

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση του ρόλου της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων
δραστηριοτήτων των παιδιών στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο

Γεωργία Βέργου

ΒΟΛΟΣ 2015

1^{ος} Επιβλέπων: Κώστας Μάγος, Επίκουρος Καθηγητής

2^η Επιβλέπουσα: Δόμνα Κακανά, Καθηγήτρια

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract	4
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1: Οι ελεύθερες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο	9
1.1 Η έννοια του ελεύθερου – αυθόρμητου παιχνιδιού	9
1.2 Οι ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση....	12
1.3 Ο ρόλος της νηπιαγωγού στις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών.....	15
Κεφάλαιο 2: Πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	19
2.1 Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Η ελληνική πραγματικότητα... 19	
2.2 Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	20
2.3 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	22
2.4 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή	24
2.5 Ελεύθερες δραστηριότητες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	28
2.6 Ο ρόλος της νηπιαγωγού σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα	30
Κεφάλαιο 3: Ερευνητικό Μέρος – Μεθοδολογία Έρευνας.....	37
3.1 Μέθοδος – Ερευνητικά ερωτήματα	37
3.2 Δείγμα.....	38
3.3 Ερευνητικό Εργαλείο.....	38
3.4 Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων	40
3.5 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.....	42
Κεφάλαιο 4: Η ανάλυση του περιεχομένου των παρατηρήσεων.....	44
4.1 Οι γωνιές στο νηπιαγωγείο	44
4.2 Οι σχέσεις μεταξύ των νηπίων κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων	49
4.3 Ο ρόλος της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.....	56
4.4 Ο ρόλος της νηπιαγωγού σε περιστατικά παιδιών που προκύπτουν στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο	60
4.5 Η συμπεριφορά των νηπίων προς τους συμμαθητές τους στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο	65
4.6 Διάφορα	68
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα	77
Κεφάλαιο 6: Προτάσεις	84
Βιβλιογραφία	86
Παράρτημα	93

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τίτλο: «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία».

Μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση του ρόλου της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Επιπρόσθετα, προέκυψαν στοιχεία αναφορικά με τις γωνιές στο νηπιαγωγείο, τις σχέσεις που δημιουργούν τα νήπια μεταξύ τους στις αυθόρμητες δραστηριότητες καθώς και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους συμμαθητές τους στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται.

Τα δεδομένα μας προέκυψαν από τις παρατηρήσεις φοιτητών και φοιτητριών του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι οποίες αναλύθηκαν με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Bos & Tarnai, 1999).

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης έδειξαν ότι, παρά τη θετική στάση την οποία διατηρεί μεγάλος αριθμός νηπιαγωγών απέναντι σε αλλοδαπά παιδιά, δεν λείπει και η αρνητική αντιμετώπιση των παιδιών αυτών παρά τις προσπάθειες για εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής και ισότιμα δημοκρατικά σχολικά περιβάλλοντα μάθησης που αγκαλιάζουν όλους τους μαθητές. Αναφορικά με το ρόλο των νηπιαγωγών στις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών, διαπιστώθηκε η παρέμβασή τους σε μη αποδεκτές συμπεριφορές νηπίων, καθώς και η παροχή βοήθειας όταν τους ζητούνταν από τα παιδιά. Αναφορικά με τις γωνιές, διαπιστώθηκε συχνότερη χρήση των εικαστικών και του οικοδομικού υλικού από τα παιδιά. Όσον αφορά τις σχέσεις των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους, διαπιστώθηκαν θετικές,

αρνητικές αλλά και σχέσεις με έντονη την έμφυλη διάσταση στο εσωτερικό τους. Συνακολούθως, διαπιστώθηκε θετική και αρνητική αντιμετώπιση νηπίων προς τους συμμαθητές τους στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο.

Στόχος δεν είναι η απλή συνύπαρξη των παιδιών αυτών αλλά η ανάπτυξη ουσιαστικών και ειλικρινών σχέσεων φιλίας μεταξύ τους με την αμέριστη συμπαράσταση των νηπιαγωγών στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Abstract

Characteristic of this era is the multicultural composition of society by the influx of foreigners and immigrants within the wider community. As a result, the number of children with foreign parents is continually rising in Greek schools. The issue of educating minorities is an issue that has concerned Greece all the period of its existence, since its establishment.

The aim of this study is to examine the role of early childhood education (ECE) teachers during the leisure activities of children in the modern multicultural kindergarten. Furthermore, information referring to activity centers for leisure activities and the level of frequency use was collected. Moreover, relationships that children establish with each other in their leisure activities, as well as their attitude to immigrant children was identified.

Our data emerged from the observations that University of Thessaly's undergraduate students performed. To analyze our material, we used thematic content analysis. Our results showed that despite the positive attitude that a large number of preschool teachers maintains towards foreign children in a multicultural kindergarten, there is also a negative attitude to these children despite the efforts for implementing intercultural education and creating equal, democratic learning school environment that embraces all students. Regarding the role of ECE teachers during leisure

activities of children, their intervention was usual to unacceptable behavior of toddlers, as well as assistance when it was requested by their students. Activity center for arts and building material seemed to be really popular among children whose attitude was also both positive and negative to their classmates in a multicultural school environment. Referring to childrens' relationships, our results also revealed that mixed and non-mixed groups in terms of sex exist in the kindergarten simultaneously.

The purpose is not just a simple co-existence of these children, but the development of real and honest relationships based on friendship between them, with the entire support of preschool teachers in the field of preschool education.

Εισαγωγή

Θέμα της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας αποτέλεσε η διερεύνηση του ρόλου των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια των ελεύθερων – αυθόρμητων δραστηριοτήτων των παιδιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο.

Πρωταρχικώς, μέσα από την εργασία μου στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, διαπίστωσα πως το θέμα αυτό απασχολεί μεγάλο αριθμό των συναδέλφων μου, οι οποίοι προβληματίζονται για το ρόλο που πρέπει να διαδραματίσουν σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών ώστε να δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας μεταξύ τους. Κατά την αρχική επεξεργασία του θέματος, διαπιστώθηκαν σημαντικές ελλείψεις αναφορικά με αυτό το ζήτημα. Η ελλειμματική αυτή κατάσταση αποτέλεσε το έναυσμα για περισσότερη διερεύνηση. Στη συνέχεια, η τελική επιλογή του θέματος υλοποιήθηκε βάσει προσωπικών λόγων και αντικατοπτρίζει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, που έχω σχετικά με ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συνακολούθως, η εργασία μου έλαβε την εξής διάρθρωση:

Στο πρώτο μέρος, επισημάνθηκε η έννοια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως πολυδιάστατος και ιδιαίτερα σημαντικός, και για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η συνεχής κατάρτιση και επιμόρφωσή του.

Στο δεύτερο μέρος, έγινε λόγος για την έννοια και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την αναγκαία ύπαρξή της στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, συζητήθηκε η παρουσία της στην προσχολική αγωγή και στη συνέχεια επιχειρήθηκε αναφορά και περιγραφή των

ελεύθερων δραστηριοτήτων των νηπίων σε συνδυασμό με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά καιρούς και που καταδεικνύουν τις ελεύθερες δραστηριότητες ως ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο στις προσπάθειες των νηπιαγωγών να βοηθήσουν τα παιδιά μεταναστών ή με άλλες ιδιαιτερότητες (π.χ. κινητικά προβλήματα ή άλλη μορφή αναπηρίας) να ενταχθούν αρμονικά στο νέο σχολικό περιβάλλον τους. Και σε αυτό το σημείο, ο ρόλος του παιδαγωγού σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα είναι πολύ σημαντικός. Η διαπολιτισμική εκπαίδευσή τους κρίνεται αναγκαία και επείγουσα ώστε να δημιουργηθούν σχολεία που προσδίδουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους μακριά από στερεοτυπικές αντιλήψεις όπου κυριαρχεί ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η απομόνωση, η απόρριψη και η περιθωριοποίηση παιδιών μεταναστών.

Στο τρίτο μέρος, παρουσιάστηκε η μεθοδολογία και τα επιστημονικά εργαλεία με τα οποία εργάστηκα, το δείγμα της έρευνας και οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν ζητήματα δεοντολογίας που αφορούν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

Εν τέλει, παρατέθηκε η εξαγωγή συμπερασμάτων και έγινε ο ανάλογος σχολιασμός τους.

Βεβαίως, η συγκεκριμένη εργασία δε θα μπορούσε να δημιουργηθεί χωρίς βοήθεια.

Συνεχής ήταν η καθοδήγηση από τον Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης κ. Κώστα Μάγο, πρώτο επιβλέποντα της εργασίας μου, τον οποίο ευχαριστώ θερμά για την υποστήριξη που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια κ. Δόμνα Κακανά, δεύτερη επιβλέπουσα, για τη συνεργασία καθώς και για το γεγονός ότι μου εμπιστεύθηκε το υλικό των

παρατηρήσεων, που πραγματοποίησαν προπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στα πλαίσια του μαθήματος της κ. Κακανά «Συστηματική Παρατήρηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας» κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2013-14 και 2014-15. Γενικότερα, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς το πρόγραμμα των μεταπτυχιακών σπουδών για όλες τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τον αρραβωνιαστικό μου για την υπομονή, κατανόηση, αμέριστη βοήθεια, συμπαράσταση και ψυχολογική στήριξη που μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Κεφάλαιο 1: Οι ελεύθερες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο

1.1 Η έννοια του ελεύθερου – αυθόρμητου παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων. Σημαντικότερο ρόλο όμως διαδραματίζει στη ζωή των παιδιών. Το παιχνίδι προέρχεται από την αρχαία λέξη παιχνίδιον < παίχθιον + υποκοριστική κατάληξη – ίδιον. Η λέξη παίχθιον προέρχεται από το ρήμα «παίζω», το οποίο είναι παράγωγο της λέξης «παις». Συμπερασματικά, το παιχνίδι σχετίζεται άμεσα με τη λέξη παιδί, γι' αυτό είναι τόσο συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία. Είναι γεγονός ότι επικρατεί μεγάλη σύγχυση σχετικά με το τι είναι παιχνίδι, καθώς υπάρχουν πολλοί ορισμοί οι οποίοι άλλοτε συγκλίνουν και άλλοτε όχι μεταξύ τους.

Από την κλασσική αρχαιότητα έως σήμερα, σημαντικοί θεωρητικοί της αγωγής και αξιόλογοι παιδαγωγοί έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στο παιχνίδι, ως βασικό μέσο αγωγής και εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει η Τσιαντζή (1996), η σπουδαία παιδαγωγός Maria Montessori από την Ιταλία, συνδέει το παιχνίδι με την ανάπτυξη των αισθήσεων και των ιδιαίτερων ικανοτήτων του παιδιού και το ταυτίζει με την εργασία στη ζωή των ενηλίκων. Υπογραμμίζοντας την τάση του παιδιού για παιχνίδι ως μια έμφυτη ανάγκη, επισημαίνει την ανάγκη για προσαρμογή της προσχολικής εκπαίδευσης, ώστε να ικανοποιείται η βασική αυτή επιθυμία της παιδικής ηλικίας. Σε αυτό το πλαίσιο, το παιχνίδι αποτελεί τον πυρήνα της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Για τη Montessori, το ελεύθερο παιχνίδι είναι κάτι κατώτερο στη ζωή του παιδιού, εφόσον ασχολείται με αυτό όταν δεν έχει κάτι καλύτερο να κάνει (Ντολιοπούλου, 2005).

Όπως αναφέρει η Bruce (1991), το «ελεύθερο παιχνίδι» υιοθετήθηκε ως όρος καθώς εκφράζει μια οπτική του παιχνιδιού η οποία υποστηρίζεται από δώδεκα χαρακτηριστικά σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα:

- 1) είναι μια ενεργός διαδικασία χωρίς καθορισμένο αποτέλεσμα
- 2) είναι μια εσωτερική αυθόρμητη επιθυμία: τα παιδιά δεν εξαναγκάζονται να παίζουν
- 3) δεν ασκεί καμία εξωτερική πίεση ώστε να συμμορφώνονται τα παιδιά με κανόνες ούτε στοχεύει στην επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Τα παιδιά έχουν τον απόλυτο έλεγχο διεξαγωγής του
- 4) εξάπτει τη φαντασία και καλλιεργεί τη δημιουργικότητα των παιδιών
- 5) οι συμμετέχοντες βυθίζονται σε ιδέες, συναισθήματα και σχέσεις καθώς παίζουν. Προβληματίζονται και οδηγούνται σε αυτό που ονομάζουμε “μεταγνώση”
- 6) χρησιμοποιεί ενεργά προηγούμενες εμπειρίες, όπως είναι η ανακάλυψη και η εξερεύνηση
- 7) αποτελεί μικρογραφία της καθημερινής ζωής
- 8) κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά χρησιμοποιούν γνώσεις και ικανότητες που έχουν αναπτύξει στο παρελθόν, στα πρώτα χρόνια της ζωής τους
- 9) ξεκινάει με πρωτοβουλία των παιδιών
- 10) μπορεί να είναι μοναχικό
- 11) μπορεί να πραγματοποιείται σε συνεργασία με ομάδες παιδιών ή συμμετοχή ενηλίκων
- 12) αποτελεί μηχανισμό ένταξης που συγκεντρώνει όλα όσα ξέρουν, μαθαίνουν καταλαβαίνουν και αισθάνονται οι άνθρωποι στη διάρκεια της ζωής τους

Το ελεύθερο – αυθόρμητο παιχνίδι χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, εμπλουτίζει τις παρατηρήσεις τους και τους βοηθάει να

ενσωματώσουν το παιχνίδι στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (Moyles, 2010).

Υπάρχουν πολλά είδη παιχνιδιών, τα οποία διακρίνονται ως προς τη φύση και το περιεχόμενό τους. Στην παρούσα εργασία, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο ελεύθερο – αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στις ελεύθερες δραστηριότητες. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001), το ελεύθερο παιχνίδι, είναι το παιχνίδι που επιλέγει μόνο του το παιδί και πηγάζει από μια εσωτερική και φυσική ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι. Στο χώρο του νηπιαγωγείου, το ελεύθερο παιχνίδι διαδραματίζεται στις «γωνιές», οι οποίες αποτελούν υλικούς τόπους που οργανώνουν το χώρο του νηπιαγωγείου.

Η Διεθνής Οργάνωση για το Παιχνίδι [International Play Association (IPA) for the Child's Right to Play (2002)] δίνει έναν ορισμό για το παιχνίδι, τονίζοντάς το ως τη βασικότερη δραστηριότητα του παιδιού προσχολικής ηλικίας (Μποτσόγλου, 2010). Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι: α) είναι επικοινωνία και έκφραση, συνδυάζει τη σκέψη και τη δράση και προσφέρει ικανοποίηση, β) είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο, γ) βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, δ) είναι ένα μέσο για να μάθει κάποιος να ζει, και όχι ένας τρόπος για να περνάει τον ελεύθερο χρόνο του, ε) είναι συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία, παρόλα αυτά τα οφέλη του παιχνιδιού είναι σημαντικά καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου.

Το παιχνίδι σχετίζεται με ολόκληρο τον κόσμο. Συχνά, λαμβάνει χώρα σε ένα εχθρικό περιβάλλον με εντάσεις και διαμάχες, όταν όμως ενθαρρύνεται, υποστηρίζεται και επεκτείνεται, συμβάλλει και επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη των ατόμων αλλά και της ανθρωπότητας στο σύνολό της.

Στον αντίποδα του ελεύθερου παιχνιδιού, υπάρχει το οργανωμένο παιχνίδι, το οποίο βασίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες και κατευθύνεται από το νηπιαγωγό στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, η James (1993), αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Vygotsky, δεν υπάρχει ελεύθερο παιχνίδι χωρίς κανόνες, ούτε παιχνίδια κανόνων που δε συμπεριλαμβάνουν και κάποια φανταστική κατάσταση. Όσον αφορά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών στις «γωνιές» του νηπιαγωγείου, θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

1.2 Οι ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση

Τα παιδιά αγαπούν το παιχνίδι και ερχόμενα στο χώρο του νηπιαγωγείου παίζουν και με τον τρόπο αυτό κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν και αναπτύσσουν σχέσεις με άλλα παιδιά. Στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα τα παιδιά παίζουν ελεύθερα και οργανώνουν το παιχνίδι τους είτε μόνα τους είτε μαζί με τους συμμαθητές τους ή άλλες φορές παίζουν υπό την καθοδήγηση των νηπιαγωγών, όπου εδώ γίνεται λόγος για οργανωμένες δραστηριότητες (Αυγητίδου, 2001). Οι ελεύθερες δραστηριότητες αποτελούν καθημερινή ρουτίνα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ο χρόνος αυτός ξεκινάει αμέσως μετά την προσέλευση των παιδιών και διαρκεί καθημερινά περίπου μία ώρα. Όπως προαναφέρθηκε, οι ελεύθερες αυτές δραστηριότητες διαδραματίζονται στις «γωνιές».

Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Διαθεματικής Προσέγγισης (ΔΕΠΠΣ, 2003) διατηρεί τη φιλοσοφία της οργάνωσης του χώρου του νηπιαγωγείου σε γωνιές, τονίζοντας την ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία τους. Οι γωνιές αποτελούν αρχικά χώρους παιχνιδιού και ρύθμισης των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους. Συγχρόνως, αποτελούν χώρους μάθησης, εφόσον *«ενοποιούν τη μάθηση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και επιτρέπουν να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα που σέβεται τις δυνατότητες και τον προσωπικό ρυθμό του κάθε παιδιού»* (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2014).

Αδιαμφισβήτητα, οι γωνιές αποτελούν τον βασικό κορμό του προγράμματος ενός νηπιαγωγείου και την πρώτη ασχολία των παιδιών κατά τον ερχομό τους καθημερινά σε αυτό. Για το λόγο αυτό, οι νηπιαγωγοί οφείλουν να είναι υπεύθυνοι ώστε να διατηρούν τις γωνιές σε καλή κατάσταση όπως επίσης και τα υλικά τα οποία χρησιμοποιούν τα νήπια κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες. Επίσης, οι γωνιές θα πρέπει να είναι ευδιάκριτες μεταξύ τους και πολύ καλά οργανωμένες με πλούσιο υλικό για όλα τα παιδιά.

Σύμφωνα με την Τσίγκρα (2014), βασικές γωνιές στα περισσότερα νηπιαγωγεία είναι η γωνιά του οικοδομικού και παιδαγωγικού υλικού, των εικαστικών, του κουκλοθέατρου, της μουσικής, της βιβλιοθήκης, του κουκλόσπιτου, του μπακάλικου-μανάβικου και του θεατρικού παιχνιδιού. Η οργάνωση του χώρου με τις συγκεκριμένες γωνιές, και όχι με κάποιες άλλες (για παράδειγμα με τη γωνιά φυσικών επιστημών, γωνιά άμμου και νερού, οι οποίες προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη βιβλιογραφία) συνδέεται με την έλλειψη χώρου και της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, την ανεπαρκή χρηματοδότηση από το κράτος και τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι νηπιαγωγοί μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Στις γωνιές αυθόρμητων δραστηριοτήτων και παιχνιδιού, οι δραστηριότητες των παιδιών συνδέονται με την κουλτούρα και τα ενδιαφέροντά τους, και ως εκ τούτου είναι διαπραγματεύσιμες. Τα όρια - σύνορα ανάμεσα στους διαφορετικούς χώρους οργάνωσης του νηπιαγωγείου δεν είναι σταθερά και αμετάβλητα, αλλά τροποποιούνται, ερμηνεύονται ανάλογα με την περίσταση και δημιουργούν μια πολύπλοκη πραγματικότητα, την οποία τα παιδιά σε σύντομο χρονικό διάστημα γνωρίζουν μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση.

Όπως τονίζει η Τσίγκρα (2014), η έναρξη του καθημερινού προγράμματος του νηπιαγωγείου με τις αυθόρμητες δραστηριότητες των παιδιών στις γωνιές αποτελεί μια «έξυπνη» και λειτουργική θεσμική ρύθμιση για την αρμονική ένταξη των παιδιών στη σχολική ζωή του νηπιαγωγείου. Με την άφιξή τους στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά αντιμετωπίζουν ένα περιβάλλον παιχνιδιού, ένα περιβάλλον που είναι οικείο στις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντά τους, το οποίο σαφώς διέπεται από κανόνες και σχολικές απαιτήσεις, στις οποίες τα μικρότερα παιδιά (προνήπια) συμμετέχουν για πρώτη φορά. Η διαμόρφωση του χώρου σε γωνιές αυθόρμητων δραστηριοτήτων μεσολαβεί τα ενδιαφέροντα των παιδιών με τις απαιτήσεις του θεσμού, το περιβάλλον της οικογένειας με αυτό του σχολείου, και αμβλύνει πιθανές αντιθέσεις ανάμεσα στους στόχους του θεσμού του νηπιαγωγείου και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η πρωινή ένταξη των παιδιών σε ομάδες ομηλικών και φίλων τους στις γωνιές τους επιτρέπει να παραμείνουν για ένα μικρό χρονικό διάστημα μακριά από τις σχολικές απαιτήσεις και κοντά στα δικά τους ενδιαφέροντα. Έτσι, οι γωνιές δεν αποτελούν μόνο χώρους αγωγής και οικοδόμησης της γνώσης και των κανόνων που διέπουν την κοινωνία, αλλά και χώρους προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και πιο σημαντικά, χώρους συγκρότησης και ρύθμισης των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Σχετικά με τον τρόπο που παίζουν τα δύο φύλα, έχουν επισημανθεί διαφορές από ποικίλες έρευνες. Η έρευνα της Parten (1933) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των μικρών ομάδων παιδιών με σκοπό το παιχνίδι, αποτελούνταν από άτομα του ίδιου φύλου, που προτιμούσαν να παίζουν με τυπικά παιχνίδια για το φύλο τους. Οι συγκεκριμένες διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται και από νεότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Καλτσούνη, 1996).

Ιδιαίτερος σπουδαίος κρίνεται ο ρόλος της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο, γεγονός που αναλύεται στη συνέχεια.

1.3 Ο ρόλος της νηπιαγωγού στις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών

Το νηπιαγωγείο θεωρείται το σχολείο για το παιχνίδι, όπου το παιδί μαθαίνει να παίζει και κυρίως μαθαίνει καθώς παίζει από το ίδιο το παιχνίδι (Μακρυνιώτη, 1997). Χρησιμοποιούμε το θηλυκό γένος, καθώς η νηπιαγωγός ήταν και εξακολουθεί να είναι σχεδόν σε όλα τα ελληνικά νηπιαγωγεία γυναίκα. Ελεύθερα ή οργανωμένα, τα παιχνίδια είναι αναπόσπαστο μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο. Όπως αναφέρει ο Κιτσαράς (2001), ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι καίριας σημασίας και στις δύο περιπτώσεις. Το ελεύθερο παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα για παρατήρηση και καταγραφή ενώ πολλές φορές απαιτείται και η διακριτική παρέμβαση του παιδαγωγού για την αποτελεσματική διεξαγωγή του. Επιπρόσθετα, το παιχνίδι μπορεί να είναι ελεύθερο αλλά διέπεται από κάποιους κανόνες που έχει θεσπίσει ο παιδαγωγός μέσα στο χώρο της τάξης σε συνεργασία με τα παιδιά, οι οποίοι κανόνες θα πρέπει να τηρούνται από όλους.

Όπως υπογραμμίζει η Ντολιοπούλου (1999), οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να παρατηρούν συνεχώς το παιχνίδι των παιδιών, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (αν διέπονται από αίσθημα φιλίας, συνεργασίας, ομαδικότητας, ανταγωνισμού, φιλονικίας) ώστε να ενημερωθούν για τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις ανάγκες και την πρόοδο των παιδιών. Έχοντας αυτές τις πολύτιμες πληροφορίες στα χέρια τους, οι νηπιαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν πιο εύκολα δραστηριότητες που θα συμβάλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και να παρέμβουν κατάλληλα στο παιχνίδι τους.

Αρκετές φορές, το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών μπορεί να εξελιχθεί σε μια βαρετή και στάσιμη διαδικασία. Στο σημείο αυτό, η παρέμβαση των νηπιαγωγών θεωρείται αναγκαία και πολύτιμη. Αρχικά, μπορούν να προτείνουν ιδέες ώστε να αλλάξει το σενάριο του παιχνιδιού, μπορούν να συμμετέχουν και αυτοί με τη σειρά τους αναλαμβάνοντας ένα ρόλο. Επίσης, μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μέσα από το οποίο θα αναδύονται ειλικρινείς και αξιόλογες ανθρώπινες σχέσεις. Όλα αυτά όμως, θα πρέπει να γίνονται με έμμεσο και διακριτικό τρόπο στα πλαίσια του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με την έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey, οι εκπαιδευτικοί παράγουν έργο και έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις. Το να προσεγγίζεις κάθε παιδί με σεβασμό και κατανόηση είναι μια πρόκληση που ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει. Ακόμη, το έργο αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσεγγίζουν και να αναγνωρίζουν το κάθε παιδί ως μοναδικό άτομο μιας κοινότητας. Σύμφωνα με την Κουτσουβάνου (2000), για να αποκτήσουν στέρεες βάσεις και προοπτική αυτές οι απόψεις, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφήσουν στην άκρη τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις και τις γενικεύσεις, και να κοιτάξουν τα παιδιά ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ιντιάνα των Η.Π.Α (Kontos, 1999) σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν το ρόλο του εμπυχωτή, εκείνου που ενισχύει το παιχνίδι των παιδιών έχοντας το ρόλο του συμπαίκτη, καθώς και εκείνου που διαχειρίζεται και επιλύει καταστάσεις. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η παρουσία των εκπαιδευτικών στις ελεύθερες δραστηριότητες, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτές (Johnson, Christie, & Yawkey, 1987).

Συμπερασματικά, η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών δεν πρέπει να μένει αμέτοχη. Αντίθετα, παρατηρεί και παρεμβαίνει όποτε κρίνεται απαραίτητο στο παιχνίδι τους. Παράλληλα, της δίνεται η ευκαιρία να καταλάβει πώς σκέφτεται και λειτουργεί μέσα στο χώρο το κάθε παιδί, να ενθαρρύνει και να μεταδώσει αξίες. Με τη διακριτική παρέμβασή της, μαθαίνει τρόπους καλής συμπεριφοράς στα παιδιά, ενισχύοντας το ομαδικό πνεύμα, το αίσθημα συνεργασίας, αλληλεγγύης και συντροφικότητας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, ανεξάρτητα από την καταγωγή ή το φύλο των παιδιών. Το παιδί σταδιακά, αποκτά εμπιστοσύνη στις ικανότητές του και κινείται αυτόνομα στο χώρο. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς και υπόδειγμα για τα παιδιά, επομένως θα πρέπει να αποπνέουν σεβασμό, αγάπη, ισότητα και δικαιοσύνη, ώστε και οι διαπροσωπικές σχέσεις που θα δημιουργήσουν τα νήπια ερχόμενα στο σχολείο, να χαρακτηρίζονται από τις συγκεκριμένες έννοιες.

1.4 Ο ρόλος της νηπιαγωγού στις σχέσεις που διαμορφώνουν τα νήπια

Σύμφωνα με τον Bernstein (1977), οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τη μετάδοση των στερεοτύπων φύλου όχι μόνο μέσα από το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας τους, αλλά μέσα από τη συμπεριφορά τους στη σχολική τάξη, τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, τις στάσεις και πεποιθήσεις τους για το ρόλο των φύλων. Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς που έχουν γαλουχηθεί σε μια σεξιστική κοινωνία, με αποτέλεσμα να λειτουργούν με τα μοτίβα συμπεριφοράς που είναι τυπικά για το φύλο τους. Όπως αναφέρει και η Κογκίδου (1995), δυσκολεύονται να αποδεχτούν ότι το σχολείο και το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν παρέχει ισότητα ευκαιριών και ότι μέσα σε αυτό «επιβιώνουν παραδοσιακές και αναπτύσσονται νέες, άμεσες και

έμμεσες διακρίσεις φύλου που διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης των κοριτσιών και των αγοριών». Οι νηπιαγωγοί άλλοτε ακούσια κι άλλοτε εκούσια με τον τρόπο που οργανώνουν και διαμορφώνουν χωροταξικά τις περιοχές δραστηριοτήτων στην αίθουσα, την επιλογή της υλικοτεχνικής υποδομής, τη λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσουν με τα νήπια, τους διαφοροποιημένους χαρακτηρισμούς που χρησιμοποιούν για τα αγόρια και τα κορίτσια, την παρακίνηση για επιλογή και ενασχόληση με διαφορετικά παιχνίδια και είδη δραστηριοτήτων που «ταιριάζουν» περισσότερο με το φύλο τους, την ομαδοποίηση των παιδιών με βάση το φύλο τους, τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές, συμβάλλουν στη μετάδοση μηνυμάτων προς τα παιδιά που ενισχύουν τις ανισότητες και οδηγούν σε διαφορετική αντιμετώπισή τους στην τάξη.

Άλλωστε, οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών φανερώνουν ότι οι έμφυλες διακρίσεις και ανισότητες διαχέονται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και αναπαράγονται στερεότυπα για τους ρόλους και τις ταυτότητες των φύλων (Sutherland 1985. Stanworth 1983. Arnot 1986. Delamont 1990, στο: ΥΠΕΠΘ, 2007). Επομένως, η αναδόμηση των βαθιά ριζωμένων κοινωνικών στερεοτύπων, είναι μία διαδικασία πολυσύνθετη, που πρέπει να ξεκινά από την πρώτη σχολική ηλικία και να συνεχίζεται με τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση σε όλες τις ηλικίες.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται λόγος για το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο που πια είναι πολυπολιτισμικό και για την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 2: Πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

2.1 Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Η ελληνική πραγματικότητα

Το μεταναστευτικό ρεύμα των τελευταίων δεκαετιών έχει επηρεάσει σε παγκόσμιο επίπεδο τη σύνθεση των κοινωνιών, μετατρέποντάς τες σε πολυπολιτισμικές. Αν και η Ελλάδα κλείνει σύντομα μια τριακονταετία εμπειρίας ως χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών, η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τα παιδιά από οικογένειες αλλοδαπών ή παλιννοστούντων είναι ακόμη ελάχιστα ανεπτυγμένη και ανεπαρκής.

Αναφορικά με το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών ξεπερνά το 15% (περίπου 25.000 νήπια σε σύνολο 150.000 νηπίων) του συνολικού πληθυσμού. Η φοίτηση των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο δεν είναι μια απλή διαδικασία, αφού συνδέεται με πολλά προβλήματα και δυσκολίες, τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και για τους γονείς και τους νηπιαγωγούς. Όταν ένα παιδί έρχεται στο νηπιαγωγείο, η βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζει είναι να ενταχθεί στην ομάδα των παιδιών. Ωστόσο, η ένταξη αυτή δεν είναι εύκολη διαδικασία. Ιδιαίτερα για το αλλοδαπό παιδί, απαιτείται δύναμη και ικανότητα επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει, ότι δυσκολεύεται να συμβιώσει, τόσο με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, όσο και με τους ενήλικες στο νηπιαγωγείο. Δηλαδή, δεν βρίσκεται σε αμοιβαία σχέση μαζί τους, ώστε να μάθει να διαπραγματεύεται ελεύθερα ως ίσος μεταξύ ίσων και να διευρύνει τις εξωοικογενειακές του εμπειρίες (Mussen, 1986: σελ. 130).

Το νηπιαγωγείο ως χώρος με κατεξοχήν προσφορά την κοινωνικοποίηση των παιδιών, που μπορεί να προαγάγει την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Αυτό διότι, σύμφωνα με τα στάδια παιδικής ανάπτυξης του Piaget και του Erikson, στην ηλικία

4-6 χρόνων αναπτύσσεται η κοινωνική σύλληψη του άλλου, διαμορφώνονται ρόλοι και στερεότυπα. Σε αυτή την ηλικία, συνεπώς, αναπτύσσονται οι προκαταλήψεις και η κοινωνική συμπεριφορά, τα οποία σφραγίζουν και την πορεία της μελλοντικής του ζωής.

Ειδικά στα νηπιαγωγεία η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή έχει πρωταρχικό στόχο την ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό. Φέρνει μαζί της όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά επίσης, την αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Επιδιώκει την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, να εμποδίσει το σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων. Γίνεται επομένως κατανοητό ότι σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, με την παρουσία παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση είναι πλέον απαραίτητη.

2.2 Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε την περίοδο 1980 στον Ευρωπαϊκό χώρο όταν υπήρχε μεγάλη μετακίνηση πληθυσμών με σκοπό την εύρεση εργασίας. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί από τους επιστήμονες διάφοροι ορισμοί αναφορικά με το τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ποιος είναι ο σκοπός της, καθώς και ποιες είναι οι διαφορές ανάμεσα στις έννοιες «διαπολιτισμικός» και «πολυπολιτισμικός». Ο όρος «πολυπολιτισμικός» χρησιμοποιείται για να δηλώσει την απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ενώ με τον όρο «διαπολιτισμικός» δηλώνεται η σχέση μεταξύ των πολιτισμών (Κανακίδου, 1998). Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται ταυτόχρονα οι έννοιες «Διαπολιτισμική Αγωγή» καθώς και «Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση».

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση κάθε είδους διακρίσεων και με την επικράτηση της αλληλοκατανόησης, της αλληλεγγύης και της ισονομίας. Σκοπός της όπως ορίζεται από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο είναι να διατηρήσει ο κάθε άνθρωπος την εθνικοπολιτική του ταυτότητα. Μόνο σε αυτές τις συνθήκες θα εννοηθεί και θα ανοίξει το διαπολιτισμικό σχολείο, ώστε να διασφαλιστεί το δικαίωμα όλων των παιδιών για την μόρφωση που επιθυμούν. Κάτω από αυτή τη θεώρηση της κατάστασης θα αποφευχθούν τα συναισθήματα της περιθωριοποίησης και της αποξένωσης των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, τα οποία δυστυχώς ενυπάρχουν έντονα στην κοινωνική πραγματικότητα.

Όπως υπογραμμίζει ο Γκόβαρης (2011), η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τρεις κατευθύνσεις. Η πρώτη στοχεύει στην ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των ομάδων που συνυπάρχουν σε κοινό κοινωνικό χώρο. Η δεύτερη κατεύθυνση έχει ως στόχο την ανάδειξη πολιτισμικών διαφορών των παιδιών των μεταναστών και η τρίτη κατεύθυνση αναφέρεται στις προϋποθέσεις της ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών αυτών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Στη σύγχρονη εποχή τα παιδιά ζουν σε ένα κόσμο όπου δεν υπάρχουν σύνορα και είναι ιδιαίτερος σημαντική γι' αυτά η επίγνωση των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των ανθρώπων καθώς και η καλλιέργεια βασικών ανθρώπινων ικανοτήτων, όπως η κριτική σκέψη. Με αυτά τα εφόδια, οι μαθητές θα μπορούν να συμβιώνουν αρμονικά, έχοντας μια θετική εικόνα τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Gomez, 1991).

Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000), το σχολείο αποτελεί σημαντικό μηχανισμό κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών και ταυτόχρονα αποτελεί ισχυρό μηχανισμό κοινωνικού αποκλεισμού για τα παιδιά που προέρχονται από φτωχό οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

αποτελεί το κλειδί για την ομαλή και ειρηνική συνύπαρξη όλων των ανθρώπων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα παιδιά διευρύνουν τις γνώσεις τους για άλλους πολιτισμούς και αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει ποικιλομορφία τρόπων ζωής. Όπως αναφέρει η Ramsey (1987), από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά διαμορφώνουν την αρχική τους ταυτότητα και έχουν ανάγκη να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συμπεριφέρονται μέσα σε ένα περιβάλλον διαφορετικότητας. Στόχος είναι να αποκτήσουν θετική προσωπική ταυτότητα σχετικά με το φύλο, το γένος, την κουλτούρα, τη θρησκεία, να την αναγνωρίσουν και να δεχτούν την κοινωνική τους ένταξη σε διαφορετικές ομάδες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει συνεπώς στον παραμερισμό των φραγμών που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη συνάντηση των πολιτισμών σε ένα κοινό σταυροδρόμι, στην προώθηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού, προκειμένου να επιτευχθεί ο σεβασμός της πολιτισμικής πολλαπλότητας, η συνειδητοποίηση του προσωπικού πολιτισμικού εγκλωβισμού και η προώθηση της ικανότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία (Ghosh & Tarrow, 1993).

2.3 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από μια σειρά αρχών. Στόχος των αρχών αυτών δεν είναι άλλος από την αναγνώριση της ισότητας όλων των ανθρώπων καθώς και όλων των πολιτισμών. Απαραίτητο κρίνεται οι αρχές αυτές να εφαρμόζονται από όλους συνεχώς και ειδικότερα από τους εκπαιδευτικούς που διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger (1988), οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής τέσσερις: α) εκπαίδευση για την

ενσυναίσθηση: μέσω της ενσυναίσθησης, οι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν, να δουν και να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους απέναντι στα προβλήματα και τις καταστάσεις που βιώνουν οι συνάνθρωποί τους β) εκπαίδευση για την αλληλεγγύη: καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των φυλών/κρατών καθώς και των ομάδων και παραμερίζει κοινωνικές ανισότητες, διακρίσεις και αδικίες που τυχόν εμφανίζονται. Στόχος είναι η προώθηση παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους γ) σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας: ο διαπολιτισμικός σεβασμός είναι δυνατόν να επιτευχθεί με το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς (όπ. ανάφ στο Γεωργογιάννης, 1999: 50-51).

Απαραίτητη προϋπόθεση, όπως υπογραμμίζει ο Ζωγράφου (2003), αποτελεί η «ισότιμη αντιμετώπιση της πολιτισμικής παράδοσης κάθε πολιτιστικής ομάδας» και δ) εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων: προκύπτει εξασφάλιση εποικοδομητικού διαλόγου και επικοινωνίας μεταξύ των λαών διαφορετικής προέλευσης. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες, διευρύνουν τις γνώσεις τους, ευαισθητοποιούνται και κατανοούν καλύτερα ανθρώπους που προέρχονται από άλλες χώρες. Επίσης, μαθαίνουν να μπαίνουν στη θέση των άλλων και μπορούν να καταλαβαίνουν πώς αισθάνονται. Σύμφωνα με τον Hohmann (1989), «η διαπολιτισμική αγωγή έχει ως στόχους (α) τη συνάντηση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, (β) τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση, (γ) τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (όπ. ανάφ στο Νικολάου, 2005).

Οι Modgil, Verma, Mallick, και Modgil (1997) αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην έννοια της ελευθερίας ως βασικής αρχής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ελευθερία από κληρονομημένες προκαταλήψεις, ελευθερία για διερεύνηση άλλων

πολιτισμών, ελευθερία στην οργάνωση των προσωπικών μας επιλογών. Δεν απομονώνει ένα παιδί από το δικό του πολιτισμό αλλά το καθιστά ικανό να τον εμπλουτίζει και να τον εκλεπτύνει χωρίς να χάνει τις ρίζες του μέσα σε αυτόν. Όπως αναφέρει ο Τσιάκαλος (2000), στα παιδιά παρέχονται ίσες ευκαιρίες που βασίζονται στην ισότιμη αναγνώριση των γλωσσικών και κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών συμβάλλοντας στη βελτίωση των ευκαιριών μόρφωσης των παιδιών αυτών με σκοπό ένα “ανθρώπινο” σχολείο, το οποίο θα προσφέρει τις γνώσεις προσαρμοσμένες στη “ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης” του κάθε μαθητή.

Ο ρόλος του σχολείου είναι εξαιρετικά σημαντικός καθώς καλείται να βοηθήσει στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και στην ανάπτυξη των πολιτισμικά υποβαθμισμένων μαθητών. Στόχος είναι η προώθηση μιας εκπαίδευσης η οποία θα υιοθετεί τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και θα επισημαίνει την ισότητα των ευκαιριών αλλά και το δικαίωμα στη διαφορετικότητα (Καλούρη – Αντωνοπούλου, 1995). Και σαφώς, το ιδανικότερο περιβάλλον εισαγωγής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν είναι άλλο από το νηπιαγωγείο με απώτερο σκοπό την υιοθέτησή της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

2.4 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή

Τα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν μια εικόνα για τους άλλους από πολύ νωρίς. Αρχικά, το παιδί έρχεται σε επαφή με την κουλτούρα των γονιών του στο πλαίσιο της οικογένειας, όπου διαμορφώνει απόψεις και στάσεις που θα το συνοδεύουν στη μετέπειτα ζωή του. Για παράδειγμα, γονείς οι οποίοι διακατέχονται από αισθήματα σεβασμού προς την ετερότητα είναι επόμενο να τείνουν να μεταβιβάσουν στα παιδιά τους τη διάθεση για γνωριμία, συνομιλία και συνεργασία με τους συνομηλίκους τους ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής τους (ΕΑΔΑΠ, 2004). Ανάμεσα στο σπίτι και την κοινωνία τα παιδιά θα περάσουν μια μακρά περίοδο

προσαρμογής, εγκλιματισμού, σύγκρουσης και διαπραγμάτευσης, με λίγα λόγια: κοινωνικοποίησης.

Από τη φύση τους, τα παιδιά είναι περίεργα σχετικά με τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί, ώστε ακόμη και από τη βρεφική ηλικία, κάποια φυσικά χαρακτηριστικά, όπως το χρώμα του δέρματος, η υφή των μαλλιών και το χρώμα των ματιών, να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, σαν να αποτελείται περισσότερο από διαφορετικούς ανθρώπους και λιγότερο από ανθρώπους οι οποίοι μοιάζουν με τα παιδιά. Το γεγονός αυτό, σχετίζεται με τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς πρώτα παρατηρούν τις διαφορές και αργότερα ανακαλύπτουν και κατανοούν ομοιότητες (Τσιάκαλος, 2000). Τα μικρά παιδιά υιοθετούν συνεχώς απόψεις και καλλιεργούν στάσεις από το τι και ποιος βρίσκεται γύρω τους. Ενσωματώνουν συμπεριφορές ενηλίκων με εξαιρετική ευκολία στις δικές τους αντιλήψεις και αναπτύσσουν προκαταλήψεις απέναντι σε ορισμένα άτομα. Όπως υπογραμμίζουν και οι Cole & Cole (2001), οι παγιωμένες αυτές αντιλήψεις είναι δύσκολο να ξεριζωθούν, ακόμη και σε ενήλικες οι οποίοι γνωρίζουν ότι είναι λανθασμένες αλλά τις διαιωνίζουν. Αποτελούν όμως μια *μορφή συναισθηματικής μάθησης* και έτσι καθίσταται δυνατή η «επανεκμάθηση».

Τα παιδιά ανακαλύπτουν τον κόσμο και γενικεύουν τις εμπειρίες τους, γεγονός που περιλαμβάνει και τη διαμόρφωση στερεοτύπων (Vandenbroeck, 2004). Η απλή αποδοχή ή συνύπαρξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης όμως δεν είναι επαρκής. Στόχος είναι η ισότιμη ένταξη και συμμετοχή τους στις δράσεις και την καθημερινή ζωή του σχολικού περιβάλλοντος. Οι Plaisance και Rayna (1997) σε εκτενές τους άρθρο αναφέρουν ότι τις τελευταίες δεκαετίες σε όλο το δυτικό κόσμο, πραγματοποιούνται έρευνες όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στον τρόπο μάθησης των παιδιών και στο ποιές είναι οι καλύτερες παιδαγωγικές

προσεγγίσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη, τη μαθησιακή και κοινωνική τους εξέλιξη. Ένα από τα σημεία που δίνεται ιδιαίτερη σημασία είναι η αρμονική ενσωμάτωση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2007).

Το σχολείο αποτελεί κεντρικό θεσμό μιας κοινωνίας και θα πρέπει να παρέχει ισότητα δικαιωμάτων και ευκαιριών σε όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις. Οφείλει να σεβαστεί την πολιτισμική ταυτότητα και να προσπαθήσει να ανασκευάσει τα ήδη διαμορφωμένα στερεότυπα των παιδιών. Η οικοδόμηση ενός διαπολιτισμικού περιβάλλοντος με τη συνεργασία γονέων – παιδαγωγών είναι απαραίτητη για να βοηθήσει το παιδί να εξερευνήσει άλλους τρόπους συμπεριφοράς και προσαρμογής.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να ταυτίζεται με τον παραδοσιακό τρόπο κατά τον οποίο τα παιδιά μάθαιναν για τις τέσσερις φυλές, καθώς αναπτύσσει προκαταλήψεις που οδηγούν σε αντιρατσιστικές αντιδράσεις. Θα πρέπει να εκφράζεται με δραστηριότητες που ενισχύουν την ευαισθησία για τις ανάγκες του κάθε παιδιού, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας. Στόχος είναι να δημιουργηθούν κοινότητες μεταξύ των μαθητών όπου θα κυριαρχεί το στοιχείο της ισότητας, θα παρέχονται δηλαδή ίσες ευκαιρίες κοινωνικής συμμετοχής και κοινωνικής ανόδου (Pentini, 2005). Άλλωστε, όπως τονίζει και ο Μπάμπαλης (2006), *«το σχολείο έχει χρέος να δημιουργεί ανθρώπους με αγάπη για τον άλλο άνθρωπο, τον διαφορετικό πολιτισμό, την ξένη κουλτούρα, το περιβάλλον, την ειρήνη»*. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού απαιτείται κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική.

Συμπερασματικά, σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης, σύμφωνα με τον Feil (1984), τα προβλήματα στο νηπιαγωγείο προκύπτουν από τις διαφορετικές συνθήκες ζωής και το κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών, όπως συμβαίνει και με την περίπτωση των παιδιών μεταναστών στη Γερμανία. Τα παιδιά αυτά, αντιμετωπίζουν

προβλήματα με τη διγλωσσία και την πολιτισμική απόσταση και το νηπιαγωγείο είναι σε θέση να τα αντιμετωπίσει με ποικίλους τρόπους. Από παιδαγωγική άποψη, τα παιδιά των μεταναστών δε δημιουργούν προβλήματα. Αντίθετα, παρέχουν ευκαιρίες ώστε να προβληματιστούν οι ειδικοί σχετικά με το έργο του νηπιαγωγείου και να συμπεριλάβουν νέες και διαφορετικές εμπειρίες. Η ύπαρξη επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο μπορεί να προωθήσει την καλύτερη κατανόηση ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το σπίτι, μεταξύ των γονέων από τη Γερμανία και των γονέων μεταναστών.

Έχει αποδειχτεί ότι η απλή επαφή με το διαφορετικό δεν αρκεί για να αποτελέσει τη βάση για μια γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα, ενδέχεται να οδηγήσει και στην ενίσχυση των στερεοτυπικών αντιλήψεων (Byram, 1997. Vandebroek, 2004).

Υποστηρίζεται λοιπόν, σύμφωνα με τον Κούσουλα (2006), ότι από το νηπιαγωγείο θα πρέπει να καλλιεργείται στα παιδιά η διαπολιτισμική ικανότητα με την αναζήτηση δραστηριοτήτων μέσα από τη θεματοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο, όπως αναφέρει και ο Γκόβαρης (2011), τα παιδιά θα μάθουν να αμφισβητούν την «αληθινή» γνώση, να αναστοχάζονται τις υποκειμενικές τους γνώσεις, να προσεγγίζουν κάθε θέμα από πολλές οπτικές, να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, να τις συζητούν, να αντιμετωπίζουν με ευελιξία τις συγκρούσεις τους, και γενικότερα να εξοικειωθούν με ανάλογες διαδικασίες οι οποίες είναι ικανές να προετοιμάσουν όλα τα παιδιά για να συμμετάσχουν σε ένα ουσιαστικό διαπολιτισμικό διάλογο.

Η παρουσία των ξένων παιδιών στο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια πολύ θετική ευκαιρία, που βοηθάει όλα τα παιδιά να

διαμορφώσουν νέες σχέσεις με τη μορφωτική διαδικασία, εμπλουτίζει τους μαθητές και τη σχολική ζωή με νέες προτάσεις και συμπεριφορές και αναβαθμίζει την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, όπου η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού έχει απέραντα περιθώρια έκφρασης, δίνεται μια σημαντική ευκαιρία για διαδικασίες επιτυχούς ένταξης των ξένων παιδιών στα μορφωτικά δρώμενα. Μια σωστή ένταξη στο νηπιαγωγείο αναμφίβολα θα έχει πολύ θετικές συνέπειες για τις υπόλοιπες βαθμίδες (Χρυσυφίδης, 2004).

Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών στο νηπιαγωγείο σε συνδυασμό με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.5 Ελεύθερες δραστηριότητες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Όλοι συμφωνούν ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα πολύ σημαντική στην καθημερινή ζωή των παιδιών. Παρόλο που το παιχνίδι εμφανίζεται ως κυρίαρχη δραστηριότητα των παιδιών σε όλους τους πολιτισμούς, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το παιχνίδι σε κάθε πολιτισμό είναι στενά συνδεδεμένος με τις κοινωνικές πεποιθήσεις και αξίες ενός πολιτισμού (Unesco, 1979. Curtis, 1993). Το παιχνίδι δεν αντιμετωπίζει μόνο πολιτισμικές επιρροές, αλλά αποτελεί και μια έκφραση του πολιτισμού, της κουλτούρας ενός λαού (Whiting & Whiting, 1975). Όπως υπογραμμίζει και ο Caillois (1992), είναι μια δραστηριότητα που έχει σχέση αλληλεπίδρασης με την κοινωνία και τους πολιτισμικούς παράγοντες. Παρά το γεγονός ότι κάθε κοινωνία προσδίδει ένα διαφορετικό περιεχόμενο στην έννοια του παιχνιδιού, αποδείχθηκε ότι το παιχνίδι μπορεί να είναι ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό «εργαλείο» για τα παιδιά, το οποίο μπορεί να τα βοηθήσει να υιοθετήσουν κοινωνικές αξίες και να εξομειωθούν με αυτές (Γερμανός, 1993).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της Θεσσαλίας (Botsoglou & Kakana, 2003) σχετικά με τη σύνδεση πολιτισμών μέσω του παιχνιδιού, έδειξε ότι τα

παιδιά είναι σε θέση να ξεπεράσουν τις πολιτισμικές τους διαφορές κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ξεκάθαρα ότι το παιχνίδι θα μπορούσε να αποτελέσει ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο στις προσπάθειες των παιδαγωγών να βοηθήσουν τα παιδιά μεταναστών να ενταχθούν αρμονικά στο νέο τους περιβάλλον. Ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στο παιχνίδι θα μπορούσε να προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά αυτά να αποκτήσουν νέες εμπειρίες προερχόμενες από τη χώρα που πια διαμένουν μόνιμα. Επίσης, το αυθόρμητο παιχνίδι είναι και ένας αποτελεσματικός τρόπος ώστε τα παιδιά να έρθουν πιο κοντά μεταξύ τους (είτε προέρχονται από άλλη χώρα είτε όχι). Με αυτόν τον τρόπο, η καθημερινότητα των παιδιών μπορεί να είναι απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και αρνητικά πρότυπα που δεν ωφελούν σε τίποτα παρά μόνο διχάζουν και αποξενώνουν τα παιδιά μεταξύ τους.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κίνα (Vong, 2005), δείχνει πως παρά τις προσπάθειες της κυβέρνησης να «αγκαλιάσει» το παιχνίδι ως ένα τρόπο προώθησης της επιχειρηματικής νοοτροπίας, οι Κινέζοι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης δείχνουν απρόθυμοι να εγκαταλείψουν ορισμένες παραδοσιακές απόψεις τους, όπως για παράδειγμα η επίσημη διδασκαλία κινέζικου χορού. Οι προσεγγίσεις που αφορούν το παιχνίδι και τα προγράμματα σπουδών που εξαρτώνται από αυτούς, δεν μπορούν να μεταπηδούν τόσο απλά από τον έναν πολιτισμό στον άλλον. Σύμφωνα με την Moyles (2010), τα παιδιά είναι «ανοιχτά» σε νέες κουλτούρες, συμμετέχουν σε πολιτιστικές εκδηλώσεις και πρακτικές, μαθαίνοντας πώς να ζουν μέσα στην κουλτούρα της κοινότητας στην οποία συμμετέχουν ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά (Kirova, 2010) εστίασε στο ρόλο του αυθόρμητου παιχνιδιού ως μια πολιτιστική δραστηριότητα παιδιών προερχόμενων από διαφορετικές χώρες στη μετάβασή τους από το σπίτι στο

νηπιαγωγείο. Τα τελευταία χρόνια οι πληθυσμοί μεταναστών και προσφύγων στον Καναδά αυξήθηκαν σημαντικά και λόγω των προβλημάτων που προέκυψαν (αρνητικά σχόλια, διακρίσεις, διατύπωση στερεοτυπικών αντιλήψεων), εφαρμόστηκε πρόγραμμα στις μητρικές γλώσσες των αλλόγλωσσων παιδιών όσον αφορά τις αυθόρμητες δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση και ακόμη περισσότερο στην προσχολική εκπαίδευση θα μπορούσε να «ανοίξει το δρόμο» για νέες κατευθύνσεις όπου παιδιά και ενήλικες συνεργάζονται και μοιράζονται γνώσεις και εμπειρίες σε ένα κοινό χώρο. Στην προσπάθειά τους αυτή, το παιχνίδι αποτελεί «όχημα» για τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών ενώ παράλληλα δημιουργείται μια κοινή κουλτούρα δίχως να χάνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθεμιάς που αντιπροσωπεύει τα παιδιά.

Ο Vygotsky (1967) άλλωστε, από πολύ νωρίς ισχυρίστηκε ότι κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά πειραματίζονται με τις πολιτισμικές έννοιες και τους κανόνες της ζωής, ελευθερώνοντας τους εαυτούς τους από τους καθημερινούς περιορισμούς. Γνωρίζουν παιδιά από άλλες χώρες, δημιουργούν σχέσεις φιλίας τις περισσότερες φορές και όχι ανταγωνισμού βασισμένες στη συνεργασία, την αλληλεγγύη και το ομαδικό πνεύμα.

Για μια ακόμη φορά, ο ρόλος της νηπιαγωγού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου θεωρείται πολύ σημαντικός, πράγμα που αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

2.6 Ο ρόλος της νηπιαγωγού σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα

Η εκπαίδευση έχει ως αντικειμενικό στόχο να αναπτύξει τις δυνατότητες του παιδιού, δίνοντας χρόνο, χώρο και πρωτοβουλία στα παιδιά καθώς και βοηθώντας τα να ανακαλύψουν τον κόσμο. Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την καταγωγή, το φύλο,

τη γλώσσα ή τη θρησκεία τους είναι ισότιμα και ενεργητικά μέλη της ομάδας. Μέγιστο ρόλο για τις παραπάνω διαδικασίες διαδραματίζει η στάση που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός.

Τα παιδιά υιοθετούν στερεοτυπικές απόψεις για τους άλλους: από ενηλίκους και από συνομηλίκους. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ευθύνη εδώ να προσπαθήσουν να προσφέρουν στα παιδιά μια εικόνα του εαυτού τους και των άλλων, η οποία θα τα βοηθήσει να είναι ευέλικτα, να λειτουργούν μέσα σε διαφορετικές καταστάσεις και να προσαρμόζονται στις αλλαγές. Όπως αναφέρει ο Οδηγός Νηπιαγωγού (2014), πρωταρχικός στόχος για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρείται το να μπορέσουν να μεταδώσουν στα παιδιά «πολιτισμικές πρακτικές», να τα μυήσουν δηλαδή σε συνήθειες που χαρακτηρίζουν τον εγγράμματο πληθυσμό των δυτικών κοινωνιών και και προτρέπουν στη «δια βίου μάθηση». Για την επίτευξη αυτού του στόχου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διαμόρφωση ενός ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος που θα παρακινεί το κάθε παιδί να συμμετέχει στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας με ενδιαφέρον, να αντλεί ευχαρίστηση από τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται, να αντιμετωπίζει και να επιλύει αυτόβουλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται.

Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί και οι άλλες μορφές προσχολικής αγωγής προσφέρονται για την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Τα παιδιά βγαίνουν από το ασφαλές περιβάλλον της οικογένειας και έρχονται σε επαφή με ένα άλλο περιβάλλον, αυτό του παιδικού σταθμού. Εκεί έρχονται σε συνεχή και στενή επαφή με άλλα παιδιά και οικογένειες, που είναι εμφανώς διαφορετικές από τη δική τους. Η απλή συνύπαρξη δεν αρκεί. Τα παιδιά ανακαλύπτουν τον κόσμο και γενικεύουν τις εμπειρίες τους, γεγονός που περιλαμβάνει και τη διαμόρφωση στερεοτύπων. Οι ενήλικες μπορούν να ανασκευάσουν το στερεότυπο, αμφισβητώντας την άποψη που

εκφράζει το παιδί και προσπαθώντας να το κάνουν να σκεφτεί συνειδητά την άποψη που μέχρι τότε εξέφραζε ασυνείδητα. Το βήμα αυτό (από το ασυνείδητο στο συνειδητό) είναι αυτό που ο Bruner (1996) ονομάζει μετασκέψη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φροντίζουν ώστε ο θεσμός οικογένεια να παρέχει επαρκή ασφάλεια και ερεθίσματα στα παιδιά για να βιώσουν την εγγύτητα με τους άλλους, στο ελεύθερα επιλεγμένο, αυθόρμητο παιχνίδι τους (Vandenbroeck, 2004).

Πρόσφατη έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, σχετικά με τις διαπολιτισμικές στρατηγικές και διαδικασίες που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί (Hajisoteriou, 2012). Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες διατηρούν αντιφατικές αντιλήψεις όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ στερούνται πολιτισμικής γνώσης για τους μετανάστες μαθητές τους. Η διαπολιτισμική προετοιμασία των εκπαιδευτικών κρίνεται επείγουσα και απαραίτητη ώστε το κύμα μετανάστευσης στην Κύπρο να λειτουργήσει ως κάτι θετικό στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Όπως υπογραμμίζει και η Blatchford (1994), στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια των οργανωμένων αλλά και των ελεύθερων δραστηριοτήτων, η νηπιαγωγός μέσω ερωτήσεων και ακούγοντας με προσοχή τις συζητήσεις και τα αυθόρμητα σχόλια των παιδιών, έχει τη δυνατότητα να μάθει πολλά από τα συμπεράσματά τους για το κοινωνικό περιβάλλον. Μπαίνει στη διαδικασία να παρατηρήσει τα παιδιά, αποτιμώντας έτσι την πρόοδό τους και καταγράφει αυτές τις πληροφορίες σε προφίλ που αντιστοιχούν σε κάθε παιδί και αποτελούν για εκείνη ένα πολύτιμο εργαλείο. Κατά διαστήματα, αξιολογεί το πρόγραμμά της και διαπιστώνει αν έχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βρίσκονται σε ετοιμότητα αναφορικά με τα σχόλια των παιδιών, σχετικά με τα φυσικά χαρακτηριστικά των

ίδιων και των άλλων. Οφείλουν να σέβονται τον τρόπο σκέψης των παιδιών και να τα βοηθούν ώστε να μπορούν να ξεκαθαρίσουν πιθανές συγκεχυμένες καταστάσεις που δημιουργούνται στο μυαλό τους, όπως για παράδειγμα αυτή της μελανίνης, που φαίνεται εξαιρετικά δυσνόητη στα παιδιά. Συχνά, τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν χαρακτηριστικά του προσώπου για να απορρίψουν ένα άλλο παιδί. Το στοιχείο αυτό υποδεικνύει την αναγνώριση κοινωνικά κυρίαρχων συμπεριφορών που επικρατούν στις κοινότητές τους εκ μέρους τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, κρίνεται απαραίτητη η επέμβαση του εκπαιδευτικού ώστε να κατευνάσει τις εντάσεις (Ramsey, 1987).

Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκφράζουν ενδοιασμούς σε καταστάσεις που ενέχουν την ύπαρξη ρατσισμού, καθώς θεωρούν ότι η στάση των παιδιών σχετίζεται με την ιδεολογία της οικογένειάς τους. Σύμφωνα με την Blatchford (1994), οι εκπαιδευτικοί μπορούν σε αυτή την περίπτωση να προσελκύσουν τους γονείς των παιδιών αυτών και να τους μιλήσουν για τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία είναι αντίθετη με διακρίσεις, αποκλεισμό ή απόρριψη οποιουδήποτε παιδιού.

Όπως όλοι οι άνθρωποι, έτσι και οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από τις δικές τους οικογένειες και φέρνουν στο χώρο του σχολείου τις δικές τους πολιτισμικές αντιλήψεις, τις αξίες, τα πιστεύω και τις προσδοκίες τους, καθώς επίσης και τις προκαταλήψεις, τις στερεοτυπικές απόψεις και παρανοήσεις τους (Ramsey, 1987). Για το λόγο αυτό, όπως τονίζει και η Wasonga (2005), πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ώστε να είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ετερότητας και διαφορετικότητας και να είναι έτοιμοι να διδάξουν παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες. Η κατάρτιση των παιδαγωγών οφείλει να είναι

προσανατολισμένη στο μέλλον, όσον αφορά στην αποδοχή διαφορετικών προτύπων δράσης και συμπεριφοράς (Μάρκου, 1996).

Ο νηπιαγωγός, είναι ο άνθρωπος που βρίσκεται πλησιέστερα στα παιδιά μετά το οικογενειακό τους περιβάλλον. Πρέπει να διαθέτει αυτό που ονομάζουμε «διαπολιτισμική ετοιμότητα». Ο όρος αυτός παραπέμπει στην επάρκεια των γνώσεων που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα. Χρειάζεται άμεσα επιμόρφωση ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο νέο σχολικό περιβάλλον, στα νέα καθήκοντα που σχετίζονται με την ανάπτυξη πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων σε μια σύγχρονη διαπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία. Έχοντας ως αφετηρία την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να προχωρήσουν σε ένα μέλλον που ελπίζουμε να είναι διαφορετικό από αυτό στο οποίο μεγάλωσαν οι προηγούμενες γενιές, απαλλαγμένο από στερεότυπα, προκαταλήψεις και αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε παιδιά με πολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες.

Οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα και με τους D' Angelo & Dixey (2001), δεν έχουν τη δυνατότητα να θεραπεύσουν όλες τις «πληγές» της κοινωνίας. Μπορούν όμως να αποτελέσουν πρότυπο και να καλλιεργήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές, τις οποίες με τη σειρά τους τα παιδιά θα υιοθετήσουν και θα αξιοποιήσουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, θα διαμορφώσουν μια ισχυρή και ανεξάρτητη προσωπικότητα, ανεξάρτητα από τις επιρροές που δέχονται από την κοινωνία.

Τα παιδιά σε ηλικία 4-5 ετών μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν τη διαφορά μεταξύ του τι είναι σωστό και τι λάθος. Μπορούν να διακρίνουν τις προκαταλήψεις και να αναγνωρίσουν τις προσβλητικές εκφράσεις ή συμπεριφορές. Σταδιακά μαθαίνουν να γεφυρώνουν την απόσταση ανάμεσα στη δική τους ομάδα και σε άλλες

κοινωνικές ομάδες. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να υποστηρίζουν τα παιδιά σε αυτή τους την προσπάθεια μέσα από δραστηριότητες που αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις.

Όπως αναφέρει και ο Vandenberg (2004), ο παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο στη συνέχεια, παρέχουν στο παιδί την πρώτη του ματιά στην κοινωνία. Είναι ένας μικρόκοσμος του αντίστοιχου μεγάλου, της καθημερινής πραγματικότητας. Στον μικρό κόσμο του παιδικού σταθμού θέλουμε να εξασφαλίσουμε ότι τα παιδιά γίνονται δέκτες μιας θετικής εικόνας αναφορικά με τον τρόπο αποδοχής της διαφορετικότητας στο πλαίσιο του μεγάλου κόσμου: των διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών, των διαφορών που σχετίζονται με την κοινωνική προέλευση, την οικογενειακή δομή, τα σωματικά χαρακτηριστικά, τη θρησκεία, τη γλώσσα.

Η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, απαλλαγμένου από δυσάρεστες συμπεριφορές που δημιουργούν εντάσεις και προβλήματα, δημιουργεί πολυπολιτισμικές τάξεις όπου κυριαρχεί ο σεβασμός και όχι ο ρατσισμός. Οι εκπαιδευτικοί, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, σχεδιάζουν δραστηριότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές μάθησης που κινητοποιούν και υποστηρίζουν τους μαθητές, απαλλαγμένες από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις (Curriculum Guidance For the Foundation Stage, 2000). Ενθαρρύνουν τα παιδιά να συζητούν τις ιδέες και τα βιώματά τους, ώστε να είναι πραγματικά ικανοί να εκτιμήσουν τόσο τα ίδια αλλά και τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν από τον τόπο προέλευσής τους (Perry, 2004).

Πριν προχωρήσουμε στη μεθοδολογία και τα ερευνητικά μας ευρήματα, παρουσιάζεται η σημασία της συγκεκριμένης έρευνας με βάση όσα αναπτύχθηκαν προηγουμένως. Αναμφίβολα, οι ελεύθερες δραστηριότητες αποτελούν ένα

αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης. Η πολυπολιτισμικότητα του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος οδηγεί συχνά σε προβλήματα, όπως για παράδειγμα οι εντάσεις που δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών. Έρευνες που αφορούν το παιχνίδι των παιδιών εν γένει και το ρόλο του στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν κατά καιρούς πραγματοποιηθεί. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών στο νηπιαγωγείο, στο χώρο που για πρώτη φορά δημιουργούν σχέσεις και κοινωνικοποιούνται σε ομάδες ομηλικών. Σαφώς, ο ρόλος της νηπιαγωγού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά μετά το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Κεφάλαιο 3: Ερευνητικό Μέρος – Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Μέθοδος – Ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη της προηγούμενης βιβλιογραφίας μας οδήγησε στην ανάγκη για μελέτη του ρόλου του παιδαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου. Αρχικά, προέκυψαν στοιχεία που αφορούν την περιγραφή των γωνιών στο χώρο του νηπιαγωγείου και συζητήθηκε η συχνότητα χρήσης τους από τα νήπια. Επιπρόσθετα, συζητήθηκε η σύσταση των ομάδων των παιδιών που δημιουργούνται (μεικτές ομάδες ως προς το φύλο, ομάδες ίδιου φύλου μόνο, παράλληλη παρουσία μεικτών και μη μεικτών ομάδων) καθώς και το αν χαρακτηρίζονται από έννοιες όπως: φιλία, συνεργασία, ομαδικότητα, ανταγωνισμό, απομόνωση, απόρριψη κ.ά. Συγκεκριμένα περιστατικά παιδιών προερχόμενων από άλλες χώρες ή έχοντας κάποια άλλη ιδιαιτερότητα πρόκειται να καταγραφούν ώστε μέσα από αυτά να διαφανεί και ο τρόπος αντιμετώπισης της νηπιαγωγού σε τέτοια περιστατικά. Επομένως, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου των νηπιαγωγών στις ελεύθερες δραστηριότητες παιδιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Συμπληρωματικά, η έρευνα στοχεύει στην εξομάλυνση των εντάσεων που δημιουργούνται στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης μεταξύ των παιδιών και στην ανάδειξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως αναγκαίας και απαραίτητης με την κατάλληλη διαχείρισή της από τη νηπιαγωγό ώστε οι διαφορετικοί πολιτισμοί να συμπορευθούν αρμονικά σε ένα κοινό μονοπάτι σεβασμού και φιλίας.

Συγκεκριμένα, μας απασχόλησαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- ποια είναι η συχνότητα χρήσης των γωνιών από τα παιδιά στο χώρο του νηπιαγωγείου;

- τι είδους σχέσεις αναπτύσσουν τα νήπια μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων;
- ποιος ο ρόλος των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών;
- πώς διαχειρίζονται οι νηπιαγωγοί περιστατικά παιδιών που προκύπτουν στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο;
- πώς αντιμετωπίζουν τα νήπια τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου;

3.2 Δείγμα

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν καταγραφές από συστηματικές παρατηρήσεις που έκαναν φοιτητές και φοιτήτριες του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα 104 κλασικά και ολοήμερα νηπιαγωγεία της πόλης του Βόλου, Ν.Ιωνίας και της περιφέρειας Θεσσαλίας.

3.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση Οδηγού παρατήρησης, και οι καταγραφές εφαρμόστηκαν από φοιτητές και φοιτήτριες του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σε ομάδες των 3 και 4 ατόμων κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2013-14 (2 οδηγοί παρατήρησης) και 2014-15 (2 οδηγοί παρατήρησης), στο πλαίσιο του μαθήματος «Συστηματική Παρατήρηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας». Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν 294 παρατηρήσεις, 228 τη χρονική περίοδο 2013-14 σε ομάδες των 3 και 4 ατόμων, όπου το κάθε άτομο συμπλήρωνε ατομικά τον οδηγό παρατήρησης και 66 τη χρονική περίοδο 2014-15, όπου οι ομάδες συμπλήρωναν από κοινού τον οδηγό παρατήρησης. Κατά τη συλλογή

των δεδομένων, τηρήθηκαν βασικές δεοντολογικές αρχές, ώστε να αποφευχθεί η εμπλοκή των συμμετεχόντων χωρίς τη συγκατάθεσή τους, η μη ενημέρωσή τους για το σκοπό της έρευνας και η παραβίαση προσωπικών δεδομένων χωρίς την απαιτούμενη τήρηση ανωνυμίας των συμμετεχόντων (Kimmel, 1988, όπ.αναφ. στο Robson, 2007).

Ο 1^{ος} Οδηγός Παρατήρησης του 2013-14 είναι οδηγός παρατήρησης μέσω βιντεοσκοπημένης διαδικασίας και περιλαμβάνει τα εξής: α) την παρατήρηση των γωνιών στο χώρο της τάξης, β) τη χρησιμοποίηση ή μη όλων των γωνιών καθώς και τη συχνότητα χρήσης τους, γ) τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών (φιλία, συνεργασία, ανταγωνισμός, απομόνωση κ.α.), δ) τη δημιουργία μεικτών ομάδων ως προς το φύλο και μη και ε) το ρόλο της νηπιαγωγού στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων (παρεμβαίνει, ενθαρρύνει, επιβραβεύει, αντιδρά σε μη αποδεκτές συμπεριφορές κ.ά.).

Ο 2^{ος} Οδηγός Παρατήρησης του 2013-14 περιλαμβάνει τα εξής: α) την παρατήρηση των γωνιών στο χώρο της τάξης, β) την εξοικείωση ή μη των παιδιών με τις γωνιές και γ) το ρόλο της νηπιαγωγού στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Ο 1^{ος} Οδηγός Παρατήρησης του 2014-15 περιλαμβάνει τα εξής: α) τη συχνότητα χρήσης γωνιών της τάξης, β) την ύπαρξη ή μη μέριμνας για την πρόσβαση παιδιών με κινητικά προβλήματα, γ) τη συμπεριφορά της νηπιαγωγού προς τα παιδιά με πολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες και δ) τα σχόλια νηπίων ή εκπαιδευτικών που αφορούν αυτά τα παιδιά.

Ο 2^{ος} Οδηγός Παρατήρησης του 2014-15 περιλαμβάνει τα εξής: α) την παρατήρηση των γωνιών στο χώρο της τάξης, β) τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών (φιλία, συνεργασία, ανταγωνισμός, απομόνωση κ.α.), γ) το ρόλο

της νηπιαγωγού στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και δ) τα σχόλια νηπίων ή εκπαιδευτικών που αφορούν παιδιά με πολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες.

3.4 Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις αναφορές των συστηματικών παρατηρήσεων που πραγματοποίησαν φοιτητές και φοιτήτριες του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αναλύθηκαν με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Bos & Tarnai, 1999). Όπως αναφέρει και ο Palmquist (2010), πρόκειται για ένα ερευνητικό εργαλείο με το οποίο μελετάται το πραγματικό περιεχόμενο της επικοινωνίας. Ειδικότερα, η χρήση του επιδιώκει τον προσδιορισμό συγκεκριμένων λέξεων, φράσεων, χαρακτηρισμών ή προτάσεων μέσα σε κείμενα. Εν τέλει, αν και αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη και σημαντική, καθώς η σωστή προσέγγισή της μπορεί να εξασφαλίσει πολύτιμες ιστορικές εικόνες και πολιτισμικές αντιλήψεις. Εναλλακτικά, παρέχει μια εμπειρική βάση για την παρακολούθηση της μεταβολής της κοινής γνώμης. Για τους παραπάνω λόγους, γίνεται αντιληπτό, ότι δε συνιστά απλώς μια καταμέτρηση λέξεων (Stemler, 2001).

Όπως αναφέρει και ο Krippendorff (2013), αρχικά, οι ερευνητές που χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη μεθοδολογία, αναλύουν την παρουσία, το νόημα και τις σχέσεις αυτών σε εύχρηστες κατηγορίες. Στη συνέχεια, εξάγουν συμπεράσματα που σχετίζονται με τα μηνύματα που προωθεί το κείμενο, τους δημιουργούς του, το κοινό στο οποίο απευθύνεται αλλά και το χρονικό και πολιτισμικό πλαίσιο σύνταξης. Η συγκεκριμένη τεχνική απευθύνεται μόνο σε δεδομένα τα οποία είναι «ανθεκτικά στη φύση». Κατά συνέπεια, λαμβάνοντας υπόψη την ευρεία και διαδεδομένη χρήση αυτής της μεθόδου, γίνεται φανερό, ότι συναντάται σε ένα μεγάλο αριθμό πεδίων,

όπως σπουδές επικοινωνίας και μάρκετινγκ, πολιτικές επιστήμες, λογοτεχνία, κοινωνιολογία, παιδαγωγική, ψυχολογία (Palmquist, 2010).

Ο παραδοσιακός τρόπος εφαρμογής της μεθόδου ενδείκνυται για την επεξεργασία σύνθετων και πολλαπλών δεδομένων, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα κατηγοριοποίησής τους και επιτρέπει την εξαγωγή ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων (Breakwell, 1995). Στην παρούσα έρευνα, επιλέχτηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, καθώς κύριος στόχος δεν ήταν τόσο η μέτρηση συχνότητας εμφάνισης φαινομένων και η ποσοτική τους ανάλυση, όσο ο εντοπισμός, η αποκάλυψη και η ουσιαστική ερμηνεία του βαθύτερου νοήματος. Ωστόσο, στην ανάλυση των δεδομένων συμπεριλήφθηκαν και συχνότητες αναφορών για ορισμένες κατηγορίες στις οποίες κρίθηκε αναγκαίο και χρήσιμο για την ολοκληρωμένη και βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία τους.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από το σύνολο του περιεχομένου των παρατηρήσεων υποβλήθηκαν σε επεξεργασία με τη δημιουργία θεματικών αξόνων ή αλλιώς κατηγοριών και στη συνέχεια υποκατηγοριών. Οι θεματικές κατηγορίες – υποκατηγορίες που ορίστηκαν και αναλύονται στο 4^ο κεφάλαιο που ακολουθεί, ήταν οι εξής:

ΘΚ1: Οι γωνιές στο νηπιαγωγείο

ΘΚ1.1 Περιγραφή γωνιών

ΘΚ1.2 Συχνότητα χρήσης γωνιών

ΘΚ2: Οι σχέσεις μεταξύ των νηπίων κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων

ΘΚ2.1 Θετικές σχέσεις

ΘΚ2.2 Αρνητικές σχέσεις

ΘΚ2.3 Έμφυλη διάσταση

ΘΚ3: Ο ρόλος της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων

ΘΚ4: Ο ρόλος της νηπιαγωγού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο

ΘΚ4.1 Θετική στάση νηπιαγωγού

ΘΚ4.2 Αρνητική στάση νηπιαγωγού

ΘΚ5: Η συμπεριφορά των νηπίων προς τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου

ΘΚ5.1 Θετική στάση νηπίων

ΘΚ5.2 Αρνητική στάση νηπίων

ΘΚ6: Διάφορα

ΘΚ6.1 Θρησκευτικό στοιχείο

ΘΚ6.2 Έμφυλα στερεότυπα

ΘΚ6.3 Μέρμινα για παιδιά με κινητικά προβλήματα

3.5 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας

Μια συχνή κριτική που αντιμετωπίζουν οι ποιοτικές μεθοδολογικές επιλογές έρευνας ενός θέματος αποτελούν κατά πόσο έγκυρη και αξιόπιστη μπορεί να χαρακτηριστεί.

Η έννοια της αξιοπιστίας αφορά κυρίως τη λογική ότι αν επαναλαμβάνουμε την έρευνα εξετάζοντας με τα ίδια ερευνητικά εργαλεία το ίδιο φαινόμενο, θα πρέπει να εξάγουμε όμοια αποτελέσματα. Με αυτό τον τρόπο, αυξάνεται η αξιοπιστία των εργαλείων, τα οποία καθίστανται ικανά να μας παρέχουν ακριβή και πιστά ερευνητικά δεδομένα. Εντοπίζοντας τη διαφορετικότητα της ποιοτικής έρευνας και μεθοδολογίας, η αξιοπιστία είναι εφικτή (Mason, 2003). Ο ερευνητής οφείλει να διασφαλίσει ότι τόσο η παραγωγή όσο και η ανάλυση των δεδομένων του πραγματοποιήθηκε με διεξοδικό, έντιμο, προσεκτικό και ακριβή τρόπο.

Γνωστοποιώντας και επεξηγώντας τον τρόπο που ανέλυσε και ερμήνευσε τα δεδομένα του, η έρευνα αποκτά αξιοπιστία.

Στην παρούσα μελέτη για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία επιχειρήσαμε να αφοσιωθούμε στο περιεχόμενο, την αυθεντικότητα, απεικονίζοντας με όσο το δυνατόν πιο λεπτομερή και ακριβή τρόπο όσες απόψεις, θέσεις και αντιλήψεις κατέθεσαν οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας. Τόσο στο θεωρητικό και ερμηνευτικό πλαίσιο της έρευνας όσο και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων προσπαθήσαμε να παράγουμε συμπεράσματα, τα οποία αναμένεται να συμφωνούν και με άλλους ερευνητές που ενδεχομένως να επιχειρούσαν να επεξεργαστούν τα ίδια δεδομένα.

Μια ακόμα πολύ σημαντική έννοια που χαρακτηρίζει την ερευνητική δραστηριότητα αποτελεί η εγκυρότητα. Όπως υπογραμμίζει και ο Ιωσηφίδης (2008), η διασφάλιση της εγκυρότητας αφορά την αντιστοιχία ανάμεσα στους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας με τα αποτελέσματα που εξάγει.

Ένα σημαντικό εμπόδιο στην επίτευξη της εγκυρότητας κατά τους ερευνητές αποτελεί η μεροληψία του ερευνητή. Ο Weber έκανε λόγο για την «αξιολογική ουδετερότητα του ερευνητή». Ο τρόπος δηλαδή που κάποιος ερευνητής καταφέρνει να αφαιρέσει τις προκαταλήψεις του, την υποκειμενικότητα ελέγχοντας το βαθμό συμμετοχής του σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας από το θέμα που επιλέγει, τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων ως τα αποτελέσματα, παρουσιάζοντας τα με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικό τρόπο.

Μια από τις προτάσεις για να ξεπεραστεί αυτή η ανησυχία είναι ο ερευνητής να ακολουθεί με πιστότητα τους μεθοδολογικούς κανόνες που διασφαλίζουν την εμπειρική αξιοπιστία και τη λογική ακολουθία των συμπερασμάτων της (Mason, 2003).

Κεφάλαιο 4: Η ανάλυση του περιεχομένου των παρατηρήσεων

4.1 Οι γωνιές στο νηπιαγωγείο

4.1.1 Περιγραφή γωνιών

Με βάση τους άξονες της θεματικής ανάλυσης, για τον 1^ο άξονα – κατηγορία «οι γωνιές στο νηπιαγωγείο», αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα των 294 παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν από φοιτητές και φοιτήτριες του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά τα δύο ακαδημαϊκά έτη 2013-14 και 2014-15. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι εξής γωνιές στο χώρο του νηπιαγωγείου:

- **Εικαστικά**
- **Οικοδομικό Υλικό**
- **Κουκλόσπιτο**
- **Κομμωτήριο**
- **Βιβλιοθήκη**
- **Τεχνολογία – Ηλεκτρονικός Υπολογιστής (Η/Υ)**
- **Παιδαγωγικό Υλικό**
- **Μαθηματικά**
- **Μουσική**

Τα νηπιαγωγεία που εξετάστηκαν περιλαμβάνουν τις προαναφερθείσες γωνιές, οι οποίες άλλοτε χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με μεγαλύτερη συχνότητα και άλλοτε με μικρότερη.

Σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γωνιών, δημιουργήθηκε η υποκατηγορία με τίτλο «περιγραφή γωνιών». Στη συνέχεια, παραθέτουμε ενδεικτικά,

ορισμένα αυτούσια αποσπάσματα από την καταγραφή των παρατηρήσεων των φοιτητών (Το γράμμα Ο συμβολίζει την ομάδα). Οι γωνιές περιγράφονται ως εξής:

«Λόγω έλλειψης χώρου στο νηπιαγωγείο, δεν είναι όλες οι γωνιές φανερές. Παρόλα αυτά, είναι καλά οργανωμένες και τα υλικά είναι επίσης σε πολύ καλή κατάσταση».

(Ο1, 2013-14)

«Οι γωνιές είναι σωστά διαμορφωμένες με καλοδιατηρημένα υλικά και σύγχρονο εξοπλισμό που προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών». (Ο9, 2013-14)

«Δεν υπάρχουν όρια στις γωνιές καθώς η αίθουσα είναι μικρή. Επιπλέον, οι γωνιές δεν βρίσκονται σε καλή κατάσταση και τα υλικά είναι φθαρμένα από τη χρήση». (Ο40, 2013-14)

«Στη σχολική αίθουσα, δεν υπάρχει ποικιλία στις γωνιές. Οι λίγες γωνιές που υπάρχουν, δε βρίσκονται σε καλή κατάσταση και τα υλικά δεν είναι πολλά σε γενικές γραμμές». (Ο13, 2014-15)

«Παρόλο που δεν υπάρχει ποικιλία γωνιών στο νηπιαγωγείο, όσες γωνιές υπάρχουν, διατηρούνται σε πολύ καλή κατάσταση και τα υλικά είναι πλούσια». (Ο23, 2014-15)

«Στο νηπιαγωγείο, οι γωνιές είναι ποικίλες, με πλούσια υλικά τα οποία διατηρούνται σε άριστη κατάσταση». (Ο31, 2014-15)

Σύμφωνα με τις παραπάνω παρατηρήσεις, γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει αναλογική σχέση μεταξύ του μεγέθους της σχολικής αίθουσας και της κατάστασης των γωνιών των ελεύθερων δραστηριοτήτων, καθώς παρατηρήθηκαν και αίθουσες με περιορισμένο χώρο αλλά άρτια οργανωμένο και πλούσιο σε υλικά με σύγχρονο εξοπλισμό. Άρα, γίνεται κατανοητό ότι πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει η ενασχόληση της νηπιαγωγού με την ορθή οργάνωση του χώρου σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά, το οποίο θα τους παρέχει

μορφωσιογόνα ερεθίσματα, δυνατότητες για παιχνίδι, επικοινωνία και κοινωνικοποίηση. Η ποιότητα του χώρου του νηπιαγωγείου αποτελεί βασικό παράγοντα, ο οποίος αδιαμφισβήτητα επηρεάζει και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

4.1.2 Συχνότητα χρήσης γωνιών

Επιπρόσθετα, θέλοντας να διαπιστώσουμε τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούνται οι γωνιές στο νηπιαγωγείο, ποιες είναι περισσότερο δημοφιλείς και ποιες λιγότερο, δημιουργήθηκε η δεύτερη υποκατηγορία με τίτλο «συχνότητα χρήσης γωνιών». Και στα δύο ακαδημαϊκά έτη (2013-14 & 2014-15), η γωνιά των εικαστικών φαίνεται να είναι η περισσότερο δημοφιλής στα παιδιά, ενώ ακολουθεί με μικρή διαφορά η γωνιά του οικοδομικού υλικού. Υψηλή επισκεψιμότητα παρουσιάζει στη συνέχεια η γωνιά του κουκλόσπιτου και του κομμωτηρίου. Αντίθετα, λιγότερο δημοφιλείς εμφανίζονται οι γωνιές της σύγχρονης τεχνολογίας (H/Y) και της βιβλιοθήκης. Τέλος, χαμηλή συχνότητα χρήσης φαίνεται να έχουν οι γωνιές των μαθηματικών, της μουσικής και του παιδαγωγικού υλικού. Ξεκινώντας από τις περισσότερο δημοφιλείς γωνιές στις σχολικές τάξεις που παρατηρήθηκαν, καταγράψαμε τα εξής αποτελέσματα:

Πίνακας 1: Γωνιές με μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης

Γωνιές	2013-14	2014-15
Εικαστικά	124 (33,42%)	18 (32,14%)
Οικοδομικό Υλικό	121 (32,61%)	15 (26,79%)
Κουκλόσπιτο	92 (24,80%)	13 (23,21%)
Κομμωτήριο	34 (9,16%)	10 (17,86%)

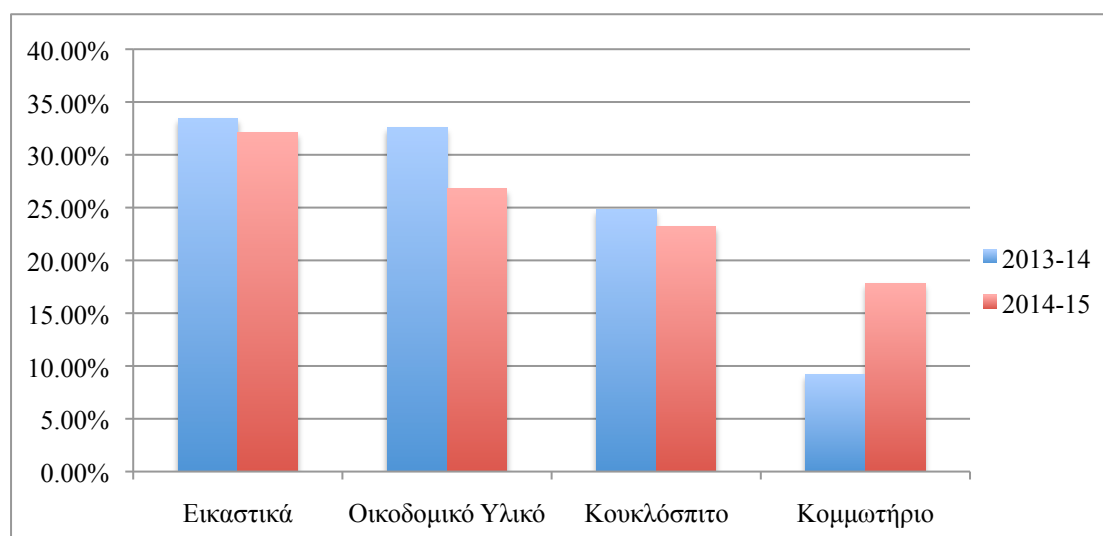
Όσον αφορά τις λιγότερο δημοφιλείς γωνιές, αυτές τις γωνιές δηλαδή που δεν προτιμούν συχνά τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, καταγράψαμε τα παρακάτω αποτελέσματα:

Πίνακας 2: Γωνιές με μικρότερη συχνότητα χρήσης

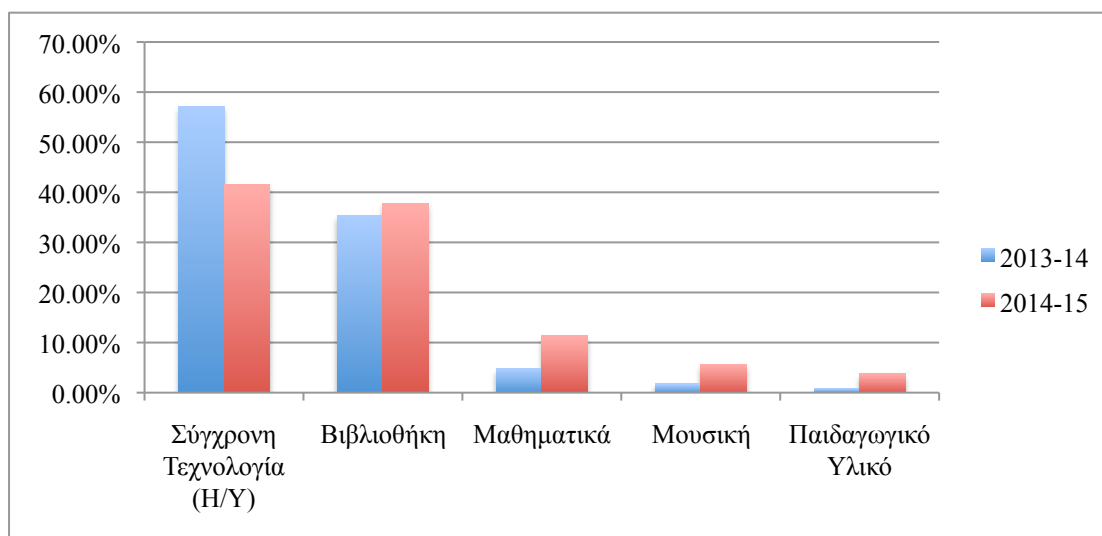
Γωνιές	2013-14	2014-15
Σύγχρονη Τεχνολογία (Η/Υ)	131 (57,21%)	22 (41,51%)
Βιβλιοθήκη	81 (35,37%)	20 (37,74%)
Μαθηματικά	11 (4,80%)	6 (11,32%)
Μουσική	4 (1,75%)	3 (5,66%)
Παιδαγωγικό Υλικό	2 (0,87%)	2 (3,77%)

Στη συνέχεια, θα παραστήσουμε και διαγραμματικά τα παραπάνω αποτελέσματα των παρατηρήσεων. Αρχικά, θα παρουσιαστεί γράφημα που σχετίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης των γωνιών και θα ακολουθήσει γράφημα με τη μικρότερη συχνότητα χρήσης των γωνιών για τα δύο ακαδημαϊκά έτη, στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις των φοιτητών.

Διάγραμμα 1: Μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης γωνιών



Διάγραμμα 2: Μικρότερη συχνότητα χρήσης γωνιών



Αναφορικά με τις γωνιές υψηλής επισκεψιμότητας, η γωνιά των εικαστικών έχει πλούσιο εξοπλισμό, τον οποίο οι νηπιαγωγοί μπορούν να προμηθευτούν με ευκολία. Παραδοσιακά υλικά όπως είναι οι μαρκαδόροι, οι ξυλομπογιές, οι πλαστελίνες, τα ψαλίδια και οι λευκές κόλλες A4 στις οποίες τα νήπια ζωγραφίζουν, καθώς και ανακυκλώσιμα υλικά διατίθενται στην αγορά σε χαμηλές τιμές, γεγονός που επίσης έχει σημασία στις μέρες μας με την έντονη παρουσία της οικονομικής κρίσης. Ο εξοπλισμός των γωνιών του οικοδομικού υλικού, του κουκλόσπιτου και του κομμωτηρίου κυκλοφορεί στο εμπόριο σε τυποποιημένη μορφή και είναι πλήρης και επαρκής για τα παιδιά.

Από την άλλη πλευρά, οι γωνιές της σύγχρονης τεχνολογίας (H/Y) και της βιβλιοθήκης παρουσιάζουν χαμηλή επισκεψιμότητα διότι ο εξοπλισμός τους είναι ελλιπής. Τις περισσότερες φορές, στην τάξη ενός νηπιαγωγείου υπάρχει ένας μόνο ηλεκτρονικός υπολογιστής, καθώς η τιμή του είναι αρκετά υψηλή ώστε ένα σχολείο να προμηθευτεί αριθμό ίσο με εκείνο των μαθητών που φοιτούν σε αυτό. Επομένως, από τη στιγμή που η συγκεκριμένη γωνιά υστερεί σε εξοπλισμό, αδυνατεί να προσελκύσει και το ενδιαφέρον ενασχόλησης των παιδιών με αυτή.

Όσο για τη γωνιά της βιβλιοθήκης, η οποία επίσης εμφανίζει χαμηλή συχνότητα χρήσης, πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός της μη άρτιας οργάνωσής της από το νηπιαγωγείο. Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδικά βιβλία είναι αρκετά παλαιότερων ετών και φθαρμένα. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δίνουν μεγάλη σημασία στην εξωτερική εμφάνιση των βιβλίων καθώς δεν είναι ακόμη σε θέση να διαβάσουν μόνα τους, επομένως βλέποντάς τα σε κακή κατάσταση δεν επιθυμούν να περάσουν χρόνο στη γωνιά της βιβλιοθήκης.

Επομένως, με πλούσιο εξοπλισμό και καλοδιατηρημένα υλικά, οι γωνιές στο χώρο του νηπιαγωγείου θα είναι σε θέση να προσελκύσουν όλο και περισσότερα παιδιά.

4.2 Οι σχέσεις μεταξύ των νηπίων κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων

4.2.1 Θετικές σχέσεις

Ο 2^{ος} θεματικός άξονας – κατηγορία, αφορά τις σχέσεις που δημιουργούν τα νήπια μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν αξίες και έννοιες στις οποίες βασίζονται τα παιδιά για να δημιουργηθούν σχέσεις ανάμεσά τους. Αρχικά, δημιουργήθηκε η πρώτη υποκατηγορία που φέρει τον τίτλο «θετικές σχέσεις», στις οποίες περιλαμβάνονται έννοιες όπως είναι η φιλία, η συνεργασία, η ομαδικότητα και το αίσθημα κοινής ευθύνης. Για το ακαδημαϊκό έτος 2013-14, οι σχέσεις των παιδιών περιγράφονται ξεχωριστά από τον/την κάθε φοιτητή/τρια της ομάδας (Το γράμμα Φ συμβολίζει τους φοιτητές), ενώ την επόμενη χρονιά περιγράφονται ομαδικά. Ενδεικτικά, καταγράφηκαν τα εξής:

«Το κλίμα που επικρατεί στην τάξη είναι πολύ ευχάριστο. Τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους σε ομάδες και είναι όλοι φίλοι χωρίς εντάσεις και καυγάδες». (Ο8-Φ3, 2013-14)

«Τα παιδιά συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους, μοιράζονται τα παιχνίδια, τα οποία προσέχουν ιδιαίτερα με αίσθημα κοινής ευθύνης». (Ο16-Φ1, 2013-14)

«Τα παιδιά ερχόμενα στο νηπιαγωγείο, δημιουργούν φιλίες μεταξύ τους και ανάλογα με αυτές επιλέγουν και τα άτομα με τα οποία παίζουν. Δεν παρατηρήθηκε αρνητική συμπεριφορά από κάποιο παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στις γωνιές». (Ο3, 2014-15)

«Όλα τα παιδιά λειτουργούν σαν μια ομάδα στην τάξη και παίζουν μεταξύ τους. Ο ένας υποστηρίζει τον άλλον και κανένας δεν αισθάνεται μειονεκτικά, αφού είναι όλοι φίλοι». (Ο31, 2014-15)

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω καταγραφές, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους και να αναπτύξουν σχέσεις φιλίας, χωρίς να υπάρχει ανταγωνισμός, επιθετικότητα, απόρριψη και απομόνωση. Το θετικό κλίμα που επικρατεί στις σχέσεις τους οφείλεται σαφώς στο γεγονός ότι τα παιδιά βρίσκουν κοινά ενδιαφέροντα και διαθέτουν παρόμοιες προτιμήσεις όσον αφορά τις γωνιές στις οποίες προτιμούν να παίζουν. Και η νηπιαγωγός με τη σειρά της, προωθεί τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, στοχεύοντας στην ύπαρξη αλληλοσεβασμού, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης. Το νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης των παιδιών μετά την οικογένεια, θα πρέπει να συμβάλει στη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των νηπίων, κάτι το οποίο είναι δυνατόν να συμβεί και να στεφθεί με επιτυχία, όπως υποδηλώνουν οι παραπάνω αναφορές.

4.2.2 Αρνητικές σχέσεις

Παρά το γεγονός ύπαρξης σχέσεων παιδιών που βασίζονται σε θετικά συναισθήματα, διαπιστώσαμε πως ο αριθμός τέτοιου είδους σχέσεων είναι μικρός, καθώς πολύ συχνά κυριαρχούν αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι ο ανταγωνισμός, η επιθετικότητα, η απόρριψη ή η απομόνωση που αναφέρθηκαν παραπάνω. Τα δεδομένα αυτά μας οδήγησαν στη δημιουργία της δεύτερης υποκατηγορίας «αρνητικές σχέσεις». Οι φοιτητές παρατήρησαν τα εξής:

«Κάποια παιδιά που έχουν ήδη δημιουργήσει ομάδες, διώχνουν όσα παιδιά δε θέλουν στην ομάδα τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τα παιδιά που κάθονται μόνα τους, καθώς η παρουσία κάποιου άλλου τους ενοχλεί στη δραστηριότητά τους. Τέλος, μαλώνουν μεταξύ τους, όταν διαφωνούν στο πώς θα φτιάξουν κάτι». (Ο5-Φ1, 2013-14)

«Τα παιδιά είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους και σπάνια συνεργάζονται στις αυθόρμητες δραστηριότητες. Συχνά, παρατηρούνται διαμάχες, όπου αναγκάζεται να παρέμβει η νηπιαγωγός για τη διευθέτησή τους». (Ο43-Φ1, 2013-14)

«Το κλίμα στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο δεν είναι καθόλου ευχάριστο. Όλα τα παιδιά είναι έντονα ανταγωνιστικά μεταξύ τους και συχνά εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά». (Ο8, 2014-15)

«Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες. Η απομόνωση, η απόρριψη καθώς και η επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των ομάδων είναι φανερή. Σε κάποιο σημείο, εν αγνοία της νηπιαγωγού, γίνεται και χρήση αιχμηρού αντικειμένου από παιδί σε ένα άλλο, περιστατικό, το οποίο σπεύδει να λύσει η νηπιαγωγός». (Ο25, 2014-15)

Και στα δύο ακαδημαϊκά έτη, καταγράφηκαν σχέσεις παιδιών κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, οι οποίες βασίζονται άλλοτε σε θετικά και άλλοτε σε αρνητικά συναισθήματα. Οι αρνητικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ

των παιδιών, πιθανώς οφείλονται στα μη κοινά ενδιαφέροντά τους και στις διαφορετικές ανάγκες που έχουν, ερχόμενα στο νηπιαγωγείο. Για μια ακόμη φορά, η νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα με την επιρροή που ασκεί στους μαθητές της να ανατρέψει το αρνητικό κλίμα που δημιουργείται στις σχέσεις τους. Ανατρέχοντας στις παρατηρήσεις των φοιτητών και διαβάζοντας προσεκτικά τις αναφορές τους, διαπιστώθηκε πως σε γενικές γραμμές, κυριαρχούν συγχρόνως και οι δύο κατηγορίες σχέσεων.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με συνομηλίκους και μη, έξω από το οικογενειακό τους περιβάλλον και δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους. Ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, εμπλέκονται σε σχέσεις που άλλοτε βασίζονται σε θετικά συναισθήματα, όπως η φιλία, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, το ομαδικό πνέυμα και το αίσθημα κοινής ευθύνης και άλλοτε σε αρνητικά συναισθήματα, όπως ο ανταγωνισμός, ο οποίος αν υπάρχει σε λογικά πλαίσια μπορεί να καταστεί δημιουργικός και να αυξήσει την ποιότητα των σχέσεων των παιδιών ώστε να προσπαθούν περισσότερο και να μην απογοητεύονται όταν δεν καταφέρνουν κάτι σε μια δραστηριότητα. Επιπρόσθετα, τα παιδιά μπορούν να απομονώσουν και να απορρίψουν ορισμένα παιδιά τα οποία δεν επιθυμούν στην ομάδα τους και τέλος, μπορούν να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά, η οποία αντιμετωπίζεται από τη νηπιαγωγό της τάξης, όπως συνέβη στο τελευταίο απόσπασμα (O25, 2014-15).

4.2.3 Έμφυλη διάσταση

Ένα ακόμη στοιχείο που αφορά τις σχέσεις που δημιουργούν τα νήπια μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, σχετίζεται με το φύλο τους. Οι συστηματικές παρατηρήσεις των φοιτητών μας έδωσαν στοιχεία για τις ομάδες που δημιουργούν τα παιδιά καθώς παίζουν, οι οποίες ορισμένες φορές είναι μεικτές

ως προς το φύλο ή το αντίθετο. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις, αγόρια και κορίτσια παίζουν μαζί, γεγονός που δείχνει ότι συνυπάρχουν αρμονικά και τα δύο φύλα σε μια ομάδα, ενώ συγχρόνως υπάρχουν και μη μεικτές ομάδες παιδιών. Τα συγκεκριμένα στοιχεία μας οδήγησαν στην τρίτη υποκατηγορία με τίτλο «έμφυλη διάσταση».

Συγκεκριμένα, οι φοιτητές καταγράφουν:

«Στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχουν μεικτές ομάδες και μη μεικτές. Αγόρια και κορίτσια αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ανταλλάσσουν διάφορες απόψεις». (Ο5-Φ3, 2013-14)

«Τα παιδιά παίζουν σπάνια σε μεικτές ομάδες. Στη γωνιά των εικαστικών και της βιβλιοθήκης συνήθως συναντάμε παιδιά και των δύο φύλων να παίζουν αρμονικά. Αγόρια και κορίτσια προτιμούν να παίζουν ξεχωριστά στις άλλες γωνιές». (Ο29-Φ1, 2013-14)

«Τα παιδιά παίζουν κυρίως μαζί σε μεικτές ομάδες, χωρίς να γίνονται έμφυλες διακρίσεις». (Ο37-Φ3, 2013-14)

«Τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους και παίζουν ομαδικά. Δημιουργούν κυρίως μεικτές ομάδες ως προς το φύλο και παρά την ύπαρξη παιδιών από άλλες χώρες, όλα τα παιδιά είναι φίλοι και δεν υπάρχουν προβλήματα». (Ο18, 2014-15)

«Στην τάξη παρατηρούμε μεικτές και μη ομάδες ως προς το φύλο. Σε ορισμένες γωνιές, όπως για παράδειγμα των εικαστικών, αγόρια και κορίτσια συνεργάζονται. Σε εκείνη του οικοδομικού υλικού, βλέπουμε μόνο αγόρια ενώ στη γωνιά του κουκλόσπιτου μόνο κορίτσια». (Ο22, 2014-15)

«Τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους αρμονικά, όμως σπάνια παίζουν σε μεικτές ομάδες ως προς το φύλο. Οι σχέσεις τους βασίζονται στη φιλία και όχι στον ανταγωνισμό». (Ο32, 2014-15)

Τα στοιχεία που μας έδωσαν οι αναφορές των φοιτητών για την έμφυλη διάσταση στις σχέσεις των νηπίων κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων τους, υποδεικνύουν ότι επικρατούν όλες οι μορφές ομάδων ως προς το φύλο. Τα παιδιά παίζουν άλλοτε μεικτά, άλλοτε χωριστά και άλλοτε κυριαρχούν παράλληλα μεικτές και μη μεικτές ομάδες ως προς το φύλο. Στην πρώτη περίπτωση, τα παιδιά παίζουν μεικτά καθώς δεν είναι προκατειλημμένα αναφορικά με το φύλο. Στο γεγονός αυτό, αναμφίβολα έχει συμβάλει η οικογένεια και η νηπιαγωγός, τα δύο ισχυρότερα πρότυπα του παιδιού σε αυτή την ηλικία με το να του μεταδώσει αξίες που αναφέρονται στην ισότητα των δύο φύλων και την αρμονική συνύπαρξή τους.

Ορισμένες φορές εκούσια και άλλες ακούσια, γονείς και νηπιαγωγοί επηρεάζουν τη διαμόρφωση σχέσεων των παιδιών με βάση το φύλο τους. Σε μεγαλύτερο βαθμό, οι γονείς εκούσια ενισχύουν τη συμπεριφορά του παιδιού που θεωρείται κατάλληλη για το φύλο του, όπως αυτή προσδιορίζεται από την κοινωνία, ενώ αποθαρρύνουν εκδηλώσεις συμπεριφοράς παιδιών που δε θεωρείται ότι αρμόζουν στο φύλο τους. Στη δεύτερη περίπτωση, τα παιδιά προτιμούν να παίζουν σε ομάδες ίδιου φύλου καθώς τα ενδιαφέροντά τους διαφέρουν και λανθασμένα θεωρούν πως δεν μπορούν να συνεργαστούν με το άλλο φύλο.

Και στα δύο ακαδημαϊκά έτη που εξετάζουμε, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης μεικτών και μη μεικτών ομάδων την ίδια χρονική στιγμή στην τάξη του νηπιαγωγείου. Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε σε μεγάλο ποσοστό ότι τα παιδιά σπάνια δημιουργούν μεικτές ομάδες ως προς το φύλο. Με μικρότερο ποσοστό, η απουσία μεικτών ομάδων είναι πλήρης στο νηπιαγωγείο, όπως επίσης και η παρουσία μόνο μεικτών ομάδων ως προς το φύλο. Στην ομάδα του οικοδομικού υλικού, παρατηρούνται μόνο αγόρια ενώ στη γωνιά του κομμωτηρίου και του κουκλόσπιτου μόνο κορίτσια εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις παρουσίας αγοριών.

Το συγκεκριμένο περιστατικό παρατηρήθηκε στο απόσπασμα (O22, 2014-15). Οι προτιμήσεις των παιδιών στις συγκεκριμένες γωνιές σχετίζονται με τις παγιωμένες αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία για την παραδοσιακή ενασχόληση των αγοριών με κοπιαστικές δουλειές που απαιτούν δύναμη και των κοριτσιών με τις οικιακές εργασίες και τον καλλωπισμό της εξωτερικής τους εμφάνισης. Στη γωνιά των εικαστικών, της βιβλιοθήκης, του παιδαγωγικού υλικού, των μαθηματικών, της μουσικής και της σύγχρονης τεχνολογίας (όταν αυτή χρησιμοποιείται), οι ομάδες των παιδιών είναι συνήθως μεικτές ως προς το φύλο, καθώς οι συγκεκριμένες γωνιές είναι ουδέτερες και δεν έχουν κάποιο έντονο χαρακτηριστικό που να απευθύνεται μόνο στο ένα από τα δύο φύλα.

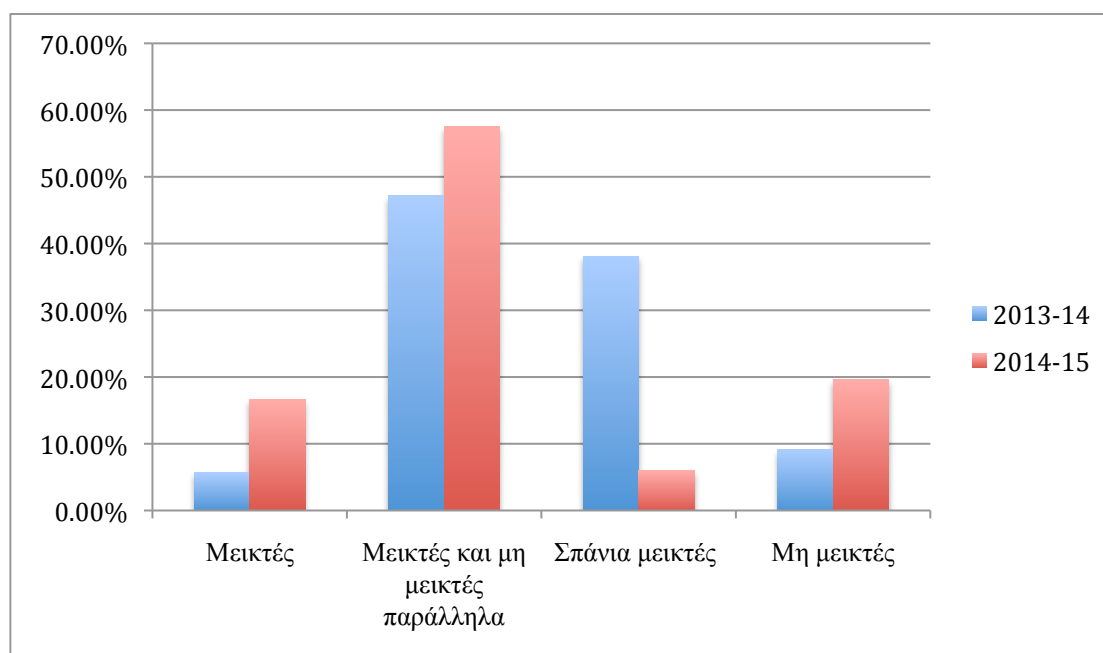
Θέλοντας να εξετάσουμε τη συχνότητα εμφάνισης των διαφορετικών ομάδων που δημιουργούν τα παιδιά μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, καταγράψαμε τα εξής αποτελέσματα:

Πίνακας 3: Έμφυλη διάσταση στις ομάδες των παιδιών κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων

Ομάδες	2013-14	2014-15
Μεικτές	10 (5,68 %)	11 (16,67 %)
Μεικτές και μη μεικτές παράλληλα	83 (47,16 %)	38 (57,58 %)
Σπάνια μεικτές	67 (38,07 %)	4 (6,06 %)
Μη μεικτές	16 (9,09 %)	13 (19,70 %)

Στη συνέχεια, θα παραστήσουμε και διαγραμματικά τα παραπάνω αποτελέσματα σχετικά με την έμφυλη διάσταση στις σχέσεις που δημιουργούν τα νήπια κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο.

Διάγραμμα 3: Έμφυλη διάσταση στις ομάδες των παιδιών



4.3 Ο ρόλος της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων

Ο 3^{ος} θεματικός άξονας – κατηγορία αφορά το ρόλο του νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Οι συστηματικές αναφορές των φοιτητών καταγράφουν μια ποικιλία ρόλων των νηπιαγωγών κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες των νηπίων. Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός μπορεί να:

- Επιβραβεύει
- Ενθαρρύνει
- Συμβουλεύει – Βοηθάει
- Παρεμβαίνει σε μη αποδεκτές συμπεριφορές
- Συμμετέχει
- Παρατηρεί
- Συζητάει
- Δε συμμετέχει
- Ασχολείται με την προετοιμασία των οργανωμένων δραστηριοτήτων

Ενδεικτικά, οι φοιτητές καταγράφουν τα εξής:

«Η στάση της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων σε γενικές γραμμές ήταν ουδέτερη εκτός από δύο περιπτώσεις. Στη μία μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενισχυτική εφόσον σε μία από τις δύο δραστηριότητες των παιδιών προσέφερε βοήθεια χωρίς όμως να επηρεάζει το παιχνίδι των παιδιών, ενώ στην άλλη υπήρξε άμεση αντίδραση της νηπιαγωγού στη μη αποδεκτή συμπεριφορά ενός νηπίου σε ένα άλλο». (Ο3-Φ1, 2013-14)

«Η νηπιαγωγός παρεμβαίνει στις δραστηριότητες των παιδιών κάνοντας τους ερωτήσεις που αφορούν τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν, προσπαθεί να δημιουργήσει ομάδες σε παιδιά τα οποία είναι πιο απομονωμένα ενώ αντιδρά σε μη αποδεκτές συμπεριφορές». (Ο30-Φ2, 2013-14)

«Η νηπιαγωγός αρχικά προετοιμάζεται για τις οργανωμένες δραστηριότητες. Μετά, ο ρόλος της γίνεται πιο ενεργός. Επιβραβεύει τα παιδιά, τους υπενθυμίζει τους κανόνες και παροτρύνει τα παιδιά να πηγαίνουν σε όλες τις γωνιές». (Ο38, 2013-14)

«Η νηπιαγωγός δε συμμετέχει στις αυθόρμητες δραστηριότητες των παιδιών. Ο ρόλος της είναι κυρίως παρατηρητικός ενώ παρεμβαίνει μόνο για να λύσει διαφωνίες και εντάσεις μεταξύ των παιδιών». (Ο1, 2014-15)

«Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, η νηπιαγωγός συμβουλεύει και παροτρύνει τα παιδιά να παίζουν ομαδικά και να συνεργάζονται. Όταν προκαλούνται εντάσεις, παρεμβαίνει ώστε να τις λύσει και να επαναφέρει το αρμονικό κλίμα στην αίθουσα». (Ο12, 2014-15)

«Η νηπιαγωγός κυρίως επιβλέπει το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών στις γωνιές. Τα ενθαρρύνει να παίζουν σε όλες τις γωνιές και παρεμβαίνει μόνο όταν είναι απαραίτητο, όπως για παράδειγμα να λύσει κάποιο πρόβλημα που προέκυψε». (Ο20, 2014-15)

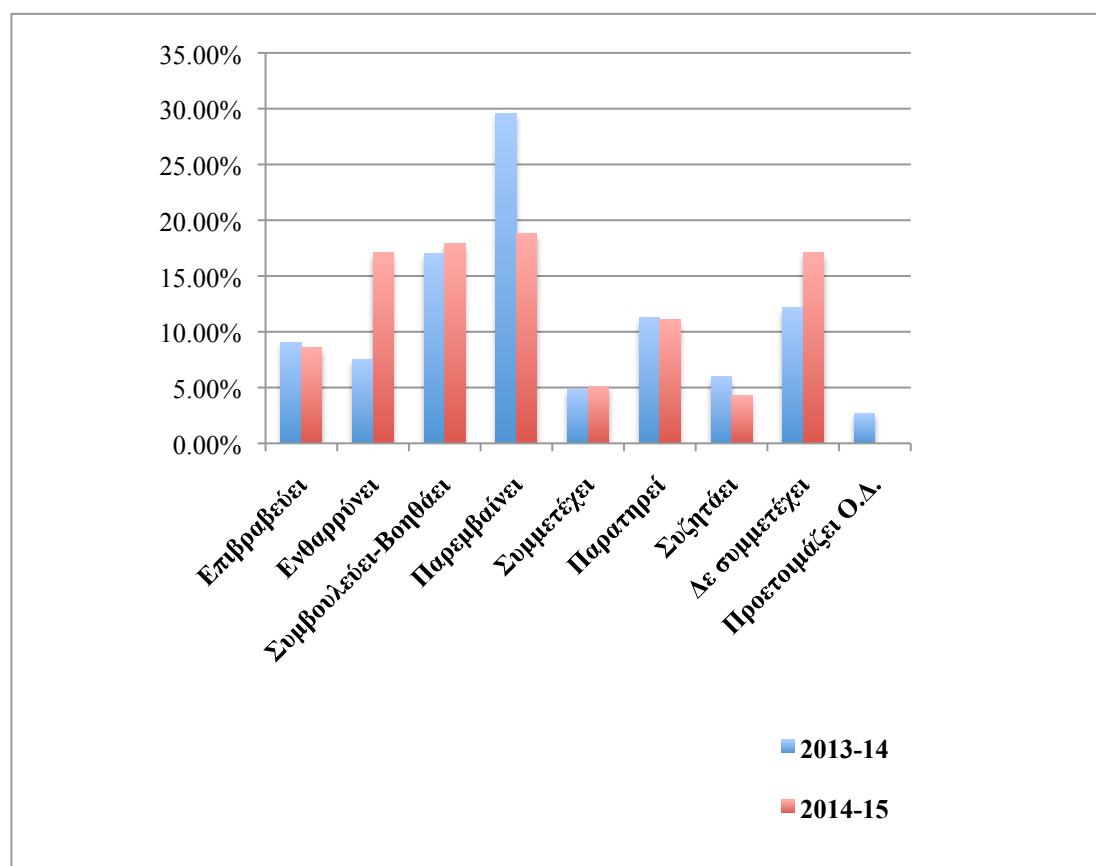
Και στα δύο ακαδημαϊκά έτη που εξετάσαμε, πρωταρχικώς διαπιστώσαμε ότι η νηπιαγωγός πιο συχνά παρεμβαίνει σε μη αποδεκτές συμπεριφορές που εμφανίζονται τα νήπια με σκοπό να επιλύσει το πρόβλημα που προέκυψε. Ο λόγος για τον οποίο ο συγκεκριμένος ρόλος εμφανίζει τη μεγαλύτερη συχνότητα σχετίζεται με την ανάγκη ύπαρξης αρμονικού κλίματος στην τάξη χωρίς εντάσεις και διαφωνίες μεταξύ των παιδιών ώστε οι ελεύθερες δραστηριότητες να είναι σε θέση να πραγματοποιηθούν και να ολοκληρωθούν με επιτυχία. Δευτερευόντως, η νηπιαγωγός συμβουλεύει και βοηθάει τα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητές τους, καθώς αποτελεί για εκείνα πρότυπο μίμησης. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός, πως πολύ συχνά η νηπιαγωγός παραμένει αμέτοχη όταν τα παιδιά παίζουν ελεύθερα μεταξύ τους, ερχόμενα στο νηπιαγωγείο. Επιπρόσθετα, ο ρόλος της είναι παρατηρητικός, επιβραβεύει τις δημιουργίες των παιδιών, τα ενθαρρύνει και συζητάει μαζί τους οτιδήποτε τα απασχολεί. Σε αρκετές περιπτώσεις, γίνεται και η ίδια παιδί συμμετέχοντας στο παιχνίδι των νηπίων. Εν τέλει, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-14, αξίζει να σημειωθεί ότι μερικοί νηπιαγωγοί είχαν ως βασική τους ενασχόληση την προετοιμασία των οργανωμένων δραστηριοτήτων που επακολουθούν των ελεύθερων. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι πολλές νηπιαγωγοί δίνουν μεγαλύτερη παιδαγωγική αξία στις οργανωμένες δραστηριότητες παρά στις ελεύθερες θεωρώντας ότι στις τελευταίες τα παιδιά απλώς παίζουν χωρίς να μαθαίνουν κάτι χρήσιμο για τη μετέπειτα ζωή τους. Συγκεκριμένα, καταγράψαμε τα εξής αποτελέσματα για τα δύο ακαδημαϊκά έτη που εξετάσαμε σχετικά με το ρόλο της νηπιαγωγού:

Πίνακας 4: Ο ρόλος της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων

Ρόλος Νηπιαγωγού	2013-14	2014-15
Επιβραβεύει	41 (9,05 %)	10 (8,55 %)
Ενθαρρύνει	34 (7,51 %)	20 (17,09 %)
Συμβουλεύει-Βοηθάει	77 (17,00 %)	21 (17,95 %)
Παρεμβαίνει	134 (29,58 %)	22 (18,80 %)
Συμμετέχει	22 (4,86 %)	6 (5,13 %)
Παρατηρεί	51 (11,26 %)	13 (11,11 %)
Συζητάει	27 (5,96 %)	5 (4,27 %)
Δε συμμετέχει	55 (12,14 %)	20 (17,09 %)
Προετοιμάζει Ο.Δ.	12 (2,65 %)	- (0,00 %)

Στη συνέχεια, θα παραστήσουμε διαγραμματικά το ρόλο της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Διάγραμμα 4: Ο ρόλος της νηπιαγωγού στις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών



4.4 Ο ρόλος της νηπιαγωγού σε περιστατικά παιδιών που προκύπτουν στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο

4.4.1 Θετική στάση νηπιαγωγού

Ο 4^{ος} θεματικός άξονας – κατηγορία που δημιουργήθηκε, αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζει η νηπιαγωγός σε περιστατικά παιδιών που παρουσιάζονται στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου. Τα περιστατικά που καταγράφηκαν μας οδήγησαν στη δημιουργία της πρώτης υποκατηγορίας με τίτλο «θετική στάση νηπιαγωγού», όπου οι φοιτητές αναφέρουν:

«Στην τάξη υπάρχει ένα κοριτσάκι από την Αλβανία. Ένα αγόρι φέρεται ρατσιστικά και το κοροϊδεύει και τότε βλέπουμε ότι η νηπιαγωγός παρεμβαίνει άμεσα και μαλώνει το αγόρι για τη συμπεριφορά του. Το συγκεκριμένο παιδί κατάλαβε το λάθος του και ζήτησε συγγνώμη στη συνέχεια για τον τρόπο που μίλησε στο αλλοδαπό κοριτσάκι». (O19, 2013-14)

«Η στάση της νηπιαγωγού στο ξένο παιδάκι είναι ίδια με όλα τα υπόλοιπα νήπια στην τάξη. Δε διαχωρίζει τα παιδιά και προσπαθεί να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους». (O42, 2013-14)

«Η νηπιαγωγός κάνει ό,τι περνάει από το χέρι της ώστε το κορίτσι με ειδικές ανάγκες που βρίσκεται στο τμήμα να νιώθει άνετα. Δεν κάνει διακρίσεις και δείχνει με αυτό τον τρόπο στα υπόλοιπα παιδιά πως δεν πρέπει να συμπεριφέρονται διαφορετικά απέναντι στο κοριτσάκι». (O45, 2013-14)

«Παρά το γεγονός ότι στο τμήμα υπάρχει ένα παιδί που έχει διαγνωστεί με αυτισμό και ένα άλλο που κατάγεται από την Αλβανία, η νηπιαγωγός έχει καταφέρει να δημιουργήσει ένα πολύ φιλικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, σεβόμενη όλα τα παιδιά». (O30, 2014-15)

«Στη συμπεριφορά της νηπιαγωγού δεν εντοπίσαμε καμία διαφοροποίηση προς κάποιο παιδί, παρά το γεγονός ότι υπήρχε παιδί άλλης εθνικότητας και παιδί με μαθησιακή ιδιαιτερότητα. Η αντιμετώπιση των δύο αυτών παιδιών από τη νηπιαγωγό δεν τα στοχοποιούσε με αποτέλεσμα την πλήρη αποδοχή από τα υπόλοιπα νήπια και την ομαλή ένταξή τους στην ομάδα». (Ο4, 2014-15)

«Η συμπεριφορά της νηπιαγωγού διαφοροποιείται προς ένα κορίτσι το οποίο έχει διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Το περιστατικό που παρατηρήθηκε ήταν την ώρα του φαγητού όπου η νηπιαγωγός άφησε το κορίτσι μόνο του, ενώ η ίδια με τα υπόλοιπα παιδιά επέστρεψε στην αίθουσα διδασκαλίας, προχωρώντας στην επόμενη δραστηριότητα. Όταν το κορίτσι τελείωσε και ήρθε στην αίθουσα, η νηπιαγωγός το ενημέρωσε για τη δραστηριότητα και το ενθάρρυνε να συμμετάσχει σε αυτήν, βοηθώντας το περισσότερο σε σχέση με τα άλλα παιδιά και εστιάζοντας την προσοχή της σε αυτό». (Ο9, 2014-15)

Γίνεται επομένως κατανοητό από τις παραπάνω αναφορές που καταγράφονται, ότι η στάση που υιοθετεί η νηπιαγωγός είναι καθοριστικής σημασίας για το κλίμα που θα επικρατήσει στην τάξη όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούν τα παιδιά μεταξύ τους. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως στη βιβλιογραφία, σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά εύκολα δημιουργούν στερεοτυπικές απόψεις για τους γύρω τους, από ενηλίκους και συνομηλίκους. Η θετική στάση που διατηρεί απέναντι σε αλλοδαπά παιδιά αντικατοπτρίζει τη λεγόμενη «διαπολιτισμική ετοιμότητά» της, καθώς είναι έτοιμη να «αγκαλιάσει» όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, θρησκείας ή αναπηρίας.

4.4.2 Αρνητική στάση νηπιαγωγού

Δυστυχώς όμως, παρά το γεγονός ότι η αντιμετώπιση των νηπιαγωγών οφείλει να είναι θετική στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου, τα μορφωτικά αγαθά να παρέχονται σε όλα τα παιδιά, χωρίς κατηγοριοποιήσεις αλλά με πλήρη αποδοχή της διαφορετικότητας, σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται αρνητική συμπεριφορά των νηπιαγωγών. Το γεγονός αυτό μας οδήγησε στη δημιουργία της δεύτερης υποκατηγορίας που φέρει τον τίτλο «αρνητική στάση νηπιαγωγού». Καταγράφηκαν τα εξής:

«Στο τμήμα υπάρχει ένα παιδί με σύνδρομο Asperger. Ακόμη και μετά από ένα χρόνο παράλληλης στήριξης, το παιδί παρουσιάζει έντονα προβλήματα κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης στην ομάδα μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Η νηπιαγωγός παρουσιάζεται αδιάφορη και δεν κάνει κάτι ώστε να δημιουργήσει μια ευχάριστη ατμόσφαιρα ώστε να το παιδί να νιώσει όμορφα και να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον». (O27, 2013-14)

«Στην τάξη υπάρχει ένα αγοράκι, το οποίο είναι μερικές φορές επιθετικό και πάσχει από διάσπαση προσοχής. Σε συμβάν έντασης μεταξύ του αγοριού και άλλων δύο παιδιών, η νηπιαγωγός έριξε την ευθύνη μόνο στο αγόρι και το μάλωσε». (O47, 2013-14)

«Στην τάξη υπάρχει ένα παιδάκι που έχει διαγνωστεί με αυτισμό και κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, παρατηρήσαμε ότι η νηπιαγωγός δεν του έδωσε καθόλου χρόνο να σκεφτεί, υποτιμώντας το με αυτό τον τρόπο». (O50, 2013-14)

«Η νηπιαγωγός παραμένει αμέτοχη και δεν εντάσσει στο σχολικό περιβάλλον ένα παιδάκι με νοητική υστέρηση». (O10, 2014-15)

«Στο τμήμα υπάρχει ένα παιδί που κατάγεται από την Αλβανία. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, η στάση της νηπιαγωγού είναι ιδιαίτερα αρνητική, καθώς μαλώνει το

παιδί και το αποκαλεί “κουραστικό”, φέρνοντάς το σε δύσκολη θέση μπροστά στους συμμαθητές του». (O23, 2014-15)

«Η νηπιαγωγός δεν φάνηκε να έδινε ιδιαίτερη σημασία σε ένα παιδάκι που είχε διαγνωστεί με αυτισμό. Η παράλληλη στήριξη από ειδικούς θεωρείται απαραίτητη σε τέτοιες περιπτώσεις, ώστε να μπορέσει το παιδί να ενταχθεί αρμονικά στην ομάδα». (O31, 2014-15)

Συμπληρωματικά, προχωρήσαμε ενδεικτικά στη σύγκριση του ρόλου των νηπιαγωγών στα ίδια σχολεία κατά τα δύο ακαδημαϊκά έτη που εξετάσαμε για να διαπιστώσουμε αν η συμπεριφορά των νηπιαγωγών μεταβλήθηκε ή όχι την επόμενη σχολική χρονιά. Συγκεκριμένα, καταγράψαμε τα εξής:

«Στο τμήμα υπάρχει ένα κορίτσι με ειδικές ανάγκες. Η νηπιαγωγός δεν κάνει διακρίσεις στη συμπεριφορά της, ενθαρρύνει και υποστηρίζει το παιδί στις δραστηριότητες». (2013-14)

«Στην τάξη υπάρχουν τρία παιδάκια διαφορετικής εθνικότητας και ένα παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές. Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει και βοηθάει τα παιδιά σε κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας, ο ρόλος της είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός απέναντι στα παιδιά». (2014-15)

«Η νηπιαγωγός δεν κάνει διακρίσεις στη συμπεριφορά της. Τα παιδιά συνεργάζονται άψογα με τα υπόλοιπα παιδιά μεταναστών χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα». (2013-14)

«Η νηπιαγωγός έχει καταφέρει να δημιουργήσει μια φιλική ατμόσφαιρα αλληλοσεβασμού και συνεργασίας μεταξύ αλλοδαπών παιδιών και μη». (2014-15)

«Η συμπεριφορά της νηπιαγωγού είναι διακριτική. Παρεμβαίνει μόνο αν υπάρξει κάποια ένταση ή διαφωνία μεταξύ των παιδιών. Δεν ασχολείται με παιδί που παρουσίαζε προβλήματα κοινωνικοποίησης». (2013-14)

«Η νηπιαγωγός παρεμβαίνει μόνο σε εντάσεις και διαπληκτισμούς που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών. Δείχνει να αδιαφορεί για τη δυσκολία ένταξης ενός παιδιού με προβλήματα κοινωνικοποίησης στο σχολικό περιβάλλον». (2014-15)

Από τις παραπάνω αναφορές, συμπεραίνουμε ότι ο ρόλος των νηπιαγωγών παραμένει ίδιος κατά τα δύο ακαδημαϊκά έτη, είτε πρόκειται για θετική στάση τους απέναντι στα παιδιά του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου, είτε για αρνητική. Όσον αφορά τη θετική στάση, σαφώς είναι ευχάριστο το γεγονός ότι δε μεταβάλλεται. Αντιθέτως, αναφορικά με την αρνητική στάση, είναι δυσάρεστο το γεγονός ότι η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί με απόλυτη επιτυχία.

Επιπρόσθετα, διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών που χειρίζονται αρνητικά παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες ή έχουν κάποια αναπηρία. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχουν λάβει την απαραίτητη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία θα τους βοηθήσει να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους ώστε να συμβάλλουν στη δημιουργία σχολείων για όλους με ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, τη θρησκεία, τη γλώσσα ή κάποια μορφή αναπηρίας αυτών των παιδιών. Έρευνες υποστηρίζουν ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει ξενοφοβικές και εθνοκεντρικές πεποιθήσεις (Modgil & Verma, 1997).

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τα ίδια τα νήπια υιοθετούν συγκεκριμένες συμπεριφορές απέναντι σε συνομηλίκους τους, κάτι το οποίο θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

4.5 Η συμπεριφορά των νηπίων προς τους συμμαθητές τους στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο

4.5.1 Θετική στάση νηπίων

Ο 5^{ος} θεματικός άξονας – κατηγορία που δημιουργήθηκε, αναφέρεται στη συμπεριφορά των νηπίων στους συμμαθητές τους στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου. Οι αναφορές που πραγματοποιήθηκαν, μας οδήγησαν στη δημιουργία της πρώτης υποκατηγορίας, με τίτλο «θετική στάση νηπίων», όπου καταγράφηκαν τα εξής:

«Τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν ρατσιστικά ένα κοριτσάκι από την Αλβανία. Αντιθέτως, το εντάσσουν σε ένα ευχάριστο κλίμα και προσπαθούν να το κάνουν να αισθανθεί άνετα στο σχολικό περιβάλλον». (O42, 2013-14)

«Στο τμήμα υπάρχει ένα κορίτσι με ειδικές ανάγκες. Οι συμμαθητές του, το αντιμετωπίζουν ισάξια, χωρίς να την κοροϊδεύουν ή να την χλευάζουν, κάνοντάς την να νιώσει άσχημα και μειονεκτικά». (O45, 2013-14)

«Στην τάξη υπάρχουν τέσσερα παιδάκια που κατάγονται από άλλη χώρα. Τα νήπια διατηρούν ίδια συμπεριφορά προς όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο κλίμα φιλίας, ομαδικότητας και συντροφικότητας». (O46, 2013-14)

«Δεν υπήρξε κάποιος χλευασμός, απόρριψη, καχυποψία ή βρίσιμο από τα παιδιά προς το κορίτσι με ειδικές ανάγκες. Αντιθέτως, τα παιδιά έπαιζαν μαζί της και της συμπεριφέρονταν απολύτως φυσιολογικά». (O6, 2014-15)

«Στην τάξη υπήρχαν δύο παιδιά από την Αλβανία. Παρατηρήσαμε πως δεν υπήρχε διαφορετική αντιμετώπιση από τη νηπιαγωγό ή τα παιδιά. Ίσα ίσα, προσπαθούσαν να τα κάνουν να αισθανθούν όμορφα, παίζοντας μαζί τους». (O10, 2014-15)

«Στο τμήμα υπάρχουν τρία παιδάκια από άλλη χώρα και η συμπεριφορά της νηπιαγωγού και των υπολοίπων παιδιών απέναντί τους δε διαφοροποιείται. Όλοι είναι φίλοι μεταξύ τους, χωρίς εντάσεις και προσβολές». (O18, 2014-15)

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αρχίζουν να διαμορφώνουν μια εικόνα για τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφονται. Αρχικά επηρεάζονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον και στη συνέχεια από το σχολικό γι' αυτό είναι πολύ σημαντική η εκπαίδευση που θα λάβουν ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997), η αλήθεια είναι ότι συνήθως οι Έλληνες μαθητές δεν προτιμούν να κάνουν φιλίες με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με τις παραπάνω αναφορές, όπου τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν ισάξια, παίζουν ομαδικά και είναι φίλοι μεταξύ τους.

4.5.2 Αρνητική στάση νηπίων

Στη συνέχεια, καταγράφηκαν αρνητικές συμπεριφορές νηπίων προς συμμαθητές τους στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου, γεγονός που μας οδήγησε στη δημιουργία της δεύτερης υποκατηγορίας με τίτλο «αρνητική στάση νηπίων». Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν τα εξής:

«Παρατηρήθηκε η αρνητική συμπεριφορά ενός αγοριού σε μια συμμαθήτριά του από την Αλβανία. Το αγόρι την κορόϊδεψε όμως μετά από επίπληξη της νηπιαγωγού ζήτησε συγγνώμη για τη συμπεριφορά του από το κορίτσι». (O19, 2013-14)

«Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, παρατηρήσαμε ορισμένα φαινόμενα ρατσισμού με κάποια παιδιά τα οποία παρουσίαζαν προβλήματα αποδοχής ετερότητας καθώς στο τμήμα υπήρχαν παιδιά μεταναστών». (O25, 2013-14)

«Τα νήπια χλευάζουν μια συμμαθήτριά τους με παραπάνω κιλά. Γελάνε μαζί της και την περιθωριοποιούν από το παιχνίδι τους, κρίνοντας το κορίτσι από την εξωτερική του εμφάνιση». (O50, 2013-14)

«Τα παιδιά είναι αρκετά καχύποπτα απέναντι σε ένα παιδί με προβλήματα κοινωνικοποίησης, το χλευάζουν και το κοροϊδεύουν, όμως δέχονται να παίξουν μαζί του. Μετά τη συνεργασία τους στο παιχνίδι, εξακολουθούν να το κοροϊδεύουν». (O8, 2014-15)

«Αντιληφθήκαμε ένα περιστατικό απόρριψης από ένα νήπιο σε ένα άλλο. Υπήρχε ένα κορίτσι αποκομμένο από το σύνολο της τάξης, δε μιλούσε ούτε έπαιζε πολύ με τα υπόλοιπα παιδιά. Ένα αγόρι της είπε χαρακτηριστικά να φύγει από δίπλα του γιατί δεν την ήθελε κοντά του και εκείνη απομακρύνθηκε λυπημένη». (O16, 2014-15)

«Σε αυτή την τάξη, κάποια παιδιά κοροϊδεύουν αλλοδαπά παιδιά για το ντύσιμό τους και τα απορρίπτουν. Δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εξωτερική εμφάνιση και προσβάλλουν τους συμμαθητές τους με την άσχημη συμπεριφορά τους. Χωρίς να έχουν κάνει κάποια αταξία, τα συγκεκριμένα παιδιά λόγω εμφάνισης, στοχοποιούνταν πρώτα σε περίπτωση κάποιας διαφωνίας ή προβλήματος κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων». (O21, 2014-15)

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναφορές, τα νήπια συμπεριφέρονται αρνητικά στους συμμαθητές τους που κατάγονται από άλλη χώρα. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά των μεταναστών αισθάνονται πολύ συχνά την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, εκτοπίζονται στο περιθώριο και διαχωρίζονται ως κατώτερα από τα άλλα παιδιά.

Αυτό οφείλεται στο ότι η επικοινωνία κάθε παιδιού με παιδιά διαφορετικής προέλευσης δεν έχει προωθηθεί από την οικογένεια και το σχολείο. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά από τις κυρίαρχες ομάδες επιδιώκουν να επιβάλλονται στην ομάδα χωρίς ισότιμη συμμετοχή όλων και να εκφοβίζουν όσους διαφέρουν από εκείνα. Το ιδανικό θα ήταν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα σε αυτά που μαθαίνουν για τον εαυτό τους και αυτά που μαθαίνουν για τους άλλους ώστε οι παρανοήσεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που εκφράζουν, να αντιμετωπίζονται άμεσα.

Γίνεται εμφανές πως με τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών και τη μη μετάδοση αρνητικών συμπεριφορών ή στερεοτυπικών αντιλήψεων από το οικογενειακό περιβάλλον, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα είναι σε θέση να καλωσορίσουν τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου και να τους συμπεριφερθούν με σεβασμό και εκτίμηση. Να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις που θα βασίζονται στη φιλία, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την ομαδικότητα μακριά από την υιοθέτηση αρνητικής συμπεριφοράς όπως είναι ο χλευασμός, η απόρριψη και η απομόνωση των παιδιών αυτών.

4.6 Διάφορα

4.6.1 Θρησκευτικό στοιχείο

Ο 6^{ος} και τελευταίος άξονας – κατηγορία που δημιουργήθηκε, φέρει τον τίτλο «διάφορα». Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται ενότητες ανάλυσης οι οποίες ενδέχεται να ταξινομούνται σε μία ή περισσότερες κατηγορίες. Οι αναφορές που προέκυψαν από τις συστηματικές παρατηρήσεις των φοιτητών, μας οδήγησαν στη δημιουργία της πρώτης υποκατηγορίας με τίτλο «θρησκευτικό στοιχείο», όπου καταγράφηκαν τα εξής:

«Στο τμήμα υπάρχουν δύο παιδιά άλλης εθνικότητας και διαφορετικού θρησκεύματος. Παρά το γεγονός αυτό, η νηπιαγωγός παροτρύνει όλα τα παιδιά να κάνουν προσευχή, μη σεβόμενη με τον τρόπο αυτό τα συγκεκριμένα παιδιά. Θα μπορούσε για παράδειγμα να τους δώσει τη δυνατότητα να βγουν έξω από την τάξη κατά τη διάρκεια της προσευχής ώστε να μην αισθάνονται μειονεκτικά». (O3, 2013-14)

«Στην τάξη υπάρχουν τέσσερα παιδιά διαφορετικής εθνικότητας και θρησκεύματος, όμως η νηπιαγωγός δείχνει να αδιαφορεί καθώς υποχρεώνει όλα τα παιδιά να κάνουν προσευχή. Τα παιδιά αυτά δείχνουν να βρίσκονται σε δύσκολη θέση και η συνεργασία οικογένειας – σχολείου ώστε να διευθετηθεί το ζήτημα, κρίνεται απαραίτητη». (O4, 2013-14)

«Παρατηρήσαμε ότι η προσευχή γίνεται τρεις φορές κατά τη διάρκεια της παραμονής των παιδιών στο σχολείο. Αρχικά, προσεύχονται αφού ολοκληρωθεί η άφιξη όλων των παιδιών. Έπειτα, προσεύχονται πριν το μεσημεριανό φαγητό και τέλος πριν την αναχώρησή τους από το νηπιαγωγείο για το σπίτι. Ορισμένα παιδιά δείχνουν δυσαρεστημένα, ειδικά αυτά που προέρχονται από άλλη χώρα και έχουν διαφορετικό θρήσκευμα». (O15, 2013-14)

«Η νηπιαγωγός εκτός από το να επιβραβεύει τις δραστηριότητες των παιδιών, επιβραβεύει και την προσευχή σε αυτά ως κάτι καλό και σωστό, δίχως να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα αλλόθρησκα παιδιά της τάξης». (O39, 2013-14)

«Η νηπιαγωγός απαλλάσει ένα κοριτσάκι διαφορετικής θρησκείας από τη συμμετοχή του στις θρησκευτικές γιορτές του σχολείου, σεβόμενη το θρήσκευμα του παιδιού». (O23, 2014-15)

«Η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια της προσευχής, σέβεται ένα παιδί διαφορετικής θρησκείας, ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές του φαίνεται να το έχουν απομονώσει». (O27, 2014-15)

Οι αναφορές μας έδωσαν στοιχεία σχετικά με το τι συμβαίνει στα νηπιαγωγεία αναφορικά με τη θρησκεία. Εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις αρνητικής αντιμετώπισης και αδιαφορίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών για το θρήσκευμα παιδιών μεταναστών, διαπιστώνουμε ότι η νηπιαγωγός σέβεται τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των παιδιών. Η αρνητική διαχείρισή της παρατηρείται κυρίως το ακαδημαϊκό έτος 2013-14, ενώ την επόμενη χρονιά το διαφορετικό θρήσκευμα των νηπίων αντιμετωπίζεται με σεβασμό και κατανόηση. Οι εκπαιδευτές χρειάζονται να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας και κατανόησής τους ώστε να λαμβάνουν υπόψιν τους τις ιδιαίτερες ευαισθησίες και το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών που προέρχονται από μεταναστευτικές ή μειονοτικές ομάδες. Εν ολίγοις, θα πρέπει να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη θρησκευτική διαφορετικότητα των παιδιών.

Αναγνωρίζοντας ότι η θρησκεία αποτελεί μέρος της κοινωνικής μάθησης των παιδιών κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, θα πρέπει να αξιολογείται με τρόπο που να βοηθά το παιδί να κατανοεί τον κόσμο μέσα από τις καταστάσεις της ζωής και τους προβληματισμούς του (π.χ. που πήγε ο παππούς μου που πέθανε, ή σωστή συμπεριφορά, λύση μιας σύγκρουσης). Ένα δημοκρατικό σχολείο που σέβεται και προωθεί την αυτονομία του παιδιού και παρεμποδίζει την ανάπτυξη του δογματισμού, προσφέρει ευκαιρίες για σύνδεση βιωματικών καταστάσεων της ζωής των παιδιών με την παράδοση και τον πολιτισμό. Ο θρησκευτικός πλουραλισμός μας προτρέπει να αποδεχτούμε τα πιστεύω, τις συνήθειες και τις πρακτικές των διαφορετικών θρησκειών των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Μέσα από δραστηριότητες που ωθούν τα παιδιά να έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία διερεύνησης και κριτικής των πληροφοριών και καταστάσεων ενισχύουμε την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη. Δραστηριότητες όπως η εξέταση εικόνων από διάφορους ναούς, η επίσκεψη σε διάφορους ναούς, η ακρόαση και συζήτηση

ιστοριών ή μουσικής διαφόρων γιορτών καθώς και η δημιουργία κατασκευών που σχετίζονται με διάφορες γιορτές αποτελούν κατάλληλες δραστηριότητες μέσα στα πλαίσια του θρησκευτικού πλουραλισμού (Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2010).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τη θρησκευτική ετερότητα δείχνουν ότι στο ζήτημα της προσευχής ένα μεγάλο μέρος των νηπιαγωγών επιλέγει την κλασσική ορθόδοξη προσευχή και ένα μικρό ποσοστό προσφεύγει σε μια ουδέτερη θρησκευτικά προσευχή (Τσιούμης & Μπιρμπίλη, 2012). Μία ακόμη έρευνα, πραγματοποιήθηκε με νηπιαγωγούς από διάφορα μέρη της Ελλάδας, με θέμα την θρησκευτική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν απαραίτητη την θρησκευτική αγωγή για λόγους κυρίως ηθικής και ψυχοπνευματικής ανάπτυξης του παιδιού, την απόκτηση χριστιανικής συνείδησης και την μετάδοση της παράδοσης, των ηθών και των εθίμων. Όπως αναφέρει και ο Σταυριανός (2003), οι περισσότεροι νηπιαγωγοί κάνουν προσευχή στο σχολείο τους με συχνότητα δύο φορές την ημέρα οι μισοί από αυτούς και πολλοί τρεις φορές την ημέρα. Η πλειοψηφία θεωρεί ότι θα πρέπει να υπάρχει κάποιο εγχειρίδιο που να βοηθάει στη μετάδοση της χριστιανικής αγωγής.

4.6.2 Έμφυλα στερεότυπα

Η δεύτερη υποκατηγορία που δημιουργήθηκε αναφέρεται στην έμφυλη διάσταση στο νηπιαγωγείο και έχει τίτλο «έμφυλα στερεότυπα». Ως έμφυλα στερεότυπα, ορίζονται οι κοινωνικές αντιλήψεις με τις οποίες ορισμένα χαρακτηριστικά και μορφές συμπεριφοράς αποδίδονται στα άτομα ανάλογα με το φύλο τους. Είναι το σύνολο των προσχηματισμένων και υπεραπλουστευμένων κοινωνικών αντιλήψεων αναφορικά με τους τρόπους συμπεριφοράς, τις ικανότητες,

τους ρόλους, τα επαγγέλματα των ατόμων απλώς και μόνο με βάση το φύλο τους. Οι φοιτητές καταγράφουν τα εξής:

«Παρατηρείται επιθετικότητα μεταξύ δύο αγοριών. Το ένα κατηγορεί το άλλο ότι το παιχνίδι με το οποίο επιλέγει να παίζει δεν είναι κατάλληλο για το φύλο του παιδιού, αλλά μόνο για κορίτσια. Με τον τρόπο αυτό, αρχίζουν να διαφαίνονται από τη νηπιακή ηλικία τα έμφυλα στερεότυπα». (Ο6-Φ3, 2013-14)

«Ένα αγόρι βρισκόταν στη γωνιά του κομμωτηρίου και έψαχνε παιχνίδια μέσα σε ένα καλάθι. Στη συνέχεια, βγήκε έξω κρατώντας ένα μωρό-κούκλα. Τότε, το πλησίασε ένας συμμαθητής του και του είπε χαρακτηριστικά: “-Τι κάνεις εκεί; Αυτά τα παιχνίδια δεν είναι για αγόρια”». (Ο9-Φ4, 2013-14)

«Στο τμήμα αυτό, τα παιδιά δεν επιλέγουν να παίζουν σε μεικτές ομάδες ως προς το φύλο. Αγόρια και κορίτσια δε συνεργάζονται μεταξύ τους και διαχωρίζουν τα παιχνίδια σε “αγορίστικα” και “κοριτσίστικα”». (Ο15, 2014-15)

«Παρατηρήσαμε ότι στη συγκεκριμένη τάξη, τα παιδιά δεν παίζουν καθόλου σε μεικτές ομάδες ως προς το φύλο. Ο ανταγωνισμός, η απόρριψη και η απομόνωση κυριαρχούν στις σχέσεις των παιδιών, καθώς οι προκαταλήψεις απέναντι στους συμμαθητές τους και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το φύλο έχουν ενσωματωθεί στον τρόπο σκέψης τους». (Ο25, 2014-15)

Και στα δύο ακαδημαϊκά έτη που εξετάστηκαν, παρατηρείται έντονα η ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων στα παιδιά όσον αφορά το φύλο τους. Αυτό συμβαίνει γιατί στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά έχουν μειωμένες δυνατότητες αντίστασης και κριτικής αμφισβήτησης σε όσα τους μεταβιβάζει το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Σε γενικές γραμμές, τα αγόρια προτιμούν να παίζουν με ο,τιδήποτε σχετίζεται με δράση, μαχητικότητα και δυναμισμό, ενώ αντιθέτως τα κορίτσια προτιμούν να ασχολούνται με κούκλες, προσποιούμενες τις μητέρες, με κουζινικά,

παριστάνοντας τις νοικοκυρές και τις μαγειρίσσες. Ήδη από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά φαίνεται πως γνωρίζουν τα στερεότυπα που ακολουθούν το φύλο τους και του αποδίδουν κοινωνικούς ρόλους και χαρακτηριστικά.

Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκε ένταση μεταξύ των παιδιών για τα παιχνίδια με τα οποία επιλέγουν να παίζουν. Παραδείγματος χάρη, στο απόσπασμα (Ο9-Φ4, 2013-14), ένα αγόρι κατακρίνει την επιλογή ενός άλλου, καθώς το παιχνίδι με τις κούκλες είναι “κοριτσίστικο”. Βλέπουμε ότι τα παιδιά, σε αυτό το στάδιο οριοθετούν διαμορφώνουν και εσωτερικεύουν τις τυπικές για το φύλο τους δραστηριότητες και τρόπους συμπεριφοράς.

Όπως προαναφέρθηκε, ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα είδος ειδικού προτύπου για τα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο και κάθε του στάση ή συμπεριφορά μέσα στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας μπορεί να αναπαράγει στερεότυπα, επομένως ο ρόλος που θα διαδραματίσει είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν την τάση να αντιδρούν αλλιώς σε παιδιά διαφορετικού φύλου, που όμως εκδήλωναν την ίδια συμπεριφορά (Spender, 1988). Επίσης, σύμφωνα με τον Riddel (1989), οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολλές φορές διαφορετική γλώσσα όταν αναφέρονται στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών. Ακόμη, όπως αναφέρουν οι Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα (1989), οι εκπαιδευτικοί συχνά αποδίδουν αυθαίρετα χαρακτηρισμούς στους μαθητές τους ανάλογα με το φύλο τους.

4.6.3 Μέρимνα για παιδιά με κινητικά προβλήματα

Αφορμή για την τρίτη και τελευταία υποκατηγορία που δημιουργήθηκε και έχει τον τίτλο «μέριμνα για παιδιά με κινητικά προβλήματα», στάθηκε η παρουσία αρκετών παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα κίνησης στα νηπιαγωγεία που παρατηρήθηκαν. Συγκεκριμένα, καταγράφηκε η ύπαρξη ή μη της κατάλληλης

υποδομής των νηπιαγωγείων ώστε να μπορούν να δέχονται μαθητές με κινητικά προβλήματα. Οι οδηγοί παρατήρησης για το ακαδημαϊκό έτος 2013-14 δεν περιλαμβάνουν σχετική ερώτηση για τη μέριμνα παιδιών με κινητικά προβλήματα, επομένως, καταγράφηκαν στοιχεία μόνο κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2014-15, τα οποία είναι:

«Στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει ειδική ράμπα στην αυλή ώστε να επιτρέπει την εύκολη μετακίνηση παιδιών με κινητικά προβλήματα. Στο τμήμα που παρατηρήθηκε, δεν υπάρχει κάποιο παιδί με προβλήματα κίνησης». (O4)

«Στην τάξη υπάρχει ένα κορίτσι με κινητικές ανάγκες. Τα παιδιά και η νηπιαγωγός το φροντίζουν και το βοηθούν όσο μπορούν καθώς δεν υπάρχει μέριμνα στο σχολείο για παιδιά με τα συγκεκριμένα προβλήματα». (O5)

«Και σε αυτό το σχολείο, δεν υπάρχει μέριμνα όσον αφορά τα παιδιά με κινητικά προβλήματα. Στο τμήμα του νηπιαγωγείου που παρατηρήθηκε, υπάρχει ένα αγόρι με κινητική αναπηρία. Η νηπιαγωγός μαζί με τους συμμαθητές του το βοηθούν και του συμπεριφέρονται φυσιολογικά ώστε να μην αισθάνεται μειονεκτικά». (O6)

«Στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή για παιδιά με κινητικά προβλήματα. Στην τάξη δεν υπάρχουν παιδιά που να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα, όμως αυτό δε δικαιολογεί το γεγονός μη ύπαρξης μέριμνας εκ μέρους του σχολείου». (O14)

«Στο σχολείο υπάρχει η κατάλληλη υποδομή για παιδιά που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα. Τη συγκεκριμένη χρονιά, δεν υπάρχει κάποιο παιδί στο τμήμα που να έχει προβλήματα που αφορούν την κίνησή του. Σε περίπτωση που υπάρξει κάποιο παιδί τις επόμενες χρονιές, θα μπορεί να κινείται με σχετική ευκολία στο χώρο του σχολείου».
(O17)

«Στο τμήμα που παρατηρήθηκε, υπάρχει ένα κοριτσάκι με ειδικές ανάγκες και προβλήματα κίνησης. Κάθε πρωί, οι γονείς φέρνουν το παιδί τους στο σχολείο και το βοηθούν να μπει στην τάξη του νηπιαγωγείου καθώς απουσιάζει η κατάλληλη υποδομή για την ευκολία μετακίνησης παιδιών με κινητικά προβλήματα». (O24)

«Στην τάξη του νηπιαγωγείου, υπάρχει ένα παιδάκι με ειδικές ανάγκες. Οι συμμαθητές του και η νηπιαγωγός το βοηθούν στη μετακίνησή του, καθώς δεν υπάρχει μέριμνα στο σχολείο που αφορά άτομα με κινητικά προβλήματα». (O28)

Αφού καταγράφηκαν ενδεικτικά ορισμένες μαρτυρίες φοιτητών σχετικά με την ύπαρξη ή μη μέριμνας στα νηπιαγωγεία για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα, διαπιστώνουμε ότι όσον αφορά αυτό το θέμα, το εκπαιδευτικό σύστημα υστερεί. Πιθανή αιτία της έλλειψης κατάλληλης μέριμνας για την αντιμετώπιση κινητικών προβλημάτων των παιδιών είναι το υψηλό κόστος των συγκεκριμένων υποδομών, το οποίο σε συνδυασμό με τους μειωμένους οικονομικούς πόρους που διαθέτει η παιδεία, καθιστούν αδύνατο τον απαραίτητο εξοπλισμό που θα διευκολύνει την καθημερινότητα των παιδιών αυτών.

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όλο και συχνότερα παιδιά με κινητικά προβλήματα, δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ως εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να προσαρμοστού στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Για να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες και να πραγματοποιηθεί η ενσωμάτωση των συγκεκριμένων παιδιών στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, είναι απαραίτητο να γίνουν ορισμένες αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές αφορούν κυρίως το εκπαιδευτικό σύστημα, την εκπαιδευτική κατάρτιση των νηπιαγωγών πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής και σαφώς το χώρο του νηπιαγωγείου.

Σε μεγάλο βαθμό διαπιστώθηκε ότι τα νηπιαγωγεία είναι φτιαγμένα με τέτοιο τρόπο ώστε αποκλείουν κάποια παιδιά με κινητικά προβλήματα. Οι εισοδοί καθώς

και οι εσωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων προσδιορίζονται μόνο για παιδιά χωρίς προβλήματα. Όμως, η ικανότητα μετακίνησης του παιδιού με κινητικά προβλήματα είναι πολύ μεγάλης σημασίας για την κοινωνικοποίηση και την ενσωμάτωσή του στο σχολικό περιβάλλον. Η αυλή του σχολείου θα πρέπει να έχει ομαλό έδαφος ώστε να είναι εύκολη και ασφαλής η μετακίνηση του παιδιού που χρησιμοποιεί βοηθήματα (π.χ. περιπατητήρες, αναπηρικά αμαξίδια).

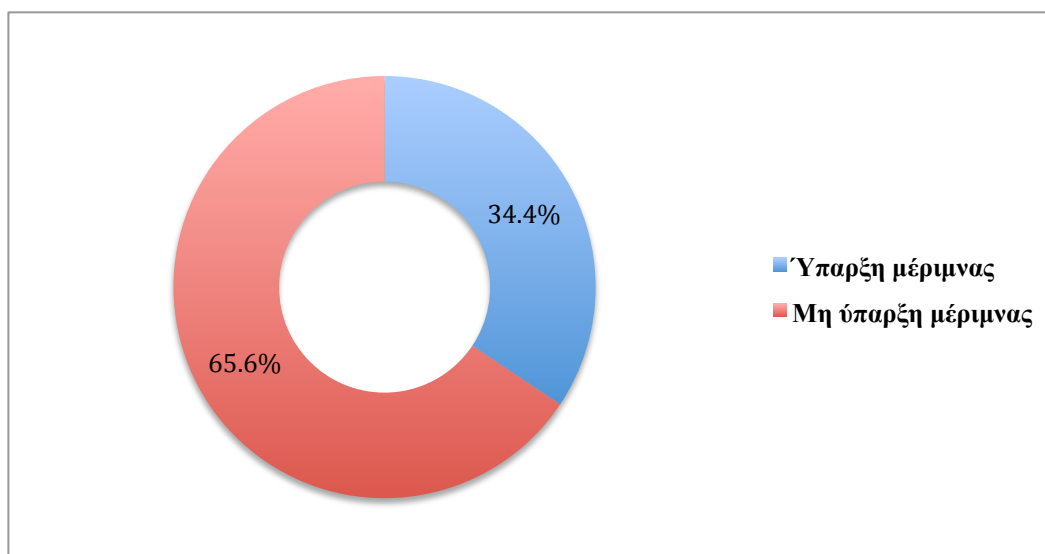
Όπως τονίζει και η Δρόσου (1985), το νηπιαγωγείο είναι ένας πολύ σημαντικός σταθμός στην πορεία του κάθε μαθητή, καθώς αποτελεί τον προθάλαμο της μαθησιακής δραστηριότητας που θα ακολουθήσει τα επόμενα χρόνια της σχολικής ζωής του κάθε παιδιού.

Στη συνέχεια, θα παραστήσουμε και διαγραμματικά τα αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις των φοιτητών σχετικά με την ύπαρξη ή μη μέριμνας για παιδιά που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα στο νηπιαγωγείο.

Πίνακας 5: Μέριμνα για παιδιά με κινητικά προβλήματα

Ύπαρξη μέριμνας	11 (34,4 %)
Μη ύπαρξη μέριμνας	21 (65,6 %)

Διάγραμμα 5: Μέριμνα για παιδιά με κινητικά προβλήματα



Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα

Έπειτα από την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ένα ακόμη σπουδαίο τμήμα από την όλη διεξαγωγή της έρευνας κρίνεται αυτό της εξαγωγής των γενικών συμπερασμάτων.

Ειδικότερα, στο επίκεντρο της έρευνας τέθηκε η διερεύνηση του ρόλου της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών, καθώς επίσης και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται περιστατικά παιδιών στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου. Δευτερευόντως, μας απασχόλησαν οι γωνιές στο νηπιαγωγείο και η συχνότητα χρήσης τους από τα παιδιά, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των νηπίων κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και το αν στηρίζονται σε θετικά (π.χ. φιλία, συνεργασία, ομαδικότητα) ή αρνητικά (π.χ. ανταγωνισμός, επιθετικότητα, απόρριψη, απομόνωση) συναισθήματα, καθώς επίσης και στο φύλο (π.χ. μεικτές ή μη μεικτές ομάδες παιδιών). Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η συμπεριφορά των παιδιών προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Επιπρόσθετα, σε αρκετά νηπιαγωγεία παρατηρήθηκαν έντονα ζητήματα που σχετίζονται με το θρησκευτικό στοιχείο, τα έμφυλα στερεότυπα και τη μέριμνα για παιδιά με κινητικά προβλήματα.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξήχθησαν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, σχετικά με τη συχνότητα χρήσης των γωνιών από τα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες, ως πιο δημοφιλείς και στα δύο ακαδημαϊκά έτη που παρατηρήθηκαν, φαίνεται να είναι αυτές των εικαστικών και του οικοδομικού υλικού. Στη γωνιά των εικαστικών παίζουν ομάδες παιδιών και των δύο φύλων, ενώ στη γωνιά του οικοδομικού υλικού, απασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά τα αγόρια. Επίσης, τα κορίτσια επιλέγουν να παίζουν περισσότερο στις γωνιές του κουκλόσπιτου και του κομμωτηρίου. Συμπεραίνουμε ότι οι προτιμήσεις των παιδιών

σχετίζονται έντονα με το φύλο τους και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί σχετικά με αυτό από τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκαν οι σχέσεις που διαμορφώνουν τα νήπια κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Από τις παρατηρήσεις των φοιτητών, κατέστη εμφανές ότι οι σχέσεις είναι άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές. Όσον αφορά την έμφυλη διάσταση στις σχέσεις που δημιουργούν τα νήπια, διαπιστώθηκε η δημιουργία μεικτών και μη μεικτών ομάδων ως προς το φύλο από τα παιδιά να κυριαρχεί στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Το γεγονός αυτό απορρέει από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις προτιμήσεις που έχουν προς τα παιχνίδια και τέλος τις αντιλήψεις τους σχετικά με το αντίθετο φύλο. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με συνομηλίκους τους έξω από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον και δημιουργούν σχέσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Γονείς και σχολείο αποτελούν πρότυπα για το παιδί και ως κυρίαρχοι φορείς κοινωνικοποίησής του επηρεάζουν τις επιλογές του στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, επομένως η ευθύνη τους είναι τεράστια. Σκοπός είναι να εκλείψουν οι αρνητικές σχέσεις που εμπεριέχουν επιθετικότητα, ανταγωνισμό και απόρριψη ορισμένων παιδιών, καθώς και η μεγάλη συχνότητα μη μεικτών ομάδων ως προς το φύλο.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το ρόλο των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών, διαπιστώσαμε ότι συχνότερα παρεμβαίνουν σε μη αποδεκτές συμπεριφορές που εμφανίζουν τα νήπια κατά τη διάρκεια που παίζουν αυθόρμητα στην τάξη. Παραδείγματος χάρη, σε εντάσεις και τσακωμούς μεταξύ των παιδιών, επεμβαίνουν με σκοπό να διευθετήσουν τις διαφορές μεταξύ τους και να κατευνάσουν τα πνεύματα επαναφέροντας το αρμονικό κλίμα στο νηπιαγωγείο. Αρκετά συχνά, συμβουλεύουν τους μαθητές τους με τις δραστηριότητες

τις οποίες ασχολούνται και τους βοηθάνε εάν κρίνουν ότι χρειάζεται ώστε να τις βελτιώσουν και να τις εξελίξουν. Άξιο λόγου είναι και το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί παραμένουν αμέτοχοι κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, ελπίζοντας πως η συγκεκριμένη στάση δεν υποδηλώνει αδιαφορία προς τα παιδιά και το παιχνίδι τους, αλλά εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και απόλυτη ελευθερία να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν, ανακαλύπτοντας τον κόσμο καθώς κοινωνικοποιούνται μέσα από το παιχνίδι. Επιπλέον, σε κάποια νηπιαγωγεία, οι νηπιαγωγοί δεν βρίσκονται καν στην τάξη όταν τα παιδιά παίζουν, καθώς προετοιμάζουν τις οργανωμένες δραστηριότητες που πρόκειται να ακολουθήσουν έπειτα από τις αυθόρμητες.

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, εξήχθησαν τα ακόλουθα συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης περιστατικών στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο από τις νηπιαγωγούς. Παρατηρήθηκε θετική και αρνητική αντιμετώπιση παιδιών, γεγονός που σχετίζεται με την προώθηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που υιοθετεί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες στόχο έχουν να δημιουργήσουν ελεύθερα σχολεία με ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Η ελλιπής κατάρτισή τους και οι προκαταλήψεις που έχουν απέναντι στο διαφορετικό και δημιουργούν την αρνητική στάση που διαπιστώσαμε, μπορεί να μεταβληθεί με την κατανόηση της σπουδαιότητας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα και εν γένει στην πολυπολιτισμική μας κοινωνία.

Η αρνητική του αντιμετώπιση απέναντι σε περιστατικά παιδιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο, οφείλεται συνήθως στο γεγονός ότι ο ίδιος μεγάλωσε μακριά από τα προβλήματα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Δεδομένης της πολυπολιτισμικότητας που λαμβάνει χώρα στην προσχολική εκπαίδευση, όλοι οι

εκπαιδευτικοί αυτό που έχουν χρέος να κάνουν για αυτά τα παιδιά είναι να τα ακούνε και να τα ενθαρρύνουν να συζητούν τις ιδέες τους, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, έτσι ώστε να είναι πραγματικά ικανοί να εκτιμήσουν τόσο τα ίδια όσο και τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν από το χώρο προέλευσής τους (Perry, 2004). Είναι απαραίτητο να αποκτήσουν ευαισθησίες και στρατηγικές, οι οποίες θα οδηγήσουν στην αρμονική συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και θα ενισχύσουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών.

Αναφορικά με το πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τη συμπεριφορά των νηπίων προς τους συμμαθητές τους στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο, εξήχθησαν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, και στα δύο ακαδημαϊκά έτη που ερευνήθηκαν, παρουσιάστηκε θετική αλλά και αρνητική στάση νηπίων στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου. Συμπεραίνουμε ότι στην προσχολική ηλικία τα παιδιά επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους γονείς και το σχολείο, που αποτελούν τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησής τους. Επομένως είναι δυνατόν να διαμορφώσουν θετική στάση και να αγκαλιάσουν τους συμμαθητές τους χωρίς να τους κρίνουν αρνητικά για την καταγωγή, τη θρησκεία, τη γλώσσα ή την εμφάνισή τους. Η αρνητική αντιμετώπισή τους οφείλεται στην απουσία διαπολιτισμικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι μεταδίδουν τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις. Σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπως είναι το σύγχρονο νηπιαγωγείο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το συστατικό της ειρηνικής συνύπαρξης όλων των παιδιών.

Συμπληρωματικώς προς τα παραπάνω, δε θα πρέπει να παραλειφθεί η αναγκαιότητα υιοθέτησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τα παιδιά. Η ενσυναίσθηση θα τα βοηθήσει να θέσουν τους εαυτούς τους απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους ερχόμενοι από μια άλλη χώρα.

Γίνεται κατανοητό, πως η θετική στάση απέναντί τους οφείλεται στην επιτυχία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τη νηπιαγωγό, η οποία μετέδωσε στα παιδιά το σεβασμό πολιτισμικής ετερότητας και το άνοιγμα σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Άλλωστε, στην εποχή των ολοένα αυξανόμενων πολύμορφων κοινωνιών, οι μαθητές πρέπει να είναι οπλισμένοι με αξίες και αρχές που προάγουν την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ειρηνική συνύπαρξη ανάμεσα σε άτομα που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών, γλωσσικών και θρησκευτικών καταβολών. Αντιθέτως, η αρνητική στάση παρατηρείται εξαιτίας της απουσίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις νέες πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις. Αυτό συντελεί, όπως διαπιστώσαμε από τις παρατηρήσεις στην απόρριψη, την επιθετικότητα και την απομόνωση των παιδιών παρά την παρουσία πολυπολιτισμικών νηπιαγωγείων τις τελευταίες δεκαετίες.

Για το λόγο αυτό, η ευθύνη των παιδαγωγών είναι τεράστια σε αυτό το σημείο, καθώς από εκείνους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η συμπεριφορά που θα υιοθετήσουν τα νήπια απέναντι σε παιδιά που προέχονται από διαφορετικές χώρες ή έχουν κάποια άλλη ιδιαιτερότητα εκτός της πολιτισμικής. Επιπρόσθετα, μόνο η αποδοχή της διαφορετικότητας από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά δεν αρκεί. Απώτερος σκοπός είναι η καλλιέργεια θετικής στάσης και συμπεριφοράς την οποία αφού κατακτήσει ο εκπαιδευτικός, θα τη μεταδώσει με τη σειρά του στους μαθητές του.

Η θετική αντιμετώπιση του πολιτισμικού, γλωσσικού και θρησκευτικού πλουραλισμού αποτελεί κυρίαρχο στόχο της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί καθώς και τα παιδιά θα πρέπει να λειτουργούν σε ένα κλίμα αποδοχής των διαφορών τους, να αναπτύξουν το σεβασμό και την αλληλοεκτίμηση και να καταπολεμήσουν ή να αποφύγουν τη διαμόρφωση στερεοτύπων.

Όπως είναι φυσικό, ο εκπαιδευτικός πέρα από το επάγγελμα που ασκεί, είναι και άνθρωπος. Ερχόμενος λοιπόν στην αίθουσα, είναι φορέας πολιτισμικών αντιλήψεων, αξιών, προσδοκιών, όπως και προκαταλήψεων, παρανοήσεων και στερεοτύπων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τα μηνύματα που μεταδίδει. Επομένως, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί, να αποσαφηνίσει και να αναλύσει τις δικές του πολιτισμικές αξίες, ώστε να βοηθήσει και τους μαθητές του να αποκτήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους (Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας, 2003).

Επιπροσθέτως, καταγράφηκαν στοιχεία που αναφέρονται στη θρησκεία, τα έμφυλα στερεότυπα που δημιουργούνται στο νηπιαγωγείο, καθώς και τη μέριμνα για παιδιά με κινητικά προβλήματα. Αρχικά, αναφορικά με το θέμα της θρησκείας, παρατηρήθηκε ότι η μεγαλύτερη μερίδα των νηπιαγωγών με εξαίρεση ελάχιστες περιπτώσεις, σέβεται το διαφορετικό θρήσκευμα των νηπίων. Ωστόσο, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Σταυριανό (2003), διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί παρέχουν με ζήλο και υπευθυνότητα τη θρησκευτική αγωγή στα σχολεία τους. Επιθυμούν την παροχή της από την προσχολική ηλικία γιατί μεταδίδει ηθικές αξίες και αποτελεί την αρχή δημιουργίας θρησκευτικής συνείδησης στα παιδιά. Κρίνεται απαραίτητο, οι νηπιαγωγοί να λειτουργούν με υπευθυνότητα, κατανόηση και σεβασμό προς τα αλλόθρησκα παιδιά, με στόχο να τα βοηθήσουν ώστε να αισθάνονται άνετα, να εντάσσονται στην ομάδα και να μην περιθωριοποιούνται, διατηρώντας τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Άλλωστε, η θρησκευτική ελευθερία είναι ένα από τα σημαντικότερα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου. Λόγω της έλλειψης ωριμότητας των παιδιών, το οικογενειακό καθώς και το σχολικό περιβάλλον, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό με την επιρροή που ασκούν στα παιδιά, τη θρησκευτική τους διαπαιδαγώγηση μέχρι την ενηλικίωσή τους.

Αναφορικά με τα έμφυλα στερεότυπα, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τείνουν να διαμορφώνουν αντιλήψεις αναφορικά με το φύλο, κατηγοριοποιώντας αντικείμενα και άτομα γύρω τους με βάση αυτό το χαρακτηριστικό. Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι στο νηπιαγωγείο, τα αγόρια φέρουν περισσότερες σεξιστικές αντιλήψεις σε σχέση με τα κορίτσια και ακολουθούν συμπεριφορές οι οποίες θεωρούνται περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές για το φύλο τους. Ακόμη, οι έρευνες στο χώρο της Προσχολικής αγωγής έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί προσέχουν περισσότερο τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, δίνουν περισσότερες οδηγίες στα αγόρια όταν ζητούν τη βοήθειά τους σε κάποιες δραστηριότητες, ενώ στα κορίτσια αντί να δώσουν οδηγίες, ολοκληρώνουν οι ίδιες τις δραστηριότητες. Προφανώς γιατί έχουν τη λανθασμένη αντίληψη ότι τα αγόρια είναι πιο ικανά (Serbin, O'Leary, Kent & Tonich, 1973).

Ο ρόλος του νηπιαγωγού, που σε αυτή την ηλικία αποτελεί πρότυπο για το παιδί, είναι επομένως ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς απώτερος στόχος του θα πρέπει να είναι η αποφυγή κάθε είδους διακρίσεων και προκαταλήψεων ώστε τα παιδιά να μεγαλώνουν χωρίς ίχνος έμφυλων στερεοτύπων σε ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό σε όλους τους μαθητές και την κοινωνία.

Επιπλέον, μια άλλη διαπίστωση αφορά το ζήτημα της μέριμνας των παιδιών που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα στο νηπιαγωγείο. Με βάση τα στοιχεία που καταγράφηκαν, η διαπίστωση αυτή είναι λυπηρή εξαιτίας της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα κινητικά προβλήματα πολλών παιδιών που έρχονται στο νηπιαγωγείο. Πέρα από το εκπαιδευτικό σύστημα που πρέπει να μεταβληθεί, απαραίτητη θεωρείται και η κατάρτιση των νηπιαγωγών σε θέματα που αφορούν την ειδική αγωγή ώστε να είναι σε θέση να ενσωματώσουν με επιτυχία τα παιδιά αυτά στο σύνολο του σχολικού περιβάλλοντος.

Όλα τα παιδιά έχουν κατοχυρωμένο νομοθετικό δικαίωμα παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ευαισθησία και η διακριτικότητα θεωρούνται οι αρχές της καταλληλότερης προσέγγισης του ζητήματος, οι οποίες σε συνδυασμό με τη σωστή εκπαιδευτική κατάρτιση των νηπιαγωγών και τη συνεργασία με ειδικούς καθώς και τους γονείς είναι ζωτικής σημασίας. Επομένως, εξοπλισμένοι με τα συγκεκριμένα εφόδια, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Εν τέλει, η συνεκπαίδευση των παιδιών με κινητικά προβλήματα με παιδιά χωρίς τέτοια προβλήματα κρίνεται επίσης σημαντική ώστε να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση, η αποδοχή και η αλληλοκατανόηση προς τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ένα περιβάλλον όπου με την κατάλληλη υποδομή, όλα τα παιδιά θα συνεργάζονται και θα λειτουργούν στα πλαίσια της ομάδας στο χώρο του σχολείου.

Κεφάλαιο 6: Προτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να ανοίξει ένα διάλογο για το ζήτημα του ρόλου των νηπιαγωγών στις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Με σκοπό τη διεύρυνση του θέματος, ενδείκνυται η διεξαγωγή αυτής της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να αποκαλυφθεί ο ρόλος που υιοθετούν ακόμη περισσότεροι νηπιαγωγοί. Ένας τέτοιος σχεδιασμός θα παράσχει περισσότερες πληροφορίες, υποβοηθώντας τη γενίκευση των συμπερασμάτων, που εξήχθησαν από αυτή την έρευνα ή και την απόρριψή τους σε περίπτωση που το δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτικό.

Ακόμη, καλό θα ήταν να γίνει έρευνα και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να αντιληφθούμε εάν προκύπτουν τα ίδια συμπεράσματα με τη συγκεκριμένη έρευνα.

Συγχρόνως, εξαιρετικό θα ήταν το εγχείρημα της σύγκρισης του ρόλου των νηπιαγωγών στις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου με εκείνου σε νηπιαγωγεία του εξωτερικού. Με τη σύγκριση αυτή, θα γινόταν εφικτή η καταγραφή ομοιοτήτων και διαφορών και γενικά εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των νηπιαγωγών σχετικά με το ρόλο τους.

Ακόμη, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή μιας ανάλογης έρευνας, η οποία θα εστίαζε στις οργανωμένες δραστηριότητες των παιδιών που ακολουθούν μετά τη λήξη των ελεύθερων – αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο με σκοπό να διερευνηθεί ο ρόλος της νηπιαγωγού σε αυτές, αν και με ποιό τρόπο μεταβάλλεται συγκριτικά με το ρόλο της στις ελεύθερες δραστηριότητες καθώς και το αντίκτυπο που έχουν στα παιδιά και τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control: Towards a theory of educational transmissions*, 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blatchford, S., I. (1994). *The Early Years: Laying the Foundations for Racial Equality*. Nottingham: Trentham Books.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1999). Content analysis in empirical social research. *International Journal of Educational Research*, 31(8), 659-671.
- Botsoglou, K. & Kakana, D., M. (2003). Linking Cultures through Play: Children exchange cultural elements through play activities in kindergarten. OMEP World council and conference, 2, 11-29.
- Breakwell, G. (1995). (μτφρ- Κάντας, Α.) *Η συνέντευξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruce, T. (1991). *Time to Play in Early Childhood Education*. UK: Hodder & Stoughton.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. UK: Multilingual Matters.
- Caillois, R. (1992). (μτφρ- Κούρκουλος, Ν.) *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cole, M. & Cole, R., S. (2001). (μτφρ- Σόλμαν, Μ.) *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Curtis, A. (1993). *Play in different cultures and different childhoods*. [In Moyels, J. (ed)] *The excellence of play*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση. Μια Παιδαγωγική Προσέγγιση με βάση το έργο του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: Gutenberg.

D'Angelo, A. & Dixey, B. (2001). Using multicultural resources for teachers to combat racial prejudice in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 83–87.

Δρόσου, Ζ. (1985). *Παιδαγωγικά προβλήματα και γονείς*. Αθήνα.

ΕΑΔΑΠ, (2004). *Μαζί. Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Feil, C. (1984). *Migrant Children in the German Kindergarten: Data, Problems and Pedagogical Models*. [paper presented at the conference “Actual Problems of Pre-School Education in Turkey and the Federal Republic of Germany-An Exchange of Ideas about Curriculum Development”, organized by the Deutsches Kulturinstitut, Ankara (3-6 December 1984), in co-operation with Gazi University, Ankara, and the Deutsches Jugendinstitut, Munich].

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ghosh, R. & Tarrow, N. (1993). Multiculturalism and Teacher Education: views from Canada and the USA. *Comparative Education*, 29(1), 81-92.

Gomez, R. A. (1991). Teaching with a Multicultural Perspective, Ανακτήθηκε από <http://ericecece.org/pubs/digests/1991/gomez91.html> (2/11/2014)

Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: operational strategies and procedures in Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2), 133-146.

DOI: 10.1080/14675986.2012.686022

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. (2η έκδ.) Αθήνα: Κριτική.

Johnson, J., Christie, J. & Yawkey, T. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.

James, A. (1993). «Ας παίξουμε όλοι μαζί όμορφα»: η σημασία των μοτίβων του διαχωρισμού και της μεταμόρφωσης στο παιχνίδι των παιδιών. *Εθνογραφικά*, 9, 17-26.

Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ. (1995). Αισθητική Αγωγή: Αναγκαιότητα ή πολυτέλεια;. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 10.

Καλτσούνη, Ν., Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση: η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κανακίδου, Ε. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kirova, A. (2010). Children's Representations of Cultural Scripts in Play: Facilitating Transition From Home to Preschool in an Intercultural Early Learning Program for Refugee Children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91.

DOI: [10.1080/15595691003635765](https://doi.org/10.1080/15595691003635765)

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.

Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές οικογένειες*. Αθήνα: Λιβάνη.

Kontos, S. (1999). Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.

- Κούσουλας, Φ. (2006). Διαπολιτισμική αγωγή και Δημιουργική εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 123-136.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Θεωρία και Μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. 3rd ed. USA: SAGE Publications Inc.
- Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα, Μ. (1989). Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση, 46*, 58-69.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μάρκου, Γ., Π. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Mason, J. (2003). (μτφρ-Δημητριάδου, Ε.) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Modgil, S., Verma G., Mallick K. & Modgil C. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί – προοπτικές*. (επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Π. Χαραμής). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moyles, J. (2010). *The Excellence of Play*. England: Open University Press.
- Μπαμπάλης, Θ. (2006). Προς αναμόρφωση του σχολείου: εκπαιδευτικό σύστημα με επίκεντρο το μαθητή. Στο Χατζηδημόν, Χρ. Δ., Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ.) «Το σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας», Πρακτικά: ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μποτσόγλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*. Αθήνα: Gutenberg.

- Mussen, P., H. (1986). *Essentials of child development and personality*. New York: Harper & Row.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της μεθόδου Project σε ελληνικά νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Οδηγός Νηπιαγωγού, (2014). *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Palmquist, M. (2010). *The Bedford Researcher* (3rd ed.) Boston-New York: Bedford/St Martin's.
- Parten, M., B. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136-147.
- Pentini - Aluffi, A. (2005). (μτφρ- Γκόβαρης, Χ.) *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Perry, D., B. (2004). *Maltreated Children: Experience, Brain Development, and the Next Generation*. New York: W.W. Norton.
- Plaisance, E. & Rayna, S. (1997). *Pre-school education today: realities, issues and prospects*. Paris: PUF.
- Riddell, S. (1989). Pupils, resistance and gender codes. *Gender and Education*, 1(2), 183-196.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιαντζή, Μ., Σ. (1996). *Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσίγκρα, Μ. (2014). *Μέσα στο Νηπιαγωγείο. Διαδικασίες και πρακτικές συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας*. Αθήνα: Λεξίτυπον.
- Τσιούμης, Κ. & Μπιρμπίλη, Μ. (2012). *Θρησκευτικές γιορτές στο πολυπολιτισμικό ελληνικό νηπιαγωγείο. Απόψεις νηπιαγωγών*. Στα πρακτικά του 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. 19-21 Νοεμβρίου 2010, Κρήτη.
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. New York: Teachers College.
- Serbin, L., O'Leary, K., Kent, R. & Tonich, J. (1973). A comparison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boys and girls. *Child Development, 44*.
- Spender, D. (1988). *Learning to lose: sexism and education*. London: The Women's Press.
- Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7*(17). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Σταυριανός, Κ., Σ. (2003). *Η νηπιακή ηλικία του ανθρώπου: κατά τους πατέρες της εκκλησίας και εκκλησιαστικούς συγγραφείς: Θεολογική θεώρηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Vandenbroeck, M. (2004). (μτφρ- Βογιατζής, Γ. & Γεμελιάρης, Χ.) *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Vong, K. I. (2005). *Towards a creative early childhood program in Zhuhai SER and Macau SAR of the People's Republic of China*. (paper presented at the Documenting Creativity Symposium). Cambridge, England.

Whiting, B. & Whiting, J. (1975). *Children of six cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Χρυσafίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
 ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
 ΜΑΘΗΜΑ: ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Διδάσκουσα: Δόμνα Κακανά

1^{ος} & 2^ο Οδηγός Παρατήρησης Χώρου & Ολοήμερου Νηπιαγωγείου

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/τριας:.....

Εξάμηνο:.....

Ημερομηνία:

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Όνομα:.....

Τοποθεσία (αστικό, προαστίων, αγροτικό):.....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΓΡΑΦ. ΝΗΠΙΩΝ: ΝΗΠΙΑ: ___ Κ ___ Α ΠΡΟΝΗΠΙΑ:
 ___ Κ ___ Α

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΟΝΤ. ΝΗΠΙΩΝ: ΝΗΠΙΑ ___ Κ ___ Α
 ΠΡΟΝΗΠΙΑ: ___ Κ ___ Α

Α. Ο ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ

1. Περιγραφή του κτηρίου στο οποίο στεγάζεται το νηπιαγωγείο (Συστεγαζόμενο με δημοτικό σχολείο ή όχι. Τμήματα από τα οποία αποτελείται. Υπάρχουν ξεχωριστές αίθουσες για το κάθε τμήμα;)
2. Στο σχολείο που βρίσκεστε υπάρχει αυλή ή παιδική χαρά; Περιγράψτε το χώρο.
3. Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να έχουν οπτική πρόσβαση στον εκτός σχολικού χώρο; (τοποθέτηση παραθύρων)
4. Ο φωτισμός είναι ελλιπής, κανονικός, υπάρχει εκτυφλωτικό φως, υπάρχουν κουρτίνες για τον ήλιο;
5. Ποιες γωνιές δραστηριοτήτων υπάρχουν στην τάξη και πώς χρησιμοποιούνται κατά την πρωινή και κατά τη μεσημεριανή βάρδια; Παρατηρείτε κάποια διαφοροποίηση στη χρήση του χώρου κατά τη διάρκεια της πρωινής και της μεσημεριανής βάρδιας; Χρησιμοποιούνται κάποιες γωνιές στην υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων;
6. Περιγράψτε τις συνθήκες θερμοκρασίας, υγρασίας, αερισμού.
7. Πού βρίσκονται οι τουαλέτες των παιδιών; Πού είναι τοποθετημένες οι βρύσες;

8. Υπάρχουν εξειδικευμένες αίθουσες, και αν ναι πώς ονομάζονται;
9. Σημειώστε αν υπάρχει η δυνατότητα μετακίνησης των επίπλων από τα παιδιά ή οποιασδήποτε παρέμβασής τους στον χώρο;
10. Σημειώστε ενδεικτικά τα έργα που υπάρχουν στους τοίχους. Ποιος τα έχει φτιάξει;
11. Υπάρχει πίνακας με τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας; Αν ναι, αντιγράψτε τους κανόνες.
12. Αναφέρθηκαν τα παιδιά ή η νηπιαγωγός στον πίνακα με τους κανόνες της ομάδας προκειμένου να διευθετήσουν κάποιο πρόβλημα; Αναφέρετε το περιστατικό.
13. Διαπιστώνετε να διαφοροποιείται η συμπεριφορά της/του Νηπιαγωγού προς τα παιδιά με πολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες, από τα άλλα νήπια; Με ποιο τρόπο (περιγράψτε σύντομα το περιστατικό);
14. Καταγράψτε σχόλια των νηπίων ή των εκπαιδευτικών που αφορούν σε παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ή άλλες περιπτώσεις που θα πέσουν στην αντίληψή σας (απόρριψη, χλευασμός, καχυποψία, βρσίσιμο, κ.α.).

Β. ΤΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

1. Καταγράψτε στη συνέχεια το πρόγραμμα της ημέρας όπως εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια της παρουσίας σας στο νηπιαγωγείο.

ΩΡΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (αυθόρμητες & οργανωμένες)	ΕΝΟΤΗΤΑ (μόνο για	ΘΕΜΑ οργανωμένες)

2. Περιγράψτε την πορεία εξέλιξης μιας δραστηριότητας που υλοποιήθηκε στην 1^η & 2^η βάρδια λειτουργίας του σχολείου (διαφορετικής μεταξύ σας) (έναρξη, εποπτικό υλικό, πορεία υλοποίησης, χρονική διάρκεια). Το θέμα της, αν είναι διαθεματική από ποιες ενότητες αντλεί στόχους, ποιοι είναι οι επιλεγόμενοι στόχοι της; το περιεχόμενό της, Τι ώρα αρχίζει η Ο.Δ.; Με πόσα παιδιά; Σε ποιο χώρο-γωνιά διαδραματίζεται η Ο.Δ.; Ποιες μέθοδοι "διδασκαλίας" χρησιμοποιήθηκαν; Περιγράψτε τα εποπτικά ή ακουστικά μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες

της οργανωμένης; Συμμετέχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας; Παρατηρήσατε κάποια σημάδια κούρασης, διάσπασης της προσοχής, κλπ; Αν ναι σε πόσα παιδιά; Σημειώστε μερικές από τις ερωτήσεις/ διευκρινήσεις/ σχόλια/ παρατηρήσεις που καθόρισαν την εξέλιξη της δραστηριότητας; Πόση χρονική διάρκεια είχε η δραστηριότητα; Πώς ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα; Με ποιο τρόπο αξιολογήθηκε από τη νηπιαγωγό η δραστηριότητα; Πιστεύετε πως επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί ή άλλοι στόχοι που έθεσε η νηπιαγωγός;

3. Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι διαφορές του ολοήμερου από το κλασικό νηπιαγωγείο;

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΑΘΗΜΑ: ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Διδάσκουσα: Δόμνα Κακανά

1^{ος} & 2^{ος} Οδηγός Παρατήρησης Κλασσικού Νηπιαγωγείου

Όνοματεπώνυμο ΦΟΙΤΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ:.....

Εξάμηνο:.....

Ημερομηνία:.....

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Όνομα:

Τοποθεσία (αστικό, προαστίων, αγροτικό):

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΓΡΑΦ. ΝΗΠΙΩΝ: ΝΗΠΙΑ: ___ Κ ___ Α ΠΡΟΝΗΠΙΑ:
 ___ Κ ___ Α

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΟΝΤ. ΝΗΠΙΩΝ: ΝΗΠΙΑ ___ Κ ___ Α
 ΠΡΟΝΗΠΙΑ: ___ Κ ___ Α

Α) ΟΙ ΑΥΘΟΡΜΗΤΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

1. Πώς ξεκίνησε η μέρα των παιδιών; Περιγράψτε σύντομα την προσέλευσή τους και την πρώτη τους απασχόληση στην τάξη.
2. Πριν από την έναρξη των αυθόρμητων δραστηριοτήτων παρατηρείτε κάποια σκόπιμη οργάνωση του χώρου που υποστηρίζει τις οργανωμένες δραστηριότητες; Αν **ναι** εξηγήστε.
3. Στο σχολείο που βρίσκεστε υπάρχει αυλή ή παιδική χαρά; Περιγράψτε το χώρο.
4. Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να έχουν οπτική πρόσβαση στον εκτός σχολικού χώρο; (τοποθέτηση παραθύρων)
5. Ποιες γωνιές δραστηριοτήτων υπάρχουν στην τάξη και πώς χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων; Παρατηρείτε κάποια διαφοροποίηση στη χρήση του χώρου κατά τη διάρκεια ημέρας; Χρησιμοποιούνται κάποιες γωνιές στην υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων;
6. Κατά την διάρκεια των Α.Δ. τα παιδιά δείχνουν να ξέρουν τι πρέπει να κάνουν (επιλέγουν αυθόρμητα γωνιές και υλικά;) **Ναι**
Όχι
7. Συμμετέχει η Ν. στις αυθόρμητες δραστηριότητες και με ποιο τρόπο;
8. Σε τι κατάσταση είναι οι γωνιές και τα υλικά τους;
9. Πόση ώρα διαρκούν οι Α.Δ.; Πώς τελειώνουν;

10. Υπάρχει γωνιά της βιβλιοθήκης; **Ναι** **Όχι**
Πώς είναι; Περιγράψτε:
11. Πώς είναι τοποθετημένα τα βιβλία και σε τι κατάσταση βρίσκονται;
12. Αν ήσασταν εσείς ο/η νηπιαγωγός της τάξης, θα κάνατε κάποιες αλλαγές στην οργάνωση του χώρου σε γωνιές; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Β) ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

- Συζητείστε με τη/ο νηπιαγωγό
 - τα κριτήρια επιλογής του θέματος που επεξεργάζονται
 - για τα βοηθήματα που χρησιμοποιεί για την επεξεργασία των θεμάτων.
- Πριν από τις οργανωμένες δραστηριότητες στη γωνιά της συγκέντρωσης υπάρχει συζήτηση; Καταγράψτε τα θέματά της (όχι σχετικά με δραστηριότητες καθημερινής ροής).
- Καταγράψτε πώς είναι οργανωμένη η ημέρα που επισκεφθήκατε το νηπιαγωγείο.

ΩΡΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (αυθόρμητες-οργανωμένες)	ΕΝΟΤΗΤΑ

Γ) ΟΙ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

- Ρωτήστε στη Νηπιαγωγό το θέμα της ΟΔ που θα παρακολουθήσετε, αν είναι **διαθεματική**, από ποιες **ενότητες** αντλεί στόχους και ποιοι είναι οι επιλεγόμενοι **στόχοι** της;
Περιγράψτε το περιεχόμενο μιας δραστηριότητας (διαφορετικής μεταξύ σας)
- Τι ώρα αρχίζει η Ο.Δ. και σε ποιο χώρο-γωνιά διαδραματίζεται ;
- Κατά την έναρξη της Ο.Δ, πώς η νηπιαγωγός εισήγαγε τα παιδιά στο θέμα;
- (Καταγράψτε 2-3 ερωτήσεις & χαρακτηριστικές εκφράσεις) Η διατύπωση των ερωτήσεων δημιουργεί προβληματισμούς στα νήπια;
- Πόσα παιδιά συμμετέχουν στη δραστηριότητα; Τι γίνεται στην περίπτωση που κάποιο παιδί δε θέλει να συμμετάσχει;

6. Ποιες μέθοδοι "διδασκαλίας" χρησιμοποιήθηκαν (εισήγηση, συζήτηση, ερωτήσεις –απαντήσεις, παρατήρηση, περιγραφή γεγονότων, εξατομικευμένη διδασκαλία, εργασία σε ομάδες, πείραμα, επίδειξη, παιχνίδι ρόλων, κλπ;)
7. Καταγράψτε & περιγράψτε τα υλικά_ή άλλα εποπτικά ή ακουστικά μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της Ο.Δ.
8. (α) Συμμετέχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας; (β) Υπάρχουν κάποια παιδιά που «μονοπωλούν» το ενδιαφέρον της Ν; (γ) Υπάρχουν κάποια παιδιά που στηρίζεται η Ν για την εξέλιξη της δραστηριότητας; (δ) Τα παιδιά ανταποκρίνονται σε όλη την εξέλιξή της; (ε) Παρατηρήσατε κάποια σημάδια κούρασης, διάσπασης της προσοχής κ.λ.π; (στ) Αν Ναι σε πόσα παιδιά;
9. Σημειώστε μερικές από τις ερωτήσεις/ διευκρινήσεις/ σχόλια/ παρατηρήσεις που καθόρισαν την εξέλιξη της δραστηριότητας.
10. Πιστεύετε ότι τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να κάνουν ερωτήσεις, να είναι περίεργα, να πειραματίζονται, να ερευνούν, να καταλήγουν σε συμπεράσματα, κλπ; Τεκμηριώστε αναφέροντας χαρακτηριστικές εκφράσεις των παιδιών.
11. Πώς ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα;
12. Πιστεύετε πως επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί ή άλλοι στόχοι που είχαν τεθεί;
13. Άλλες παρατηρήσεις. Αναφέρετε οτιδήποτε θα μπορούσε να εμπλουτίσει την καταγραφή σας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΑΘΗΜΑ: ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Διδάσκουσα: Δόμνα Κακανά

1^{ος} Οδηγός Παρατήρησης Χώρου Νηπιαγωγείου_ Κλασικό

Όνοματεπώνυμο Φοιτητριών/τών:

.....

Εξάμηνο:.....

Ημερομηνία:

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Όνομα:.....

Τοποθεσία (αστικό, προαστίων, αγροτικό):.....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΓΡΑΦ. ΝΗΠΙΩΝ:ΝΗΠΙΑ: ___ Κ ___ Α **ΠΡΟΝΗΠΙΑ:** ___ Κ
 ___ Α

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΟΝΤ. ΝΗΠΙΩΝ: ΝΗΠΙΑ ___ Κ ___ Α **ΠΡΟΝΗΠΙΑ:**
 ___ Κ ___ Α

Α. Ο ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ

Εξωτερικός χώρος

15. Στο σχολείο που βρίσκεστε υπάρχει αυλή ή παιδική χαρά; Περιγράψτε το χώρο.
16. Ο χώρος της αυλής είναι ευρύχωρος ώστε να δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να κινούνται ελεύθερα;
17. Είναι ευχάριστος, ασφαλής, εξοπλισμένος με παιχνίδια; Τι είδους παιχνίδια υπάρχουν; Καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών;
18. Είναι ελκυστικός για τα παιδιά;
19. Υπάρχει μέριμνα για την κίνηση/ πρόσβαση παιδιών με κινητικά προβλήματα;
20. Αξιοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό και αν ναι, πώς;

Εσωτερικός χώρος

21. Περιγραφή του κτηρίου στο οποίο στεγάζεται το νηπιαγωγείο (Συστεγαζόμενο με δημοτικό σχολείο ή όχι. Τμήματα από τα οποία αποτελείται. Υπάρχουν ξεχωριστές αίθουσες για το κάθε τμήμα;)
22. Υπάρχουν εξειδικευμένες αίθουσες- χώροι, και αν ναι πώς ονομάζονται;
23. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έχουν οπτική πρόσβαση στον εκτός σχολικού χώρο, περιβάλλον; (τοποθέτηση παραθύρων- κουρτινών, στοριών)

24. Σε ποια διάταξη είναι τοποθετημένα τα τραπέζια εργασίας των παιδιών;
25. Υπάρχει δυνατότητα αναδιαμόρφωσης του χώρου από τα παιδιά (αναδιάταξη των καθισμάτων και των τραπεζιών) ή οποιασδήποτε παρέμβασής τους στον χώρο;
26. Πού προβλέπεται να κάθονται η εκπαιδευτικός και τα παιδιά;
27. Υπάρχει βιβλιοθήκη στην τάξη; Πώς είναι διαμορφωμένη και πόσο είναι εξοπλισμένη; Έχουν τα παιδιά ελεύθερη πρόσβαση σε αυτήν;
28. Υπάρχουν γωνιές; Πόσες και ποιες και πώς χρησιμοποιούνται; Πώς είναι εξοπλισμένες;
29. Χρησιμοποιούνται κάποιες γωνιές στην υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων;
30. Τι είναι αναρτημένο στους τοίχους; Σημειώστε ενδεικτικά έργα που υπάρχουν στους τοίχους. Κατασκευές των παιδιών; Άλλες δημιουργίες; Αποκαλύπτει δραστηριότητες των παιδιών στην τάξη; Ποιος τα έχει φτιάξει;
31. Τα παιδιά φαίνεται να έχουν ασχοληθεί με τη διαμόρφωση του χώρου;
32. Περιγράψτε τις συνθήκες θερμοκρασίας, υγρασίας, αερισμού.
33. Πού βρίσκονται οι τουαλέτες των παιδιών; Πού είναι τοποθετημένες οι βρύσες;
34. Υπάρχει πίνακας με τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας; Αν ναι, αντιγράψτε τους κανόνες.
35. Αναφέρθηκαν τα παιδιά ή η νηπιαγωγός στον πίνακα με τους κανόνες της ομάδας προκειμένου να διευθετήσουν κάποιο πρόβλημα; Αναφέρετε το περιστατικό.
36. Διαπιστώνετε να διαφοροποιείται η συμπεριφορά της/του Νηπιαγωγού προς τα παιδιά με πολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες, από τα άλλα νήπια; Με ποιο τρόπο (περιγράψτε σύντομα το περιστατικό);
37. Καταγράψτε σχόλια των νηπίων ή των εκπαιδευτικών που αφορούν σε παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ή άλλες περιπτώσεις που θα πέσουν στην αντίληψή σας (απόρριψη, χλευασμός, καχυποψία, βίσιμο, κ.α.).
38. Κατασκευάστε ένα συγκεντρωτικό ημερήσιο πίνακα της χρήσης του χώρου και των γωνιών, με βάση τις προτιμήσεις των παιδιών
39. Αν ήσασταν εσείς ο/η νηπιαγωγός της τάξης, θα κάνατε κάποιες αλλαγές στην οργάνωση του συγκεκριμένου χώρου και των γωνιών; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Β. ΤΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΚΛΑΣΣΙΚΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

40. Συζητείστε με τη/ο νηπιαγωγό
 - τα κριτήρια επιλογής του θέματος ή των θεμάτων που επεξεργάζονται
 - για τα βοηθήματα που χρησιμοποιεί για την επεξεργασία του/των.
41. Καταγράψτε στη συνέχεια πώς εξελίχθηκε η ημέρα κατά τη διάρκεια της παρουσίας σας στο νηπιαγωγείο:

ΩΡΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (αυθόρμητες & οργανωμένες)	ΕΝΟΤΗΤΑ (μόνο για	ΘΕΜΑ οργανωμένες)

42. Γενικώς, γνωρίζουμε ότι ο χώρος «μιλά» για τις δραστηριότητες των παιδιών, για τα σχέδια εργασίας που αναπτύσσουν, για τις καθημερινές τους συνήθειες και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που βιώνουν. Μπορείτε να περιγράψετε όσα σας 'μαρτυράει' ο χώρος της συγκεκριμένης τάξης;
43. Θα θέλατε να μάθετε ποια δραστηριότητα ή/και ποια γωνιά αρέσει στα παιδιά περισσότερο;
Σχεδιάστε μια συνέντευξη 5 ερωτήσεων με ένα συγκεκριμένο στόχο και υλοποιήστε την σε 2 παιδιά (1 αγόρι + 1 κορίτσι) έκαστη/ος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΑΘΗΜΑ: ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Διδάσκουσα: Δόμνα Κακανά

2^{ος} Οδηγός Παρατήρησης Ολοήμερου Νηπιαγωγείου

Όνοματεπώνυμο Φοιτητριών/τών:

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

Εξάμηνο:.....

Ημερομηνία:

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Όνομα:.....

Τύπος:.....

Τοποθεσία (αστικό, προαστίων, αγροτικό):.....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΓΓΡΑΦ. ΝΗΠΙΩΝ:

ΝΗΠΙΑ: ___ Κ ___ Α ___

ΠΡΟΝΗΠΙΑ: ___ Κ ___ Α ___

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΟΝΤ. ΝΗΠΙΩΝ:

ΝΗΠΙΑ: ___ Κ ___ Α ___

ΠΡΟΝΗΠΙΑ: ___ Κ ___ Α ___

Α) ΟΙ ΑΥΘΟΡΜΗΤΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

1. Πώς ξεκίνησε η μέρα των παιδιών; Περιγράψτε σύντομα την προσέλευσή τους και την πρώτη τους απασχόληση στην τάξη.

2. Ποιες γωνιές υπάρχουν στο νηπιαγωγείο, σε τι κατάσταση βρίσκονται και με τι υλικά είναι εξοπλισμένες;

3. Πριν από την έναρξη των αυθόρμητων δραστηριοτήτων (Α.Δ.) παρατηρείτε κάποια σκόπιμη οργάνωση του χώρου που υποστηρίζει τις οργανωμένες δραστηριότητες; Αν **ναι** εξηγήστε.

4. Κατά τη διάρκεια των Α.Δ., τα παιδιά δείχνουν να ξέρουν τι πρέπει να κάνουν (επιλέγουν αυθόρμητα γωνιές και υλικά;) **Ναι Όχι**

5. Αν ναι, πόσα παιδιά ενεργούν με αυτόν τον τρόπο, πώς το καταλαβαίνετε αυτό;

6. Πόσα παιδιά δεν επιλέγουν με δική τους πρωτοβουλία; Περιγράψτε τι συμβαίνει σε αυτήν την περίπτωση (όποια απάντηση ανταποκρίνεται);

- Παρεμβαίνει η νηπιαγωγός ενθαρρύνοντας τα να αποφασίσουν με τι θέλουν να ασχοληθούν; **Ναι Όχι**

- Τα συμβουλεύει, υποδεικνύει σε ποια γωνιά να πάνε; **Ναι Όχι**

- Δεν παρεμβαίνει καθόλου, περιμένοντας να αποφασίσουν με δική τους πρωτοβουλία; **Ναι Όχι**

7. Παρατηρείτε κάποιο "συνωστισμό" σε κάποιες γωνιές; Αν ναι σε ποιες & πως διευθετείται η κατάσταση;

8. Ποιες μορφές παιχνιδιού παρατηρείτε ότι αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων (μοναχικό, παράλληλο, συνεργατικό) και σε ποιες γωνιές;

9. Τα παιδιά παίζουν σε ομάδες; Περιγράψτε τις σχέσεις που παρατηρείτε να αναπτύσσονται (φιλία, συνεργασία, ομαδικότητα, πρωτοβουλία, αίσθημα κοινής ευθύνης, ανταγωνισμός, επιθετικότητα, απόρριψη, απομόνωση,...). Οι ομάδες των παιδιών είναι μεικτές ως προς το φύλο ή όχι; Σε ποιες γωνιές βλέπετε να παίζουν περισσότερο παιδιά του ίδιου φύλου; **Ποια είναι η γνώμη σας;**

10. Συμμετέχει η Ν. στις αυθόρμητες δραστηριότητες και με ποιο τρόπο; Ποια η στάση της εκπαιδευτικού στη διάρκεια των Α.Δ.; (παρεμβαίνει, βοηθά τα παιδιά, αντιδρά σε μη αποδεκτές συμπεριφορές, κλπ)

11. Περιγράψτε τι συμβαίνει στην περίπτωση που κάποιο παιδί φέρει κάποιο παιχνίδι αντικείμενο από το σπίτι του;

11. Τα παιδιά συνομιλούν μεταξύ τους; Ποιος ο τόνος της φωνής τους;

12. Καταγράψτε (αν υπάρχουν) σχόλια νηπίων και εκπαιδευτικών που αφορούν παιδιά με πολιτιστικές ή άλλες ιδιαιτερότητες.

13. Τελικά υπήρξε κινητικότητα στις διάφορες γωνιές; Σημειώστε:

Γωνιές Νήπια										

14. Υπάρχουν κάποιες γωνιές που δεν χρησιμοποιούνται; Αν ναι ποιες, και σε τι πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;

Η γωνιά της βιβλιοθήκης

15. Υπάρχει γωνιά της βιβλιοθήκης; **Ναι Όχι**

16. Πως είναι; Περιγράψτε το χώρο:

17. Πως είναι τοποθετημένα τα βιβλία και σε τι κατάσταση βρίσκονται;

18. Πόσα βιβλία έχει και ποια; (αναφέρετε ενδεικτικά μερικούς τίτλους) Είναι κυρίως "παραδοσιακά" παραμύθια ή αντιπροσωπευτικά της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας;

19. Κατά τις Α.Δ η γ. της βιβλιοθήκης επιλέγεται αυθόρμητα από τα παιδιά **Ναι** **Όχι**

20. Μήπως η Ν. ενθαρρύνει κάποιο παιδί να απασχοληθεί εκεί; **Ναι** **Όχι**

21. Τελικά πόσα παιδιά έχουν επισκεφτεί τη γωνιά της βιβλιοθήκης;

Πόσα Αγόρια: Πόσα Κορίτσια:

22. Δείχνουν να ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν τα βιβλία;

Η ολοκλήρωση των Αυθόρμητων δραστηριοτήτων

23. Περιγράψτε οτιδήποτε σας κάνει εντύπωση κατά τη διάρκεια των Α. Δ;

24. Πόση ώρα διαρκούν οι Α. Δ; Πως τελειώνουν; Πώς γίνεται η μετάβαση στη συνέχεια του προγράμματος

25. Αν ήσασταν εσείς ο/η νηπιαγωγός της τάξης, θα κάνατε κάποιες αλλαγές στην οργάνωση του χώρου και στις γωνιές; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

26. Μπορείτε να περιγράψετε όσα σας 'μαρτυράει' ο χώρος της συγκεκριμένης τάξης για την εκπαιδευτική διαδικασία;

Β) ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ του ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

4. Καταγράψτε πώς είναι οργανωμένη η ημέρα που επισκεφθήκατε το νηπιαγωγείο.

ΩΡΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (αυθόρμητες-οργανωμένες)	ΕΝΟΤΗΤΑ

5. Συζητείστε με τη Ν. τα κριτήρια επιλογής των θεμάτων & των δραστηριοτήτων

Γ) ΟΙ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

14. Ρωτήστε στη Ν. το **θέμα** της ΟΔ που θα παρακολουθήσετε, αν είναι **διαθεματική**, από ποιες **ενότητες** αντλεί στόχους και ποιοι είναι οι επιλεγόμενοι **στόχοι** της;

Περιγράψτε με ακρίβεια το περιεχόμενό μιας δραστηριότητας (θα καταγράψετε ατομικά, θα συνεργαστείτε και τελικά θα υποβάλλετε όλες τις δραστηριότητες που θα έχουν εκπονηθεί)

15. Τι ώρα αρχίζει η Ο.Δ. και σε ποιο χώρο-γωνιά διαδραματίζεται;
16. Κατά την έναρξη της Ο.Δ., πώς η νηπιαγωγός εισήγαγε τα παιδιά στο θέμα;
17. (Καταγράψτε 2-3 ερωτήσεις & χαρακτηριστικές εκφράσεις) Η διατύπωση των ερωτήσεων δημιουργεί προβληματισμούς στα νήπια;
18. Πόσα παιδιά συμμετέχουν στη δραστηριότητα; Τι γίνεται στην περίπτωση που κάποιο παιδί δε θέλει να συμμετάσχει;
19. Ποιες μέθοδοι "διδασκαλίας" χρησιμοποιήθηκαν (εισήγηση, συζήτηση, ερωτήσεις –απαντήσεις, παρατήρηση, περιγραφή γεγονότων, εξατομικευμένη διδασκαλία, εργασία σε ομάδες, πείραμα, επίδειξη, παιχνίδι ρόλων, κλπ;)
20. Καταγράψτε & περιγράψτε **τα υλικά ή άλλα εποπτικά ή ακουστικά μέσα** διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της ΟΔ
21. α. Συμμετέχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας;
β. Υπάρχουν κάποια παιδιά που «μονοπωλούν» το ενδιαφέρον της Ν;
γ. Υπάρχουν κάποια παιδιά στα οποία *στηρίζεται* η Ν για την εξέλιξη της δραστηριότητας;
δ. Τα παιδιά ανταποκρίνονται σε όλη την εξέλιξή της;
ε. Παρατηρήσατε σημάδια κούρασης, διάσπασης της προσοχής, κλπ; Αν **Ναι** σε πόσα παιδιά;
22. Σημειώστε μερικές από τις ερωτήσεις/ διευκρινήσεις/ σχόλια/ παρατηρήσεις που **καθόρισαν την εξέλιξη** της δραστηριότητας.
23. Πιστεύετε ότι τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να κάνουν ερωτήσεις, να είναι περίεργα, να πειραματίζονται, να ερευνούν, να καταλήγουν σε συμπεράσματα, κλπ; Τεκμηριώστε αναφέροντας χαρακτηριστικές εκφράσεις των παιδιών.
24. Πώς ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα;
25. Πιστεύετε πως επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί ή άλλοι στόχοι που είχαν τεθεί;
26. Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι διαφορές του **ολοήμερου** από το **κλασσικό** νηπιαγωγείο;
27. **Άλλες παρατηρήσεις. Αναφέρετε οτιδήποτε θα μπορούσε να εμπλουτίσει ή να διαφωτίσει την καταγραφή σας.**