



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

**«Διαμορφώνοντας το χώρο της τάξης του νηπιαγωγείου μαζί με τα
παιδιά με την αξιοποίηση υλικών της φύσης»**

ΤΕΜΠΕΛΗ ΚΕΡΑΣΙΑ

ΒΟΛΟΣ, 2019

1^η Επιβλέπουσα: Χρηστίδου Βασιλεία, Καθηγήτρια ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

2^η Επιβλέπουσα: Τσεβρένη Ίριδα, Διδάσκουσα ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

3^η Επιβλέπουσα: Μπότσογλου Καφένια, Καθηγήτρια ΠΤΕΑ Πανεπιστημίου

Θεσσαλίας

ΒΑΘΜΟΣ	
ΟΛΟΓΡΑΦΩΣ	

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας ήταν μια εποικοδομητική διαδικασία, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία», για τα αποτελέσματα της οποίας συνέβαλαν κάποιοι άνθρωποι στηρίζοντας την πολύμηνη προσπάθεια με τις γνώσεις και την εμπειρία τους στο ερευνητικό πεδίο αλλά και με ψυχολογική υποστήριξη και ενθάρρυνση.

Αρχικά, θα ήθελα αν εκφέρω τις ευχαριστίες μου στην κα Τσεβρένη Ίριδα, Διδάσκουσα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία επέβλεπε την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας και μου πρόσφερε με προθυμία την αμέριστη βοήθειά της, τις πολύτιμες συμβουλές της και διαρκή ανατροφοδότηση.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες, κα Χρηστίδου Βασιλεία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την κα Μπότσογλου Καφένια, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τη συμμετοχή και υποστήριξη της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Σημαντικό και πρώτιστο ρόλο στην έρευνα έπαιξαν οι μικροί μου μαθητές, που θα ήθελα να τους ευχαριστήσω αλλά και να τους προσφωνήσω «συνερευνητές, συμμετόχους και συνδημιουργούς» σε ένα πολύ όμορφο εγχείρημα: της διαμόρφωσης του χώρου μας στο Νηπιαγωγείο.

Σε αυτή την προσπάθεια, δίπλα μας και παρούσα από την αρχή μέχρι το τέλος της διαδικασίας ήταν η κριτική φίλη, κα Ποπώλη Βαΐα, την οποία ευχαριστώ για το χρόνο που αφιέρωσε και για τις συμβουλές της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά μου, τις κόρες μου, Ειρήνη και Κάτια, που από την αρχή των μεταπτυχιακών μου σπουδών, έδειξαν υπομονή, κατανόηση και ενδιαφέρον και με βοήθησαν ψυχολογικά, καθώς και το σύζυγό μου που μου παραστάθηκε και μοιράστηκε μαζί μου τον ενθουσιασμό και τις αγωνίες μου μέχρι και την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής εργασίας μου.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Την παρούσα μεταπτυχιακή εργασία
την αφιερώνω στη μνήμη των αγαπημένων μου γονιών.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ABSTRACT.	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
1. Επαφή με τη φύση	13
1.1 Τα οφέλη από την επαφή με τη φύση	13
1.2 Η σχέση των παιδιών με τη φύση.....	16
1.3 Η παιδαγωγική αξία των υλικών της φύσης.....	18
1.4 Η προσέγγιση Reggio Emilia.....	21
1.5 Το καλλιτεχνικό εργαστήριο της προσέγγισης Reggio Emilia.....	22
1.6 Τα χαρακτηριστικά της προσέγγισης Reggio Emilia.....	24
1.7 Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών	26
1.8 Η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο.....	29
1.9 Η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο και η περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	
2. Μεθοδολογικές επιλογές	35
2.1 Η διερευνητική διαδικασία μέσα από την έρευνα δράσης	35
2.2 Η συμμετοχική έρευνα δράσης	38
2.3 Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές	39
2.4 Ο κριτικός φίλος	41

2.5 Ο ρόλος των παιδιών στην έρευνα δράσης	43
2.6 Μεθοδολογία της έρευνας.....	46
2.6.1 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	46
2.6.2 Η ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα.....	48
2.6.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων και μεθοδολογικά εργαλεία της ερευνητικής διαδικασίας.....	49
2.7 Ανάλυση δεδομένων.....	53
2.8 Η διεξαγωγή της έρευνας.....	55
2.8.1 Περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας.....	55
2.8.2 Κυκλική και σπειροειδής πορεία της ερευνητικής διαδικασίας.....	57
2.8.3 Α΄ ΚΥΚΛΟΣ: Παρατήρηση και καταγραφή του παιχνιδιού των παιδιών στον αύλειο χώρο με τα υλικά της φύσης και τα έντομα.....	59
2.8.4 Β΄ ΚΥΚΛΟΣ: Διαβούλευση – διαπραγμάτευση για τη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου με υλικά της φύσης.....	66
2.8.5 Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ: Διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	
3. Αποτελέσματα.....	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	
4 Συζήτηση και συμπεράσματα.....	117
4.1 Συζήτηση	117
4.2 Συμπεράσματα.....	125

4.3 Περιορισμοί.....	127
4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	127
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	139

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μέχρι τώρα ανασκόπηση και μελέτη της βιβλιογραφίας δίνει μεγάλη έμφαση στο παιχνίδι των παιδιών με τα υλικά της φύσης που υπάρχουν στο φυσικό περιβάλλον. Η επαφή των παιδιών με τη φύση έχει αποδειχτεί ότι δημιουργεί τις προϋποθέσεις που συμβάλλουν στη σωματική ανάπτυξη των παιδιών, στην προαγωγή των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και στην ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής συνείδησης και ευαισθησίας. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τα υλικά της φύσης και τα έντομα, που μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, οδηγούν στη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου. Η έρευνα βασίστηκε στην παιδαγωγική προσέγγιση Reggio Emilia και συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό μοντέλο του καλλιτεχνικού εργαστηρίου όπου προάγεται συμμετοχικά και δημοκρατικά ο πειραματισμός των παιδιών με ποικίλα υλικά. Με την εκπαιδευτική προσέγγιση της εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο, επιχειρήθηκε η αξιοποίηση των υλικών της φύσης που υπάρχουν στον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου και των εμπειριών των παιδιών για τη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου, με την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών. Πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης σε Νηπιαγωγείο μιας υπαίθριας κομόπολης του Νομού Μαγνησίας με επτά νήπια και προνήπια ηλικίας 4 – 5 ετών. Η παρούσα ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνει τον πρώτο κύκλο της έρευνας δράσης, με την παρατήρηση και καταγραφή του παιχνιδιού των παιδιών με τα υλικά της φύσης και τα έντομα στον αύλειο χώρο. Στο δεύτερο κύκλο της έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκε η διαβούλευση με τα παιδιά και η καταγραφή των ιδεών τους σχετικά με τη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου και στον τρίτο κύκλο υλοποιήθηκαν οι ιδέες των παιδιών με την αποτίμηση της διαδικασίας. Τα ευρήματα από τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και την ενασχόλησή τους με τα φυσικά υλικά και τα

έντομα στον εσωτερικό χώρο εστιάζουν στη δημιουργικότητα και τη φαντασία που ανέπτυξαν τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι, στην έκφραση θετικών συναισθημάτων μέσα από τη συμμετοχή του σώματος και των αισθήσεων, στην ανακάλυψη της πλαστικότητας των υλικών της φύσης και τις νέες νοηματοδοτήσεις που προκύπτουν από την αλλαγή του πλαισίου, στην ευαισθησία τους για το περιβάλλον και στο συμμετοχικό και συνεργατικό κλίμα των δράσεων, που αποτέλεσαν και το όχημα για τη βελτίωση και την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: φυσικά υλικά, νηπιαγωγείο, εσωτερικός χώρος, έρευνα δράσης, συμμετοχή.

ABSTRACT

The review and study of the bibliography emphasizes children's play with natural materials outdoors. Children's contact with nature has proved to create the conditions for their physical development, the socio-emotional skills and the empowerment of the environmental consciousness and sensitivity. This research attempts to investigate the interactions between the children and the natural materials and insects through participatory actions which lead to the interior setup of the nursery school. The basic theory of this research is the Reggio Emilia approach and the project of the atelier where participation and democratic procedures allow the experimentation with several materials. Similarly, the educational approach of place based education is the theoretical context for the utilization of natural materials that are in the schoolyard. The present action research took place in a nursery school of a rural area in New Agchialos, in Magnesia. The participants were seven preschoolers, aged 4-5. The teacher – investigator used the spiral circles of actions. The first spiral circle involved the observation and the records of children's play with soil, grass, gravel, water and insects outdoors. The second circle of the spiral involved the consultation about their ideas for the indoor setup. Finally, the third circle involved the implementation of children's ideas. The findings of the children's participation in decision making and their engagement with the above natural materials focus on the creativity and imagination developed through play, the expression of their positive feelings through body and the senses, the discovery of the pliancy of the natural materials and the new meanings that are given to the materials due to the context change, their sensitivity for the environment and the participatory and cooperative forms of actions that are the underlying vehicle of educational practices.

Key words: natural materials, nursery school, interior, action research, participation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φυσικό περιβάλλον και ο φυσικός κόσμος γενικότερα αποτελεί ένα αγαπημένο μέρος που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των παιδιών (Chawla, 2015). Στη σημερινή εποχή, όμως, που η τεχνολογία βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος περισσότερο από το φυσικό περιβάλλον, θα πρέπει να εκμεταλλευτούμε όλες τις πιθανές δυνατότητες που υπάρχουν, για να προωθήσουμε την επαφή των παιδιών με τη φύση. Μέσα στο φυσικό περιβάλλον υπάρχουν ανεξάντλητες πηγές από φυσικά υλικά τα οποία τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν για να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους και να αναπτύξουν ποικίλες αλληλεπιδράσεις. Το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να αντανακλά τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών που προκύπτουν από την επαφή τους με τη φύση. Η διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση της συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου με υλικά της φύσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες.

Η παρούσα εργασία αναπτύσσεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται θεωρητικά η επαφή των παιδιών με τη φύση και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή, καθώς και η παιδαγωγική προσέγγιση Reggio Emilia στην οποία βασίστηκε η ερευνητική και εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη προσέγγιση προάγει ένα συμμετοχικό και δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα και δίνει έμφαση στον πειραματισμό με διάφορα υλικά και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, που επιτυγχάνεται μέσα από αυτόν. Επίσης, παρουσιάζεται η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο η οποία περιλαμβάνει μια εκπαιδευτική διαδικασία, όπου το άμεσο περιβάλλον και ο οικείος τόπος αποτελούν το αρχικό σημείο εμπλοκής των παιδιών σε δράσεις, με απώτερο στόχο την αλλαγή και βελτίωσή τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πλαίσιο διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας με την αναλυτική αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο της μεθοδολογίας,

τα μεθοδολογικά εργαλεία και τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκεται να απαντηθούν. Περιγράφεται η διεξαγωγή της έρευνας με την παρουσίαση του περιγράμματος της κυκλικής και σπειροειδούς πορείας της ερευνητικής διαδικασίας και την παράθεση των δεδομένων από την καταγραφή των δράσεων.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που προέκυψαν σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας σε σύνδεση με τα δεδομένα της μέχρι τώρα αναγνωσμένης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, παρατίθενται τα συμπεράσματα που προκύπτουν και προτείνεται ένα ζήτημα που θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί μελλοντικά. Ακολουθεί η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της παρούσας έρευνας και το παράρτημα που περιλαμβάνει το έντυπο της γονικής συναίνεσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1. Επαφή με τη φύση

Η πρώτη παιδική ηλικία αποτελεί σημείο αναφοράς για να αποκτήσουν τα παιδιά ευκαιρίες που ενισχύουν την επαφή με τη φύση. Οι άνθρωποι ως ενήλικες κλειδώνουν τις μνήμες τους στις εμπειρίες που είχαν στην παιδική τους ηλικία. Η φύση ελκύει τα παιδιά, είναι ένα αγαπημένο μέρος για να χρησιμοποιήσουν την κάθε αίσθηση στο μέγιστο βαθμό (Chawla, 2012). Στη συνέχεια εξετάζουμε τα οφέλη που αποκτούν τα παιδιά από την επαφή τους με τη φύση, την έμφυτη τάση που παρουσιάζουν τα παιδιά για τη σύνδεσή τους με τον φυσικό κόσμο και την αξιοποίηση των φυσικών υλικών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας.

1.1 Τα οφέλη από την επαφή με τη φύση

Η έρευνα έχει δείξει ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα συγκέντρωσης, βιώνουν την ικανοποίηση και διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα άγχους. Στο φυσικό περιβάλλον τα παιδιά μπορούν να γίνουν ευφάνταστα και δημιουργικά και να αναπτύξουν δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας όπως και κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών, η επαφή με τη φύση σχετίζεται με τις ικανότητες των παιδιών για ελεύθερη εξερεύνηση και χειρισμό των φυσικών υλικών, την ανάπτυξη της ευρηματικότητας, τη διαμόρφωση πλούσιων πολυαισθητηριακών εμπειριών και την ανάπτυξη του αισθήματος της σύνδεσης με το περιβάλλον. Καθώς τα παιδιά παρατηρούν, αισθάνονται, αγγίζουν και ακούν, ανακαλύπτουν ότι η φύση είναι συναρπαστική και γεμάτη από ευκαιρίες για εξερεύνηση και ανακάλυψη. Η παιδική ηλικία είναι η

χρονική στιγμή, το στάδιο του ανθρώπου που μαθαίνει τον κόσμο με το συναίσθημα και την κατάκτηση της γνώσης (Wilson, 2013).

Στο σχεδιασμό των δράσεων όπως και στο σχέδιο, τα παιδιά πάντα περιλαμβάνουν φυσικά υλικά – λουλούδια, δέντρα, νερό – ως στοιχεία που θα ήθελαν να έχουν για να παίζουν. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει ένα βήμα πίσω και να αφήνει το χώρο στα παιδιά ώστε να ικανοποιηθούν αυτές οι επιθυμίες, δημιουργώντας μια γέφυρα για να κινηθούν από την ατομική στη συλλογική σφαίρα και με απλές πρακτικές που εφαρμόζονται στη σχολική κοινότητα για να διευρυνθούν στην τοπική κοινότητα (Chawla, 2003).

Τα οφέλη της δημιουργίας οργανωμένων χώρων που εμπνέουν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα θαύματα της φύσης σε καθημερινή βάση είναι μεγάλα. Πριν από μερικές δεκαετίες δεν χρειαζόταν να το κάνουμε αυτό γιατί τα παιδιά ζούσαν κοντά στη φύση και έπαιζαν σε αυτή τον ελεύθερο χρόνο τους. Μερικά παιδιά έχουν αυτό το προνόμιο, μερικά, όμως, όχι. Αυτά τα παιδιά, σύμφωνα με τον Loun (στο Elliott, 2010) βιώνουν μια «διαταραχή ελλειμματικής σχέσης με τη φύση», καθώς είναι αποσυνδεδεμένα από τη φύση με αποτέλεσμα να βιώνουν δυσκολίες στη συγκέντρωση και στην ανάπτυξη ικανοτήτων. Οι ενδιαρμοί των γονιών για το αν τα παιδιά κινούνται σε ασφαλείς χώρους, έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να παίζουν σε «αποστειρωμένα», «πλαστικά» περιβάλλοντα με έντονο το στοιχείο της τεχνολογίας (Elliott, 2010. Rosenow, N. & Wirth, 2013).

Η φύση είναι πολύ σημαντική για τα μικρά παιδιά, γιατί σε αυτή αναπτύσσουν το συνεργατικό και κοινωνικό παιχνίδι. Εκεί θα συναντήσουν φίλους, θα εξερευνήσουν, θα δημιουργήσουν νέους κόσμους, μακριά από την παρέμβαση των ενηλίκων. Επειδή τα παιδιά δεν έχουν την ευκαιρία αυτή, ιδιαίτερα στις μεγαλουπόλεις, το σχολείο θα μπορούσε να αντισταθμίσει αυτή την έλλειψη με τη

δημιουργία ενός φυσικού περιβάλλοντος όπου τα ίδια τα παιδιά θα δημιουργήσουν (Chawla, 2012. Chawla, 2015. Elliott, 2010).

Αυτή η δημιουργικότητα είναι ένα δώρο από τη φύση για τις αισθήσεις, το μυαλό και την καρδιά των παιδιών. Είναι σημαντικό τα παιδιά να βιώνουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με αυτή. Η φύση πρέπει να είναι παντού, σε κάθε μέρος, σε κάθε γωνιά του εξωτερικού ή εσωτερικού χώρου γιατί τα παιδιά χρησιμοποιούν τα υλικά της φύσης ως «εργαλεία», ως «παλέτα» για τις καλλιτεχνικές τους δημιουργίες και τις συνθέσεις τους (Dunkan, 2013).

Τα φυσικά υλικά έχουν ένα μεγάλο εύρος χρηστικότητας. Η συνεχής αλλαγή των υλικών της φύσης λόγω της μεταβολής των καιρικών συνθηκών παρέχει δυνατότητες για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Είναι αναποτελεσματικό να εφαρμόζουμε προγράμματα για αυτές τις αλλαγές, που οι περισσότερες οφείλονται στην ανθρώπινη παρέμβαση, αν δεν ενισχύσουμε την πρόωμη εγγύτητα με τη φύση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που ενισχύουν αυτή την εγγύτητα. Πρώτα πρέπει να μάθουμε τα παιδιά να αγαπήσουν τη φύση και μετά να τη σώσουν (Rosenow, 2013).

Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά πηγαία δημιουργούν τις δικές τους βάσεις για να κάνουν οπτικές αναλογίες με το σχήμα των φυσικών υλικών, να περιγράψουν τη λειτουργία τους και να τα ονομάσουν. Σε αντίθεση με τα τυποποιημένα παιχνίδια που είναι κλειστού τύπου και έχουν συγκεκριμένη λειτουργικότητα, τα φυσικά υλικά αλλάζουν σχήμα και τα παιδιά τα βλέπουν με άλλους φανταστικούς τρόπους, ενώ προσφέρονται για αισθητηριακή εμπλοκή με τη συμμετοχή του σώματος και των χεριών. Είναι αξιόλογο να αναφερθεί ότι τα φυσικά υλικά σε σχέση με τα τυποποιημένα είναι πιο οικονομικά και χρήσιμα στο να ικανοποιούν τις διαφορετικές ανάγκες που έχουν τα παιδιά (Miller, Tichota, & White, 2013).

Το να δίνουν και να λαμβάνουν δώρα είναι μια από τις μεγαλύτερες χαρές που βιώνουν τα παιδιά γιατί εμπεριέχεται το στοιχείο της προσμονής ή το στοιχείο της έκπληξης ή της χαράς του να παίρνω κάτι. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει τα φυσικά υλικά ως δώρο και τα παιδιά βιώνουν τα συναισθήματα της περιέργειας και της επιθυμίας να τα εξερευνήσουν. Μέσα από αυτή τη δράση τα παιδιά αναλαμβάνουν τρεις ρόλους: του συλλέκτη καθώς τα παιδιά είναι πολυαισθητηριακά όντα και αγαπούν να συλλέγουν δώρα της φύσης που τους φαίνονται όμορφα. Του παρατηρητή, γιατί τα παιδιά παρατηρούν τις συλλογές τους και συναποφασίζουν πώς θα τις αξιοποιήσουν και το ρόλο του δημιουργού, γιατί εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα μέσα από τις καλλιτεχνικές δημιουργίες τους, με συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης και καλλιεργούν το αίσθημα του ανήκειν βάζοντας τα θεμέλια για να διαμορφώσουν στάσεις και αξίες στην ενήλικη ζωή τους (Chawla, 2012. Chawla, 2015. Dunkan, 2013).

1.2 Η σχέση των παιδιών με τη φύση

Πολλοί πιστεύουν ότι η φροντίδα για το περιβάλλον είναι αποτέλεσμα των εμπειριών των παιδιών από την επαφή τους με τη φύση. Σύμφωνα με τον Piaget (στο Hart 2011, σελ. 50), τα παιδιά βρίσκονται πιο κοντά στη φύση σε επίπεδο αντίληψης, καθώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο περισσότερο με τις αισθήσεις και λιγότερο με το νου και οι αντιδράσεις τους χαρακτηρίζονται από αμεσότητα. Σε εννοιολογικό επίπεδο βρίσκονται πολύ μακριά από τη φύση γιατί πιστεύουν ότι όλα έχουν φτιαχτεί για τους ανθρώπους. Αυτή η τάση των παιδιών να βρίσκουν πρόθεση και συνείδηση σε όλα, έμψυχα και άψυχα, περιγράφει τον ανιμισμό, που χαρακτηρίζει τη σχέση των παιδιών με τη φύση και που είναι διαφορετική από τη σχέση των ενηλίκων. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επεκτείνει την έμφυτη περιέργεια και το ενδιαφέρον

που έχουν τα παιδιά για το φυσικό κόσμο και να ενδυναμώσει τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά και τη φύση, δομώντας μια βιοκεντρική νοοτροπία που θεωρεί τον άνθρωπο και τη φύση εξίσου σημαντικά αντιπαλεύοντας την ανθρωποκεντρική νοοτροπία. Έτσι συμβάλει στην μετατροπή αυτής της έμφυτης περιέργειας σε ευαισθησία για το περιβάλλον μέσα από τη συναισθηματική ταύτιση και την επαφή με τη φύση (Elliott, 2010. Hart, 2011).

Τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν το περιβάλλον όταν έρχονται σε επαφή με ζωντανούς οργανισμούς. Τα φυτά και τα ζώα προκαλούν την περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών και αναπτύσσουν αίσθημα υπευθυνότητας όταν συμμετέχουν στη φροντίδα των φυτών και των ζώων. Η σύνδεση και επαφή με τα ζώα, παίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής τους ανάπτυξης, γενικότερα. Τα παιδιά αισθάνονται μια συμπάθεια για τα ζώα την οποία εκδηλώνουν αυθόρμητα με κάποιες κοινότυπες αντιδράσεις: σήκωμα, κράτημα, φροντίδα, κνηγητό. Αυτή η έννοια του ανθρωπομορφισμού, να προσδίδουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά στα ζώα αποτελεί πλεονέκτημα για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και αυτό θα πρέπει να προωθούμε μέσα από τις στενές επαφές τους με αυτά (Sobel, 2008. Ministry of Education of Saskatchewan, 2009).

Υπάρχει μια στενή σχέση ανάμεσα στις εμπειρίες από την επαφή με τη φύση κατά την παιδική ηλικία και την ενήλικη συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον. Για να ενισχύσουμε τις εμπειρίες των παιδιών και να υποστηρίξουμε την οικοδόμηση σχέσεων με τη φύση είναι εφικτό να ακολουθήσουμε κάποιες αρχές σχεδιασμού που μπορούν να συμπεριληφθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Είναι θεμιτό να σχεδιάζουμε δραστηριότητες που το περιεχόμενό τους εγείρει τις κιναισθητικές δεξιότητες των παιδιών και έχουν πλούσιο το στοιχείο της περιπέτειας, ώστε να

δημιουργούμε τις προϋποθέσεις για να φτιάχνουν τα παιδιά το δικό τους φανταστικό κόσμο μέσα από ιστορίες, το παιχνίδι και το κουκλοθέατρο (Sobel, 2008).

Αυτή η επαφή με τη φύση προσφέρει μια συναισθηματική ασφάλεια, τα πάντα γύρω τους είναι απλοποιημένα και οικεία. «Το καλύτερο πρόγραμμα λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στον μέσα και τον έξω κόσμο, ανάμεσα στο παιχνίδι και την εργασία, ανάμεσα στα όνειρα και την πραγματικότητα. Το καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα θα διαμορφώσει ενήλικες που θα αγαπούν τη γη και θα είναι έξυπνοι και ικανοί» (Sobel, 2008, σελ.154).

1.3 Η παιδαγωγική αξία των υλικών της φύσης

Τα βασικά σημεία που χαρακτηρίζουν την παιδαγωγική αξία της επαφής με τη φύση είναι: α) τα φυσικά στοιχεία δεν είναι προβλέψιμα στη χρήση, απαιτούν συγκέντρωση και αναπτύσσουν τις αισθήσεις και δεξιότητες β) τα παιδιά αναπτύσσουν το συμβολικό παιχνίδι και μέσα από αυτό αναλαμβάνουν ρόλους γ) η φύση αλλάζει, πάντα υπάρχει κάτι καινούριο να ανακαλύψουν και να κινητοποιηθούν νέα ενδιαφέροντα και νέες κατευθύνσεις δ) σύμφωνα με τον Nicholson (στο Elliott, 2010), η φύση παρέχει στα παιδιά τα «εύπλαστα υλικά» (loose parts), τα οποία μπορούν να εξερευνηθούν, να χρησιμοποιηθούν συμβολικά, με ποικίλους τρόπους και με φαντασία (Elliott, 2010).

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα περιλαμβάνουν υλικά του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου. Όταν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συνδυαστική δύναμη του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου παιχνιδιού, αντιλαμβάνονται ότι η μια περιοχή μπορεί να είναι η προέκταση της άλλης. Η διαμόρφωση ενός δυναμικού και ελκυστικού περιβάλλοντος αποκτά μια διαφορετική λειτουργικότητα καθώς

διευκολύνει το παιχνίδι με δράσεις που ευνοούν την ανακάλυψη και εξερεύνηση των υλικών, την περιέργεια και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη, την ανεξαρτησία, την υπευθυνότητα και τη συμμετοχή των παιδιών. Τα παιδιά ωφελούνται από τα πλούσια ερεθίσματα του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου. Οι εκπαιδευτικοί αν καταφέρουν να διαμορφώσουν τις ισορροπίες ανάμεσα στις εξερευνήσεις στους δύο χώρους, θα έχουν επιτελέσει ένα σημαντικό μέρος μιας στοχευμένης διαδικασίας. Τα υλικά μπορούν να υπάρχουν και στους δύο χώρους σε εξάρτηση με το χρόνο και τις κλιματολογικές συνθήκες. Όταν οι καιρικές συνθήκες δεν το επιτρέπουν, μπορούμε να φέρουμε το φυσικό κόσμο στο εσωτερικό της τάξης (Ministry of Education of Saskatchewan, 2009).

Τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν εμπειρίες από την επαφή τους με τη φύση και στον εσωτερικό χώρο με τη χρήση φυσικών υλικών που προσφέρουν πολλές δυνατότητες για παιχνίδι. Η προσεκτική και δημιουργική αξιοποίηση τέτοιων υλικών ως ένα μέρος ενός φανταστικού, αισθητηριακού ή κατασκευαστικού παιχνιδιού, προκαλούν το ενδιαφέρον για πειραματισμό και εξερεύνηση (Elliott, 2010).

Εμπλουτίζουμε το χώρο με υλικά, με μαλακή και σκληρή υφή, που διεγείρουν τις αισθήσεις για να διευρύνουμε τις εμπειρίες τους. Δημιουργούμε «προσκλήσεις», συλλογές από υλικά που ενδιαφέρουν τα παιδιά, που είναι οργανωμένα και παρουσιάζονται στα παιδιά σε ελκυστικά τραπέζια. Οι «προσκλήσεις» γίνονται για να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν νέες δεξιότητες και πολλαπλές χρήσεις των υλικών, να αλληλεπιδράσουν με αυτά και να αναπτύξουν νέες νοηματοδοτήσεις (Ministry of Education of Saskatchewan, 2009).

Υπάρχουν αποδείξεις ότι στα παιδιά αρέσει να αλληλεπιδρούν με ποικιλία υλικών και σχημάτων. Η θεωρία του Nicholson (1972), για τα εύπλαστα υλικά λέει ότι «σε κάθε περιβάλλον ο βαθμός εφευρετικότητας και δημιουργικότητας όπως και η

δυνατότητα για ανακάλυψη είναι αλληλένδετα και επηρεάζονται ανάλογα από τον αριθμό και το είδος των υλικών που υπάρχουν σε αυτό». Τα παιδιά μπορούν και πρέπει να είναι μέρος της διαδικασίας του σχεδιασμού ενός χώρου που να προσφέρει το πλεονέκτημα να περιλαμβάνεται μαζί με το παιχνίδι και ο πειραματισμός με τα εύπλαστα υλικά. Έτσι το περιβάλλον αποκτά σημασία για τα παιδιά γιατί έχουν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν, να αξιολογήσουν και να σχηματίσουν τις δικές τους κατασκευές. Μια μεθοδολογία διαμόρφωσης του χώρου θα πρέπει να περιλαμβάνει τα εύπλαστα υλικά, υλικά της φύσης, καθώς μπορούν να ενταχθούν σε ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Nicholson, 1972).

Τα εύπλαστα υλικά χρησιμοποιούνται διεπιστημονικά, καθώς ο Nicholson αξιολόγησε την περιβαλλοντική εκπαίδευση με έναν ολιστικό τρόπο. Υπάρχει η πεποίθηση ότι τα πιο ενδιαφέροντα υλικά είναι αυτά που συναντάμε γύρω μας κάθε μέρα και τα παιδιά αξιολογούν τι είναι αυτό που χρειάζονται και μπορούν να το αξιοποιήσουν για να διαμορφώσουν το χώρο του νηπιαγωγείου («Simon Nicholson and The Theory of Loose Parts – 1 Million Thanks», 2017).

Στο νηπιαγωγείο τα εύπλαστα υλικά είναι υλικά που μπορούν να μετακινηθούν, να συνδυαστούν, να μπουν σε μια σειρά, να τα χωρίσουμε και να τα ξαναφτιάξουμε με πολλαπλούς τρόπους. Οι λόγοι που πρέπει να έχει ένας χώρος το χαλίκι, την άμμο, το ξύλο, τον πηλό είναι γιατί μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, αναπτύσσουν περισσότερες δεξιότητες και ικανότητες από τα περισσότερα τυποποιημένα παιχνίδια. Τα παιδιά προτιμούν να παίζουν με τα διαθέσιμα υλικά που δεν έχουν κόστος, γιατί τα προσαρμόζουν στις ανάγκες του παιχνιδιού τους περισσότερο από τα τυποποιημένα πλαστικά παιχνίδια που χρησιμοποιούνται με τον

ίδιο τρόπο («Simon Nicholson and The Theory of Loose Parts – 1 Million Thanks», 2017).

Η εκτίμηση για το φυσικό κόσμο μεγαλώνει περισσότερο όταν τα φυσικά υλικά ενσωματώνονται στο εσωτερικό περιβάλλον, καθώς αυτό επικοινωνεί τις αξίες και την νοοτροπία των παιδιών και των εκπαιδευτικών και υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία που συμβαίνει μέσα σε αυτό. Καθώς οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν μαθαίνουν μαζί με τα παιδιά, προωθούν τις εξερευνήσεις τους μέσα από τη συζήτηση και την εισαγωγή νέων υλικών στο χώρο του νηπιαγωγείου (Ministry of Education of Saskatchewan, 2009).

Η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό του εσωτερικού χώρου με ερωτήσεις όπως «τι είναι σημαντικό για σένα να παίζεις στο χώρο;» προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών για το τι είναι σημαντικό για τα ίδια. Το κολάζ με τις φωτογραφίες αποκαλύπτει πώς τα παιδιά βλέπουν το περιβάλλον τους και τι αξιολογούν στις καθημερινές δραστηριότητες. Η συζήτηση πάνω στις φωτογραφίες και τις ζωγραφιές μπορεί να συντελέσει στη διαπραγμάτευση για αλλαγές στο χώρο. Αυτό υποστηρίζει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και παρέχει δυνατότητες για κριτική σκέψη (Ministry of Education of Saskatchewan, 2009).

1.4 Η προσέγγιση Reggio Emilia

Η προσέγγιση Reggio Emilia αποτελεί το πρότυπο για την ποιότητα της εκπαίδευσης στην πρώτη παιδική ηλικία. Επιδεικνύει τη δύναμη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης υποστηρίζοντας και προωθώντας τις ικανότητες των παιδιών. Από τα ερείπια του 2^{ου} Παγκόσμιου Πολέμου, δημιουργήθηκε ένα σχολείο που παρείχε μεγάλη φροντίδα στα παιδιά. Ο δημιουργός

αυτού του σχολείου ήταν ο Loris Malaguzzi (1963) στην Ιταλία, στον οποίο οι γονείς ανέθεσαν και συνεργάστηκαν μαζί του για να πραγματοποιηθεί η επιθυμία τους. Ήθελαν ένα σχολείο όπου τα παιδιά τους θα μάθαιναν να συνεργάζονται με ένα κριτικό πνεύμα, απαραίτητο εφόδιο για μια δημοκρατική κοινωνία. Το 1991 επιλέχθηκε ανάμεσα στα 10 καλύτερα σχολεία του κόσμου και η επιτυχία του αυτή βασίστηκε στα εξής χαρακτηριστικά: στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως μαθητή, στα μεγάλης διάρκειας projects στα οποία στηρίχτηκαν τα αναλυτικά προγράμματα, στις εκατό γλώσσες των παιδιών, στο φυσικό περιβάλλον ως το πλαίσιο για την ανάπτυξη των παιδιών και στη συμμετοχή των γονιών (New, 2007).

1.5 Το καλλιτεχνικό εργαστήρι της προσέγγισης Reggio Emilia

Η προσέγγιση Reggio Emilia εστιάζει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ο Loris Malaguzzi, σύμφωνα με τους Fernández και Feliu (2017), είναι ο δημιουργός του καλλιτεχνικού εργαστηρίου, του «atelier», ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που πλαισιώνεται από υλικά της φύσης και ποικίλα άλλα υλικά και συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Είναι μια φιλοσοφική προσέγγιση που επικεντρώνεται στην επιλογή του εκπαιδευτικού να ακούει και να σέβεται τα παιδιά και τις δυνατότητές τους, καθώς αναδιαμορφώνουν καθημερινές πρακτικές και ιδέες. Αυτή η προσέγγιση προτείνει μία συμμετοχική, δημοκρατική παιδαγωγική διαδικασία που δίνει έμφαση στην έρευνα και στον πειραματισμό με υλικά για καλλιτεχνικές δημιουργίες. Μέσα από τις δημιουργίες, οι οποίες αποτελούν κομμάτι των εικαστικών τεχνών, αφυπνίζεται η κριτική σκέψη, καλλιεργούνται δεξιότητες και εκφράζονται ιδέες και συναισθήματα.

Το καλλιτεχνικό εργαστήρι είναι τμήμα ενός πολύπλοκου σχεδιασμού, ένας χώρος για ανακάλυψη με τα δικά του χέρια και το μυαλό του με σκοπό τη βελτίωση της οπτικής του μέσα από τις τέχνες και ένας χώρος που συνδέεται με τις εμπειρίες του. Προσφέρεται άφθονος χρόνος στα παιδιά να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή με τα υλικά για να τα εξερευνήσουν και να δράσουν με αυτά. Τα υλικά είναι στατικά και προτείνουν ιδέες μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά (Gandini, 2005).

Σήμερα η καλλιτεχνική έκφραση βασίζεται στον πειραματισμό με τυποποιημένα υλικά και στην ανάπτυξη καθοδηγούμενων θεματικών όπου η ελεύθερη έκφραση και η ατομική δημιουργικότητα δεν είναι παρούσες. Αντικειμενικός στόχος είναι να παρουσιάσουμε το πλαίσιο που υποστηρίζει την υιοθέτηση του καλλιτεχνικού εργαστηρίου του Reggio Emilia για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η βασική προσέγγιση του Reggio Emilia επικεντρώνεται σε οχτώ βασικά σημεία από τα οποία υιοθετήσαμε τα παρακάτω για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας (Fernández & Feliu, 2017):

- Η ιδέα του περιβάλλοντος δράσης ως τρίτου παιδαγωγού δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν και να εκφράσουν απορίες για τον κόσμο γύρω τους.
- Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα ώστε τα παιδιά συμμετοχικά να συνεργαστούν για να δώσουν λύσεις στα θέματα που τα αφορούν.
- Η έννοια που εκφράζει τις «χίλιες γλώσσες των παιδιών» χρησιμοποιεί τις τέχνες ως μια συμβολική γλώσσα για να εκφραστούν τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν και με άλλα μέσα.

- Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής διεγείρει τις σκέψεις των παιδιών και ο ίδιος ακούει, παρατηρεί και καταγράφει τη δουλειά των παιδιών.
- Η διαπραγμάτευση των θεμάτων που πρόκειται να επεξεργαστούν τα παιδιά υποστηρίζει την οικοδόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων που προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους.
- Η καταγραφή των δράσεων δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζουν τις ιδέες τους και να παρακολουθούν την πορεία της εργασίας τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά αποκτούν αυτονομία, ανεξαρτησία και αυτοπεποίθηση.

1.6 Τα χαρακτηριστικά της προσέγγισης Reggio Emilia

Από τις βασικές αρχές της προσέγγισης Reggio Emilia όπως αναφέρει ο Mallaguzzi (στο Wharton & Kinney, 2007) και όπως περιγράφονται στο Gandini (2005) και Rinaldi (2006), είναι :

- ο το κάθε παιδί είναι δημιουργικό, με δυνατότητες και με την επιθυμία και το δικαίωμα να γνωρίσει τις πτυχές της ζωής μέσα σε ένα πλαίσιο από πλούσιες σχέσεις και χρησιμοποιώντας πολλές γλώσσες. Οι πρακτικές που ακολουθεί είναι α) η οργάνωση πλούσιων εμπειριών και με υλικά που έχουν στη διάθεσή τους τα παιδιά. Οι ενήλικοι πρέπει να μπορούν να ανταποκρίνονται στην ελευθερία έκφρασης των παιδιών και να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για να επικοινωνούν τα παιδιά τις απόψεις τους, τις πληροφορίες και τις ιδέες τους β) η συζήτηση με τα παιδιά για το τι βλέπουν, τι νομίζουν, τι αισθάνονται και πώς αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες, να ακούγονται οι απόψεις των παιδιών και να λαμβάνονται υπόψη αποδεικνύοντας ενεργητικά πώς αυτές μπορούν να επιτευχθούν γ) την παρατήρηση

και καταγραφή δ) την αναζήτηση και αποκάλυψη των λανθασμένων ιδεών. Τα παιδιά δημιουργούν μηνύματα και εφιστούν την προσοχή στους ενήλικες να αντιληφθούν τους τρόπους που τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο γύρω τους. Τα παιδιά βρίσκονται συνεχώς σε μια διαδικασία οικοδόμησης μηνυμάτων και νοημάτων

- ο το παιδί νοείται ως επικοινωνιακό ον και λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντά του τα οποία και πραγματώνονται στο περιβάλλον του σχολείου με τη συνδρομή των ποιοτικών υλικών. Σε συνεργασία με τους ενήλικες και με τα άλλα παιδιά μπαίνουν σε μια διαδικασία όπου με το μυαλό και τα χέρια τους αποκτούν δεξιότητες, εμπειρίες, στρατηγικές και κανόνες και κατανοούν ότι ένα υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους. Τα υλικά χρησιμοποιούνται ως γλώσσες καθώς τα παιδιά έμφυτα προσλαμβάνουν τις δυνατότητες που τους προσφέρουν να αλληλεπιδράσουν με αυτά για να δημιουργήσουν νοήματα και σχέσεις και να τα επικοινωνήσουν.

- οι τρόποι που τα παιδιά δημιουργούν με τα υλικά συνοδεύονται από το αίσθημα της έκπληξης η οποία είναι το όχημα της δημιουργικότητας και της γνώσης. Οι παραγωγές των παιδιών αποκαλύπτουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους γι αυτό είναι σημαντικό οι ενήλικες να δημιουργούν ένα πλαίσιο ελευθερίας και να προσφέρουν ανοιχτού τύπου δυνατότητες έκφρασης. (Gandini, 2005. Rinaldi, 2006. Wharton et al., 2007).

- η προσέγγιση Reggio Emilia ενθαρρύνει τη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών με τη συστηματική εστίαση στη συμβολική αναπαράσταση. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ερευνήσουν το περιβάλλον τους και να εκφραστούν με όλες τις φυσικές τους γλώσσες και με τρόπους έκφρασης οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν λέξεις, κίνηση, ζωγραφική, κατασκευές, κολάζ, δραματοποίηση και μουσική (Edwards et al., 2001. Hart, 2011).

Η παιδαγωγική του να ακούμε είναι για τον Malaguzzi «ένας πολιτισμός και μια προσέγγιση στη ζωή» και αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν κατανοήσουμε «τις χίλιες γλώσσες των παιδιών». Η προσοχή σε αυτά που έχουν να μας πουν τα παιδιά αλλάζει την προοπτική μας ως προς τον τρόπο και το τι μαθαίνουν τα παιδιά. Αυτή η διαφορετική προσέγγιση μάς βοηθάει να διαμορφώσουμε μια άλλη εικόνα για το παιδί, πιο πλούσια, καθώς εκδηλώνονται οι άπειρες δυνατότητές τους, τα ταλέντα τους και το πώς αισθάνονται για τους εαυτούς τους, τους συνομηλίκους και τους ενήλικες που εμπλέκονται μαζί τους (Wharton et al., 2007).

Το περιβάλλον του σχολείου και τα υλικά που προσφέρονται σε καθημερινή βάση είναι το βασικότερο στοιχείο για να συνδεθούν οι εμπειρίες της καθημερινής ζωής με τη χρήση του χώρου. Ο εκπαιδευτικός δουλεύει μαζί με τα παιδιά, αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης με σεβασμό στις ιδέες τους και εμπλοκή των δικών του εμπειριών με τις εμπειρίες των παιδιών. Η ταυτότητά του ορίζεται από την αντίληψη που έχει για τα υλικά και την ικανότητά του να τα χρησιμοποιεί εποικοδομητικά (Wharton et al., 2007).

Σύμφωνα με τον Loris Malaguzzi (στο Gandini, 2005, σελ 31), «η δουλειά των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να σκαρφαλώσουν στα δικά τους βουνά όσο πιο ψηλά γίνεται».

1.7 Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών

«Η άμεση συμμετοχή είναι ο μόνος τρόπος για να εκτιμήσουν τα παιδιά τη δημοκρατία στην ουσία της και να αναπτύξουν τις ικανότητες αλλά και την ευθύνη που συνεπάγεται η συμμετοχή» (Hart, 2011, σελ 23). Ο σχεδιασμός του

περιβάλλοντος αποτελεί το ιδανικό πεδίο για την άσκηση των παιδιών στη συμμετοχή, γιατί μπορούν πιο εύκολα να το εξερευνήσουν.

Σύμφωνα με την Κουτσοβάνου (στο Edwards et al., 2001) και τον Hart (2011), η δημοκρατία συνίσταται από τις βασικές αρχές της επικοινωνίας, της ελευθερίας έκφρασης και της ενεργής συμμετοχής. Οι νέες προοπτικές, οι ιδέες και οι απόψεις εισάγονται από τους ανθρώπους που εργάζονται συλλογικά. Μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή ιδεών και σκέψεων, με διάθεση συνεργασίας και κατανόησης, δίνεται η δυνατότητα να εκπληρωθούν κοινές προσδοκίες. Οι αρχές της συμμετοχικής παιδαγωγικής διαδικασίας πρεσβεύουν την κατανόηση των στόχων του προγράμματος από τους μετέχοντες, την ύπαρξη κανόνων που ορίζονται μέσα από το διάλογο, τις ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και την ανάπτυξη στρατηγικών για την ένταξη όλων των παιδιών στη διαδικασία.

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν, καθώς η συμμετοχή, όπως αναφέρει ο Mallaguzzi (στο Wharton et al., 2007), προσφέρει ευκαιρίες για ανεξαρτησία και αυτονομία, χρόνο για να σκεφτούν, να αλληλεπιδράσουν και να δημιουργήσουν συνδέσεις. Τα παιδιά θα πρέπει να παίρνουν μέρος στο σχεδιασμό των χώρων που δραστηριοποιούνται και αλληλεπιδρούν. Με την εμπλοκή τους κατανοούν ότι η διαμόρφωση του περιβάλλοντος απαιτεί την πραγματική συμμετοχή τους και όχι τη συμβολική, ακόμη και όταν υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που αναπόφευκτα οδηγούν σε συμβιβασμούς. Πρέπει να υπάρχει χώρος για ελεύθερη έκφραση και κίνηση που δίνει στα παιδιά πολλαπλές ευκαιρίες για συνεργασία, λήψη αποφάσεων και ευθυνών για να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους (Edwards, Gandini, & Forman, 2001. Hart, 2011).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναφέρει πως πρέπει «να εξασφαλίσουμε στο παιδί το οποίο είναι σε θέση να διαμορφώνει τις δικές του

απόψεις, το δικαίωμα να εκφράζει ελεύθερα, για όλα τα ζητήματα που το επηρεάζουν ανάλογα με τις δυνατότητές του. Τα παιδιά από μικρή ηλικία μπορούν να εμπλακούν σε διαδικασίες σχεδιασμού και φροντίδας του περιβάλλοντος, αναπτύσσοντας έτσι την αίσθηση ότι το περιβάλλον δημιουργείται από τον ανθρώπινο παράγοντα. Το επιτυχημένο αποτέλεσμα των συμμετοχικών διαδικασιών σχεδιασμού βρίσκεται στη διαπραγμάτευση ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό. Το δημοκρατικό ύφος της διαπραγμάτευσης επιβάλλει ευελιξία και διευκόλυνση στη διαδικασία, έτσι ώστε τα παιδιά να μην απομακρυνθούν από αυτή και απογοητευθούν επειδή κάποιες ιδέες τους δεν είναι εφικτό να υλοποιηθούν (Hart, 2011).

Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Τσεβρένη (2018), τα παιδιά μαθαίνουν να αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες, όταν ενθαρρύνεται η εμπλοκή τους στη διαμόρφωση και στη διαχείριση του άμεσου περιβάλλοντός τους με τη συμμετοχή των εμπειριών τους. Η ανάπτυξη προγραμμάτων που περιλαμβάνουν το σχεδιασμό δράσεων που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, έχει θετικές συνέπειες στην απόκτηση γνώσεων στα πλαίσια μιας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την εμπλοκή των παιδιών στην επιμέλεια χώρων της ευρύτερης κοινότητας όπου ζουν.

Οι βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση του Reggio Emilia και αναφέρθηκαν εμπεριστατωμένα στο προηγούμενο κεφάλαιο μάς βοηθούν να κατανοήσουμε τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς ως συνεργάτες σε περιβάλλοντα που εμπνέουν, υποστηρίζουν και προάγουν το διάλογο. Αυτό το πλαίσιο συνεργασίας βοηθάει το παιδί να αισθάνεται εμπιστοσύνη που θεμελιώνεται από το γεγονός ότι αναπτύσσονται δραστηριότητες που είναι σχετικές με τα ενδιαφέροντά του και τις εμπειρίες του. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός απελευθερώνεται από προηγούμενες παραδοσιακές πρακτικές που βασίζουν τον τρόπο μάθησης των παιδιών με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Wharton et al., 2007).

Η απελευθέρωση αυτή δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν το ρόλο τους ως μετέχοντες σε ένα περιβάλλον παρά ως παθητικοί δέκτες των προγραμμάτων που σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό. Η βίωση από τα παιδιά του κεντρικού ρόλου στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου ενισχύει την υπευθυνότητα και την κριτική σκέψη τους, η οποία αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση κατά την οποία μοιράζονται, ακούνε τις απόψεις των άλλων και εμπλέκονται σε έναν κριτικό διάλογο με όλη την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου (Wharton et al., 2007).

Για να μπορέσει, όμως, ο εκπαιδευτικός να το πετύχει αυτό θα πρέπει να ανασκευάσει τις προηγούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές του, να μετασχηματίσει τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθεί και να χρησιμοποιήσει εργαλεία όπως την παρατήρηση και την καταγραφή. Ο χώρος πρέπει να αντικατοπτρίζει τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να είναι ευχάριστος, ευέλικτος και να ενθαρρύνει τις ελεύθερες επιλογές των παιδιών (Wharton et al., 2007).

1.8 Η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο

Ο όρος «εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο» χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και ερευνητές που επικεντρώνονται σε μία παιδαγωγική διαδικασία που εστιάζει στη σύνδεση με τον τόπο και το χώρο και συνδέεται άμεσα με την καθημερινή ζωή των μαθητών και τις εμπειρίες τους. Ο τόπος παίζει τον κεντρικό ρόλο στην παιδαγωγική αυτή διαδικασία, και το περιεχόμενο της διδασκαλίας προσδιορίζεται από τους τοπικούς περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Ως διαδικασία, η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο, δέχεται επιρροές από τις ιδέες της

περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, την κριτική παιδαγωγική και τον εποικοδομητισμό (Bartholomaeus, 2006. Smith & Sobel, 2014).

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας βασιστήκαμε σε αυτή την παιδαγωγική διαδικασία για να διαμορφώσουμε τον εσωτερικό χώρο του Νηπιαγωγείου. Τα παιδιά και η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία ως συνερευνητές, ένας ρόλος που σύμφωνα με τους Smith et al., (2014), κινητοποίησε τα παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δείξουν υπευθυνότητα για να βελτιώσουν το δικό τους χώρο. Τα υλικά της φύσης και οι εμπειρίες των παιδιών αποτέλεσαν τα βασικά στοιχεία πάνω στα οποία η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια δημιούργησε το πλαίσιο για να γίνουν τα παιδιά οι πρωταγωνιστές των δράσεων.

Μέσα από την εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο ακολουθήσαμε μια πορεία σύμφωνα με αυτή που ενδεικτικά περιγράφει ο Sobel (2008), συνεχούς παρατήρησης και καταγραφής των εμπειριών και ενδιαφερόντων των παιδιών τόσο για τα υλικά της φύσης που υπάρχουν στον αέριο χώρο του νηπιαγωγείου όσο και για τα έντομα. Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια αφουγκράστηκε το ενδιαφέρον των παιδιών για το παιχνίδι τους με τα υλικά της φύσης και τα έντομα και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκειά του. Αυτό αποτέλεσε και την αφετηρία για να ακολουθήσει μια διαφορετική προσέγγιση σχεδιασμού του εσωτερικού χώρου, προσανατολισμένη στις ιδέες των παιδιών.

Στη συζήτηση που ακολούθησε για τη διαμόρφωση του χώρου με τα υλικά της φύσης και τα έντομα, τα παιδιά πρόθυμα εξέφρασαν τις απόψεις τους και μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους, αφού το θέμα ήταν οικείο και σχετικό με την καθημερινή δράση τους στο νηπιαγωγείο. Από τη συζήτηση πρόεκυψε ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με αμεσότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να συνεργαστούν με

ζήλο και προθυμία για να επιτύχουν έναν κοινό στόχο: την αξιοποίηση των υλικών της φύσης για να διαμορφώσουν το δικό τους χώρο. Η αλληλεπίδραση με αυτά και μεταξύ τους καλλιέργησε αβίαστα και αυθόρμητα τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες, την περιβαλλοντική τους ευαισθησία και τη δημιουργική τους έκφραση.

Στην παρούσα έρευνα η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο κινητοποίησε αρχικά, τα παιδιά να αντιληφθούν την ανάγκη για βελτίωση του χώρου του νηπιαγωγείου και την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια να συνεργαστεί με τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους μέσα και έξω από το χώρο του Νηπιαγωγείου, με τρόπο που έχει σημασία για τα ίδια τα παιδιά και χωρίς να είναι εγκλωβισμένη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Οι εκπαιδευτικοί του παραδοσιακού σχολείου προκειμένου να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα αγνοούν τον κόσμο που υπάρχει έξω από το σχολείο, δεν χρησιμοποιούν τις προσφερόμενες πηγές με αποτέλεσμα να, περιορίζουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των παιδιών και να ενισχύουν την έλλειψη σύνδεσης και εκτίμησης του χώρου όπου δραστηριοποιούνται (Bartholomaeus, 2006).

1.9 Η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο και η περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο είναι ένα παιδαγωγικό ρεύμα που μετρά λίγα χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2012), η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο οφείλεται πιο πολύ στις ανησυχίες εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση έξω

από το σχολείο παρά στο αναλυτικό πρόγραμμα που δίνει έμφαση στην επίτευξη στόχων ως προς τα γνωστικά αντικείμενα.

Ο Sobel ως ο κύριος υποστηρικτής αυτής της βασισμένης στον τόπο εκπαίδευσης δίνει και τον ορισμό της: «Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία η τοπική κοινότητα και το τοπικό περιβάλλον χρησιμοποιούνται ως σημείο εκκίνησης για τη διδασκαλία εννοιών σε γνωστικά αντικείμενα όπως η γλώσσα, η τέχνη, τα μαθηματικά, οι κοινωνικές επιστήμες, οι φυσικές επιστήμες και άλλα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Δίνοντας έμφαση στην εμπειρία από πρώτο χέρι, και στην απόκτηση εμπειριών από τον πραγματικό κόσμο, αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση μεγιστοποιεί τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των εκπαιδευομένων, βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν στενότερους δεσμούς με την κοινότητά τους, να εκτιμήσουν το φυσικό κόσμο και διαμορφώνει τις συνθήκες ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συνεισφέρουν ως ενεργοί πολίτες» (Sobel, 2013, σελ. 11).

Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση βασίζεται στη διερεύνηση του τόπου που βρίσκεται το σχολείο. Απευθύνεται στους μαθητές όλων των ηλικιών και είναι μια προσέγγιση που μπορεί να φέρει αλλαγές στο πρόγραμμα του σχολείου. Όπως τονίζει ο Hart (1993), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απεμπλακούν από την νοοτροπία της «ανάθεσης εργασιών» για το περιβάλλον και να επικεντρωθούν στο να προσφέρουν στα παιδιά άμεσες εμπειρίες μέσα από την εμπλοκή τους με περιβαλλοντικά ζητήματα και την επίλυση θεμάτων.

Βασικό στοιχείο της είναι ότι στηρίζεται στην εμπειρία που έχουν οι μαθητές και στο ότι τα θέματα που αφορούν έναν συγκεκριμένο τόπο μπορούν να αξιοποιηθούν για να κατανοηθούν καλύτερα ζητήματα που προβληματίζουν και άλλους τόπους. Ο τόπος δρα ως γέφυρα μεταξύ του τοπικού και του παγκόσμιου για

την καλλιέργεια στάσεων και αξιών σε διαφορετικούς τόπους για κοινά θέματα. Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση υποστηρίζει τη διερεύνηση και λήψη αποφάσεων για ζητήματα που βασίζονται στην εμπειρία και μέσα από αυτή αναδεικνύεται η περιβαλλοντική ευαισθησία και η ανάπτυξη δεξιοτήτων γνωστικών και κοινωνικών (Παπαδημητρίου, 2012).

Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2012), η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους από τους τόπους που βρίσκεται το σχολείο τους. Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση θα μπορούσε να λειτουργήσει συνδυαστικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση αλλά και με άλλα γνωστικά πεδία προκειμένου τα παιδιά να επιτύχουν γνωστικούς στόχους αλλά και κοινωνικές γνώσεις και δεξιότητες.

Η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο μπορεί να δημιουργήσει τα θεμέλια για να αποκτήσουν τα παιδιά ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά να εφαρμόσει τις αρχές για το σχεδιασμό ενός φυσικού περιβάλλοντος που θα υποστηρίζει την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθησίας των παιδιών. Δυστυχώς, τα παιδιά των πόλεων δεν έχουν τη δυνατότητα της επαφής με τη φύση, ενώ τα παιδιά της υπαίθρου έχουν αυτή την ευχέρεια αλλά με κάποιους περιορισμούς από το οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας). Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντισταθμίσουν αυτή την έλλειψη της επαφής με τη φύση εισάγοντας τη γνώση που βασίζεται στις εμπειρίες των παιδιών (Sobel, 2008).

Όταν τα παιδιά κατανοήσουν ότι τα υλικά της φύσης μπορούν να αξιοποιηθούν με δημιουργικό τρόπο για τη διαμόρφωση του δικού τους σχολικού χώρου, τότε θα συνειδητοποιήσουν ότι οι δικές τους δράσεις στο δικό τους περιβάλλον μπορούν να γενικευτούν και σε άλλα νηπιαγωγεία με τα ίδια υλικά ή και

διαφορετικά. Για να το επιτύχουν αυτό θα πρέπει να απεγκλωβίσουμε τα παιδιά από τις τυπικές διδακτικές προτάσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, εφόσον η εκπαιδευτική διαδικασία σχεδιάζεται σύμφωνα με μεθόδους και στοχοθεσία για κάθε γνωστικό αντικείμενο (Hart, 1993. Sobel, 2008).

Συνοψίζοντας, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στη διερεύνηση της αξιοποίησης των υλικών της φύσης στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου με συμμετοχικές και συνεργατικές δράσεις, με βασική επιδίωξη τη διαμόρφωση ενός χώρου που δραστηριοποιούνται τα παιδιά κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες. Η σχετική βιβλιογραφία εστιάζει στη χρήση των υλικών της φύσης σε εξωτερικά περιβάλλοντα (πάρκα, υπαίθριους χώρους, υπαίθριες τάξεις, παιδικές χαρές) με έμφαση στην οργάνωση των χώρων αυτών και στις καθημερινές πρακτικές του νηπιαγωγείου που χρησιμοποιούνται τα φυσικά υλικά μαζί με ποικίλα υλικά για τις κατασκευές των παιδιών. Στην παρούσα έρευνα θα αξιοποιηθούν το χαλίκι, το χορτάρι, το χώμα και το νερό, που υπάρχουν στον αύλειο χώρο για τη διαμόρφωση του χώρου με διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2. Μεθοδολογικές επιλογές

2.1 Η διερευνητική διαδικασία μέσα από την έρευνα δράσης

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου ως ερευνητικής μεθόδου έγινε γιατί η έρευνα δράσης συνδυάζει την έρευνα και τη δράση με την ενεργητική εμπλοκή της εκπαιδευτικού και των παιδιών σε διαδικασίες βελτίωσης και ανάπτυξης στο χώρο του σχολείου. Η εκπαιδευτικός διερευνά ζητήματα που αφορούν καθημερινές πρακτικές στη σχολική ζωή και όλοι μαζί αναπτύσσουν συμμετοχικές δράσεις για να εντοπίσουν, να συζητήσουν και να βελτιώσουν τα ζητήματα που αφορούν τις οργανωμένες και αυθόρμητες δραστηριότητες επιφέροντας βελτίωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Κατσαρού, 2016).

Η επιλογή της έρευνας δράσης έγινε αρχικά γιατί το θέμα της έρευνας άπτεται της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς η έρευνα δράσης ως μεθοδολογία μπορεί να αξιοποιηθεί για την εκπόνηση προγραμμάτων στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη βελτίωση, διαμόρφωση και αλλαγή του περιβάλλοντος με τη συμμετοχή των παιδιών (Τσεβρένη & Τίγκα, 2018) και γιατί με την έρευνα δράσης επιδιώξαμε να επιφέρουμε μια αλλαγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που ορίζει τη δημιουργία κέντρων απασχόλησης κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Η έρευνα δράσης είναι μια δυναμική, άμεση και συμμετοχική διαδικασία, που ακολουθεί μια κυκλική πορεία στοχασμού, συλλογής δεδομένων και δράσης. Είναι χρήσιμη στην επίλυση προβλημάτων, με την εμπλοκή της συμμετοχής και επικοινωνίας με άτομα ή ομάδες που έχουν κοινό σκοπό τη βελτίωση και την αλλαγή. Ο ερευνητής είναι συμμετοχος, όχι απόμακρος και απομονωμένος από την

κοινότητα την οποία αφορά το ζήτημα που διερευνάται, ενώ υπάρχουν δυνατότητες για ανάπτυξη νέων θεωριών από την έρευνα (Marshall, 2001. Creswell, 2002. Koshy, 2005.. Reason & Bradbury, 2008).).

Με βάση αυτόν τον ορισμό θα αναλύσουμε τους όρους που τον συνθέτουν για να θέσουμε το πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος για την παρούσα έρευνα.

Συγκεκριμένα, ο Lewin περιέγραψε την έρευνα δράσης ως μια σειρά διαδικασιών που περιλαμβάνει το σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και την αξιολόγηση του αποτελέσματος της δράσης, με σκοπό να τη διαχωρίσει από την παραδοσιακή εμπειρική έρευνα. Η κάθε σπείρα οριοθετεί το αποτέλεσμα των δράσεων για να προχωρήσουμε στον ανασχεδιασμό που έχει ως επίκεντρο τις εμπειρίες των παιδιών (McTaggart, 1994).

Πολλοί υποστηρικτές της έρευνας δράσης συμφωνούν ότι η θεωρία δεν μπορεί να επιφέρει την αλλαγή, καθώς είναι απαραίτητο να υπάρχει μια πιο σύνθετη αλληλεπίδραση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, καθώς η θεωρία είναι χρήσιμη όταν τίθεται στην υπηρεσία της πράξης με σκοπό την επίτευξη θετικών αλλαγών. Η θεωρία αντανάκλα την αλήθεια, δημιουργεί ερμηνείες, ενώ η πράξη προσπαθεί να επιφέρει τη βελτίωση (Gustavsen, 2001. Brydon et al., 2003).

Μέσα από την παρούσα έρευνα δράσης, διαπιστώθηκε ότι οι διαδικασίες διδασκαλίας και έρευνας είναι αλληλοσυνδεόμενες. Με τη διδασκαλία παράγεται γνώση και η έρευνα βασίστηκε στις εμπειρίες των παιδιών και αβίαστα παράχθηκε γνώση με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του χώρου και των διδακτικών πρακτικών στο νηπιαγωγείο. Πυρήνας της ερευνητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν ο διάλογος και στόχος ήταν η ισότιμη συμμετοχή για να εξασφαλιστεί η

δημοκρατικότητα της διαδικασίας και μέσω αυτής να επιτελεστεί η αλλαγή (Altrichter et al., 2001. Κατσαρού, 2016).

Οι δημοκρατικές αρχές θεμελιώνουν ένα σημαντικό μέρος της έρευνας δράσης για αυτό προσεγγίζεται ως μια δραστηριότητα ενδυνάμωσης, με μορφή συμμετοχική και επικεντρώνεται στην αναστοχαστική δράση. Αποτελεί ένα πεδίο της έρευνας για τα αναλυτικά προγράμματα που υποστηρίζει ιδέες όπως αυτής του «εκπαιδευτικού ως ερευνητή». Ενώ το σχολείο είναι μια δομή ιεραρχική, επίσημη και γραφειοκρατική, η έρευνα δράσης είναι συναδελφική, ανεπίσημη, ανοικτή και συνεργατική (Cohen et al., 2008).

Σκοπός της έρευνας δράσης είναι η γνώση μέσα από την πράξη που οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην αλλαγή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο ερευνητής διαμορφώνει τη γνώση για κάποια ειδικά θέματα μέσα από το σχεδιασμό, τη δράση, το στοχασμό και τη βελτίωση και τη μάθηση μέσα από την εμπειρία. Ο ερευνητής ερευνά πρακτικά θέματα που αφορούν την τάξη του και γενικότερα θέματα της σχολικής κοινότητας που η διερεύνησή τους θα ωφελήσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Creswell, 2002. Koshy, 2005).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι:

α) εμπειριστατωμένη, καθώς επεξεργάζεται με μεγάλη επιμέλεια και ενδιαφέρεται για τη διάγνωση ενός προβλήματος σε ένα ειδικό πλαίσιο και προσπαθεί να το λύσει στο πλαίσιο αυτό

β) αυτο-αξιολογική, καθώς ο τελικός στόχος είναι η βελτίωση της πρακτικής μέσα από τροποποιήσεις που αξιολογούνται συνεχώς και

γ) συμμετοχική, καθώς τα ίδια τα μέλη της ομάδας λαμβάνουν μέρος άμεσα ή έμμεσα στην υλοποίηση της έρευνας (Cohen & Manion, 1994).

Μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην έρευνα, το συνδυασμό των ικανοτήτων του ερευνητή και των συμμετεχόντων και την υλοποίηση των ιδεών και των προσδοκιών τους, αναμένεται μια θετική έκβαση στην αλλαγή που επιχειρείται να γίνει (Κατσαρού, 2016. Morales, 2016).

Οι βασικές αρχές που πλαισιώνουν την έρευνα δράσης είναι ο σεβασμός για τους ανθρώπους και τις γνώσεις και εμπειρίες που φέρνουν στη διαδικασία της έρευνας, η πίστη στην ικανότητα των δημοκρατικών διαδικασιών μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η θετική αλλαγή και η δέσμευση στην πράξη (Brydon et al., 2003).

2.2 Η συμμετοχική έρευνα δράσης

Ο όρος συμμετοχικός στην έρευνα δράσης ίσως είναι πλεονασμός γιατί ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θεωρούμε τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία ως βασικές συνιστώσες της μεθόδου (McTaggart, 1994).

Είναι αναγκαίο να τη διαχωρίσουμε από την έρευνα δράσης για να τονίσουμε τη διττή φύση της. Η συμμετοχική έρευνα δράσης έχει δύο πλευρές, την ατομική όπου ο κάθε μετέχοντας εργάζεται για να βελτιωθεί ο ίδιος και τη συλλογική όπου ο κάθε μετέχοντας εργάζεται με τους άλλους για να επιτύχουν μαζί την αλλαγή. Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχική έρευνα δράσης από τη μια μεριά συμβάλλει στην αλλαγή των ατόμων και από την άλλη του πλαισίου των ομάδων που ανήκουν. Η αλλαγή αυτή επιτυγχάνεται μέσα από το συνδυασμό της έρευνας με τη δράση (McTaggart, 1994. Brydon et al., 2003).

Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι ένα υποστηρικτικό εργαλείο για επαγγελματική βελτίωση για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μικρές ομάδες.. Στο πλαίσιο της συμμετοχικής έρευνας δράσης οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι να δουλέψουν μαζί σε ένα συνεργατικό περιβάλλον χωρίς να υπάρχει ιεραρχία. Η συμμετοχική εργασία με τους άλλους δεν οδηγεί μόνο σε αλλαγές σε κάθε είδους δομή αλλά και στην προσωπική αλλαγή του ερευνητή. Είναι μια δυναμική διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να δουλεύουν με τους άλλους για την καλύτερευση των μαθητών και την πρόνοια των τοπικών σχολικών κοινοτήτων (McTaggart, 1994. James et al., 2008).

Η μεθοδολογία της συμμετοχικής έρευνας δράσης περιλαμβάνει συνεργατική συμμετοχή και αυξημένη εμπλοκή πολλαπλών παραγόντων μέσα στη σχολική κοινότητα ως μέρος της προσπάθειας για την επίλυση προβλημάτων. Είναι μια διαδικασία εκδημοκρατισμού εμπλέκοντας τους συμμετέχοντες να βρουν λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Η συμμετοχική έρευνα δράσης σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μελών της κοινότητας, γιατί εστιάζει και στο πλαίσιο και στο περιεχόμενο των θεμάτων που μελετώνται (McTaggart, 1994. James et al., 2008).

2.3 Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές

Ο ρόλος του διευκολυντή στην έρευνα δράσης απαιτεί αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής πρέπει να γνωρίζει την ανάγκη για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και να είναι πρόθυμος να συμμετάσχει στον σχεδιασμό τους με στοχασμό και αναστοχασμό. Τα

χαρακτηριστικά είναι: α) να είναι πρακτικός και να στοχεύει σε πραγματικά αποτελέσματα που μπορούν να επιτευχθούν β) να είναι αισιόδοξος για την πιθανότητα αλλαγής με σεβασμό στις δυνατότητες των παιδιών και στις ανάγκες τους να αναπτύξουν το γνωστικό τους επίπεδο (Brydon et al., 2003).

Αυτός ο σεβασμός έχει τις βάσεις του στις δημοκρατικές αρχές και επιβεβαιώνει το γεγονός ότι η έρευνα δράσης καταλήγει σε αποτελέσματα που θεωρούνται ως τα πλέον αξιόπιστα Αυτό γίνεται γιατί οι γνώσεις του εκπαιδευτικού και οι τοπικές γνώσεις συνδυάζονται και επειδή η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και ο σχεδιασμός των δράσεων βασίζονται στους συμμετέχοντες (Brydon et al., 2003).

Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού θεωρείται βασικό στοιχείο για τη μαθησιακή διαδικασία που εκτυλίσσεται μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να είναι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας τους έτσι ώστε να πορεύονται μαζί με τα παιδιά προς την αλλαγή και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρακτικών τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η ποιοτική διδασκαλία πραγματώνονται μέσα από τη δράση και τον στοχασμό στο πλαίσιο της έρευνας δράσης (Morales, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς της αλλαγής συνδυάζουν τη θεωρία με την πράξη κάνοντας τις τάξεις τους πιο αλληλεπιδραστικές και δημιουργικές. Η δράση επωφελείται από την έρευνα και η έρευνα γίνεται αποδεκτή ως πρακτικό μέσο για η δράση. Η έρευνα δράσης είναι το μέσο για να επιτευχθεί η εκπαιδευτική αναμόρφωση, μετασχηματίζοντας το ρόλο του δασκάλου από απλό εισηγητή σε σχεδιαστή του αναλυτικού προγράμματος μέσα από τις αλλαγές που θα βασίζονται στη δική του δράση (Phillips & Carr, 2006. Morales, 2016).

Σύμφωνα με τον Stenhouse (1985), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απέχουν από την εκπαιδευτική έρευνα, καθώς οι προβληματισμοί και οι ανησυχίες τους δεν

είναι στο επίκεντρο της παραδοσιακής έρευνας, δεν ενεργοποιούνται για να επιτελέσουν μια έρευνα δράσης και τέλος τα ευρήματα των ερευνών δεν είναι προσβάσιμα στους εκπαιδευτικούς που ομολογουμένως αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο σε μια εις βάθος μελέτη. Το κίνημα «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» έχει τη βάση του σε αυτή τη διάκριση μεταξύ έρευνας και εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, όπως συνεχίζει ο Stenhouse (στο Verma & Mallick, 2004) η έρευνα που διεξάγεται στην τάξη δημιουργεί τις προϋποθέσεις για γίνουν πιο δημιουργικοί στο έργο τους από το να μεταδίδουν γνώσεις ακολουθώντας συγκεκριμένες τεχνικές και μεθόδους. Υπάρχει η ιδανική κατάσταση όπου διαπλέκεται η έρευνα με την εκπαίδευση και αυτό συντελεί στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών (Stenhouse, 1985. Verma & Mallick, 2004).

Για τον Stenhouse ο εκπαιδευτικός είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την αξιολόγηση των πρακτικών μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός διαμορφωτής του Αναλυτικού Προγράμματος, που καθορίζει τη μάθηση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Επίσης, θεωρεί, ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί ταυτόχρονα να ανακαλύψει τα καινούρια νοήματα των πρακτικών σε κάθε σπείρα της έρευνας δράσης, να στοχαστεί και να βελτιωθεί επαγγελματικά ενώ παράλληλα να εφαρμόσει και το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Somekh & Zeichner, 2009. Κατσαρού, 2016).

2.4 Ο κριτικός φίλος

Ο κριτικός φίλος στην έρευνα δράσης υποστηρίζει τη βελτίωση μέσα από την παροχή χρήσιμων πληροφοριών που δίνει με την κριτική (Kiewkor, Wongwanich & Piromsombat, 2014).

Ο ρόλος του κριτικού φίλου δεν είναι τόσο να δώσει απαντήσεις όσο να κάνει τις κατάλληλες ερωτήσεις, να συγκεντρώσει και να παρουσιάσει σχετικές πληροφορίες και αποδείξεις και να προκαλέσει τους μετέχοντες να εξερευνήσουν διαφορετικές απόψεις και να σχηματίσουν αποτελεσματικές απαντήσεις. Οι υποστηρικτές της πρακτικής του κριτικού φίλου ισχυρίζονται ότι το κλειδί είναι η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στον κριτικό φίλο και τον εκπαιδευτικό. Ο κριτικός φίλος πρέπει να είναι ένα έμπιστο και αξιόπιστο άτομο και από τον εκπαιδευτικό και από τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα δράσης. Για να φέρει εις πέρας το ρόλο του κριτικού φίλου πρέπει να είναι ένας άνθρωπος με εμπειρία και όχι κάποιος που υιοθετεί το ρόλο του ειδικού. Η έννοια του «φίλου» ορίζει αυτή τη σχέση που ξεκινά με φροντίδα. Ο κριτικός φίλος ακούει προσεκτικά, κατανοεί και προχωρά στις ερωτήσεις και στην ανατροφοδότηση, ως υποστηρικτής της συνεχιζόμενης ανάπτυξης και ολοκλήρωσης όλων των συμμετεχόντων (Costa & Kallick 1993. Carlson, 2009).

Αν και η έννοια της κριτικής φέρει έμμεσα αρνητική σημασία, η κριτική φιλία απαιτεί εμπιστοσύνη. Η ομάδα ή ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αισθάνεται ότι ο φίλος: α) θα είναι ξεκάθαρος για τη φύση της σχέσης και δεν θα χρησιμοποιήσει αυτή τη σχέση για να κρίνει, β) θα ακούει καλά, που σημαίνει, να κατανοεί ξεκάθαρα τις ιδέες και πώς αυτές παρουσιάζονται, γ) θα προσφέρει αξιόλογες κρίσεις μόνο όταν του το ζητούν τα παιδιά, δ) θα ανταποκρίνεται στη δουλειά των παιδιών με οικειότητα και ε) θα υποστηρίζει την επιτυχία της δουλειάς και θα προσφέρει ανατροφοδότηση. Ο κριτικός φίλος δεν χρειάζεται να έχει ειδικές γνώσεις για να κάνει εύστοχες ερωτήσεις, αλλά πρέπει να έχει οικειοποιηθεί το περιεχόμενο και το πλαίσιο της έρευνας. Η εισαγωγή του ρόλου του κριτικού φίλου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για μεγαλύτερη δυνατότητα αυτοβελτίωσης (Costa et al., 1993. Gurr & Huerta, 2013).

Η επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται όταν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό – ερευνητή και τον κριτικό φίλο. Στη βιβλιογραφία, ο ρόλος του κριτικού φίλου ή «διευκολυντή» στην έρευνα δράσης λαμβάνεται ως ο παράγοντας για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περισσότερο από το να διευκολύνει τη διαδικασία της έρευνας. Η έννοια του «κριτικού φίλου» ή «κριτικού συνεργάτη» εισήχθηκε αρχικά από το Stenhouse (1975, στο Κατσαρού, 2016), ως ένας «συνεργάτης» που μπορεί να δώσει συμβουλές και να εργαστεί με τον εκπαιδευτικό – ερευνητή στην έρευνα δράσης. Είναι ένας διττός, επικαλυπτόμενος ρόλος που διευκολύνει τη διαδικασία της έρευνας αναπτύσσοντας τη στοχαστική και μαθησιακή ικανότητα του εκπαιδευτικού – ερευνητή με έναν υποστηρικτικό, συνεργατικό τρόπο (Kember, Ha, Lam, Lee, Ng, Yan, & Yum, 1997. Κατσαρού, 2016).

Ο Stenhouse και ο Elliott συμφωνούν ότι ο κριτικός φίλος θα πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά απέναντι στον διττό ρόλο του εκπαιδευτικού – ερευνητή, αρχικά, να διατηρεί την αυτονομία του ως εκπαιδευτικός στην οικοδόμηση της γνώσης και ως ερευνητής να ασκήσει επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Kember et al., 1997).

2.5 Ο ρόλος των παιδιών στην έρευνα δράσης

Κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τα παιδιά σε συμμετοχικές διαδικασίες περισσότερο από συζητήσεις, καθώς είναι επιφυλακτικοί για την αξιοπιστία και την πειστικότητα της γνώμης και των ιδεών των παιδιών. Τα παιδιά, όμως, έχουν απόψεις που είναι σημαντικές, γιατί αντανακλούν την αμεσότητα των εμπειριών τους. Η φωνή τους βασίζεται σε αυτές τις εμπειρίες τις οποίες εκφράζουν στους εκπαιδευτικούς δηλώνοντας έτσι τη δική τους άποψη πάνω σε ποικίλα θέματα.

Τα παιδιά μπορούν να επιφέρουν αλλαγές όταν οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη από τους ενήλικες (Hadfield & Haw, 2001).

Με τη φωνή τους τα παιδιά μπορούν ακόμη να επηρεάσουν αποτελεσματικά και τους συνομηλίκους τους. Τα παιδιά με τη φωνή τους εκφράζουν τις εμπειρίες που έχουν εκείνη τη συγκεκριμένη περίοδο της ζωής τους, σε συγκεκριμένες ομάδες, είτε ως μαθητές στο σχολείο, είτε μέσα στην οικογένεια. Είναι ένας συνδυασμός από μοναδικές εμπειρίες, ιδέες και απόψεις που από μια γενική άποψη αξίζει να ακούμε τα παιδιά (Hadfield et al., 2001).

Οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά είναι το ίδιο διαφορετικές όπως και οι εμπειρίες των μελών που ανήκουν σε μία ομάδα, αφού το κάθε παιδί έχει τη δική του ταυτότητα, το δικό του κοινωνικό υπόβαθρο και προέρχεται από διαφορετικές οικογενειακές δομές. Είναι αναμφισβήτητο αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα είδος επικοινωνίας όπου έχουν ελάχιστη δυνατότητα να ακούσουν τις ιδέες των παιδιών. Είναι ένα ερώτημα αν η φωνή των παιδιών χάνεται μέσα σε άλλες «κυρίαρχες» φωνές που οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ακούν, όπως άλλους επιστήμονες μέσα από άρθρα και έρευνες που πολύ λίγο σχετίζονται με τις δικές τους πρακτικές (Hadfield et al., 2001).

Τα παιδιά αισθάνονται οικεία όταν μιλούν σε ανθρώπους που γνωρίζουν. Όταν γίνεται αυτό τα παιδιά κατορθώνουν μια καλύτερη ισορροπία ανάμεσα στο να ακούγονται και να προκαλούν τους εκπαιδευτικούς με τις ιδέες τους να αλλάξουν τις πρακτικές τους και στο να εκφράζουν τις διαφωνίες τους γεγονός που αντανάκλα τις προτιμήσεις τους. Είναι απαραίτητο να ενισχύεται η δημιουργία ενός κλίματος διαλόγου για τη συνδιαμόρφωση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη λήψη αποφάσεων από όλους τους συμμετέχοντες (Hadfield et al., 2001. Αυγητίδου, 2014).

Υπάρχει γενικά και απροθυμία από τους εκπαιδευτικούς να τα ακούνε ειδικά όταν αυτά ασκούν κριτική την οποία και πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη όταν κάνουμε μία έρευνα που εμπερικλείει την έννοια «εργάζομαι με» και όχι «από πάνω». Στην εκπαιδευτική έρευνα είναι ανάγκη να κάνουμε σχόλια και να αξιολογούμε όλες τις καινοτομίες μέσα στις σχολικές τάξεις, καθώς αυτές επηρεάζουν τα παιδιά που δουλεύουμε μαζί. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν η φωνή τους είναι η μοναδική ανάμεσα σε πολλές άλλες. Αυτή η υπόθεση για το αν πρέπει να ακούμε τη φωνή των παιδιών γεννά μια άλλη εκπαιδευτική νοοτροπία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναρωτηθούν τι είδους φωνές πρέπει να καλλιεργήσουν και πως μπορούν να εμπλέξουν τα παιδιά σε δράσεις και μέσα απ' αυτές να επηρεάσουν και τους άλλους. (Hadfield et al., 2001. Lansdown, 2009).

Η συμμετοχή των παιδιών σε μια έρευνα θα τα βοηθήσει να αποκτήσουν περισσότερο έλεγχο των παραγόντων που επηρεάζουν τις ζωές τους. Τα παιδιά δρουν αλληλεπιδραστικά σε ένα πλαίσιο που λειτουργεί υποστηρικτικά. Η έρευνα που σχετίζεται με τα παιδιά και τις ζωές τους δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να λειτουργήσουν ως κοινωνικοί φορείς και συνεργάτες - συνερευνητές. Η έρευνα με τα παιδιά μπορεί να επαναπροσδιοριστεί ως μία ερευνητική διαδικασία όπου τα παιδιά μαθαίνουν δεξιότητες μέσα από την καθοδηγούμενη συμμετοχή και την ενεργή εμπλοκή διευκολύνοντας την ατομική και ομαδική ενδυνάμωση αλλά και την κοινωνική αλλαγή (Langhout & Thomas, 2010).

Ο σεβασμός στα παιδιά ως ενεργούς μέτοχους στην έρευνα αποτελεί μια ανεκτίμητη και σημαντική προϋπόθεση γιατί αναπτύσσει το ενδιαφέρον τους και την πεποίθησή τους όταν εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων με τους συνομήλικους. Η συμμετοχική έρευνα δράσης με την παρέμβαση των παιδιών οδηγεί σε διαμορφωτική αλλαγή του χώρου με θετικές αλλαγές. Όταν η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι

παιδοκεντρική οι φωνές των παιδιών ακούγονται και καινούργιες πρακτικές ακολουθούνται με απώτερο σκοπό τη βελτίωση (Johnson, 2017).

2.6 Μεθοδολογία της έρευνας

2.6.1 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε πώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αλληλεπιδρούν με τα φυσικά υλικά και να παρατηρήσουμε πώς μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του εσωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου με τα υλικά της φύσης. Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τις επιθυμίες τους για το πώς θα μπορούσε να διαμορφωθεί ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου.

Η διαμόρφωση του χώρου με τη συμμετοχή των παιδιών αποσκοπεί στο να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο συνεργασίας, δημιουργικότητας και έκφρασης μέσα από την ανακάλυψη των πολλαπλών χρήσεων των υλικών της φύσης και ειδικότερα να παρατηρήσουμε και να καταγράψουμε τις ικανότητες των παιδιών και την πολυπλοκότητα των ιδεών τους σε σχέση με αυτές τις ποικίλες χρήσεις των υλικών. Μέσα από την ομαδική εργασία και την ανταλλαγή απόψεων να ενεργοποιηθούν και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, προωθώντας την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους και τη δημιουργία θετικών αλληλεπιδράσεων με τα υλικά και τους συμμαθητές τους με απώτερο σκοπό τη ενίσχυση του αισθήματος της οικειοποίησης και της προστασίας των αντικειμένων - υλικών που υπάρχουν στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Τα παιδιά με τη συμμετοχή τους στις από κοινού αποφάσεις και δράσεις, ακούν και αντιλαμβάνονται τις απόψεις όλων και έτσι οδηγούνται σε νέες νοηματοδοτήσεις των υλικών που υπάρχουν στο χώρο του νηπιαγωγείου. Δίνεται η

δυνατότητα να κατανοήσουν ότι το ίδιο υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και με άλλο τρόπο από κάποιο άλλο παιδί, να του δώσουν μια άλλη μορφή και να ανακαλύψουν τις πολλές δυνατότητες χρήσης των υλικών της φύσης.

Αυτές οι νοηματοδοτήσεις επιτυγχάνονται, καθώς τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα και κάθε τι καινούριο ή γνώριμο οικειοποιείται με τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων. Τα υλικά της φύσης αποτελούν το αντικείμενο της έρευνας και στοχεύουμε μέσα από την επαφή τους με αυτά να ενδυναμώσουμε την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθησίας τους. Η ενασχόληση των παιδιών με το χαλίκι, το χορτάρι, το νερό και τα έντομα στον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου κατά την ώρα του διαλείμματος αποτέλεσε την αφετηρία για να διερευνήσουμε ποια είναι η σχέση των παιδιών με αυτά τα υλικά και να τα εντάξουμε με τη συμμετοχή των παιδιών στον εσωτερικό χώρο και στην καθημερινότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε είναι:

1. Τι συμβαίνει όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα φυσικά υλικά στην αυλή του νηπιαγωγείου;
2. Ποιες εμπειρίες αποκτούν τα παιδιά στην τάξη του νηπιαγωγείου με τα υλικά της φύσης;
3. Πώς μπορεί η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές της πρακτικές, αξιοποιώντας τις εμπειρίες των παιδιών στη διαδικασία διαμόρφωσης του χώρου του νηπιαγωγείου;

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας βασίστηκε στην παιδαγωγική προσέγγιση Reggio Emilia (Gandini, 2005), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να εκφραστούν δημιουργικά με τα υλικά της φύσης στον εσωτερικό χώρο του

νηπιαγωγείου, διαμορφώνοντας μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες το χώρο δράσης τους.

2.6.2 Η ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα

Στη διαδικασία της έρευνας συμμετείχαν τα νήπια και προνήπια του 2^{ου} Νηπιαγωγείου Νέας Αγχιάλου. Τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν 6 αγόρια και 1 κορίτσι, ηλικίας 4-5 ετών. Στην πορεία της διεξαγωγής της έρευνας, ο ρόλος της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας ήταν συμμετοχικός, συνεργατικός και διευκολυντικός. Κατά τη διάρκεια των δράσεων, οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας είχαν κυρίως σκοπό να παρακινήσουν τα παιδιά, μέσα από ερωτήσεις, να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα υλικά της φύσης για να διαμορφώσουν τον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου. Ουσιαστική συμβολή είχε η κριτική φίλη, συνάδελφος, υπεύθυνη στην πρωινή βάρδια του τμήματος των παιδιών που συμμετείχαν, η οποία, ως μέλος της διαδικασίας σχολίαζε τις ιδέες μας, υποστήριξε τη δουλειά μας με ενδιαφέρον και οικειότητα.

Για την εγκυρότητα της έρευνας δράσης λήφθηκαν υπόψη οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων. Τα παιδιά ενημερώθηκαν για το θέμα της έρευνας και συμμετείχαν ενεργά σε όλα τα στάδιά της. Τηρήθηκε η ανωνυμία των παιδιών με απόλυτη εμπιστευτικότητα και ύστερα από τη γραπτή ενημέρωση που είχαν οι γονείς, στους οποίους και δόθηκε το έντυπο ενημέρωσης και με την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους οι οποίοι επέτρεψαν τη συμμετοχή των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία (Παράρτημα).

2.6.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων και μεθοδολογικά εργαλεία της ερευνητικής διαδικασίας

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από διάφορες ερευνητικές μεθόδους τις οποίες εφαρμόσαμε για να καταγράψουμε τις πληροφορίες και να συλλέξουμε τα δεδομένα. Αυτές οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων περιελάμβαναν:

1. Την παρατήρηση: Στην παρούσα έρευνα – δράσης χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση ως βασική μέθοδος συλλογής και παραγωγής δεδομένων, μέσα από την οποία καταγράφηκαν οι αλληλεπιδράσεις, οι συμπεριφορές και οι στάσεις των παιδιών σε σχέση με τα υλικά της φύσης. Στη διαδικασία της παρατήρησης που διενεργήθηκε πριν και κατά τη διάρκεια των δράσεων, ο ρόλος της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας ήταν άμεσα εμπλεκόμενος, με μια διακριτική απόσταση πριν από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών δράσεων και με ενεργητική συμμετοχή κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους. Η καταγραφή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης πριν από την εφαρμογή ήταν λεπτομερής ως προς τον τρόπο αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους και ως προς την αλληλεπίδραση με τα υλικά της φύσης. Επίσης, μετά από κάθε παρατήρηση γινόταν καταγραφή των προσωπικών απόψεων, εντυπώσεων και συναισθημάτων της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας.

Ως μέθοδος παραγωγής δεδομένων, η παρατήρηση είχε βιωματική υπόσταση και αποτέλεσε το βασικό εργαλείο για να απαντηθούν τα τρία ερωτήματα της έρευνας. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός του τμήματος συντέλεσε στο δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής που ενδυνάμωσε την υποστήριξη των ιδεών των παιδιών. Ως παρατηρήτρια προσπάθησε να αποφύγει τον παρεμβατικό ρόλο και να εστιάσει στη συλλογή δεδομένων, ώστε να γίνουν συνδέσεις με στοιχεία και γεγονότα που είχαν σχέση με τα ερωτήματα που διερευνώνται (Becker & Geer, 1957).

Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια, καθώς δεν είχε ως βασικό της έργο την έρευνα, κατά την παρατήρηση ανέλαβε έναν διττό ρόλο, της έρευνας και της διδασκαλίας, όπου και οι δύο αυτές διαδικασίες, συνήθως, βρίσκονται σε μια σύγκρουση. Από τη μια, η διδασκαλία απαιτούσε την ολοκληρωτική εμπλοκή της εκπαιδευτικού, ενώ η έρευνα είχε ως προϋπόθεση την ύπαρξη μιας απόστασης ανάμεσα στην ερευνήτρια και στα παιδιά (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

Μέσα από την παρατήρηση, η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια συνέλεξε δεδομένα που της επέτρεψαν να κατανοήσει το πλαίσιο των δράσεων, να δει πράγματα και συμπεριφορές που σε άλλη περίπτωση θα της διέφευγαν και να ανιχνεύσει στοιχεία για τα οποία οι συμμετέχοντες δε θα μιλούσαν ελεύθερα σε μια συνέντευξη (Cohen, Manion, & Morrison, 2008. James, Milenkiewicz, & Bucknam, 2008).

Μέσα από την παρατήρηση, η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια προσπάθησε να είναι όσο πιο αντικειμενική γίνεται και με προσοχή να συλλέξει τα δεδομένα που ήταν απαραίτητα για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Koshy, 2005). Χρησιμοποιήθηκε ως μια ερευνητική τεχνική όπου δεν γίνονται ερωτήσεις αλλά τα παιδιά παρατηρούνταν και η συμπεριφορά τους καταγραφόταν (James et al., 2008).

2.Συζήτηση και συνέντευξη πάνω σε φωτογραφικό υλικό των δράσεων:

Η συνέντευξη με τα παιδιά έγινε για να κατανοηθούν οι σκέψεις των παιδιών και η συζήτηση που αναπτύχθηκε από την επεξήγηση των φωτογραφιών ανέπτυξε κώδικες επικοινωνίας που μείωσαν τη σχέση εξουσίας ανάμεσα στην εκπαιδευτικό - ερευνήτρια και το παιδί. Η χρήση της φωτογραφίας λειτούργησε υποστηρικτικά, ανακάλεσαν στη μνήμη τις δράσεις, οδήγησε σε νέες απόψεις και βοήθησε στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης και των καλών σχέσεων. Στο πλαίσιο της έρευνας, οι φωτογραφίες τραβήχτηκαν από την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια και χρησιμοποιήθηκαν ως τεχνική για να δημιουργηθεί ένα άνετο πλαίσιο για συζήτηση και να

δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις να εμπλακούν τα παιδιά χωρίς να υπάρχει κανένας περιορισμός στις απαντήσεις τους (Epstein, Stevens, McKeever & Baruchel, 2006).

Η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια ανέλαβε το ρόλο της φωτογράφου, αρχικά για να περιορίσει τον κίνδυνο κάποιο παιδί να φωτογραφήσει τα πρόσωπα των άλλων παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, να περιορίσει την επιπλέον εργασία που θα είχαν τα παιδιά εκτός των δράσεων που συμμετείχαν και τέλος επειδή ο στόχος της φωτογράφισης ήταν να αναπαρασταθούν φωτογραφικά συγκεκριμένα στοιχεία που αποτελούσαν μέρος της διερευνητικής εργασίας. Οι φωτογραφίες μαζί με τις ερωτήσεις προκάλεσαν τη συζήτηση – συνέντευξη και κινητοποίησαν τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους (Epstein et al., 2006).

3. Συνεντεύξεις: Οι συνεντεύξεις έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να συζητήσουν τις απόψεις τους και να προσεγγίσουν μια κατάσταση μέσα από τα δικά τους προσωπικά βιώματα. Η συνέντευξη έγινε με στόχο να χρησιμοποιηθεί ως μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της έρευνας. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έδωσαν τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό - ερευνήτρια να παρεκκλίνει από την αρχική ερώτηση και να εξετάσει μια απάντηση για να καταλάβει καλύτερα αυτό που ανέφερε το κάθε παιδί. Σε περιπτώσεις που κάποιο παιδί δυσκολευόταν να εκφράσει την άποψή του, η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια είχε εις βάθος λεκτική επικοινωνία με το παιδί μέχρι να αισθανθεί ότι έχει καταλάβει την απάντηση (James et al., 2008).

4. Ημερολόγιο ερευνήτριας: Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας υπήρξε πολύ βοηθητικό και χρήσιμο εργαλείο, γιατί το θέμα έγινε πιο προσωπικό, καθώς βασικός σκοπός της έρευνας δράσης ήταν η αλλαγή (Koshy, 2005). Είναι μία τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για να καταγραφούν οι ιδέες για βελτίωση και οι

πληροφορίες για τια γεγονότα που συνέβαιναν. Γράφτηκαν με λεπτομέρειες όλα τα συμβάντα που αφορούσαν σχέσεις, συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις (James et al., 2008).

5. Παιδικό σχέδιο: Σε πολλές ερευνητικές μελέτες οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ως μεθοδολογικό εργαλείο τα σχέδια των παιδιών. Μέσα από αυτά τα παιδιά μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους. Όταν τα παιδιά κλήθηκαν να απεικονίσουν σχεδιαστικά τις εμπειρίες τους και τις προσδοκίες τους αυτό διευκόλυνε τη συζήτηση για τις αντιλήψεις τους. Αισθάνθηκαν ότι ήταν μια οικεία δραστηριότητα που είχαν τον πλήρη έλεγχο καθώς ήρθαν σε επαφή με ένα θέμα – το παιχνίδι με τα υλικά της φύσης- το οποίο σχετιζόταν με αυτά και επομένως είχε σημασία για τα ίδια. Όταν τα παιδιά σχεδίασαν και μας μίλησαν για αυτό που απεικόνισαν, μετέφεραν νοήματα που είχαν σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα. Το σχέδιο είναι μία σημαντική και δημιουργική δραστηριότητα σύμφωνα με την προσέγγιση Reggio Emilia (Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας υποστηρίχθηκε η χρήση του σχεδίου σε συνδυασμό με άλλες ερευνητικές μεθόδους και θεωρήθηκε απαραίτητο το κάθε παιδί να εξηγή τι έχει σχεδιάσει για να προσδιορίσουμε το νόημα του περιεχομένου του σχεδίου και τις σκέψεις του παιδιού (Haney, Russell, & Bebell, 2004).

2.7 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων στο πλαίσιο της έρευνας δράσης ήταν μια αναστοχαστική διαδικασία κατά την οποία η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια συγκέντρωσε, επεξεργάστηκε, ανάλυσε και ερμήνευσε όλα τα δεδομένα προκειμένου να προσλάβει όλες τις πληροφορίες που χρειαζόταν για να καταλήξει σε

συμπεράσματα τα οποία και καθόριζαν τη διαμόρφωση της νέας δράσης (Κατσαρού, 2016).

Για την ανάλυση των δεδομένων του ερευνητικού σχεδίου ακολουθήσαμε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, καθώς ως προσέγγιση χαρακτηρίζεται από ευελιξία ως προς την ανάλυση και ερμηνεία των θεμάτων τα οποία και προέκυψαν από τα ίδια τα δεδομένα χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας. Η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια επιχείρησε με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και να κατηγοριοποιήσει τα θέματα από ένα σύνολο δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015. Τσιώλης, 2015. Κατσαρού, 2016.).

Συγκεκριμένα, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες: α) δεδομένα από την παρατήρηση και την καταγραφή στο ημερολόγιο της ερευνήτριας και β) δεδομένα από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά και την κριτική φίλη, από τις συνεντεύξεις πάνω στις φωτογραφίες και από τις συνεντεύξεις πάνω στο παιδικό σχέδιο. Για κάθε απόσπασμα δίνονταν μια επιγραμματική περιγραφή έτσι ώστε να μπορούσαμε να δημιουργήσουμε τα θέματα. Από αυτά επιλέξαμε τα θέματα που μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στη συνέχεια δημιουργήσαμε θεματικές περιοχές για κάθε ερευνητικό ερώτημα και ομαδοποιήσαμε τα θέματα στις θεματικές τους. Τα θέματα που επιλέχθηκαν παρουσίαζαν τα στοιχεία της επανάληψης και της μεγάλης συχνότητας τόσο κατά την παρατήρηση στον αύλειο χώρο όσο και κατά τη διάρκεια των δράσεων στον εσωτερικό χώρο. Έτσι για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Τι συμβαίνει όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα φυσικά υλικά στην αυλή του νηπιαγωγείου;» οι θεματικές περιοχές που αναδύθηκαν ήταν :

α) Τα παιδιά αναπτύσσουν δημιουργικότητα και φαντασία μέσα από το συμβολικό και κατασκευαστικό παιχνίδι:

β) Τα παιδιά εκφράζουν θετικά συναισθήματα: περιέργεια, ενδιαφέρον, προσήλωση, ενθουσιασμός.

γ) Τα παιδιά δείχνουν ευαισθησία για το περιβάλλον.

δ) Τα παιδιά ανακαλύπτουν την πλαστικότητα των υλικών της φύσης.

ε) Τα παιδιά συμμετέχουν με το σώμα και τις αισθήσεις.

στ) Τα παιδιά παίζουν ομαδικά.

ζ) Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα υλικά της φύσης και τα έντομα.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες εμπειρίες αποκτούν τα παιδιά στην τάξη του νηπιαγωγείου με τα υλικά της φύσης;» οι θεματικές περιοχές που αναδύθηκαν ήταν:

α) Οικειοποίηση των υλικών της φύσης και των εντόμων μέσα από το δημιουργικό παιχνίδι.

β) Η αλλαγή πλαισίου προσδιορίζει τις νέες νοηματοδοτήσεις που δίνουν τα παιδιά στα υλικά της φύσης.

γ) Έκφραση συναισθημάτων μέσα από τη συμμετοχή του σώματος και την αίσθηση της αφής.

δ) Ενδυνάμωση του σεβασμού στο πλαίσιο της συνύπαρξης με τα φυτά και τα έντομα.

ε) Ανάπτυξη της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της συμμετοχικότητας.

στ) Συμμετοχή και δράση μέσα από τις ιδέες τους στη διαμόρφωση του χώρου.

Οι κατηγορίες των θεματικών που απαντούν στα δύο ερωτήματα λειτούργησαν συνδυαστικά ώστε να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Πώς μπορεί η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές της πρακτικές, αξιοποιώντας τις εμπειρίες των παιδιών στη διαδικασία διαμόρφωσης του χώρου του νηπιαγωγείου;»

Με τη θεματική ανάλυση, η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια επιχείρησε να δημιουργήσει νοήματα που είναι σημαντικά και έχουν σχέση με το θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα, αναλύοντας όλα τα δεδομένα (Braun, 2012).

2.8 Η διεξαγωγή της έρευνας

2.8.1 Περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017 - 2018 και συγκεκριμένα από τον Μάρτιο μέχρι και τον Ιούνιο στο 2^ο Νηπιαγωγείο Νέας Αγχιάλου, όπου η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια έχει οργανική θέση. Η επιλογή αυτής της χρονικής περιόδου έγινε γιατί τα παιδιά δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τα έντομα που υπάρχουν στον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου, ενώ το παιχνίδι με το χαλίκι, το χώμα, το χορτάρι και το νερό γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στις αρχές Μαρτίου προσδιορίστηκε το πλάνο για την υλοποίηση της έρευνας δράσης και τη 12 Μαρτίου 2018 ξεκίνησε η ερευνητική διαδικασία.

Το Νηπιαγωγείο στο οποίο στεγαζόμαστε ο αύλειος χώρος του διαφέρει από πολλά νηπιαγωγεία της πόλης. Το μεγαλύτερο κομμάτι του καλύπτεται από χαλίκι, ένα τμήμα του καλύπτεται με χορτάρι και υπάρχει και μια εξωτερική βρύση. Τα νήπια είναι παιδιά της υπαίθρου και η σχέση τους με τη φύση είναι πολύ οικεία. Το παιχνίδι τους με τα τρία υλικά της φύσης είναι η κύρια απασχόλησή τους κατά τη

διάρκεια του διαλείμματος, ενώ τα έντομα που υπάρχουν στο χορτάρι κατά τους εαρινούς μήνες κινούν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Βασικός σκοπός της έρευνας δράσης που σχεδιάστηκε ήταν να συμπεριλάβει όλους τους συμμετέχοντες και τις ιδέες τους προκειμένου να βελτιωθεί ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου. Στόχος της έρευνας ήταν η δημιουργία ενός πλαισίου συνεργασίας, δημιουργικότητας και έκφρασης μέσα από την ανακάλυψη των φυσικών υλικών και ειδικότερα η ανάδειξη των ικανοτήτων των παιδιών και της πολυπλοκότητας των ιδεών τους (Morrison, 2007. Τίγκα, 2017).

Μέσα από την επαφή τους με τα υλικά της φύσης σκοπός ήταν τα παιδιά να ενεργοποιηθούν, να ενισχύσουν το αίσθημα οικειοποίησης και προστασίας των αντικειμένων – υλικών που υπάρχουν στο χώρο του νηπιαγωγείου, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να ενισχύσουν τη διάθεσή τους για δημιουργία θετικών αλληλεπιδράσεων με τα άλλα παιδιά, τα υλικά και τα έντομα, να καλλιεργήσουν τη φυσική τους περιέργεια και τις αισθήσεις τους, να ανακαλύψουν τα υλικά της φύσης και τις πολλές δυνατότητες χρήσης τους, να αναπτύξουν ποικίλες νοηματοδοτήσεις για τα διάφορα υλικά με σεβασμό σε αυτό που κάνουν και να αναπτύξουν την περιβαλλοντική τους ευαισθησία.

2.8.2 Κυκλική και σπειροειδής πορεία της ερευνητικής διαδικασίας

Σύμφωνα με την σπείρα των Kemmis και McTaggart (2005), για την έρευνα δράσης, οι τρεις κύκλοι που την απαρτίζουν στοιχειοθετήθηκαν από την ενεργή εμπλοκή και δράση των παιδιών με την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια για τη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου.

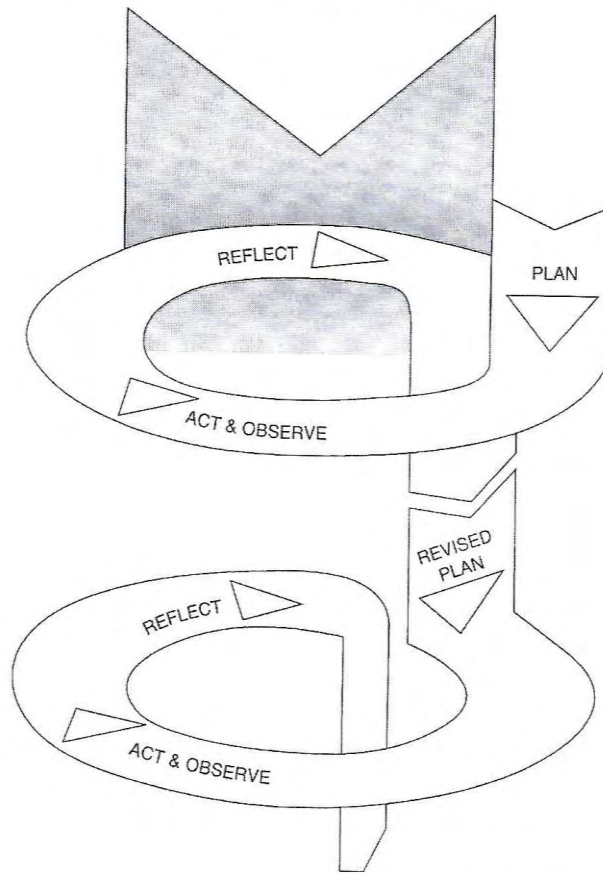


Figure 10.1. The Action Research Spiral

Σχήμα: Η σπείρα της έρευνας δράσης. Πηγή: Kemmis και McTaggart, 2005).

Συγκεκριμένα, ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης περιλάμβανε τον εντοπισμό της κατάστασης που επιδεχόταν βελτίωσης. Έγινε η παρατήρηση από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια στον αύλειο χώρο του σχολείου για να διερευνηθούν οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τα υλικά της φύσης και μεταξύ τους. Καταγράφηκαν οι αντιδράσεις των παιδιών στο παιχνίδι με τα υλικά της φύσης και τα έντομα στο ημερολόγιο της ερευνήτριας ενώ παράλληλα η ίδια φωτογράφιζε το παιχνίδι τους. Τα παιδιά μέσα από το σχέδιο απεικόνισαν το παιχνίδι τους και

έγιναν ατομικές συνεντεύξεις οι οποίες βασίστηκαν στα σχέδια των παιδιών. Οι δράσεις του πρώτου κύκλου ξεκίνησαν την 12 Μαρτίου 2018 και ολοκληρώθηκαν την 29 Μαρτίου 2018.

Ο δεύτερος κύκλος της έρευνας περιείχε τη συζήτηση – διαβούλευση που έγινε με τα παιδιά και την κριτική φίλη για το πώς τα παιδιά θα ήθελαν να διαμορφωθεί ο χώρος μας. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ακούστηκαν οι ιδέες των παιδιών και με κριτικό πνεύμα καταλήξαμε ποιες ιδέες θα μπορούσαν να υλοποιηθούν μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά απεικόνισαν τις ιδέες τους σχεδιαστικά, το καθένα ξεχωριστά, για να έχουμε τις αυθεντικές ιδέες τους και όχι επηρεασμένες από τις ιδέες των άλλων παιδιών και τοποθετήθηκαν σε χαρτόνι για να είναι εμφανείς κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους. Η διάρκεια αυτής της διαδικασίας ήταν από την 11 Μαΐου έως και την 15 Μαΐου 2018.

Ο τρίτος κύκλος περιλάμβανε τις συνεργατικές δράσεις των παιδιών με την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια για τη διαμόρφωση του χώρου με τη χρήση των υλικών της φύσης που υπάρχουν στην αυλή του σχολείου και την καταγραφή των παρατηρήσεων από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια. Τέλος, έγινε καταγραφή των εμπειριών των παιδιών μέσα από ατομικές συνεντεύξεις και συνέντευξη με την κριτική φίλη. Η διάρκεια των δράσεων του τρίτου κύκλου ήταν από την 16 Μαΐου έως την 1 Ιουνίου 2018.

2.8.3. Α΄ ΚΥΚΛΟΣ: Παρατήρηση και καταγραφή του παιχνιδιού των παιδιών στον αύλειο χώρο με τα υλικά της φύσης και τα έντομα.

Ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης που ουσιαστικά εμπερικλείει και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο να διερευνήσει τους τρόπους που τα παιδιά

παίζουν στον αύλειο χώρο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Έγιναν συνολικά επτά παρατηρήσεις (12 Μαρτίου - 29 Μαρτίου) με διάρκεια 35' - 40' η καθεμία και τρεις παρατηρήσεις στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου. Αυτός ο κύκλος περιλάμβανε τις παρατηρήσεις από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και τις συνεντεύξεις που στηρίχτηκαν στα σχέδιά τους για το παιχνίδι στην αυλή.

ΑΡΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Σκοπός του πρώτου κύκλου της διερευνητικής διαδικασίας ήταν:

1. Να παρατηρηθεί το παιχνίδι των παιδιών στον αύλειο χώρο.
2. Να καταγραφούν τα είδη των παιχνιδιών που αναπτύσσουν με τα υλικά της φύσης.
3. Να καταγραφούν οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τα υλικά της φύσης και μεταξύ τους όταν παίζουν με τα υλικά της φύσης στην αυλή.

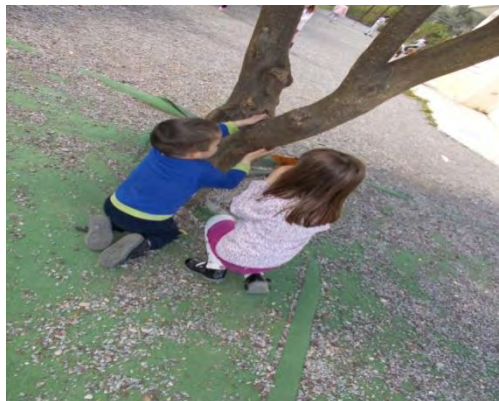
ΔΡΑΣΗ

Στον πρώτο κύκλο τα παιδιά δραστηριοποιήθηκαν ελεύθερα στον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και καταγράφηκαν το παιχνίδι τους με τα υλικά της φύσης που υπάρχουν στο χώρο, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους όπως και κάποιοι διάλογοι που ανέπτυσαν μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια παρακολουθούσε αμέτοχη την εξέλιξη του παιχνιδιού τους, ενώ η μοναδική της παρέμβαση ήταν για να διαφυλάξει την ασφάλεια των παιδιών.

Δραστηριότητα 1: Παιχνίδι στην αυλή με τα υλικά της φύσης και τα έντομα – Καταγραφή στο ημερολόγιο της ερευνήτριας και φωτογράφιση των δράσεων των παιδιών από την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια

Περιγραφή: Τα παιδιά παίζουν ελεύθερα κατά την ώρα του διαλείμματος στην αυλή του νηπιαγωγείου και η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια παρακολουθεί το παιχνίδι τους καταγράφοντας τους διαλόγους στο προσωπικό ημερολόγιο και πώς αναπτύσσουν το παιχνίδι με τα υλικά της φύσης (χαλίκι, χορτάρι, νερό) και τα έντομα. Αν και τα παιδιά είναι ενήμερα ότι η εκπαιδευτικός θα τα παρακολουθεί και «θα γράφει σ’ ένα τετράδιο τα παιχνίδια που παίζουν», κατά διαστήματα έρχονται και τη ρωτούν «Κυρία, εσύ τι κάνεις τώρα;». Τους το υπενθυμίζει και συνεχίζουν ανενόχλητα το παιχνίδι τους.

Εικόνα 1: Το παιχνίδι στην αυλή του νηπιαγωγείου με το χαλίκι, χορτάρι και τα έντομα.



Δραστηριότητα 2^η: Παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου

Περιγραφή: Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου, όπου κατά κύριο λόγο δραστηριοποιούνται τα παιδιά του ολοήμερου τμήματος έχει ως κέντρα ενδιαφερόντων τη γωνιά των εικαστικών και της βιβλιοθήκης. Αυτός ο χώρος χρησιμοποιείται και ως χώρος πολλαπλών χρήσεων και δεν είναι εμπλουτισμένος με γωνιές για να απασχοληθούν τα παιδιά. Η παρατήρηση και η καταγραφή στο ημερολόγιο της ερευνήτριας που έγινε εστιάστηκε στις δράσεις των παιδιών και πώς αλληλεπιδρούν τα παιδιά μεταξύ τους.

Προβληματισμοί της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας για την ενασχόληση των παιδιών στον εσωτερικό χώρο του σχολείου

Η διερεύνηση του θέματος προέκυψε από τους προβληματισμούς της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας σχετικά με την ενασχόληση των παιδιών στο χώρο που δραστηριοποιούνται κατά το πρόγραμμα του προαιρετικού ολοήμερου τμήματος. Είναι ένας άνετος χώρος με μόνο δύο γωνιές: της βιβλιοθήκης και των εικαστικών. Η έλλειψη περισσότερων κέντρων ενδιαφέροντος οφείλεται στο γεγονός ότι αυτός ο χώρος χρησιμοποιείται και ως χώρος πολλαπλών εκδηλώσεων. Αλλά και η αίθουσα που τα παιδιά περνούν τη μισή διδακτική μέρα τους είναι πλούσια σε γωνιές σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για να αναπτύσσεται εκεί το παιχνίδι των παιδιών κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες. Και σε αυτό το χώρο που είναι εμπλουτισμένος με τυποποιημένα παιχνίδια και παιδαγωγικό υλικό τα παιδιά αφιερώνουν πολύ λίγο χρόνο. Ενώ ξεκινά να αναπτύσσεται το παιχνίδι τους αρχίζουν οι διαφωνίες και οι αποκλεισμοί από το παιχνίδι, αρχίζουν να τρέχουν χωρίς

παπούτσια παρά τους κανόνες και το δυσάρεστο είναι ότι δεν δείχνουν σεβασμό στα παιχνίδια, τα βιβλία και τα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους.

Αντίθετα, όταν βγαίνουμε στην αυλή τα παιδιά απασχολούνται με τα υλικά που υπάρχουν: το χαλίκι, το χορτάρι, τα έντομα, το νερό. Για τη χρήση του νερού υπάρχει ένας περιορισμός γιατί ο ενθουσιασμός τους τα οδηγεί σε αλόγιστη χρήση του, γεγονός που αποτέλεσε και έναν ενδοιασμό της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κατά της αρχική φάση της ερευνητικής διαδικασίας, που τελικά διαψεύστηκε. Επειδή λοιπόν καθημερινά παρατηρείται αυτή η κατάσταση κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες και την ώρα του διαλείμματος στην αυλή, υπήρξε ο προβληματισμός: γιατί τα παιδιά λειτουργούν κατά αυτόν τον τρόπο; Επειδή έχουν μάθει να παίζουν έτσι στην καθημερινότητά τους, επειδή τα τυποποιημένα παιχνίδια έχουν μια συγκεκριμένη χρηστικότητα με αποτέλεσμα η επαναλαμβανόμενη χρήση τους να τους προκαλεί την έλλειψη ενδιαφέροντος;

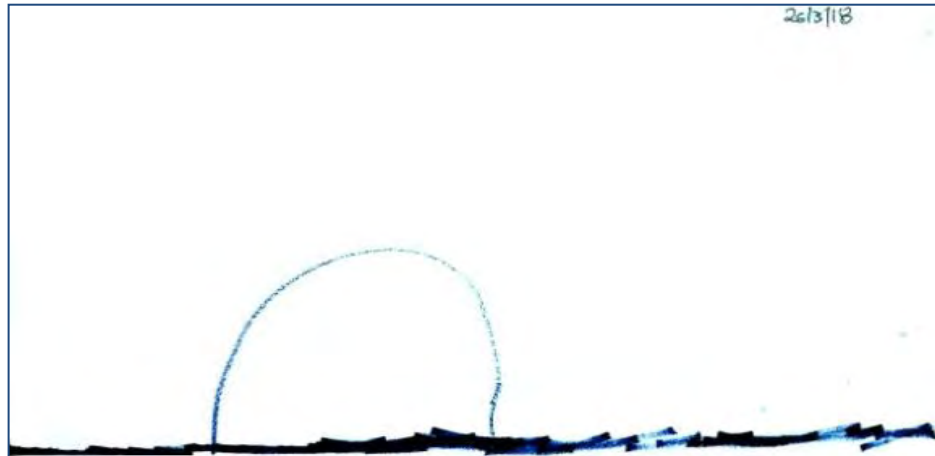
Θα ήταν επομένως ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν το παιχνίδι τους με τα υλικά της φύσης θα προκαλέσει τα παιδιά να ασχοληθούν με πιο δημιουργικό και ευφάνταστο τρόπο και το βασικότερο αν θα ασχοληθούν όλα τα παιδιά κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου με αυτά τα υλικά.

Δραστηριότητα 3^η : Απεικόνιση μέσα από το σχέδιο

Περιγραφή: Το κάθε παιδί απεικόνισε το αγαπημένο του παιχνίδι με τα υλικά της φύσης που υπάρχουν στην αυλή όπως και την ενασχόλησή τους με τα έντομα.

Ενδεικτικά παρατίθενται μερικά σχέδια των παιδιών:

Εικόνα 2: Ο Γ. παίζει με το χώμα και κάνει ένα κάστρο.



Εικόνα 3: Ο Χ. παίζει με το χώμα και το νερό.



Εικόνα 4: Ο Φ. παίζει με τα έντομα κунηγητό στις πέτρες και τα χόρτα.



Εικόνα 5: Ο Γ. μαζί με τους φίλους του βλέπουν τις κάμπιες που περπατάνε στο χορτάρι.



Δραστηριότητα 4^η : Ατομικές συνεντεύξεις

Περιγραφή: Ακολούθησαν οι ατομικές συνεντεύξεις με το κάθε παιδί. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες ανοιχτού τύπου και οι ερωτήσεις εστίασαν στο είδος του παιχνιδιού που ανέπτυξαν τα παιδιά στην αυλή, στο είδος των υλικών, στα παιδιά με τα οποία έπαιζαν μαζί και στο γιατί τους αρέσει να παίζουν με αυτά τα υλικά και τα έντομα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις της συνέντευξης με τα παιδιά:

Τι ζωγράφισες;

Με τι σου αρέσει να παίζεις πιο πολύ;

Με ποιους σου αρέσει να παίζεις;

Τι φτιάξατε με το νερό και το χώμα;

Γιατί σου αρέσει να παίζεις (με το χαλίκι, το νερό, τα έντομα);

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ- ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Από την παρατήρηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών στον αύλειο χώρο διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά κάνουν τις παρευούλες τους και σχεδιάζουν το παιχνίδι τους με το χαλίκι που έχει η αυλή μας, με το χορτάρι που υπάρχει σε ένα κομμάτι της αυλής και με τα έντομα που κυκλοφορούν στο χορτάρι. Είναι ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, τα παιδιά ασχολήθηκαν με ενδιαφέρον και περιέργεια ιδιαίτερα όταν κάποιο παιδί έβρισκε ένα «εντομάκι» ή κάποιο παιδί έφτιαχνε κάτι με το χαλίκι και καλούσε τα άλλα παιδιά να το δουν. Έφτιαξαν δρομάκια, λόφους, μαγείρεψαν και ενέπλεξαν και την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια στο παιχνίδι τους. Ανακάλυψαν μυρμηγκοφωλιές στο χορτάρι και έφτιαξαν τις δικές τους, μάζεψαν τα πορτοκάλια που είχαν πέσει από την πορτοκαλιά και τα έφαγαν. Το παιχνίδι τους προκάλούσε το ενδιαφέρον τόσο που όταν καλούνταν για να μπουνε στην τάξη πολλές φορές δυσανασχετούσαν. Με προθυμία σχεδίασαν το παιχνίδι τους στην αυλή και μάλιστα κάποια με πολλές λεπτομέρειες. Μόνο ένα προνήπιο αρνήθηκε να σχεδιάσει «γιατί δεν ήξερε πώς να το κάνει», αλλά στην ατομική συνέντευξη απάντησε στις ερωτήσεις με άνεση και προθυμία.

Το παιχνίδι των παιδιών στον αύλειο χώρο με τα υλικά της φύσης εξελίχθηκε σε γενικές γραμμές χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας. Μέσα από την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά συνεχώς ανακαλύπτουν καινούριους τρόπους να χρησιμοποιούν τα φυσικά υλικά. Κάποιες στιγμές η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια αισθάνθηκε άβολα τη στιγμή που άρχισαν να χρησιμοποιούν το νερό γιατί υπέθεσε ότι μπορεί να το πετούν το ένα στο άλλο καθώς και τη στιγμή που άρχισαν να χοροπηδούν μέσα στο λασπόνερο. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ένα παιδί

την επόμενη μέρα ήρθε με μποτάκια στο νηπιαγωγείο λέγοντας: «Κυρία, έβαλα γαλότσες για να μη βραχώ». Η χρήση του νερού μόνο για το παιχνίδι τους καθισχύασε την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια που τελικά εξοικειώθηκε με τη συμπεριφορά παιχνιδιού των παιδιών.

Στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, αντίθετα, η δραστηριότητα των παιδιών επικεντρώθηκε σε παιχνίδια που είχαν κίνηση: κυνηγητό, κρυφτό, «αγώνες δρόμου». Η παρέμβαση ήταν συνεχής για να μειωθεί η έντονη δράση τους που ήταν επικίνδυνη για τη σωματική τους ακεραιότητα και να τους δοθούν εναλλακτικές επιλογές για να ασχοληθούν με πιο ήπιες δραστηριότητες όπως εικαστικά, παζλ. Οι πρωτοβουλίες των παιδιών στις αυθόρμητες δραστηριότητες είναι ελάχιστες στη γωνιά της βιβλιοθήκης και των εικαστικών και τα παιδιά ασχολούνται με αυτές τις δραστηριότητες ύστερα μόνο από την προτροπή της εκπαιδευτικού.

2.8.4 Β΄ ΚΥΚΛΟΣ: Διαβούλευση – διαπραγμάτευση για τη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου με υλικά της φύσης

Ο δεύτερος κύκλος της έρευνας δράσης αποτέλεσε τη συνέχεια του πρώτου όπου η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια, αφού παρατήρησε πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τα υλικά της φύσης και πώς παίζουν με τα έντομα που υπάρχουν στην αυλή του νηπιαγωγείου, μαζί με τα παιδιά συζήτησαν τον τρόπο που θα μπορούσαν να διαμορφώσουν τον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου με αυτά τα υλικά. Έγινε καταγραφή των ιδεών και με τις συνεντεύξεις που έδωσαν τα παιδιά πάνω στις ατομικές τους ζωγραφιές. Αυτός ο κύκλος είχε διάρκεια τριών ημερών (09/05/2018 – 12/05/2018).

ΑΡΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Με αφορμή την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις των παιδιών για το παιχνίδι τους στον αύλειο χώρο, συνεχίσαμε με τον δεύτερο κύκλο που βασίστηκε στον στοχασμό και αναστοχασμό σχετικά με τις προτιμήσεις των παιδιών που αυτές θα αποτελούσαν και τη βάση για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου. Βασικός σκοπός του 2^{ου} κύκλου της έρευνας δράσης ήταν:

1. Μέσα από τη διαδικασία του δημοκρατικού διαλόγου να ακουστούν οι φωνές των παιδιών. Να ρωτηθούν και να μάθουμε πώς θα ήθελαν να διαμορφώσουμε το εσωτερικό του νηπιαγωγείου έτσι ώστε να μπορούν να παίζουν τα παιχνίδια αυτά που τα ευχαριστούν.

2. Να υλοποιηθεί διαβούλευση με τη νηπιαγωγό και την κριτική φίλη για να καταλήξουμε στις ιδέες που μπορούν να υλοποιηθούν.

ΔΡΑΣΗ

Δραστηριότητα 1^η : Διαβούλευση - συζήτηση

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ: Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια κάλεσε τα παιδιά στην παρεούλα και αφού τους ανακοίνωσε ότι η ίδια τους παρατήρησε στην αυλή και αισθάνθηκε ότι έπαιζαν πολύ όμορφα με τα υλικά της φύσης και τα έντομα, όταν ρωτήθηκαν αν θα ήθελαν να υπάρχουν αυτά τα υλικά και μέσα στην τάξη απάντησαν θετικά.

E-E: Αυτό το παιχνίδι που παίζατε έξω θα θέλατε να το παίζουμε κι εδώ μέσα;

Π: Πλάτσα – πλούτσα εννοείς;

E-E: Όχι μόνο αυτό.

Κριτική Φίλη: Αν μπορούσαμε να μεταφέρουμε εδώ στη γωνίτσα μας λίγα χαλικάκια, μέσα, πως θα παίζαμε, τι θα φτιάχναμε μ' αυτά;

Π: Ένα πύργο, αν παίρναμε ένα μεγάλο κουτί με νερό και μία βρυσούλα..

E-E: Εδώ στη γωνίτσα έχουμε βρυσούλα;

Π: Θα βάλω ένα κουβαδάκι και θα ρίχνω μέσα στο μπουκάλι που θα έχω πει το ωραίο μου νερό και μετά θα βάζω το χώμα.

Οι ιδέες τους ήταν πολλές και ο τρόπος που τις εξέφραζαν έδειχνε τον ενθουσιασμό τους να έχουμε χαλίκι, χορτάρι και ειδικά νερό όπως επίσης και τα έντομα. Ανάμεσα στις προτάσεις τους ήταν και κάποιες που ήταν δύσκολο να υλοποιηθούν και για το λόγο αυτό τους δόθηκαν οι ανάλογες εξηγήσεις γιατί δεν ήταν εφικτό να γίνουν.

Π: Να κάνουμε και λάσπη όπως κάνει ο μπαμπάς μου.

E-E: Εμείς μπορούμε να κάνουμε λάσπη, να βάλουμε βρύση;

Π: Βρύση εγώ μπορώ, θα αγοράσω μία και θα τη φτιάξω.

E-E: Αυτό μπορεί να το κάνει μόνο ο υδραυλικός, ο άνθρωπος που γνωρίζει.

Είναι λίγο δύσκολο να κάνουμε αληθινή βρύση, να κάνουμε αυτό που είπε ο Κ. με τα πετραδάκια.

.....

Π: Εγώ θέλω πισίνα με νερό.

E-E: Πισίνα δεν μπορούμε να έχουμε.... Λίγο νεράκι σε κουβαδάκι μπορούμε να έχουμε για να φτιάχνουμε πράγματα.

Η συμβολή της κριτικής φίλης στη διαβούλευση ήταν πολύ σημαντική. Η ίδια ως εκπαιδευτικός του τμήματος, συμμετείχε στη συζήτηση ακούγοντας τα παιδιά να εκφράζουν τις ιδέες τους και πρότεινε εναλλακτικές δράσεις, ειδικά στις περιπτώσεις που τα παιδιά παρασύρονταν από τον αυθορμητισμό και τον ενθουσιασμό τους να κάνουν πράγματα που δεν ήταν εφικτό να γίνουν.

Κριτική Φίλη Τα μυρμηγκάκια πρέπει να μείνουν στη φωλιά τους.....

..... μήπως μπορούμε να πάρουμε τα ανθάκια και τα φυλλαράκια που πέφτουνε να κάνουμε και μ' αυτά κάτι, να τα κολλήσουμε κάπως, μπορούμε να κάνουμε κάτι μ' αυτά που πέφτουνε;

Τα παιδιά εκφράστηκαν με ιδιαίτερη ευαισθησία για τα έντομα και τα δέντρα λέγοντας πως πρέπει όλοι να τα προστατεύουμε και να τα φροντίζουμε.

Π1: Να κάνουμε ένα σπιτάκι για τα εντομάκια!

Κριτική Φίλη: Και μία επιγραφή πάνω, τι να γράφει;

Π1: «Το σπιτάκι των εντόμων», θα τους έχουμε και φαγητό και ψωμάκι.

.....

E-E: ... τα ξερά πέφτουν, αλλά αυτά που είναι πάνω στο κλαδάκι τα κόβουμε;

Π1: Δεν τα κόβουμε.

Π2: Κάνετε κακό στο δέντρο!

Τα παιδιά μεταφέρουν τις εμπειρίες που έχουν βιώσει έξω από την κοινότητα του νηπιαγωγείου και τις μοιράζονται «στην παρεούλα» προκειμένου να τις υλοποιήσουμε μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Π1: Εγώ έξω στην αυλή μου έχω αγγουριές.

E-E: Μπορούμε να φυτέψουμε αγγουριές;

Π1: Πεπονιές, αγγουριές.....

E-E: Αγγούρια που μπορούμε να φυτέψουμε;

Π2: Μπορούμε να φέρουμε ένα δοχείο.

E-E: Αυτό είναι πολύ ωραίο!

Π3: Η μαμά βάζει τα λουλούδια σε κανάτα.

Στις ιδέες των παιδιών η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια έδειξε και τον δικό της ενθουσιασμό προτείνοντάς τους να παίζει κι εκείνη μαζί τους. Η απάντησή τους ήταν «Είσαι μεγάλη και δεν μπορείς να παίζεις». Θεώρησε ότι η απάντηση που έδωσαν τα παιδιά ήταν πολύ λογική καθώς εκείνα έχουν συνηθίσει να βλέπουν τις εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν μαζί τους μόνο σε οργανωμένα ψυχοκινητικά παιχνίδια.

Δραστηριότητα 2^η : Τα παιδιά απεικονίζουν τις ιδέες τους με το σχέδιο

Περιγραφή: Στη συνέχεια το κάθε παιδί σχεδίασε πώς θα ήθελε να διαμορφώσουμε το χώρο, τι θα ήθελε να υπάρχει σε μια γωνιά από τα υλικά της φύσης που υπάρχουν στην αυλή του σχολείου και πώς θα μπορούσαμε να έχουμε αυτά τα υλικά στην τάξη. Ενδεικτικά στα σχέδιά τους τα παιδιά απεικόνισαν τις ιδέες τους οι οποίες περιελάμβαναν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους από το παιχνίδι τους

με τα υλικά της φύσης του αύλειου χώρου. Στα σχέδιά τους πρότειναν να έχουμε ένα δοχείο και να βάλουμε πέτρες για να κάνουμε ένα βουνό (εικ. 6), ένα σπίτι για τα μυρμηγκάκια (εικ. 7, εικ. 8), ένα δοχείο με χώμα για να βάλουμε λουλούδια, ένα δοχείο με μεγάλες πέτρες να κάνουμε σχήματα και ένα δοχείο με νερό (εικ. 8).

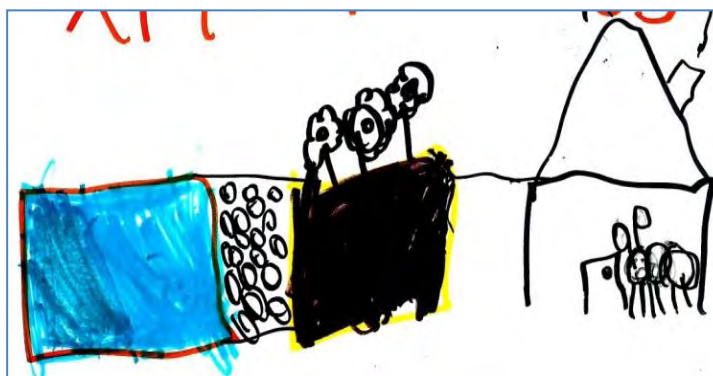
Εικόνα 6: Οι πετρούλες σε δοχείο και ένα βουνό.



Εικόνα 7: Ένα σπίτι για τα μυρμηγκάκια.



Εικόνα 8: Το σπιτάκι με το μυρμηγκάκι, δοχείο με χώμα για να βάλουμε λουλούδια - δοχείο με μεγάλες πέτρες να κάνουμε σχήματα, δοχείο με νερό.



Δραστηριότητα 3^η: Συνεντεύξεις

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ: Το κάθε παιδί μίλησε για το σχέδιό του και την ιδέα του. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες ανοιχτού τύπου και όλα τα παιδιά ρωτήθηκαν ατομικά για το πώς θα ήθελαν να είναι η γωνιά μας. Ένα παιδί δεν ήθελε να ζωγραφίσει αλλά στη συνέντευξη εξέφρασε με ευχέρεια τις δικές του ιδέες. Ακολουθούν οι ερωτήσεις της συνέντευξης ενδεικτικά:

Τι σχεδίασες; Γιατί διάλεξες να σχεδιάσεις αυτό; Εκτός απ' αυτό τι άλλο θα ήθελες να σχεδιάσεις;

Αυτό που σχεδίασες εδώ το έχεις ξαναφτιάξει; Με τι υλικά; Τι χρησιμοποίησες; Τι σου άρεσε περισσότερο; Τι σου άρεσε λιγότερο;

Τι άλλο θυμάσαι απ' αυτά που φτιάξαμε;

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ – ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Από τη διαβούλευση, τα σχέδια και τις συνεντεύξεις των παιδιών διαπιστώθηκε ότι με ενθουσιασμό τα παιδιά αποδέχτηκαν τη δημιουργία μιας γωνιάς με υλικά της φύσης και οι ιδέες τους ήταν πολύ δημιουργικές, γεγονός που οδήγησαν την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια να αναιρέσει τις αρχικές της επιφυλάξεις, ότι ίσως να μην θέλουν τα υλικά της φύσης να υπάρχουν στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου επειδή έχουν συνδέσει το παιχνίδι με αυτά, στην αυλή. Κάποιες επιφυλάξεις εξέφρασε και η κριτική φίλη ως προς το πόσο εφικτό θα ήταν να διαμορφώσουμε το χώρο με υλικά που υπάρχουν στην αυλή του νηπιαγωγείου μας «*Μου φάνηκε κάπως δύσκολο γιατί τα παιδιά έχουν συνηθίσει αυτά τα υλικά να τα χειρίζονται στην αυλή, να παίζουν με αυτά... μου φάνηκε κάπως δύσκολο πώς θα μπορούσαν αυτά τα υλικά να τα φέρουν στην τάξη και να δημιουργήσουν πράγματα...*»

Τα παιδιά έχουν έντονο το αίσθημα της οικειότητας με τα φυσικά υλικά και τα έντομα και οι απόψεις τους απέδειξαν ότι θα μπορούσαν να τα χρησιμοποιήσουν το ίδιο δημιουργικά είτε στην αυλή είτε στον εσωτερικό χώρο. Ένα ακόμη στοιχείο στη διαδικασία σχεδιασμού του δεύτερου κύκλου είναι ότι η διαβούλευση είχε δημοκρατικό χαρακτήρα καθώς τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους και για κάθε ιδέα που είχαν ακολουθούσε και η αιτιολόγηση αυτής. Όπως επισημαίνει η κριτική φίλη *«Σε αυτή τη φάση, νομίζω, έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, γιατί τους φάνηκε περίεργο, αυτά τα υλικά δεν τα έχουμε μέσα στην τάξη. Μπορούμε τώρα να πάρουμε το χαλίκι και να το πάμε στην τάξη; ... μεγάλος ενθουσιασμός.... Δεν είναι συνηθισμένο γεγονός στο χώρο της δουλειάς μας και έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό»*. Η φύση της συζήτησης δεν είχε διδακτικό χαρακτήρα όπως συνηθίζεται να γίνεται στην παρεούλα προκειμένου να κάνουμε μια θεματική προσέγγιση.

Τόσο η διαπραγμάτευση όσο και τα σχέδια των παιδιών και οι συνεντεύξεις που έγιναν πάνω σε αυτά αποτέλεσαν το έναυσμα για να ξεκινήσουμε τη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου με τα υλικά της φύσης. Χαρακτηριστικό ήταν ο ενθουσιασμός και ο αυθορμητισμός των παιδιών, που πολλές φορές έγινε προσπάθεια και από την κριτική φίλη και από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να προτείνουν άλλες επιλογές. Καταλήξαμε σε ενδιαφέρουσες προτάσεις οι οποίες αντικατόπτριζαν τις εμπειρίες των παιδιών.

Ενδεικτικά παραθέτουμε διαλόγους που περιγράφουν τον ενθουσιασμό των παιδιών να έχουμε υλικά της φύσης στον εσωτερικό χώρο, αλλά και την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας γωνιάς εμπλουτισμένης. Έχοντας ως κίνητρο την αλλαγή και τη βελτίωση του χώρου, τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και προσδοκούν ότι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θα είναι αρωγός σε αυτή την προσπάθεια.

E-E: Αν μπορούσαμε να μεταφέρουμε εδώ στη γωνίτσα μας λίγο χαλικάκι, πώς θα παίζαμε και τι θα φτιάχναμε μ' αυτό;

Π1: Έναν πύργο.

Κριτική Φίλη: Και με τα πιο μεγάλα πετραδάκια, όχι με το χώμα, τι θα μπορούσατε να φτιάξετε;

Π2: Ένα σπίτι.

.....

E-E: Να κάνουμε τη γωνιά μας ωραία, συμφωνείτε;

Π3: Ναι, δεν έχουμε τίποτα, όχι μόνο πλακάκι και τοίχο.

.....

E-E: Μπορούμε να κάνουμε κάτι σαν κήπο εδώ μέσα;

Π4: Μπορούμε να φέρουμε ένα δοχείο.

Π5: Εγώ θα φέρω μία σακούλα με χώμα.

.....

E-E: Πολύ ωραίες ιδέες!

Π: Θα έχουμε και αγγουριές, έτσι; Αληθινές, εννοώ.

E-E: Εννοείται ότι θα είναι αληθινές.

2.8.5 Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ: Διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου

Η διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου με τα υλικά της φύσης και οι κατασκευές με αυτά αποτέλεσαν τον άξονα του τρίτου κύκλου της έρευνα δράσης. Στον τρίτο κύκλο υλοποιήθηκε η εφαρμογή των ιδεών και ο μετασχηματισμός του εσωτερικού του νηπιαγωγείου με τη συμμετοχή των παιδιών, της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας και της κριτικής φίλης. Ο κύκλος αυτός είχε διάρκεια από 15/05/2018-03/06/2018.

ΑΡΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Στον τρίτο κύκλο έγιναν πράξη οι ιδέες των παιδιών βασισμένες στις εμπειρίες τους και στις σκέψεις τους για τον καθημερινό, σχολικό τους χώρο. Η αλλαγή του χώρου της τάξης με βάση τα στοιχεία της φύσης πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία και τη συμμετοχή της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και των παιδιών. Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια σχεδίασε τον προγραμματισμό των δράσεων με γνώμονα το παιχνίδι των παιδιών στον αύλειο χώρο, τα ατομικά σχέδια και τις συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα στον πρώτο κύκλο, τις ιδέες που εξέφρασαν τα παιδιά στη συζήτηση και τα σχέδια για το πώς θα ήθελαν να διαμορφωθεί ο χώρος καθώς και τις απόψεις της κριτικής φίλης για το πώς θα μπορούσαν να υλοποιηθούν οι ιδέες.

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- Εμπλουτισμός της γωνιάς με το τραπέζι των λουλουδιών (15/05/2018).
- Ομαδική κατασκευή κολάζ με υλικά της φύσης με θέμα πεταλούδα – πασχαλίτσα (17/05/2018).

- Δραστηριότητα με το νερό – κατασκευή καραβιών από ξύλο (18/05/2018).
- Κινητικό παιχνίδι « Η εξέλιξη της πεταλούδας» (29/05/2018)
- Αναπαράσταση του «χορού της πεταλούδας» με υλικά της φύσης (29/05/2018).
- Καλλιτεχνικές δημιουργίες με υλικά της φύσης και ελεύθερη έκφραση (Land Art) (30/05/2018).
- Δημιουργία συμβολικών απεικονίσεων με αφορμή τις δημιουργίες του Andy Goldsworthy (31/05/2018).
- Θεατρικό παιχνίδι «τα εντομάκια του νηπιαγωγείου» (01/06/2018).

ΔΡΑΣΗ 1^η: Υλοποίηση των ιδεών

Περιγράφεται η υλοποίηση των ιδεών μέσα από δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν βασισμένες στις ιδέες των παιδιών. Για κάθε δραστηριότητα δίνεται η αναλυτική περιγραφή η οποία συνοδεύεται από φωτογραφικό υλικό.

Δραστηριότητα 1^η: Το τραπέζι των λουλουδιών

Περιγραφή: Δόθηκε στα παιδιά να στρώσουν ένα νάυλον στο πάτωμα. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήρθε στο χώρο κρατώντας μια σακούλα και τα παιδιά αναρωτήθηκαν τι θα μπορούσε να έχει εκεί μέσα. Τους ζητήθηκε να θυμηθούν τι είχαν πει στη συζήτηση και αφού το ανακάλεσαν στη μνήμη τους, πήραν στις χούφτες λίγο χώμα και άρχισαν να το ανασηκώνουν με ενθουσιασμό. Στη συνέχεια φύτεψαν τα λουλούδια σε ένα δοχείο και τα σποράκια σε δύο γλαστράκια και τα πότισαν (εικ. 9).

Εικόνα 9: Με τα παιδιά φυτεύουμε σπόρους και λουλούδια.



Δραστηριότητα 2^η: Δημιουργία σχηματισμών με το χαλίκι

Περιγραφή: Αφορμή για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν μια σκέψη που εξέφρασε ένα παιδί στην ολομέλεια κατά τη διάρκεια της διαβούλευσης «*θα κάνω σχήματα... με το μολύβι κάνω τον αριθμό 3*». Στην αρχή τα παιδιά έφτιαξαν διάφορους σχηματισμούς με το χαλίκι ελεύθερα και ότι θέλει το κάθε παιδί. (εικ. 10). Στη συνέχεια τους θύμισα αυτό που είχε πει το συγκεκριμένο παιδί στη συζήτηση ότι «*με το χαλίκι μπορεί να κάνει σχήματα*» και τους προτείνω να φτιάξουν το αρχικό του ονόματός τους ή όποιο σχήμα θέλουν. Αφού πειραματίστηκαν με διάφορους σχηματισμούς ατομικά, τα παρότρυνα να κάνουν κάτι όλα μαζί όπως και έξω στην αυλή. Καθώς η πλειοψηφία των παιδιών είναι αγόρια αποφάσισαν να κάνουν ένα αυτοκίνητο.

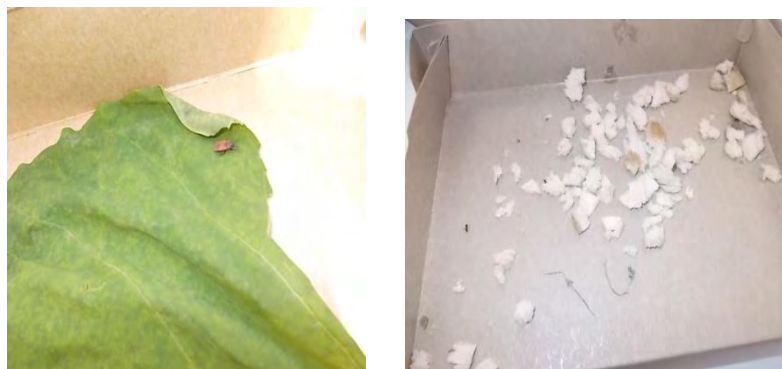
Εικόνα 10: Τα παιδιά κάνουν διάφορους σχηματισμούς.



Δραστηριότητα 3^η: Το σπιτάκι των εντόμων

Περιγραφή: Χωριστήκαμε σε δύο ομάδες και βγήκαμε στην αυλή για να βρούμε έντομα. Η μία ομάδα κρατούσε ένα κουτάκι με ψίχουλα για να βάλουμε τα μυρμηγκάκια και η άλλη ομάδα ένα κουτάκι με φύλλα για τα σκαθαράκια και τις κάμπιες (εικ. 11).

Εικόνα 11: Τα κουτάκια με ψίχουλα για τα μυρμηγκία και φύλλα για τα σκαθάρια



Έπειτα τα βάλουμε στο σπιτάκι τους «για να κοιμηθούν», μέχρι την ώρα που ήρθε η ώρα για να φύγουμε και τα βγάλαμε στην αυλή.

Εκτός από τα μυρμηγκία, τα σκαθαράκια και τις κάμπιες, στην αυλή του σχολείου έχουμε και πεταλούδες που διαρκώς μας τραβούνε την προσοχή. Επειδή όμως δεν μπορούμε να τις πιάσουμε συμφωνήσαμε να κάνουμε μια ομαδική κατασκευή με φύλλα και πετρούλες (εικ. 12).

Εικόνα 12: Κολάζ από φύλλα και πέτρες «πεταλούδα» και «πασχαλίτσα».



Δραστηριότητα 4^η: Κατασκευή με ξύλο

Περιγραφή: Με αφορμή τα ξύλα που έφερε ένα νήπιο αποφασίσαμε με τα παιδιά να φτιάξουμε караβάκια. Με τερακότα κολλήσαμε τα πανιά και τα караβάκια είναι έτοιμα να ταξιδέψουν στο δοχείο με το νερό που ρίξαμε μπλε τέμπερα (εικ. 13).

Εικόνα 13: Κατασκευή με ξύλο.



Δραστηριότητα 5^η : Πίνακας – ομαδικό κολάζ

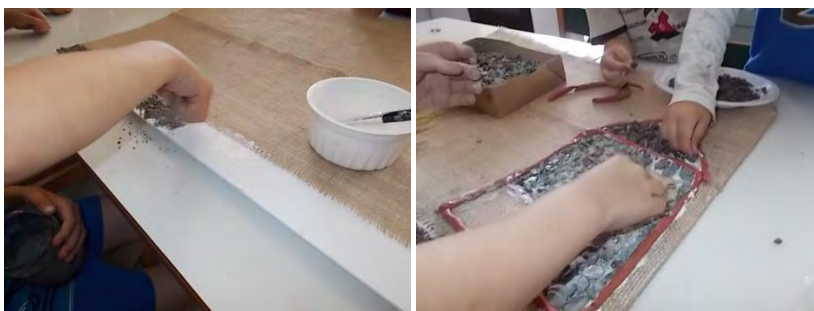
Περιγραφή: Το θέμα για τη δημιουργία του πίνακα προέκυψε από ένα σχόλιο που έκανε ένα παιδί στην αυλή όταν μαζεύαμε υλικά για τις κατασκευές μας «από αυτό βγαίνει το ψωμί». Ήταν ένα αγριόχορτο που μοιάζει με το στάχυ. Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια έφερε στα παιδιά να δουν το στάχυ και να το συγκρίνουν με το αγριόχορτο της αυλής μας. Στη συνέχεια αφού είδαν σε φωτογραφία έναν παλιό

πετρόχτιστο μύλο (εικ. 14), χρησιμοποιήσαμε τις πετρούλες, το χαλίκι και το χώμα για να φτιάξουμε τον δικό μας πίνακα (εικ. 15).

Εικόνα 14: Η φωτογραφία του πετρόχτιστου μύλου.



Εικόνα 15: Κολάζ με πέτρες, χόρτο και πηλό.



Δραστηριότητα 6^η : Ο χορός της πεταλούδας

Περιγραφή: Οι κάμπιες που είδαμε στην αυλή του σχολείου έγιναν η αφορμή για να δραματοποιήσουμε την «εξέλιξη της πεταλούδας». Γίναμε όλοι αυγά, κάμπιες, κουκούλια, πεταλούδες. Σε κάθε ηχητικό σύνθημα τα παιδιά μεταμορφωνόντουσαν (εικ. 16). Σε δεύτερο χρόνο αναπαραστήσαμε την εξέλιξη της πεταλούδας με υλικά της φύσης. Με αφορμή μια φωτογραφία από την παραλία του Βόλου στην οποία απεικονίζεται μια καλλιτεχνική δημιουργία με υλικά της φύσης (εικ. 17) και έχοντας στη διάθεσή μας ξύλα και φύλλα αναπαραστήσαμε την κίνηση της πεταλούδας

(αριστερά – δεξιά - επάνω). Πάνω στο τραπέζι υπήρχαν φύλλα ξερά και ξύλα.
Συζητήσαμε με τα παιδιά πώς θα μπορούσαν να φανταστούν τον κύκλο της πεταλούδας χρησιμοποιώντας αυτά τα υλικά και πώς να αναπαραστήσουμε το χορό της πεταλούδας (εικ. 18). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας μία πεταλούδα μπήκε στο χώρο και ένα παιδί είπε με ενθουσιασμό «Είδα το χορό μας και χορεύει κι αυτή! Κυρία, άνοιξε την πόρτα να βγει».

Εικόνα 16: Η μεταμόρφωση της πεταλούδας – ψυχοκινητικό παιχνίδι.



Εικόνα 17: Η φωτογραφία από την παραλία του Βόλου.



Εικόνα 18: Αναπαράσταση της κίνησης της πεταλούδας με ξύλο, πηλό και φύλλα



Δραστηριότητα 7^η : Καλλιτεχνικές δημιουργίες με υλικά της φύσης και ελεύθερη έκφραση (Land Art).

Περιγραφή: Πάνω σ' ένα πανί που υπάρχει στο πάτωμα τα παιδιά εργάζονται ανά ομάδες. Η μία ομάδα εργάζεται με το ξύλο και η άλλη με τα πετραδάκια. Τα παιδιά συναποφασίζουν να φτιάξουν ελεύθερα κατασκευές οι οποίες περιλάμβαναν έναν πύραυλο, ένα σπίτι και έναν ψαρά που πάει με το αυτοκίνητο στη θάλασσα (εικ. 19).

Εικόνα 19: Τα παιδιά αναπαριστούν σχέδια με χαλίκι και ξύλο.



Ένα κομμάτι ξύλο γίνεται η αφορμή για να φτιάξουμε αυθόρμητα ένα ηφαίστειο, αφού τα παιδιά το παρομοίωσαν με αυτό (εικ. 20).

Εικόνα 20: Ένα κομμάτι ξύλου μεταμορφώνεται σε ηφαίστειο.



Δραστηριότητα 8^η: Δημιουργία συμβολικών απεικονίσεων με αφορμή τις δημιουργίες του Andy Goldsworthy

Περιγραφή: Σε συνέχεια από την προηγούμενη δράση έδειξα στα παιδιά εικόνες από τα έργα του Andy Goldsworthy (εικ.21) και συζητάμε για τα έργα του πάνω στη φύση. Έχοντας στη διάθεσή τους χαλίκι, φύλλα και ξύλα τα παιδιά φαντάστηκαν ένα σχήμα που συμβολίζει κάτι. Οι ιδέες τους ήταν το ορθογώνιο όπως ένα σπίτι, το τρίγωνο όπως η σκεπή του και ο κύκλος όπως το μάτι. Η πλειοψηφία αποφάσισε να κάνουμε «το μάτι» (εικ. 22).

Εικόνα 21: Έργα του Andy Goldsworthy.



Εικόνα 22: «Το μάτι»: Land Art από τα παιδιά.



Δραστηριότητα 9^η: Θεατρικό παιχνίδι «τα εντομάκια του νηπιαγωγείου»

Περιγραφή: Η τελευταία δράση μας βασίστηκε σε μια ιστορία που συνέθεσαν τα παιδιά και αποτέλεσε τη βάση του θεατρικού παιχνιδιού μας. Βάψαμε τις μάσκες μας και το κάθε παιδί ανέλαβε ένα ρόλο στην ιστορία. Μαζί τους έπαιξε και η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια υποδυόμενη ένα πρόσωπο της ιστορίας (εικ. 23).

Η αυτοσχέδια ιστορία των παιδιών: « Μια φορά κι έναν καιρό ήταν δύο σκαθαράκια κι έψαχναν το φίλο τους το τρίτο το σκαθάρι, που είχε χαθεί στο δάσος.

Εκεί στο δάσος το τρίτο σκαθαράκι βρήκε ένα φορτηγό και μπήκε μέσα για να πάει στους φίλους του να παίζουν. Τα μυρμηγκάκια έσκαβαν για να βρουν φαγητό και εκεί που έσκαβαν είδαν το σκαθαράκι και του είπαν: «Στάσου, θέλεις να γίνουμε φίλοι;» Το σκαθαράκι με χαρά απάντησε πως ήθελε. Σε λίγο έφτασαν και τα δύο σκαθαράκια και τον βρήκαν να παίζει με τα μυρμηγκάκια κρυφτό. Οι πεταλουδίτσες που είδαν το παιχνίδι τους κατέβηκαν κι αυτές να παίζουν. Με τα φτερά τους πετούσαν και χόρευαν, ώσπου νύχτωσε και πήγαν σπίτι τους να κοιμηθούν».

Εικόνα 23: Παίζουμε την ιστορία που δημιούργησαν τα παιδιά.



ΔΡΑΣΗ 2^η : Συνεντεύξεις

Περιγραφή: Με το τέλος των δράσεων ακολούθησαν οι ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών που βασίστηκαν στις φωτογραφίες που τράβηξε η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των δράσεων και τα σχέδια των παιδιών. Σε ένα χαρτόνι τα παιδιά αντιστοίχισαν το σχέδιο που έκαναν μετά τη διαβούλευση με τις φωτογραφίες από τις δράσεις.

Στόχος ήταν να διαπιστωθεί πώς η διαμόρφωση του χώρου έγινε σύμφωνα με τις ιδέες των παιδιών μέσα από μια διαδικασία διαλόγου. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες ανοιχτού τύπου και οι ερωτήσεις ενδεικτικά είναι οι εξής:

-Μπορείς να βρεις σε ποια φωτογραφία είναι αυτό που ζωγράφισες;

-Τι δείχνει αυτή η φωτογραφία;

-Τι σου αρέσει σ' αυτή τη φωτογραφία; Γιατί;

-Υπήρξε κάτι που κάναμε και δεν φανταζόσουν ότι θα το κάναμε;

-Υπήρξε κάτι που ήθελες να κάνουμε αλλά τελικά δεν το κάναμε;

-Πώς ένιωσες που κάναμε αυτές τις κατασκευές όλοι μαζί;

-Πώς ένιωσες που ήμουν κι εγώ μαζί σας;

-Πιστεύεις ότι θα μπορούσαμε να έχουμε μια γωνιά μέσα στην τάξη με υλικά της φύσης;

Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι απόψεις της κριτικής φίλης η οποία βίωσε την εμπειρία ως μια «ξεχωριστή και πρωτότυπη ιδέα που στα τόσα χρόνια υπηρεσίας δεν έχει συναντήσει ποτέ» (ημερολόγιο ερευνήτριας). Επισήμανε ότι «οι ιδέες των παιδιών είχαν μεγάλη φαντασία και με πολύ ενθουσιασμό ήθελαν να τα χειριστούν όλα τα παιδιά και ταυτόχρονα. Στις δραστηριότητες το ένα βοηθούσε το άλλο, υπήρχε συνεργασία και ενθουσιασμός να το πουν στο φίλο τους, να καμαρώσουν.... Οι ιδέες των παιδιών υλοποιήθηκαν, δεν θα μπορούσε να γίνει καλύτερα, μόνο και μόνο τελειώνοντας όλο αυτό και ρίχνοντας μια ματιά στο χώρο με όλα αυτά που έχουν κάνει, αλλάζανε το χώρο. Ότι βρήκανε από τη φύση το χρησιμοποίησανε, το αξιοποίησανε και μάλιστα μέσα στο χώρο τους... Τα λατρεύουν αυτά τα υλικά, πέρα από την

καθημερινότητά τους που τα βλέπουν στη θάλασσα, φτιάχνουν και το δικό τους παιχνίδι, παίρνουν ρόλους, δεν είναι ένα συνηθισμένο παιχνίδι..»(συνέντευξη).

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Τα παιδιά στον τρίτο κύκλο της ερευνητικής διαδικασίας εργάστηκαν και συνεργάστηκαν με πολύ ενδιαφέρον και προθυμία. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν οι ιδέες τους και ο δημιουργικός τρόπος σύνθεσης των υλικών της φύσης. Η όλη εμπειρία της χρήσης των φυσικών υλικών και η συμμετοχή των παιδιών στην όλη διαδικασία διαμόρφωσης του εσωτερικού χώρου τους άφησε θετικές εντυπώσεις με κυρίαρχα τα συναισθήματα του ενθουσιασμού, της προσήλωσης και του ενδιαφέροντος. Η περιγραφή και η επεξήγηση του περιεχομένου των φωτογραφιών τα βοήθησε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους λεπτομέρειες των δράσεων και να κατανοήσουν την αλλαγή που έλαβε χώρα με τη συμμετοχή τους στο εσωτερικό του νηπιαγωγείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.Αποτελέσματα της έρευνας

Με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που προέκυψαν από τις διαφορετικές μεθόδους συλλογής των και με άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν «Τι συμβαίνει όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα φυσικά υλικά στην αυλή του νηπιαγωγείου;», «Ποιες εμπειρίες αποκτούν τα παιδιά στην τάξη του νηπιαγωγείου με τα υλικά της φύσης;» και «Πώς μπορεί η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές της πρακτικές, αξιοποιώντας τις εμπειρίες των παιδιών στη διαδικασία διαμόρφωσης του χώρου του νηπιαγωγείου;», προκύπτουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα οποία και επιμερίζονται στους τρεις κύκλους της έρευνας δράσης. Η ανάλυση των δεδομένων από την παρατήρηση που έλαβε χώρα στον πρώτο κύκλο της έρευνας δράσης ανέδειξε τις εξής θεματικές κατηγορίες:

α) Τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μέσα από το συμβολικό και κατασκευαστικό παιχνίδι:

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους στον αύλειο χώρο, τα παιδιά ανέπτυξαν διάφορα είδη παιχνιδιού, δημιουργώντας ευφάνταστες κατασκευές και πάνω σε αυτές δημιουργούσαν ευφάνταστες ιστορίες.

Η δημιουργικότητα και η φαντασία τους αναπτύχθηκε μέσα από το κατασκευαστικό παιχνίδι:

Π1: «Παίζουμε διάφορα. Μια φορά φτιάχνουμε πύργο, μια λίμνη»

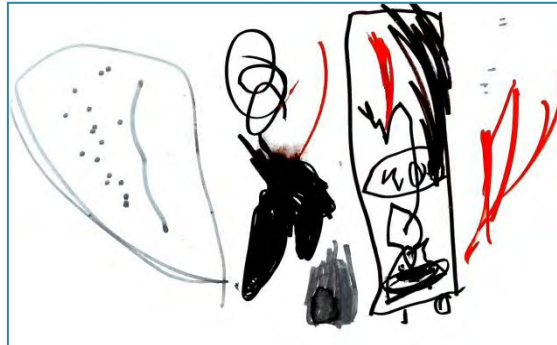
Π2: «Φτιάξαμε θάλασσα, και κάνανε φωλιά οι πέτρες». «Σκάσαμε με τα χέρια και έριχνα νερό»

Εικόνα 24: Η Σ. παίζει με το νερό και ένα μπουκαλάκι.



Π3: «Έφτιαξα ένα σπίτι από νερό»

Εικόνα 25: Ο Φ. παίζει με νερό και χώμα και κάνει ένα σπίτι.



Π4: «Φτιάξαμε θάλασσα, ρίχναμε πέτρες και κάνανε φολιά οι πέτρες» «Σκάψαμε με τα χέρια και έριχνα το νερό. Ένα σπίτι από νερό».

Εικόνα 26: Ο Κ. παίζει ρίχνει το νερό στην τρύπα που έσκαψε με τους φίλους του.



Με ευφάνταστο και δημιουργικό τρόπο έφτιαξαν ιστορίες και έπαιζαν ρόλους μέσα από το συμβολικό παιχνίδι:

Π1: «Αυτό είναι το κρεβάτι μου»

Π1: «Παγιδέψτε με αν μπορείτε»

Π2: «Με το χορτάρι κάνω φαγητό. Φακές»

Π2: «Η κατσικούλα έπινε νερό και έκανε μπάνιο».

β) Τα παιδιά εκφράζουν θετικά συναισθήματα: περιέργεια, ενδιαφέρον, προσήλωση, ενθουσιασμός.

Τα παιδιά έδειξαν μεγάλη αφοσίωση και προσοχή στο παιχνίδι τους ακόμη κι όταν η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια τα καλούσε να μπουνε μέσα γιατί τελείωσε το διάλειμμα, εκείνα συνεχίζουν να παίζουν. Έδειξαν προθυμία στην ανάληψη πρωτοβουλιών για να αρχίσουν ένα παιχνίδι ή να αλλάξουν τη ροή του παιχνιδιού όταν είχε ολοκληρωθεί το ενδιαφέρον τους. Ενδεικτικά αναφέρονται:

Η Σ. παίζει μαζί με τα αγόρια αλλά τη σταματούν γιατί ελευθερώνει τον Κ., εκείνη όμως συνεχίζει να παίζει, χωρίς να δίνει σημασία στα σχόλιά τους. Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να μην χρησιμοποιήσουν τη βρύση για να πάρουν νερό επειδή έκανε πολύ κρύο. Κάποια παιδιά, όμως, αγνόησαν την οδηγία και συνέχιζαν να γεμίζουν με νερό τη «λίμνη τους» λέγοντας: «Ακόμη μία κυρία». Παρακολουθούν τα έντομα που περπατούν στα χαλίκια και στο χορτάρι. Στον τοίχο του σχολείου υπάρχει και μια κάμπια που τους κινεί το ενδιαφέρον για πολλή ώρα. «Πως το έκανες το σπιτάκι στο χώμα;» «Μόνος μου, πήρα και την κασίκα και έπαιζα»(ημερολόγιο ερευνήτριας).

«Εγώ έχω τρία μυρμηγκία. Μαλώνουν..... Πόλεμος μυρμηγκιών! Βλέπετε; Μάχη μυρμηγκιών στο ποτήρι.» όλα τα παιδιά τρέχουν να το δουν. Επίσης όταν κάποιο παιδί έφτιαχνε κάτι διαφορετικό με το χαλίκι ή με το νερό, καλούσε τα άλλα παιδιά να το δουν και όλα ανταποκρίνονταν με περιέργεια το διαφορετικό (ημερολόγιο ερευνήτριας).

Εκφράζουν τον ενθουσιασμό τους όταν ανακαλύπτουν καινούριους τρόπους για να παίξουν με τα υλικά της φύσης. Η «λιμνούλα» γίνεται «θάλασσα» και ψάχνουν να βάλουν το «πλοίο» μέσα, «να κάνουν φωλιά οι πέτρες», «να κολυμπάνε ανθρωπάκια» (ημερολόγιο ερευνήτριας, ατομικές συνεντεύξεις).

γ) Τα παιδιά δείχνουν ευαισθησία για το περιβάλλον.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους εκφράζουν την αγάπη τους για το περιβάλλον και τη διάθεση να το προστατεύσουν αναδεικνύοντας την περιβαλλοντική τους ευαισθησία. Ενδεικτικά αναφέρονται οι διάλογοι όπως καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια:

Π1: «Θα χύσω το νερό να το πιει η γη να μεγαλώσουν τα φυτά και τα φρούτα. Να έχουμε πιο πολλά.

Π2: «Και μανταρίνια;»

Π1: «Ναι, και πορτοκάλια και λουλούδια»

.....

Π3: «Να βάλω λίγο χορτάρι να φάει το μυρμήγκι. Είναι ώρα φαγητού. Έχουμε ψίχουλα; Θέλω να του δώσω κάτι».

Εικόνα 27: Η Σ. βάζει στο σπίτι ψίχουλα για να φάνε τα έντομα.



Ε-Ε: «Τι κάνεις όταν παίζεις με το χορτάρι;»

Π1: «Όταν παίζω με το χορτάρι βρίσκω σαλιγκάρια και πασχαλίτσες, τα κρατάω, τα αφήνω κάτω και μετά όταν έρχομαι τα ξαναπαίρνω».

Εικόνα 28: Ο Κ. με τους φίλους του βρίσκουν έντομα και τα βάζουν σε ποτηράκια.

Μετά τα αφήνουν πάλι στο χορτάρι.



E-E: «Εσύ, πού τα έβαλες τα μυρμηγκάκια;»

Π2: «Τα έβαλα σε ένα ποτηράκι».

E-E: «Τι έκαναν στο ποτήρι τα μυρμηγκάκια;»

Π2: «Προσπαθούσαν να βρουν μια έξοδο κι εγώ τα πήρα με το μπουκαλάκι γιατί νόμιζαν πως θα τα καταστρέψω αλλά εγώ τα άφησα πίσω εκεί που ήταν όλα τα άλλα μυρμηγκία».

Εικόνα 29: Ο Χ. παίρνει τα μυρμηγκία και τα πάει με τους φίλους του στην καγκελόπορτα.



δ) Τα παιδιά ανακαλύπτουν την πλαστικότητα των υλικών της φύσης.

Τα υλικά της φύσης παίρνουν διάφορες μορφές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το χαλίκι μεταμορφώνεται σε « νερό», το λασπόνερο γίνεται «λίμνη» που κάνει μπάνιο η κατσικούλα ή θάλασσα και οι πέτρες «πλοία», το χαλίκι γίνεται «φίλτρο» για να μεγαλώσει το χορτάρι και το «βουνό» γίνεται «κρεβάτι» και ξαπλώνουν. Οι πέτρες γίνονται «έργα τέχνης», «το σώμα» της πεταλούδας, «σχήματα» και «το αρχικό του ονόματός τους». Τα ξύλα γίνονται «ηφαίστειο», «καλάμι του ψαρά», «ανθρωπάκι», «αυτοκίνητο». Το νερό γίνεται «μπλε θάλασσα» και τα φύλλα γίνονται «φτερά» και «τροφή» για τα εντομάκια (ημερολόγιο ερευνήτριας).

Εικόνα 30: τα ξύλα γίνονται ηφαίστειο.



Εικόνα 31: το νερό γίνεται μπλε και είναι «η θάλασσα».



Εικόνα 32: το ξύλο γίνεται καλάμι του ψαρά.



ε) Τα παιδιά συμμετέχουν με το σώμα και τις αισθήσεις

Στο παιχνίδι τους με τα υλικά της φύσης, τα παιδιά ανταποκρίνονται με την κίνηση του σώματος και την αίσθηση της αφής. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες δράσεις των παιδιών που περιλαμβάνουν την κινητική - αισθητηριακή ανταπόκριση όλου του σώματος «σκάβουν στο χαλίκι (εικ. 33), τρέχουν για να πιάσουν τα έντομα (εικ.34), χοροπηδάνε στο λασπόνερο. Πιάνουν τις πέτρες άλλοτε μία – μία για να γεμίσουν τα μπουκάλια τους και άλλες φορές γεμίζουν τις χούφτες τους για να φτιάξουν δρόμους για να περάσουν τα μυρμήγκια να πάνε στη μυρμηγκοφωλιά τους. Όταν τα μυρμήγκια δεν καταφέρνουν να μπουέ στο δρόμο τα πιάνουν με πολλή προσοχή για να τα βοηθήσουν να φτάσουν στην μυρμηγκοφωλιά τους» (ημερολόγιο ερευνήτριας).

Εικόνα 33: Σκάβουν στο χαλίκι και γεμίζουν τις χούφτες τους.



Εικόνα 34: Τρέχουν στο χορτάρι για να πιάσουν έντομα.



στ) Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα υλικά της φύσης και τα έντομα

Η εμπλοκή των παιδιών με το χαλίκι, το νερό και το χορτάρι ήταν πολύ δημιουργική. Τα παιδιά επέδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον, προσήλωση και αφοσίωση στο παιχνίδι τους. Στην εμπλοκή τους με τα έντομα παρατηρήθηκε επίσης μεγάλη συγκέντρωση με έντονο το στοιχείο του ανθρωπομορφισμού. Τα έντομα «*παίζουν κρυφτό, κυνηγητό, μαλώνουν, τρώνε και κοιμούνται*». Συγκεντρώθηκαν σε αυτό που

κάνουν ενώ τα επίπεδα έντασης και ενθουσιασμού στο παιχνίδι με τα υλικά της φύσης και τα έντομα εναλλάσσονταν: Θύμωναν όταν κάποιος χαλάει την κατασκευή τους, ενθουσιαζόντουσαν με το νερό και χοροπηδούσαν στο λασπόνερο, παραπονιόντουσαν όταν κάποιο παιδί το διεκδικούσε. Δεν απογοητεύονταν όταν κάποιες στιγμές η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια έβαζε κάποιους περιορισμούς, αντίθετα έβρισκαν εναλλακτικές για να ικανοποιήσουν την επιθυμία τους για παιχνίδι « Πηγαίνουν κρυφά και γεμίζουν τα μπουκαλάκια με νερό» (ημερολόγιο ερευνήτριας).

ζ) Τα παιδιά παίζουν ομαδικά

Τα παιδιά επιλέγουν ομαδικά να ασχοληθούν με τα υλικά της φύσης και τα έντομα και όταν κάποιο παιδί προτείνει μια διαφορετική ιδέα με προθυμία την πραγματοποιούν ή και τη μιμούνται. Όπως αναφέρει η κριτική φίλη «Συνήθως τα παιδιά κάνουν ομαδούλες.... Η μια ομάδα μπορεί να είχε το δικό της ρόλο, τη οικογένεια, η άλλη έφτιαχνε δρομάκια , το καθένα διάλεγε το δικό του ρόλο, το δικό του παιχνίδι».

Εικόνα 35: Ο Ε. κάνει λάσπη με τους φίλους του.



Από τα αποτελέσματα του πρώτου κύκλου διαπιστώνεται ότι το παιχνίδι κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο στην ενασχόληση των παιδιών με τα υλικά της φύσης και τα έντομα. Μέσα από το παιχνίδι αναδείχθηκαν οι επικοινωνιακές, κινητικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών καθώς και ο δημιουργικός χειρισμός των φυσικών υλικών με φαντασία, ενδιαφέρον και περιέργεια. Το αυθόρμητο παιχνίδι δημιούργησε τις προϋποθέσεις για να αποκτήσουν τα παιδιά πολλές ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις με τα υλικά και με τους συνομηλίκους τους και να συναποφασίζουν για να επιτύχουν έναν κοινό στόχο.

Τα δεδομένα που αναδύθηκαν με τη χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και εντάσσονται στο δεύτερο και τρίτο κύκλο της έρευνας δράσης απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και αναλύονται ως εξής:

α) Οικειοποίηση των υλικών της φύσης και των εντόμων μέσα από το δημιουργικό παιχνίδι

Τα υλικά της φύσης και τα έντομα ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα των παιδιών και τα ώθησαν στην ανάπτυξη παιχνιδιού που βασίστηκε στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους.

Τα παιδιά βίωσαν την επαφή με τα υλικά της φύσης και τα έντομα με παιγνιώδη τρόπο, γεγονός που υποστηρίζει την ιδέα που πρεσβεύει ότι το παιχνίδι είναι το βασικό μέσο για να αναδειχθούν οι δεξιότητες των παιδιών.

Ελάχιστες ήταν οι φορές που προκλήθηκε κάποια διαφωνία για τα υλικά και αυτό ήταν απόλυτα φυσιολογικό και αναμενόμενο. Όπως επισημαίνει και η κριτική φίλη «.....δεν είχαν ξαναχρησιμοποιήσει τέτοια υλικά στο εσωτερικό του νηπιαγωγείου

και ήταν λογικό να θέλουν όλα τα παιδιά να κάνουν το ίδιο. Αν είχαν ξαναφυτέψει, αν είχαν ξανακατασκευάσει δεν θα υπήρχε διαφωνία για το ποιος θα φτιάξει πρώτος Καλό είναι επομένως να υπάρχουν κι αυτά τα υλικά σε μια γωνιά εκτός από τα κοινά παιχνίδια....»(ημερολόγιο ερευνήτριας).

Τα φυσικά υλικά δημιούργησαν το πλαίσιο για δημιουργικό παιχνίδι, διαφορετικό από το παιχνίδι που αναπτύσσουν στις γωνιές με τα τυποποιημένα παιχνίδια. Όπως διαπίστωσε η κριτική φίλη «Τα παιχνίδια αυτά που έχουμε στις γωνιές είναι πιο συνηθισμένα, τα υλικά της φύσης, παρόλο που τα παιδιά τα βλέπουν στην καθημερινότητά τους, συνέθεταν πράγματα από την καθημερινή τους ζωή, έκαναν συμβολικά παιχνίδια... έχω την αίσθηση ότι είχαν πιο πολύ ελευθερία να χειριστούν τα υλικά αυτά»(συνέντευξη). Η διαμόρφωση του χώρου με τα υλικά της φύσης και τα έντομα που υπάρχουν στην αυλή του νηπιαγωγείου ήταν μια διαδικασία που προσέλκυσε το ενδιαφέρον των παιδιών και βασίστηκε στο παιχνίδι με δημιουργικό πνεύμα, με φαντασία και θετικά συναισθήματα.

E-E: Γιατί τα ζωγράφισες;

Π1: Γιατί είναι ωραίο, γιατί μπορώ να παίζω.

.....

E-E: Τι είναι αυτό που σου αρέσει;

Π2: Όταν βάζουμε τις πέτρες, παίζουμε.

Π3: Επειδή φτιάχνουμε σπίτι με πέτρες και είναι ωραία.

Π4: Κάναμε παιχνίδια με τα έντομα..... ήμασταν αυγουλάκια και μετά γινόμασταν πεταλούδες.

.....

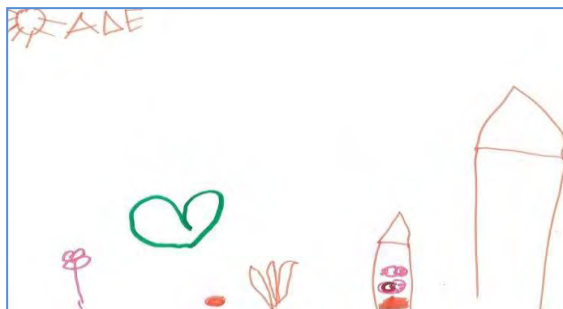
E-E: Πώς αισθάνθηκες που τα κάναμε όλα αυτά;

Π5: Ωραία, γιατί παίζαμε με αυτά.

Εικόνα 36: Ένα σπίτι από πέτρες και λουλούδια.



Εικόνα 37: Ένα σπίτι για τα έντομα.



Ο εμπλουτισμός του εσωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου με φυσικά υλικά αποτέλεσε για τα παιδιά έναν χώρο παιχνιδιού που σε συνδυασμό με τα φυσικά υλικά και τις εμπειρίες τους εκφράστηκαν δημιουργικά.

β) Η αλλαγή πλαισίου προσδιορίζει τις νέες νοηματοδοτήσεις που δίνουν τα παιδιά στα υλικά της φύσης

Τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι με τα υλικά της φύσης μπορούν να αναπαραστήσουν τις ιδέες τους χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους χρήσης

τους, συνδυάζοντας διαφορετικά υλικά σε κάτι καινούριο από αυτό που έκαναν μέχρι τώρα στον αύλειο χώρο. Τα φυσικά υλικά απέκτησαν νέα λειτουργικότητα και τα παιδιά το αντιλήφθηκαν αυτό μέσα από τις δράσεις:

E-E: Αυτό που ζωγράφισες (κάμπιες) με τι το έχεις φτιάξει;

Π: Με φύλλα και με πέτρες.

E-E: Εδώ στη φωτογραφία, με τι κάνατε τις κάμπιες;

Π: Με πηλό, κάναμε στρογγυλά και τα κολλήσαμε εδώ πάνω.

Εικόνα 38: Τα παιδιά κάνουν με πηλό την κάμπια



E-E: Εκτός από τον πύργο με τα πετραδάκια τι άλλο θα ήθελες να κάνεις;

Π2: Δέντρο και σχέδια.

Εικόνα 39: Τα παιδιά φτιάχνουν σχήματα με χαλίκι και ένα αυτοκίνητο.



E-E: Θα προτιμούσες όλα αυτά που κάναμε με χόμα, πετραδάκια να τα είχαμε κάνει με κάτι άλλο;

Π3: Ναι, με ξύλα .

E-E: Ξύλα δεν είχαμε, δεν φτιάξαμε τίποτα με ξύλα;

Π3: Ναι, που πάμε και κάνουμε το αλεύρι.

Εικόνα 40: Δημιουργία κολάζ που απεικονίζει έναν ανεμόμυλο



E-E: Τι σου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε;

Π4: Η πεταλούδα

E-E: Με τι υλικά την κάναμε την πεταλούδα;

Π4: Με ξύλα, με φύλλα και με πέτρες της θάλασσας και με πηλό και με πέτρες.

Εικόνα 41: Ο χορός της πεταλούδας



Κριτική Φίλη: Στην αυλή του σχολείου τα θεωρούν δεδομένα και το παιχνίδι τους είναι συγκεκριμένο. Κάνουν πύργους, σκάβουν..... Στο εσωτερικό τα χειρίστηκαν διαφορετικά, πιο οργανωμένα και είδαν ότι με το χαλίκι μπορείς να κάνεις κι άλλα πράγματα εκτός από πύργους, έμαθαν να το αξιοποιούν δημιουργικά (ημερολόγιο ερευνήτριας)..... Έξω στην αυλή το παιχνίδι είναι πιο ελεύθερο, μέσα στην τάξη τα υλικά παίρνουν άλλη αξία. E-E: Δηλαδή, τι νόημα παίρνουν τα υλικά; Κριτική Φίλη: Μπορούν να διακοσμήσουν την τάξη με κολλάζ, με σχήματα με τα πετραδάκια και από ελεύθερο γίνεται πιο εκπαιδευτικό» (συνέντευξη).

γ) Έκφραση συναισθημάτων μέσα από τη συμμετοχή του σώματος και την αίσθηση της αφής

Με τα υλικά της φύσης και τα έντομα τα παιδιά απόκτησαν εμπειρίες που ανέδειξαν τις κιναισθητικές δεξιότητές τους. Τα παιδιά με την αίσθηση της αφής χρησιμοποίησαν τα υλικά και έπαιξαν με τα έντομα εξασκώντας ταυτόχρονα τη λεπτή κινητικότητα και το συντονισμό χεριού-ματιού.

«Κατά τη διάρκεια του φυτέματος των λουλουδιών έπιαναν προσεκτικά τα λουλούδια και τους σπόρους για να τους φυτέψουν στο χώμα.

Όταν βγήκαμε στην αυλή για να βρούμε έντομα και να τα βάλουμε στο σπιτάκι τους, επίσης, με πολλή προσοχή έπιαναν τα σκαθάρια και τα μυρμήγκια και τα έβαζαν μέσα στο καλάθι.

Εικόνα 42: Μέσα στο καλάθι βάζουμε έντομα



Στη δραστηριότητα με το νερό, έβαλαν τα χέρια τους μέσα στο δοχείο για να πιάσουν το «μπλε νερό» και να παίξουν με τα καράβια τους.

Εικόνα 43: Το δοχείο με τη «θάλασσα».



Γενικά, σε όλες τις κατασκευές τα παιδιά έπιαναν τα φυσικά υλικά είτε μεμονωμένα για να δημιουργήσουμε ομαδικά κολάζ, είτε πιάνοντάς τα μέσα στις χούφτες για να φτιάξουν τις κατασκευές τους στο έδαφος» (ημερολόγιο ερευνήτριας).

Μέσα από την αίσθηση της αφής και της κίνησης εκδήλωσαν συναισθήματα χαράς, ικανοποίησης, ενθουσιασμού και επιθυμίας για επανάληψη των δραστηριοτήτων.

E-E: Ποια φωτογραφία σου αρέσει πιο πολύ;

Π1: Η κάμπια, γιατί κάναμε σαν μία κάμπια που προχωράμε και θα πάμε έξω.

Π2: Αυτή με τα καραβάκια, μόνο που δεν την ζανακάναμε.....

Π3: Αυτή με το καραβάκι κι αυτή με τα λουλουδάκια, γιατί έβαλα το δικό μου καράβι μέσα.

Π4: Με τα έντομα που κοιμούνται σπίτι τους και φοράμε μάσκες.

Εικόνα 44: Τα παιδιά δραματοποιούν την αυτοσχέδια ιστορία με τα έντομα.



δ) Ενδυνάμωση του σεβασμού στο πλαίσιο της συνύπαρξης με τα φυτά και τα έντομα

Οι εμπειρίες των παιδιών ήταν άμεσα συνδεδεμένες και με τις στάσεις τους απέναντι στο περιβάλλον. Μέσα από τις δράσεις τους ανέδειξαν την περιβαλλοντική ευαισθησία τους. Τα παιδιά αντέδρασαν με ενθουσιασμό και με προσήλωση και προθυμία ακολούθησαν βήμα-βήμα τη διαδικασία για το φύτεμα των λουλουδιών. Πολύ προσεκτικά κρατούσαν τα λουλούδια και με αργές κινήσεις τα μεταφύτευαν στο δοχείο.

Στη δράση με την αναπαράσταση «του χορού της πεταλούδας κι ενώ έδειχνα στα παιδιά τα υλικά ένα παιδί άρχισε να χτυπάει με το ξύλο ένα φύλλο. Αμέσως ο Κ. του λέει θυμωμένα *«Ε, τι κάνεις εκεί; Δεν χτυπάμε το φύλλο! Θα ήθελες να σε χτυπάνε κι εσένα έτσι;»*. Όλα τα παιδιά συμφώνησαν με τον Κ. και αποδοκίμασαν την πράξη του Γκ.

Τέλος στη δράση με την κατασκευή του «σπιτιού των εντόμων», αφού ολοκληρώθηκε και βάλαμε τα έντομα στο σπίτι, κάλεσα τα παιδιά να κάνουν ησυχία για να κοιμηθούν και εκείνα καθ' όλη τη διάρκεια μέχρι τη λήξη του ωραρίου μιλούσαν ψιθυριστά. Στο θεατρικό παιχνίδι *«όταν πια τα έντομα πήγαν στο σπίτι τους για να κοιμηθούν»*, ενώ όλα τα παιδιά ξάπλωσαν στο ίδιο σημείο ο Ε. έτρεξε προς τη γωνιά που είχαμε βάλει το «σπίτι των εντόμων». Η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια ρώτησε: *« Γιατί πήγες εκεί, Ε.;» «Εδώ κοιμούνται τα εντομάκια»*. Θεώρησε ότι ήταν μια πολύ ωραία ιδέα να μεταφέρει το σπίτι στο σημείο που ήταν ξαπλωμένα και τα υπόλοιπα παιδιά (εικ. 45).

Εικόνα 45: Τα παιδιά ξαπλώνουν στο «σπίτι των εντόμων».



Τα παιδιά επέδειξαν την αγάπη τους για τα έντομα και τους απέδωσαν ανθρώπινα χαρακτηριστικά δείχνοντας ότι η επαφή τους με αυτά χαρακτηρίζεται από το αίσθημα της φροντίδας και της υπευθυνότητας.

Π: Τις κάμπιες και κάτι άλλα τις βάλαμε στο σπιτάκι.

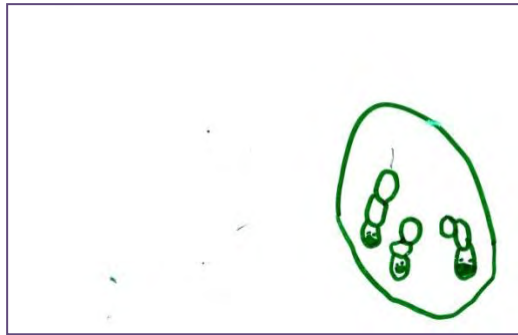
Ε-Ε: Και μετά όταν τελείωσε το σχολείο τι τις κάναμε τις κάμπιες;

Π: Έξω στην αυλή γιατί άμα κλειδώθηκαν θα κλαίνε.

Εικόνα 46: Το σπίτι των εντόμων.



Εικόνα 47: Ένας κήπος με κάμπιες, σαλιγκάρια, μυρμήγκια. Ψωμί, νερό, μία φάρμα μεγάλη με πασχαλίτσες.



Κριτική Φύλη: *«Κάποιες ιδέες των παιδιών δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθούν, για παράδειγμα η βρύση, αλλά παρακινήθηκαν από τη λαχτάρα τους για τη φροντίδα των λουλουδιών, όπως βλέπουν στην καθημερινότητά τους(ημερολόγιο ερευνήτριας).....τα παιδιά μαθαίνουν την αξία που έχουν αυτά τα υλικά, τα φυλλαράκια που βλέπουν κάτω, τα χαλικάκια μπορούμε να τα βάλουμε μέσα στην τάξη και πόσο σημαντικό είναι το περιβάλλον, πώς με αυτά τα υλικά μπορούμε να ομορφύνουμε την τάξη μας και να δημιουργήσουμε κατασκευές».*

Η επαφή των παιδιών με τα φυτά και τα έντομα δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν περιβαλλοντική ευαισθησία και την ευκαιρία να αναπτύξουν το αίσθημα της φροντίδας και της ενσυναίσθησης.

ε) Ανάπτυξη της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της συμμετοχικότητας

Τα παιδιά επέδειξαν συνεργασία, ομαδικότητα και συμμετοχικότητα στην εφαρμογή των δράσεων, ακόμη και τα παιδιά που στο παιχνίδι τους στην αυλή προτιμούσαν είτε να παίζουν μόνα τους είτε να παρακολουθούν τα άλλα παιδιά. Όταν κάποιο παιδί συναντούσε δυσκολία το άλλο πρόθυμα το βοηθούσε. Ενδεικτικά αναφέρονται:

E-E: Πώς αισθάνθηκες που ήσουν με τους φίλους σου;

Π1: Καλά, γιατί μου αρέσει πάρα πολύ, γιατί με έχουν φίλο.

Π2: Χαρούμενη, γιατί είναι ωραία.

Π3: Πολύ χαρούμενος, επειδή είναι πολύ ωραία τα υλικά και μπορείς να φτιάξεις.

Π4: Ήταν ωραία πράγματα και μου άρεσε.

Επίσης στο τέλος των δράσεων το κάθε παιδί είχε τη δυνατότητα να δημιουργήσει ατομικά μια δική του κατασκευή με ότι φυσικό υλικό ήθελε. Στην ερώτησή μου «*Τι κατασκευή έκανες μόνος σου;*» τα περισσότερα παιδιά απάντησαν «*Δεν θυμάμαι*». Συμπερασματικά, οι ομαδικές κατασκευές στις οποίες υπήρχε έντονη αλληλεπίδραση και συμμετοχικότητα, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν περισσότερες απόψεις και συναισθήματα.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν το ίδιο συμμετοχικός με των παιδιών σε αυτή τη φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Επειδή όμως ήταν η νηπιαγωγός του τμήματος τα παιδιά αισθάνονταν την ανάγκη να εμπλέκουν την εκπαιδευτικό στις δράσεις τους είτε για να επιδοκιμάσει αυτό που έκαναν «*Κυρία, καλά το έκανα;*», είτε για να τα ενθαρρύνει να συνεχίσουν όταν συναντούσαν μια δυσκολία «*Κυρία, δεν στέκεται!*» είτε για να παρέμβει όταν υπήρχε διαφωνία ανάμεσα στα παιδιά «*Κυρία, έχει περισσότερα πετραδάκια!*». Όπως επισήμανε και η κριτική φίλη «*τα παιδιά καμάρωναν για τα έργα τους, γι αυτό και ήθελαν να τα επιδεικνύουν για να ακούσουν «μπράβο».* Ήταν διαφορετικό, ήταν κάτι που το μεταφέρονε μόνα τους από έξω, μέσα....»(ημερολόγιο ερευνήτριας) ... ως εκπαιδευτικός τα παρότρυνες να χειριστούν τα υλικά με ερωτήσεις, και υπήρχε επιβράβευση και μεταξύ τους και ως προς εμένα «*κυρία, τι ωραίο είναι αυτό που κάναμε!*»(συνέντευξη).

Οι εντυπώσεις των παιδιών από τη συμμετοχή της νηπιαγωγού - ερευνήτριας στη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου με τα υλικά της φύσης ήταν πολύ θετικές. Εξέφρασαν ικανοποίηση που οι προσδοκίες τους εκπληρώθηκαν. Επίσης διατύπωσαν την άποψη ότι υπήρχε καταμερισμός των εργασιών που διασφάλιζε τη συμμετοχή όλων. Ενδεικτικά αναφέρονται οι διάλογοι:

E-E: Περίμενες ότι θα ήμουν κι εγώ μαζί σας; Πώς αισθάνθηκες που κάναμε όλα αυτά τα πράγματα μαζί;

Π1: Καλά, γιατί μου αρέσει να είμαστε μαζί..... μας βοήθησες, μας έβαζες κόλλα..... Τα υλικά τα πήραμε εμείς, από έξω από την αυλή.....

Π2: Επειδή ήμασταν όλοι μαζί.

E-E: Θα ήθελες να το ξανακάνουμε;

Π2: Ναι!

Π3: Ναι, γιατί παίζαμε όλη μέρα..... παίζαμε, φτιάχναμε με πηλό.

Π4: Χαρούμενος, γιατί αν δεν είχαμε κυρία δεν θα τα κάναμε όλα αυτά τα πράγματα

Π5: Μου άρεσε καλύτερα που ήμασταν μαζί.....

E-E: Σου άρεσε που δουλέψαμε όλοι μαζί για να κάνουμε αυτά τα ωραία πράγματα;

Π6: Μου άρεσε γιατί ήταν πολλά και ήταν ωραία.

.....

E-E: Υπήρξε κάτι από αυτά που είχαμε συζητήσει στην παρεούλα που νόμιζες ότι δεν θα το κάναμε;

Π1: Ναι, γιατί πίστευα ότι δεν θα κάνουμε τίποτα.

Π2: Τα караβάκια.

Π3: Την πεταλούδα και τις κάμπιες.

E-E: Γιατί:

Π3:Επειδή νόμιζα ότι εσύ δεν θα το έλεγες ποτέ να το κάνουμε.

.....

E-E: Περίμενες ότι θα τα φτιάχναμε όλα αυτά;

Π1: Ναι, γιατί δεν μπορούσα να αντέξω άλλο, δεν μπορούσα να κρατηθώ άλλο.

Π2: Δεν το ήξερα ότι θα είχαμε αυτά τα υλικά.

E-E : Πώς ένιωσες για όλα αυτά;

Π2: Χαρούμενος, επειδή είναι όλα πάρα πολύ ωραία.

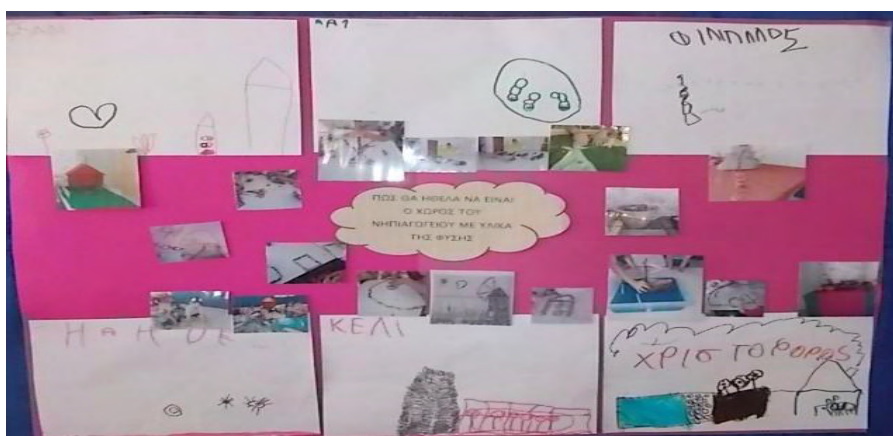
Η άποψη των παιδιών για το αν επιθυμούν να έχουν μια γωνιά μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου με χαλίκι, χορτάρι και νερό είναι στην πλειοψηφία τους ιδιαίτερα θετική «γιατί με τα υλικά φτιάχνεις σπουδαία πράγματα», ενώ ένα παιδί εξέφρασε την άποψη ότι θα ήθελε να έχει και τουβλάκια μαζί για «να κάνει ένα παιχνίδι πως είναι στο δάσος».

στ) Συμμετοχή και δράση μέσα από τις ιδέες τους στη διαμόρφωση του χώρου

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός με την εμπλοκή των παιδιών έγινε μέσα σε ένα πλαίσιο όπου ακούστηκαν οι ιδέες των παιδιών και υλοποιήθηκαν από τα ίδια. Με σεβασμό στις απόψεις τους και με δημοκρατικό πνεύμα, τα παιδιά ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη και εκφράστηκαν δημιουργικά για να διαμορφώσουν το δικό τους χώρο, που αντικατόπτριζε τις εμπειρίες τους και τα ενδιαφέροντά τους. Σε κάθε βήμα

υπήρχε η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και σε όλες τις δράσεις υπερίσχυε ο παιγνιώδης χαρακτήρας τους. Το βασικό στοιχείο της ερευνητικής διαδικασίας ήταν ότι το θέμα ήταν πολύ οικείο στα παιδιά γεγονός που ώθησε τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους και να τις υλοποιήσουν. Αφού έγινε αυτό ακολούθησε η δημιουργία κολάζ των σχεδίων τους με τις φωτογραφίες που τραβήχτηκαν κατά τη διάρκεια των δράσεων. Με την αντιστοίχιση που έγινε σχέδιο – φωτογραφία τα παιδιά διαπίστωσαν ότι οι παραγωγές τους ήταν αποτέλεσμα των απόψεών τους για τη διαμόρφωση του χώρου.

Εικόνα 48: Δημιουργία κολάζ σχεδίων με φωτογραφίες από τις δράσεις.



Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την αξιοποίηση των εμπειριών των παιδιών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας προέκυψαν τα παρακάτω δεδομένα.

Αξιοποίηση των εμπειριών των παιδιών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών

Μέσα από την παρούσα έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε ύστερα από τους προβληματισμούς μου όπως αναλύθηκαν στον πρώτο κύκλο της έρευνας δράσης και τις παρατηρήσεις από τη διαβούλευση και την υλοποίηση των ιδεών των παιδιών, αναδύθηκαν δεδομένα για τα οποία αποκόμισα ικανοποίηση και ένα αίσθημα εκπλήρωσης και των δικών μου προσδοκιών. Οι αρχικές επιφυλάξεις για το πώς η διαμόρφωση του χώρου θα μπορούσε να γίνει με τα παιδιά χρησιμοποιώντας τα υλικά της φύσης εκμηδενίστηκαν από τον ενθουσιασμό που έδειξαν τα παιδιά για να συνεργαστούμε για την αλλαγή του εσωτερικού χώρου.

Η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία που απώτερο σκοπό έχει την αλλαγή και τη βελτίωση. Μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες οι εμπλεκόμενοι στην παρούσα έρευνα δράσης βελτίωσαν τον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου με τα υλικά της φύσης. Μέσα από τις ίδιες συμμετοχικές διαδικασίες επήλθε και η αλλαγή στον τρόπο σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας από εμένα την ίδια.

Συγκεκριμένα ο διττός ρόλος μού υπαγόρευε μια αποστασιοποίηση από το ερευνητικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης αλλά και την ταυτόχρονη εμπλοκή στις συνεργατικές δράσεις. Αν και ήταν δύσκολο κάποιες φορές να γίνει αυτό, προσπάθησα να διατηρήσω μια αντικειμενική, ουδέτερη στάση αφήνοντας τα παιδιά ελεύθερα να εκφράσουν τις απόψεις τους. Σε ένα βαθμό αυτό επιτεύχθηκε, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στον αύλειο χώρο όπου εκεί η παρέμβασή μου ήταν ελάχιστη. Τα παιδιά ανέπτυξαν το δικό τους παιχνίδι επιδεικνύοντας μεγάλο βαθμό αυτονομίας και υπευθυνότητας, γεγονός που με βοήθησε να εξοικειωθώ με κάποιους δισταγμούς μου σχετικά με τη χρήση των υλικών της φύσης και ιδιαίτερα του νερού.

Όμοια, στον εσωτερικό χώρο τα παιδιά αυθόρμητα εξέφρασαν τις ιδέες τους και με προθυμία συμμετείχαν στις δράσεις αν και αρχικά πίστευα ότι δεν θα έδειχναν

ενδιαφέρον επειδή ίσως είχαν συνδέσει τα υλικά αυτά με τον αύλειο χώρο. Η διάψευση του προβληματισμού μου ενισχύθηκε και από τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για ότι τους ενδιέφερε πραγματικά. Και όταν ο σχεδιασμός των δράσεων έγινε από τα ίδια τα παιδιά με την αξιοποίηση των ιδεών τους σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των παιδιών που αρνούσαν να συμμετέχουν στο παιχνίδι στον αύλειο χώρο. Αντίθετα στη διαβούλευση επέδειξαν προθυμία, ενδιαφέρον και διάθεση να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους συνομηλίκους τους.

Ως εκπαιδευτικός, το μεθοδολογικό εργαλείο της παρατήρησης μου πρόσφερε τη δυνατότητα να παρακολουθήσω και να καταγράψω τους διαλόγους των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, που σε άλλη περίπτωση θα παρακολουθούσα τα παιδιά για να διασφαλίσω την ασφάλειά τους. Τα στοιχεία που αποκόμισα από αυτή την επαφή αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό των δράσεων με τα υλικά της φύσης. Είναι αξιοσημείωτο το μέγεθος της έκπληξης που μπορεί να αισθανθεί ένας εκπαιδευτικός όταν αφουγκραστεί προσεκτικά αυτά που έχουν να πουν τα παιδιά και να τα εμπλέξει στην παραγωγή θεματικών με στόχους και επιδιώξεις κοινά για όλους τους μετέχοντες.

Η έρευνα δράσης ως διερευνητική μέθοδος μου πρόσφερε τη θετική εμπειρία της αλλαγής νοοτροπίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργασία με τα παιδιά καλλιέργησε την εγγύτητα και την οικειότητα και μου πρόσφερε ικανοποίηση, εκπλήρωση των προσδοκιών μου και αποδέσμευση από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο σημείο αυτό η κριτική φίλη αναφέρει ένα προσωπικό της βίωμα « ...έγινα κι εγώ μικρό παιδί. Θα ήθελα το «σπιτάκι των εντόμων» γιατί κι εμένα μου άρεσε όταν ήμουνα μικρή να κυνηγάω πεταλούδες. Τι καλύτερο από την άμμο και τα έντομα να κάνουν κατασκευές; Είναι φυσικό, αφού στις καθημερινές μας δράσεις δεν χρησιμοποιούμε

τέτοιο υλικό». Και συνεχίζει «Σίγουρα.... ξεφεύγει από το συνηθισμένο. Δηλαδή να πάμε σε διάφορους χώρους νηπιαγωγείων, πόσες γωνιές θα βρούμε τέτοιες; Δεν υπάρχουν... ένα καινούριο πράγμα στο χώρο μας. Υλικά της φύσης που τα παίζουν τα παιδιά, αναπτύσσουν τη φαντασία τους και όχι μόνο, τα βάζουν μέσα στην τάξη, δημιουργούν, εμπλουτίζουν τις γωνιές και κάθε γωνιά, τη γωνιά της γραφής, μαθηματικών, καλλιτεχνικών, εμπλουτίζουν την τάξη μας.... Καινούριες γωνιές με υλικά που ίσως τα θεωρούμε ασήμαντα γιατί τα βλέπουμε στην καθημερινότητα... μπορείς με αυτά τα υλικά που τα βρίσκεις άφθονα και δεν έχουν κόστος μπορείς να τα πάρεις στην τάξη και να φτιάξεις πράγματα »(συνέντευξη). Και συνεχίζει λέγοντας «Δεν είναι διαμορφωμένα όλα τα σχολεία με τέτοιες αυλές. Η γωνιά διαμορφώθηκε από τα παιδιά εξ ολοκλήρου, από την καθημερινότητά τους»(ημερολόγιο ερευνήτριας).

Συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης ως διαδικασία μου πρόσφερε τη δυνατότητα να στοχαστώ, να παρατηρήσω συστηματικά και να συνεργαστώ με τα παιδιά και την κριτική φίλη για την ανάληψη και εφαρμογή συμμετοχικών δράσεων. Οι ιδέες των παιδιών για την υλοποίηση των δράσεων βασίστηκαν στις εμπειρίες τους από το οικογενειακό περιβάλλον τους και τις γνώσεις τους από τις δράσεις με τα υλικά της φύσης και τα έντομα «Τα παιδιά γνώριζαν ότι τα λουλούδια θέλουν νερό και φως για να μεγαλώσουν γι αυτό και βάλαμε το δοχείο δίπλα στο παράθυρο. Το αγριόχορτο που έμοιαζε με στάχυ ήταν η αφορμή για ένα παιδί να πει ότι «είναι σιτάρι που φτιάχνουμε ψωμί»(ημερολόγιο ερευνήτριας).

Στο «χορό της πεταλούδας» ένα παιδί στην απορία του γιατί δεν βάλαμε και στο πάνω σημείο κάμπιες από πηλό ο Π2 απάντησε: «Γιατί πρώτα γίνεται το αυγό, μετά η κάμπια, μετά το κουκούλι και μετά η πεταλούδα. Έτσι είναι η σειρά». Το σπирάλ του Andy Goldsworthy είναι το “σύμβολο της αβύσσου” από μια σειρά κινουμένων σχεδίων(ημερολόγιο ερευνήτριας).

N-E: Τι ήταν αυτό που σου άρεσε;

Π1: Η αγγουριά. Εντάξει στα Lidl έχω δει πολλούς σπόρους για καρπούζια και για φαγητά πολλά.

Π2: Τα λουλούδια,..... τα έχουμε φυτέψει στο σπίτι στον κήπο.

Η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι αποτέλεσμα αναζήτησης και διερεύνησης θεμάτων, καταστάσεων, ιδεών και απόψεων που ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει για να ικανοποιήσει τις ανησυχίες του και τους προβληματισμούς του με βασική προτεραιότητα το όφελος των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4. Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας

4.1 Συζήτηση

Μέσα από την παρούσα έρευνα δράσης έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθεί το παιχνίδι των παιδιών με τα υλικά της φύσης που υπάρχουν στον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου και πώς θα μπορούσαμε να διαμορφώσουμε τον εσωτερικό χώρο με τα υλικά αυτά με τη συμμετοχή των παιδιών. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: α) τι συμβαίνει όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα φυσικά υλικά στην αυλή του σχολείου, β) ποιες εμπειρίες αποκτούν τα παιδιά στο χώρο του νηπιαγωγείου γ) πώς μπορεί η εκπαιδευτικός να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές αξιοποιώντας τις εμπειρίες των παιδιών στη διαδικασία διαμόρφωσης του χώρου του νηπιαγωγείου.

Η έρευνα ανέδειξε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν διαφορετικά είδη παιχνιδιού στον αύλειο χώρο. Με δημιουργικότητα και φαντασία ασχολήθηκαν με το κατασκευαστικό και το συμβολικό παιχνίδι. Η κατηγοριοποίηση που κάνουν οι Smilansky και Shefta (1990, στο Torkar & Rejc, 2017) στα είδη του παιχνιδιού περιλαμβάνει το κατασκευαστικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν δεξιότητες για να δημιουργήσουν κάτι που έχει σημασία για τα ίδια και το συμβολικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία τους ή το παίξιμο ρόλων για να μεταμορφωθούν ή να μεταμορφώσουν οτιδήποτε υπάρχει γύρω τους αλλά και ως βασικό μέσο για να αλληλεπιδράσουν τα παιδιά μεταξύ τους (Stokoe, 2011). Μια άλλη κατηγοριοποίηση για το παιχνίδι των παιδιών από τους Luchs και Fikus (2013) περιλαμβάνει το «παίζω με» όπου εντάσσεται το λειτουργικό παιχνίδι με τη συμμετοχή του σώματος,

αντικειμένων και υλικών, το «παίζω ως» που αναφέρεται στο συμβολικό παιχνίδι και ο συνδυασμός των δύο κατηγοριών.

Στο πλαίσιο της έρευνας, επίσης, τα παιδιά μνήθηκαν στις διαδικασίες του δημοκρατικού διαλόγου καθώς ακούστηκαν οι ιδέες όλων των παιδιών για τη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου και με επιχειρήματα αποσαφηνίστηκαν οι δυσκολίες που είχαν ως προς την πραγματοποίηση κάποιων από αυτές. Την ιδέα του δημοκρατικού διαλόγου υποστήριξε ο Lewin ο οποίος στα τέλη της δεκαετίας του '30 έδωσε εργάστηκε πάνω στο πώς μπορούν να αναπτυχθούν οι κοινωνικές σχέσεις των ομάδων και ανάμεσα στα μέλη να διατηρηθεί η επικοινωνία και η συνεργασία. Βασική επιδίωξη του Lewin (1946) ήταν να ανυψώσει τον αυτοσεβασμό των ομάδων, την ανεξαρτησία, την ισότητα και τη συνεργασία μέσα από τη δημοκρατική συμμετοχή. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ο Dewey υιοθέτησε τις αρχές και τις μεθόδους του Lewin, ώστε να γίνει το σχολείο η βάση της δημοκρατικής αλλαγής μέσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Adelman, 1993).

Η αφετηρία για συμμετοχή στη διαβούλευση με τα παιδιά ήταν τα βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι σκοπός της συζήτησης ήταν να διαμορφώσουμε το χώρο με τη συμμετοχή των παιδιών. Τα παιδιά εξέφρασαν διαφορετικές ιδέες οι οποίες έγιναν αποδεκτές με απόλυτο σεβασμό και τέθηκαν σε περαιτέρω συζήτηση κάποιες απόψεις που δεν ήταν εφικτό να υλοποιηθούν. Με τη συζήτηση λήφθηκαν κάποιες αποφάσεις που διαμόρφωσαν το πλαίσιο για ενωμένη δράση και για να οικοδομηθούν σχέσεις και το αίσθημα του ανήκειν, της ικανότητας και αυτοπεποίθησης ενσωματώνοντας της αρχή της ισότητας και της δημοκρατίας. Έτσι βάζουμε τα θεμέλια για να μπορέσουν τα παιδιά να κατακτήσουν τα υψηλότερα επίπεδα της κλίμακας συμμετοχής, που, σύμφωνα με τον Hart (2011), ακόμη και οι περιορισμοί στις επιθυμίες των παιδιών συμπληρώνουν τα

χαρακτηριστικά ενός δημοκρατικού διαλόγου. Η παραδοχή «cogito ergo sum – σκέφτομαι άρα υπάρχω», δεν αρκεί, όταν οι άνθρωποι δεν συνυπάρχουν με δημοκρατικό τρόπο και δεν υλοποιούν συμμετοχικά τις νέες ιδέες (Gustavsen, 2001. Shier, 2001. Hart, 2011).

Η διαβούλευση για τη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου με υλικά της φύσης, βασίστηκε στην ιδέα του δημοκρατικού διαλόγου που πρεσβεύει την αρχή της αλληλεπίδρασης και όχι την μονόδρομη επικοινωνία. Όλα τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα όχι μόνο να συμμετέχουν στη συζήτηση αλλά και να δώσουν τη δυνατότητα και στους άλλους να εκφράσουν τις ιδέες τους, με την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να υπάρχει σεβασμός, αξιοπρέπεια, ισότητα και αμοιβαιότητα στις απόψεις των παιδιών, τις γνώσεις και εμπειρίες τους σε κάθε φάση διενέργειας και πίστη στην ικανότητα των δημοκρατικών διαδικασιών για να επιτευχθεί η αλλαγή μέσα από τη δέσμευση στην πράξη, εκμηδενίζοντας κάθε σχέση εξουσίας (Brydon, Greenwood, & Maguire, 2003. Κατσαρού, 2016).

Τόσο στο παιχνίδι όσο και στην εφαρμογή των δράσεων με τα υλικά της φύσης και τα έντομα, τα παιδιά ασχολήθηκαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, προσήλωση και προσοχή. Η οικειοποίησή τους με αυτά έγινε με ιδιαίτερη αφοσίωση και συγκέντρωση, χαρακτηριστικά που επισημαίνονται και από τους Luchs et al., (2013). Σε ένα περιβάλλον που είναι εμπλουτισμένο με φυσικά υλικά τα παιδιά παίζουν δείχνοντας μεγάλη προσήλωση, προσοχή και ενδιαφέρον σε σχέση με τις παραδοσιακές γωνιές. Οι White & Stoecklin (1998) συμφωνούν ότι ο συμβατικός σχεδιασμός των παραδοσιακών γωνιών – κέντρων ενδιαφέροντος επικεντρώνεται στο βιομηχανοποιημένο υλικό το οποίο δεν μπορεί να υποκαταστήσει την πρωταρχική εμπειρία της εμπλοκής με τη φύση. Τα υλικά της φύσης παρέχουν τη δυνατότητα για

ανοιχτού τύπου δημιουργική εξερεύνηση και εγείρουν όλες τις αισθήσεις, όπως αναφέρει και ο Nicholson (1972) στη θεωρία του για τα εύπλαστα υλικά.

Σχετικά με την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα φυσικά υλικά και τα έντομα, τα παιδιά χρησιμοποίησαν το χαλίκι, το χορτάρι, το νερό και έπαιξαν με τα έντομα με δημιουργικότητα και φαντασία. Για τη δημιουργικότητα, ο Torrance (1962, στο Schirrmacher, 2008 σελ. 79), μεταξύ άλλων ανέδειξε κάποιους δείκτες για να εξηγήσει τη συμπεριφορά του δημιουργικού παιδιού: την περιέργεια που δείχνουν τα παιδιά για να χειρίζονται τα υλικά και να τα εξερευνούν, την προσαρμοστικότητα που τους δίνει τη δυνατότητα να δοκιμάζουν άλλους τρόπους προσέγγισης και τον επαναπροσδιορισμό της χρήσης των υλικών της φύσης, την πρωτοτυπία που παρουσιάζουν τα έργα τους βασισμένα σε ιδέες που προκαλούν έκπληξη και τέλος τη διορατικότητα να παίζει με αυτές τις ιδέες καταναλώνοντας άφθονο χρόνο. Άλλωστε, η δημιουργικότητα κατά τον Schirrmacher (2008, σελ. 75), είναι «η ικανότητα να βλέπεις τα πράγματα με νέους τρόπους υπερπηδώντας τους κοινούς τρόπους σκέψης και να δίνεις νέες νοηματοδοτήσεις στα υλικά».

Αυτές οι νέες νοηματοδοτήσεις, ως αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, έδωσαν μια άλλη, διαφορετική λειτουργικότητα στα υλικά της φύσης. Τα παιδιά διαπίστωσαν ότι το χαλίκι εκτός από το να φτιάχνουν πύργους μπορούν να το χρησιμοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο για να διαμορφώσουν τον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου. Όπως αναφέρει η Ταμουτσέλη (2009), «τα φυσικά υλικά είναι ευμετάβλητα και στα χέρια των μικρών παιδιών αποκτούν διαφορετική υπόσταση και χρηστικότητα δίνοντας στο παιχνίδι τους διαφορετικό περιεχόμενο». Ο Fjørtoft (2001) προσθέτει ότι η φύση παρέχει ένα περιβάλλον με πολλές νοηματοδοτήσεις, οι οποίες εξαρτώνται από τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη λειτουργικότητα των φυσικών υλικών. Η πέτρα μπορεί να συλλεχθεί ή να πεταχτεί ή να αποτελέσει

ένα σημαντικό στοιχείο στις γωνιές και να προσφέρει ένα ευρύτερο φάσμα μαθησιακών ευκαιριών από άλλες επιλογές παιχνιδιού (Frost, 1992 στο Fjørtoft, 2001)

Η ενασχόληση των παιδιών με τα φυσικά υλικά δημιούργησε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της συμμετοχικότητας μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και με την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια. Σύμφωνα με τους Edwards et al. (2001) και Kiewra & Veselack (2016), η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος τάξης με υλικά της φύσης προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία, καθώς τα παιδιά διαπραγματεύονται τους διαφορετικούς τρόπους χρήσης τους. Οι στόχοι της διαμόρφωσης του εσωτερικού χώρου ήταν μια ομαδική προσπάθεια όπου τα παιδιά ανέπτυξαν ιδέες και ανέλαβαν πρωτοβουλίες συμμετέχοντας ενεργητικά μέσα σε ένα πλαίσιο κοινών δραστηριοτήτων, υποστήριξης, εγγύτητας, ετοιμότητας για προσφορά, βοήθειας και κοινούς στόχους (Μπίκος, 2011. Τίγκα, 2017). Στα οφέλη από τις συμμετοχικές δράσεις συγκαταλέγονται ότι τα παιδιά εξέφρασαν θετικά συναισθήματα χαράς, ικανοποίησης, ενθουσιασμού και επιθυμίας για επανάληψη των δραστηριοτήτων.

Η αλληλεπίδραση που ανέπτυξαν τα παιδιά με την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια ήταν εξίσου θετικές. Η εκπαιδευτικός συμμετείχε σε όλες τις δράσεις με ρόλο ισότιμο με αυτόν των παιδιών. Αφού κατέγραψε τις ιδέες τους, οργάνωσε την εφαρμογή τους παρέχοντας βοηθητικό υλικό, χρήσιμο για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων. Το γεγονός ότι ικανοποίησε τις επιθυμίες των παιδιών ήταν αυτό που ξεπέρασε τις προσδοκίες τους. Όπως αναφέρει ο Oppenheim (1992, στο Μπίκος, 2011, σελ.57) «οι προσδοκίες επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις». Ύστερα από πολλές και ποικίλες εφαρμογές τα παιδιά αμφισβήτησαν την αρχική τους κρίση ότι δεν θα

πραγματοποιηθούν οι ιδέες που εξέφρασαν στη διαβούλευση εκφράζοντας παράλληλα τη χαρά τους που η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συνεργάστηκε μαζί τους. Η μεταβολή των προσδοκιών γίνεται με αργό ρυθμό και μόνο ύστερα από τη συμβολή επανειλημμένων καταστάσεων, όπως ακριβώς επισημαίνει και ο Oppenheim (1992).

Ένα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας είναι η ενδυνάμωση του σεβασμού στο πλαίσιο της συνύπαρξης με τα φυτά και τα έντομα. Τα παιδιά, ήδη, από το παιχνίδι τους στον αύλειο χώρο εκδήλωσαν ευαισθησία με το να ποτίζουν το χορτάρι, να προσέχουν τα έντομα και να παίζουν μαζί τους. Μέσα από την οργανωμένη δραστηριότητα του φυτέματος των λουλουδιών το παιδί αναπτύσσει θετικές αξίες και στάσεις απέναντι στα φυτά όχι μόνο στην παιδική ηλικία αλλά και αργότερα στην ενήλικη ζωή (Lohr & Pearson-Mims, 2005. Chawla, 2015). Οι Robinson και Zajicek (2005), δίνουν έμφαση στα οφέλη που προσφέρει η κηπουρική στα μικρά παιδιά όπως η καλλιέργεια της ικανότητας να δουλεύουν ομαδικά και η αξιοποίηση καλύτερων διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

Η επαφή με τα έντομα έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της συνύπαρξής τους μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Οι Katcher & Teumer (2006), διαπιστώνουν ότι η αλληλεπίδραση με τα ζώα γενικά ενισχύει τον αυτοέλεγχο και τα παιδιά αναλαμβάνουν καθήκοντα και υποχρεώσεις που είναι αποτελεσματικά στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Τα παιδιά παρατήρησαν τα έντομα και παρήγαγαν πολλά επιφωνήματα ενδιαφέροντος και περιέργειας. Αυτές οι αντιδράσεις, όπως αναφέρει ο Born (2018), δηλώνουν την επιθυμία να επικοινωνήσουν με τα έντομα. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ανέδειξαν τη γνώση τους για τη συμπεριφορά, την κίνηση και τις συνήθειες των εντόμων. Τα παιδιά, μιμούμενα τα χαρακτηριστικά των εντόμων εσωτερικοποίησαν την αντίληψη που έχουν γι αυτά.

Στην εφαρμογή των δράσεων, τα παιδιά ασχολήθηκαν κυρίως με την κατασκευή τρισδιάστατων δημιουργημάτων χρησιμοποιώντας εκτός από τα υλικά της φύσης και τον πηλό, ως ένα φυσικό υλικό που ελκύει εξίσου τα παιδιά και μπορούν να του δώσουν ό,τι μορφή θέλουν (Jensen & Bullard, 2002). Στην παιδαγωγική Reggio Emilia (Sill, 2009) υπάρχει η ανοιχτού τύπου προσέγγιση της τέχνης όπου η πορεία των δράσεων καθορίζεται από τα παιδιά και δημιουργείται έτσι ένα «αναδυόμενο» αναλυτικό πρόγραμμα που προκύπτει από τα ενδιαφέροντα και τις εξερευνήσεις των παιδιών και διαφέρει από το δομημένο. Η μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα καθώς και στις τέχνες, σε ένα υγιές περιβάλλον γεμάτο αγάπη.

Όλες οι δράσεις περιλάμβαναν και τις εκφραστικές ικανότητες των παιδιών οι οποίες και αναπτύχθηκαν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι όπου τα παιδιά σχεδίασαν μάσκες εντόμων και υποδύθηκε το καθένα το αγαπημένο του έντομο. Τα παιδιά ανέπτυξαν τις κιναισθητικές τους ικανότητες, με τη μίμηση της κίνησης των εντόμων. Η έννοια της κιναισθησης περιλαμβάνει την μυϊκή ανταπόκριση όλου του σώματος (Shirmacher, 2008), μέσα από δράσεις που βασίζονται στην κίνηση και στην αφή (Galaska & Krason, 2011. Roy, 2016).

Με τη συμμετοχή του σώματος και την αίσθηση της αφής, τα παιδιά βίωσαν συναισθήματα χαράς, ικανοποίησης, ενθουσιασμού και επιθυμίας για επανάληψη των δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τον Piaget (στο Roy, 2016), τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο μέσω των αισθήσεων και των πράξεών τους. Η αίσθηση της αφής σε συνδυασμό με την αίσθηση της όρασης τα βοηθάει να αποκτήσουν την έννοια και την αντίληψη των αντικειμένων από τη φύση μέσα από μια λεπτομερή διερεύνηση: πώς αισθάνονται, τι μπορούν να κάνουν με αυτά. Στην παιδαγωγική Reggio Emilia (Roy, 2016), τα παιδιά πειραματίζονται με καινούριους τρόπους και υλικά

ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους. Ειδικότερα η αίσθηση της αφής, όπως επισημαίνει η Duffy (2007), κυριαρχεί από όλες τις αισθήσεις, καθώς τα παιδιά πλάθουν και χειρίζονται τα υλικά και πειραματίζονται με αυτά. Αυτή η διαδικασία τα ωθεί να παρατηρούν αλλαγές που γίνονται στη μορφή τους με τις αλλαγές των εποχών και να κάνουν ερωτήσεις θέτοντας τη βάση για την έναρξη διαλόγου ανάμεσα στα παιδιά και την εκπαιδευτικό.

Τέλος, μέσα από την ερευνητική διαδικασία που επέφερε την αλλαγή στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, επήλθε και η αλλαγή στις εκπαιδευτικές πρακτικές της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας. Ο Mason (2002), αναφέρει ότι η επαγγελματική βελτίωση είναι μια προσωπική αναζήτηση. Είναι μια διαδικασία που ευαισθητοποιεί τον εκπαιδευτικό να παρατηρήσει τις ευκαιρίες και να αναζητήσει εναλλακτικούς τρόπους χρησιμοποιώντας ευέλικτες στρατηγικές σε όλα τα γνωστικά πεδία χωρίς να απομονώνει τις γνώσεις του και τις δεξιότητές του σε ένα πεδίο.

Το στοιχείο που θα πρέπει να τον χαρακτηρίζει είναι η δημιουργική διάθεση και το κριτικό πνεύμα για να σχεδιάσει μια δυναμική εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος πάντα των παιδιών, στην περίπτωση που ο ρόλος του είναι διττός: του εκπαιδευτικού και του ερευνητή (Robinson, 2015).

Σκοπός του κάθε εκπαιδευτικού είναι να επανατοποθετήσει τα υλικά της φύσης ως συνδεδεμένους μέτοχους στο περιβάλλον της τάξης και μέσω αυτών να αλλάξει κάποιες πρακτικές που αφορούν το καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τον τρόπο που τα υλικά επηρεάζουν την αντίληψη του πώς τα βλέπουμε, πώς εμπλεκόμαστε με αυτά και τι δημιουργούμε με αυτά (Kind, 2014).

Ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να διευρύνουμε και να εμβαθύνουμε τις επαγγελματικές μας ανησυχίες υιοθετώντας την αρχή ότι δεν μπορούμε να αλλάξουμε

τους άλλους, ενώ μπορούμε να δουλέψουμε για να αλλάξουμε τον εαυτό μας (Mason, 2002).

4.2 Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης αναδεικνύουν την άποψη ότι το παιχνίδι με τα υλικά της φύσης και τα έντομα δεν είναι συνώνυμο αποκλειστικά του εξωτερικού χώρου. Αναμφίβολα, η επαφή των παιδιών με τη φύση έχει μια πληθώρα ευεργετικών αποτελεσμάτων στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών σε όλους τους τομείς. Είναι μια άποψη που έχει υποστηριχθεί ερευνητικά, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, για αυτό και κρίνεται απαραίτητο τα παιδιά κυρίως των μεγάλων αστικών πόλεων να εμπλέκονται σε δράσεις που επικεντρώνονται στην επαφή τους με τη φύση.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια υπαίθρια πόλη όπου το φυσικό περιβάλλον είναι οικείο στα παιδιά. Οι προβληματισμοί και οι ανησυχίες της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας προέκυψαν από την έλλειψη ενδιαφέροντος που έδειχναν τα συγκεκριμένα παιδιά κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στα κέντρα ενδιαφέροντος και από αμφιβολίες για το πώς θα ανταποκριθούν στο θέμα της διαμόρφωσης του εσωτερικού χώρου με τα υλικά της φύσης που παίζουν στον αύλειο χώρο. Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και με την ολοκλήρωση της ερευνητικής και εκπαιδευτικής πράξης, οι προβληματισμοί της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας διαψεύστηκαν.

Τα παιδιά στον αύλειο χώρο με τα υλικά της φύσης και τα έντομα ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μέσα από το συμβολικό και κατασκευαστικό παιχνίδι με ευφάνταστες κατασκευές με το χαλίκι, το νερό, το χώμα

και τα έντομα. Οι αλληλεπιδράσεις τους με τα φυσικά υλικά είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα και οι αλληλεπιδράσεις με τα έντομα είχαν έντονο το στοιχείο του ανθρωπομορφισμού με εναλλαγές των συναισθημάτων της περιέργειας, της προσήλωσης, του ενθουσιασμού και του ενδιαφέροντος. Τα παιδιά αναλάμβαναν πρωτοβουλίες κατά τη ροή του παιχνιδιού τους χωρίς την παρέμβασή μου. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους ήταν τα υλικά της φύσης που υπάρχουν στον αύλειο χώρο για τα οποία έδειχναν ευαισθησία, ενώ παράλληλα ανακάλυπταν τις διαφορετικές μορφές που μπορούσαν να τους δώσουν χρησιμοποιώντας το σώμα και τις αισθήσεις τους.

Στον εσωτερικό χώρο, τα παιδιά συμμετείχαν στη διαμόρφωσή του με δράσεις κατά τις οποίες επέδειξαν οικειοποίηση των υλικών της φύσης και των εντόμων μέσα από το δημιουργικό παιχνίδι το οποίο βασίστηκε στις εμπειρίες τους και στα ενδιαφέροντά τους. Τα φυσικά υλικά απόκτησαν νέα λειτουργικότητα, καθώς στον εσωτερικό χώρο τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν σε δράσεις διαφορετικές από αυτές που είχαν συνηθίσει στον αύλειο χώρο και με διαφορετικούς τρόπους και τεχνικές. Η περιβαλλοντική τους ευαισθησία ήταν ένα χαρακτηριστικό το οποίο ενισχύθηκε κατά την επαφή τους με τα φυτά και τα έντομα στο εσωτερικό της τάξης. Τέλος σε όλη αυτή τη διαδικασία τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και ομαδικότητας και με έντονο το συναίσθημα της ικανοποίησης που οι προσδοκίες τους εκπληρώθηκαν.

Μέσα από τη συμμετοχική ερευνητική διαδικασία και δράση με τα παιδιά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αποκόμισε πολλαπλά οφέλη. Αρχικά της δόθηκε η δυνατότητα να αξιοποιήσει τις εμπειρίες των παιδιών και τις ιδέες τους για να αναπτύξει θεματικές με υλικά και τεχνικές που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Επιπλέον τα παιδιά εξέφρασαν αβίαστα και αυθόρμητα τις ιδέες τους και βίωσαν τη

συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του χώρου με ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Ιδιαίτερα με το τέλος μιας δράσης με αυτοπεποίθηση μιλούσαν για τα έργα τους και τα επιδείκνυαν στην κριτική φίλη και στους γονείς τους.

Η επαγγελματική βελτίωση και εξέλιξη είναι μια προσωπική ανάγκη που βρίσκει ικανοποίηση και πέρα από τις μεθόδους του Αναλυτικού Προγράμματος, ιδιαίτερα όταν η εκπαιδευτικός και τα παιδιά σχεδιάζουν από κοινού τις δράσεις και θέτουν κοινούς στόχους. Ομολογουμένως, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας τα θετικά συναισθήματα και οι εμπειρίες είχαν δύο αποδέκτες: τα παιδιά και την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια.

4.3 Περιορισμοί

Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε στη συμμετοχική διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου με τα υλικά της φύσης και τα έντομα που υπάρχουν στον αύλειο χώρο με τη συμμετοχή των παιδιών. Η σχετική βιβλιογραφία εστιάζει στη χρήση των υλικών της φύσης σε εξωτερικά περιβάλλοντα (πάρκα, υπαίθριους χώρους, υπαίθριες τάξεις, παιδικές χαρές), ενώ στον εσωτερικό χώρο η παιδαγωγική Reggio Emilia αξιοποιεί και τα φυσικά υλικά στο πλαίσιο του καλλιτεχνικού εργαστηρίου. Τα ευρήματα της έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν, αλλά θα ήταν εφικτό να αξιοποιηθούν σε παρόμοιες έρευνες.

4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ο αύλειος χώρος του νηπιαγωγείου προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να παίζουν με τα υλικά της φύσης και τα έντομα. Θα ήταν ενδιαφέρον να επεκτείνουμε

την έρευνα και στα νηπιαγωγεία όπου τα παιδιά στερούνται αυτής της επαφής με τη φύση και να διερευνήσουμε πώς αποτυπώνουν τις εμπειρίες τους σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον και μέσα από δράσεις που έχουν συμμετοχικό χαρακτήρα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Κατσαρού Ε.– Λιακοπούλου Μ. (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014. Διαθέσιμο http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a/augetidou.pdf
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. *Αθήνα: ΣΕΑΒ (https://www.kallipos.gr/el/)*.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Αθήνα: Κριτική
- Μπίκος, Κ. Γ. (2011). Κοινωνικές σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. *Θεσσαλονίκη: Ζυγός*.
- Παπαδημητρίου, Β. (2012). Εκπαίδευση βασισμένη στον «Τόπο». *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Περιοδικό της ΠΕΕΚΠΕ Τεύχος 1(46). www.peakpemagazine.gr
- Ταμουτσέλη, Κ. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τίγκα, Α. (2018). «Διερευνώντας το πλαίσιο συμμετοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη διαμόρφωση της αυλής του σχολείου τους». Μεταπτυχιακή εργασία, ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη

Παιδική Ηλικία», Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τσεβρένη, Ι. & Τίγκα, Α. (2018). Η χρήση της έρευνας δράσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: δημιουργώντας τις συνθήκες για τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συμμετοχής και δράσης. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Περιοδικό της ΠΕΕΚΠΕ Τεύχος 15 (60). www.peakpemagazine.gr

Τσεβρένη, Ι.(2018). Το δικαίωμα των παιδιών να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των χώρων όπου ζουν και μεγαλώνουν στην πόλη. *Η Αυγή*. Ανακτήθηκε 23 Νοεμβρίου, 2018, από: [www. Avgi.gr/article/10839/8627607](http://www.Avgi.gr/article/10839/8627607).

Τσιώλης, Γ.(2015). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*. In book: Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη., Publisher: Πεδίο, Editors: Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ, pp.473-498).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational action research*, 1(1), 7-24.

Altrichter, Η ., Posch, Ρ., & Somekh, Β. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. *Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bartholomaeus, Ρ. Α. (2006). Some rural examples of place-based education. *International Education Journal* 7(4), 480-489. Shannon Research Press.

Becker, Η. S., & Geer, Β. (1957). Participant observation and interviewing: A comparison. *Human organization*, 16(3), 28-32.

- Born, P. (2018). Regarding Animals: A Perspective on the Importance of Animal in Early Childhood Environmental Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 46-57.
- Braun, V. C. Victoria, (2012): Thematic analysis. *Cooper, Harris et al.: APA handbook of research methods in psychology, Vol.2*
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research?. SAGE Publications. London
- Carlson, B. (2009). School self evaluation and the critical friend perspective. *Educational Research and Reviews*, 4(3), 078-085.
- Chawla, L. (2003). Bonding with the Natural World: The Roots of Environmental Awareness. *NAMTA journal*, 28(1), 133-54.
- Chawla, L. (2012). The importance of access to nature for young children. *Early Childhood Matters*, 118, 48-51.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ. Αθήνα
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ. Αθήνα
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational leadership*, 51, 49-49.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Duffy, B. (2007). All about... messy play. *The Early Years Foundation Stage Primary National Strategy. Department of Education: London.*
- Dunkan, S., (2013). Gift of Nature. In *The Wisdom of Nature* (p.2).ανακτήθηκε από:
<https://www.communityplaythings.com/resources/literature/wisdom-of-nature>
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2001). Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Πατάκης.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early child development and care*, 179(2), 217-232.
- Elliott, S. (2010). Children in the Natural World, *Young Children and the Environment, Early Education for Sustainability*, J. M. Davis (ed.), 43-75. Cambridge: Cambridge University Press.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2006). Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International journal of qualitative methods*, 5(3), 1-11.
- Fernández Santín, M., & Feliu Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Galaska, A., & Krason, K. (2011). Drama Movement Techniques and Formation of Self-Creative Competences of a Child at the Early School Age-Initial Approach. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 2.

- Gandini, L. (Ed.). (2005). *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia*. Teachers College Press.
- Gurr, D., & Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3084-3090.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and practice: The mediating discourse. *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 17-26.
- Hadfield, M., & Haw, K. (2001). 'Voice', young people and action research. *Educational Action Research*, 9(3), 485-502.
- Haney, W., Russell, M., & Bebell, D. (2004). Drawing on education: Using drawings to document schooling and support change. *Harvard Educational Review*, 74(3), 241-272.
- Hart, R. (1993). Action research: the critical role of children's environmental education in community-based sustainable development. *Education for Development Bulletin*, 4(2).
- Hart, R. (2011). *Τα παιδιά συμμετέχουν. Θεωρία και πρακτική της εμπλοκής παιδιών στην ανάπτυξη της κοινότητας και τη φροντίδα του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- James, E. A., Milenkiewicz, M. T., & Bucknam, A. (2008). *Participatory action research for educational leadership: Using data-driven decision making to improve schools*. Sage.
- Jensen, B. J., & Bullard, J. A. (2002). The mud center: Recapturing childhood. *Young Children*, 57(3), 16-19.
- Johnson, V. (2017). Moving beyond voice in children and young people's participation. *Action Research*, 15(1), 104-124.

Katcher, A., & Teumer, S. (2006). A 4-Year Trial of Animal-Assisted Therapy with Public School Special Education Students. *Handbook on Animal-Assisted Therapy*, 227.

Kember, D., Ha, T. S., Lam, B. H., Lee, A., Ng, S., Yan, L., & Yum, J. C. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5(3), 463-481.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In *The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed.)*.

Kiewkor, S., Wongwanich, S., & Piromsombat, C. (2014). Empowerment of teachers through critical friend learning to encourage teaching concepts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4626-4631.

Kiewra, C., Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *The International Journal of Early Environmental Education*, 4(1), p.70. North American Association for Environmental Education.

Kind, S. (2014). Material encounters. *Encounters with Materials in Early Childhood Education*. Capilano University

Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. Sage.

Langhout, R. D., & Thomas, E. (2010). Imagining participatory action research in collaboration with children: An introduction. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 60-66.

Lansdown, G. (2009). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. In *A handbook of children and young people's participation* (pp. 33-45). Routledge.

- Lohr, V. I., & Pearson- Mims, C. H. (2005). Children's active and passive interactions with plants influence their attitudes and actions toward trees and gardening as adults. *HortTechnology*, 15(3), 472-476.
- Luchs, A., & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 206-222.
- Marshall, J. (2001). Self-reflective inquiry practices. In P. Reason & H. Bradbury (Eds), *Handbook of action research*,(pp 433-439). London: Sage.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Routledge.
- McTaggart, R. (1994). Participatory action research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313-337.
- Miller, D. L., Tichota, K., & White, J. (2013). Young children's authentic play in a Nature Explore Classroom supports foundational learning: A single case study. *Dimensions Research*.
- Ministry of Education of Saskatchewan (2009). *Creating Early Learning Environments Supplement to Play and Exploration*. Ανακτήθηκε: <http://publications.gov.sk.ca/documents/11/86149>
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in Teacher Professional Development: A Literature Review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156-165.
- Morrison, S.G. (2007). *Early Childhood Education Today*. New Jersey: Pearson Education Ltd.

New, R. S. (2007). Reggio Emilia As Cultural Activity Theory in Practice. *Theory into practice*, 46(1), 5-13.

Nicholson, S. (1972). The Theory of Loose Parts, An important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4(2).

Phillips, D. K., & Carr, K. (2006). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. New York. Routledge.

Reason, P.,Bradbury, H. (2008). Introduction. Participative Inquiry and Practice. In P.Reason & H. Bradbury(Eds.), *The Sage Handbook of Action Research, 2nd Edition* (pp. 1-10). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia*. Taylor & Francis Group: Routledge.

Robinson, K. (2015). Creativity is in everything, especially teaching. Ανακτήθηκε: <http://ww2.kqed.org/mindshift/2015/04/22/sir-ken-robinson-creativity-is-in-everything-especiallyteaching>.

Robinson, C. W., & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *HortTechnology*, 15(3), 453-457.

Rosenow, J. (2013). Growing tree planters. In *The Wisdom of Nature* (p.6).ανακτήθηκε: <https://www.communityplaythings.com/resources/literature/wisdom-of-nature>

Rosenow, N., & Wirth,S. (2013). Outdoor spaces. In *The Wisdom of Nature* (p.2). ανακτήθηκε: <https://www.communityplaythings.com/resources/literature/wisdom-of-nature>

- Roy, D. (2016). Masks in Pedagogical Practice. *Journal for Learning through the Arts*, 12(1).
- Schirmmacher, R. (2008). Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών. επιμ Ράνυ Κόλουρη *Αθήνα: Ίων*
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117.
- Sill, J. E. (2009). Blended-Art at the Kindergarten Level. *Online Submission*.
- Simon Nicholson and The Theory of Loose Parts – 1 Million Thanks, (2017). Ανακτήθηκε από <https://creativestartlearning.co.uk/early-years-outdoors/simon-nicholson-and-the-theory-of-loose-parts-1-million-thanks>
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2014). *Place-and community-based education in schools*. Routledge.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature: Design principles for educators*. Stenhouse Publishers.
- Sobel, D. (2013). *Placed-based Education: Connecting Classroom and Community*. Massachussets: Orion Readers.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational action research*, 17(1), 5-21.
- Stenhouse, L., (1985). Research as a basis for teaching. In Rudduck, J. and Hopkins, D. (Eds), *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*, (pp. 124-6). London: Heinemann Ανακτήθηκε από: <https://books.google.gr/>

Stokoe, E. (2011). Simulated interaction and communication skills training: The 'conversation-analytic role-play method'. In *Applied Conversation Analysis* (pp. 119-139). Palgrave Macmillan, London.

Torkar, G. , & Rejc, A. (2017). Children's Play and Physical Activity in Traditional and Forest (Natural) Playgrounds. *International Journal of Educational Methodology*, 3(1), 25-30.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Τεχνικές. Μτφρ. Ε. Γρίβα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Wilson, A., R. (2013). Wonder. In *The Wisdom of Nature* (p.8).ανακτήθηκε από:
<https://www.communityplaythings.com/resources/literature/wisdom-of-nature>

Wharton, P., & Kinney, L. (2007). *An encounter with Reggio Emilia: Children's early learning made visible*. Routledge.

White, R., & Stoecklin, V. (1998). Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature. *Early Childhood News*, 10(2), 24-30.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΝΤΥΠΟ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ

Κερασία Τεμπέλη

Νηπιαγωγός 2^ο Νηπιαγωγείο Ν. Αγκιάλου Ν. Μαγνησίας

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΜΣ «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία», Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Στοιχεία επικοινωνίας: 2428076778 - 6977430790

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης γονέων για συμμετοχή των παιδιών στο πλαίσιο υλοποίησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, με τίτλο «Διαμορφώνοντας το χώρο της τάξης του νηπιαγωγείου μαζί με τα παιδιά με την αξιοποίηση υλικών της φύσης», στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία», σκοπεύω να πραγματοποιήσω έρευνα με τη συμμετοχή του προαιρετικού-ολοήμερου τμήματος του Νηπιαγωγείου. Το περιεχόμενο της έρευνας περιλαμβάνει τη διερεύνηση της σχέσης των παιδιών με υλικά της φύσης και τη συμμετοχή των παιδιών στον εμπλουτισμό του εσωτερικού της τάξης με φυσικά υλικά.

Η έρευνα θα διεξαχθεί μέσα στην τάξη, αλλά και έξω στην αυλή του νηπιαγωγείου, την παρούσα σχολική χρονιά. Θα ζητήσω την άποψη των παιδιών για τη σχέση τους με υλικά της φύσης, καθώς και για το πώς θα μπορούσαν αυτά να αξιοποιηθούν στο εσωτερικό της τάξης. Τα παιδιά θα εμπλακούν σε δημιουργικές δραστηριότητες (π.χ. ζωγραφική, κατασκευές κ.ά.). Τέλος, θα υλοποιηθούν συνεντεύξεις με τα παιδιά όπου θα ζητηθεί η γνώμη τους για όλη αυτή τη διαδικασία. Θα τηρηθεί η ανωνυμία των στοιχείων που θα συλλεχθούν.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν.

Ζητώ να δώσετε τη γραπτή σας συγκατάθεση για να συμμετέχει το παιδί σας στην παρούσα έρευνα. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας στην προσπάθειά αυτή.

Διάβασα το παραπάνω κείμενο και συμφωνώ για τη συμμετοχή του παιδιού μου σ' αυτή τη δραστηριότητα.

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

Ημερομηνία _____