριότητες' όπως έχουμε αναφέρει κεφ. Το αναλυτικό πρόγραμμα. γίνεται αναφορά στην φράση για να οριοθετήσουμε την εργασία των παιδιών περισσότερο χρονικά παρά για την ποιότητά της. Έτσι το ελεύθερο πρόγραμμα θεωρείται η χρονική διάρκεια από την προσέλευση των παιδιών ως την στιγμή της συγκέντρωσης στην ολομέλεια για την πρωινή συζήτηση- αλλαγή ημερομηνίας κ.λ.π. και το διάλειμμα.

Ακόμη, θέλουμε να διερευνήσουμε το ρόλο της νηπιαγωγού στην επιλογή και διεξαγωγή του παιχνιδιού των παιδιών και τη χρήση/ αξιοποίηση του χώρου, κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων.

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές **υποθέσεις:**

α. Κεντρική υπόθεση. της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η άποψη ότι τα παιδιά θα βελτιώσουν τον τρόπο που συνεργάζονται όταν χρησιμοποιούν τις γωνίες συμβολικού παιχνιδιού και δραστηριοτήτων.

β. Μια δεύτερη υπόθεση αποτέλεσε το γεγονός ότι η εφαρμογή του ομαδοσυνεργατικού προγράμματος θα συμβάλει στον τρόπο εργασίας των παιδιών και θα διαφοροποιηθούν οι αλληλεπιδράσεις και σχέσεις μεταξύ τους. Οι ομάδες που θα σχηματίζουν θα έχουν μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και ίσως η δυναμική των μελών στις ομάδες να έχει θετικότερες συναναστροφές. Επιπλέον υποθέτουμε ότι τα παιδιά θα είναι ικανά να επιλύσουν τυχών διαφωνίες στο παιχνίδι τους χωρίς την άμεση εμπλοκή της νηπιαγωγού.

γ. Όσον αφορά το χώρο, η αναδιαμόρφωση του χώρου, εμπλουτισμένη με στοιχεία παιδοκεντρικότητας, θα βελτιώσει τον τρόπο χρήσης και αξιολόγησής του από τα παιδιά.

β. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 21 παιδιά εκ των οποίων τα 14 ήταν αγόρια και τα 7 κορίτσια (15 από τα παιδιά ήταν νήπια και τα υπόλοιπα 6 προνήπια), που φοιτούν την τρέχουσα σχολική χρονιά 2005-2006 στο 1^ο και 2^ο διθέσιο νηπιαγωγείο Βόλου. Επιπλέον, την πορεία της έρευνας βοήθησαν ιδιαίτερα οι 2 νηπιαγωγοί της τάξης.

γ. χρόνος - διάρκεια

Η πορεία της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Δεκεμβρίου – Μαΐου. Κατά το διάστημα αυτό επισκεφθήκαμε 28 φορές το νηπιαγωγείο, εκ των οποίων οι 2 ήταν για την πραγματοποίηση συνεντεύξεων και οι 2 για τη μαγνητοσκόπηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους στις γωνιές.

δ. Η μέθοδος της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να συγκεντρώσουμε τα δεδομένα που θα μας βοηθούσαν στον έλεγχο των υποθέσεών μας, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μέθοδοι: η συστηματική παρατήρηση καθώς και η ημιδομημένη συνέντευξη. Η μέθοδος της άμεσης και συστηματικής παρατήρησης αποτελεί τη μέθοδο στην οποία στηρίχθηκε το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οδηγοί παρατήρησης και συνέντευξης, οι οποίοι μας διευκόλυναν στη συγκέντρωση των δεδομένων, επίσης έγινε καταγραφή ορισμένων λεκτικών συμπεριφορών μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού. Οι καταγραφές αυτές γίνονταν σε περιπτώσεις διαμάχης ή συνομιλίας μεταξύ των παιδιών ή επίλυσης προβλημάτων ή όπου κρίνονταν απαραίτητο τη δεδομένη στιγμή.

Η παρατήρηση βάση των οδηγών είχε ως σκοπό την καταγραφή συμπεριφορών που είχαν να κάνουν, με την επιλογή γωνιάς από τα παιδιά (ποια γωνιά επέλεξε, ποιο παιδί, συνωστισμός στις γωνιές, ποιες γωνιές χρησιμοποιούνται περισσότερο ή λιγότερο), το σχηματισμό ή μη ομάδων (κατά πόσο και αν δημιουργούνται ομάδες από τα παιδιά στο παιχνίδι τους), την παρότρυνση του εκπαιδευτικού στην επιλογή της γωνιάς (πόσο ενθαρρύνει η νηπιαγωγός τα παιδιά να επιλέξουν γωνιά), ή στο σχηματισμό ομάδων (αν προωθεί τη δημιουργία ομάδων) και τη φύση της μεταξύ τους συνεργασίας (αν καταφέρνουν να επιλύσουν

συγκρούσεις χωρίς την άμεση παρέμβαση της νηπιαγωγού, τη δυναμική της ομάδας).

Η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης επιλέχθηκε, έτσι ώστε να αντλήσουμε πληροφορίες από τα παιδιά, όσο είναι αυτό εφικτό, για τη σχέση που έχουν με το χώρο, τις προτιμήσεις τους στις γωνιές και αν θα ήθελαν να αλλάξουν κάτι στο χώρο της τάξης. Προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών και στη συνέχεια να τις συσχετίσουμε τις απόψεις αυτές από τη μία, με το κατά πόσο αντιστοιχούν στην πράξη (αν δηλαδή τις εφαρμόζουν), και από την άλλη μεριά, με το ίδιο αντικείμενο παρατήρησης, γίνονταν ερωτήσεις στις νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων. Οι συνεντεύξεις αυτές, οι οποίες δεν μπορούσαν να ληφθούν με άλλο τρόπο, μας έδωσαν πλήθος πολύτιμων για την έρευνα πληροφοριών. Επιπλέον, έγιναν συνεντεύξεις στα παιδιά αναφορικά με τις προτιμήσεις τους ή μη, στις γωνιές συμβολικού παιχνιδιού και τη χρήση που κάνουν στο χώρο της τάξης.

ε. η πειραματική διαδικασία

Η διαδικασία της έρευνας ξεκίνησε με την ενημέρωση των νηπιαγωγών σχετικά με το αντικείμενο που πραγματεύεται η εργασία και τον τρόπο παρακολουθήσεων και διεξαγωγής της. Έπειτα έγινε η κάτοψη της αίθουσας που μας ενδιέφερε. Ακολούθησε η σύνταξη του οδηγού παρατήρησης, ο οποίος βοήθησε στην όσο το δυνατόν πιο συστηματική καταγραφή των στοιχείων που θα συγκεντρώνονταν κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων. Και τέλος, διαμορφώθηκε η συνέντευξη που απευθύνονταν στα νήπια.

Η συνολική διάρκεια της παρακολούθησης ήταν 6 μήνες από 1 Δεκεμβρίου έως το τέλος του Μαΐου και λάμβανε χώρα στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, οι οποίες ξεκινούν με την προσέλευση των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου και τερματίζονται με την έναρξη του οργανωμένου προγράμματος από τη νηπιαγωγό. Η συγκεκριμένη ώρα επιλέχθηκε γιατί οι ομαδοποιήσεις των παιδιών, η χρήση του χώρου και

ειδικότερα των γωνιών γίνεται ελεύθερα, δηλαδή χωρίς την παρέμβαση της νηπιαγωγού. Επιπρόσθετα, έγιναν παρακολουθήσεις στο διάλειμμα των παιδιών, εκ των οποίων μόνο μια μπορούσε να χρησιμοποιηθεί γιατί συνήθως τα παιδιά βρίσκονταν εκτός της τάξης τους.

Η παρούσα έρευνα συνέπεσε με ένα πειραματικό πρόγραμμα που εφάρμοσε η Κακανά, ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Το τμήμα αυτής της έρευνας που μας ενδιαφέρει άμεσα στην εργασία είναι η προσπάθεια εφαρμογής των ομάδων. Έγινε επιμόρφωση των νηπιαγωγών, εφαρμόστηκαν προσυνεργατικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων (12.1 ως 19.1) και έπειτα έγινε η εισαγωγή του τρόπου λειτουργίας, σε ομάδες, μέσα στην τάξη. Το γεγονός αυτό βοήθησε διαδικαστικά την εργασία εφόσον η επιμόρφωση και ενημέρωση των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, όπως και οι τροποποιήσεις στο χώρο, έγιναν μέσω αυτού του προγράμματος. Διαδικασίες που δεν θα ήταν εφικτές στα πλαίσια μιας πτυχιακής εργασίας.

Προκειμένου να έχουμε μια έγκυρη παρακολούθηση, έγινε μια κατάνομή των παρακολουθήσεων στο συνολικό χρόνο, έτσι έγιναν 4 με 5 παρακολουθήσεις περίπου το μήνα. Από το συνολικό αριθμό καταγραφών, οι 4 έγιναν πριν την εφαρμογή οποιοσδήποτε παρέμβασης στο πρόγραμμα και στο χώρο, οι 4 κατά την εφαρμογή 'προσυνεργατικών'⁵ δραστηριοτήτων και οι υπόλοιπες κατά την εφαρμογή του ομαδοσυνεργατικού προγράμματος.

Στο διάστημα αυτό έγινε μια προσπάθεια ολοκληρωμένης και αντικειμενικής καταγραφής των δεδομένων, στάσεων και συμπεριφορών. Λόγο της χρονικής διάρκειας της μελέτης, τα παιδιά συνήθισαν την παρουσία του 'άλλου' στο χώρο τους και δεν θεωρείται ότι διαταράχθηκε η συνηθισμένη καθημερινή λειτουργία του νηπιαγωγείου και η φυσική συμπεριφορά των παιδιών.

⁵ Αναφερόμενοι στις προσυνεργατικές δεξιότητες εννοούμε όπως έχουμε αναφέρει το διάστημα προετοιμασίας των παιδιών με σκοπό την απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων που θα τα βοηθήσουν στην εργασία τους στις ομάδες.

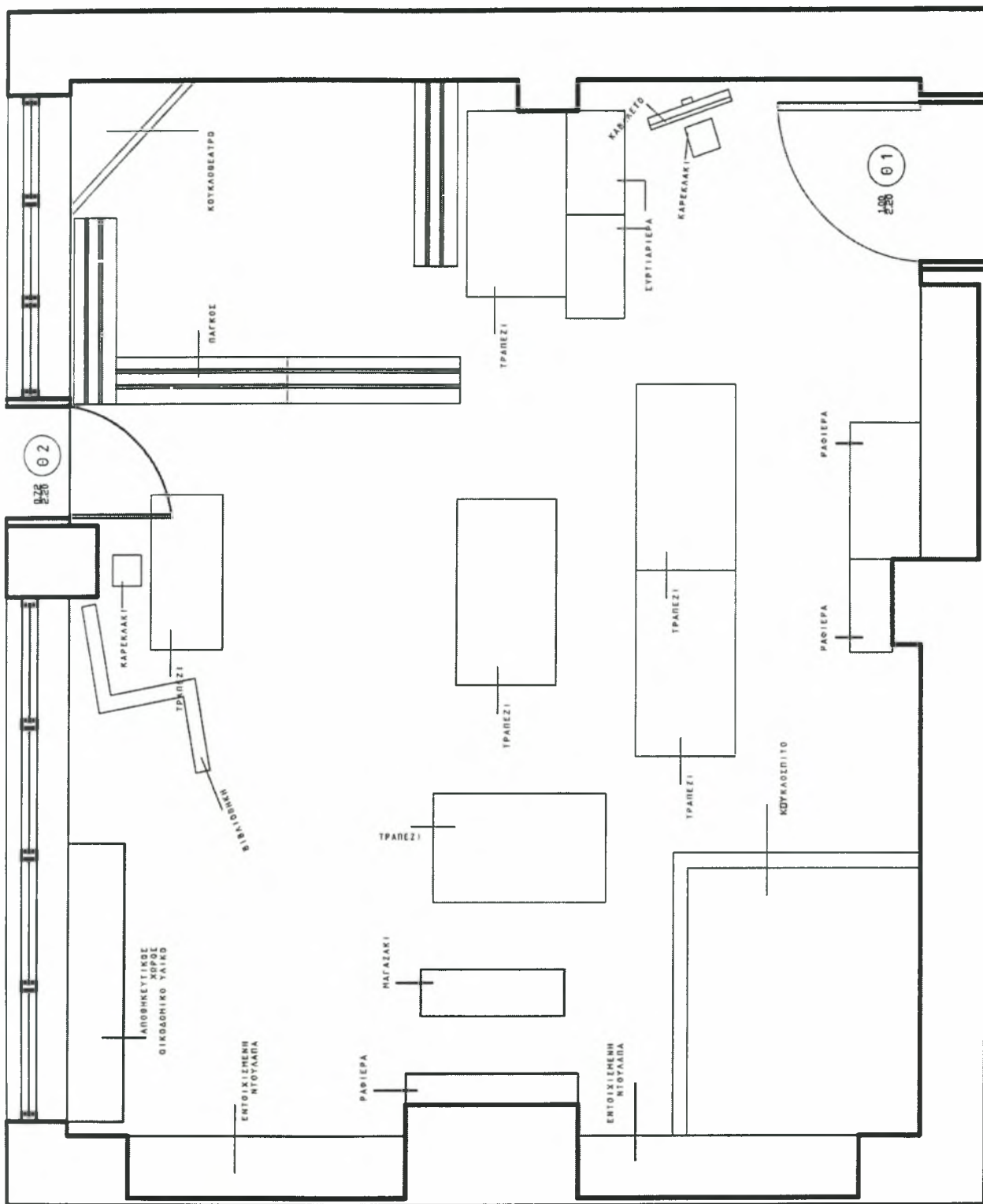
2. Τα αποτελέσματα της έρευνας

α. Τα αποτελέσματα του οδηγού παρατήρησης, προκειμένου να οργανωθούν τα διαχωρίσαμε σε τρεις κατηγορίες, τα αποτελέσματα του χώρου, των ομάδων και των παιδιών. Έτσι έχουμε:

Αποτελέσματα του χώρου:

1. Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων θα ξεκινήσει με την κάτοψη του χώρου του νηπιαγωγείου. Η αίθουσα του νηπιαγωγείου πριν από οποιαδήποτε παρέμβαση φαίνεται στο σχέδιο που ακολουθεί:

σχήμα 2: κάτοψη της αίθουσας.



ΚΛ. 1:50

Από τη διαμόρφωση αυτή του χώρου μπορούμε να αντιληφθούμε ότι τα δομικά χαρακτηριστικά της αίθουσας θεωρούνται κατάλληλα για τη χρήση που προορίστηκαν. Η αίθουσα έχει παράθυρα από 2 πλευρές, που σημαίνει ότι φωτίζεται ικανοποιητικά. Το μειονέκτημα όμως είναι ότι, δεν μπορεί να γίνει εξολοκλήρου έλεγχος του φωτισμού (π.χ. σε πιθανή προβολή ταινίας). Υπάρχει επίσης σχετική ευρυχωρία στο χώρο και κατά συνέπεια εύκολη πρόσβαση στις γωνιές.

Όσον αφορά τη διαρρύθμιση της αίθουσας, θεωρούμε ότι η γωνιά της βιβλιοθήκης δεν είναι σωστά τοποθετημένη γιατί βρίσκεται δίπλα στο οικοδομικό υλικό, μέρος που τα παιδιά συνήθως κάνουν φασαρία. Επιπλέον δεν υπάρχει χώρος ανάπαυσης για τα νήπια ούτε 'μαλακά' αντικείμενα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να ξεκουραστούν (π.χ. μαξιλάρια, κουκλάκια)(παρατήρηση: ο Βασίλης είναι αδιάθετος σήμερα και η νηπιαγωγός του προτείνει να ξαπλώσει στους πάγκους της παρέας!) ακούστηκε η συζήτηση:

-Νικόλα πάμε να κοιμηθούμε;

- Κι' αν μας ξυπνήσουν;

- Θα σηκωθούμε. (τα παιδιά ξαπλώνουν στη μοκέτα του οικοδομικού υλικού).

Μια ακόμη παρατήρηση αφορούσε το κουκλόσπιτο, υπήρχαν πάρα πολλά παιχνίδια μέσα με αποτέλεσμα να μην χωράνε πάνω από 4 παιδιά για να παίξουν. Τέλος η γωνιά της συζήτησης θεωρούμε ότι έχει άβολους για τα παιδιά πάγκους με αποτέλεσμα να κουράζονται σε μικρότερο χρονικό διάστημα από την πιθανότητα ύπαρξης αναπαυτικότερων καθισμάτων. Από τη συνολική εικόνα της αίθουσας μπορούμε να αντιληφθούμε ότι δεν σχεδιάστηκε με σκοπό να υποβοηθήσει τη λειτουργία των ομάδων, από το γεγονός και μόνο ότι τα τραπέζια είναι ανά δύο ενωμένα.

Η καταγραφή του υλικού, είχε ως αποτέλεσμα να εντοπίσουμε αρκετά κατεστραμμένα και παλιά αντικείμενα. Εντοπίσαμε παζλ με χαμένα κομμάτια και χαλασμένα κουτιά, βιβλία με σκισμένες σελίδες (αν και η συνολική κατάσταση της βιβλιοθήκης θεωρείται ικανοποιητική) και

χαλασμένα παιχνίδια. Επιπλέον, υπήρχαν αντικείμενα και γωνιές που δεν χρησιμοποιήθηκαν καθόλου ή σχεδόν καθόλου στις παρακολουθήσεις. Οι γωνιές ήταν μουσικής και κουκλοθέατρο (1 φορά σε ένα διάλειμμα), ενώ τα αντικείμενα ήταν, ρούχα παλιά και πανιά από τη μεταμφίεση, μέρος του οικοδομικού υλικού και το φορητό κασετόφωνο (χρησιμοποιήθηκε 1 φορά).

Οι παρεμβάσεις που έγιναν στο χώρο, ήταν στα τραπεζάκια και το μαγαζάκι. Τα τραπεζάκια άλλαξαν θέση 4 φορές ώσπου να βρεθεί η κατάλληλότερη και πιο λειτουργική. Πρέπει επίσης να σημειώσουμε ότι το μαγαζάκι μετά την εφαρμογή των ομάδων άλλαξε 3 φορές. Μετατράπηκε σε αποκριάτικα είδη (28.2) έπειτα σε ιατρείο (14.3) και τέλος σε βιβλιοπωλείο (31.3), για να γίνει τέλος ανθοπωλείο (10.4).

2. η καταγραφή των γωνιών συμβολικού παιχνιδιού, είναι ακόμα ένα σημείο των παρατηρήσεων. Ο αριθμός τους συγκεντρώνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3: οι γωνιές συμβολικού παιχνιδιού.

Γωνιές
Οικοδομικού υλικού
Κουκλόσπιτο
Τραπεζάκια
Καβαλέτο
Βιβλιοθήκη
μαγαζάκι
υπολογιστή
παρέα

Συνήθως, χρήση που γίνονταν στα τραπεζάκια ήταν ζωγραφική, εικαστικά, χαρτοκοπτική, παζλ και μερικές φορές τα παιδιά μετέφεραν αντικείμενα από άλλες γωνιές όπως ένα παραμύθι ή ένα παιχνίδι από το

οικοδομικό υλικό. Στην παρέα, συγκεντρώνονταν η ολομέλεια για την εκκίνηση του οργανωμένου προγράμματος. Κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες τα παιδιά είτε χρησιμοποιούσαν το χώρο για να διαβάσουν βιβλία είτε για να παίξουν με το οικοδομικό υλικό (λόγο έλλειψης χώρου) ή απλά να καθίσουν με άλλα παιδιά ή μόνα τους (όπως θα δούμε και παρακάτω).

3. έπειτα καταγράψαμε όλες τις μετακινήσεις που έκαναν τα παιδιά στις διάφορες γωνιές της τάξης. Το σύνολο των παιδιών δηλαδή που 'πέρασε' από τις γωνιές. Από τις καταγραφές προκύπτει ο ακόλουθος πίνακας:

Πίνακας 4. ο αριθμός των παιδιών στις γωνιές συνολικά

Γωνιές	Αριθμός παιδιών	%
Οικοδομικού υλικού	144	26,3
Κουκλόσπιτο	86	15,7
Τραπεζάκια	180	32,8
Καβαλέτο	9	1,6
Βιβλιοθήκη	42	7,7
μαγαζάκι	33	6
υπολογιστή	4	0,7
παρέα	50	9,2
σύνολο	548	

Από τον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται η προτίμηση των παιδιών της τάξης ως προς της γωνιές του νηπιαγωγείου. Τα τραπεζάκια είναι η πρώτη σε προτίμηση γωνιά και ακολουθούν το οικοδομικό υλικό και το κουκλόσπιτο. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης καταγράφηκαν 548

μετακινήσεις των παιδιών εκ των οποίων το 32% ήταν προς τα τραπεζάκια, το 26% προς το οικοδομικό υλικό το 15% προς το κουκλόσπιτο, το 9% προς την παρέα, το 8% προς τη βιβλιοθήκη, το 6% στο μαγαζάκι το 2% προς το καβαλέτο και μόλις το 1% προς τον υπολογιστή.

4. Καταγράψαμε κάποιες συμπεριφορές που δείχνουν την ευελιξία στη χρήση του χώρου. Αυτές είναι:

12.12 τα παιδιά ξαπλώνουν στη μοκέτα του οικοδομικού υλικού. Διαβάζουν στην παρέα.

13.1 παίρνουν κούκλες και κάθονται στα τραπέζια. Με 2 παιχνίδια στη βιβλιοθήκη.

18.1 ο Χάρης κ ο Νικόλας πήραν παιχνίδια από το οικοδομικό υλικό και έπαιξαν στην παρέα.

6.2 υλικό από το κουκλόσπιτο στα τραπεζάκια.

10.4 με υλικό από το οικοδομικό στα τραπεζάκια.

9.3 παρατηρήθηκε για πρώτη φορά η διάθεση απομόνωσης από τα παιδιά στο κουκλόσπιτο, κρέμασαν ένα πανί στη μία από τις δυο πλευρές του κουκλόσπιτου που ήταν ανοιχτές.

29.3 παιχνίδια του οικοδομικού υλικού στην παρέα.

31.3 από τη μεταμφίεση στο οικοδομικό υλικό. Όπου και έγινε για πρώτη φορά παρατήρηση από τη νηπιαγωγό 'Χάρη, με το άλογο παίζουμε εκεί;'

Από το σύνολο των 21 παρατηρήσεων που έγιναν στις 8 είδαμε ο χώρος να χρησιμοποιείται εναλλακτικά από τα παιδιά, δηλαδή ο χώρος χρησιμοποιείται εναλλακτικά σε ποσοστό 38%. Βάση το θεωρητικό μέρος της εργασίας, η ευελιξία του χώρου θεωρείται βασική αρχή στο ΔΕΠΠΣ, βάση λοιπόν αυτών των δεδομένων μπορούμε να θεωρήσουμε ικανοποιητικό αυτό το μέρος της χρήσης του χώρου.

Αποτελέσματα ομάδων:

5. Μας ενδιέφερε ακόμα να μελετήσουμε τη δημιουργία ομάδων από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της έρευνας και πόσες από αυτές τις ομάδες έγιναν υπό την καθοδήγηση της νηπιαγωγού. Από τη μελέτη αυτή προκύπτει ο πίνακας:

πίνακας 5: αριθμός ομάδων που σχηματίστηκαν.

μέρα	1.12	4.12	8.12	12.12	12.1	12.1	13.1	18.1	19.1	23.1	2.2	6.2	20.2	28.2	8.3	9.3	14.3	29.3	31.3	10.4	23.5	σύνολο	
Ελεύθερος σχηματισμός	2	4	4	4	5	-	3	1	3	5	5	3	4	4	5	3	4	3	4	4	4	3	73
Με παρέμβαση	1	2	1	-	1	-	-	-	-	5	5	2	3	1	5	2	-	-	1	-	1	30	

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στις 23.1 που ήταν η πρώτη προσπάθεια εφαρμογής των ομάδων, όπως και στις 2.2, οι νηπιαγωγοί μάλλον παρανοώντας τη διαδικασία ομαδοποίησης των παιδιών θεώρησαν ότι τα παιδιά θα πρέπει να είναι οργανωμένα σε ομάδες με δική τους παρέμβαση και κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Έτσι, η ομάδες που είχαν δημιουργηθεί για τις οργανωμένες δραστηριότητες εφαρμόζονταν και κατά το ελεύθερο παιχνίδι. Επειδή θεωρούμε ότι οι δύο αυτές παρακολουθήσεις αλλοιώνουν το αποτέλεσμα της συνολικής εικόνας (τις συγκεκριμένης διερεύνησης) δεν θα τις συμπεριλάβουμε. Βάση λοιπόν αυτού του πίνακα βλέπουμε ότι από τις 63 ομάδες που δημιουργήθηκαν η νηπιαγωγός επενέβη στο σχηματισμό των 20 ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό σχηματίστηκαν από τα παιδιά (68%).

6. Σχηματισμός ομάδων από τα παιδιά

1.12 'Έλα να κάνουμε γυμναστική'

4.12 'Γεια σας! Ήρθα να παίξω κι εγώ'

12.12 'Νικόλα, πάμε να κοιμηθούμε;'

'Κι αν μας ξυπνήσουν;'

'Θα σηκωθούμε'

(ξαπλώνουν στη γωνιά με το οικοδομικό υλικό)

6.2 'Τι κάνεις, Ελπίδα;'

'Τίποτα, πλάθω κουλουράκια'

'Έλα εδώ, σε χρειάζομαι'

'Δε με νοιάζει'

'Έλα, σε χρειάζομαι σου λέω!'

14.2 'Με τι θέλεις να παίξουμε, Μανόλη; Να παίξουμε με αυτό;'

29.3 'Αχ, τι έχει εδώ;' (πίνακας με αριθμούς)

'Για δεξ!'

'Ένα ψάρι, δυο μπάλες, τρεις πασχαλίτσες...'

'Δεν μπορείς να παίξεις εδώ, εμείς ήρθαμε πιο νωρίς'

'Δεν ήρθα για να σας τα πάρω(παιχνίδια), αλλά για να παίξω μαζί σας'

'Εντάξει'

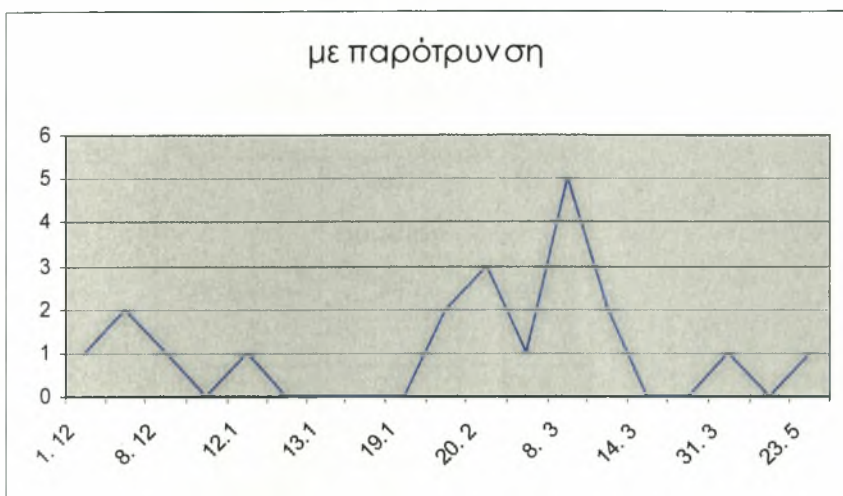
31.3 Η νηπιαγωγός ρωτάει τα παιδιά της γωνιάς με το οικοδομικό υλικό τι θέλουν να παίξουν και αποφασίζουν τι θα φτιάξουν με τα τουβλάκια.

7. Από τον προηγούμενο πίνακα, προκύπτουν τα ακόλουθα γραφήματα, τα οποία μας πληροφορεί για τον αριθμό των ομάδων που δημιουργήθηκαν της μέρες των παρακολουθήσεων αλλά και την παρέμβαση της νηπιαγωγού σε σχέση με το χρόνο.

Γράφημα 1



γράφημα 2



Από τα 2 αυτά γραφήματα μπορούμε να προβούμε στα ακόλουθα συμπεράσματα. (α) Από τη μία ότι με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου αυξήθηκε ο αριθμός των ομάδων που σχημάτιζαν τα παιδιά, κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες. Ενώ (β,1), οι νηπιαγωγοί αύξησαν την παρέμβασή τους μόνο κατά το διάστημα 19/9 ως 9/3 που είναι η περίοδος που ξεκινάει η εισαγωγή της ομαδοσυνεργατικής περιόδου. Βλέπουμε επίσης (β2), ότι κατά τη διάρκεια των προσυνεργατικών δραστηριοτήτων (12/1 ως 19/1) οι παρεμβάσεις των νηπιαγωγών ήταν μηδενικές. Γεγονός, που αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην έρευνα.

8. Η στερεοτυπική συμπεριφορά των νηπιαγωγών σε σχέση με το φύλο των παιδιών δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για μελέτη. Η αφορμή για τη διερεύνηση του θέματος έγινε όταν ακούσαμε κατά τις παρακολουθήσεις τη νηπιαγωγό να λέει σε ένα παιδί 'μην το κάνεις αυτό, έχεις δει κανένα αγόρι να κρατάει ραβδί;'

Ακούσαμε επίσης, 'μην ενοχλείς τα αγόρια, πήγαινε πίσω να παίξεις' (εννοεί στο κουκλόσπιτο).

9. Έτσι μελετήσαμε κατά πόσο τα παιδιά ομαδοποιούνται στο ελεύθερο παιχνίδι τους με βάση το φύλο, πόσες δηλαδή από τις ομάδες ήταν αγοριών πόσες κοριτσιών και πόσες μικτές. Από την καταγραφή είχαμε τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Πίνακας 6 : ομάδες των παιδιών σύμφωνα με το φύλο.

	Αρ. ομάδων	%
αγοριών	34	46,6
κοριτσιών	26	35,6
ανάμικτες	14	19,2
σύνολο	73	

Μόλις το 19% των ομάδων ήταν μικτές σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Το 36% των ομάδων που σχηματίστηκαν, έγιναν από κορίτσια ενώ τα αγόρια κατείχαν το μεγαλύτερο ποσοστό, το 47%. Φαίνεται λοιπόν ότι τα αγόρια από μικρά κατευθύνονται στη συναναστροφή με παιδιά του ίδιου φύλου και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε σχέση με αυτό.

10. Παρατηρήσαμε ακόμη, συμπεριφορές των παιδιών που χαρακτηρίζουν το φύλο τους. Ακούσαμε:

4.12 'Εμείς είμαστε μαμάδες', έβαζε μπουγάδα.

12.12 Ο Βασίλης, ο Χάρης και ο Νικόλας πηγαίνουν στο κουκλόσπιτο να δουν τι κάνουν τα κορίτσια. Δεν μπαίνουν μέσα, μιλούν με τα κορίτσια και στέκονται απ' έξω.

12.1 Όταν έφυγε η φούστα της Ελπίδας, ο Χάρης γελούσε δυνατά φωνάζοντας τους υπόλοιπους να δουν.

18.1 Δύο παιδιά παίζουν στην παρέα με παιχνίδια του οικοδομικού υλικού. Η Ελπίδα θέλει να μπει στο χώρο με το καρότσι, αλλά της κλείνουν το δρόμο λέγοντας 'Αν είναι έτσι θα μπορούμε κι εμείς στο κουκλόσπιτο', 'Μόνο τα κορίτσια παίζουν εκεί'. Η νηπιαγωγός τους θυμίζει ότι έχουν μπει και αγόρια στο κουκλόσπιτο.

19.1 Μπροστά από κάθε γωνιά υπάρχει ζωγραφισμένος ένας αριθμός παιδιών που υποδεικνύει πόσα μπορούν να μπουν σε κάθε γωνιά. Στο κουκλόσπιτο η ζωγραφιά δείχνει 4 παιδιά, 2 κορίτσια και 2 αγόρια. Ο Βασίλης στέκεται απ' έξω.

Πάολα : Τι κάνεις εδώ;

Βασίλης : Τίποτα!

Ελπίδα : Δεν είναι για αγόρια.

Πάολα : Τι λες; Είναι για 2 αγόρια και 2 κορίτσια.

Βασίλης : Καλά σου λέει! Δες τη ζωγραφιά.

Πάολα : Πάμε μέσα να φάμε.

Η νηπιαγωγός λύνει το πρόβλημα λέγοντας ότι μπορούν και αγόρια να μπαίνουν στο κουκλόσπιτο.

23.1 Δύο αγόρια στέκονταν μπροστά από το κουκλόσπιτο, δεν μπήκαν μέσα, μόνο μιλούσαν.

29.3 Ο Ελευθέριος και ο Γιάννης είναι μέσα στο κουκλόσπιτο.

11. Αντίδραση νηπιαγωγού σε σχέση με το φύλο

Στις παραπάνω περιπτώσεις στις 18.1 και στις 19.1 οι παρεμβάσεις της νηπιαγωγού έλυσαν τις διαφορές των παιδιών.

Σε άλλη περίπτωση, είδαμε τη νηπιαγωγό να βγάζει 2 αγόρια από το κουκλόσπιτο (χωρίς αιτιολόγηση), προτείνοντάς τους να ασχοληθούν με ένα παζλ.

12. Περιπτώσεις συνεργασίας καταγράφηκαν σε όλες τις γωνιές. Οι γωνιές που ευνοούν περισσότερο τη συνεργασία φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 7: συνεργασία στις γωνιές.

Γωνιές	Αριθμός ομάδων	%
Οικοδομικού υλικού	15	20,8
Κουκλόσπιτο	13	18
Τραπεζάκια	31	43
Καβαλέτο		0
Βιβλιοθήκη	2	2,8
μαγαζάκι	3	4,2
υπολογιστή	1	1,4
παρέα	7	9,7
σύνολο	72	97,1

Φαίνεται από τον πίνακα ότι τα τραπεζάκια (43%), ευνοούν τη δημιουργία ομάδων, ενώ ακολουθεί η γωνιά του οικοδομικού υλικού (21%) και σε μικρότερα ποσοστά οι υπόλοιπες, το κουκλόσπιτο, η παρέα, το μαγαζάκι, η βιβλιοθήκη, ο υπολογιστής και το καβαλέτο.

13. Ειδική συμπεριφορά της νηπιαγωγού παρατηρήσαμε στις 12.12, όπου η Δήμητρα κρατά ένα βιβλίο, που δεν ανήκε στη βιβλιοθήκη και η νηπιαγωγός της το παίρνει λέγοντας της να διαλέξει ένα από τα βιβλία της βιβλιοθήκης, χωρίς να εξηγήσει το λόγο. Η στάση της νηπιαγωγού για τις ομάδες των παιδιών είχε σαν αποτέλεσμα τη διάσπαση αυτών ή την εμπλοκή της νηπιαγωγού στην παιδική ομάδα. Χρησιμοποιήθηκαν φράσεις όπως, «μην το κάνεις αυτό», «δε θα κερδίσετε έτσι», «η ομάδα σου θα χάσει πολλούς πόντους», «δε θα ανταμειφθείς»[λουλούδι], «θα χάσει η ομάδα σου». Επίσης δύο κορίτσια κάλεσαν δύο αγόρια για φαγητό στο κουκλόσπιτο και η νηπιαγωγός τους ζήτησε να παίξουν με άλλα παιδιά, αποτέλεσμα να διασπαστεί η ομάδα (23.01). Τελευταία παρατήρηση στις 10.04 όπου τρία παιδιά, ο Χάρης, ο Κων/νος και ο Γιάννης έφτιαχναν παζλ στα τραπεζάκια και η παρεμβολή της νηπιαγωγού είχε σαν αποτέλεσμα να ανακατέψει τους ρόλους που τα παιδιά είχαν μοιράσει.

Αποτελέσματα παιδιών:

14. Στη συνέχεια έγινε μια προσπάθεια καταγραφής των σχέσεων μεταξύ των παιδιών της τάξης και κυρίως τις δεξιότητας επίλυσης των συγκρούσεων μέσα στο πλαίσιο των ομάδων. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών και πόσες από αυτές επιμελήθηκαν την επίλυση τα ίδια τα παιδιά.

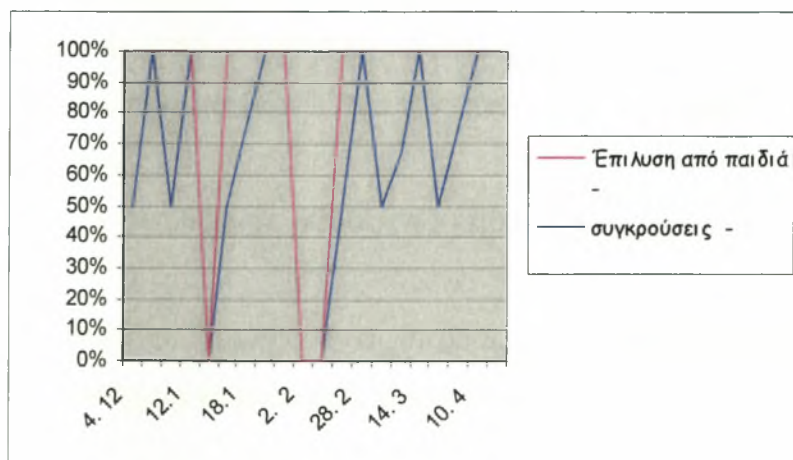
Πίνακας 8: ο αριθμός συγκρούσεων και η επίλυσή τους.

μέρα	1.12	4.12	8.12	12.12	12.1	12.1	13.1	18.1	19.1	23.1	2.2	6.2	20.2	28.2	8.3	9.3	14.3	29.3	31.3	10.4	23.5	σύνολ
Συγκρούσεις	-	1	2	1	1	-	1	3	2	1	-	-	1	2	1	2	1	2	3	1	1	26
Έλυσαν τα παιδιά από αυτές:	-	1	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	1	-	1	1	-	2	1	-	-	10

Από την καταγραφή αυτή βλέπουμε ότι από τις 26 συγκρούσεις που παρατηρήθηκαν τα παιδιά έλυσαν τις 10 από αυτές, στις υπόλοιπες υπήρξε παρέμβαση από τη νηπιαγωγό. Ο μέσος όρος των συγκρούσεων είναι 1 την ημέρα και το ποσοστό επίλυσης είναι 38 %.

15. Όμως η τροποποίηση της συμπεριφοράς σε σχέση με το χρόνο, φαίνεται στο επόμενο γράφημα (3). Εμφανίζει την τάση του ποσοστού συνεισφοράς, κάθε τιμής σε σχέση με το χρόνο ή τις κατηγορίες, δηλαδή το ποσοστό συνεισφοράς των παιδιών στην επίλυση των συγκρούσεων κατά τη διάρκεια του χρόνου.

γράφημα 3: ποσοστό συνεισφοράς των παιδιών στην επίλυση.



Από το γράφημα αυτό, διαφαίνεται ότι τα παιδιά μετά από την εφαρμογή του προγράμματος ανέπτυξαν τη δεξιότητα επίλυσης των συγκρούσεων σε σχέση με τις συγκρούσεις και το χρόνο.

16. Η νηπιαγωγός στην προσπάθειά της να συνενώσει τα παιδιά έκανε τις ακόλουθες παρεμβάσεις:

Στις 04.12 η νηπιαγωγός παρεμβαίνει σε μία σύγκρουση λέγοντας 'Μην το κάνεις αυτό. Μην ενοχλείς τα αγόρια, πήγαινε πίσω να παίξεις' (εννοώντας το κουκλόσπιτο), ενώ στις 12.12 παρεμβαίνει λέγοντας, 'Βρες κάτι άλλο να παίξεις, μην του παίρνεις το παιχνίδι από τα χέρια του'. Στις 12.01 φεύγει η φούστα της Ελπίδας και ο Χάρης γελάει μαζί της, η νηπιαγωγός του εξηγεί πως δεν είναι σωστό να γελάει μαζί της.

18/1 Τα παιδιά Δήμητρα και Ιωάννα τσακώνονται με τον Αριστοτέλη. Τα κορίτσια βάζουν τις φωνές στον Αριστοτέλη και αυτός τότε φεύγει. Η νηπιαγωγός του λέει 'Αριστοτέλη, δεν ξύπνησες καλά σήμερα; Γιατί είσαι έτσι;' Και τον παροτρύνει να φτιάξει ένα παζλ. Ο Αριστοτέλης μαλώνει με την Πάολα.

Κάποιο παιδί λέει 'Εμένα, Νικόλα, ξέρεις τι μ' αρέσει; Όταν σε φωνάζει η κυρία'

23/1 Η νηπιαγωγός παρεμβαίνει σε σύγκρουση λέγοντας 'Η ομάδα σου θα χάσει πολλούς πόντους αν χτυπάς τα παιδιά'

28/2

Όταν κάποια παιδιά δεν αφήνουν ένα κορίτσι να μπει στο κουκλόσπιτο, η νηπιαγωγός λύνει τη σύγκρουση λέγοντας 'Μπορούν μέχρι 4 άτομα να είναι μέσα, αφήστε τη να μπει'

Διαμαρτυρίες παιδιών : 'Να της πεις να μην έρχεται εδώ γιατί παίζει σε άλλη γωνία'

'Κυρία, η Ελπίδα μας διέλυσε το κάστρο'

8/3

'Δεν πειράζει, Γεωργία, ένας παραμύθι είναι, δεν σημαίνει ότι ο δικό σου χαρταετός(μια κατασκευή) είναι κακός'

Νηπιαγωγός : 'Βοήθησε τον Γιάννη να θυμηθεί τι λέμε'

Μανόλης : 'Γιάννη, η κουκουβάγια(σύμβολο κανόνων) είπε να μη μαλώνουμε μεταξύ μας'

17. Με βάση το θεωρητικό μέρος της εργασίας, είδαμε ότι οι δεξιότητες που αποκτιούνται από την εφαρμογή συνεργατικών προγραμμάτων είναι η επίλυση των συγκρούσεων, όπως είδαμε πιο πάνω, η γλωσσική ανάπτυξη, η διάθεση παραγωγικότητας, η δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και η ακαδημαϊκή μάθηση. Θεωρήσαμε λοιπόν σκόπιμο να ερευνήσουμε κατά πόσο εμφανίστηκαν συμπεριφορές που προσδίδουν τέτοιες δεξιότητες. Η καταγραφή συμπεριφορών και στάσεων είχε τα εξής αποτελέσματα:

Τα παιδιά εμφάνισαν μια διάθεση παραγωγικότητας από τις πρωτοβουλίες που είδαμε να περνούν και από τις προτάσεις εργασίας που έκαναν στη νηπιαγωγό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν το εξής, ένα παιδί κοιτούσε έξω από το παράθυρο και προσπαθούσε να διαβάσει τον αριθμό τηλεφώνου που βρισκόταν αναρτημένο σε μια πινακίδα..... κατέληξαν να μιλάνε για το τηλέφωνο του καθενός και ένα παιδί πρότεινε να κάνουν τις ταυτότητες τους. Επίσης ακούστηκε η φράση: *«κυρία να κάνουμε αύριο αυτό»;*

Από τις φράσεις *«κυρία να πάω να τον βοηθήσω»* ή *«δεν ήρθα εδώ για να σας χαλάσω το παιχνίδι αλλά να παίξω μαζί σας»*. Αντιλαμβανόμαστε ότι υπήρχε θετικό ψυχολογικό κλίμα μεταξύ των παιδιών, γεγονός που προωθούσε τη συνεργατικότητα.

18. Κατά τη διάρκεια της ημέρας είδαμε πολλά παιδιά να περιφέρονται, μην γνωρίζοντας τι να κάνουν. Μελετήσαμε, πόσα παιδιά εμφάνιζαν αυτή τη συμπεριφορά, πόσα από αυτά ενθάρρυνε η νηπιαγωγός να ασχοληθούν με κάτι και σε ποια γωνιά τους έστειλε. Επιπλέον απαριθμήθηκε ο αριθμός των παιδιών που βρήκαν μόνα τους ασχολία και ποια ήταν αυτή. Οι συμπεριφορές αυτές συγκεντρώνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 9 : παιδιά που περιφέρονται.

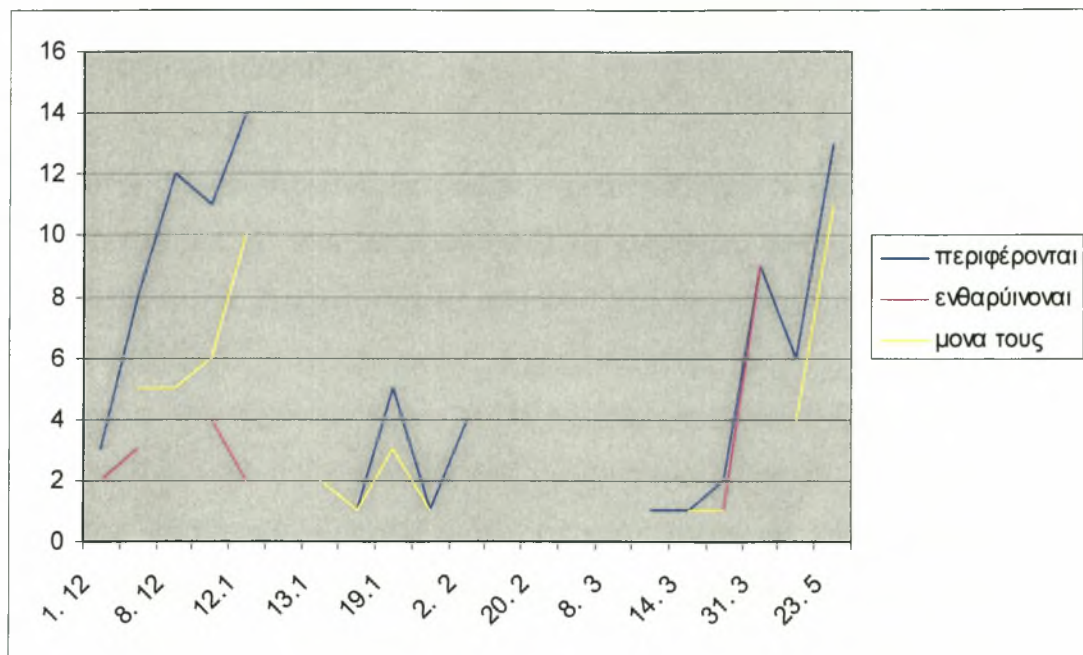
μέρα	Αρ. παιδιών	Ενθαρρύνονται	που;	μόνα τους	που:
1.12	3	2	Τραπεζία (πάζλ)	-	-
4.12	8	3	2 -τραπέζια, (πλαστελίνη) 1 -καβαλέτο	5	-
8.12	12	-	-	5	1 -βιβλιοθήκη, 4 – παρέα (συζητάνε)
12.12	11	4	2 - τραπεζάκια, (χειροτεχνία) 2 - ζωγραφική	6	1- οικοδ. υλικό 3- τραπεζάκια (ζωγραφική, κατασκευές παιχνίδι) 1- βιβλιοθήκη 1- κουκλόσπιτο
12.1	14	2	1- τραπεζάκια (ζωγραφική) 1- βιβλιοθήκη	10	5- κουκλόσπιτο 2- παρέα 2- οικοδ. Υλικό 1- τραπεζάκια (επιτραπέζιο παιχνίδι)
12.1	-	-	-	-	-
13.1	2	-	-	2	κουκλόσπιτο
18.1	1	-	-	1	Τραπεζάκια (χειροτεχνία)
19.1	5	1	βιβλιοθήκη	3	1- κουκλόσπιτο 3- οικοδ. υλικό
23.1	1	-	-	1	Κουκλόσπιτο
2. 2	4	-	-	-	-
6. 2	-	-	-	-	-
20. 2	3	-	-	2	1- οικοδ. Υλικό 1- κουκλόσπιτο
28. 2	-	-	-	-	-

8. 3	-	-	-	-	-
9. 3	1	1	Τραπεζάκια (εικαστικά)	-	-
14. 3	1	-	-	1	Οικοδομικό υλικό
29. 3	2	1	Τραπεζάκια (παζλ)	1	Κουκλόσπιτο
31. 3	9	9	Οικοδομικό υλικό	-	-
10. 4	6	-	-	4	2- κουκλόσπιτο 1- τραπεζάκια (χειροτεχνεία) 1- παρέα
23. 5	11	-	-	9	2- κουκλόσπιτο 1- τραπεζάκια (χειροτεχνεία) 4- βιβλιοθήκη 3- παρέα
σύνολο	97	23		50	

Βλέπουμε ότι από τα 97 παιδιά που παρατηρήθηκαν να περιφέρονται, τα 23 τα βοήθησε η νηπιαγωγός να επιλέξουν μια δραστηριότητα ενώ τα 50 βρήκαν από μόνα τους τι θα κάνουν. Είτε εντάχθηκαν σε κάποια ομάδα ή ασχολήθηκαν παράλληλα με τα άλλα παιδιά.

19. Επειδή όμως μας ενδιαφέρει αν τροποποιήθηκε αυτή η συμπεριφορά και χρονικά, δημιουργήσαμε το γράφημα που φαίνονται και οι τρεις τιμές (ο αριθμός των παιδιών που περιφέρονται μέσα στην τάξη, πόσα από αυτά ενθαρρύνονται να ασχοληθούν με μία δραστηριότητα και πόσα βρίσκουν από μόνα τους) σε σχέση με το χρόνο.

Γράφημα 4: Τα παιδιά που περιφέρονται και η δραστηριότητά τους σε σχέση με το χρόνο.



Βλέπουμε ότι η πορεία των παιδιών είναι ανοδική μέχρι τις 21.1 δηλ όλο και περισσότερα παιδιά είναι ανήσυχα στην τάξη και τριγυρνάνε χωρίς να ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα. Κατά το διάστημα 12.1 με 31.3 ο αριθμός των παιδιών αυτών έχει μειωθεί αισθητά. Είναι η περίοδος που η ομαδοσυνεργατικής μέθοδος λειτουργεί στην τάξη. Τέλος παρουσιάζεται μια έξαρση στις δύο τελευταίες παρακολουθήσεις. Μπορούμε επίσης να καταλάβουμε από τη γραμμή της ενθάρρυνσης που δέχονται, ότι ενώ από 1.12 ως 8.2 υπάρχει αύξηση, ακολουθεί μείωση που φτάνει σε μηδενικό επίπεδο η ενθάρρυνση ως της 31.3 που η πορεία είναι και πάλι ανοδική. Τέλος, η εξεύρεση δραστηριότητας από τα παιδιά, ακολουθεί σχετικά παρόμοια πορεία με αυτή των παιδιών που περιφέρονται που μας δείχνει και την ικανότητα που έχουν να αξιοποιούν το χρόνο και το χώρο τους ακόμα και αν οι νηπιαγωγοί δεν δείχνουν την επιθυμητή συμπεριφορά.

20. Οι φορές που η νηπιαγωγός ετοιμάζε δραστηριότητες, στο διάστημα της παρακολούθησης, με τα παιδιά ήταν μία στη 01.12 όπου

και έκοβαν αστεράκια-στολίδια για την τάξη. Στις 13.01 χειροτεχνούσε και μία ακόμα παρατηρήσαμε στις 23.01 όπου έφτιαχνε την ανταμοιβή των ομάδων, με λουλούδια. Στο σύνολο των 21 παρακολουθήσεων μόνο 3 φορές, γεγονός που είναι θετικό.

21. Επίσης παρακολουθήσαμε δραστηριότητες που έκαναν οι νηπιαγωγοί με τη συμμετοχή των παιδιών κατά το ελεύθερο πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες αυτές έλαβαν χώρα: στη 01.12 με δημιουργία παζλ από πέντε νήπια, στις 04.12 ασχολήθηκαν με χαρτοκοπτική όπου η νηπιαγωγός έκοβε και τα νήπια χρωμάτιζαν, την ίδια μέρα επτά νήπια ασχολήθηκαν με πλαστελίνη υπό την επίβλεψη της νηπιαγωγού. Στις 12.01, με παρότρυνση της νηπιαγωγού πέντε νήπια ασχολήθηκαν με επιτραπέζια, τρία με χειροτεχνίες και δύο με πλαστελίνες. Ίδιες δραστηριότητες, πλαστελίνες και χειροτεχνίες είδαμε και στις 23.01. Στις 06.02 οι ασχολίες ήταν σε σχέση με τη ζωγραφική και τους Η/Υ ενώ στις 09.01 με τα μαθηματικά.

β. Αποτελέσματα συνεντεύξεων.

Η μέθοδος της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε, όπως έχουμε αναφέρει, έτσι ώστε να αντλήσουμε πληροφορίες από τα παιδιά, όσο είναι αυτό εφικτό, αλλά και από τη νηπιαγωγό. Μόνο η μία από τις δύο νηπιαγωγούς δέχτηκε να λάβει μέρος σε αυτό το κομμάτι της έρευνας. Λόγο συχνών απουσιών από την τάξη και παρόμοιων απόψεων, όπως μας δήλωσε, η άλλη νηπιαγωγός δεν έλαβε μέρος στις συνεντεύξεις. Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνας διαμορφώθηκαν από δύο συνεντεύξεις των παιδιών και από δύο συνεντεύξεις της νηπιαγωγού.

Οι συνεντεύξεις των παιδιών, αποτέλεσαν τη δεύτερη ερευνητική μας προσπάθεια, μέσω της οποίας επιδιώξαμε να αντλήσουμε τις απόψεις των νηπίων σχετικά με θέματα χώρου και προτιμήσεων. Αναλύοντας τη κάθε ερώτηση- απάντηση ξεχωριστά προβήκαμε στην παρα-

κάτω ανάλυση των αποτελεσμάτων. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το δείγμα αποτελούνταν από συνολικά 33 παιδιά, εκ των οποίων τα 16 ήταν την πρώτη φορά και τα 17 τη δεύτερη.

- **20. Σε ποια γωνιά σου αρέσει να παίζεις;**

Τη μεγαλύτερη προτίμηση σε γωνιά είχε από την πρώτη παρατήρηση, όπως και από τη δεύτερη οικοδομικό υλικό. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον πίνακα:

Πίνακας 10: προτίμηση γωνιών.

	1η	2η
Οικοδομικό υλικό	6	8
Τραπέζια	1	1
Κουκλόσπιτο	3	4
Μαγαζί	2	1
Υπολογιστής	-	
Βιβλιοθήκη	-	1
παρέα	-	-
κουκλοθέατρο	-	-
δεν απαντά	4	2
σύνολο	16	17

Τα παιδιά αιτιολογούν με ποικίλους τρόπους τις προτιμήσεις τους, όπως:

«(στο κουκλόσπιτο γιατί παίζουμε με τα άλλα παιδιά)», ή (μου αρέσει στο οικοδομικό υλικό,) «γιατί μ' αρέσουν τα τρακτέρ», «μ' αρέσουν τα ζώα που έχει στο οικοδομικό υλικό», «γιατί, μου αρέσει να φτιάχνω με τα τουβλάκια», όπως και «μ' αρέσουν οι κούκλες», «γιατί θέλω να βγάλω βόλτα το μωρό», «(η βιβλιοθήκη,) γιατί μου αρέσει να διαβάζω βιβλία».

- **21. σε ποια γωνιά δεν σου αρέσει να παίζεις;**

Ρωτήσαμε ακόμη τα παιδιά να μας πουν ποιες είναι οι γωνιές που δεν τους αρέσει να παίζουν. Οι απαντήσεις τους, συνοψίζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 11: δεν προτιμούν τις γωνιές.

	1η συνέντευξη	2η συνέντευξη
Οικοδομικό υλικό	4	5
Τραπέζια	-	1
Κουκλόσπιτο	3	5
Μαγαζί	1	2
Υπολογιστής	-	1
Βιβλιοθήκη	1	-
παρέα	3	1
κουκλοθέατρο	1	-
δεν απαντά	3	2
σύνολο	16	17

Τα παιδιά αιτιολογούν με ποικίλους τρόπους τις προτιμήσεις τους, όπως: 'Δεν μου αρέσει:

«επειδή είναι στραπατσαρισμένο», (εννοεί το κουκλοθέατρο) και συμπληρώνει, «όχι από μέσα αλλά από έξω».

«στο σπιτάκι, επειδή έχει κούκλες». «Παίζουν μ' αυτές τα κορίτσια;» το ρωτάμε, και απαντάει: «όποτε λέει η κυρία πηγαίνετε, μόνο πάω».

«εκεί που παίζουνε τ' αγόρια με τα παιχνίδια»... «Γιατί είναι.. για να παίζουνε αγόρια».

«γιατί δεν μ' αρέσει να ζωγραφίζω μόνο το κόκκινο μ' αρέσει».

«στο κουκλόσπιτο, γιατί είναι χαζό» (Απάντησε ο Μανόλης).

«(στον κύκλο), επειδή μαζευόμαστε όλοι και πρέπει να κάνουμε ησυχία».

«στο κουκλόσπιτο (γιατί) πάνε μόνο τα κορίτσια».

«(στο μαγαζάκι,) γιατί δεν έχει παιχνίδια».

«στο οικοδομικό υλικό. Έχουν χαλάσει».

«(στο μαγαζάκι) γιατί είναι βαρετά».

«στο κουκλόσπιτο δεν έχει πολύ χώρο».

«στο κουκλόσπιτο, έχει πολλά κορίτσια»... ...«Είμαι φίλος με αγόρια, δεν τα θέλω τα κορίτσια».

- **22. Θα ήθελες να αλλάξεις κάτι στις γωνιές του νηπιαγωγείου;**

Οι αλλαγές που πρότειναν τα παιδιά στη συνέντευξη ήταν οι εξής:

«Να αλλάξω το τρένο, και να μας φέρει η κυρία ένα ποδοσφαιράκι».

«Θα έβγαζα μερικά πράγματα που πιάνουν χώρο».(Όπως,) «τη σιδερώστρα και τις καρέκλες.»... ...«γιατί, πιάνουν πολύ χώρο.»... ...«Θα τα έβαζα κάπου αλλού»

«Ένα καλάθι που έχει εκεί μέσα με κουκλάκια» (Εννοεί στο κουκλόσπιτο).

«θα άλλαζα τα χρώματα στους τοίχους».

«θα άλλαζα θέση στα έπιπλα».

- **23. Υπάρχουν παιχνίδια που θέλεις να παίξεις και δεν μπορείς;**

Η μόνη απάντηση που πήραμε από τα παιδιά για τυχών παιχνίδια που θέλουν να παίξουν και δεν έχουν τη δυνατότητα ήταν:

«δεν μπορώ να παίξω με το τρενάκι είναι χαλασμένοι».

Τα υπόλοιπα παιδιά μας είπαν ότι «δεν υπάρχει τέτοιο παιχνίδι» ή ότι «όλα μπορώ να τα παίξω».

- **24. Υπάρχει κάποια γωνιά που δεν έχεις παίξει ποτέ;**

Και σε αυτήν την ερώτηση που κάναμε, οι απαντήσεις των παιδιών ήταν συνήθως αρνητικές. Μόνο ένα παιδί είπε ότι δεν μπορεί να παίξει: «*Ώτο μπακάλικο*»... ..«*Γιατί είναι πιασμένο*».

Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις της νηπιαγωγού.

25. Οι πληροφορίες που μας έδωσε η νηπιαγωγός σε σχέση με το νηπιαγωγείο ήταν ότι στεγάζεται σε χώρο ιδιόκτητο, είναι διαθέσιμο εκ των οποίων το ένα τμήμα είναι ολοήμερο και λειτουργεί πρωινό το συγκεκριμένο τμήμα. Ενώ σε σχέση με προσωπικά δεδομένα, μας είπε ότι έχει 20 χρόνια υπηρεσίας και τα 7 από αυτά είναι στο συγκεκριμένο σχολείο. Τη ρωτήσαμε ακόμη αν είναι γονέας και μας απάντησε: «*ναι, είμαι γονέας ενός παιδιού*».

26. Η πρώτη ερώτηση σε σχέση με τον τρόπο που εργάζεται ήταν ποιος έχει οργανώσει τις γωνιές στο νηπιαγωγείο. Μας απάντησε: «*Κάποιες τις οργανώνουμε εμείς από την αρχή, όχι πολλές όμως*»... ..«*η γωνιά με τα παιχνίδια, οι κατασκευές άλλα και τα παζλ, βρίσκονται από την αρχή που θα έρθουν τα παιδιά, ακόμη η πλαστελίνη και η γωνιά της ζωγραφικής*»...Ενώ ..«*το σπιτάκι, τη βιβλιοθήκη, το κουκλοθέατρο ή το μαγαζάκι τα φτιάχνουμε μαζί με τα παιδιά*»... ..«*Αυτά οργανώνονται σιγά-σιγά με τη βοήθεια των παιδιών κατά τη διάρκεια της χρονιάς*». Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι τα παιδιά έχουν λόγο στην οργάνωση της αίθουσας σε γωνιές (κάτι που είδαμε τα παιδιά να κάνουν κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων- τροποποίηση μαγαζάκι- ιατρείο). Στο δεύτερο μέρος της συνέντευξης η νηπιαγωγός μας είπε φυσικά, πάλι ότι τα παιδιά συμμετέχουν στη διαμόρφωση αυτή.

27. Η επόμενη ερώτηση, είχε σχέση με τις αλλαγές που έγιναν σε σχέση με πέρυσι (αν υπήρξαν). Μας είπε ότι λόγο έλλειψης χώρου οι αλλαγές δεν ήταν κάτι εφικτό. Στη δεύτερη συνέντευξη όμως, δήλωσε ότι

αλλαγές έγιναν κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Γεγονός που παρακολουθήσαμε και εμείς, όπως έχουμε αναφέρει.

28. Έπειτα τη ρωτήσαμε αν **οι υπάρχουσες γωνιές λειτουργούν όλη μέρα**, μας είπε και στις δύο συνεντεύξεις ότι οι γωνιές λειτουργούν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολείου.

29. Θέλαμε επίσης να μάθουμε αν **στις γωνιές οργανώνονται δραστηριότητες από την ίδια** και αν ναι, ποιες είναι αυτές. Μας απάντησε:

«Ναι, κάποιες φορές, όχι όμως πάντα, εάν το μαγαζάκι ή το κουκλόσπιτο τα θεωρήσουμε οργανωμένες δραστηριότητες, ναι μπορώ να πω ότι γίνονται. Για παράδειγμα, μια οργανωμένη δραστηριότητα».. «(που είχαμε κάνει).. ήταν η ..αναπαράσταση ενός γάμου, υπήρχε προετοιμασία μέσα στο κουκλόσπιτο, όπως τον τρόπο που θα έβγαινε η νύφη από το σπίτι».. Επίσης ..«είχαμε χρησιμοποιήσει το μαγαζάκι για να πωλούνται οι προσκλήσεις ή να δίνονται οι μπομπονιέρες, όλα αυτά εξαρτώνται από τη φαντασία και τις εκάστοτε δραστηριότητές μας».

30. Τη ρωτήσαμε ακόμη αν παρατηρεί την τάση, για **χρήση των γωνιών πέρα από την καθορισμένη**. Μας είπε: «Ναι, αυτό συμβαίνει, επειδή τα παιδιά βρίσκονται πολλές ώρες στο σχολείο και».. «συχνά ζητούν να ξαναπαιξουν με το ελεύθερο παιχνίδι και εμείς τα αφήνουμε». Στη δεύτερη συνέντευξη πρόσθεσε και το γεγονός έλλειψης χώρου. Είδαμε και κατά τις παρατηρήσεις, άλλωστε χρήση πέρα από την καθορισμένη.

31. **«Μπορούν τα παιδιά να αλλάξουν τις γωνιές να τις διακοσμήσουν ή να τις αναδιοργανώσουν;»** μας είπε και τις δύο φορές ότι τα παιδιά συμμετέχουν στη 'διακόσμηση'. «Η βιβλιοθήκη αλλάζει πολλές φορές», «το μαγαζάκι αλλάζει πάντα, ανάλογα με το τι θα θέλαμε να πουλάμε».. «(ναι, γενικά τα παιδιά συμμετέχουν, οι γωνιές δεν είναι νεκρές από την αρχή έως το τέλος)».

32. Μας είπε ακόμη ότι οι **γωνιές που έχουν αλλάξει με την παρέμβαση των παιδιών** είναι η βιβλιοθήκη η οποία «έχει αλλάξει πολλές φορές», το μαγαζάκι που «αλλάζει πάντα, ανάλογα με το τι θα θέλαμε να πουλάμε».., και ..«γενικά τα παιδιά συμμετέχουν, οι γωνιές δεν είναι νεκρές από την αρχή έως το τέλος». Οι δηλώσεις της και στις δύο συνευξεις, συμφωνούσαν με τις παρατηρήσεις που κάναμε. Εφόσον είδαμε και εμείς την Ιωάννα (14.3) να μετατρέπει το μαγαζάκι από αποκριατικά είδη σε ιατρείο, ζητώντας από τη νηπιαγωγό να βάλει τη ζυγαριά πάνω στον πάγκο για να ζυγίσει το μωρό (παιχνίδι- κούκλα).

33. Υπάρχουν **γωνιές που ανανεώνετε το υλικό τους**, που αλλάζουν;

«Ναι, και στα παιχνίδια μπαίνουν καινούργια υλικά σιγά – σιγά».. ..«Δεν έχουμε τα ίδια από την αρχή που έρχονται, (εννοεί τα παιδιά) εμπλουτίζουμε και με πιο δύσκολα όσο περνάει ο καιρός». Μας είπε ακόμη ότι, «Το μαγαζάκι θα γίνει ανθοπωλείο, ιατρείο, φαρμακείο, ότι μπορείς να φανταστείς».. ..«Αυτό γίνεται ανάλογα με τις εποχές και τα θέματα με τα οποία ασχολούμαστε, για παράδειγμα τα Χριστούγεννα πουλάει παιχνίδια, μπαλόνια χριστουγεννιάτικα δώρα»..

34. Στην ερώτηση, αν **υπάρχουν αγορίστικες ή κοριτσιστικές γωνιές**, φάνηκε να διστάζει λίγο να απαντήσει: «Ας πούμε πως ναι, αν και παίζουν μαζί συχνά.».. ..«γενικά το κουκλόσπιτο είναι κοριτσιστικό παιχνίδι, υπάρχουν όμως δυο με τρία αγόρια που θα θελήσουν να παίξουν το μπαμπά για παράδειγμα, δε θα παίξουν όμως και κάθε μέρα»... και όταν ρωτήσαμε **γιατί συμβαίνει αυτό** μας είπε πως ..«υπάρχει κάτι σα μαγνήτης που τα τραβάει, όσο κι αν εμείς προσπαθούμε να τα αφήνουμε να ανακατεύονται σε όλα, είναι κάτι έμφυτο».. **ένα παράδειγμα** που μας έδωσε ήταν το εξής: «Έτο σπιτάκι ένα αγόρι παίζει το μπαμπά, αν δούμε κάτι άλλο φαίνεται περίεργο... ή θα είναι ο μαραγκός ή ο μάστορας που θα έρθει». Η τελευταία ερώτηση σε σχέση με το

φύλο των παιδιών αναφέρονταν στο ρόλο της ίδιας απέναντι στο φύλο. **Αν δηλαδή, τα ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν ρόλους που δεν είναι αντιπροσωπευτικοί του φύλλου τους.** Μας απάντησε κατευθείαν ότι κάτι τέτοιο θα ήταν αξιοπερίεργο και στις δύο συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα: «Όχι...όχι αλλά τα ενθαρρύνω να βοηθάνε, για παράδειγμα στις δουλειές του σπιτιού τα αγόρια, αφού και μέσα στην τάξη τακτοποιούν τα πράγματά τους τα παιδιά». «Ενθαρρύνω τα αγόρια να συνηθίζουν τις δουλειές, αν και στην αρχή δε θέλουν...τώρα τι άλλο να τους πω...να κάνουν τα κορίτσια το μπαμπά και τα αγόρια τη μαμά ...ε...δεν νομίζω.....»

35. Το επόμενο ζήτημα που τέθηκε ήταν **ο συνωστισμός**, αν παρατηρείται και σε ποιες γωνιές. Όπως μας είπε, αλλά και όπως φάνηκε από τις παρατηρήσεις, οι γωνιές που έχουν περισσότερη ζήτηση ήταν του οικοδομικού υλικού, του κουκλόσπιτου και η «γωνιά εργασίας, πανικός εκεί» όπως αναφέρθηκε στα τραπεζάκια.

36. «Υπάρχουν **παιδιά που προτιμούν να παίζουν κυρίως μόνο τους** ή να μην ασχολούνται σε κάποια γωνιά»; Μας ανέφερε ονομαστικά τη Γεωργία, η οποία, ..«είναι πολύ κοινωνική, δεν είναι κανένα ντροπαλό παιδί, αλλά θέλει να διαφοροποιείται από τους άλλους....να ξεχωρίζει», τον Κοστίκα και τον Λευτέρη, ο οποίος «είναι από τα παιδιά που δεν απομονώνονται αλλά δεν ασχολούνται πάντα με κάποια δραστηριότητα, όταν βρίσκονται στις γωνιές». **Η αντίδρασή της** στη στάση αυτών των παιδιών είναι ότι προσπαθεί να τα εντάξει στο κοινωνικό σύνολο προτείνοντάς τους δραστηριότητες.

37. Αναφερθήκαμε ακόμη στις **αλλαγές που θα ήθελε να εφαρμόσει στο χώρο της τάξης** της. Μία ερώτηση που κάναμε και στα παιδιά, και είδαμε ότι υπάρχουν ιδέες που δεν υλοποιούνται λόγω έλλειψης χώρου και για οικονομικά ζητήματα. Μας είπε χαρακτηριστικά, «Αν υπήρχε διαθέσιμος χώρος».. , «που δεν τον έχουμε,

θα».. ..«ήθελα».. ..«να μην έχουμε το ένα πράγμα πάνω στο άλλο στις γωνιές».. Για **παράδειγμα**, ..«θα ανέπυσσα το κουκλόσπιτο ώστε να ήταν πιο ανοιχτό και να γινόταν καλύτερα η προετοιμασία και η αναπαράσταση του, π.χ. πώς να γίνονται οι δουλειές του σπιτιού».. ..«ίσως να κάναμε και τη μαγειρική εκεί μέσα γιατί θα θέλαμε κάποια στιγμή να κάνουμε μαγειρική, αλλά είμαστε ο ένας πάνω στον άλλο και παρόλο που κάποιες φορές προσπαθούμε ,εάν υπήρχε χώρος θα ήταν πολύ καλύτερα...πολλά μπορείς να κάνεις.... αφού έτσι θα δίναμε σε όλες τις γωνιές μια ζωντάνια διαφορετική». Στη δεύτερη συνέντευξη μας είπε: «η γωνιά της δραματοποίησης, είναι μια πολύ ωραία γωνιά αλλά επειδή δεν έχουμε χώρο δε μπορεί να λειτουργήσει σωστά».. ..«Έχουμε ένα καλάθι με κάποια ρούχα μέσα, η οποία είναι.... για εμένα απαράδεκτη. Εάν υπήρχε χώρος θα υπήρχαν σε κρεμάστρες οι στολές των παιδιών και θα είχαμε ένα χώρο με καθρέφτη για να ντύνονται τα παιδιά, αυτό δε γίνεται όταν ο χώρος είναι μικρός». Και στις δύο συνεντεύξεις στη συγκεκριμένη ερώτηση, στάθηκε σε ζητήματα χώρου και οικονομικού αντίτιμου.

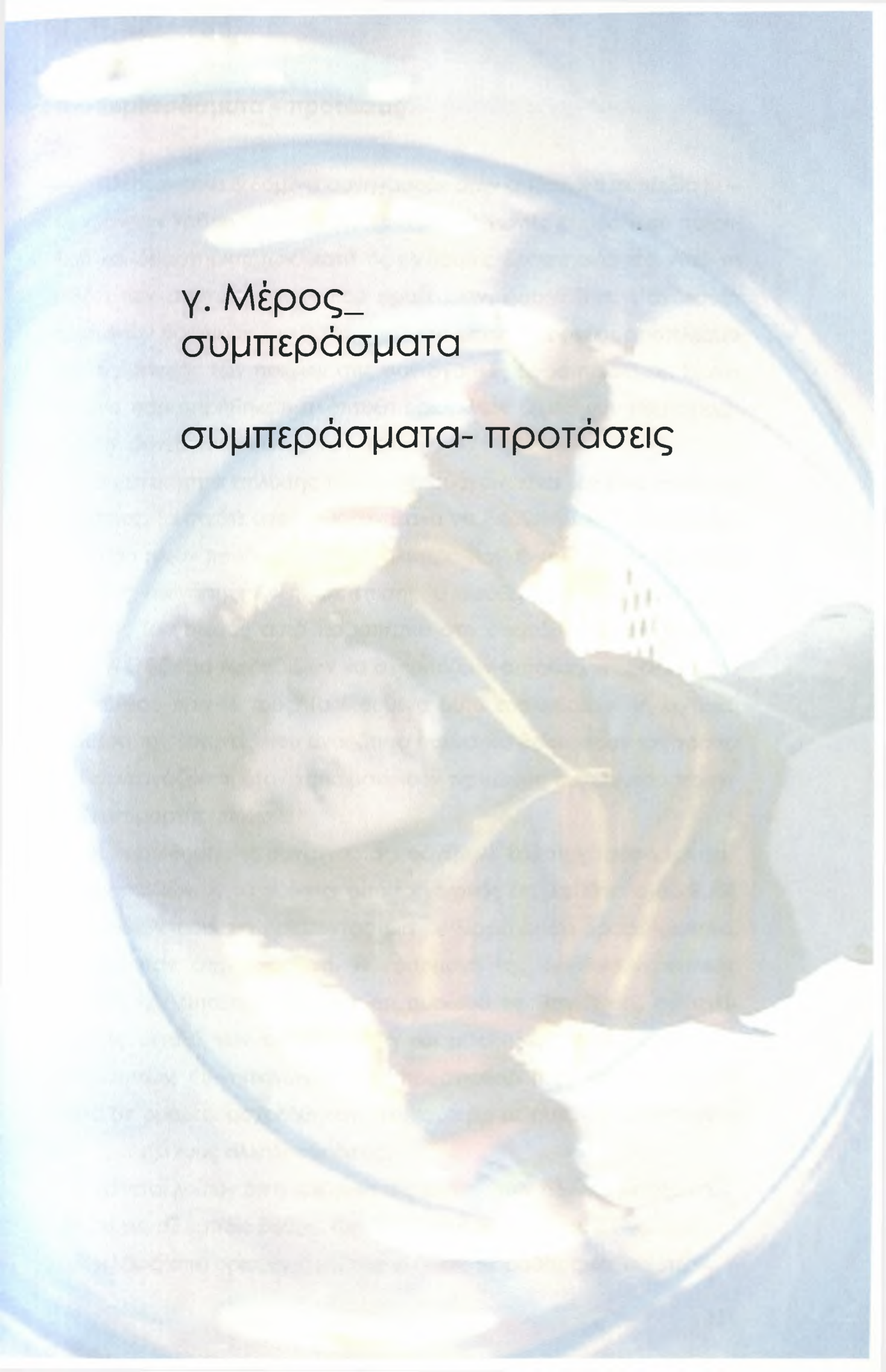
38. Όταν τη ρωτήσαμε αν υπάρχει **περισσότερη συνεργασία στα αγόρια, τα κορίτσια ή και στα δυο φύλα**, μας απάντησε ότι περιπτώσεις συνεργασίας εμφανίζουν και τα δύο φύλλα. Τη δήλωση αυτή έκανε και στις δύο συνεντεύξεις. Κατά τις παρατηρήσεις μας όμως, είδαμε ότι η συνεργασία μεταξύ αγοριών είναι πιο συχνό φαινόμενο από την αντίστοιχη των κοριτσιών (βλέπε: αποτέλεσμα αρ. 9)

39. Ο ρόλος της κατά της αυθόρμητες δραστηριότητες μας είπε ότι είναι υποβοηθητικός. Συγκεκριμένα: «Αν ζητήσουν τη βοήθειά μου, ή αν θέλουν να παίξουν κάτι και να τους δραματοποιήσω κι εγώ κάποιο ρόλο, κάνω ότι μου πουν, αυτό που θα μου ζητήσουν». Παρόλα 'αυτά από τις παρατηρήσεις την έχουμε δει να παίρνει πιο πολυσύνθετο ρόλο από αυτόν που μας περιέγραψε, παρακίνησε παιδιά να επιλέξουν γωνιά,

οργάνωσε μαζί με τα παιδιά δραστηριότητες, έπαιξε μαζί τους και δημιούργησε συνθήκες συνεργασίας πολλές φορές.

40. Οι τελευταίες ερωτήσεις είχαν σχέση με τα παιδιά. **Ο χρόνος που συνήθως μένουν τα παιδιά σε μια γωνιά** εξαρτάτε από το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. «Ένα τέταρτο συνήθως». ..«*όταν έχει πολύ ενδιαφέρον*». «*Παράδειγμα στο καβαλέτο το παιδί μέσα σε έξι ή επτά λεπτά έχει κάνει μια ζωγραφιά και φεύγει*». Τέλος, για τη **σταθερότητα ή μη των προτιμήσεων των παιδιών** αναφορικά με τις γωνιές, μας είπε: «*Στην αρχή είναι πολύ λίγες οι προτιμήσεις τους, σιγά -σιγά εμπλουτίζονται, θα λέγαμε ότι αλλάζουν*».

41. Συσχετισμός των συνεντεύξεων της νηπιαγωγού με τις παρατηρήσεις. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι απαντήσεις της νηπιαγωγού συμπίπτουν με την κατάσταση που επικρατεί μέσα στην τάξη. Οι περιπτώσεις που διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα μεταξύ των δύο είναι μία, συγκεκριμένα στην περίπτωση '38' όπου η νηπιαγωγός μας είπε ότι περιπτώσεις συνεργασίας εμφανίζονται και στα αγόρια και στα κορίτσια το ίδιο, κατά την παρατήρησή μας είχαμε διαφορετικά αποτελέσματα όπως έχουμε ξαναπεί. Γενικά όμως μπορούμε να πούμε ότι τα δεδομένα των συνεντεύξεων συνέπιπταν αρκετά με τη δική μας παρακολούθηση.



γ. Μέρος_
συμπεράσματα

συμπεράσματα- προτάσεις

Συμπεράσματα – προτάσεις

Τα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν στην άποψη ότι τα παιδιά βελτιώνουν τον τρόπο που συνεργάζονται στις γωνιές συμβολικού παιχνιδιού και δραστηριοτήτων, κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, εντοπίστηκε η ανάπτυξη ορισμένων ποιοτικών χαρακτηριστικών τα οποία θεωρούμε αποτέλεσμα της συμμετοχής των παιδιών στις συνεργατικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε η ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων που προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών.

Η δυνατότητα επίλυσης των συγκρούσεων, είναι μια από αυτές τις δεξιότητες. Τα παιδιά αναδειχθηκαν ικανά να διευθετήσουν αντιπαραθέσεις, που τυχόν προέκυψαν σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν της αρχικής τους εκκίνησης. Αυξήθηκε επίσης, ο ελεύθερος σχηματισμός των ομάδων. Το γεγονός αυτό παραπέμπει στο συμπέρασμα ότι αναπτύχθηκε η δεξιότητα των παιδιών να σχηματίζουν αυτόβουλα ομάδες κατά το ελεύθερο παιχνίδι τους. Τα δεδομένα αυτά επαληθεύουν τη κεντρική υπόθεση της έρευνας που είναι ότι τα παιδιά θα βελτιώσουν τον τρόπο που συνεργάζονται όταν χρησιμοποιούν τις γωνιές συμβολικού παιχνιδιού και δραστηριοτήτων.

Η προώθηση της συνεργασίας, συνέβαλε και στον τρόπο εργασίας των παιδιών. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι μειώθηκε ο αριθμός των παιδιών που, μη βρίσκοντας μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, περιφέρονταν στην αίθουσα. Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου έχει αποδείξει άλλωστε ότι προωθεί τις θετικότερες συναναστροφές μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Οι νηπιαγωγοί, στην προσπάθειά τους να εντάξουν τα παιδιά σε ομάδες, ασχολήθηκαν περισσότερο με αυτά και αναπτύχθηκαν οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Φαίνεται λοιπόν ότι η ποιότητα της σχέσης των παιδιών μεταξύ τους βελτιώθηκε, σε κάποιο βαθμό. Οι νηπιαγωγοί δεν κατάφεραν να ξεφύγουν τελείως από ορισμένες χαρακτηριστικές παραδοσιακές συμπερι-

φορές, όπως οι παρεμβάσεις τους κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και η προσπάθεια επαλήθευσης των προσδοκιών που είχαν από τα παιδιά στις διάφορες δραστηριότητες. Δηλαδή στην προσπάθειά τους να ολοκληρωθούν όλες οι εργασίες σύμφωνα με τα προκαθορισμένα πλαίσια που είχαν θέσει στην αρχή των δραστηριοτήτων, επενέβαιναν στη 'δουλειά' των παιδιών με διορθώσεις και περαιτέρω επεξηγήσεις. Το γεγονός αυτό αποθάρρυνε τα νήπια και επηρέαζε την ελευθερία έκφρασης και δημιουργίας.

Όσον αφορά το χώρο του νηπιαγωγείου, υπάρχει πρόσφορο έδαφος για παρεμβάσεις τέτοιες, που θα αναδεικνύουν τη χρήση και τη λειτουργία του. Δεδομένο τη σχετικά καλή, από άποψη δομικών χαρακτηριστικών τουλάχιστον (τεχνικά χαρακτηριστικά, κτισμένος χώρος, φυσικός φωτισμός), κατάσταση της αίθουσας, μπορεί ευκολότερα να αξιοποιηθεί ο διαμορφωμένος χώρος. Μια πρόταση αναδιαμόρφωσης του συγκεκριμένου χώρου θα αποτελούσε, ο εξολοκλήρου έλεγχος του φωτισμού της αίθουσας, καθώς στην παρούσα κατάσταση είναι μερικώς ελέγξιμος. Όπως και η τοποθέτηση, αν όχι γωνιάς τότε, αντικειμένων 'μαλακών' που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε στιγμές ανάπαυσης ή χαλάρωσης από τα νήπια, γιατί δεν υπάρχει κανένα αντικείμενο που ενδείκνυται για τέτοιου είδους χρήση.

Βάση των αποτελεσμάτων, οι γωνιές με τη μικρότερη προσέλευση παιδιών, είναι το μαγαζάκι, το καβαλέτο και ο υπολογιστής. Παρά το γεγονός ότι το μαγαζάκι άλλαξε χρήση 4 φορές, και πάλι έρχονταν τελευταίο στις προτιμήσεις των παιδιών, πιθανώς γιατί το τυπικό χρήσης του είναι πολύ περιορισμένο και τα παιδιά εξαντλούν πολύ γρήγορα τις δραστηριότητες αξιοποίησής του. Θεωρούμε λοιπόν, ότι η αφαίρεσή του από την αίθουσα έστω για κάποιο χρονικό διάστημα, ίσως να αναζωπύρωνε το ενδιαφέρον τους και φυσικά το σημαντικότερο είναι ότι θα εξοικονομούσε χώρο σε γωνιές 'στριμωγμένες' που παρόλα αυτά εμφανίζονται πιο ψηλά στις προτιμήσεις. Από την άλλη, ο υπολογιστής φαίνεται να αποτελεί χώρο 'ταμπού' γιατί δεν θεωρείται από τη νηπιαγωγό ως χώρος που τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν ελεύθερα. Έτσι δεν

τους δίνεται καθημερινά η δυνατότητα χρήσης του. Η τρίτη γωνιά που εμφανίζεται χαμηλά σε προτιμήσεις είναι το καβαλέτο. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι η μόνη γωνιά της τάξης που μπορεί να παίξει ένα παιδί μόνο, τη φορά. Στη συνολική χρονική διάρκεια, δηλαδή των ελεύθερων δραστηριοτήτων, ο αριθμός των παιδιών που θα ασχοληθούν με το καβαλέτο είναι σίγουρα μικρότερος από αυτόν, οποιασδήποτε άλλης γωνιάς.

Ένας ακόμα υπο-χώρος της τάξης που θα μπορούσε να παρέμβει η νηπιαγωγός είναι το κουκλόσπιτο. Όπως δήλωσε και η ίδια αλλά και παιδιά στις συνεντεύξεις, υπάρχει συνωστισμός αντικειμένων και η αφαίρεση μερικών κρίνεται αναγκαία.

Επιπλέον, οι υπάρχοντες πάγκοι στη γωνιά της παρέας, έχουν κριθεί ακατάλληλοι σε μεγάλο εύρος ερευνών, λόγω της θέσης που επιβάλλουν στο σώμα κατά τη χρήση τους. Μια τέτοια παρατήρηση υποδεικνύει ότι η σωματική κούραση έρχεται γρηγορότερα, καθιστώντας την παραμονή των παιδιών στην παρέα δυσκολότερη. Το τελευταίο χαρακτηριστικό του υλικού χώρου που επιδέχεται παρέμβαση, είναι μέρος του εκπαιδευτικού υλικού. Η απομάκρυνση των παιχνιδιών και αντικειμένων που είναι κατεστραμμένα και δεν χρησιμοποιούνται πια, θεωρείται σκόπιμο να αφαιρεθούν.

Συμπερασματικά όλων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παρούσα εργασία υποστηρίζει τη χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και θεωρούμε ότι τα προγράμματα αυτά ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, προωθούν τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, αλλά και βελτιώνουν τον τρόπο χρήσης και αξιολόγησης του χώρου από τα παιδιά.

Το εγχείρημα όμως, εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, είδαμε να έχει ως αποτέλεσμα, σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και βαθιά ριζωμένες, παραδοσιακού τύπου, διδασκαλίες να αντιμάχονται, ώστε να ισορροπήσουν σε ένα περιβάλλον ελλείψεων. Τα 'πρέπει' της εκπαιδευτικής κοινότητας με τα 'μπορώ' και τα 'θέλω' των εκπαιδευτικών. Μοναδικοί ζημιωθέντες_ τα παιδιά. Και όλα αυτά για τα

παιδιά δε γίνονται; Ακόμα και αν έχουν τον τελευταίο λόγο. Ας μη γενι-
κεύουμε όμως, οποιαδήποτε μέθοδος σε οποιονδήποτε χώρο μπορεί να
γίνει αντιπαιδαγωγική και το αντίστροφο φυσικά.

Όταν όμως η πόρτα της αίθουσας κλείσει, μέσα θα είναι ο
εκπαιδευτικός και τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ., Σ. (2001). *Ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση, Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Bredenkamp S., Coorle C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Ντολιοπούλου, Ε. (Επιμ.), Μαρκάκη, Ε. (μετάφ). Αθήνα: ελληνικά γράμματα.
- Bachelard, G., (2004). *Η ποιητική του χώρου*. Βελτσου, Ε., Χατζηνικολή, Ι., Δ. (μετφ.), Αθήνα: Χατζηνικολή, Ι. (γ'εκδ.).
- Γερμανός, Δ. (2003). *Οι τοίχοι της γνώσης, σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2000). Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική παιδί και αγωγή*, (σσ. 157-200). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γερμανός, Δ. (1981). Σχολική αρχιτεκτονική και παιδαγωγικές μέθοδοι. *Οικονομία και κοινωνία*, 16, 94–105.
- Γερμανός, Δ. (1995). *Μελέτη χρωματικής οργάνωσης τω εσωτερικών χώρων στο Δημοτικό Σχολείο Μαυροχωρίου*. Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. παιδαγωγική σχολή παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών.
- Γερμανός, Δ., Τσουκαλά, Κ., (2000). Από την αντίληψη και αξιολόγηση του χώρου στο σχεδιασμό. Επεμβάσεις στους υπαίθριους χώρους της Θέρμης με στόχο τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για εφήβους. στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική παιδί και αγωγή*, (σσ. 71- 114). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γερμανός, Δ., (1984). Το παιδί και ο χώρος του στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, *τεχνικά χρονικά*, 1-2, σσ. 33-56
- Cater, D. (1988). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*, Κοσμόπουλος, Π., Ι. (επιμ.), Θεσσαλονίκη: University studio press.

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε., (2006). Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
- Böhm, W. (2000). Μαρία Montessori. Στο Houssaye, J. (επιμ.), Δεκαπέντε παιδαγωγοί, σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης, (σσ. 201-222), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλατζή, Αζίζη, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (1990). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, Αθήνα: Gutenberg.
- Κακανά, Δ., Μ. (2000). Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη (β' έκδοση).
- Κακανά, Δ., (1999). Η σημασία του χώρου του νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση της έννοιας της ταυτότητας του φύλου στο παιδί της προσχολικής ηλικίας. Στο Χάρης, Κ., Π., Πετρουλάκης, Ν., Β., Νικοδήμος, Σ. (επιμ.). Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου. (Ναύπακτος 1998). Αθήνα: Ατραπός.
- Κακανά, Δ., (2004). Πρόλογος. Στο Τσιλιμένη, Τ. (επιμ.), Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σε προγράμματα απασχόλησης στο νηπιαγωγείο (σσ. 7-10). Αθήνα: Σύγχρονοι ορίζοντες.
- Κακανά, Δ., Καζέλα, Κ. (2001). Η εφαρμογή της εργασίας σε ομάδες με παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από πειραματικές δραστηριότητες των φυσικών επιστημών. Στο Κούρτη, Ε. (επιμ.), Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία (σσ. 273-283). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κακανά, Δ., Καζέλα, Κ. (2003). Πειραματικές δραστηριότητες των φυσικών επιστημών μέσω της εργασίας σε ομάδες: Η περίπτωση

του μαγνητισμού. Στο η Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (επιμ.), *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής αγωγής* Περιοδικό Ελληνικής Επιτροπής 2003, 27-39.

- Κακανά, Δ., Καζέλα, Κ. (2002). *Συνεργατικές δραστηριότητες με παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από το γνωστικό αντικείμενο του φαινομένου της διάλυσης στερεών σωμάτων στο νερό.* Δεύτερο συνέδριο για τις φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Δεκέμβριος 2001
- Κακανά, Δ., Καζέλα, Κ., Ανδριοπούλου, Γ. (2005). «Οι δεινόσαυροι»: Διαθεματικό σχέδιο εργασίας (Project) μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. *Η Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της Μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία* (σσ. 185- 193). Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, (2005). *Ερευνητικό έργο. Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Οδηγός για τη συμπλήρωση της Εσχάρας Αποτύπωσης. Νηπιαγωγείο, Κουλαϊδης, Β. (επιστημονικός υπεύθ) ΥΠΕΠΘ Αθήνα: ΚΕΕ ?*
- Κιτσαράς, Γ., Δ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική*, Αθήνα: Γεώργιος Δημ. Κιτσαράς. (Β' έκδ.)
- Κιτσαράς, Γ., Δ., (2004). *Προγράμματα, διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής*, Αθήνα: Γεώργιος, Δημ., Κιτσαράς. (β' έκδ.).
- Κουρταλίδη, Χ., Αναστασίου. (1979), *Το παιδί, ο χώρος και το σχολικό κτίριο. Λόγος και πράξη*, 12, 9-34.
- Κύρου, Γ., (2000). *Σχεδιάζοντας για παιδιά.* στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική παιδί και αγωγή*, (σελ. 31-40). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μαραγκού, Μ., (2000). *Εκπαιδευτική νομοθεσία και σχολική αρχιτεκτονική.* στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική παιδί και αγωγή*, (41-58). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, (2^{ος} τόμος) *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*, Αθήνα: Gutenberg. (Γ' έκδ.).
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Mesmin, G. (1978). *Το παιδί η αρχιτεκτονική και ο χώρος*, Αθήνα: Μνήμη.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία Θεμελίωση και παραδείγματα. Παιδαγωγική και εκπαίδευση 17, διεύθυνση σειράς: Π.Δ. Ξωχέλης, Ν.Π. Τερζής, Α.Γ. Καψάλης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Μιχαλοπούλου, Κ., Χιωτάκη, Ει. (2001). *Δραστηριότητες για την ανακάλυψη και κατανόηση του περιβάλλοντος στην προσχολική ηλικία*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Muntanola – Thorberg, J. (2000). *Architecture, territory, society and the child: a dialogical perspective*. στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική παιδί και αγωγή*, (63-69). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Νικολαΐδου, Σ. (1993). *Η κοινωνική οργάνωση του αστικού χώρου*, Αθήνα: Πανταζήση.
- Ομάδα Μελέτης ΟΣΚ, (1983). *Τα (Νέα) Κτιριολογικά Προγράμματα. Για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα*, Αθήνα: Οργανισμός Σχολικών Κτηρίων.
- Παναγιωτάτου, Ε. (1988). *Συμβολή σε μια ενιαία θεώρηση του χώρου και σε μια άλλη σχεδιαστική πρακτική*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Αθήνα: Αθανασόπουλο, Σ., Παπαδάμη, Σ.
- Παπασωτηρίου, Σ., (1980). *Οι οργανωτικές και χωρικές συνθήκες του σχολείου. Στο Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού*

Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα : Σχολή Μωραΐτη , 4, 135-155.

- Πατούλας, Σ., Σχινάς, Α., (1981). Εκπαίδευση και σχολικά κτίρια - εποπτικά μέσα. Στο εκπαιδευτικό συνέδριο ΟΛΜΕ (1^ο : 1981 : Αθήνα, Ελλάδα), Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (επιμ.), Α' εκπαιδευτικό συνέδριο καθηγητών μέσης εκπαίδευσης. (σσ. 230 – 243). Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Πυργιωτάκης, Ι., Ε. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Perek, G. (2000). *Χορείες χώρων*. Κυριακίδης, Α. (Μτφρ). Αθήνα: ύψιλον / βιβλία.
- Sanof, H. (2000). Two paradigms of educational buildings. στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική παιδί και αγωγή*, (σσ. 241-270). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο: μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, (3^η εκδ.).
- Σταυρίδης, Σ., (1990). *Η συμβολική σχέση με το χώρο. Πως οι κοινωνικές αξίες διαμορφώνουν και ερμηνεύουν το χώρο*, Αθήνα: Κάλβος.
- Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική μάθηση στις φυσικές επιστήμες, μια εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο*, Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Στεφάνου, Ι., Μητούλας, Ν. (2005). Η εικόνα του χτιστού χώρου και το παιδί. Στο Κωνσταντινίδου, Σεμόγλου, Ου. (επιμ.), *Εικόνα και παιδί*, (σσ. 130 – 141). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Συγκολλίτου, Ε. (2000). Σχολικός χώρος και συμπεριφορά. στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική παιδί και αγωγή*, (σελ. 213-234). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική, από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. (β' εκδ.).
- Φατούρος, Δ., Α., (2000). Επιβεβαιώσεις και καινούρια ερωτήματα. στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική παιδί και αγωγή*, (σελ. 27-30). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Williams, L., (2000). What constitutes a good learning environment? Past ideas and current trends in Sweden. στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική παιδί και αγωγή*, (σελ. 136-156). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Χατσηγεωργίου, Γ., (1999). *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Άτραπος.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2003). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού*. Παιδαγωγικό ινστιτούτο. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
- Μουρέλου, Γ., Ι. (1988). *Αισθητικό τρίπτυχο, ο χώρος της τέχνης και η στρατηγική της φαντασίας*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Παράρτημα

Οδηγός παρατήρησης_ Πίνακας κίνησης παιδιών_

Ημερομηνία:

Αρ. Παιδιών:

	οικοδομ υλικό κουκλο σ	βιβλιοθ	ζωγραφ	κουκλο σπιτο	πάζλ	περιφέρ εται														
Χάρης																				
Λευτέρης																				
Μανόλης																				
Γιάννης																				
Ελευθέριος																				
Θράσος																				
Αριστοτέλης																				
Πασχάλης																				
Ανάργυρος																				
Δημήτρης																				
Νικόλας																				
Κων/νος																				
Βασίλης																				
Κωστίκας																				
Ελπίδα																				
Ιωάννα																				
Γεωργία																				
Κατερίνα																				
Πάολα																				
Χάιδω																				
Δήμητρα																				

Σημειώσεις ημέρας.

Ομάδες:

Πόσα παιδιά πέρασαν από κάθε γωνιά:

οικοδομικό υλικό	
κουκλόσπιτο	
βιβλιοθήκη	
καβαλέτο	
παρέα	
μαγαζάκι	
τραπεζάκια	
Η/Υ	
περιφέρεται	

Εντάσεις:

Συνομιλίες:

Λοιπές σημειώσεις:

Οδηγός συνέντευξης νηπίων:

- Σε ποια γωνιά σου αρέσει να παίζεις;
- σε ποια γωνιά δεν σου αρέσει να παίζεις;
- Αν μια μέρα σου έλεγε η κυρία Τέμη να αλλάξεις την τάξη σου και να την φτιάξεις όπως θέλεις εσύ, θα την αλλάζες;
- Τι θα έκανες/ έβαζες;
- Υπάρχουν παιχνίδια που θέλεις να παίζεις και δεν μπορείς;
- Υπάρχει κάποια γωνιά που δεν έχεις παίξει ποτέ;
- Αυτά ήθελα μόνο να σε ρωτήσω ευχαριστώ.

Οδηγός συνέντευξης νηπιαγωγού

Γυναίκα Άνδρας

Έτη υπηρεσίας ...

Το νηπιαγωγείο στεγάζεται σε χώρο:

Ιδιόκτητο ενοικιασμένο συστεγάζεται με δημοτικό
σχολείο συστεγάζεται με νηπιαγωγείο

Το νηπιαγωγείο είναι: μονοθέσιο διθέσιο ολοήμερο

Το νηπιαγωγείο λειτουργεί: πρωινό σε βάρδιες

Είστε γονέας: ναι όχι

Ποιος οργάνωσε τις γωνιές στο νηπιαγωγείο;

.....
.....
.....

Ποιες αλλαγές έγιναν σε σχέση με πέρυσι; (αν βρίσκεται σε νέα
θέση ποιες αλλαγές πραγματοποιήθηκαν)

.....
.....
.....

Λειτουργούν όλη μέρα οι γωνιές;

.....
.....
.....

Στις γωνιές γίνονται οργανωμένες δραστηριότητες;

Αν ναι, σε ποιες;

.....
.....
.....
.....

Παρατηρείται την τάση για χρήση των γωνιών πέρα από την καθορισμένη;

Αναφέρετε παραδείγματα.

.....
.....
.....

Μπορούν τα παιδιά να αλλάξουν τις γωνιές, να τις διακοσμήσουν ή να τις αναδιοργανώσουν;

.....
.....
.....

Αν ναι, ποιες γωνιές έχουν αλλάξει με την παρέμβαση των παιδιών;

.....
.....

Ανανεώνεται το υλικό και ο χαρακτήρας κάποιων γωνιών; (πότε;)

.....
.....
.....

Υπάρχουν 'αγορίστικες' και 'κοριτσίστικες' γωνιές;

.....
.....
.....

Αν ναι, τότε ποιες είναι αυτές;

.....
.....
.....

Γιατί, κατά τη γνώμη σας συμβαίνει αυτό;

.....
.....
.....

Τι παιχνίδια παίζουν εκεί τα παιδιά; Είναι τα παιχνίδια αντιπροσωπευτικά του φύλλου τους; Δώστε μας ένα παράδειγμα.

.....
.....
.....

Τους ενθαρρύνετε να αναλαμβάνουν ρόλους που δεν είναι αντιπροσωπευτικοί του φύλλου τους;

.....
.....
.....

Παρατηρείτε κάποιο 'συνωστισμό' σε ορισμένες γωνιές;

.....
.....
.....

Υπάρχουν παιδιά που προτιμούν να παίζουν κυρίως μόνα τους ή να μην ασχολούνται σε κάποια γωνιά;

.....
.....
.....

Τους αποθαρρύνεται σ' αυτή τους τη στάση; Τι κάνετε;

.....
.....
.....

Υπάρχουν γωνιές που δε προτιμούν τα παιδιά και γιατί;

.....
.....
.....

Αν υπήρχε διαθέσιμος χώρος θα θέλατε να αναπτύξετε κάποιες γωνιές που υπάρχουν ή να δημιουργήσετε κάποιες που δεν υπάρχουν και ποιες;

.....
.....
.....
Κάποιες γωνιές ενθαρρύνουν περισσότερο την συνεργασία των παιδιών από ότι άλλες; Αν ναι, γιατί;

.....
.....
.....
Σ' αυτές τις γωνιές υπάρχει περισσότερη συνεργασία ανάμεσα σε:
αγόρια
κορίτσια
και στα δυο φύλα

Τα παιδιά επιλέγουν να πάνε σε κάποιες γωνιές από μόνα τους;

.....
.....
.....

Έχετε κάποιο ρόλο στις αυθόρμητες δραστηριότητες των παιδιών;

.....
.....
.....

Τα ενθαρρύνετε εσείς; Αν ναι, σε ποιες γωνιές τους προτείνετε να πάνε και γιατί;

.....
.....
.....

Πόση ώρα παραμένουν στην ίδια γωνιά;

.....
.....

Οι προτιμήσεις των παιδιών είναι σταθερές ή ποικίλουν;

.....

.....

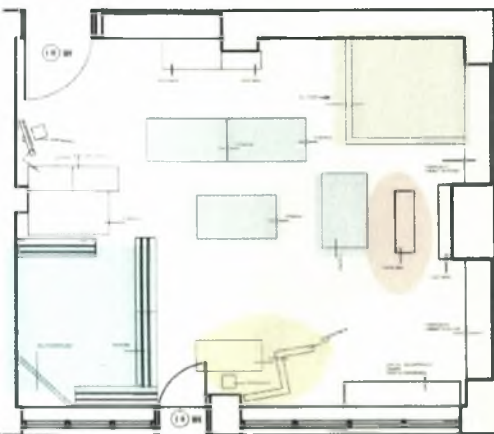
.....

Φωτογραφικό υλικό_

οι γωνιές_



η παρέα



ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΣΠΙΤΟ



τα τραπέζια



η ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

οι ομάδες..



η σοφή
κουκουβάγια

παρουσίαση εργασιών
στην ολομέλεια



ο υπεύθυνος καθαριότητας...



οι εργασίες..





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085 174