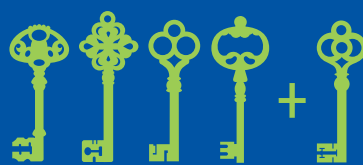


**4+1**  
**κλειδιά**  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΜΟΡΦΩΣΗ  
ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ



Χριστίνα Αγγελάκη - Γεωργία Γκολφινόπουλου - Ελένη Διδάχου  
Ελέανα Παπαδάκου - Βασιλική Ρήγα

ΟΜΕΡ 2012

## 4+1 κλειδιά για την αυτομόρφωση της νηπιαγωγού



**Κριτική ανάγνωση:** Γιώργος Μπαγάκης  
**Φιλολογική επιμέλεια:** Απόστολος Λυκούργος  
**Εικαστική επεξεργασία:** Κυριάκος Μούρτζης

© 2012, Χριστίνα Αγγελάκη, Γεωργία Γκολφινοπούλου, Ελένη Διδάχου, Ελεάνα Παπαδάκου, Βασιλική Ρήγα

Η νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας εφαρμόζεται για τις ηλεκτρονικές εκδόσεις με τον ίδιο τρόπο που εφαρμόζεται για τις έντυπες. Χρησιμοποιώντας την υπηρεσία ηλεκτρονικών περιοδικών πρέπει να γνωρίζετε ότι:

- αποδέχεστε τις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας και Συγγενικών Δικαιωμάτων (Ν. 2121/93, Ν. 3049/2002 άρθρο 14 και Ν. 3057/2002 άρθρο 81) και ότι απαγορεύεται η συστηματική αποθήκευση ή εκτύπωση όλου του περιεχομένου των τευχών των περιοδικών και των βιβλίων,
- δηλώνετε υπεύθυνα ότι τα τεκμήρια θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για προσωπική σας μελέτη ή έρευνα.

ISBN: 978-960-89439-8-8

ΕΚΔΟΣΗ: Αθήνα, 2012



Ελληνική Επιτροπή της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ.)

#### Ο.Μ.Ε.Ρ.

Το όνομα **Ο.Μ.Ε.Ρ.** προέρχεται από τα αρχικά της γαλλικής ονομασίας «**Organisation Mondiale pour l'Éducation Précolaire**». Πρόκειται για μια επιστημονική, μη κρατική, Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής, η οποία δραστηριοποιείται σε εβδομήντα χώρες και συνεργάζεται με διεθνείς οργανισμούς που έχουν παρόμοιους στόχους (UNESCO, UNICEF, ECOSOC, Συμβούλιο της Ευρώπης).

Μέσα από τη δράση της, η Ο.Μ.Ε.Ρ. επιδιώκει τη βελτίωση της αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών ηλικίας 0-8 ετών, καθώς και την προαγωγή των συνθηκών διαβίωσης και υγείας τους. Βασικός σκοπός της είναι να υπενθυμίζει στα κράτη και στις παγκόσμιες οργανώσεις τις ανάγκες της πρώτης παιδικής ηλικίας. Υποστηρίζει κάθε προσπάθεια που συμβάλλει στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών του παιδιού, όπως αυτές απορρέουν από τη διακήρυξη των δικαιωμάτων του. Ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των ατόμων που ασχολούνται επαγγελματικά με αυτή την ηλικία. Υποστηρίζει τη συνεργασία των προσχολικών ιδρυμάτων με την οικογένεια και τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μελετά τη θέση του παιδιού σ' έναν κόσμο που εξελίσσεται, με ιδιαίτερη ευαισθησία για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες καθώς και για εκείνα που φοιτούν σε μειονοτικά σχολεία. Υποστηρίζει κάθε επιστημονική έρευνα που μπορεί να επηρεάσει ευνοϊκά τις παραπάνω δράσεις της.

Η Ελλάδα εκπροσωπείται επίσημα στην Ο.Μ.Ε.Ρ. από το 1959 και λειτουργεί με την υπ' αρ. 1274/59 απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών ως αναγνωρισμένο σωματείο με την επωνυμία «Εθνική Επιτροπή Ελλάδος για την Προσχολική Αγωγή». Τα διοικητικά συμβούλια από το 1992 έως και σήμερα, συμμετέχουν με εισηγήσεις σε παγκόσμια συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια και δράσεις.

Η Ελληνική Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. οργανώνει κάθε δύο χρόνια πανελλαδικό συνέδριο και εκδίδει ανά εξάμηνο ηλεκτρονικά το επιστημονικό περιοδικό με τίτλο «Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού», στο πλαίσιο της εκπλήρωσης των βασικότερων στόχων της Οργάνωσης.

Περισσότερες πληροφορίες για την Οργάνωση μπορείτε να αντλήσετε από την ιστοσελίδα της Ελληνικής Επιτροπής στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.omep.gr>.





Αφιερωμένο στη μνήμη της φίλης και συναδέλφου μας Ελένης Παλαιολόγου,  
τ. Προέδρου Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας



# Περιεχόμενα

Ο.Μ.Ε.Ρ. ....	3
Προλογικό Σημείωμα.....	8
Εισαγωγικά.....	9
Βιβλιογραφία.....	16
Ελληνόγλωσση.....	16
Ξενόγλωσση.....	16

## Πρώτο Κεφάλαιο: Περιβάλλον

Σκοπός.....	17
Προσδοκώμενα Αποτελέσματα.....	17
Έννοιες - Κλειδιά.....	17
Εισαγωγικές Παρατηρήσεις.....	17
Ενότητα 1. Το περιβάλλον της οικογένειας.....	22
Ενότητα 2. Η μετάβαση και η υποδοχή σε νέα περιβάλλοντα.....	24
Ενότητα 3. Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου.....	30
3.1. Το ευρύτερο περιβάλλον.....	30
3.2. Ο χώρος της τάξης.....	33
3.3. Ο εξοπλισμός και το υλικό.....	37
3.4. Ο εξωτερικός χώρος.....	38
3.5. Το ανοικτό νηπιαγωγείο.....	40
Ενότητα 4. Το μαθησιακό περιβάλλον.....	43
4.1. Κλειστό και ανοικτό περιβάλλον μάθησης.....	45
4.2. Η μετάβαση από το κλειστό στο ανοικτό περιβάλλον μάθησης.....	47
Σύνοψη.....	51
Βιβλιογραφία.....	52
Ελληνόγλωσση.....	52
Ξενόγλωσση.....	52
Χρήσιμες Ιστοσελίδες.....	56

## Δεύτερο Κεφάλαιο: Ανθρώπινες Σχέσεις

Σκοπός.....	57
Προσδοκώμενα Αποτελέσματα.....	57
Έννοιες - Κλειδιά.....	57
Εισαγωγικές Παρατηρήσεις.....	57
Ενότητα 1. Γιατί είναι σημαντικές οι ανθρώπινες σχέσεις στο νηπιαγωγείο;.....	59

Ενότητα 2. Ανθρώπινες σχέσεις και νηπιαγωγείο.....	63
2.1. Σχέσεις ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τα παιδιά.....	64
2.2. Σχέσεις ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τους γονείς.....	68
2.3. Σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά.....	72
2.4. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών.....	75
Ενότητα 3. Ποιες σχέσεις αναπτύσσονται ανάμεσα στη νηπιαγωγό και άλλους ανθρώπους που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με το νηπιαγωγείο;.....	84
3.1. Η σχέση της νηπιαγωγού με την τοπική κοινότητα.....	84
3.2. Η σχέση της νηπιαγωγού με τη σχολική σύμβουλο και άλλα θεσμικά πρόσωπα.....	86
Σύνοψη.....	89
Βιβλιογραφία.....	90
Ελληνόγλωσση.....	90
Ξενόγλωσση.....	92
Σχετική Νομοθεσία .....	94
Χρήσιμες Ιστοσελίδες.....	94

## Τρίτο Κεφάλαιο: Αναλυτικά Προγράμματα

Σκοπός.....	95
Προσδοκώμενα Αποτελέσματα.....	95
Έννοιες - Κλειδιά.....	95
Εισαγωγικές Παρατηρήσεις .....	96
Ενότητα 1. Το αναλυτικό πρόγραμμα - θεωρία και πράξη.....	99
1.1. Τι ακριβώς είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα;.....	99
1.2. Παραδοσιακά ή σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα; Κλειστά ή ανοικτά;.....	101
1.3. Ποια είναι τα συστατικά στοιχεία που απαρτίζουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα;.....	104
Ενότητα 2. Κριτική ανάγνωση αναλυτικών προγραμμάτων.....	108
2.1. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως γνώση προς μετάδοση.....	110
2.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν.....	113
2.3. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία.....	116
2.4. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη.....	119
2.5. Κριτική των τεσσάρων τύπων αναλυτικών προγραμμάτων.....	122
Ενότητα 3. Κριτική εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων.....	125
3.1. Προγράμματα και δράσεις οργανωμένα με βάση τα ενδιαφέροντα.....	125
3.2. Προγράμματα και δράσεις σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης.....	127
Σύνοψη.....	134
Βιβλιογραφία.....	135
Ελληνόγλωσση.....	135
Ξενόγλωσση.....	138
Σχετική Νομοθεσία .....	140

## Τέταρτο Κεφάλαιο: Αναστοχασμός

Σκοπός.....	141
Προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	141
Έννοιες - Κλειδιά.....	141
Εισαγωγικές Παρατηρήσεις.....	141
Ενότητα 1. Εισαγωγή στην αναστοχαστική διαδικασία.....	142
1.1. Η πορεία του αναστοχασμού.....	142
1.2. Τα κύρια χαρακτηριστικά του αναστοχασμού στην εκπαίδευση.....	145
Ενότητα 2. Οι συνθήκες που ευνοούν τον εποικοδομητικό αναστοχασμό στο νηπιαγωγείο.....	151
2.1. Αναστοχασμός και εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	151
2.2. Το πλαίσιο του αναστοχασμού.....	152
2.3. Τα πρώτα βήματα.....	154
Ενότητα 3. Μέθοδοι - Τεχνικές - Εργαλεία.....	160
3.1. Περιγραφή μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων.....	160
3.2. Προβληματισμοί.....	174
Ενότητα 4. Οφέλη για τους εμπλεκόμενους και ο ρόλος της νηπιαγωγού.....	179
4.1. Οφέλη.....	179
4.2. Ο ρόλος της νηπιαγωγού.....	181
Σύνοψη.....	184
Βιβλιογραφία.....	185
Ελληνόγλωσση.....	185
Ξενόγλωσση.....	188
Άλλες πηγές.....	189
Χρήσιμες ιστοσελίδες.....	190
Συντελεστές.....	191

# Προλογικό Σημείωμα

Είναι μεγάλη μου χαρά που προλογίζω το βιβλίο μιας γνωστής μου ομάδας, στην οποία συμμετέχουν κυρίως νηπιαγωγοί αλλά και μια καλή συνάδελφος πανεπιστημιακός, από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, όπου εργάστηκα πολύ δημιουργικά για πολλά χρόνια στο παρελθόν. Γνωρίζω καλά ότι τα περισσότερα μέλη της ομάδας έχουν στο ενεργητικό τους μακροχρόνιο εκπαιδευτικό έργο στα νηπιαγωγεία και έχουν εργαστεί με ανιδιοτέλεια και πολύ μεράκι στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Με κάποιες από αυτές έχω την τιμή να συνεργάζομαι επί μακρόν. Επιπλέον, όλα τα μέλη της ομάδας έχουν μεγάλη εμπειρία στις πρακτικές της προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και θεωρητική ενασχόληση στο ίδιο πεδίο. Συνεχίζω με τρεις επισημάνσεις και μια ευχή για το βιβλίο τους.

Η πρώτη επισήμανση για το εγχείρημα της ομάδας αυτής είναι ότι το βιβλίο γράφτηκε για να συμβάλει στην ενημέρωση και την επαγγελματική ανάπτυξη της νηπιαγωγού που εργάζεται στην προσχολική εκπαίδευση. Στην αρχική στόχευση δεν περιλαμβάνονταν οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης, αν και το βιβλίο μπορεί να είναι χρήσιμο και γι' αυτούς. Επίσης, μέρη του βιβλίου μπορούν να αξιοποιηθούν από οποιονδήποτε ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση σε οποιαδήποτε βαθμίδα.

Η δεύτερη επισήμανση είναι ότι το βιβλίο εστιάζει σε τέσσερα κλειδιά (περιβάλλον, ανθρώπινες σχέσεις, αναλυτικά προγράμματα και αναστοχασμός), στα οποία κατέληξε η συγγραφική ομάδα μετά από πολλούς προβληματισμούς, συζητήσεις και διερευνήσεις. Πρόκειται για ένα φιλόδοξο και δύσκολο εγχείρημα δημιουργίας μιας δομής, που αν μη τι άλλο, θέτει σημαντικά ζητήματα, τα οποία συνδέονται με τα τέσσερα αυτά βασικά κλειδιά. Εξαιρετικά ενδιαφέρον, επίσης, είναι ότι στα τέσσερα αυτά κλειδιά προστίθεται ακόμη ένα, η νηπιαγωγός, η οποία είναι το υποκείμενο που αξιοποιεί τα τέσσερα κλειδιά και η βασική προϋπόθεση για να αξιοποιηθούν. Στην πραγματικότητα, συνεπώς, τα κλειδιά είναι 4+1, κάτι που τονίζει τον πρωταγωνιστικό και κομβικό ρόλο της νηπιαγωγού και διαφοροποιεί τη θεώρηση του βιβλίου από στενά τεχνικές, πρακτικίστικες ή μόνο ακαδημαϊκές οπτικές.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να προστεθεί ότι έχει καταβληθεί σημαντική προσπάθεια συνοπτικής αλλά επαρκούς παρουσίασης καθενός από τα τέσσερα κλειδιά, με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού νηπιαγωγείου, το οποίο γνωρίζουν καλά οι συγγραφείς. Σε πολλές περιπτώσεις η παρουσίαση αυτή καταλήγει σε πρωτότυπες συνθέσεις, τουλάχιστον όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία.

Η τρίτη επισήμανση είναι ότι στο βιβλίο, εκτός από την πλούσια ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και δικτυογραφία, καθώς και τις πολλές αναφορές στη νομοθεσία, παρουσιάζεται πλήθος παραδειγμάτων, δραστηριοτήτων, παράλληλων κειμένων, οδηγιών μελέτης. Έτσι το κείμενο καθίσταται λειτουργικό, πρακτικό και εύχρηστο, ώστε να προσφέρεται για άμεση εφαρμογή στο νηπιαγωγείο και για αναστοχασμό. Επίσης, κάθε βασικό κεφάλαιο του βιβλίου διαθέτει σαφή δομή με αναφορά στο σκοπό, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και τις έννοιες - κλειδιά, εισαγωγικές παρατηρήσεις και σύνοψη, που διευκολύνουν πολύ την κατανόηση και την αξιοποίηση του βιβλίου. Επιπλέον, το γεγονός ότι προσφέρεται δωρεάν πρόσβαση στην ηλεκτρονική μορφή του βιβλίου, το καθιστά εξαιρετικά χρήσιμο για τη νηπιαγωγό που εργάζεται σε απομακρυσμένες περιοχές, με δύσκολη πρόσβαση σε βιβλιοθήκες αλλά και για κάθε νηπιαγωγό, που ως πενιχρά αμειβόμενη σήμερα έχει περιορισμένη δυνατότητα να αγοράζει βιβλία.

Εύχομαι το βιβλίο αυτό να βρει την ανταπόκριση που αναμένουν οι συγγραφείς του και να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των ελληνίδων νηπιαγωγών με τη συμβολή της Ο.Μ.Ε.Ρ.

Γιώργος Μπαγάκης

Καθηγητής Μεθοδολογίας και Πολιτικών  
Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης  
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,  
πρώην Πρόεδρος του Οργανισμού  
Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ)





# Εισαγωγικά

Αγαπητέ / -ή νηπιαγωγέ<sup>1</sup>,

Το υλικό που έχεις μπροστά σου είναι μια αφορμή για ενημέρωση, σκέψη, ευαισθητοποίηση, αναστοχασμό και αυτοβελτίωση για τις νηπιαγωγούς που δεν αρκούνται στο προφανές και για όλους εκείνους που αγαπούν και σέβονται τη θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ιδέα και η πρωτοβουλία για τη δημιουργία του ξεπήδησε μέσα από τις επαγγελματικές και επιστημονικές αναζητήσεις των συγγραφέων ένα πρωινό, στο τέλος μιας ημερίδας του Παραρτήματος της Ο.Μ.Ε.Ρ. Αθήνας με θέμα την επιμόρφωση των νηπιαγωγών («Συνεχίζοντας τις προσπάθειες της Ελένης Παλαιολόγου για μια αυθεντική επιμόρφωση των νηπιαγωγών», Αθήνα, 27/11/2010). Μέσα από διάλογο και αυτοκριτική, αναδύθηκε - δειλά στην αρχή, με ενθουσιασμό στη συνέχεια - η ανάγκη ύπαρξης μιας εμπειριστατωμένης και τεκμηριωμένης δουλειάς με προτάσεις, η οποία οφείλει να είναι χρηστική, σύγχρονη και συμβατή με τα δεδομένα και τους προβληματισμούς της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα, λαμβάνοντας υπόψη και το παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Από τον τίτλο ακόμη, μπορεί να καταλάβει κανείς ότι η νηπιαγωγός είναι η μόνη που μπορεί να λειτουργήσει ως το δυναμικό στοιχείο αυτής της εργασίας, είναι εκείνη που έχει στα χέρια της όλα τα κλειδιά που απαιτούνται για την απασφάλιση των θεματικών περιοχών. Είναι το +1, ο καταλυτικός παράγοντας, που μπορεί να προκαλέσει συνδέσεις και συσχετισμούς ξεκλειδώνοντας πόρτες προς νέους ορίζοντες. Η αξία της, η δύναμή της, πολλαπλασιάζεται μέσα από τις διεργασίες της συνεργασίας, της επιστημονικής τόλμης, του αναστοχασμού και της απενοχοποίησης της διαφορετικής οπτικής. Εκείνη διαλέγει τον τόπο, το χρόνο, το υλικό και τους ανθρώπους που θα την βοηθήσουν να πραγματώσει έναν πολυεπίπεδο διάλογο με καίριες παρεμβάσεις, τόσο μεμονωμένα - εσωτερικά όσο και εξακτινωμένα / διαδραστικά, στο εκπαιδευτικό της έργο.

Τα νηπιαγωγεία ως χώροι έκφρασης, δημιουργίας και μάθησης επιτρέπουν στις νηπιαγωγούς να έχουν πολλαπλούς ρόλους, με εξέχοντα το διπλό τους ρόλο ως δάσκαλοι και μαθητευόμενοι. Χρησιμοποιώντας αυτή την ανοικτή επικοινωνιακή συνθήκη, είναι εκείνες που δημιουργούν τις ευκαιρίες πρόσβασης των παιδιών σε ποικιλία διαφορετικών εμπειριών. Είναι αυτές που τους δίνουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν ερωτήσεις, είναι ο μοχλός στήριξης για κάθε παιδί που προσπαθεί να ανακαλύψει τις απαντήσεις. Λόγω της αλληλεπιδραστικής φύσης του επαγγέλματός τους, αποτελούν τον κεντρικό συντελεστή των μαθησιακών αποτελεσμάτων και είναι ενίοτε οι φορείς της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος με πληροφορίες και προτάσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την αναβάθμισή του.

Οι νηπιαγωγοί πρέπει να είναι σε θέση να κατακτούν τη γνώση αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον και με τους άλλους, να σκέφτονται κριτικά αναφορικά με τη δουλειά που επιτελούν και διαρκώς να αναπτύσσουν ή να εξελίσσουν δεξιότητες. Στο πλαίσιο της δουλειάς τους καλούνται να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, να αναπτύξουν ικανότητες για ζητήματα όπως η ηγεσία, το πρακτικό πνεύμα, η ευθύνη απέναντι στον εαυτό τους, η διαπολιτισμική προσέγγιση, η υποχρέωση και η ευθύνη τους να εισάγουν νέες μεθόδους στην οργάνωση της μάθησης. Συνεπώς, η κατάρτισή τους είναι διεπιστημονική και περιλαμβάνει εκτός από τη γνώση του γνωστικού αντικείμενου και της παιδαγωγικής, τις ικανότητες που απαιτούνται για την καθοδήγηση και την υποστήριξη των παιδιών, δημιουργώντας συγχρόνως τις προϋποθέσεις για την κατανόηση και την υλοποίηση της κοινωνικής και πολιτιστικής διάστασης της μάθησης.

Στο νηπιαγωγείο καλλιεργούνται όλες οι οριζόντιες δεξιότητες, καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται βιωματικά, αναπτύσσοντας τη φαντασία και τη διαίσθησή τους, ότι η γνώση δεν είναι μονοσήμαντη και περιορισμένη αλλά ότι επιπλέον υπάρχει σύνδεση και εμπλοκή όλων των εξειδικευμένων μορφών «γνώσης» (συναισθηματικής ή κοινωνικής και αισθητικής), μαθαίνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο να απολαμβάνουν τη μάθηση.

Ως «οριζόντιες δεξιότητες» (ή / και «διαθεματικές») περιγράφονται οι ομάδες δεξιοτήτων οι οποίες είναι σημαντικές στη μάθηση και τις κοινωνικές συνδιαλλαγές, αλλά δεν εξειδικεύονται σε συγκεκριμένο τομέα. Για το λόγο αυτό, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όλων των γνωστικών αντικείμενων περιλαμβάνουν συγκεκριμένους τρόπους προώθησής τους. Στο παρακάτω κείμενο θα βρείτε τις σπουδαιότερες από τις οριζόντιες δεξιότητες.

1. Από εδώ και στο εξής, όπου στο κείμενο αναφέρεται «η νηπιαγωγός» εννοείται «ο / η νηπιαγωγός».



# Παράλληλο Κείμενο 1

## Οι σπουδαιότερες οριζόντιες δεξιότητες

α) η δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κ.λπ.), β) η δεξιότητα της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή, γ) η δεξιότητα / ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και αφετέρου την προστασία από την «πληροφοριακή ρύπανση», δ) η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες, ε) η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών, στ) η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης, ζ) η ικανότητα ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, η) η ικανότητα διαχείρισης πόρων (φυσικών, οικονομικών, κοινωνικών κ.ά.), θ) η ικανότητα της δημιουργικής επινόησης, ι) η ικανότητα «ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης» και η δημιουργία τέχνης και ια) η αξιοποίηση γνώσεων και η υιοθέτηση αξιών κατάλληλων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων (Υ.Α. 21072α/Γ2 ΦΕΚ 303 Β'/13/03/2003).

Με γνώμονα τα παραπάνω, το υλικό χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη συμπληρωματικά μεταξύ τους, με κριτήριο τις πληροφορίες και τις πρακτικές αυτομόρφωσης που προτείνουν.



# Γιατί να διαβάσω το βιβλίο αυτό;

Το κύριο χαρακτηριστικό του βιβλίου είναι ότι αναπτύχθηκε μορφολογικά και θεματολογικά κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει τις παρακάτω απαιτήσεις:

- α) να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής με σκοπό την αυτομόρφωσή τους και
  - β) να έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί για εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από τη διαδικασία δημοσιοποίησής του, ως αναρτημένη εργασία στο διαδίκτυο.
- Η διάταξη του υλικού δίνει έμφαση στη θεωρητική αλλά και την πρακτική προσέγγιση των επιμέρους εννοιών, διαμέσου εννοιολογικών και παραδειγματικών αναφορών.

Ως βασική μεθοδολογική αρχή χρησιμοποιήθηκε η ολιστική προσέγγιση. Σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση, η μάθηση αντιμετωπίζεται τόσο ως προσωπικό όσο και ως κοινωνικό εγχείρημα, με έμφαση στην ενδυνάμωση και την ωρίμανση παιδιών και εκπαιδευτικών μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Το κλειδί για την προσωπική ωρίμανση είναι η δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας που εργάζεται συνεργατικά για την κατάκτηση της γνώσης. Η προσωπική ωρίμανση και η αυτοβελτίωση μέσα από τη συνεργασία και τον αναστοχασμό είναι από τις βασικές επιδιώξεις της ολιστικής προσέγγισης (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Ειδικότερα η προσχολική εκπαίδευση επιδιώκει να προσεγγίσει ολιστικά την ανάπτυξη του παιδιού. Προσεγγίζω ολιστικά σημαίνει, για την Φλογαίτη, ότι εκπαιδεύω ώστε το παιδί να αποκτήσει ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου, στη σύνθεση της οποίας συντελούν οι σχέσεις που αναπτύσσουμε σε συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο αναφοράς, οι αλληλεπιδράσεις με τα άτομα και το περιβάλλον, οι διαδικασίες, οι αξίες, οι αντιλήψεις, τα συναισθήματα κ.ά. «Σημαίνει ότι μπορώ να βλέπω και να κατανοώ το σύνολο της εικόνας, να διακρίνω το παζλ που συγκροτεί αυτή την εικόνα, να συνθέτω και να ανασυνθέτω τα κομματάκια. Συνεπώς, είμαι σε θέση να κατανοήσω και να αξιολογήσω το ζήτημα που επεξεργάζομαι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πραγματικότητας όπου αναδεικνύεται ως ζήτημα» (2006: 187).

Από τη μεριά του, το νηπιαγωγείο παρέχει στα παιδιά εκείνη την εκπαίδευση που θα τους επιτρέψει να προσαρμοστούν σε ένα όλο και πιο παγκοσμιοποιημένο, ανταγωνιστικό, διαφοροποιημένο και σύνθετο περιβάλλον, στο οποίο η δημιουργικότητα, η ικανότητα για καινοτομία, η αίσθηση της πρωτοβουλίας και η δέσμευση για διά βίου μάθηση είναι εξίσου σημαντικές με τις ειδικές γνώσεις σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Official Journal of the European Union, 2008/C 319/08 της 21/11/08).

## Πώς θα το διαβάσω;

Αν σας προτείναμε η ανάγνωση του κειμένου να είναι γραμμική και στατική δε θα εξυπηρετούνταν οι αρχές της συγγραφής του. Για το λόγο αυτό προτείνεται στον αναγνώστη να χρησιμοποιήσει αυτοβούλως την κρίση του κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, επιλέγοντας διαφορετικά πεδία αναφοράς κάθε φορά, συνδυάζοντάς τα παράλληλα με σχετικές παραπομπές σε άλλα σημεία του βιβλίου. Το υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα κατά την οριζόντια ανάγνωσή του, επειδή κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορεί να παρέχει αποτελεσματικότερα τις πληροφορίες που ενδιαφέρουν τον αναγνώστη ώστε να καλύψει διαθεματικά το πλαίσιο της αναζήτησής του.

Ως προς τη δομή του, το υλικό χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο καθένα από αυτά παρατίθενται:

- Ο σκοπός
- Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα
- Οι έννοιες - κλειδιά
- Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις
- Το κυρίως περιεχόμενο του κάθε κεφαλαίου
- Η σύνοψη
- Η βιβλιογραφία

# Πώς θα βρω τι με ενδιαφέρει;

Σε κάθε κεφάλαιο υπάρχουν τρεις επιμέρους τομείς αναφοράς. Στον πρώτο τομέα ορίζονται οι στόχοι, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και οι έννοιες - κλειδιά τα οποία αφορούν στη διαδικασία της αυτομόρφωσης και αυτοβελτίωσης.

Ο δεύτερος, και κυριότερος, τομέας αναφέρεται στη διεξοδική μελέτη του θέματος με παράθεση παραδειγμάτων και σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών με τρόπο τέτοιο ώστε να εξυπηρετείται η άμεση εφαρμογή και ο αναστοχασμός από τον συμμετέχοντα αναγνώστη.

Στον τρίτο τομέα περιλαμβάνονται τα εμβόλιμα παράλληλα κείμενα, οι δραστηριότητες και ο οδηγός περαιτέρω μελέτης. Τα εμβόλιμα παράλληλα κείμενα διευκολύνουν την κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου, ενώ στις δραστηριότητες ο αναγνώστης έχει την ευχέρεια να ανατρέξει σε παραδείγματα και να τις πραγματοποιήσει ατομικά ή συνεργατικά (με κάποια συνάδελφο ή συνεργάτιδα).

Οι απαντήσεις στις δραστηριότητες δεν είναι στατικές και μόνιμες, δεν αποτελούν τη λύση σε αυτές αλλά, αντιθέτως, καταγράφουν την τάση στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Κάθε δραστηριότητα είναι δυνατό να δώσει διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με τον τρόπο εφαρμογής της, τα άτομα που απαντούν, το περιβάλλον ανάπτυξής της και το είδος του αναστοχασμού που θα ακολουθήσει. Συνεπώς, μπορεί να αποτελέσει εφαρμογή για παραπάνω από μία φορές σε διαδραστικό και επικοινωνιακό επίπεδο, δηλαδή να επαναληφθεί σε άλλη χρονική στιγμή με διαφορετικές παραμέτρους συμμετεχόντων (άλλες συνάδελφοι, διαφορετικά παιδιά κ.λπ.). Σημαντικό είναι να μπορέσουν οι δραστηριότητες να λειτουργήσουν ως πεδίο ανοικτού διαλόγου, συμμετοχικής δράσης, ομαδικού αναστοχασμού και θετικής συνεργατικής ανατροφοδότησης. Έτσι, κάθε νέα σκέψη και ιδέα θα δημιουργεί καινούργια, ανανεωτικά πλαίσια αναφοράς στην εκπαιδευτική πράξη, τόνωνοντας παράλληλα τη δημιουργικότητα και την αυτοεκτίμηση των νηπιαγωγών που συμμετέχουν.

Ο οδηγός περαιτέρω μελέτης παρέχει επιπλέον λειτουργικές και ουσιαστικές πληροφορίες σχετικά με το θέμα, βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των θεωρητικών ζητημάτων από ποικιλία πηγών και σε συνδυασμό με τα παράλληλα κείμενα και τις δραστηριότητες ενεργοποιεί την αλληλεπιδραστική σχέση του αναγνώστη με το κείμενο.

## **Αναλυτικότερα:**

Στο Πρώτο Κεφάλαιο με τίτλο «Περιβάλλον», επιχειρείται η οριζόντια, ευρύτερη προσέγγιση της έννοιας «περιβάλλον» και των διαφορετικών συστημάτων του ή κατηγοριών του, όπως είναι το περιβάλλον της οικογένειας, η μετάβαση και η υποδοχή σε νέα περιβάλλοντα και το περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Στη συνέχεια, αναλύεται η σημασία των διαφορετικών τύπων περιβάλλοντος μάθησης και ο ρόλος των συμμετεχόντων μέσα σε αυτά.

Το παράλληλο κείμενο που ακολουθεί καταδεικνύει τη στενή σχέση ανάμεσα στο ευρύτερο περιβάλλον και συγκεκριμένα το κοινωνικό - οικονομικό - πολιτιστικό με τη διαμόρφωση των προγραμμάτων για την εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία.

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο, «Ανθρώπινες Σχέσεις», αναδεικνύεται η ιδιαίτερη σημασία των ανθρώπινων σχέσεων στο νηπιαγωγείο και τη σύνδεσή τους με τη μάθηση, την αυτοεξέλιξη,

## Παράλληλο Κείμενο 2

### Η επίδραση του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού παράγοντα στα εκπαιδευτικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας

Η κατανόηση του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος είναι θεμελιώδης για τη χάραξη πολιτικής στον τομέα της παιδικής ηλικίας. Σήμερα, τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο στη φροντίδα, την ανατροφή και την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, αλλά επικεντρώνονται και στην επίλυση πολύπλοκων κοινωνικών θεμάτων. Για παράδειγμα, τα μέτρα που έπαιρνε στο παρελθόν η UNICEF για τη φτώχεια των παιδιών, στηρίζονταν στην οικονομική κατάσταση των γονέων. Υπάρχουν όμως κι άλλοι παράγοντες που μεταβάλλουν το επίπεδο της παιδικής φτώχειας και επιδεινώνουν τις επιπτώσεις της. Μεταξύ των άλλων, που συνήθως αναφέρονται, είναι η ανεργία, οι μονογονεϊκές οικογένειες, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και οι περιορισμένες δεξιότητες των γονέων, οι διακρίσεις, η υψηλή εγκληματικότητα, οι κακές συνθήκες στέγασης, η κακή υγεία και η διάλυση της οικογένειας.

Ένα δεύτερο παράδειγμα αφορά στα προγράμματα για παιδιά από μειονεκτούσες ομάδες. Οι νέες θεωρίες σχετικά με τη διαφορετικότητα δεν επικεντρώνονται πλέον σε ποιες ελλείψεις έχουν τα παιδιά λόγω της καταγωγής τους, της θρησκείας και της περιορισμένης χρήσης της ομιλούμενης γλώσσας, αλλά στο ότι τα άτομα έχουν πολλαπλές ταυτότητες και ιδιότητες που δεν μπορούν να συνοψιστούν στην ονοματοδότησή τους. Επιτυχή προγράμματα δεν επικεντρώνονται μόνο στη γνωστική ανάπτυξη αυτών των παιδιών και δεν τα κατηγοριοποιούν με βάση τις αναπτυξιακές ή γλωσσικές ανάγκες τους. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα στην προσχολική ηλικία υποστηρίζουν ότι, τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, θα μάθουν και θα αναπτυχθούν γρήγορα, εάν τους δοθεί ένα ολιστικό, υποστηρικτικό, παιδαγωγικό περιβάλλον.

Συνεπώς, τα προγράμματα με συγκεκριμένους στόχους μπορούν να στιγματίσουν τα παιδιά και να τα περιθωριοποιήσουν, ενώ τα προγράμματα για όλους φαίνεται να είναι η πιο αποτελεσματική προσέγγιση (Barnett et al., 2004).

την αυτοεκτίμηση, την κοινωνικοποίηση όλων των ατόμων μέσα και έξω από το χώρο του νηπιαγωγείου. Εξετάζονται εκείνες οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον, όπως είναι η σχέση της νηπιαγωγού με τα παιδιά, της νηπιαγωγού με τους γονείς, της νηπιαγωγού με συναδέλφους νηπιαγωγούς και οι σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά. Μελετώνται οι δυναμικές που δημιουργούνται ανάμεσα στη νηπιαγωγό και άλλους ανθρώπους που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με το νηπιαγωγείο, για παράδειγμα η σχέση της νηπιαγωγού με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων, με τη σχολική σύμβουλο, με τον προϊστάμενο, με το Δήμο και άλλους τοπικούς φορείς. Αναλύονται και αποκωδικοποιούνται οι δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη σύναψη αυτών των σχέσεων και αφορούν στην κριτική, την αξιολόγηση, την ανασφάλεια, το ρόλο της εξουσίας, τους διαφορετικούς στόχους και προτεραιότητες, την έλλειψη χρόνου, την κούραση, την επαγγελματική εξουθένωση, την ανταγωνιστικότητα, την επιμόρφωση, τη διαφορετικότητα. Προτείνονται τρόποι με τους οποίους οι σχέσεις αυτές μπορούν να βελτιωθούν μέσα από τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια, τη δικτύωση, την επικοινωνία, τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την προσωπική ανάπτυξη.

Στο παρακάτω κείμενο περιγράφεται ο ρόλος του νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων.

## Παράλληλο Κείμενο 3

### Αφετηρία της μελέτης των διαπροσωπικών σχέσεων

«Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι η ανάγκη ή επιθυμία να δημιουργεί και να διατηρεί ορισμένες σχέσεις με άλλα πρόσωπα.

Τα περισσότερα άτομα συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνονται αποδεκτά με ευχαρίστηση από τους άλλους και να αρέσουν, ενώ ένα πολύ μεγάλο ποσοστό επηρεάζεται από τη γνώμη που έχουν σχηματίσει οι άλλοι για το πρόσωπό τους. Άλλωστε, ζούμε σε έναν ανθρώπινο κόσμο και η επαφή του κάθε ατόμου με τους άλλους ή με το περιβάλλον του, δημιουργεί σχέσεις που ρυθμίζουν σχεδόν όλες τις λειτουργίες της ζωής του.

Η αλληλεπίδραση αυτή για κάθε άτομο αρχίζει από το οικογενειακό του περιβάλλον και διατηρείται για ορισμένα από αυτά καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αν δε θεωρήσουμε ότι η προσχολική αγωγή αποτελεί μια ενωμένη προσπάθεια γονέων και παιδαγωγών να βοηθήσουν το αναπτυσσόμενο άτομο να αναπτύξει με δόκιμο τρόπο αυτές τις σχέσεις, τότε θα πρέπει να αποδεχθούμε την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ τους αλλά και κατανόησης και αποδοχής του ρόλου εκάστου»

(Λαλούμη-Βιδάλη, 2002: 132).

Στο Τρίτο Κεφάλαιο, «Αναλυτικά Προγράμματα», προσεγγίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα ως θεωρία και ως πράξη, αναλύονται τα κλειστά και τα ανοικτά αναλυτικά προγράμματα, καθώς και τα συστατικά στοιχεία που απαρτίζουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Σηματοδοτείται ο τρόπος ανάγνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων ως γνώση προς μετάδοση, ως προϊόν, ως διαδικασία και ως πράξη. Καταδεικνύονται τα σημεία στα οποία διαφέρουν τα μοντέλα των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και οι δυνατότητες και οι περιορισμοί που προκύπτουν από την υλοποίησή τους. Τέλος, μέσα από παραδείγματα και δραστηριότητες οι νηπιαγωγοί μπορούν να προσδιορίσουν το συνδυασμό αναλυτικών προγραμμάτων, που αξιοποιούν στην τάξη τους και να αναστοχαστούν κριτικά σχετικά με την εφαρμογή τους στην τάξη. Το Παράλληλο Κείμενο 4 παρουσιάζει τη διευρυμένη σχέση των αναλυτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου σε πανευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

## Παράλληλο Κείμενο 4

### Η παράδοση στην ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD) πραγματοποίησε έρευνα για την εκπαίδευση και τη φροντίδα των μικρών παιδιών, στην οποία συμμετείχαν είκοσι από τις τριάντα χώρες μέλη του. Έγινε προσπάθεια αποτύπωσης της φιλοσοφίας και των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης των χωρών που συμμετείχαν. Στην έρευνα συμμετείχαν οι εξής χώρες: Αυστραλία, Αυστρία, Βέλγιο, Καναδάς, Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Γερμανία, Φιλανδία, Γαλλία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ιταλία, Κορέα, Μεξικό, Ολλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Σουηδία, Αγγλία και Αμερική (OECD, 2006: 3' Γουργιώτου, 2007).

Η παραπάνω έρευνα προσδιόρισε δύο ευρύτερους τύπους προσέγγισης των αναλυτικών προγραμμάτων, στις χώρες που συμμετείχαν. Από τη μία πλευρά είναι η προσέγγιση της «προ-δημοτικής εκπαίδευσης» και από την άλλη η προσέγγιση της «κοινωνικής παιδαγωγικής». Αυτές οι δύο προσεγγίσεις αποτελούν τα δύο άκρα ενώ κάπου ανάμεσα τοποθετούνται τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής:

- Προσεγγίσεις που σχετίζονται με την προ-δημοτική εκπαίδευση των παιδιών υιοθετούν οι χώρες στις οποίες επίσημη γλώσσα είναι τα Γαλλικά και τα Αγγλικά. Τα αναλυτικά προγράμματα στις χώρες αυτές, περιέχουν σαφείς και προκαθορισμένους στόχους, προωθούν την οργανωμένη διδασκαλία και αξιολογούν τα παραγόμενα αποτελέσματα. Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο στάδιο της σχολικής εκπαίδευσης και υιοθετεί σχολικά μοντέλα οργανωμένης διδασκαλίας.

- Η κοινωνική παιδαγωγική παράδοση εντοπίζεται στη Νορβηγία και στις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης. Τα αναλυτικά προγράμματα στις χώρες αυτές στοχεύουν στο να υποστηρίξουν τα παιδιά να αναπτύξουν επιθυμία και περιέργεια για μάθηση, αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις τους και όχι ένα προκαθορισμένο επίπεδο γνώσης και επάρκειας. Δίνουν έμφαση εξίσου στη φροντίδα, την ανατροφή και την εκπαίδευση. Αντιμετωπίζουν το νηπιαγωγείο ως διαφορετικό οργανισμό που υποστηρίζει τις οικογένειες και τις ευρύτερες αναπτυξιακές ανάγκες των μικρών παιδιών (OECD, 2006: 59-63).

Στο Τέταρτο Κεφάλαιο, «Αναστοχασμός», περιγράφεται η διαδικασία, η πορεία και τα χαρακτηριστικά του αναστοχασμού. Αναλύονται οι ευνοϊκές προϋποθέσεις για τον εποικοδομητικό αναστοχασμό στο νηπιαγωγείο και τα βήματά του. Παράλληλα παρατίθεται ένα πλήθος μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων, τα οποία υποστηρίζουν και πλαισιώνουν την αναστοχαστική προσπάθεια της νηπιαγωγού, καθώς και τα οφέλη που απορρέουν σε διαφορετικά επίπεδα για όλους τους εμπλεκομένους, τόσο για τη διαδικασία της μάθησης όσο και για την ίδια τη νηπιαγωγό και το ρόλο της. Στη σημασία και τη σύνδεση του αναστοχασμού με τη βιωματική μάθηση αναφέρεται το παρακάτω κείμενο.

## Παράλληλο Κείμενο 5

### Η βιωματική μάθηση και ο αναστοχασμός

«Η βιωματική μάθηση εμπεριέχει τον αναστοχασμό ως αναπόσπαστο στοιχείο της, γιατί αυτό που προσδίδει στην εμπειρία εκπαιδευτική αξία, δεν είναι μόνο η ποιότητα αυτή καθαυτή της εμπειρίας, αλλά και η ποιότητα που της προσδίδει ο μανθάνων μέσω του αναστοχασμού (Criticos, 1993: 162). Ο αναστοχασμός αφορά την επισκόπηση, διερεύνηση, ερμηνεία, αξιολόγηση και επαναξιολόγηση της εμπειρίας μας. Μέσω του αναστοχασμού μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ή να αναιρέσουμε, να επεξεργαστούμε και να μετασχηματίσουμε τους τρόπους ερμηνείας της εμπειρίας (Mezirow, 1991: 117). Η αναστοχαστική σκέψη δηλαδή, μπορεί να οδηγήσει σε ένα επίπεδο γνωστικής διαφοροποίησης, όπου το υποκείμενο συνειδητοποιεί σαφέστερα τη σημασία των εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων στη διαμόρφωση της εμπειρίας του και κατανοεί το νόημα αυτής της εμπειρίας (Κοσμίδου-Hardy, 2000: 12)» (Δεδούλη, 2002: 424).

Ολοκληρώνοντας την εισαγωγή σημειώνουμε ότι το υλικό πήρε μορφή με την εθελοντική συμμετοχή της γραφίστριας Εύας Μπρε και του επιμελητή Απόστολου Λυκούργου, τους οποίους ευχαριστούμε θερμά για την πολύτιμη βοήθειά τους.

Επισημαίνουμε τη συμβολή της Ελληνικής Επιτροπής της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ.), η οποία ως φορέας έκδοσης φρόντισε για τη δημοσίευση της δουλειάς μας σε ηλεκτρονική μορφή, έτσι ώστε να είναι οικονομικά και πρακτικά προσβάσιμη σε όλες τις νηπιαγωγούς, ακόμη και στις πιο απομακρυσμένες περιοχές.

Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον Γιώργο Μπαγάκη, Καθηγητή Μεθοδολογίας και Πολιτικών δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και πρώην Πρόεδρο του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), για την κριτική ανάγνωση του κειμένου μας, καθώς και τους ανθρώπους που μας πίστεψαν και μας ενθάρρυναν σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής του υλικού, ελπίζοντας ότι κάναμε ένα βήμα προς το όραμα της Ελένης Παλαιολόγου για την επιμόρφωση των νηπιαγωγών, στη μνήμη της οποίας το αφιερώνουμε.

Καλή διαδραστική ανάγνωση...  
Οι συγγραφείς

# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση

Γουργιώτου, Ε. (2007).

Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κοινωνία: Ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 182-189.

Δεδούλη, Μ. (2002).

Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής εκπαιδευτικής του θεωρίας, μέσω βιωματικής - αναστοχαστικής διαδικασίας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ. 421-429). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2002).

*Ανθρώπινες Σχέσεις & Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.

Μητακίδου, Χ. & Τρέσσου, Ε. (2007).

*Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2:

«Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής». ΦΕΚ 303/13/03/2003, τεύχος Β'.

Φλογαίτη, Ε. (2006).

*Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## Ξενόγλωσση

Barnett, W.S., Brown, K., & Shore, R. (2004).

The universal vs. targeted debate: Should the United States have preschool for all? *Preschool Policy Matters* (6). New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research. Ανακτήθηκε στις 1/10/2011 από το <http://nieer.org/resources/policybriefs/6.pdf>.

OECD. (2006).

*Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

Official Journal of the European Union, (2008/C 319/08 της 13/12/2008).

*Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools*.



# Πρώτο Κεφάλαιο: Περιβάλλον

## Σκοπός

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να σας βοηθήσει να συνειδητοποιήσετε το ρόλο που παίζει το περιβάλλον σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, αλλά και του ενήλικα, και κυρίως στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία μέσα στο νηπιαγωγείο. Διαβάζοντας τις ενότητες του κεφαλαίου θα αντιληφθείτε ότι το περιβάλλον δεν είναι σταθερός παράγοντας, αλλά ορίζεται κάθε φορά από το χώρο, το χρόνο, τα αντικείμενα, τους ανθρώπους, τις σχέσεις, τις δραστηριότητες και τις συνθήκες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό. Θα αποσαφηνίσετε τους όρους «μαθησιακό περιβάλλον», «κλειστό και ανοικτό περιβάλλον μάθησης», τους οποίους συναντάμε πλέον συχνά στη σύγχρονη βιβλιογραφία και τις καθημερινές συζητήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας με στόχο τον περιορισμό του συγκεντρωτικού χαρακτήρα - σε όλα τα επίπεδα - της ελληνικής εκπαίδευσης.

## Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη του κεφαλαίου, θα είστε σε θέση:

- να αντιλαμβάνεστε με ποιο τρόπο συνυπάρχουν οι διαφορετικές κατηγορίες περιβάλλοντος στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου και διαμορφώνουν τις σχέσεις μέσα σε αυτό,
- να ενημερώνετε τους γονείς για το ρόλο και τη στήριξη τους στην οργάνωση ενός ποιοτικού οικογενειακού περιβάλλοντος που διευκολύνει την ανάπτυξη των παιδιών τους,
- να εκτιμάτε την αναγκαιότητα ύπαρξης σχέσεων μεταξύ περιβάλλοντος της οικογένειας και εκείνου του νηπιαγωγείου για την ομαλή μετάβαση των παιδιών και να σχεδιάζετε ανάλογες δράσεις εξασφαλίζοντας τη «συνέχεια» στη ζωή του παιδιού,
- να κατανοείτε πώς το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, ως ένα ζωντανό σύστημα, επηρεάζει και επηρεάζεται από τον τρόπο που σκεφτόμαστε, δρούμε, νοιώθουμε,
- να προσδιορίζετε τους τρόπους με τους οποίους μετατρέπεται το νηπιαγωγείο σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης,
- να σχεδιάζετε δραστηριότητες που δεν περιορίζονται στο σχολικό ωράριο και την τάξη, αλλά επεκτείνονται σε άλλους χώρους και διαφορετικές χρονικές περιόδους,
- να παρεμβαίνετε πιο συνειδητά στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου σας και να το διαμορφώνετε με βάση τους στόχους και τις ανάγκες που προκύπτουν από το ανθρώπινο δυναμικό του (ενήλικες και παιδιά).

## Έννοιες - Κλειδιά

Περιβάλλον της οικογένειας, μετάβαση, περιβάλλον του νηπιαγωγείου, μαθησιακό περιβάλλον, κλειστό και ανοικτό περιβάλλον μάθησης.

## Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών να ζουν και να παίζουν σε περιβάλλον που ενθαρρύνει την υγιή ανάπτυξή τους. Τι ορίζουμε όμως ως περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση; Ποιο περιβάλλον ενθαρρύνει την υγιή ανάπτυξη των παιδιών; Πότε είναι ή γίνεται μαθησιακό; Υπάρχει περιβάλλον μη μαθησιακό;

Στις επόμενες σελίδες του κεφαλαίου θα επιδιώξουμε να αποσαφηνίσουμε τα παραπάνω ερωτήματα και να κατανοήσουμε, μέσα από παραδείγματα, το ρόλο του περιβάλλοντος στη ζωή των μικρών παιδιών και των ενηλίκων και, κυρίως, τη συστηματική χρήση του ως αναπόσπαστο παράγοντα της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Ξεφυλλίζοντας τα περιεχόμενα των βιβλίων αλλά και στις καθημερινές μας συζητήσεις αναφερόμαστε σε διάφορες κατηγορίες / είδη περιβάλλοντος:



ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
Το περιβάλλον της φύσης	φυσικά στοιχεία (βουνά, δέντρα, λίμνες, θάλασσα), χλωρίδα, πανίδα, βιότοποι
Το ανθρωπογενές περιβάλλον	υποδομή (γέφυρες, δρόμοι, κτίρια, σπίτια), υπηρεσίες και εγκαταστάσεις (νοσοκομεία, σουπερ μάρκετ, σταθμοί παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας)
Το ανθρώπινο περιβάλλον	κοινωνικοί ρόλοι (στο σχολείο, στην οικογένεια, στην κοινότητα), επαγγέλματα (εκπαιδευτικός, αγρότης, καλλιτέχνης), κοινωνικές σχέσεις (φιλίες, ομάδες, αξίες)
Το πολιτιστικο-ιστορικό περιβάλλον	βιβλιοθήκες, μουσεία, θέατρα, μνημεία, αρχιτεκτονική, αρχαιολογική κληρονομιά, παραδόσεις
Το πολιτικο-οικονομικό περιβάλλον	θεσμοί, νόμοι, πολιτικό καθεστώς, μορφή κυβέρνησης, ρυθμός πληθωρισμού, οικονομική ανάπτυξη
Το τεχνολογικό περιβάλλον	τεχνολογικά επιτεύγματα, τεχνολογίες της πληροφορίας, των επικοινωνιών, των πολυμέσων, διαδίκτυο

Πίνακας 1: Κατηγορίες περιβάλλοντος

Οι παραπάνω κατηγορίες ποτέ δεν συναντώνται μεμονωμένα στην καθημερινή μας ζωή. Συνυπάρχουν και οποιαδήποτε αλλαγή σε κάποια από αυτές επιφέρει αντίστοιχες αλλαγές στις άλλες. Για παράδειγμα, η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων έξω από το περιβάλλον του νηπιαγωγείου επηρεάζει την ψυχολογία ή / και τη συμπεριφορά των παιδιών, το ρόλο της νηπιαγωγού και τις πρακτικές διδασκαλίας. Η παρουσία του υπολογιστή στην τάξη μπορεί να διευρύνει τις πολιτισμικές εμπειρίες των παιδιών μέσα από την εικονική περιήγηση σε ένα μουσείο ή σε ένα νηπιαγωγείο του εξωτερικού. Η ανανέωση της κτιριακής υποδομής του νηπιαγωγείου μπορεί να επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και μεταξύ των παιδιών. Για την υλοποίηση μιας δραστηριότητας ή ενός σχεδίου εργασίας είναι αναγκαία η τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης, ίσως και η αναδιαμόρφωση του ευρύτερου χώρου του νηπιαγωγείου.

Συνεπώς, για να προχωρήσει μια νηπιαγωγός σε καινοτόμες δράσεις μέσα στην τάξη της δεν μπορεί να παραβλέψει την «τρίτη νηπιαγωγός» (Gandini, 1998), το περιβάλλον, επειδή είναι «μια δυναμική πραγματικότητα, όπου ο οργανισμός αφομοιώνεται στο περιβάλλον και συμμετέχει στη διαμόρφωση αυτού του περιβάλλοντος» (Φλογαΐτη, 1998: 157). Υπάρχει αμοιβαία και ταυτόχρονα αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ οργανισμού και περιβάλλοντος: το ένα επηρεάζει και επηρεάζεται από το άλλο.



Το παρακάτω παράδειγμα και το Παράλληλο Κείμενο 1 θα μας βοηθήσουν να αποκτήσουμε σαφέστερη εικόνα για το πώς εμπεριέχονται οι κατηγορίες του περιβάλλοντος στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου και διαμορφώνουν τις σχέσεις μέσα σε αυτό.

## Παράδειγμα 1

### Αποτυπώνοντας την εικόνα του περιβάλλοντος

Το περιβάλλον συνίσταται σε σύνολο κατηγοριών ή, καλύτερα, σε σύνολο συστημάτων. Όλα τα συστήματα ενυπάρχουν μέσα στον άνθρωπο, το καθένα επηρεάζει το άλλο και δεν έχουν διακριτά όρια ούτε αποτελούν αυτόνομες μονάδες. Συνεπώς, δεν υπάρχει μετάβαση από το ένα στο άλλο σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή, αλλά συνύπαρξη όλων των συστημάτων (Bronfenbrenner, 1979).

Για να γίνει σαφής αυτή η συνύπαρξη θα ανατρέξουμε στην εικόνα της ρώσικης κούκλας «μπάμπουσκα»: το άτομο (το παιδί / η νηπιαγωγός) είναι μια μπάμπουσκα που «κουβαλάει» μαζί του μικρότερες ή μεγαλύτερες κούκλες (δηλαδή, τις σχέσεις που αναπτύσσει με άλλα άτομα και συστήματα).



## Παράλληλο Κείμενο 1

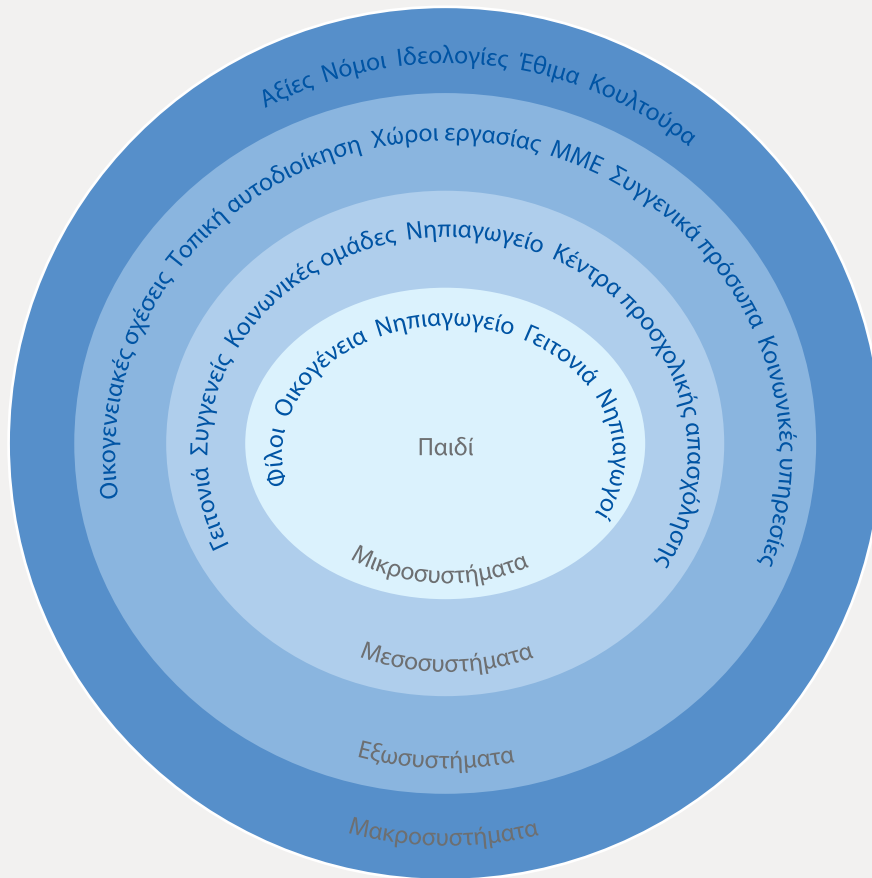
### Η συστημική θεώρηση του περιβάλλοντος

Πέρα από την εικόνα της ρωσικής κούκλας, μπορούμε να φανταστούμε την αλληλεξάρτηση των συστημάτων του περιβάλλοντος με τον άνθρωπο μέσα από το σχήμα του Urie Bronfenbrenner. Ο γνωστός αμερικανός, ρωσικής καταγωγής, ψυχολόγος της ανάπτυξης, το 1979 ανέπτυξε την οικολογική θεωρία των συστημάτων και συγκεκριμένα το βιοοικολογικό μοντέλο. Με βάση το μοντέλο αυτό ορίζει την ανάπτυξη του παιδιού ως διαρκή αλλαγή του τρόπου με τον οποίο κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει το περιβάλλον του (Bronfenbrenner, 1979: 3).

Στο κέντρο του σχήματος του Bronfenbrenner βρίσκεται το παιδί, από το οποίο ξεκινάνε ομόκεντροι κύκλοι που διαμορφώνονται και αναπροσαρμόζονται αδιάλειπτα κατά τη διάρκεια του χρόνου ζωής του. Ο κάθε κύκλος επηρεάζει τους άλλους και τους αλλάζει συνεχώς. Το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης όλων εκείνων που συμβαίνουν γύρω του, αλλά κινείται και αναδομεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Τίποτα δεν μένει στατικό και όλα τα συστήματα αλλάζουν.



# ΜΙΣΘΝΟΖΩΝ



Συγκεκριμένα, στον εσωτερικό κύκλο (μικροσυστήματα) βρίσκεται το παιδί και το άμεσο περιβάλλον του: το σπίτι, η τάξη, η νηπιαγωγός, η γειτονιά, οι φίλοι, οι δραστηριότητες, οι ρόλοι και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει. Όσο πιο νέο είναι το άτομο τόσο πιο περιορισμένο αριθμό μικροσυστημάτων περικλείει ο πρώτος κύκλος του.

Ο επόμενος κύκλος (μεσοσυστήματα) αναδεικνύει τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα συστήματα (όπως η σχέση σπίτι - νηπιαγωγείο), οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη του παιδιού και ας μην συμμετέχει το παιδί πάντα σε όλες. Για παράδειγμα, η ικανότητα ενός παιδιού να μάθει να διαβάζει μπορεί να εξαρτάται περισσότερο από τη φύση των δεσμών μεταξύ νηπιαγωγείου και σπιτιού παρά από τη μέθοδο ανάγνωσης που χρησιμοποιείται στο σχολείο.

Ο τρίτος κύκλος (εξωσυστήματα) μάς δείχνει ότι η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται βαθιά από γεγονότα που συμβαίνουν σε περιβάλλοντα στα οποία το παιδί μπορεί να μην είναι καν παρόν, όπως είναι η εργασία των γονέων του, οι αποφάσεις της τοπικής αυτοδιοίκησης, τα ΜΜΕ, τα συγγενικά πρόσωπα, οι φίλοι των γονέων, το κοινωνικό σύστημα, το σύστημα υγείας κ.λπ. Για παράδειγμα, η απόλυση ενός γονέα από την εργασία του επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού.

Στον τέταρτο κύκλο (μακροσυστήματα) βρίσκονται οι αξίες, η κουλτούρα, τα ήθη και έθιμα, οι νόμοι, οι ιδεολογίες, τα οποία μοιάζουν να είναι ίδια μέσα σε έναν πολιτισμό. Ωστόσο, υπάρχουν μεγάλες διαφορές όχι μόνο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών αλλά και ανάμεσα στις μικρο-κοινωνίες που απαρτίζουν τον ίδιο πολιτισμό. Για παράδειγμα, τα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα είναι διαφορετικά από αυτά στην Ιρλανδία, αλλά και το νηπιαγωγείο σε ένα χωριό της Ελλάδας διαφέρει από το νηπιαγωγείο που βρίσκεται στο κέντρο της πρωτεύουσας. Τα παιδιά των μεταναστών, αν και μπορεί να έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, φέρνουν στο νηπιαγωγείο τον πολιτισμό των γονιών τους. Συνεπώς, κάποια πράγματα δεν είναι αυτονόητα τόσο για αυτά όσο και για τους γονείς τους. Επίσης, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι Ιταλοί γονείς με το νηπιαγωγείο είναι διαφορετικές από αυτές που αναπτύσσουν οι Έλληνες. Τέλος, μία μικρή αλλαγή στον τρόπο ανατροφής ενός παιδιού ή μία οικονομική κρίση μπορεί να επιφέρει μακροχρόνιες αλλαγές στην ανάπτυξη του παιδιού.



# Δραστηριότητα 1

Φωτοτυπήστε το παραπάνω σχήμα σε χαρτί A3. Στο κέντρο του κύκλου βάλτε το όνομά σας και ορίστε ποια είναι τα δικά σας συστήματα αυτή την εποχή (ως προς τους ρόλους που έχετε υιοθετήσει ή / και ως προς τις σχέσεις που έχετε αναπτύξει).

Συμπληρώστε όσα περισσότερα στοιχεία μπορείτε τώρα και επανέλθετε στο σχήμα, αν θέλετε, αφού διαβάσετε τις ενότητες που σας ενδιαφέρουν σε αυτό το βιβλίο. Πόσα επιπλέον συστήματα έχετε εντοπίσει; Τι μάθατε για τον εαυτό σας, αλλά και για τις σχέσεις που διαμορφώνετε με τους άλλους και το περιβάλλον σας;

# Ενότητα 1

## Το περιβάλλον της οικογένειας

Στο περιβάλλον της οικογένειας, όπου το παιδί περνάει τα πρώτα σημαντικά χρόνια της ζωής του, εμπεριέχονται όλα τα παραπάνω συστήματα. Οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους ενήλικες, που το φροντίζουν (γονείς, παππούδες, γιαγιάδες, συγγενείς), επηρεάζουν όχι μόνο το ίδιο αλλά και τους ίδιους τους ενήλικες μέσα από την αλληλεξάρτηση και τη συνεξέλιξη που δημιουργείται. Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι το περιβάλλον του σπιτιού αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών (Arnold et al., 2006· Iltus, 2006· Luster & Okagaki, 2005). Μέσα στο σπίτι, τα παιδιά αρχίζουν από νωρίς τις αλληλεπιδράσεις με τα μέλη της οικογένειας και συγκροτούν την πρώτη εικόνα για τον κόσμο και τον εαυτό τους. Η διαθεσιμότητα που δείχνουν οι γονείς, όπως και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας για αυτά, ο χρόνος που τους αφιερώνουν, όσο και η ποιότητα των ερεθισμάτων που προσφέρει το περιβάλλον του σπιτιού για παιχνίδι και μάθηση, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη φύση των μελλοντικών τους αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα και περιβάλλοντα, καθώς και τη γενικότερη ανάπτυξή τους.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον μεταξύ των ερευνητών σχετικά με την ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος και τον αντίκτυπό του στην ανάπτυξη του παιδιού και, κυρίως, στη μάθηση (Evans, 2006· Iltus, 2006· Ansell & Van Blerk, 2005· Rodrigues, Saraiva & Gabbard, 2005· Flores, 2004· Leventhal et al., 2004). Τα αποτελέσματα της μακροχρόνιας έρευνας (1997-2004), που έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Sylva et al., 2004), έδειξαν ότι το ανθρώπινο περιβάλλον που επικρατεί στο σπίτι μπορεί να επηρεάσει πολύ περισσότερο την ανάπτυξη των παιδιών από την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, το οικογενειακό μαθησιακό περιβάλλον (το οποίο ορίζεται από δραστηριότητες όπως η ανάγνωση και η αφήγηση ιστοριών στα παιδιά, η εκμάθηση τραγουδιών και ρυθμών, το παιχνίδι με τα γράμματα και τους αριθμούς, οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, το σχέδιο και η ζωγραφική, το παιχνίδι με φίλους κ.ά.), συνδέεται περισσότερο με την κοινωνική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών από ό,τι συνδέεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το επάγγελμά τους. Η ίδια έρευνα υποστηρίζει ότι οι φτωχοί γονείς, με περιορισμένες μορφωτικές εμπειρίες, μπορούν να βελτιώσουν την πρόοδο των παιδιών τους και να τα εφοδιάζουν με τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την εισαγωγή στο σχολείο, αν οργανώνουν δραστηριότητες στο σπίτι που ενισχύουν τη μάθηση. Συμπερασματικά, αυτό που κάνουν οι γονείς με τα παιδιά τους (γονικές πρακτικές) είναι πολύ πιο σημαντικό, σε κάποιες περιπτώσεις, από αυτό που είναι οι γονείς και, συνεπώς, τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την υποστήριξη που μπορούν να παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους (Sylva et al., 2004).

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας των '70 ξεκίνησαν οι προσπάθειες να αναπτυχθούν εργαλεία, όπως το εργαλείο HOME (Home Observations for the Measurement of the Environment Inventory), για τη μέτρηση της ποιότητας και της ποσότητας των ερεθισμάτων που παρέχει το οικογενειακό περιβάλλον στο παιδί (Caldwell & Bradley, 1978). Το εργαλείο αυτό προσαρμόστηκε σε περισσότερες από εκατό χώρες και αναλύει τις πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές στην ανατροφή των παιδιών (Bradley & Corwyn, 2005). Δίνει ιδιαίτερη έμφαση:

- στο διδακτικό υλικό που υπάρχει μέσα στο σπίτι,
- στην ενεργοποίηση της γλωσσικής ικανότητας,
- στο φυσικό (καθημερινό) περιβάλλον του σπιτιού,
- στην ανταπόκριση των γονέων στα αιτήματα του παιδιού,
- στα ερεθίσματα που δίνει το περιβάλλον του σπιτιού για μάθηση,
- στις διαφορετικές εμπειρίες που βιώνει το παιδί μέσα στο σπίτι και
- στην αποδοχή του παιδιού από τους γονείς του.



Σήμερα, μετά από πολλές έρευνες και προσαρμογές που έγιναν, το HOME αλλά και το εργαλείο που ανέπτυξε η UNICEF, το MICS (Multiple Indicator Cluster Survey)<sup>2</sup>, αναδεικνύουν τέσσερις βασικούς δείκτες για την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος στο σπίτι.

Ο πρώτος περιβαλλοντικός δείκτης είναι η *διαθεσιμότητα βιβλίων στο σπίτι*. Πολλές μελέτες κατέδειξαν τη σημασία της έκθεσης των παιδιών στο βιβλίο από την πρώιμη ηλικία, επειδή τα παιδιά που βλέπουν τους γονείς τους να διαβάζουν, έχουν θετική τάση ως προς την ανάγνωση (Bus, Van Iizendoorn & Pellegrini, 1995).

Δεύτερος δείκτης είναι η *συμμετοχή των γονέων σε κοινή ανάγνωση με τα παιδιά τους*. Η ανάγνωση μεγαλοφώνως στα παιδιά αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη γλωσσική ανάπτυξη, εφόσον οι γονείς χρησιμοποιούν πλούσιο και διαφοροποιημένο λεξιλόγιο κατά την ανάγνωση σε σχέση με τον τρόπο που μιλούν στη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων. Ακόμα και σε πολύ νεαρή ηλικία, κοιτάζοντας εικονογραφημένα βιβλία μαζί με τα παιδιά τους, δείχνοντας και επεξηγώντας τις εικόνες, διεγείρουν με πολλούς τρόπους τη γνωστική τους εξέλιξη (Zuckerman & Kahn, 2000· Neuman, 1996), ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν το συναισθηματικό δεσμό.

Ο τρίτος περιβαλλοντικός δείκτης αναδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία ενός *περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα για τα παιδιά*, το οποίο ενθαρρύνει την εξερεύνηση και την επίλυση προβλημάτων. Πέρα από τα βιβλία, είναι σημαντικό να υπάρχουν στο σπίτι υλικά για ζωγραφική και καλλιτεχνικές δραστηριότητες (όπως μολύβια, μαρκαδόροι, χαρτί και χρώματα). Επίσης, η διαθεσιμότητα των παιχνιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον, και κυρίως η διάθεση των γονέων και των μεγαλύτερων αδελφών να οργανώνουν παιχνίδια και να παίζουν με τα μικρά παιδιά, είναι ένας καλός δείκτης της γονικής μέριμνας και ευαισθησίας προς το παιχνίδι.

Τέλος, η συχνότητα με την οποία *οι γονείς παίζουν μαζί με τα παιδιά τους και η γονική ανταπόκριση στα αιτήματά τους* είναι ένας κρίσιμος δείκτης για τη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη και την ψυχική υγεία των παιδιών (Illtus, 2006: 4). Έρευνες δείχνουν ότι η γονική ανταπόκριση συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ατομικότητας του παιδιού, την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του, την αυτοεπιβεβαίωσή του (Baumrind, 1980, 1991), τη δημιουργία στενών και ασφαλών σχέσεων μεταξύ γονέα και παιδιού (Carlo et al., 2007) και, κατ' επέκταση, στη σύναψη μελλοντικών υγιών σχέσεων από το ίδιο το παιδί. Όταν οι γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά τους, αλληλεπιδρούν θετικά και αφιερώνουν καθημερινά χρόνο για αυτά, δρουν ως πρότυπα συμπεριφοράς, ενώ τα παιδιά δείχνουν ενσυναίσθητη κατανόηση (Spinrad et al., 1999), δηλαδή μπορούν να κατανοούν τον κόσμο του άλλου κατά τον τρόπο που εκείνος τον αντιλαμβάνεται.

Η ανάπτυξη του παιδιού δεν εξαρτάται, όμως, μόνο από το περιβάλλον της οικογένειας και την ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτύξει με τα μέλη της, αλλά και από άλλα περιβάλλοντα και τη μεταξύ τους διασύνδεση, τα οποία συνυπάρχουν χωρίς απαραίτητα να χαρακτηρίζονται από τις ίδιες συνθήκες με αυτές του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η μετάβαση του παιδιού σε κάθε νέο περιβάλλον, όπως είναι αυτό του σχολείου, αποτελεί σημαντική στιγμή στη ζωή του και η προσαρμογή του σε αυτό θα καθορίσει την περαιτέρω ανάπτυξή του.

## Δραστηριότητα 2

Στην πρωινή συζήτηση πολλές φορές τα παιδιά διηγούνται τις εμπειρίες τους από το σπίτι. Κάποια από αυτά φέρνουν τα αγαπημένα τους αντικείμενα. Συζητήστε με τα παιδιά, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για τη δημιουργία μιας νέας γωνιάς στην τάξη σας, τη «γωνιά της οικογένειας» ή του «δικού μου σπιτιού». Ρωτήστε τα, τι θα μπορούσε να περιλαμβάνει η γωνιά, πώς θα ήθελαν να μοιάζει, σε ποιο σημείο της τάξης θα στηθεί και ξεκινήστε την οργάνωσή της. (Η γωνιά μπορεί να αποτελέσει αφόρμηση για την οργάνωση μελλοντικών παιδαγωγικών δράσεων).

Καταγράψτε τις παρατηρήσεις σας σχετικά με το αν η γωνιά βοήθησε στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο σε σχέση με την περσινή ομάδα (λιγότερη ένταση και κλάματα, μεγαλύτερη διάθεση να παραμείνουν τις πρώτες μέρες στο νηπιαγωγείο, ευκολία στη σύναψη σχέσεων μεταξύ των παιδιών κ.λπ.).

## Ενότητα 2

### Η μετάβαση και η υποδοχή σε νέα περιβάλλοντα

Μεταβάσεις συμβαίνουν συνεχώς στη ζωή μας, όπως για παράδειγμα, η αποφοίτηση από το σχολείο, η μετακόμιση, η συνταξιοδότηση, το διαζύγιο, κάποιος που γίνεται πατέρας, η μητέρα που γυρνάει από το νοσοκομείο με το παιδί της, το παιδί που αλλάζει συνεχώς τα άτομα που το προσέχουν στο σπίτι, η γέννηση ενός αδελφού, η δουλειά σε νέο περιβάλλον, η επιστροφή στη δουλειά μετά από διακοπές, η απομάκρυνση από φίλους, η αγορά ενός καινούργιου αυτοκινήτου, η ασθένεια (Bronfenbrenner, 1979: 6).

Όπως αναδεικνύουν τα παραδείγματα, μετάβαση πραγματοποιείται κάθε φορά που αλλάζει ο ρόλος ή η δραστηριότητα ενός ατόμου ή το περιβάλλον ή συντελείται μια βιολογική αλλαγή ή μια αλλαγή στις συνθήκες του περιβάλλοντος ή στις σχέσεις ή συνδυασμός των προηγούμενων. Η ίδια η ανάπτυξη του παιδιού είναι μια συνεχής αλλαγή, μια μετάβαση σε νέες συνθήκες και προσαρμογή σε αυτές.

### Δραστηριότητα 3

Καταγράψτε στον παρακάτω πίνακα κάποιες μεταβατικές στιγμές στη ζωή σας που θυμόσατε έντονα. Μπορείτε να εντοπίσετε τις συνθήκες που χαρακτήριζαν αυτές τις στιγμές έτσι ώστε να τις θυμόσατε μέχρι σήμερα (για παράδειγμα, απότομη / αναγκαστική αλλαγή, καινούργια δεδομένα, μοναξιά, έλλειψη υποστήριξης / κατανόησης, μη προσωπική επιλογή κ.λπ.); Η δραστηριότητα αυτή θα σας βοηθήσει να αντιληφθείτε ότι οι μεταβατικές στιγμές συνδέονται με (θετικές ή αρνητικές) αλλαγές στη ζωή μας.

Μεταβατικές στιγμές	Συνθήκες

Η μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου επιφέρει πολλές αλλαγές στη ζωή του παιδιού: καινούργιος χώρος δράσης, νέες σχέσεις, διαφορετικά πρόσωπα, άλλοι ρόλοι, ρυθμοί, συνήθειες, κανόνες, δραστηριότητες. Μέχρι και οι διατροφικές του συνήθειες, η κίνησή του μέσα στο χώρο, η συμπεριφορά του, η ψυχολογία του, ο τρόπος του να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, αλλάζουν. Αυτές τις μεταβάσεις δεν τις βιώνει μόνο το παιδί που μεταβαίνει αλλά και τα άλλα άτομα που βρίσκονται σε σχέση μαζί του: η οικογένειά του (γονείς, αδέρφια, παππούδες, συγγενείς), η νηπιαγωγός που υποδέχεται τα καινούργια παιδιά αλλά και όλο το ανθρώπινο δυναμικό του νηπιαγωγείου (προϊισταμένη, βοηθητικό προσωπικό), τα παιδιά που υποδέχονται τους καινούργιους συμμαθητές.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι έρευνες τόσο παγκοσμίως όσο και στην Ελλάδα σχετικά με την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο νηπιαγωγείο, επειδή πρόκειται για σημαντική περίοδο στη ζωή του παιδιού, η οποία επηρεάζει την περαιτέρω σχολική του επίδοση και την κοινωνική - συναισθηματική του ανάπτυξη. Στην Αυστραλία μελετήθηκαν 1.800 παιδιά και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απευθείας μετάβαση από το σπίτι στο νηπιαγωγείο, χωρίς κάποια προετοιμασία για τη διαδικασία μετάβασης, αποτελεί προάγγελο κακής απόδοσης των παιδιών στην κατάκτηση κοινωνικών, γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Thorpe et al., 2004). Συνεπώς, η μετάβαση από το ένα περιβάλλον στο άλλο (σπίτι, σχολείο, εργασία, κοινότητα), για να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να αποτελέσει θετική εμπειρία για το άτομο που μεταβαίνει, φαίνεται να εξαρτάται από δύο βασικές συνθήκες (Bronfenbrenner, 1979: 6):





### 1. Την ύπαρξη κοινωνικών διασυνδέσεων μεταξύ των περιβαλλόντων όπως και τη φύση τους.

Για παράδειγμα, οι απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος (να μοιράζεται πράγματα και χώρους, να ακούει την άποψη των άλλων, να ακολουθεί ένα ωράριο) είναι συμβατές με τους ρόλους που έχει αναλάβει στο παρελθόν το άτομο (παιδί ή ενήλικας); Υπάρχει απόσταση ανάμεσα στην κουλτούρα της οικογένειας και σε εκείνη του σχολείου; Οι ρόλοι και οι δραστηριότητες που αναλαμβάνει το άτομο ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τα άλλα άτομα στο ίδιο περιβάλλον; Συμβαδίζουν με τους στόχους του; Έχουν θετικό προσανατολισμό και συμβάλλουν στην ανάπτυξή του;

### 2. Τη συμμετοχή, την επικοινωνία και την ύπαρξη πληροφοριών σε κάθε περιβάλλον για το άλλο.

Για παράδειγμα, η μετάβαση του ατόμου γίνεται με συνοδεία; Το άτομο έχει συλλέξει τις αναγκαίες πληροφορίες για το νέο περιβάλλον και τις νέες συνθήκες; Έχει επικοινωνήσει με τα άτομα που θα το υποδεχτούν; Οι πληροφορίες αυτές απέχουν πολύ από αυτό που φανταζόταν;

Ας μελετήσουμε δύο περιπτώσεις για να καταλάβουμε καλύτερα τις δύο συνθήκες:

## Παράδειγμα 2

### Μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού

Ένα παιδί πηγαίνει για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο. Την περασμένη χρονιά παρακολούθησε πρόγραμμα στον παιδικό σταθμό. Μερικά από τα ερωτήματα που προκύπτουν με βάση την πρώτη συνθήκη είναι:

- Ποιες είναι οι απαιτήσεις στο νηπιαγωγείο; Διαφέρουν από αυτές στον παιδικό σταθμό;
- Υπάρχει κάποια συνεργασία του παιδικού σταθμού με το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο ή / και «συνέχεια» της σχολικής κουλτούρας (π.χ. κοινές δραστηριότητες, κοινές μέθοδοι διδασκαλίας);
- Οι γονείς έχουν εικόνα της παιδαγωγικής αντίληψης του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου;
- Το παιδί θα πρέπει να αποκτήσει νέες συνήθειες και νέους ρόλους; Ποιοι είναι αυτοί;
- Το νηπιαγωγείο είναι ιδιωτικό ή δημόσιο;
- Ποια είναι η κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας και ποιο το πολιτισμικό της υπόβαθρο;

Με βάση τη δεύτερη συνθήκη προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Το παιδί θα συνοδεύεται από το γονιό ή ένα πρόσωπο με το οποίο έχει αναπτύξει σχέση δεσμού;
- Πόσο απέχει το νηπιαγωγείο από το σπίτι, από τον παιδικό σταθμό, από τη γειτονιά του παιδιού;
- Πώς γίνεται η μετακίνηση (με ποιο μέσο) από το σπίτι στο νηπιαγωγείο;
- Οι γονείς και το παιδί έχουν έρθει σε πρότερη επαφή με το περιβάλλον του νηπιαγωγείου;
- Οι νηπιαγωγοί έχουν πληροφορίες για το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε το παιδί; Έχουν πληροφορίες για τον παιδικό σταθμό;
- Οι νηπιαγωγοί και οι γονείς συζητούν γι' αυτά που αρέσουν ή δεν αρέσουν στο παιδί, για τις τελετουργίες και τις αξίες της οικογένειας και του νηπιαγωγείου;

## Παράδειγμα 3

### Μελέτη περίπτωσης μιας νηπιαγωγού

Μία νηπιαγωγός, μετά από δύο αποτυχημένες προσπάθειες, επιτυγχάνει στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και διορίζεται σε νηπιαγωγείο. Μέχρι τότε δεν είχε δουλέψει με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα ερωτήματα που προκύπτουν με βάση την πρώτη συνθήκη είναι:

- Οι παιδαγωγικές αρχές και πεποιθήσεις της είναι σε συμφωνία με αυτές του νηπιαγωγείου;
- Το νηπιαγωγείο βρίσκεται σε αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή;
- Γνωρίζει ποιος θα είναι ο ρόλος της στο νέο νηπιαγωγείο; Συμφωνεί με αυτόν;
- Ποια είναι η κοινωνική και οικονομική κατάσταση της νηπιαγωγού και ποιο το πολιτισμικό της υπόβαθρο;



Με βάση τη δεύτερη συνθήκη προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τι γνωρίζει η νηπιαγωγός για τη νέα της δουλειά;
- Έχει έρθει σε πρότερη επαφή με το ανθρώπινο δυναμικό του νηπιαγωγείου;
- Πόσο απέχει το νηπιαγωγείο από το σπίτι της;
- Με ποιο μέσο θα πρέπει να μετακινείται για να πάει στη νέα της δουλειά; Μήπως χρειάζεται να μετακομίσει;
- Η επιλογή να εργαστεί στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο ήταν δική της;
- Γνωρίζουν οι συνάδελφοί της κάποια στοιχεία για αυτήν (ενδιαφέροντα, πολιτισμική προέλευση), και η ίδια κάποια στοιχεία για τους συναδέλφους της;

Σε κάθε μεταβατική στιγμή, το άτομο έχει ανάγκη από προσοχή και ακρόαση από τα άτομα που το συνοδεύουν και το υποδέχονται και από την ύπαρξη σχέσεων μεταξύ των δύο περιβαλλόντων (βλ. Υποενότητα 2.2 / Δεύτερο Κεφάλαιο). Επίσης, έχει ανάγκη από στήριξη και σταθερότητα στο περιβάλλον όπου ήδη ζει. Για παράδειγμα, ο επικείμενος χωρισμός των γονιών, το καινούργιο μωρό ή η αλλαγή στη δουλειά του γονέα πολλαπλασιάζει τις δυσκολίες που θα πρέπει να αντιμετωπίσει ένα παιδί σε διαδικασία μετάβασης. Συγκεκριμένα, η ιδανική σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου προσδιορίζεται από τρεις συνθήκες (Christenson & Anderson, 2002):

- α) από την υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς στη σχολική εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά τους,
- β) από τη στήριξη που παρέχει το σχολείο στους στόχους που έχει η κάθε οικογένεια, όπως και
- γ) από την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου.

Η υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους (Erstein & Sheldon, 2002: 217). Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στη ζωή του νηπιαγωγείου μέσα από εθελοντικές δράσεις, συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς, παρακολούθηση των εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου, συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες, παροχή αγωγής στα παιδιά τους ήδη από το σπίτι, από κοινού (με τα παιδιά) εκπόνηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων, παροχή άλλων μαθησιακών δραστηριοτήτων, συμμετοχή σε συλλόγους γονέων και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την πολιτική του σχολείου (Doll et al., 2009).

Μαζί με την υποστήριξη της μετάβασης, η οργάνωση της υποδοχής στο νέο περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει το παιδί (αλλά και τον ενήλικα που μεταβαίνει) να βρει τα νέα σημεία αναφοράς και τη θέση του μέσα σε αυτό. Η κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου (εσωτερικού και εξωτερικού), η σωστή ρύθμιση του χρόνου ως προς τις δραστηριότητες που θα γίνουν και ως προς τα καθημερινά τελετουργικά (όπως το καλωσόρισμα και η ώρα της αποχώρησης), βοηθάνε στη γρήγορη προσαρμογή των παιδιών στο νέο περιβάλλον.

## Δραστηριότητα 4

Αναφορικά με τις παραπάνω δύο συνθήκες και τη σύνδεση του οικογενειακού περιβάλλοντος με το σχολικό, στον παρακάτω πίνακα σημειώστε ποιες είναι οι αγαπημένες δραστηριότητες (παιχνίδια, βιβλία, παραμύθια, ενασχολήσεις κ.ά.) κάθε παιδιού στο σπίτι του.

Με ποιον τρόπο μπορείτε να εντάξετε αυτές τις πληροφορίες στον προγραμματισμό σας;

Όνομα παιδιού	Αγαπημένες δραστηριότητες στο σπίτι	Πώς αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο νηπιαγωγείο



Τα παιδιά, όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, διαφέρουν ως προς τον αριθμό μεταβάσεων που έχουν βιώσει (για παράδειγμα, παιδιά που δεν έχουν πάει ποτέ παιδικό σταθμό, παιδιά που έχουν φοιτήσει δύο ή τρία χρόνια σε βρεφονηπιακούς σταθμούς, μοναχοπαίδια ή παιδιά με πολλά αδέρφια). Οι δεξιότητες που έχουν αναπτύξει σχετικά με τη διαχείριση μεταβατικών καταστάσεων είναι διαφορετικές σε κάθε περίπτωση. Συγκεκριμένα, για τα παιδιά που έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα χρόνο το πρόγραμμα του παιδικού σταθμού, η μετάβαση στο νηπιαγωγείο θα είναι πολύ πιο ομαλή μια και τα δύο περιβάλλοντα παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς τους χώρους, τις δραστηριότητες, τους ρόλους και τις συνήθειες. Επίσης, αν η μετάβαση από το σπίτι στον παιδικό σταθμό έγινε ομαλά, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες η επόμενη μετάβαση να είναι πάλι ομαλή. Αυτό συμβαίνει επειδή σε κάθε μετάβαση αποκτάμε και κάποια νέα γνώση / εμπειρία / ικανότητα, η οποία επηρεάζει τη μετέπειτα πορεία της συμπεριφοράς μας στο νέο περιβάλλον. Να σημειώσουμε, σε αυτό το σημείο, ότι η διαχείριση των μεταβατικών καταστάσεων θεωρείται σήμερα μία από τις αναπτυξιακές ικανότητες του ατόμου (Bronfenbrenner, 1979) προκειμένου να αντιμετωπίσει τις αυξανόμενες, διαρκείς και απρόβλεπτες αλλαγές του σημερινού κόσμου (Διδάχου, 2006).

## Παράλληλο Κείμενο 2

### Ικανότητες του παιδιού για την ομαλή μετάβασή του στο νηπιαγωγείο

Το παιδαγωγικό - εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εκπόνησε το 2008-2009 το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για τους παιδικούς σταθμούς στην Ελλάδα αναφέρει, στη σελίδα 118 του προγράμματος, τις ικανότητες που βοηθούν το παιδί να αντιμετωπίσει ενεργά τη μετάβαση από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και να τη βιώσει ως επιτυχία:

- «Ένα παιδί που έχει ήδη μάθει πολλά και έχει ήδη αποκτήσει πολλές διαφορετικές ικανότητες και μια ευρεία βάση γνώσεων, μπορεί να αντιμετωπίσει τις καινούριες προκλήσεις με αυτοπεποίθηση και να διατηρήσει το ενδιαφέρον του.
- Ένα παιδί που στον παιδικό σταθμό ήταν ικανό να καταλάβει τι το βοηθούσε να ξεπεράσει την αβεβαιότητα και τον φόβο, θα είναι ικανό να λειτουργήσει αντίστοιχα, ως ένα βαθμό, και στην καινούρια συνθήκη.
- Ένα παιδί που ενθαρρύνθηκε από τις/τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας να εκφράζει τις επιθυμίες του και τις απόψεις του τόσο σ' αυτές/αυτούς όσο και στην ομάδα των παιδιών και δέχτηκε ερεθίσματα για να εκφράζει και να δέχεται την κριτική, θα είναι πιο πιθανό να αναλάβει έναν ενεργό ρόλο και την ευθύνη για τον εαυτό του και τους άλλους κατά τη μετάβαση.
- Ένα παιδί που στον παιδικό σταθμό βίωσε ότι τόσο οι σχέσεις που βασίζονται σε κοινά ενδιαφέροντα, όσο κι εκείνες που αναπτύσσονται για ένα μεγάλο διάστημα έχουν αξία, θα είναι ικανό να διαχειριστεί τις νέες σχέσεις στο νηπιαγωγείο.
- Ένα παιδί που είναι συνηθισμένο να εκφράζει τα συναισθήματά του όταν υπάρχουν συγκρούσεις και είναι ικανό να συμμερίζεται τα συναισθήματα του άλλου θα αναστατώνεται λιγότερο με τις εναλλασσόμενες προτιμήσεις και ακόμα και με τις περιστασιακές απορριψείς.
- Ένα παιδί που στον παιδικό σταθμό ανέπτυξε μια αίσθηση του χρόνου που χρειάζεται για ορισμένες δραστηριότητες, θα είναι σε θέση να εξισορροπήσει, ως ένα βαθμό, τις ανάγκες του και τις εξωτερικές απαιτήσεις» (<http://www.ppps.ecd.uoa.gr/>).

Δεν είναι, όμως, η μόνη μετάβαση που βιώνει το παιδί από το σπίτι ή τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο. Μέσα σε ένα ή δύο χρόνια θα βιώσει τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Διεθνώς έχουν δοκιμαστεί διάφορες τεχνικές για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (UNESCO, 1996) και σίγουρα κάθε νηπιαγωγός έχει καταλήξει σε κάποιες δικές της αποτελεσματικές τεχνικές. Ανεξάρτητα από τη μέθοδο που χρησιμοποιείτε για να εξασφαλιστεί η συνέχεια των προγραμμάτων μεταξύ των δύο βαθμίδων, καλό είναι να δοθεί προσοχή στην έννοια της «συνέχειας» για το ίδιο το παιδί. Σύμφωνα με τη δουλειά που έχει κάνει το Εθνικό Κέντρο για την Προσχολική Ανάπτυξη και Μάθηση<sup>3</sup> και οι Dockett και Perry (2001), «συνέχεια» για ένα παιδί σημαίνει, κυρίως, συνέχεια των σχέσεων: η δυνατότητα που έχει να μετακινηθεί μαζί με τους φίλους του, η συνεργασία που μπορεί να έχει αναπτύξει η νηπιαγωγός του με την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και η συνεχής υποστήριξη από την οικογένειά του.

3. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να ανατρέξετε στην ιστοσελίδα του National Center for Early Development and Learning <http://www.fpg.unc.edu/nced/>.

Ενδιαφέρουσα είναι η προσέγγιση των Griebel και Niesel στο θέμα της «ασυνέχειας» στη ζωή των παιδιών επειδή υποδεικνύει περιόδους που μπορεί να κρύβουν, παρόλα όσα αναφέραμε παραπάνω, προκλήσεις και γοητεία. Η μετάβαση στο σχολείο μπορεί πιθανώς να αποτελέσει για κάποια παιδιά μετάβαση με γοητευτικά στοιχεία ασυνέχειας και αλλαγής. Σε κάθε περίπτωση, το σημαντικό είναι να βοηθάμε τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις συνέχειες για να ανταπεξέλθουν στις ασυνέχειες των μεταβάσεων (Griebel & Niesel, 2003).

## Παράλληλο Κείμενο 3

### Πρωτοβουλίες διεθνώς για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο

Ο ΟΟΣΑ εντόπισε αρκετές πρωτοβουλίες από διάφορα νηπιαγωγεία στον κόσμο για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, οι οποίες συνοψίζονται στις παρακάτω πέντε κατηγορίες (OECD, 2006: 68-69):

- 1. Προετοιμασία των παιδιών πριν την αλλαγή:** Συζητήσεις με τα παιδιά για την αλλαγή σε ένα κλίμα θετικό και υποστήριξη για να συνειδητοποιήσουν ότι η μετάβαση είναι ένα σημάδι της προόδου και της ωρίμανσής τους. Η προετοιμασία μπορεί να αφορά, επίσης, σε συζητήσεις με το / τη νέο / -α δάσκαλο / -α, καθώς και σε επισκέψεις στη νέα τάξη.
- 2. Ενημέρωση του δημοτικού σχολείου:** Στο βαθμό που το επιτρέπουν η δεοντολογία και οι κανονισμοί, μπορεί να είναι χρήσιμο η νηπιαγωγός να ανταλλάξει ιδέες με τον / την δάσκαλο / -α για την αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους.
- 3. Διοργάνωση κοινών σεμιναρίων επαγγελματικής ανάπτυξης:** Σεμινάρια με θέμα τη μετάβαση στα οποία συμμετέχουν νηπιαγωγοί, δάσκαλοι / -ες και διευθυντές σχολείων.
- 4. Διευκρίνιση των προσδοκιών των γονέων, των νηπιαγωγών και των δασκάλων σχετικά με τη μετάβαση (και με τον πρώτο χρόνο στο δημοτικό σχολείο):** Σχολεία σε πολλές χώρες (Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία κ.λπ.) διοργανώνουν στο τέλος της χρονιάς κοινές συναντήσεις για να συζητήσουν τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πολλοί γονείς χρειάζονται καθοδήγηση σχετικά με την ομαλή μετάβαση των παιδιών και με το πώς θα υποστηρίξουν τις πρώτες προσπάθειες του παιδιού τους στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Οι συναντήσεις αυτές προετοιμάζουν το έδαφος για μια συνεργατική προσπάθεια μεταξύ των ενηλίκων που εμπλέκονται στη μετάβαση των παιδιών.
- 5. Προετοιμασία του σχολείου για τα παιδιά:** Μία από τις προσδοκίες είναι τα δημοτικά σχολεία να προσφέρουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τα παιδιά που εισέρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο και το προσωπικό τους να δεσμευτεί για την επιτυχία του κάθε παιδιού. Αν και δεν ήταν πάντα δυνατό οι ερευνητές του ΟΟΣΑ να επισκεφτούν τις τάξεις των δημοτικών σχολείων, σε πολλές χώρες, όπως στον Καναδά, τη Δανία, τη Φινλανδία, τη Νορβηγία, τη Σουηδία και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, παρατήρησαν ότι στις τάξεις της πρώτης δημοτικού υπήρχαν έπιπλα και υλικά οικεία με αυτά που συναντάνε τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, ενώ χρησιμοποιούσαν προσαρμοσμένη παιδαγωγική και πρόγραμμα σπουδών.

Συμπερασματικά, τρία συστήματα έχουν εντοπιστεί ως σημαντικά για τη γενικότερη πορεία του ατόμου στη ζωή του:

1. τα ατομικά χαρακτηριστικά,
2. οι ιδιότητες της οικογένειας και
3. τα υποστηρικτικά συστήματα εκτός της οικογένειας, όπως είναι το σχολείο.

Έρευνες (Doll et al., 2009: 215) έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά που βίωσαν την υποστήριξη εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτέλεσαν θετικό πρότυπο για αυτά, έγιναν υπεύθυνοι ενήλικες. Απλά βιώματα, όπως η ζεστή σχέση με τον εκπαιδευτικό, οι στενές φιλίες με συμμαθητές, μπορούν να αυξήσουν σημαντικά για όλα τα παιδιά την πιθανότητα να επιτύχουν στη ζωή τους μεταβαίνοντας ομαλά στα διάφορα περιβάλλοντα. Επίσης, η ακαδημαϊκή, όπως και η ευρύτερη, επιτυχία των παιδιών είναι πιθανότερη όταν νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο και οικογένεια συνεργάζονται και λειτουργούν υποστηρικτικά απέναντι στα παιδιά.

Βασική προϋπόθεση για να γίνει αυτό είναι να δημιουργήσουν ένα ουσιαστικό πλαίσιο στήριξης, το οποίο να αναγνωρίζει ως αναπτυξιακή ικανότητα την ανταπόκριση στις μεταβάσεις και να λαμβάνει υπόψη τις σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα:

- στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί η οικογένεια,
- στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί το νηπιαγωγείο,
- στην προσωπικότητα του παιδιού,
- στην ανάπτυξη του παιδιού και
- στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί το παιδί (Διδάχου, 2006: 64 και 145).



## Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

### Η μετάβαση

Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις τεχνικές μετάβασης σε διαφορετικές χώρες μπορείτε να βρείτε στο άρθρο των Petriwskyj, A., Thorpe, K. & Tayler, C. (2005). Trends in the Construction of Transition to School in Three Western Regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.

Μπορείτε, επίσης, να κατεβάσετε από την ηλεκτρονική διεύθυνση στο διαδίκτυο [http://www.bernardvanleer.org/English/Home/Our-publications/Browse\\_by\\_series.html?ps\\_page=1&getSeries=10](http://www.bernardvanleer.org/English/Home/Our-publications/Browse_by_series.html?ps_page=1&getSeries=10) το περιοδικό που έχουν συγγράψει οι Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008) *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. Working papers in Early Childhood Development*, 48, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. Πρόκειται για μία επισκόπηση των σημαντικότερων ερευνητικών δεδομένων και θεωριών σχετικά με τη μετάβαση στην προσχολική ηλικία.

Από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1474> μπορείτε να κατεβάσετε τον οδηγό για το ολόημερο νηπιαγωγείο που έχουν συγγράψει το 2008 οι Αλευριάδου, Α., Βруниώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσάφιδης, Κ. Η Ενότητα 3 του Οδηγού αφιερώνεται στη μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

# Ενότητα 3

## Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου

### 3.1. Το ευρύτερο περιβάλλον

Το νηπιαγωγείο δεν είναι ένα κλειστό σύστημα, αλλά αναπτύσσει σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με το ευρύτερο περιβάλλον, όπως τις οικογένειες των παιδιών, το Δήμο ή την κοινότητα, τα γειτονικά σχολεία κ.λπ. Αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ νηπιαγωγείου και άλλων θεσμών της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας ή του κράτους διαμορφώνεται από συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες και διαφέρει ως προς τους παράγοντες που επιδρούν κάθε φορά (βλ. Παράλληλο Κείμενο 4). Η σχέση αλληλεπίδρασης επηρεάζει όχι μόνο το εξωτερικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου (το φυσικό περιβάλλον), αλλά και το ψυχο-κοινωνικό περιβάλλον: τις ανθρώπινες σχέσεις, τους κανόνες και την ηθική που επικρατούν μέσα σε αυτό (βλ. Δεύτερο Κεφάλαιο). Γι' αυτό και κάθε νηπιαγωγείο είναι ένας μοναδικός χώρος, ο οποίος διαμορφώνεται από τις προσωπικές ζωές των νηπιαγωγών και των παιδιών, καθώς και από τις επιλογές εκπαίδευσης με βάση τις αξίες και τα πολιτισμικά πρότυπα που κυριαρχούν στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο και την τοπική κοινωνία.

## Παράλληλο Κείμενο 4

### Παράγοντες που επηρεάζουν το περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού

Υπάρχουν διάφοροι παράμετροι που επηρεάζουν το εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου όπως είναι το μέγεθος και ο αριθμός των χώρων, ο αριθμός των παιδιών και των εργαζομένων, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, το καταστατικό του, οι ρόλοι, η ιεραρχία, ο κανονισμός προσωπικού, το χρονοδιάγραμμα, οι γνώσεις, η πείρα και τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι ικανότητες ενηλίκων και παιδιών, η νοοτροπία, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνήθειες, οι άγραφοι κανόνες και πολλές άλλες. Η Αθανασούλα-Ρέππα (1999: 49-50) έχει κατηγοριοποιήσει τις παραμέτρους:

- σε κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους (αξίες, θεσμοί, ιδεολογίες, στερεότυπα, κουλτούρα, ήθος, κοινωνική συνοχή κ.λπ.),
- σε πολιτικές παραμέτρους (σύστημα διακυβέρνησης, εκπαιδευτική πολιτική κ.λπ.),
- σε τεχνολογικές παραμέτρους (βαθμός ανάπτυξης και ενσωμάτωσης σύγχρονων τεχνολογιών κ.λπ.),
- σε δημογραφικές παραμέτρους (φυσική κίνηση του πληθυσμού κ.λπ.),
- σε οικονομικές παραμέτρους (δείκτες Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος, ανεργίας, απασχόλησης),
- στους ανθρώπινους πόρους (το μαθητικό δυναμικό, οι εκπαιδευτικοί, η διοίκηση, το βοηθητικό προσωπικό),
- στον σκοπό, τους στόχους και στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού,
- στο αναλυτικό πρόγραμμα και
- στην υλικοτεχνική υποδομή.

Αν ανατρέξουμε στην ιστορία, από την ίδρυση των πρώτων νηπιαγωγείων μέχρι σήμερα, θα αντιληφθούμε ότι το περιβάλλον εξελίσσεται μέσα στην ιστορία και μαζί με αυτό το σχολικό κτίριο, το οποίο αντανακλά τη δομή της κοινωνίας, τους ανθρώπους, τις αξίες, τα αναλυτικά προγράμματα και τους στόχους της εκπαίδευσης. Ο σχολικός χώρος αντικατοπτρίζει και διαιωνίζει τις ιδέες σχετικά με το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, τι μαθαίνουν και με ποιο στόχο. Πέρα από τους εκπαιδευτικούς στόχους, το σχολικό κτίριο και το ευρύτερο περιβάλλον του νηπιαγωγείου μπορεί, επίσης, να μεταφέρει στα παιδιά μηνύματα σχετικά με το τι είναι σημαντικό, τι πρέπει να σέβονται, τι πρέπει να μάθουν και τι όχι (Nicholson, 2005: 45).



## Δραστηριότητα 5

Ο σχολικός χώρος, ως κοινωνικό και πολιτιστικό προϊόν, αποτυπώνει στην ύλη του μοντέλα και αξίες που κατασκευάζει ο άνθρωπος για την εκπαίδευση και την αγωγή στις διαφορετικές περιόδους της ιστορίας του (Βογιατζάκη & Τσουκαλά, 2005). Συνδυάστε τις παρακάτω φωτογραφίες με τους αριθμούς των τίτλων και δείτε την εξέλιξη των σχολικών κτιρίων. Σημειώστε ποιος θα μπορούσε να είναι ο στόχος της εκπαίδευσης σε κάθε μία από τις παρακάτω περιόδους:



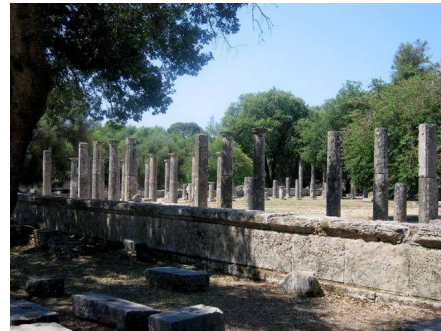
**Αριθμός:**  
**Στόχος:**



**Αριθμός:**  
**Στόχος:**



**Αριθμός:**  
**Στόχος:**



**Αριθμός:**  
**Στόχος:**

1. Παλαιστρά στην Ολυμπία, Ελλάδα (Κλασική Αρχαιότητα). Ανακτήθηκε στις 1/7/11 από το <http://0.tqn.com/d/archaeology/1/0/N/B/Palaestra.JPG>
2. Μοναστήρι στη Σερβία που χρησιμοποιήθηκε ως σχολείο την εποχή του Μεσαίωνα. Ανακτήθηκε στις 1/7/11 από το <http://www.kosovo.net/gracanica2.jpg>
3. Το σχολείο «Hertford Grammar School», στην περιοχή Hertfordshire, Αγγλία (Σύγχρονη εποχή, 1600 - 1900 μ.Χ.). Ανακτήθηκε στις 1/7/11 από το <http://www.hertfordshire-genealogy.co.uk/data/places/places-h/hertford-extra.htm>
4. Μονοθέσιο σχολείο στο Michigan (Μετασύγχρονη εποχή 1900 - μέχρι σήμερα). Ανακτήθηκε στις 1/7/11 από το [http://clarke.cmich.edu/resource\\_tab/information\\_and\\_exhibits/one\\_room\\_schools/a\\_day\\_at\\_school.html](http://clarke.cmich.edu/resource_tab/information_and_exhibits/one_room_schools/a_day_at_school.html)

Στις παραπάνω φωτογραφίες φαίνεται ξεκάθαρα πώς το περιβάλλον του σχολείου αντανάκλα τον πολιτισμό των ανθρώπων που το δημιουργούν. Με μία δεύτερη ματιά στις φωτογραφίες θα μπορούσαμε να κάνουμε επιπλέον υποθέσεις σχετικά με:

- την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο (αστική, ημιαστική, αγροτική),
- το μέγεθος της κοινότητας γύρω από το σχολείο,
- το είδος του σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο),
- την οργανικότητα του σχολείου (πόσους μαθητές και εκπαιδευτικούς μπορεί να φιλοξενήσει),
- την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των παιδιών,
- τις ανθρώπινες σχέσεις (μεταξύ ενηλίκων και παιδιών),
- το χρόνο παραμονής στο σχολείο,
- το χώρο της τάξης και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της.

Απαντώντας στις υποθέσεις αυτές αντιλαμβανόμαστε ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ένα ζωντανό σύστημα που, πέρα από το φυσικό χώρο, περιλαμβάνει και τον τρόπο με τον οποίο δομείται ο χώρος και ο χρόνος, οι σχέσεις και οι ρόλοι που υποδύεται ο καθένας μέσα σε αυτό. Επηρεάζει όχι μόνο τον τρόπο που σκεφτόμαστε αλλά και τον τρόπο που νιώθουμε, που συμπεριφερόμαστε και γενικότερα την ποιότητα της ζωής μας. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, που η έρευνα προσανατολίζεται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο στην επίδραση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του ατόμου και τη γνωστική του εξέλιξη.

## Παράλληλο Κείμενο 5

### Προσχολικό περιβάλλον και ανάπτυξη του εγκεφάλου

Έρευνες αποδεικνύουν την επίδραση του προσχολικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του εγκεφάλου των παιδιών και υποστηρίζουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιο σε ερεθίσματα (National Research Council and Institute of Medicine, 2000· Lackney, 12 Design Principles Based on Brain-based Learning Research).

Ο Jeffrey Lackney αναφέρει δώδεκα αρχές, βασισμένες στην έρευνα για τη λειτουργία του εγκεφάλου και τη μάθηση, που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος:

1. Πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον: χρώμα, υφή, εκθεσιακοί χώροι που έχουν δημιουργηθεί από τα παιδιά.
2. Χώροι για ομαδική μάθηση: μικροί χώροι που δημιουργούνται με διάφορα ανοικτά χωρίσματα, μικρά τραπέζια που διευκολύνουν την κοινωνική μάθηση, περιοχές που ενισχύουν διάφορες εμπειρίες (χαλάρωση, πειράματα, ανάγνωση...).
3. Σύνδεση εσωτερικού και εξωτερικού χώρου και χώροι που υποστηρίζουν την ελεύθερη κίνηση.
4. Διάδρομοι και δημόσιοι χώροι διακοσμημένοι με τη δουλειά των παιδιών και των ενηλίκων, με διάφορα μηνύματα, φωτογραφίες, κείμενα που αναδεικνύουν την κουλτούρα του σχολείου.
5. Ασφαλείς χώροι.
6. Ποικιλία χώρων: διαφορετικά μεγέθη και σχήματα, χρώματα, φωτισμοί, γωνιές και εσοχές.
7. Μεταβαλλόμενο περιβάλλον, ευελιξία του χώρου: κινητά έπιπλα, εύκολη προσαρμογή του χώρου στις ανάγκες των παιδιών και των δραστηριοτήτων.
8. Ελεύθερη πρόσβαση στα υλικά και εμφανή τοποθέτησή τους ώστε να δίνουν ερεθίσματα στα παιδιά.
9. Ενεργητικοί χώροι και χώροι για χαλάρωση: τα παιδιά έχουν ανάγκη τόσο την κίνηση όσο και την ηρεμία.
10. Προσωπικοί χώροι που ενισχύουν την έννοια της μοναδικότητας του κάθε παιδιού, αφήνουν δηλαδή ελεύθερο το παιδί να εκφράσει την ταυτότητά του, να διαμορφώσει τον προσωπικό του χώρο και να βάλει όρια (συρτάρια, ντουλάπες ή κούτες για τα προσωπικά αντικείμενα, τις ζωγραφίες, το ρουχισμό κ.ά.).
11. Ευελιξία (σε όλα τα παραπάνω).
12. Σύνδεση με την κοινότητα γύρω από το σχολείο, η οποία αποτελεί και το ιδανικό περιβάλλον μάθησης.

Στο μέλλον διαγράφεται, πλέον, μία καινούργια μορφή σχολείου, η οποία αποτελεί σημαντική καινοτομία στην εκπαίδευση και στόχο διεθνών οργανισμών (ΟΗΕ, ΟΥΝΕΣΚΟ, UNECE, ΕΕ). Πρόκειται για την υιοθέτηση του αειφόρου σχολείου και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης των παιδιών για την αειφόρο ανάπτυξη.



# Παράλληλο Κείμενο 6

## Το αειφόρο σχολείο και η αειφόρος ανάπτυξη

Αειφόρος ανάπτυξη σημαίνει ότι οι ανάγκες της παρούσας γενιάς καλύπτονται χωρίς να υποθηκεύεται η ικανότητα των επόμενων γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες.

Σύμφωνα με τη Βρετανική κυβέρνηση (Huckle, 2010) ένα αειφόρο σχολείο είναι εκείνο που προετοιμάζει τους νέους για μια αειφόρο διαβίωση και τους καθοδηγεί:

- να φροντίζουν για τον εαυτό τους (για την υγεία και την ευημερία τους),
- να φροντίζουν για τους άλλους (παρακάμπτοντας διακρίσεις κουλτούρας, διαφορετικότητας και γενεών) και
- να φροντίζουν για το περιβάλλον (τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο).

Το αειφόρο σχολείο αποτελεί ζωντανό χώρο μάθησης και εξερεύνησης ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τι σημαίνει αειφόρος τρόπος ζωής. Προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών του, εξοικονομεί πόρους, επιδιώκει τη συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στη ζωή του. Προωθεί τις τέχνες, γιατί μέσα από τη μουσική, τη λογοτεχνία και την υποκριτική αναπτύσσεται η αειφορία της ψυχής και του μυαλού.

Παραδείγματα αειφόρων σχολείων μπορούμε να βρούμε στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Αυστραλία, στον Καναδά, στη Σουηδία και στη Ν. Ζηλανδία. Ένα γνωστό παράδειγμα, που θα μπορούσαμε σήμερα να ονομάσουμε ως αειφόρο, είναι το σχολείο του A.S. Neil στο Suffolk, το Summerhill (<http://www.summerhillschool.co.uk>).

## Δραστηριότητα 6

Ο Κωστής Παλαμάς πριν από έναν αιώνα οραματιζόταν σχολειά όπου η ομορφιά αρματωμένη την επιστήμη θα απελευθέρωνε τη σκέψη. Ποια χαρακτηριστικά του σημερινού αειφόρου σχολείου εντοπίζετε στο ποίημά του;

Τα σχολειά χτίστε!  
Λιτά χτίστε τα, απλόχωρα, μεγάλα,  
γερά θεμελιωμένα, από της χώρας  
ακάθαρτης, πολύβοης, αρρωσιάρας  
μακριά μακριά τανήλιαγα σοκάκια,  
τα σχολειά χτίστε!  
Και τα πορτοπαράθυρα των τοίχων  
περίσσια ανοίχτε, νάρχεται ο κυρ Ήλιος.  
Στη γη της ομορφιάς, αρματωμένη  
την επιστήμη, η Ομορφιά, χαρά της!  
αρχή σοφίας!...

Κωστής Παλαμάς, Πολιτεία και Μοναξιά (1910)

### 3.2. Ο χώρος της τάξης

Επειδή η κοινωνική ανάπτυξη θεωρείται ουσιαστικό κομμάτι της γνωστικής ανάπτυξης, ο χώρος σχεδιάζεται και οργανώνεται με σκοπό την παροχή δυνατοτήτων αντιμετώπισης απρόσμενων καταστάσεων, δυνατοτήτων αλληλεπιδράσεων και ανταλλαγών μεταξύ των παιδιών.

(Edwards, Gandini & Forman, 2003: 243)



## Δραστηριότητα 7

Πριν προχωρήσετε στη μελέτη της υποενότητας μπορείτε να κάνετε την παρακάτω αναστοχαστική δραστηριότητα «Πώς αξιολογώ την τάξη μου;» (UNESCO, 2004β: 37-38), η οποία θα σας βοηθήσει να έχετε μία πρώτη εικόνα για το χώρο της τάξης σας (με την ευρύτερη έννοια) και για τα σημεία που θα μπορούσατε να βελτιώσετε αυτή τη χρονιά.

### Πώς αξιολογώ την τάξη μου;

Η τάξη μου	Ναι	Θα μπορούσα να το κάνω καλύτερα	Χρειάζεται μεγάλη βελτίωση
Είναι καθαρή			
Κάνω καλή χρήση του χώρου της			
Είναι ευήλια			
Υπάρχουν ενδιαφέροντα θέματα: - στους τοίχους και / ή - στις γωνιές			
ΟΛΑ τα παιδιά έχουν πρόσβαση στα υλικά			
ΟΛΑ τα παιδιά είναι ελεύθερα να μετακινηθούν σε όλους τους χώρους και να αλληλεπιδράσουν με όλο το υλικό			
ΟΛΑ τα παιδιά ενδιαφέρονται για να μάθουν διάφορα πράγματα			
ΟΛΑ τα παιδιά μπορούν να δουλέψουν εύκολα: - με ένα άλλο παιδί και / ή - σε μικρές ομάδες			
ΟΛΑ τα παιδιά υποβάλλουν συχνά ερωτήσεις			
ΟΛΑ τα παιδιά αισθάνονται άνετα να απαντήσουν σε ερωτήσεις			
Παιδιά που έχουν δυσκολίες στην όραση και την ακοή έχουν πρόσβαση στα υλικά που μπορούν να τα βοηθήσουν			
Το μαθησιακό υλικό έχει επιλεγεί προσεκτικά για την αποφυγή φυλετικών και εθνικών προκαταλήψεων			
ΟΛΑ τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν ευθύνες			

Η δόμηση του χώρου της τάξης μπορεί να έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού (UNESCO, 2006: 66). Το περιβάλλον που:

- προσφέρει ευκαιρίες για τη μετακίνηση των παιδιών,
- περιέχει αντικείμενα τα οποία μπορεί το παιδί να χρησιμοποιήσει σε αυθόρμητη δραστηριότητα,
- προσφέρει πολλές δυνατότητες για αλληλεπίδραση με τη νηπιαγωγό, τα παιδιά και με όλους όσοι εμπλέκονται στο χώρο της τάξης φαίνεται να επιδρά θετικά στην ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς (Bronfenbrenner, 1979: 143). Δεν υπάρχει βέβαια μία συγκεκριμένη «συνταγή» για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης. Το περιβάλλον είναι δυναμική οντότητα και ανταποκρίνεται σε σειρά κριτηρίων που είναι μοναδικά και προσωπικά κάθε φορά.

Από τη μια μεριά, η διαρρύθμιση του χώρου της τάξης εξαρτάται από τους στόχους και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Έχει αποδειχτεί ότι υπάρχει πολύ σημαντική σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος της τάξης και των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα (Edwards, 2005). Από την άλλη, παραπέμπει σε δεδομένα της κοινωνικής - πολιτισμικής πραγματικότητας (συστήματα αξιών, εκπαιδευτικά και πολιτισμικά μοντέλα που έχουμε για τα παιδιά, για την οργάνωση και λειτουργία της κοινωνίας μας, γενικότερα για τον τρόπο ζωής μας). Για παράδειγμα, η διαρρύθμιση του χώρου της τάξης γινόταν παλαιότερα στη βάση του ελέγχου του εκπαιδευτικού προς τα παιδιά. Η οργάνωση της τάξης σε σειρές υποδείκνυε στα παιδιά να κοιτούν μετωπικά τον εκπαιδευτικό και τίποτα άλλο. Όπως αναφέρει ο Sommer (Sommer, 1969, όπ. αναφ. στο Nicholson, 2005: 46-47) μπορεί τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί να μοιράζονταν την ίδια τάξη, αλλά την έβλεπαν και τη χρησιμοποιούσαν διαφορετικά: ο εκπαιδευτικός είχε πενήντα φορές περισσότερο ελεύθερο χώρο από τα παιδιά και τη δυνατότητα να κινείται σε όλη την τάξη.

Σήμερα, στο πλαίσιο του ανοικτού περιβάλλοντος μάθησης (βλ. Ενότητα 4 / Πρώτο Κεφάλαιο), χρειάζονται σχήματα οργάνωσης της τάξης (π.χ. διαμόρφωση περιοχών στην τάξη) που υποστηρίζουν οριζόντιες δεξιότητες, όπως τις διαδικασίες επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων της τάξης, και κυρίως την επικοινωνία προσανατολισμένη στην κοινωνική και πολιτισμική τους ανάπτυξη, το διαφορετικό τρόπο εργασίας, την έκφραση πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας. Όλα τα νηπιαγωγεία έχουν πλέον εγκαταλείψει τη μετωπική ορθογωνισμένη διάταξη και έχουν υιοθετήσει νέες λειτουργικές και συνεργατικές διατάξεις (ομάδες γύρω από τραπεζάκια εργασίας, γωνιές με μαξιλάρια, παράλληλες δράσεις σε διάφορες περιοχές της τάξης, συνεργασία γειτονικών τάξεων). Ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες (με βάση την ηλικία, τις δεξιότητες, τις μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, την κοινωνική μάθηση, τους φίλους) διευκολύνει τη συνεργασία και υποστηρίζει τις αλληλεπιδράσεις και συζητήσεις. Βοηθάει στην απόκτηση κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων και την επίλυση προβλημάτων (Edwards, 2005: 68). Η τάξη είναι πλέον ένας χώρος που μοιράζεται κατά τρόπο ώστε να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις ανάγκες της νηπιαγωγού, των παιδιών και το διαθέσιμο υλικό.

Παρόλα αυτά δεν είναι πάντα εύκολη η αλλαγή της διαρρύθμισης του χώρου γιατί τα περισσότερα νηπιαγωγεία δημιουργήθηκαν με περιορισμένες δυνατότητες παρέμβασης και αλλαγών στο δομικό περιβάλλον. Τα ογκώδη έπιπλα που δύσκολα μετακινούνται και δεσμεύουν αρκετό χώρο, οι μικρές τάξεις με πολλά παιδιά, η έλλειψη πόρων, η στέγαση των νηπιαγωγείων σε ακατάλληλους χώρους (μαγαζιά, διαμερίσματα) χωρίς εξωτερική αυλή, είναι χαρακτηριστικά που περιορίζουν το βαθμό ευελιξίας του χώρου, την αυθόρμητη κίνηση, την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και την έκφραση των ατόμων.

Η νηπιαγωγός που θέλει να διαφοροποιήσει τις παιδαγωγικές της πρακτικές, λαμβάνει υπόψη της την αναδιοργάνωση του χώρου και αντιστρόφως. Αν επιθυμεί να αλλάξει τις σχέσεις της με τα παιδιά, και τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, θα αλλάξει και τη διάταξη των τραπεζιών, τη θέση της μέσα στην τάξη, τη διακόσμηση, την τοποθέτηση των υλικών και του εξοπλισμού. Σε κάθε περίπτωση, οποιαδήποτε αλλαγή προϋποθέτει τέσσερις βασικές αρχές, τέτοιες ώστε η νηπιαγωγός:

1. να αντιληφθεί το χώρο ως περιβάλλον δραστηριότητας, μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας παιδιών και ενηλίκων,
2. να συνειδητοποιήσει ότι ο χώρος δεν περιορίζεται στα υλικά αντικείμενα αλλά επεκτείνεται στις σχέσεις που αναπτύσσουμε με αυτά και με τα άτομα που μας περιβάλλουν,
3. να αποδεχτεί ότι η τροποποίηση της διαρρύθμισης και της διακόσμησης της τάξης δεν φτάνει αν δεν υποστηρίζεται από τροποποίηση των αντιλήψεων και των καθημερινών πρακτικών και
4. να συμφωνήσει ότι οποιαδήποτε αλλαγή πρέπει να γίνει από κοινού με τα άτομα που τα αφορά.



Στην προσπάθεια που κάνει η νηπιαγωγός να αλλάξει το χώρο της τάξης μπορούν να τη βοηθήσουν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές, όπως η έρευνα δράσης, η οποία εφαρμόζεται πολύ συχνά τα τελευταία χρόνια από τους εκπαιδευτικούς. Επικεντρώνεται όχι μόνο στη διάγνωση των προβλημάτων που επηρεάζουν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά επεκτείνεται και στη διερεύνηση τρόπων επίλυσής τους (Altrichter, Posch & Somerich, 2001· Cohen & Manion, 2000· Elliot, 1991). Για παράδειγμα, η νηπιαγωγός μπορεί να ξεκινήσει την έρευνα δράσης σε περίπτωση που εντοπίσει την αδυναμία του χώρου να ικανοποιήσει την ανάγκη των παιδιών για ησυχία και άνεση για ατομική εργασία. Μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιήσει την προσέγγιση του «Μωσαϊκού» (Clark & Moss, 2010) για να συλλέξει τις απόψεις των παιδιών σχετικά με ποιους χώρους προτιμούν για ηρεμία και χαλάρωση. Στο Τέταρτο Κεφάλαιο μπορείτε να βρείτε περισσότερες πληροφορίες για το πώς λειτουργούν τα δύο αυτά εργαλεία.

Τα τελευταία χρόνια πάντως είναι συχνή η επίλυση προβλημάτων μέσα από έρευνες που κάνουν τα ίδια τα παιδιά γιατί τους δίνεται «φωνή» στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αλλαγών στην τάξη τους (Clark & Moss, 2010· Πρόγραμμα για τους Παιδικούς Σταθμούς, <http://www.ppps.ecd.uoa.gr/>). Επιπλέον, όταν τα παιδιά έχουν λόγο πάνω στη διαμόρφωση του χώρου και βιώνουν τις δυσκολίες που πρέπει να επιλυθούν τότε:

1. αυτό τους δίνει την αίσθηση του δικού τους χώρου και με αυτόν τον τρόπο μειώνονται οι εντάσεις και οι επιθετικές ενέργειες, μια και το νηπιαγωγείο γίνεται ένα ασφαλές και φιλόξενο μέρος,
2. η εμπλοκή τους μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία των αλλαγών στην τάξη,
3. οι ιδέες τους μπορούν να τροφοδοτήσουν τις νηπιαγωγούς με νέες ερμηνείες και λύσεις για τα προβλήματα της τάξης,
4. η συμμετοχή των παιδιών στις προσπάθειες αλλαγής της τάξης μπορεί να ελαφρύνει το φόρτο εργασίας της νηπιαγωγού και να οδηγήσει σε καλύτερες συνθήκες εργασίας (UNESCO, 2004α και β).

Ίσως τελικά να πρέπει να αναρωτηθούμε αν όλες αυτές οι γωνιές που δημιουργούμε μέσα στην τάξη προέρχονται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή τα δικά μας, είναι διακοσμημένες σύμφωνα με το γούστο των παιδιών ή το δικό μας, αποτελούν θεματικές επιλογές των παιδιών ή δικές μας. Μήπως τα παιδιά ενδιαφέρονται, αντί για τη γωνιά «το μαγαζάκι», να δημιουργήσουν μια γωνιά με τα δικά τους προσωπικά αντικείμενα που φέρνουν από το σπίτι; Αντί για τη γωνιά νερού, να παίξουν στη γωνιά της σαπουνόφουσκας; Μήπως το οικοδομικό υλικό μπορεί να αντικατασταθεί με κατασκευές από φυσικό υλικό που βρίσκουν τα παιδιά στην αυλή και τη γύρω περιοχή του νηπιαγωγείου; Μήπως, τελικά, θα πρέπει να εγκαταλείψουμε το «μονολειτουργικό χαρακτήρα της γωνιάς» (Γερμανός, 2005) και να ψάξουμε για πιο ευέλικτες μορφές

## Δραστηριότητα 8

Επιλέξτε μία από τις τεχνικές / εργαλεία από την Ενότητα 3 του Τετάρτου Κεφαλαίου και προσπαθήστε να απαντήσετε στο ερώτημα: σε ποιες δραστηριότητες δίνεται ο μεγαλύτερος χώρος στην τάξη σας και πόσος; Το ερώτημα αυτό προκύπτει από τον προβληματισμό σας σχετικά με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα από πολλές και διαφορετικές εμπειρίες. Μπορεί, για παράδειγμα, να αφιερώνετε το μεγαλύτερο χώρο της τάξης σας (και πιθανόν χρόνο) στη ζωγραφική, ενώ δεν υπάρχει αρκετός χώρος για κινητικές δραστηριότητες, για τη δανειστική βιβλιοθήκη, για τη γωνιά του υπολογιστή, για τη γωνιά της ανακύκλωσης κ.λπ.



## Δραστηριότητα 9

Προσπαθήστε να κάνετε τρεις λίστες: μία με τον εξοπλισμό που θεωρείτε χρήσιμο στην τάξη σας, μία με αυτόν που δεν σας είναι πλέον χρήσιμος και μία με τον εξοπλισμό που ίσως μελλοντικά χρειαστείτε. Συμπληρώστε τη λίστα μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της υποενότητας αυτής. Η λίστα ίσως σας βοηθήσει να αναδιαμορφώσετε το χώρο της τάξης κρατώντας τα αναγκαία υλικά για τη φετινή χρονιά, αποθηκεύοντας τα υπόλοιπα και ανακυκλώνοντας ή ανταλλάσσοντας τα μη χρήσιμα για εσάς.

Χρήσιμο υλικό	Μη χρήσιμο υλικό	Υλικό προς αποθήκευση

Πολλά υλικά συνδέονται με συμπεριφορές παιδιών όπως είναι η διάσπαση της προσοχής<sup>4</sup>, η συμμετοχή ή μη σε δραστηριότητες. Η επιλογή των υλικών που παρέχουν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά επηρεάζει τη συμμετοχή τους στις δράσεις και διευκολύνει - ή όχι - την κοινωνική αλληλεπίδραση. Δεν αρκεί το υλικό να είναι προσαρμοσμένο μόνο στις διαστάσεις του παιδιού, αλλά και στο ρόλο του ως μέσο υποστήριξης της μάθησης. Το υλικό δεν αποτελεί παθητικό στοιχείο, αλλά καθορίζει και καθορίζεται από τη δράση των παιδιών και των ενηλίκων που δρουν με (ή μέσα σε) αυτό (Edwards, Gandini & Forman, 2003: 253). Όταν η χρησιμοποίηση του εξοπλισμού παρεκκλίνει από την προβλεπόμενη χρήση του, το ενδιαφέρον του παιχνιδιού διευρύνεται (Γερμανός, 1998). Συνεπώς, το υλικό της τάξης καλό είναι να προσελκύει το ενδιαφέρον του παιδιού, να του προσφέρει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει, να μετατρέπει την εμφάνιση, τη διαρρύθμισή του και να ανακαλύπτει πιθανές άλλες χρήσεις του.

Πολυλειτουργικό, διαμορφώσιμο και άχρηστο είναι τρία από τα χαρακτηριστικά του υλικού που συμβάλλουν:

- στην καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών,
- στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους,
- στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων,
- στην απελευθέρωση του παιδιού από την προσκόλληση στην προσδιορισμένη χρήση ή λειτουργία του από τους κατασκευαστές και
- στην απόκτηση ελευθερίας κινήσεων και χειρισμού.

Επίσης, το φυσικό υλικό (νερό, άμμος, χώμα, ξύλα, κορμοί δέντρων, κλαδιά, πέτρες, χαλίκια, λουλούδια, χόρτα, φύλλα, καρποί δέντρων κ.ά.) ευνοεί το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, τη φαντασία και διευκολύνει την εξάσκηση πολλών δεξιοτήτων (όπως εξερευνώ, ανακαλύπτω, παρατηρώ, τροποποιώ, πειραματίζομαι, βυθίζω, τρέχω, σκαρφαλώνω, ισοροπώ, πηδώ, πετώ, φτιάχνω, κτίζω, σκάβω, φυτεύω, ανακατεύω, μυρίζω). Είναι εύκολο να το προμηθευτεί κάποιος (αν ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου και η γύρω περιοχή δεν διαθέτει) και δεν κοστίζει ιδιαίτερα.

Σε κάθε περίπτωση εκμεταλλευόμαστε δημιουργικά τον εξοπλισμό που ήδη υπάρχει στα νηπιαγωγεία και παρέχεται από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (εξοπλιστικά είδη, εποπτικά είδη, παιδαγωγικά παιχνίδια). Εκμεταλλευόμαστε δημιουργικά σημαίνει ότι χρησιμοποιούμε το υλικό με εναλλακτικούς τρόπους, πέρα από την προκαθορισμένη χρήση του, του αλλάζουμε θέση / προσανατολισμό, το ανταλλάσσουμε με τη διπλανή τάξη (αν υπάρχει) ή το γειτονικό νηπιαγωγείο, κάνουμε πιθανές παρεμβάσεις (το βάφουμε, αλλάζουμε δηλαδή την αισθητική του, βάζουμε ρόδες για εύκολη μετακίνηση από τα παιδιά), το αποσύρουμε / το αποθηκεύουμε αν δεν χρησιμοποιηθεί.

4. Για παράδειγμα, ένα εντυπωσιακό αυτοκινητάκι που αναβοσβήνουν τα φώτα του σε μία τάξη των 25 παιδιών μόνο τσακωμούς και ένταση μπορεί να φέρει και όχι δημιουργική δραστηριότητα.



Τέλος, ο εξοπλισμός και τα υλικά δεν επιλέγονται μόνο με βάση το πλαίσιο στο οποίο θα χρησιμοποιηθούν, αλλά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες όλων των παιδιών. Για παράδειγμα, σε παιδιά με ειδικές ανάγκες χρησιμοποιούμε ειδικά παιχνίδια και μαθησιακό εξοπλισμό που τα υποστηρίζουν και τα κάνουν να νοιώθουν ότι μπορούν να έχουν και αυτά μια επίδραση στο περιβάλλον τους. Σε παιδιά που αγαπούν ιδιαίτερα την κίνηση χρησιμοποιούμε ψυχοκινητικό υλικό και περιορίζουμε τα σταθερά έπιπλα (πολλά τραπέζια και καρέκλες, μεγάλες ντουλάπες και βιβλιοθήκες).

### 3.4. Ο εξωτερικός χώρος

Σε πολλά σημεία του κεφαλαίου έχει ειπωθεί ότι η μάθηση δεν περιορίζεται στην τάξη αλλά επεκτείνεται έξω από αυτήν. Η αυλή του νηπιαγωγείου αποτελεί για τα παιδιά μια ευκαιρία να εκφραστούν πιο ελεύθερα, να επιλέξουν τα ίδια με τι θα ασχοληθούν, να αλληλεπιδράσουν με τους φίλους τους και το φυσικό περιβάλλον. Μελέτες σε διαφορετικούς τύπους περιβάλλοντος δείχνουν ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε δημιουργικότερες μορφές παιχνιδιού (όπως το συμβολικό παιχνίδι) σε «πράσινες» ή «φυσικές» περιοχές παρά στους παιδότοπους και τις παιδικές χαρές (Loun, 2006, Moore & Cosco, 2006, όπ. αναφ. στο Wilson, 2008: 4). Στους εξωτερικούς φυσικούς χώρους υπάρχει μεγαλύτερη αίσθηση ελευθερίας, ο θόρυβος δεν είναι τόσο έντονος και ο χώρος δράσης είναι πολύ μεγαλύτερος. Οι έρευνες που έκανε η Bilton το 2002, συγκρίνοντας το παιχνίδι στον εξωτερικό και τον εσωτερικό χώρο, αναδεικνύουν κάποια σημαντικά δεδομένα, όπως ότι μερικά παιδιά:

- είναι λιγότερο κοινωνικά όταν παίζουν σε εσωτερικό χώρο,
- ευνοούνται από υψηλότερο επίπεδο μάθησης όταν βρίσκονται σε εξωτερικό χώρο,
- είναι πιο διεκδικητικά στον εξωτερικό χώρο,
- συγκεντρώνονται για περισσότερη ώρα όταν είναι έξω και - όπως είναι αναμενόμενο - προτιμούν να παίζουν έξω.

Αντίστοιχες έρευνες έκανε και η Alison Stephenson (1998), η οποία εντόπισε τις διαφορές ως προς τις συμπεριφορές των παιδιών στους δύο χώρους (εσωτερικό και εξωτερικό):

Ο χώρος της τάξης	Ο εξωτερικός χώρος
- Τα παιδιά θέλουν η προσοχή των άλλων να είναι στραμμένη στις εργασίες που έχουν κάνει.	- Τα παιδιά παίρνουν περισσότερο ρίσκο και θέλουν να τραβάνε την προσοχή των άλλων πάνω τους.
- Η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους συνδέεται με τα αποτελέσματα της δουλειάς που υλοποιούν.	- Έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα.
- Οι επιλογές των παιδιών περιορίζονται από το σταθερό εξοπλισμό.	- Συνεχής αλλαγή εξοπλισμού και υλικών και λήψη περισσότερων πρωτοβουλιών από τα παιδιά.
- Έλεγχος του εαυτού.	- Αίσθηση ελευθερίας.
- Περιορισμένη αλληλεπίδραση (μόνο μεταξύ των παιδιών που βρίσκονται στο ίδιο τραπέζακι, στην ίδια γωνιά).	- Ανοικτός χώρος στις αλληλεπιδράσεις (ελεύθερη αλληλεπίδραση).

Πίνακας 2. Διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών στον εξωτερικό και εσωτερικό χώρο



Παρόλα αυτά είναι εμφανές, και έχει αποδειχθεί από έρευνες που έχει κάνει ο Γερμανός (1998) στα ελληνικά νηπιαγωγεία, ότι ο υπαίθριος χώρος αγωγής δεν είναι ενσωματωμένος στην παιδαγωγική διαδικασία. Αποτελεί ακόμα και σήμερα έναν άμορφο χώρο, μια επίπεδη επιφάνεια, η οποία από τη δομή της προβλέπει με ακρίβεια όλες τις θέσεις, κινήσεις και σχέσεις των παιδιών στο χώρο. Η θεωρία «της πλεονάζουσας ενέργειας» που πρότεινε ο Herbert Spencer το 1855 επηρέασε τόσο πολύ το σχεδιασμό του εξωτερικού χώρου και την άποψή μας για τη σχέση του παιδιού με αυτόν, ώστε να ταυτιστεί με το παιχνίδι και τα σπορ και όχι με την εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, η αυλή του νηπιαγωγείου χρησιμοποιείται συνήθως για κινητικές δραστηριότητες εκτόνωσης, ενώ συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη από τη νηπιαγωγό όταν προγραμματίζει δραστηριότητες μάθησης για τα παιδιά.

Και αυτό, από μία άποψη, είναι λογικό όταν ο σχεδιασμός ενός νηπιαγωγείου δεν χαρακτηρίζεται από τη συνέχεια των χώρων και τις απαιτήσεις της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Μάλιστα, όπως σχολιάζει ο Γερμανός, «δεν υπάρχει σχέση συνέχειας, αλλά σχέση διαχωρισμού, η οποία στηρίζει την αντίθεση γύρω από την οποία οργανώνεται η σχολική ζωή» (1998: 162). Συγκεκριμένα, ο χώρος της τάξης ταυτίζεται με τη μάθηση και την απομάκρυνση των παιδιών από τις καθημερινές τους δραστηριότητες, ενώ ο εξωτερικός με τη διακοπή της παιδαγωγικής διαδικασίας και την επιστροφή στα καθημερινά και φυσιολογικά πλαίσια του παιδιού, δηλαδή στο παιχνίδι.

Διεθνώς έχει αναγνωριστεί πλέον (White, 2008· Edgington, 2004: 2· Garrick, 2004· QCA, 2000: 25) ότι τα μικρά παιδιά χρειάζονται να έχουν πρόσβαση στους εξωτερικούς χώρους του νηπιαγωγείου. Ωφελούνται και διευκολύνεται η μάθηση και το παιχνίδι τους όταν μπορούν να κινηθούν ελεύθερα από τον εσωτερικό στον εξωτερικό χώρο και αντίστροφα. Ενισχύεται η συναισθηματική τους ανάπτυξη (Jenkinson, 2001: 34-36 & 100-101· Laevers, 1994) όταν βρίσκονται σε χώρους όπου μπορούν να κρυφτούν, να μείνουν λίγο ήρεμα και μόνα τους. Ο εξωτερικός χώρος προσφέρει επίσης πολλές δυνατότητες στο παιδί να αναπτυχθεί κοινωνικά μέσα από το παιχνίδι με ένα άλλο παιδί ή με μία ομάδα παιδιών ή με έναν ή πολλούς ενήλικες. Έχοντας χώρο και ελευθερία για τρέξιμο, πήδημα, αναρρίχηση, ισορροπία, σπρώξιμο και αντιμετώπιση των προκλήσεων του εξωτερικού χώρου, εξασφαλίζεται η φυσική και υγιή ανάπτυξή του. Συνοπτικά, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το είδος, τη μορφή και τη χρήση του εξωτερικού χώρου (Titman, 1994· Moore, 1989).

Δεν μπορεί, λοιπόν, να είναι παραμελημένος και άδειος ο αύλειος χώρος του νηπιαγωγείου και να μην αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο όπως μια τάξη. Το υλικό και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυτόν χρειάζονται την αναγκαία προσοχή από τη νηπιαγωγό, η οποία μπορεί να δημιουργήσει «περιοχές» με θέματα το φυσικό περιβάλλον, την κηπουρική, τη φυσική δραστηριότητα, το συμβολικό παιχνίδι, τις κατασκευές από φυσικό υλικό, τις τέχνες, τα πειράματα, τους χώρους συνάντησης κ.λπ. Λαμβάνοντας υπόψη μελέτες (McKendrick, Bradford & Fielder, 2000) που αποδεικνύουν ότι πολλές σχολικές αυλές (καθώς και η χρήση τους) δομούνται με βάση τις αξίες και τις ανάγκες των ενηλίκων παρά αυτές των παιδιών για ερεθίσματα, (όπως εξάλλου και οι παιδότοποι που καλύπτουν πρωτίστως τις ανάγκες των ενηλίκων για διάλειμμα από τα παιδιά τους), σε αυτή τη διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου τα παιδιά έχουν το δικό τους ενεργό ρόλο και πολλές ιδέες. Εξάλλου, ρωτώντας τα παιδιά σίγουρα θα πουν ότι προτιμούν να μείνουν στον εξωτερικό χώρο παρά να περιοριστούν στην τάξη.

## Δραστηριότητα 10

Συγκρίνετε τον Πίνακα 2 με τον Πίνακα 4: Χαρακτηριστικά κλειστού και ανοικτού μαθησιακού περιβάλλοντος στην Υποενότητα 4.1, αφού ολοκληρώσετε τη μελέτη της. Η σύγκριση αυτή θα σας βοηθήσει να συνειδητοποιήσετε πώς αλλάζοντας τη δόμηση ενός χώρου μπορεί να μετατραπεί σε ανοικτό ή κλειστό περιβάλλον μάθησης.



# Παράλληλο Κείμενο 7

## Προγράμματα που πρασινίζουν τις αυλές των σχολείων

Υπάρχει μια αυξανόμενη τάση στα σχολεία του δυτικού κόσμου να μετασχηματίσουν τις ασφαλτωμένες αυλές σε πράσινους, φυσικούς χώρους που θα διευκολύνουν την εξερεύνηση, το παιχνίδι των παιδιών και θα υποστηρίζουν τη μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη. Η αναγνώριση της εκπαιδευτικής σημασίας της αυλής ξεκίνησε στο Ηνωμένο Βασίλειο από την οργάνωση Learning Through Landscapes (LTL) <http://www.ltl.org.uk>, η οποία έχει ερευνήσει και αναπτύξει τα σχολικά τοπία ήδη από τη δεκαετία του '80 (Worth, 2003· Johnson, 2000). Το αποτέλεσμα ήταν η Βρετανική κυβέρνηση, που είχε την ευθύνη για τα σχολικά κτίρια, να δημοσιεύσει τον οδηγό *The Outdoor Classroom* προκειμένου να βελτιωθεί ο χώρος των σχολείων. Μέχρι το 1997, η LTL κατάφερε βελτιώσεις στο 1/3 των σχολικών κτιρίων, δηλαδή σε 30.000 εξωτερικούς χώρους.

Με αφορμή το πρόγραμμα LTL δημιουργήθηκε στον Καναδά το *Evergreen Society* (<http://www.evergreen.ca/en/programs/schools/>), στις Η.Π.Α. το *Boston Schoolyard Initiative* (<http://www.schoolyards.org/>), στη Σουηδία το *Skolans Uterum*, στην Αυστραλία το *Learnsapes* (<http://www.learnscapes.org/>) και στη Σκωτία το *Model Schools Project* (<http://www.modelschoolsproject.org/>) (Skamp & Bergmann, 2001· Moore & Cosco, 2000· Education Development Center, Inc. and Boston Schoolyard Funders Collaborative, 2000· Rivkin, 1997). Αυτά τα προγράμματα δίνουν έμφαση στο πρασίνισμα της σχολικής αυλής προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά για το περιβάλλον και να ενισχύσουν τη μάθηση που προέρχεται από το περιβάλλον.

Περισσότερες πληροφορίες για αυτή την τάση διεθνώς, μπορείτε να βρείτε στις ιστοσελίδες:

- Οργανώσεις που εργάζονται για να κάνουν τις αυλές πράσινες:

[http://www.ecoschools.com/KeyOrgs/KeyOrgs\\_wSidebar.html](http://www.ecoschools.com/KeyOrgs/KeyOrgs_wSidebar.html)

- Πληροφοριακό υλικό για το σχεδιασμό των εξωτερικών σχολικών χώρων:

<http://www.ncef.org/rl/landscape.cfm>

- Πληροφοριακό υλικό για οικολογικές αυλές:

<http://www.newvillage.net/Journal/Issue3/3ecoschoolyards.html>

### 3.5. Το ανοικτό νηπιαγωγείο

Παλαιότερα, τοίχοι και φράχτες χώριζαν το περιβάλλον του νηπιαγωγείου από τη γειτονιά περιορίζοντας με αυτό τον τρόπο τη σχέση αλληλεπίδρασης. Τα τελευταία χρόνια όμως, πολλά παραδείγματα για τη σύνδεση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον και την τοπική κοινωνία εφαρμόστηκαν από διεθνείς και ελληνικούς οργανισμούς. Η ΟΥΝΕΣΚΟ, ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα, το Συμβούλιο της Ευρώπης<sup>5</sup> με τις έρευνες, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούν και τα κείμενα που εκδίδουν επηρεάζουν τόσο τον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης όσο και τις πρακτικές που εφαρμόζονται με στόχο να προτείνουν νέες μεθόδους και τεχνικές αλλάζοντας στάσεις, αξίες και συμπεριφορές.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αντίστοιχα, υλοποίησε καινοτόμα προγράμματα σε Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Μπαγάκης, 2000), όπως και στην αγωγή του καταναλωτή, το πρόγραμμα αγωγής υγείας, το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα πολιτιστικά προγράμματα, τα διαπολιτισμικά προγράμματα κ.λπ. Βασική επιδίωξη των προγραμμάτων ήταν (Σολομών, 2000: 18):

1. η αλλαγή του σχολικού κλίματος και η ανάπτυξη συνεργασιών εντός και εκτός του σχολείου,
2. ο εμπλουτισμός της διδακτικής πράξης,
3. η αύξηση του βαθμού αυτονομίας των σχολείων στη διαμόρφωση και τον έλεγχο του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής ζωής,
4. ο περιορισμός της ομοιογένειας και του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης,
5. η ανάπτυξη πρωτοποριακού υλικού και
6. η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

5. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να ανατρέξετε στις αντίστοιχες ιστοσελίδες των οργανισμών:

ΟΥΝΕΣΚΟ: <http://www.unesco.org/en/education>

ΟΟΣΑ: <http://www.oecd.org>

Παγκόσμια Τράπεζα: <http://www.worldbank.org>

Συμβούλιο της Ευρώπης: <http://www.coe.int>

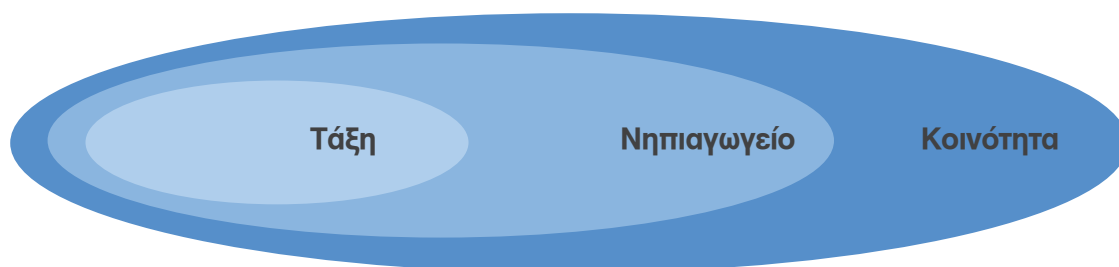


Οι παραπάνω δράσεις είχαν ως στόχο το άνοιγμα του σχολείου στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ένα νηπιαγωγείο ορίζεται ως ανοικτό όταν συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς και πρόσωπα που το εκφράζουν, δημιουργεί συμπράξεις και δίκτυα σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, και γενικότερα διευκολύνει την εισροή νέων ιδεών και ατόμων. Η διαδικασία για να μετατραπεί ένα νηπιαγωγείο σε ανοικτό φορέα ως προς την κοινωνία, δεν είναι εύκολη, και ούτε είναι υπόθεση ενός ατόμου. Πέρα από την επιθυμία, που είναι προϋπόθεση, και τη συμφωνία όλων όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του νηπιαγωγείου, χρειάζεται καλός σχεδιασμός που θα προκύψει από ομαδική δουλειά και, κυρίως, από τη συμφωνία ως προς τους στόχους. Η μελέτη της επόμενης ενότητας, αλλά και του Τρίτου Κεφαλαίου, θα σας βοηθήσει να κατανοήσετε πώς μετατρέπεται σταδιακά το νηπιαγωγείο σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης.

## Δραστηριότητα 11

Μετά την ολοκλήρωση της επόμενης ενότητας (Ενότητα 4. Το μαθησιακό περιβάλλον) και του Τρίτου Κεφαλαίου, θα είστε σε θέση να σχεδιάζετε προγράμματα με στόχο το άνοιγμα του νηπιαγωγείου σας. Μπορείτε, όμως, σε αυτό το σημείο να κάνετε μία πρώτη προσπάθεια / διερεύνηση για το άνοιγμα της τάξης σας (UNESCO, 2004α: 59):

- Στο κέντρο ενός χαρτιού, σχεδιάστε ένα μικρό κύκλο, ο οποίος αντιπροσωπεύει την τάξη σας.
- Γύρω από αυτόν σχεδιάστε ένα μεγαλύτερο κύκλο, ο οποίος αντιπροσωπεύει το νηπιαγωγείο σας.
- Γύρω από το δεύτερο κύκλο σχεδιάστε ένα μεγαλύτερο για να συμβολίσετε την κοινότητα, την πόλη ή τη γύρω από το νηπιαγωγείο περιοχή.
- Ξεκινήστε από το κύκλο του νηπιαγωγείου και σημειώστε αν το νηπιαγωγείο έχει κήπο, δέντρα, λουλούδια, άμμο, μικρά ζωάκια, φωλιές πουλιών, λόφους μυρμηγκιών κ.λπ. Κάντε μια λίστα από τις πιθανές μαθησιακές δραστηριότητες που μπορείτε να εφαρμόσετε έξω από την τάξη σας με αφορμή τα χαρακτηριστικά του εξωτερικού χώρου. Μπορείτε επίσης, να οργανώσετε ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον για τα παιδιά. Για παράδειγμα, ένα σχολικό κήπο. Συζητήστε τις ιδέες σας με τα παιδιά.
- Στη συνέχεια, πηγαίνετε στον κύκλο της κοινότητας και σημειώστε τι είδους μαγαζιά, επιχειρήσεις και σημεία ενδιαφέροντος (μουσεία, πάρκα, γήπεδα, αξιοθέατα κ.ά.) υπάρχουν, σε κοντινή απόσταση από το νηπιαγωγείο σας, για να επισκεφτείτε με τα παιδιά της τάξης σας. Οργανώστε τις διάφορες επισκέψεις που θα κάνετε, αλλά και πιθανόν θα δεχτείτε στην τάξη σας μαζί με τα παιδιά. Συμφωνήστε για τους διάφορους κανόνες συμπεριφοράς, για το πώς θα εργαστούν σε ομάδες, πού θα εστιάσουν την προσοχή τους και πώς θα εκμεταλλευτούν τη νέα γνώση μέσα στο χώρο της τάξης τους.



# Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

## Αειφόρα σχολεία

Περισσότερες πληροφορίες για το αειφόρο σχολείο μπορείτε να βρείτε:

- στο βιβλίο της Ευγενίας Φλογαίτη (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σελ. 86),
- στην ιστοσελίδα της Ελληνικής Εταιρίας για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς <http://www.ellinikietairia.gr/>,
- στην ιστοσελίδα της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας της Φύσης θα βρείτε το πρόγραμμα για τα Οικολογικά Σχολεία <http://www.eepf.gr/pe/ecoschools>,
- στο Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Ανανεωμένη Στρατηγική της ΕΕ για την Αειφόρο Ανάπτυξη Βρυξέλλες, 26 Ιουνίου 2006, 10917/06 [http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed\\_eu\\_sds\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed_eu_sds_en.pdf)
- και στην ιστοσελίδα για τα οικολογικά σχολεία: <http://www.eco-schools.org/>.

## Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων

Μπορείτε να ανατρέξετε στην ιστοσελίδα του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων ([www.osk.gr](http://www.osk.gr)) για να βρείτε πληροφορίες σχετικά με την κτιριακή υποδομή των νηπιαγωγείων. Στον Οδηγό Μελετών για Διδακτήρια όλων των Βαθμίδων Εκπαίδευσης του 2006 ([http://www.osk.gr/UserFiles/File/Odigos\\_Meleton.pdf](http://www.osk.gr/UserFiles/File/Odigos_Meleton.pdf)) θα βρείτε τις προδιαγραφές για τα νηπιαγωγεία και τα ολόημερα νηπιαγωγεία. Επιπλέον, ο ΟΣΚ έχει εκδώσει το 2008 Οδηγίες Βιοκλιματικού Σχεδιασμού Σχολικών Κτιρίων <http://www.osk.gr/UserFiles/File/Bioklimatika.pdf>.

## Η ποιότητα στο σχεδιασμό της καθημερινής ζωής στους παιδικούς σταθμούς

Στην ιστοσελίδα <http://www.ppps.ecd.uoa.gr/> μπορείτε να βρείτε το «Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας». Το Υπουργείο Εσωτερικών ανέθεσε το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών την εκπόνηση παιδαγωγικού - εκπαιδευτικού προγράμματος για τους παιδικούς σταθμούς στην Ελλάδα που εφοπτεύονται από το Υπουργείο.

Στη σελίδα 33 του προγράμματος θα βρείτε ενδεικτικές προτάσεις για την ποιότητα στο σχεδιασμό της καθημερινής ζωής στους παιδικούς σταθμούς.

## Εργαλεία για εκπαιδευτικούς

Περισσότερες πληροφορίες για το πώς εφαρμόζεται η έρευνα δράσης μπορείτε να βρείτε στο βιβλίο των Altrichter, M., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παραδείγματα εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν το εργαλείο της έρευνας δράσης μπορείτε να βρείτε στο βιβλίο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στο βιβλίο των Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ, μπορείτε να διαβάσετε πώς εφαρμόζονται στην πράξη εργαλεία, φιλικά ως προς τα παιδιά, προκειμένου να έχουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα για τις απόψεις τους.

# Ενότητα 4

## Το μαθησιακό περιβάλλον

Σε πολλά σημεία του κεφαλαίου έχουμε χρησιμοποιήσει τον όρο «μαθησιακό περιβάλλον» χωρίς να αποσαφηνίσουμε αν πρόκειται για κάποιο άλλο περιβάλλον από όσα αναφέραμε στις προηγούμενες ενότητες ή για κάποια χαρακτηριστικά που μετατρέπουν οποιοδήποτε περιβάλλον σε μαθησιακό. Τέσσερις βασικοί παράγοντες ορίζουν και επηρεάζουν τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, τους οποίους σίγουρα έχετε συναντήσει στις προηγούμενες ενότητες:

- οι ανθρώπινες σχέσεις,
- ο χώρος,
- οι δραστηριότητες και
- ο χρόνος.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι **σχέσεις** που αναπτύσσονται γύρω από τη μάθηση έχουν αλλάξει και η μεταφορά της μάθησης από τη νηπιαγωγό στα παιδιά προκύπτει πλέον από τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, των παιδιών με τις νηπιαγωγούς, των παιδιών με τους γονείς, των νηπιαγωγών μεταξύ τους (βλ. Ενότητα 2.4 / Δεύτερο Κεφάλαιο), όλων των ατόμων με τον υπολογιστή, το διαδίκτυο και, πιθανόν, από άλλες σχέσεις. Σήμερα όλο και περισσότερο τονίζεται η σημαντικότητα του να μαθαίνουν μαζί, παιδιά και ενήλικες, ως μια κοινότητα μάθησης, ενώ η συνεργασία είναι το κυρίαρχο στοιχείο των δραστηριοτήτων (βλ. Δεύτερο Κεφάλαιο και την Ενότητα 2.3 του Τρίτου Κεφαλαίου).

Η δυνατότητα που έχει το παιδί να μαθαίνει, όποτε και όπου θέλει, τα πράγματα που το ενδιαφέρουν, στο δικό του ρυθμό, τροποποιεί όχι μόνο τις σχέσεις αλλά και το **χώρο** μέσα στον οποίο συντελείται η μάθηση. Για παράδειγμα, η μάθηση μπορεί να γίνει μέσα στην τάξη, σε έναν εργασιακό χώρο, στο διαδίκτυο, το σπίτι, τη γειτονιά, την πόλη. Η επιλογή του χωρικού πλαισίου αναφοράς έχει να κάνει με τη θεματολογία, τους στόχους και την προβλεπόμενη διάρκεια των δραστηριοτήτων ενός προγράμματος. Αυτό που χρειάζεται να διερευνήσει η νηπιαγωγός είναι ποιο μαθησιακό περιβάλλον (τυπικό ή άτυπο) εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους μιας δραστηριότητας και σε ποια περίπτωση.

Τυπικά περιβάλλοντα μάθησης	Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης
σχολικές τάξεις	πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά κέντρα ή ενώσεις
σχολικές εκδρομές	βιβλιοθήκες
	μουσεία
	εκθέσεις
	εργαστήρια
	πάρκα, ζωολογικοί κήποι, κέντρα προστασίας της φύσης
	τηλεόραση, βίντεο, διαδίκτυο
	επαγγελματικοί χώροι
	μη κυβερνητικές οργανώσεις
	και άλλα

Πίνακας 3. Τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης



Οι **δραστηριότητες** είναι η τρίτη παράμετρος που ορίζει το μαθησιακό περιβάλλον και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε:

- δραστηριότητες συνδεδεμένες με ένα γνωστικό αντικείμενο σε συγκεκριμένο χώρο,
- δραστηριότητες συνδεδεμένες με πολλά γνωστικά αντικείμενα,
- δραστηριότητες με μετακίνηση από ένα χώρο σε άλλο,
- κοινωνικές δραστηριότητες (για παράδειγμα, η ώρα της χαλάρωσης με φίλους, η ώρα του φαγητού),
- δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με ένα ή περισσότερα άτομα, με ένα αντικείμενο (υπολογιστής) ή περισσότερα αντικείμενα (σε μία έκθεση),
- διάφορα πειράματα, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, φυσική δραστηριότητα - σωματική άσκηση, έρευνα σε μια βιβλιοθήκη, ηλεκτρονική μάθηση, μάθηση βασισμένη σε ένα σχέδιο εργασίας, προσομοίωση, βιωματική μάθηση κ.ά.

Ο **χρόνος** είναι η τέταρτη παράμετρος. Παραδοσιακά, η εκπαιδευτική δράση (και, κατ' επέκταση, η μάθηση) ξεκινούσε και τελείωνε με το χτύπημα ενός κουδουνιού. Σήμερα η χρήση και ο προγραμματισμός του χρόνου πρέπει να συνδυαστεί με «τις σχέσεις» και «τις δραστηριότητες». Η μάθηση δεν συνδέεται με μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο 30, 60 λεπτών ή με το πρωινό παιδαγωγικό πρόγραμμα μετά το πρόγευμα. Η ώρα του φαγητού, η προετοιμασία για το μεσημεριανό ύπνο και οι απογευματινές ώρες δεν αποτελούν πλέον «κενές» ώρες μάθησης. Η μάθηση μπορεί να διαρκέσει από λίγα λεπτά μέχρι ώρες, από μία βόλτα σε ένα μουσείο μέχρι το σπίτι, όπου τα παιδιά αναδιηγούνται τις εμπειρίες τους, από μία μικρή δραστηριότητα μέχρι ένα πρόβλημα που απασχολεί συνεχώς το παιδί. Τα παιδιά χρειάζονται το χρόνο και το χώρο για να βιώσουν ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών μάθησης, να συνεργαστούν με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες. Αλλάζοντας την εικόνα που έχουμε για το χρόνο και τη χρονική περίοδο μάθησης αλλάζουμε οι δραστηριότητες, οι σχέσεις, η όλη διαρρύθμιση του περιβάλλοντος, αλλά και αντίστροφα.

Συνεπώς, η σχέση χρόνου και μάθησης δεν είναι γραμμική (αυξάνοντας το χρόνο, αυξάνεται η μάθηση), ούτε η μάθηση ταυτίζεται με το ποσοστό χρόνου που θα αφιερωθεί σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου. Εξάλλου, η καθημερινή ζωή των παιδιών δεν περιορίζεται στο σχολικό ωράριο. Υπάρχει ο χρόνος που περνάει το παιδί με τους γονείς του, που βρίσκεται σε άλλα περιβάλλοντα και υποστηρίζεται από άλλα άτομα (παιδικές χαρές, παιδότοποι, θέατρα κ.λπ.). Τα παιδιά δημιουργούν τα νοήματα και αντιλαμβάνονται τον κόσμο ζώντας σε περίπλοκα, πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν «πολύπλοκες, ποικίλες, σταθερές και μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, του κόσμου των εμπειριών, ιδεών και των πολλών τρόπων για να εκφράσουν τις ιδέες τους» (Cadwell, 1997: 93). Το νηπιαγωγείο διαδραματίζει το κεντρικό ρόλο στη σύνδεση όλης αυτής της μάθησης που προκύπτει από όλα τα περιβάλλοντα και τις σχέσεις.

## Δραστηριότητα 12

Οργανώνοντας την επόμενη δραστηριότητα στην τάξη σας, στοχαστείτε σε κάποιες από τις παρακάτω ερωτήσεις που αφορούν την καλύτερη διαχείριση του χρόνου. Μπορείτε να ζητήσετε τη βοήθεια μιας συναδέλφου:

- Πώς μπορείτε να εξασφαλίσετε επαρκή χρόνο στα παιδιά για να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν, να εμπλακούν και να μιλήσουν για αυτό που οργανώσατε;
- Πώς θα ενθαρρύνετε τα παιδιά να αφιερώσουν το χρόνο που χρειάζονται για να βρουν απαντήσεις στα δικά τους ερωτήματα;
- Πώς θα διαμορφώσετε το χρόνο έτσι ώστε να επιτρέψετε στα παιδιά να συνεχίσουν τη δραστηριότητα που τους ενδιαφέρει για περισσότερες μέρες ή να διερευνήσουν εκ νέου την ίδια εμπειρία;
- Πώς θα εξασφαλίσετε χρόνο για το παιδί που θέλει υποστήριξη από ενήλικα για να ολοκληρώσει μια εργασία;
- Πώς θα οργανώσετε το χρόνο σας για να παρατηρήσετε όλη αυτή τη δράση;

### 4.1. Κλειστό και ανοικτό περιβάλλον μάθησης

Παλαιότερα ως μαθησιακό περιβάλλον οριζόταν μόνο «το σχολείο». Τα αναλυτικά προγράμματα δεν ήταν ευέλικτα, η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων ή των τομέων ανάπτυξης του παιδιού ακολουθούσε γραμμική σειρά, συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και ως εκπαιδευτικός χώρος οριζόταν η σχολική τάξη. Υπήρχαν οι ίδιες, κλασικές στη θεματολογία, γωνιές όλο το χρόνο και η νηπιαγωγός υλοποιούσε σχεδόν τις ίδιες δραστηριότητες κάθε χρονιά.

Το ελληνικό νηπιαγωγείο με τα παραπάνω χαρακτηριστικά ορίζεται σήμερα ως «κλειστό περιβάλλον μάθησης» γιατί καθόριζε το είδος της μάθησης που λάμβαναν όλα τα παιδιά σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σε συγκεκριμένο τόπο. Με το πέρασμα του χρόνου τα αναλυτικά προγράμματα έγιναν πιο ανοικτά και ολιστικά<sup>6</sup>, η μάθηση απέκτησε δυναμική: είναι διαδραστική, διεπιστημονική, διαθεματική, πραγματοποιείται «οπουδήποτε» και «οποτεδήποτε» και ορίζεται ως «η ενεργή συμμετοχή του μαθητευόμενου μαζί με το περιβάλλον». Αυτή η αντίληψη της μάθησης ανέδειξε την εμπειρία δίνοντάς της σημαντική θέση στην εκπαίδευση (Hein, 1998: 6). Δεν μιλάμε για μία νοημοσύνη αλλά για πολλαπλές και το μαθησιακό περιβάλλον δεν μπορεί πλέον να περιγραφεί ως σύνολο ελάχιστων ή μέγιστων τετραγωνικών εκατοστών μιας τάξης.

Σήμερα, η υλοποίηση των νέων παιδαγωγικών τάσεων απαιτεί αλλαγές στη λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ιδιαίτερα σε ό,τι έχει σχέση με το κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις (βλ. Δεύτερο Κεφάλαιο) μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας (νηπιαγωγοί, παιδιά, γονείς, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντικά στελέχη, τοπική κοινωνία κ.ά.), με τους ρόλους που αναλαμβάνει ο καθένας και με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές (διδασκτική και μαθησιακή διαδικασία, αυτοαξιολόγηση). Η αλλαγή από ένα κλειστό περιβάλλον μάθησης σε ανοικτό δεν είναι απλό γεγονός, αλλά ολόκληρη διαδικασία που απαιτεί χρόνο και ομαδική δουλειά. Πριν παρουσιάσουμε τη διαδικασία μετάβασης από το κλειστό στο ανοικτό περιβάλλον μάθησης, όπως και τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν αυτή την αλλαγή, ας δούμε συνοπτικά ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους:

Κλειστό περιβάλλον μάθησης	Ανοικτό περιβάλλον μάθησης
Δασκαλοκεντρική διδασκαλία στην οποία αφιερώνεται ο περισσότερος χρόνος στην τάξη.	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
Έμφαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.	Εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.
Παροχή πληροφοριών και προσφορά της γνώσης με μετωπική διδασκαλία.	Συνεργατική μάθηση, ανακάλυψη της γνώσης από το ίδιο το παιδί.
Παρουσίαση των νοημάτων.	Διερεύνηση, οικοδόμηση και οικειοποίηση των νοημάτων από κοινού (ενήλικες και παιδιά).
Γνώση επικεντρωμένη σε ένα αντικείμενο και εξαντλητική ανάλυση.	Διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης.
Γνωσιακός προσανατολισμός της μάθησης.	Μικρομαθησιακά περιβάλλοντα, περιοχές εμπειριών μέσα στην τάξη, γωνιές και εξωτερικοί χώροι φιλοξενούν τις βασικές δραστηριότητες.
Παθητική παρακολούθηση από τα παιδιά.	Ενεργητική ακρόαση.
Περιορισμένη συζήτηση.	Ελεύθερη συζήτηση και διάλογος μεταξύ των παιδιών και των παιδιών με τη νηπιαγωγό τους.
Στο κέντρο της τάξης υλοποιούνται οι βασικές δραστηριότητες.	Από κοινού προγραμματισμός με την εμπλοκή και άλλων ατόμων (γονείς, διευθυντές, βοηθητικό προσωπικό, σχολικοί σύμβουλοι, τοπική κοινωνία).
Τα αντικείμενα μάθησης προκύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα.	Ελεύθερη επιλογή στόχων - δραστηριοτήτων - περιεχομένων με βάση τις επιθυμίες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού.
Ο σχεδιασμός του προγράμματος αποτελεί αποκλειστική ευθύνη της νηπιαγωγού.	Πρόσβαση σε όλους τους χώρους του νηπιαγωγείου και της κοινωνίας.
Μαθησιακοί στόχοι - δραστηριότητες - περιεχόμενα ίδια για όλα τα παιδιά.	Ελεύθερη κίνηση.
Περιορισμένη και ελεγχόμενη πρόσβαση σε συγκεκριμένους χώρους.	Χρήση νέων εκπαιδευτικών υλικών και εισαγωγή της τεχνολογίας.
Περιορισμένη κινητικότητα.	Είσοδος προσώπων, επαγγελματιών και ιδεών.
Χρήση των ίδιων υλικών και δραστηριοτήτων κάθε χρόνο σε κάθε τάξη.	Προσανατολισμός της μάθησης στις εμπειρίες, τις σχέσεις, τον πολιτισμό, την τέχνη, το κοινωνικό και οικονομικό γίνεσθαι.
Σχολείο κλειστό στην έξω ζωή.	Καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων.
Καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	

Πίνακας 4. Χαρακτηριστικά κλειστού και ανοικτού μαθησιακού περιβάλλοντος

6. Για το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα βλέπε τις Ενότητες 2.1. και 2.2. / Τρίτο Κεφάλαιο και για τα ανοικτά αναλυτικά προγράμματα τις Ενότητες 2.3. και 2.4 / Τρίτο Κεφάλαιο.

Το ανοικτό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα σε ενήλικες και παιδιά να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, να έχουν πιο πλούσιες εμπειρίες και να αλληλεπιδρούν με περισσότερα άτομα και υλικά. Αυτή η παραδοχή μάς οδηγεί στην ανάγκη τροποποίησης του μέχρι τώρα κλειστού περιβάλλοντος της τάξης διευκολύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την αυτονομία της μάθησης, την παραγωγή γνώσης μέσω προσωπικής διερεύνησης, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργικότητα. Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι το ανοικτό περιβάλλον μάθησης δεν ταυτίζεται με το άτυπο περιβάλλον μάθησης. Οποιοδήποτε περιβάλλον (τυπικό ή άτυπο) μπορεί να λειτουργήσει ως κλειστό ή ανοικτό σύστημα ως προς τη μάθηση ανάλογα με τις προϋποθέσεις που αναλύονται στην επόμενη ενότητα. Η ίδια η τάξη του νηπιαγωγείου μπορεί να μετατραπεί σε ένα ανοικτό ή κλειστό περιβάλλον μέσα από τις ρυθμίσεις που θα κάνει η νηπιαγωγός προς όφελος όλων, παιδιών και ενηλίκων. Κάθε πτυχή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι μια επιλογή για το τι πρέπει να παρασχεθεί ή όχι στα παιδιά, τι είναι σημαντικό για αυτά ή όχι. Κάθε επιλογή που γίνεται στο περιβάλλον αντανακλά προτεραιότητες, οι οποίες δηλώνουν βασικές αξίες των ατόμων που ζουν μέσα σε αυτό.

## Δραστηριότητα 13

Με βάση τα χαρακτηριστικά στον Πίνακα 4, συμπληρώστε τρία χαρακτηριστικά κλειστού και τρία ανοικτού περιβάλλοντος που εντοπίζετε στο δικό σας μαθησιακό περιβάλλον, στην τάξη σας. Αν μοιράζεστε την τάξη σας και με άλλη συνάδελφο, συζητήστε το μαζί της.

### Χαρακτηριστικά κλειστού περιβάλλοντος

- 1.
- 2.
- 3.

### Χαρακτηριστικά ανοικτού περιβάλλοντος

- 1.
- 2.
- 3.

#### 4.2. Η μετάβαση από το κλειστό στο ανοικτό περιβάλλον μάθησης

Είναι πιθανόν να δυσκολευτήκατε να συμπληρώσετε τον πίνακα στη Δραστηριότητα 13 για τρεις λόγους:  
1. είναι δύσκολο να εντοπίσετε ποια χαρακτηριστικά σας αφορούν ή τι σημαίνουν κάποια χαρακτηριστικά στην πράξη,  
2. είναι δύσκολο να σκιαγραφήσετε τα όρια του κλειστού από το ανοικτό μαθησιακό περιβάλλον,  
3. είναι αναγκαία η συνύπαρξη και των δύο.

Ξεκινώντας την ανάλυση από την τελευταία απάντηση, τονίζουμε ότι η συνύπαρξη και των δύο περιβαλλόντων είναι πραγματικά αναγκαία επειδή το κάθε ένα εξυπηρετεί διαφορετικούς στόχους και επειδή, όπως αναφέρθηκε στις Εισαγωγικές Παρατηρήσεις, δεν υπάρχει το ιδανικό περιβάλλον αλλά πολλά ταυτόχρονα που δεν διαχωρίζονται. Τόσο το ανοικτό όσο και το κλειστό περιβάλλον μάθησης είναι ταυτόχρονα δομημένα και αδόμητα γιατί βρίσκονται σε διαρκή μεταβολή. Τι σημαίνει, όμως, αυτό στην πράξη, θα το δούμε μέσα από την επόμενη δραστηριότητα.

# Δραστηριότητα 14

Στην αριστερή στήλη αναφέρονται δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε ένα νηπιαγωγείο. Συνδέστε με γραμμή την κάθε δραστηριότητα με τη συνθήκη, ή τις συνθήκες, μέσα στην οποία θα τη υλοποιούσατε έχοντας ως στόχο το καλύτερο (μαθησιακό) αποτέλεσμα:

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Παρουσίαση στους γονείς μαγνητοφωνημένων και βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων από την εργασία που πραγματοποιήθηκε στην τάξη.

Τα παιδιά οργανώνουν μόνα τους το καλοκαιρινό bazaar, με τα αντικείμενα που κατασκεύασαν, με στόχο την αγορά μιας φουσκωτής πισίνας.

Η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά πώς ανοίγει και κλείνει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Η νηπιαγωγός επισκέπτεται μαζί με την τάξη της το γειτονικό πάρκο.

Η νηπιαγωγός αναδιαμορφώνει το χώρο της τάξης και αποθηκεύει αρκετά έπιπλα που δεν χρειάζεται εκείνη την περίοδο.

Κάποια παιδιά κοιμούνται, ενώ τα υπόλοιπα μαζεύονται στη γωνιά χαλάρωσης και ξεφυλλίζουν τα βιβλία.

Τα παιδιά φωτογραφίζουν τους αγαπημένους τους χώρους στο νηπιαγωγείο, σκανάρουν και τυπώνουν τα έργα τους σε πολλά αντίτυπα.

Η νηπιαγωγός διαβάζει ένα λογοτεχνικό κείμενο και ζητάει από τα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας.

Ιδιαίτερη συνάντηση της νηπιαγωγού με τους γονείς ενός παιδιού που παρουσιάζει προβλήματα στη συμπεριφορά του. Σαφή περιγραφή της συμπεριφοράς που έχει καταγράψει.

Τα παιδιά εντοπίζουν τις επιγραφές και τις πινακίδες που συναντούν στο δρόμο σε μία έξοδο της τάξης.

Τα παιδιά ετοιμάζουν μόνα τους την τραπεζαρία και αυτοσερβίρονται.

## ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Δραστηριότητα ίδια για όλους.

Γνώση επικεντρωμένη σε ένα αντικείμενο / ζήτημα.

Ενεργητική ακρόαση.

Περιορισμένη κινητικότητα.

Χρήση νέων εκπαιδευτικών υλικών και εισαγωγή της τεχνολογίας.

Ελεύθερη κίνηση.

Πρόσβαση σε όλους τους χώρους του νηπιαγωγείου.

Μετωπική παροχή πληροφοριών.

Περιορισμένη συζήτηση.

Καλλιέργεια οριζόντιας δεξιότητας: η ικανότητα να αναλαμβάνουμε πρωτοβουλίες και την ευθύνη τους.

Διαμόρφωση περιβάλλοντος.



Αν κάποιες από τις παραπάνω δραστηριότητες σκεφτήκατε ότι μπορούν να υλοποιηθούν σε περισσότερες από μία συνθήκες, είναι λογικό. Αν μάλιστα ζητήσετε από μία συνάδελφο να εκπονήσει τη δραστηριότητα αυτή, σίγουρα δεν θα υλοποιούσατε τις ίδιες δραστηριότητες στις ίδιες συνθήκες και η μεταξύ σας συζήτηση θα είναι πολύ εποικοδομητική. Δεν είναι εύκολο να ορίσουμε πότε ένα κλειστό περιβάλλον γίνεται ανοικτό ή ποια είναι τα όρια του καθενός. Το σημαντικό είναι να μπορούμε να περιγράψουμε τους περιορισμούς που θέτει το κάθε περιβάλλον σε σχέση με τους στόχους μας και να απαριθμήσουμε τα προβλήματα που δημιουργεί η αποκλειστική εφαρμογή του ενός περιβάλλοντος στην τάξη μας ή στο χώρο του νηπιαγωγείου. Για παράδειγμα, οι ανοικτοί χώροι διευκολύνουν την αδρή κινητικότητα των παιδιών και την ομαδική ευεξία, αλλά ενισχύουν το θόρυβο και την υπερένταση, αν δεν είναι προσεκτικά διαμορφωμένοι. Οι μικροί χώροι επιτρέπουν την ηρεμία, την αυτοσυγκέντρωση και τις διαπροσωπικές συζητήσεις, αλλά καλό είναι να μην είναι φορτωμένοι με πολλά υλικά και εξοπλισμό που αποπροσανατολίζουν τη λειτουργία τους.

Για ποιο λόγο, όμως, τα τελευταία χρόνια γίνεται τόση συζήτηση για το ανοικτό και όχι για το κλειστό περιβάλλον μάθησης; Οι σημερινές κοινωνικές προσδοκίες και οι νέες θεωρίες μάθησης είναι οι δείκτες των αλλαγών του σχολικού περιβάλλοντος. Εφόσον αλλάζει το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, αλλάζει και το περιβάλλον μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορία της κοινότητας, την κληρονομιά, τις αξίες, τις διαφορετικές ταυτότητες, το φυσικό χώρο, τα τοπικά προϊόντα κ.ά. Επιπλέον, οι σύγχρονοι μαθησιακοί στόχοι αφορούν στην καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων στα παιδιά όπως είναι η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η δημιουργικότητα, οι δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, η καινοτόμος χρήση της γνώσης, η ικανότητα να αναλαμβάνουμε πρωτοβουλίες και την ευθύνη της υγείας μας κ.ά. Για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση σε αυτούς τους στόχους και να αυξήσει τις μαθησιακές ευκαιρίες των παιδιών, καλό είναι όλοι οι ενδιαφερόμενοι - από τις νηπιαγωγούς, τους δασκάλους, τους καθηγητές και τα στελέχη της εκπαίδευσης μέχρι το υπουργείο παιδείας - να προβούμε σε κάποιες αλλαγές, οι οποίες είναι αλληλοεξαρτώμενες και δεν είναι πάντα εύκολες:

1. **Αλλαγή στην αντίληψη** (πώς βλέπουμε το στόχο του νηπιαγωγείου και τι θέλουμε να κερδίσουν τα παιδιά και εμείς από αυτόν, ποιες είναι οι θεμελιώδεις υποθέσεις μας για τη μάθηση).

Κάθε εκπαιδευτική πρακτική  
εμπερικλείει μια αντίληψη του ανθρώπου και του κόσμου.

(Freire, 1972)

2. **Αλλαγή στις πρακτικές** (πώς μπορούμε να οργανώσουμε τη μάθηση για να υποστηρίξουμε καλύτερα τα παιδιά και όχι να οργανώσουμε τα παιδιά για να υποστηρίξουμε καλύτερα τη μάθηση και τον τρόπο διδασκαλίας που επιλέξαμε).

3. **Αλλαγή στην κατάρτιση** (πώς μπορούν να βοηθηθούν οι νηπιαγωγοί να μάθουν και να εξελιχθούν σε σχέση με τις δύο παραπάνω προσδοκώμενες αλλαγές).

Η τελευταία αλλαγή δεν εξαρτάται μόνο από εξωτερικούς παράγοντες (προγράμματα επιμόρφωσης, σεμινάρια, επιμορφωτικό υλικό κ.λπ.) αλλά και από την ίδια τη νηπιαγωγό που έχει συνειδητοποιήσει τις ικανότητές της και επιδιώκει να τις αναπτύξει μέσα από προσωπική εμπλοκή, εμπειρίες και εργαλεία αναστοχασμού (βλ. Τέταρτο Κεφάλαιο).

Η αλλαγή στις πρακτικές συνδέεται με την επιμόρφωση αλλά κυρίως με την αλλαγή στην αντίληψη. Κάθε νηπιαγωγός, μέσα από την εκπαίδευση και την εμπειρία της, έχει αναπτύξει αρκετές πρακτικές, έχει διαβάσει για άλλες και έχει επιμορφωθεί σε νέες. Όσα παραδείγματα και εφαρμογές να αναφέρουμε για το άνοιγμα του μαθησιακού περιβάλλοντος, θα παραμείνουν επιπλέον πληροφορίες τις οποίες η καθημία θα διαχειριστεί με βάση τα δικά της ενδιαφέροντα και μικροσυστήματα στο χώρο εργασίας της. Δεν μπορούν να εφαρμοστούν οι ίδιες πρακτικές παντού όταν οι προτεραιότητες ενός δημόσιου νηπιαγωγείου σε ακριτική περιοχή της Ελλάδας είναι διαφορετικές από εκείνες ενός ιδιωτικού σε αστικό κέντρο. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει για άλλη μία φορά το σημαντικό ρόλο που παίζει το περιβάλλον, στο οποίο βρίσκεται το κάθε νηπιαγωγείο, σχετικά με τις πρακτικές που θα εφαρμοστούν.

Από τη μία μεριά, η επιλογή για αλλαγή στην αντίληψη είναι προσωπική, της ίδιας της νηπιαγωγού. Από την άλλη, διαμορφώνεται από τα μικρο- και μακροσυστήματα της κοινωνίας και χρειάζεται αρκετός χρόνος, διαφορετικός για την καθημία, για να συνειδητοποιήσει αρχικά το «πού θέλω να πάω» και, στη συνέχεια, να προβεί στην αλλαγή. Η ανάγνωση του Τρίτου Κεφαλαίου θα σας βοηθήσει να συνειδητοποιήσετε τις αλλαγές που γίνονται σε ένα από τα μικροσυστήματα της ελληνικής κοινωνίας, τα αναλυτικά προγράμματα. Σε κάθε



περίπτωση, η οποιαδήποτε αλλαγή «οφείλει να συνδέεται με τις αξίες, τους στόχους και τα αποτελέσματα που υπηρετεί» (Υφαντή, 2000: 40). Και βέβαια, σε καμία περίπτωση «αλλαγή» δεν σημαίνει ακυρώνω ό,τι έκανα και πίστευα μέχρι χθες σε επίπεδο πρακτικών, μεθόδων, χρήσης υλικών και ανάπτυξης σχέσεων. Αντίθετα είναι ταυτόσημη με τη συνέχεια (όχι τη ρήξη), την εξέλιξη, την προσαρμογή, τον πειραματισμό, τη συνειδητοποίηση και τη θέληση.

## Δραστηριότητα 15

Σκεφτείτε και καταγράψτε το δικό σας στόχο (παιδαγωγικό, γνωστικό, προσωπικό κ.λπ.), αυτή την περίοδο για το νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια, σημειώστε τι θέλετε να αποκομίσετε από αυτό το στόχο, τι θέλετε να αποκομίσουν τα παιδιά και πιθανόν άλλα άτομα (όπως οι συνάδελφοί σας, οι γονείς, η οικογένειά σας). Η δραστηριότητα αυτή θα σας βοηθήσει να οργανώσετε καλύτερα τις επόμενες δράσεις σας.

## Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

### Παραδείγματα καλών πρακτικών

Ενδιαφέροντα παραδείγματα για περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την ενεργητική μάθηση των παιδιών μπορείτε να βρείτε στην ιστοσελίδα

«Learning and Teaching Scotland»:

<http://www.ltscotland.org.uk/earlyyears/sharingpractice/index.asp>.

# Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε ο ρόλος που παίζει το περιβάλλον στην ανάπτυξη του παιδιού και του ενήλικα σε όλους τους τομείς και, κυρίως, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στις εισαγωγικές παρατηρήσεις παρουσιάστηκαν τα είδη περιβάλλοντος, τα οποία συνυπάρχουν και συνδιαμορφώνουν μαζί με τον άνθρωπο μια δυναμική πραγματικότητα. Αυτή η πραγματικότητα ορίζεται κάθε φορά από το χώρο, το χρόνο, τα αντικείμενα, τους ανθρώπους, τις σχέσεις, τις δραστηριότητες και τις συνθήκες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτή.

Η πρώτη ενότητα παρουσιάζει τη σημαντικότητα δόμησης του οικογενειακού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα επηρεάσει τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών και την περαιτέρω πορεία τους. Το περιβάλλον της οικογένειας χαρακτηρίζεται από τις σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τα άτομα που το φροντίζουν, τις αλληλεπιδράσεις και τις δραστηριότητες που οργανώνονται από τους γονείς μέσα σε αυτό.

Η δεύτερη ενότητα δίνει έμφαση στις πολλαπλές μεταβάσεις που συμβαίνουν συνεχώς στη ζωή μας και επικεντρώνεται στη μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον ή τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και, στη συνέχεια, στο δημοτικό σχολείο. Στην ενότητα τονίζεται ότι κάθε μετάβαση μπορεί να αποτελέσει θετική εμπειρία για το άτομο που μεταβαίνει (παιδί, νηπιαγωγός) όταν υπάρχουν κοινωνικές διασυνδέσεις, επικοινωνία μεταξύ των περιβαλλόντων και ένα ουσιαστικό πλαίσιο στήριξης του ατόμου.

Στην τρίτη ενότητα γίνεται εκτενής αναφορά στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, το οποίο παρουσιάζεται ως δυναμική οντότητα που διαμορφώνεται από τις ζωές παιδιών και ενηλίκων, τις σχέσεις που αναπτύσσονται, τις αξίες και τα πολιτισμικά πρότυπα που κυριαρχούν μέσα σε αυτό αλλά και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαμόρφωση του χώρου της τάξης και στις επιπτώσεις του στην ανάπτυξη του παιδιού. Όπως ο χώρος διαμορφώνεται από την παρέμβαση του ατόμου, έτσι και τα υλικά καθορίζουν και καθορίζονται από τη δράση παιδιών και ενηλίκων. Η δράση όμως των ατόμων δεν περιορίζεται στην τάξη αλλά επεκτείνεται και έξω από αυτή. Έρευνες που έχουν γίνει και σε ελληνικά νηπιαγωγεία τονίζουν ότι ο υπαίθριος χώρος του νηπιαγωγείου δεν είναι ενσωματωμένος στην παιδαγωγική διαδικασία και η μάθηση περιορίζεται στην τάξη. Τα τελευταία χρόνια, όμως, παρουσιάζεται έντονα η ανάγκη για άνοιγμα όχι μόνο της τάξης, αλλά και ολόκληρης της σχολικής δομής, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το άνοιγμα έχει ως στόχο τον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης, της μάθησης και του εκπαιδευτικού υλικού, την αλλαγή του μαθησιακού περιβάλλοντος, του σχολικού κλίματος και των σχέσεων, τον περιορισμό του συγκεντρωτικού χαρακτήρα - σε όλα τα επίπεδα - της ελληνικής εκπαίδευσης.

Οι όροι «μαθησιακό περιβάλλον», «κλειστό και ανοικτό περιβάλλον μάθησης» αποσαφηνίζονται στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου. Αρχικά, αναφέρονται οι τέσσερις παράγοντες που διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον: οι ανθρώπινες σχέσεις, ο χώρος, οι δραστηριότητες και ο χρόνος. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η διαδικασία μετάβασης από ένα κλειστό σε ένα ανοικτό περιβάλλον μάθησης και τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν αυτή την αλλαγή. Σε κάθε περίπτωση η μετάβαση αυτή χρειάζεται χρόνο και δεν είναι πάντα εύκολη και, ίσως, όχι πάντα απαραίτητη. Το πιο σημαντικό είναι η νηπιαγωγός να μπορεί να εντοπίζει τους περιορισμούς που θέτει το κάθε περιβάλλον σε σχέση με τις αξίες και τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχει θέσει.

# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση

Altrichter, M., Posch, P. & Somekh, B. (2001).

*Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Clark, A. & Moss, P. (2010).

*Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

Cohen, L. & Manion, L. (2000).

*Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (επιμ.). (2003).

*Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκη.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999).

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης & Ι. Χατζηευστρατίου, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σ. 49-50), τ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσάφιδης, Κ. (2008).

*Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.

Βογιατζάκη, Μ. & Τσουκαλά, Κ. (2005).

Ο σχολικός χώρος ως μέσο κατασκευής της περιβαλλοντικής συνείδησης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 45, 90-98.

Γερμανός, Δ. (1998).

*Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2005).

Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 45, 74-80.

Διδάχου, Ε. (2006).

*Η προβληματική της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και η οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης, στο πλαίσιο συνεργατικής έρευνας δράσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). (2000).

*Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). (2002).

*Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σολομών, Ι. (2000).

«Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει;» Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση* (σ. 17-27). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υφαντή, Α. (2000).

Όψεις των εκπαιδευτικών αλλαγών με αναφορά στη σχολική πραγματικότητα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση* (σ. 40-45). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φλογαΐτη, Ε. (2006).

*Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (1998).

*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ansell, N. & Van Blerk, L. (2005).

“Where we stayed was very bad...”: migrant children’s perspectives on life in informal rented accommodation in two southern African cities. *Environment & Planning A*, 37(3), 423-440.

Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. & Merali, R. (2006).

*Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. UNESCO.

Baumrind, D. (1980).

New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.

Baumrind, D. (1991).

The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

Bilton, H. (2002).

*Outdoor Play in the Early Years: Management and Innovation*. London: David Fulton Publishers.

Bradley, R.H. & Corwyn, R.F. (2005).

Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 468-478.

Bronfenbrenner, U. (1979).

*The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bus, A.G., Van Lizenendoorn, M.H. & Pelligrini, A.D. (1995).

Joint book reading makes for success in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.

Cadwell, L. (1997).

*Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.

Caldwell, B. & Bradley, R. (1978).

*Manual for the home observation for measurement of the environment*. Little Rock: University of Arkansas Press.

Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. & Wilkinson, J. (2007).

Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviours among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 147-176.

Christenson, S.L. & Anderson, A.R. (2002).

The centrality of the learning context for students’ academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31, 378-393.

Dockett, S. & Perry, B. (2001).

Starting school: effective transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2), 1-14.

Doll, B., Kurien, S., Leclair, C., Spies, R., Champion, A. & Osborn, A. (2009).

The Class Maps Survey. A Framework for Promoting Positive Classroom Environments. In R. Gilman, H.E. Scott & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 213-227). New York, London: Routledge.

Edgington, M. (2004).

The outdoors curriculum, *Nursery World*, 2 September.

Education Development Center, Inc. and Boston Schoolyard Funders Collaborative (2000).

*Schoolyard Learning: The Impact of Schoolgrounds*. Boston: Education Development Center, Inc. and Boston Foundation.

Edwards, J. (2005).

The classroom is a microcosm of the world. In M. Dudek (Ed.), *Children’s Spaces* (pp. 66-100). Burlington, MA: Architectural Press.

Elliot, J. (1991).

*Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.

- Epstein, J.L. & Sheldon, S.B. (2002).  
Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Evans, G.W. (2006).  
Child Development and the Physical Environment. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 423-451.
- Flores, R. (2004).  
The effect of poverty on young children's ability to organize everyday events. *Journal of Children & Poverty*, 10(2), 99-118.
- Freire, P. (1972).  
*Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Gandini, L. (1998).  
Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 161-178). Greenwich, CT: Ablex.
- Garrick, R. (2004).  
*Playing Outdoors in the Early Years*. London: Continuum.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003).  
Successful Transitions: Social Competencies Help Pave the Way into Kindergarden and School. *European Early Childhood Education Research Monograph*, 1, 25-33.
- Hein, G. (1998).  
*Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Huckle, J. (2010).  
*Sustainable Schools: exploring the contradictions*. Presentation at the Conference: Sustainable Schools: present and future, University of Athens, January 23rd 2010. Ανακτήθηκε στις 30/6/11 από το [http://john.huckle.org.uk/publications\\_downloads.jsp](http://john.huckle.org.uk/publications_downloads.jsp)
- Iltus, S. (2006).  
*Significance of home environments as proxy indicators for early childhood care and education*. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early Childhood Care and Education. UNESCO.
- Jenkinson, S. (2001).  
*The Genius of Play: Celebrating the Spirit of Childhood*. Stroud, Glos: Hawthorn Press.
- Johnson, J.M. (2000).  
*Design for Learning: Values, Qualities and Processes of Enriching School Landscapes*. Ανακτήθηκε στις 30/6/11 από το [http://www.asla.org/uploadedFiles/CMS/Store/LATIS/Design\\_for\\_Learning.pdf](http://www.asla.org/uploadedFiles/CMS/Store/LATIS/Design_for_Learning.pdf)
- Lackney, J.A., *12 Design Principles Based on Brain-based Learning Research*. Ανακτήθηκε στις 30/6/11 από το <http://www.designshare.com/Research/BrainBasedLearn98.htm>
- Laevers, F. (1994).  
*The Innovative Project: Experiential Education 1976-1995*. Leuven, Belgium: Research Centre for Early Childhood and Primary Education, Katholieke Universiteit.
- Leventhal, T., Selner-O'hagan, M., Brooks-Gunn, J., Bingenheimer, J. & Earls, F. (2004).  
The Homelife Interview from the Project on Human Development in Chicago Neighbourhoods: Assessment of Parenting and Home Environment for 3- to 15-Year-Olds. *Parenting: Science & Practice*, 4(2/3), 211-241.
- Luster, T. & Okagaki, L. (Eds.). (2005).  
*Parenting. An Ecological Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McKendrick, J.H., Bradford, M.G. & Fielder, A.V. (2000).  
Kid Customer? Commercialization of Playspace and the Commodification of Childhood. *Childhood*, 7, 295-314.
- Moore, R. & Cosco, N. (2000).  
*Developing an Earth-bound Culture Through Design of Childhood Habitats*. Paper presented at the International Conference on People, Land and Sustainability: A Global View of Community Gardening,



University of Nottingham, UK, 13-16 September 2000. Ανακτήθηκε στις 30/6/11 από το <http://www.beactive-kids.org/bak/admin/upload/Earth-bound%20Children.pdf>

Moore, R.C. (1989).

Before and after Asphalt: Diversity as an Ecological Measure of Quality in Children's Outdoor Environments. In M.N. Bloch & A.D. Pellegrini (Eds.), *The Ecological Context of Children's Play* (pp. 191-213). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

National Research Council and Institute of Medicine (2000).

From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. J.P. Shonkoff & D.A. Phillips (Eds.), *Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Neuman, S.B. (1996).

Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 495-513.

Nicholson, E. (2005).

The school building as third teacher. In M. Dudek (Ed.), *Children's Spaces* (pp. 44-65). Burlington, MA: Architectural Press.

OECD. (2006).

*Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

Petriwskyj, A., Thorpe, K. & Tayler, C. (2005).

Trends in the Construction of Transition to School in Three Western Regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2000).

*Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: DfES.

Rivkin, M. (1997).

Why Create a Schoolyard Habitat Movement: What Is It and Why Children Need It. *Early Childhood Education*, 25(1), 61-66.

Rodrigues, L., Saraiva, L. & Gabbard, C. (2005).

Development and Construct Validation of an Inventory for Assessing the Home Environment for Motor Development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 140-148.

Skamp, K. & Bergmann, I. (2001).

*Facilitating Learnscape Development, Maintenance and Use: Teachers' Perceptions and Self-Reported Practices*. Lismore: Southern Cross University.

Spinrad, T.L., Losoya, S.H., Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Cumberland, A., Guthrie, I.K. & Murphy, B.C. (1999).

The relations of parental affect and encouragement to children's moral emotions and behavior. *Journal of Moral Education*, 28(3), 323-337.

Stephenson, A. (1998).

*Opening Up the Outdoors: A Reappraisal of Young Children's Outdoor Experiences*.

Mémoire de maîtrise d'éducation. Nouvelle-Zélande: Université Victoria de Wellington.

Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004).

*The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report: A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*. London: DfES / Institute of Education, University of London.

Thorpe, K., Tayler, C., Bridgstock, R., Grieshaber, S., Skoien, P., Danby, S. & Petriwskyj, A. (2004).

*Preparing for School, Report of the Queensland Preparing for School Trials 2003/4*. Australia: Department of Education and the Arts, Queensland Government.

Titman, W. (1994).

*Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of Schoolgrounds*. Surrey: World Wide Fund for Nature / Learning through Landscapes.

UNESCO. (1996).

*Links between Early Childhood Development and Education and Primary Education. Action Research in Family and Early Childhood*. Monograph No 6. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2004α).

*Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4. Creating Inclusive, Learning-Friendly Classrooms.* Bangkok: UNESCO.

UNESCO. (2004β).

*Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 5. Managing Inclusive, Learning-Friendly Classroom.* Bangkok: UNESCO.

UNESCO. (2006).

*Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Specialized Booklet 1. Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators.* Bangkok: UNESCO.

Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008).

*Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice.* Working papers in Early Childhood Development, 48. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

White, J. (2008).

*Playing and Learning Outdoors. Making provision for high-quality experiences in the outdoor environment.* New York, London: Routledge.

Wilson, R.A. (2008).

*Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments.* London, New York: Taylor & Francis Routledge.

Worth, J. (2003).

Book review of Greening School Grounds: Creating Habitats for Learning, *Children, Youth and Environments*, 13(2). Ανακτήθηκε στις 30/6/11 από το <http://www.colorado.edu/journals/cye>

Zuckerman, B. & Kahn, R. (2000).

Pathways to Early Child Health and Development. In S. Danziger & J. Waldfogel (Eds.), *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College* (pp. 87-121). New York, NY: Russell Sage Foundation.

# Χρήσιμες Ιστοσελίδες

Boston Schoolyard Initiative:

<http://www.schoolyards.org/>

Evergreen Society:

<http://www.evergreen.ca/en/programs/schools/>

Learning and Teaching Scotland:

<http://www.ltscotland.org.uk/earlyyears/sharingpractice/index.asp>.

Learning through Landscapes:

<http://www.ltl.org.uk>

Learnsapes:

<http://www.learnscapes.org/>

Model Schools Project:

<http://www.modelschoolsproject.org/>

National Center for Early Development and Learning:

<http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/>

National Clearinghouse for Educational Facilities:

<http://www.ncef.org/rl/landscape.cfm>

Ελληνική Εταιρία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς:

<http://www.ellinikietairia.gr/>

Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσης:

<http://www.eepf.gr/pe/ecoschools>

Ίδρυμα Bernard van Leer Foundation:

<http://www.bernardvanleer.org>

Οικολογικά σχολεία:

<http://www.eco-schools.org/>

ΟΟΣΑ:

<http://www.oecd.org>

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων:

[www.osk.gr](http://www.osk.gr)

Οργανώσεις που εργάζονται για να κάνουν τις αυλές πράσινες:

[http://www.ecoschools.com/KeyOrgs/KeyOrgs\\_wSidebar.html](http://www.ecoschools.com/KeyOrgs/KeyOrgs_wSidebar.html)

<http://www.newvillage.net/Journal/Issue3/3ecoschoolyards.html>

ΟΥΝΕΣΚΟ:

<http://www.unesco.org/en/education>

Παγκόσμια Τράπεζα:

<http://www.worldbank.org>

Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Παιδαγωγικό Πρόγραμμα για τους Παιδικούς Σταθμούς:

<http://www.ppps.ecd.uoa.gr/>

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Ανανεωμένη Στρατηγική της ΕΕ για την Αειφόρο Ανάπτυξη:

[http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed\\_eu\\_sds\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed_eu_sds_en.pdf)

Συμβούλιο της Ευρώπης:

<http://www.coe.int>



# Δεύτερο Κεφάλαιο: Ανθρώπινες Σχέσεις

## Σκοπός

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να αναδειχθεί η σημασία που έχουν οι ανθρώπινες σχέσεις και η δυναμική τους στο νηπιαγωγείο για τη νηπιαγωγό, τα παιδιά, τους γονείς και τα άτομα που αλληλεπιδρούν εντός και εκτός του νηπιαγωγείου. Θα αναδειχθεί το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται γύρω από τη νηπιαγωγό, τόσο μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν, και θα διατυπωθούν προτάσεις για το πώς μπορούν να καλλιεργηθούν οι σχέσεις αυτές προς όφελος όσων εμπλέκονται.

## Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη του κεφαλαίου, θα είστε σε θέση:

- να αναγνωρίζετε τη σπουδαιότητα που έχουν οι ανθρώπινες σχέσεις στο νηπιαγωγείο για όλα τα εμπλεκόμενα άτομα,
- να ονομάζετε τα άτομα που αποτελούν το εμπλεκόμενο ανθρώπινο δυναμικό στο νηπιαγωγείο,
- να αναγνωρίζετε τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στη νηπιαγωγό, τα παιδιά, τους γονείς και όλους εκείνους που εμπλέκονται στο νηπιαγωγείο,
- να γνωρίζετε τις προκλήσεις και τις επιδράσεις που δέχεται το νηπιαγωγείο από την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία, καθώς και τη σχέση αλληλεπίδρασης που συνδέει το νηπιαγωγείο με το ευρύτερο περιβάλλον,
- να εκτιμάτε τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη σύναψη των παραπάνω σχέσεων,
- να προτείνετε τρόπους να ξεπεραστούν τα προβλήματα και οι δυσκολίες στις ανθρώπινες σχέσεις,
- να επεξεργάζεστε τρόπους με τους οποίους αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις στο νηπιαγωγείο,
- να αναπτύξετε τρόπους διαχείρισης των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ του νηπιαγωγείου και των κοινωνικών φορέων.

## Έννοιες - Κλειδιά

Ανθρώπινο δυναμικό, αυτοεκτίμηση, επικοινωνία, αλληλεπίδραση, δικτύωση, ομάδα, διεργασία, σχολική κουλτούρα, εκπαιδευτική ομάδα, οικοσυστημική θεωρία, επαγγελματική εξουθένωση, μέντορας.

## Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;

«Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Αυτή είναι αστεία ερώτηση. Και βέβαια μπορούν να μάθουν. Από την άλλη, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι υπάρχουν συστημικοί παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν. Τρεις από αυτούς είναι:

Επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι οι «ειδικοί». Έχοντας τελειώσει το σχολείο και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και έχοντας αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα, οι εκπαιδευτικοί είναι οι «ειδικοί» γνώστες του αντικειμένου τους και η διδασκαλία τους είναι απλώς θέμα μεταφοράς αυτών που γνωρίζουν στους μαθητές τους, οι οποίοι δεν τα γνωρίζουν.

Επειδή δεν υπάρχει χρόνος. Οι εκπαιδευτικοί είναι εξαιρετικά απασχολημένοι...

Επειδή έχουν ξεχάσει πώς να μαθαίνουν. Όταν δεν έχεις χρόνο και πιστεύεις ότι είσαι ο «ειδικός», δεν υπάρχει τίποτε που να σε ενθαρρύνει να συνεχίσεις να μαθαίνεις· έτσι είναι εύκολο να ξεχάσεις το πώς να μαθαίνεις. Το να αρχίσεις να είσαι πάλι μαθητής μπορεί να είναι μια οδυνηρή διαδικασία...».

«... Από την άλλη, υπάρχουν πιεστικά επιχειρήματα υπέρ της δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών:

Επειδή τα παιδιά δεν είναι πια τα ίδια. Τα παιδιά και οι νέοι διαφέρουν από τους ομηλικούς τους πριν από είκοσι ή τριάντα χρόνια.



Επειδή ακόμη μαθαίνουμε για τη μάθηση... είμαστε ακόμη στους πρόποδες της κατανόησης του τι είναι μάθηση και του τρόπου λειτουργίας της.

Επειδή η διδασκαλία είναι μια εκ φύσεως και εξ ορισμού ανατρεπτική δραστηριότητα. Θέτει συνεχώς τα ζητήματα υπό εξέταση...».

(McBeath, J. όπ. αναφ. στο Γ. Μπαγάκης, 2005: 27-28)

Στις μέρες μας το σχολείο δεν αποτελεί ερμητικά κλεισμένο χώρο, στον οποίο εκεί συντελείται η παροχή γνώσης, αλλά οφείλει να είναι «ανοικτό» προς την κοινωνία, να είναι δηλαδή ένα ανοικτό σύστημα με ημιδιαπερατά σύνορα. Ανοικτό νηπιαγωγείο (βλ. Ενότητα 3.5 / Πρώτο Κεφάλαιο) είναι αυτό που συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς και πρόσωπα που το εκφράζουν και διευκολύνει την εισροή νέων ιδεών και ατόμων. Μάλιστα, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει ιδιαίτερα τονιστεί τόσο η στενή σχέση και συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς όσο και την τοπική κοινωνία γενικότερα (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Λαλούμη-Βιδάλη, 2002· Γεωργίου, 2000). Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, το σχολείο λειτουργεί ως υποσύστημα, το οποίο εντάσσεται στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, το οποίο, με τη σειρά του, εμπεριέχεται στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Εξάλλου, ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον του (φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτικό) με το οποίο βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση (βλ. Πρώτο Κεφάλαιο). Με άλλα λόγια, δημιουργούνται σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού οργανισμού και του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, εφόσον ο εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί «ως κοινωνικός θεσμός, ως κοινωνική οργάνωση που παράγει και αναπαράγει γνώσεις και εμπειρία, καθώς επίσης και συγκεκριμένες λειτουργίες για λογαριασμό της κοινωνίας» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 46).

Το νηπιαγωγείο δεν μπορεί παρά να συμβαδίσει με τη λογική αυτή εφόσον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας. Ποικίλες σχέσεις αλληλεπίδρασης δημιουργούνται ανάμεσα σε αυτό και το περιβάλλον γύρω του. Στις μέρες μας τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία των σχέσεων ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τους γονείς και, ευρύτερα, το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου δεν εμπλέκονται όμως μόνο η νηπιαγωγός και τα παιδιά. Κάθε παιδί φέρνει μαζί του ένα ξεχωριστό και διαφορετικό περιβάλλον, κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό. Το ίδιο βέβαια ισχύει και για τη νηπιαγωγό. Εκτός όμως από τη νηπιαγωγό, τα παιδιά και τις οικογένειές τους, η νηπιαγωγός σχετίζεται καθημερινά και αναπτύσσει σχέσεις και με άλλους ανθρώπους, όπως τις / τους συναδέλφους νηπιαγωγούς, με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων αλλά και με ανωτέρους της, όπως η σχολική σύμβουλος, ο / η προϊστάμενος / -η εκπαίδευσης και άλλα στελέχη της εκπαίδευσης. Επιπλέον, συνδιαλέγεται και επικοινωνεί με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου και άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας, όπως το Δήμο ή την κοινότητα, τη Σχολική Επιτροπή και άλλους τοπικούς φορείς.

Αναλογιζόμενοι τα παραπάνω, παρατηρούμε πως η νηπιαγωγός βρίσκεται μέσα σε ένα πολύπλοκο ανθρώπινο δίκτυο και οφείλει να αναπτύσσει σχέσεις με όλους όσους εμπλέκονται στη ζωή του νηπιαγωγείου. Αυτό το γεγονός δημιουργεί κάποιες δυσκολίες στο έργο της και απαιτεί από τη μεριά της ικανότητες και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας. Επίσης, προϋποθέτει ευελιξία και ενίοτε διπλωματικότητα από μέρους της, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που απορρέουν από τη θέση της.

Οι ανθρώπινες σχέσεις και η δυναμική αυτών των σχέσεων στο νηπιαγωγείο, συνιστούν σημαντικό παράγοντα της λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Κι αυτό γιατί πιστεύουμε αφενός, ότι η διαμόρφωση καλών σχέσεων αποτελεί μια όχι εύκολη υπόθεση αλλά και αφετέρου, ότι η ποιότητα αυτών των σχέσεων επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική ανάπτυξη της νηπιαγωγού, καθώς και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## Δραστηριότητα 1

*Συνειδητά, διδάσκουμε αυτό που ξέρουμε.  
Ασυνείδητα, διδάσκουμε αυτό που είμαστε.*

*(Hamachek, 1999: 209)*

Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την παραπάνω πρόταση; Αναστοχαστείτε πάνω στην πρακτική σας, δίνοντας ένα παράδειγμα από προσωπική σας εμπειρία ή αφού το συζητήσετε με κάποια / -ο συνάδελφό σας.

Ξεκινώντας από τις βασικές γνώσεις τις οποίες λαμβάνει η νηπιαγωγός στη διάρκεια των σπουδών της παρατηρούμε ότι μαθήματα σχετικά με την επιστήμη της ψυχολογίας (εξελικτική, γνωστική κ.λπ.) καταλαμβάνουν μεγάλο χώρο στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών. Ένα μεγάλο μέρος των σχετικών μαθημάτων αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις. Η ιδιαίτερη σημασία της εξερεύνησης των ανθρώπινων σχέσεων που δημιουργούνται και αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο είναι από τα πρώτα στοιχεία στα οποία οφείλει να ανταποκριθεί η νηπιαγωγός. Οι σχέσεις αυτές άλλοτε αφορούν την ομαλή επικοινωνία ανάμεσα σε εκείνη και τους μικρούς μαθητές της, άλλοτε πραγματεύονται την ατομικότητα και τη διαφορετικότητα στις σχέσεις των παιδιών και άλλοτε αναφέρονται στις εξωγενείς - με τη στενή έννοια της εκπαιδευτικής διαδικασίας - διεργασίες, δηλαδή αυτές που αφορούν τους γονείς των παιδιών και τις συναδέλφους νηπιαγωγούς.

Οι σχέσεις που αναπτύσσει η νηπιαγωγός με κάθε ένα από τα άτομα αυτά, συνδέονται και αλληλεπιδρούν, εφόσον και τα άτομα συνδέονται, αποτελώντας σημαντικό κομμάτι του επαγγελματικού ρόλου της. Η ίδια η νηπιαγωγός προσδοκά κάθε μία από τις σχέσεις αυτές να προάγει:

- τη δημιουργία ενός ευχάριστου και δημιουργικού συναισθηματικού κλίματος στο χώρο εργασίας, που καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση και αναδεικνύει τα «ταλέντα» των παιδιών, όπως και
- το θετικό προσανατολισμό των προσπαθειών όλων των ατόμων που συνθέτουν την πραγματικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τα παιδιά αποτελεί αφετηρία και θεμέλιο πάνω στο οποίο θα οικοδομηθεί η αυριανή προσωπικότητά τους. Κατά την περίοδο αυτή, τα παιδιά αναπτύσσονται σωματικά και πνευματικά περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο της ζωής τους. Είναι δεκτικά και μιμούνται, «ρουφούν» και αποδέχονται πολύ εύκολα. Πραγματοποιούν την πρώτη τους συναισθηματική έξοδο από τον κλειστό οικογενειακό χώρο, αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας στο χώρο του νηπιαγωγείου και μέσα από τις σχέσεις αυτές εξελίσσονται συνεχώς.

Η χρονιά του νηπιαγωγείου σηματοδοτεί μια κορύφωση στην ωρίμανση των «κοινωνικών συναισθημάτων», όπως η ανασφάλεια και η ταπεινοφροσύνη, η ζήλια και ο φθόνος, η περηφάνια και η σιγουριά, η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση (επειδή συχνά επικρατεί σύγχυση σχετικά με τις δύο αυτές έννοιες, γίνεται διευκρινιστική αναφορά στο Παράλληλο Κείμενο 1 που ακολουθεί), η αυτοπεποίθηση και ο αυτοέλεγχος, καθώς και στην εξάσκηση της προσοχής και της επίλυσης των διαφωνιών και της συνεργασίας. Τα παιδιά αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες και, όταν συναντούν καινούργια πράγματα, χρησιμοποιούν όλες τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις αισθήσεις τους στη διαδικασία της μάθησης. Αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον και τους ανθρώπους, συνδυάζουν πράγματα και καταστάσεις με τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις αντιληπτικές δομές τους. Μαθαίνουν καλύτερα όταν είναι ενεργά και δείχνουν ενδιαφέρον, μαθαίνουν καλύτερα όταν αλληλεπιδρούν (Dodg & Colker, 1998).

Η προσχολική εκπαίδευση, αφενός, στοχεύει να αναπτύξει, μέσα από τις σχέσεις, μια θετική στάση των παιδιών απέναντι στη μάθηση και, αφετέρου, θεωρεί ότι οι προσωπικές σχέσεις αποτελούν τη βάση για τη μάθηση. Η νηπιαγωγός ακούει τα παιδιά, δημιουργεί τις ευκαιρίες για να παίρνουν πρωτοβουλίες, να αποφασίζουν για τις δραστηριότητες, να εξερευνούν, να βγάζουν συμπεράσματα και να εκφράζουν τις σκέψεις τους. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, τα βοηθά να διαμορφώσουν την εικόνα του εαυτού τους και να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση.

## Παράλληλο Κείμενο 1

### Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

Οι έννοιες «αυτοαντίληψη» και «αυτοεκτίμηση», συχνά συγχέονται και υπάρχει η λανθασμένη αντίληψη ότι εννοούν το ίδιο πράγμα.

Οι Κουρμούση και Κούτρας αναφέρουν πολλούς ερευνητές οι οποίοι «θεωρούν την αυτοεκτίμηση συνώνυμη με την αυτοαντίληψη. Ο Burns (1982: 4), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη έχει δύο πλευρές: την περιγραφική ή γνωστική πλευρά και την αξιολογική. Ορίζει την αυτοαντίληψη ως μια «δήλωση ή περιγραφή του ατόμου ανεξαρτήτως από το κατά πόσον η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική γνώμη». Άλλοι τονίζουν ότι, ενώ υπάρχει σαφής σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο διαφορετικές έννοιες. Η αυτοαντίληψη έχει σχέση με την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση αφορά την αξιολογική της σημασία. Τη σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης περιγράφουν και οι Wells και Marwell (1976: 18): «Αν θεωρήσουμε ότι η αυτοαντίληψη απαρτίζεται από ένα σύνολο στάσεων προς τον εαυτό, η αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να οριστεί ως η αξιολογική πλευρά καθεμιάς από αυτές τις στάσεις ή ως το σύνολο αυτών των επιμέρους αξιολογήσεων» (όπ. αναφ. στο Κουρμούση & Κούτρας, 2011: 36).

Η Πλατσίδου εντοπίζει τη διαφορά των δύο εννοιών, αναφέροντας ότι «το σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων, απόψεων και στάσεων που έχει κανείς για τον εαυτό του συνιστά την αυτοαντίληψη ή την αυτοεικόνα του, η οποία αντανάκλα τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στην ολοκληρωμένη άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο (Harter, 1999). Όπως έχει δείξει η σύγχρονη έρευνα, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση του ατόμου σχετίζονται με τη συμπεριφορά, τις επιδόσεις, τα συναισθήματα, τις αξίες, τους στόχους και τις φιλοδοξίες του (Λεονταρή, 1996 · Μακρή-Μπότσαρη, 2001)» (όπ. αναφ. στο Πλατσίδου, 2006: 2).

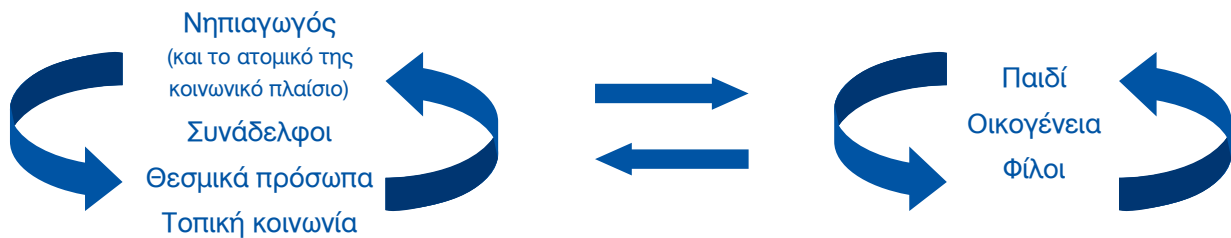
Στο νηπιαγωγείο, τα μικρά παιδιά οικοδομούν τις αξίες και τις γνώσεις τους μέσα από τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και άλλα άτομα από τα οποία εξαρτώνται και παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή τους. Η οικογένεια παρέχει την αρχική φροντίδα και εκπαίδευση των μικρών παιδιών· οι γονείς είναι οι πρώτοι «δάσκαλοι» του παιδιού και η συνέχεια από το σπίτι στο νηπιαγωγείο, όπου αναλαμβάνει η νηπιαγωγός το ρόλο της, μεγιστοποιεί τη μάθηση. Όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με την οικογένεια, η ανάπτυξη και η πρόοδος των παιδιών διευκολύνεται. Επίσης, οι σχέσεις των παιδιών με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μπορούν επίσης να συμβάλλουν θετικά στη σχολική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Η σύγχρονη διδακτική πράξη και πείρα, δεμένη άρρηκτα με τα κοινωνικά δεδομένα, τους προβληματισμούς και τις προσδοκίες της κοινωνίας, υπογραμμίζει με έμφαση την αναγκαιότητα της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού και όχι απλώς τη μεταβίβαση σε αυτό ενός συγκεκριμένου σώματος γνώσης. Άλλωστε, το πιο βασικό συστατικό στοιχείο της αγωγής στο σύγχρονο κόσμο φαίνεται να είναι η διαδικασία της οικοδόμησης της γνώσης παρά η ίδια η γνώση ως αυτοσκοπός. Βασική προϋπόθεση πραγμάτωσης του προσανατολισμού αυτού αποτελεί η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιών, η οποία θα διακρίνεται από αμοιβαία κατανόηση. Ο Rogers, σχολιάζοντας τα σχολεία του σήμερα, πολύ εύστοχα τονίζει ότι «στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει θέση για ολόκληρο το πρόσωπο, παρά μόνο για τη νοημοσύνη» (1969: 17). Με τη φράση αυτή θέλει να μας κάνει να σκεφτούμε ότι το σχολείο σήμερα δίνει περισσότερο βάρος στη μάθηση ως αποτέλεσμα των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών και λιγότερο στη σύνδεσή της με την προσωπικότητα των παιδιών και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Στο σχολείο όμως ζουν και κινούνται ανθρώπινες υπάρξεις που είναι

πολυδιάστατες με διαφορετικά ταλέντα, κίνητρα για μάθηση και δεξιότητες. Η αγωγή και η μάθησή τους πέραν των άλλων, εξαρτώνται και από ένα πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά, όπως βέβαια και τα παιδιά μεταξύ τους. Εξαρτώνται επίσης από τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, από την καλύτερη παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη βελτίωσή τους στον τρόπο διδασκαλίας στην πράξη. Το σχολείο, στο βαθμό που πράγματι ενδιαφέρεται για την αγωγή, θεωρεί τις προσωπικές σχέσεις, όχι απλώς ως μέσα επίτευξης παιδαγωγικών στόχων, αλλά ως σκοπούς σημαντικούς και κατεξοχήν επιθυμητούς.

Βασικός, λοιπόν, μοχλός λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι το ανθρώπινο δυναμικό. Η εκπαίδευση προσφέρεται από άνθρωπο σε άνθρωπο με τη χρήση των εκάστοτε διαθέσιμων μέσων διδασκαλίας και μάθησης. Σε ένα χώρο όπου όλα κινούνται γύρω από τον άνθρωπο, η ποιότητα που διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι ιδιαίτερα σημαντική και κρίσιμη από ό,τι σε άλλους χώρους. Η υγιής και αμφίδρομη ανάπτυξη των σχέσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους είναι το κλειδί της επιτυχίας.

Συμπυκνώνοντας τις διαφορετικές μορφές αλληλεπιδραστικών σχέσεων που συναντά η νηπιαγωγός στην άσκηση του παιδαγωγικού και παιδαγωγικού της έργου μπορούμε να τις αποτυπώσουμε γραφικά στο παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 1. Μορφές αλληλεπιδραστικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο

Το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων βρίσκεται, επομένως, στο επίκεντρο της παιδαγωγικής επιστήμης και της καθημερινής σχολικής πρακτικής και, όπως είναι φυσικό, γίνονται απόπειρες να υιοθετηθούν πρακτικές που θα προάγουν αυτές τις σχέσεις και θα βελτιώνουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργούνται. Το ερώτημα είναι, αν μπορούμε να μιλάμε στο χώρο της εκπαίδευσης για «διαχείριση» ανθρώπινου δυναμικού, όπως ενδεχομένως θα αναφερόμασταν σε κάποιο άλλο χώρο, για παράδειγμα σε μια επιχείρηση.

## Παράλληλο Κείμενο 2

### Μπορούμε να μιλάμε για διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση;

«Έχει ειπωθεί κατ' επανάληψη, ιδιαίτερα στο παρελθόν, ότι η εκπαίδευση είναι χώρος πνευματικός όπου δε χωρούν θεωρίες διοίκησης και διαχείρισης. Όπου, όμως, συμβιώνουν άνθρωποι - ακόμα και στο μικρόκοσμο μιας οικογένειας - η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι απαραίτητη προκειμένου τα άτομα που το απαρτίζουν να ζουν αρμονικά κι ευτυχισμένα, αλλά και να εργάζονται αποτελεσματικά. Ο όρος "διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού" στην εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο λειτουργιών, οι οποίες ανταποκρίνονται περισσότερο στις ψυχικές και πνευματικές και λιγότερο στις υλικές ανάγκες του ανθρώπου» (Ανθοπούλου, 1999: 18-19).

## Δραστηριότητα 2

Αναστοχαστείτε πάνω στην ερώτηση 1 που ακολουθεί. Στη συνέχεια, αναλύστε τις απόψεις σας απαντώντας στην ερώτηση 2.

Ερώτηση 1

*Είμαι ευχαριστημένη από τον τρόπο και τα αποτελέσματα του χειρισμού των σχέσεων στο χώρο εργασίας μου τη χρονιά που πέρασε σε σχέση με:*

- Τα παιδιά;
- Τους γονείς;
- Τις / τους συναδέλφους;
- Τους εμπλεκόμενους φορείς;

Ερώτηση 2

*Μπορώ να προσδιορίσω κάτι που με προβλημάτισε αναφορικά με τις σχέσεις, τη χρονιά που πέρασε; Τι δε μου αρέσει; Τι μπορώ να κάνω διαφορετικά; Τι θα κρατήσω για να το εξελίξω;*

## Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

### Αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη

Περισσότερες πληροφορίες για τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την «αυτοεκτίμηση» και την «αυτοαντίληψη» μπορείτε να βρείτε:

- Σύμφωνα με τη **γνωστική - αναλυτική προσέγγιση** (cognitive-analytic model) στο βιβλίο του James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, στο βιβλίο των Wells, E. & Marwell, E. (1976). *Self-esteem: its conceptualization and measurement*. California: Sage Publications και στο άρθρο του Epstein, S. (1973). *The self-concept revisited: or a theory of a theory*. *American Psychology*, 28, 404-416.
- Σύμφωνα με την **κοινωνική - πολιτιστική προσέγγιση - θεωρία συμβολικής αλληλεπίδρασης** (sociocultural approach-symbolic interaction theory) στο βιβλίο της Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σύμφωνα με την **αναπτυξιακή προσέγγιση** (developmental perspective) στο βιβλίο του Winnicot, D.W. (1965). *The family and individual development*. London: Tavistock Publications, όπως επίσης και στο βιβλίο της Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Σύμφωνα με την **ανθρωπιστική / υπαρξιστική προσέγγιση-φαινομενολογική θεωρία** (humanistic and existential theories - phenomenological theory) στο βιβλίο του Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*. New York: Bantam.
- Σύμφωνα με την **ψυχαναλυτική προσέγγιση** (psychoanalytic theory) στο βιβλίο του Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International University Press (6th printing 1986).
- Σύμφωνα με την **ψυχοδυναμική προσέγγιση - θεωρία δεσμού** (psychodynamic and attachment theories) στο βιβλίο του Bowlby, J. (1998). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Σύμφωνα με τη **μαθησιακή - συμπεριφοριστική προσέγγιση** (learning and behavioral perspective) σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η έννοια της «ακαδημαϊκής» ή σχολικής αυτοεκτίμησης, όπως περιγράφεται στο βιβλίο των Coopersmith, S. & Gilberts, R. (1982). *Behavioral Academic Self-Esteem (BASE) Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.



# Ενότητα 2

## Ανθρώπινες σχέσεις και νηπιαγωγείο

Ο καθένας μπορεί να θυμώσει, είναι πολύ εύκολο. Όμως, το να θυμώσει με το κατάλληλο άτομο, στον κατάλληλο βαθμό, την κατάλληλη ώρα, για τον κατάλληλο λόγο και με τον κατάλληλο τρόπο, αυτό δεν είναι εύκολο.

Αριστοτέλης

### Δραστηριότητα 3

Σημειώστε δέκα λέξεις που σας έρχονται στο νου ακούγοντας τις λέξεις «ανθρώπινες σχέσεις και νηπιαγωγείο». Ολοκληρώνοντας την Ενότητα 2, αναζητήστε κάποιες από αυτές τις λέξεις μέσα στο κείμενο ή εμπλουτίστε τες με τις δικές μας. Ανταλλάξτε τις απόψεις σας και συζητήστε τις με συναδέλφους σας.

Από την αρχή της διδακτικής της καριέρας η νηπιαγωγός καλείται να ανταποκριθεί σε σειρά προκλήσεων που αφορούν στην αποτελεσματική διαχείριση των σχέσεων, και αναπτύσσονται στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικά στο νηπιαγωγείο. Είναι έντονη η ανάγκη ευελιξίας και συνδιαλλαγής της νηπιαγωγού, αρχικά με τον εαυτό της, την προσωπική και οικογενειακή της ζωή, καθώς και με τα παιδιά, τους γονείς τους, τις συναδέλφους, τα πρόσωπα και τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική ζωή, αλλά και με τον κοινωνικό της περίγυρο. Ανάλογα με την προσωπική της ιδιοσυγκρασία και την κοινωνική της εμπειρία δομεί τις προτεραιότητές της με κυρίαρχο πλαίσιο το συνδυασμό της ατομικής ισορροπίας και της ποιοτικής απόδοσης του παιδαγωγικού έργου.

### Παράλληλο Κείμενο 3

Οι επαγγελματικές φάσεις του εκπαιδευτικού κατά Huberman (Κοσμόπουλος, χ.χ.α)

Φάσεις	Περιγραφή
Επιβίωση	Χαρακτηριστικό γνώρισμα των εκπαιδευτικών της ομάδας αυτής είναι η έντονη απασχόλησή τους με την επιβολή τους στην τάξη. Άλλοι προσπαθούν να επιβιώσουν ανάμεσα στα ποικίλα «θηρία» που συναντούν είτε από τα παιδιά είτε από το σύστημα. Η κατηγορία αυτή αναφέρεται συχνά σε δυνατό σοκ που δέχεται στην επαφή της με την πραγματικότητα και αποδίδει ευθύνες στους υπεύθυνους (διευθυντές, ανωτέρους) για τη μη προετοιμασία τους. Αντιθέτως, άλλοι εκπαιδευτικοί μιλούν για τη σημαντική εμπειρία «ανακάλυψης» που δοκιμάζουν στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους. Αναφέρονται σε συναισθήματα χαρούμενης έκπληξης και ενθουσιασμού που γεννιούνται κατά την πρώτη γνωριμία τους με τη σχολική πραγματικότητα (τους μαθητές, τους πειραματισμούς που μπορεί να αναπτύξουν), συναισθήματα περηφάνιας που έχουν για τη δική τους τάξη, επειδή εφαρμόζουν το πρόγραμμά τους, συμμετέχουν ενεργά στο σύλλογο των διδασκόντων κ.λπ.
Σταθεροποίηση	Ως δεύτερη φάση, αναφέρεται η σταθεροποίηση. Συμπίπτει με το τέλος της δοκιμαστικής φάσης και προκαλεί τα αισθήματα του «συνανήκειν» (με συναδέλφους). Σε επίπεδο φαινομενολογίας των συναισθημάτων παρατηρούνται μια κάποια «άνεση», μια «χαλάρωση».



Πειραματισμός και διαφοροποίηση	Άλλοι από τους εκπαιδευτικούς που σταθεροποιήθηκαν κατά την προηγούμενη φάση ρίχνουν τώρα στην τάξη το κύριο βάρος των προσπαθειών τους και άλλοι, επειδή ακριβώς σταθεροποιήθηκαν, νιώθουν ελεύθεροι να τα βάλουν με το σύστημα, να πάρουν θέση απέναντι στους παραλογισμούς και τα μειονεκτήματά του. Σε αυτή ακριβώς τη φάση, μπορεί να τεθεί σε κίνηση μια ενεργητική αναζήτηση για συμμετοχή στη διοίκηση (ή και το συνδικαλισμό) της εκπαίδευσης. Μπορεί ακόμη να οδηγήσει σε νέες προσπάθειες ή και σε καινούργιες προκλήσεις, πράγμα που ανταποκρίνεται στον καινούργιο φόβο που αναδύεται, το φόβο της ρουτίνας.
Αμφιβολία και αμφισβήτηση	Τα συμπτώματα που παρουσιάζει η ομάδα αυτή δεν είναι εντελώς σαφή εφόσον μπορούν να απλωθούν από ένα ελαφρύ αίσθημα ρουτίνας μέχρι μια δυνατή υπαρξιακή κρίση. Ας μη λησμονούμε πως δεν περνούν από τη δεδομένη φάση όλοι οι εκπαιδευτικοί (π.χ. η πλειονότητα των γυναικών περνάει από τη φάση αυτή).
Γαλήνη και συναισθηματική απόσταση	Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε αυτή την ψυχική κατάσταση δεν είναι τόσο ενεργητικοί, επενδύουν λιγότερο στην εκπαίδευση και αντιδρούν με χαλαρότητα και αμεριμνησία απέναντι στα προβλήματα της τάξης και του σχολείου. Κατά τη φάση αυτή εμφανίζεται συναισθηματική απόσταση από τους μαθητές που οφείλεται πρωταρχικά σε αυτούς τους ίδιους. Σε μερικές μελέτες αναφέρεται πως στις ηλικίες μεταξύ πενήντα και εξήντα ετών ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών γίνονται «γκρινιάρηδες» (κατά των μαθητών, των νεαρών συναδέλφων, της Εκπαιδευτικής Πολιτικής) και γι' αυτό λέγεται και «φάση του συντηρητισμού και των παραπόνων».
Αποδέσμευση	Πρόκειται για μια αναδίπλωση που εκτυλίσσεται στο άτομο βαθμιαία και κατά τα τέλη της σταδιοδρομίας: ο εκπαιδευτικός κλείνεται στον εαυτό του, γίνεται πιο «εσωστρεφής». Αποκολλάται προοδευτικά και χωρίς μνησικακία από τα του σχολείου, αφιερώνει περισσότερο χρόνο στον εαυτό του και την εξωσχολική δραστηριότητα.

Περνώντας μέσα από τις φάσεις αυτές στην εξέλιξη της επαγγελματικής της ζωής, η νηπιαγωγός συμμετέχει σε ένα πολύπλοκο πλέγμα αλληλεπιδραστικών σχέσεων. Αναφερόμενοι στο νηπιαγωγείο, μπορούμε να διακρίνουμε τις σχέσεις που αναπτύσσονται:

- ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τα παιδιά,
- ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τους γονείς,
- ανάμεσα στα παιδιά,
- ανάμεσα στις νηπιαγωγούς που εργάζονται στον ίδιο χώρο,
- ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τους εξωτερικούς συνεργάτες ή φορείς (βοηθητικό προσωπικό, σχολική σύμβουλο, τον / τη διευθυντή / -τρια του συστεγαζόμενου σχολείου - εφόσον υπάρχει -, τον προϊστάμενο εκπαίδευσης κ.ά.).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε κάθε μία από τις σχέσεις αυτές, επιχειρώντας να αναδείξουμε τόσο τα δυνατά τους σημεία όσο και τις δυσκολίες που οι σχέσεις αυτές αποκαλύπτουν.

## 2.1. Σχέσεις ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τα παιδιά

Η σχέση της νηπιαγωγού με τα παιδιά περνά - δίχως εξαίρεση - από τη φάση της πρώτης σύγκρουσης (όταν η νηπιαγωγός προσπαθεί να καθιερώσει το ρόλο της και να γνωριστεί με τα παιδιά και αμφίδρομα), η οποία αποτελεί μια ισχυρότατη εμπειρία, σε εκείνη της προσαρμογής και της αρμονίας. Βοηθός και σύμβουλος στην πορεία της αυτή είναι ο επαναπροσδιορισμός του εκπαιδευτικού της ρόλου. Το ρόλο της καλείται να επαναπροσδιορίσει μέσα από τις δυσκολίες που συναντά στη διδακτική διαδικασία και τις καινοτομίες που καλείται να υλοποιήσει. Σταδιακά, η σχέση της με τα παιδιά γίνεται αρμονικότερη και πιο ομαλή, κυρίως γιατί φιλτράρεται μέσα από το διδακτικό της έργο.

Η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο (νηπιαγωγό και παιδιά) δεν δηλώνεται μόνο με την έλξη και αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού με τα παιδιά. Δηλώνεται και από την επιθυμία, όπως και την προσπάθειά της να συνδυάσει την ελαχιστοποίηση των κατευθυντικών δράσεων, που πιθανόν χρησιμοποιεί



στην καθημερινή πρακτική της, με τη φροντίδα για την ισορροπημένη ανάπτυξη των μικρών παιδιών μέσα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ευθύνης. Είναι σχέση μέριμνας για τον άλλον, μη υπερπροστατευτική, εξ ορισμού άνιση μεν, λόγω των μερών που συμμετέχουν (ηλικία, εμπειρίες, βιώματα), ισότιμη δε ως προς το πνεύμα που τη διέπει (Κοσμόπουλος, 1999). Η νηπιαγωγός, φροντίζοντας να είναι πάντα ο εαυτός της, προσπαθεί να λειτουργεί παιδαγωγικά, ωριμάζοντας μέσα από την ευσυναίσθηση, τη γνώση και την εμπειρία. Παρατηρεί ακατάπαυστα τις προσωπικές της αντιδράσεις και τις αντιδράσεις των παιδιών της, τις αναγνωρίζει, τις δέχεται και δε διστάζει να είναι διαφανής απέναντί τους.

Τα παιδιά αποτελούν, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, τις πιο σημαντικές ομάδες της σχολικής κοινότητας. Η αμοιβαιότητα των σχέσεων νηπιαγωγών - παιδιών και ο θετικός χαρακτήρας αυτής της σχέσης, αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία του παιδαγωγικού έργου. Οι σχέσεις αυτές αναπτύσσονται τόσο (α) σε προσωπικό επίπεδο - η ανθρώπινη σχέση μεταξύ του παιδιού, της ομάδας ή της τάξης με τη νηπιαγωγό - και περιγράφονται συνήθως ως «κλίμα» στο σχολείο, όσο και (β) σε θεσμικό επίπεδο υπαγορεύονται από όργανα όπως ο διευθυντής, ο σύλλογος και η μαθητική κοινότητα. Ο Κοσμόπουλος (1995: 109) τονίζει ιδιαίτερα αυτή την παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, η οποία προϋποθέτει τη διαφορετικότητα των δύο, αλλά συνάμα δεν νοείται χωρίς το «αγαπητικό μοίρασμα» του κοινού τύπου με τον άλλον. Η αγάπη του εκπαιδευτικού αποτελεί την καρδιά της σχεσιοδυναμικής στάσης και συμπεριφοράς του. Πρόκειται για μια σχέση αγάπης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δεν αντλεί την ισχύ του από τη λογική της εξουσίας, αλλά από τη δυναμική μιας απλής, εγκάρδιας και ειλικρινούς διανθρώπινης σχέσης.

## Δραστηριότητα 4

Αφού μελετήσετε το Παράλληλο Κείμενο 4 που ακολουθεί, σημειώστε τις πέντε σημαντικότερες διαστάσεις θετικού σχολικού κλίματος που θεωρείτε ότι έχουν θέση στο νηπιαγωγείο σας.



# Παράλληλο Κείμενο 4

Οι 12 διαστάσεις θετικού σχολικού κλίματος<sup>7</sup>

Διάσταση	Κυριότεροι δείκτες
<b>ΑΣΦΑΛΕΙΑ</b>	
1. Κανόνες και νόρμες	Ξεκάθαροι επικοινωνιακοί κανόνες που αφορούν στη φυσική και λεκτική βία. Σαφής και διαρκής οδηγία σχετικά με τη διαμεσολάβηση των ενηλίκων.
2. Η αίσθηση της φυσικής ασφάλειας	Ξεκάθαροι επικοινωνιακοί κανόνες που αφορούν στη φυσική και λεκτική βία. Σαφής και διαρκής οδηγία σχετικά με τη διαμεσολάβηση των ενηλίκων.
3. Η αίσθηση της συναισθηματικής ασφάλειας	Η αίσθηση ότι μαθητές είναι ασφαλείς από λεκτική βία, πειράγματα και διαφοροποιήσεις.
<b>ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ</b>	
4. Στήριξη στη μάθηση	Χρήση υποστηρικτικών διδακτικών πρακτικών όπως είναι η ενθάρρυνση και επικοινωνιακή επανατροφοδότηση, οι ποικίλες ευκαιρίες για την ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων, η παρότρυνση για ρηξικέλευθη και ανεξάρτητη σκέψη, η δημιουργία κλίματος διαλόγου, ακαδημαϊκής πρόκλησης και ατομικής προσοχής.
5. Κοινωνική μάθηση	Υποστήριξη της ανάπτυξης των δεξιοτήτων για κοινωνική μάθηση: αποτελεσματική ακρόαση, επίλυση διενέξεων, συναισθηματική αυτορρύθμιση και αναστοχασμός, υπευθυνότητα και λήψη αποφάσεων.
<b>ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ</b>	
6. Σεβασμός στη διαφορετικότητα	Αμοιβαίος σεβασμός στις ατομικές διαφορές (φύλο, καταγωγή, κουλτούρα) σε όλες τις μορφές των σχέσεων: μεταξύ μαθητών, μεταξύ ενηλίκων, μεταξύ μαθητή και ενήλικα.
7. Κοινωνική στήριξη - Ενήλικες	Σχήμα υποστηρικτικών σχέσεων φροντίδας των ενηλίκων προς τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων των προσδοκιών για επιτυχία, την προθυμία προσοχής στην άποψη των μαθητών αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστές προσωπικότητες και δείχνοντας προσωπικό ενδιαφέρον για τα προβλήματά τους.
8. Κοινωνική στήριξη -Μαθητές	Σχήμα υποστηρικτικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές συμπεριλαμβανομένων των φιλικών σχέσεων για την κοινωνικοποίηση, την επίλυση προβλημάτων, την ακαδημαϊκή αλληλοβοήθεια και την υποδοχή νέων μαθητών.
<b>ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
9. Σχολική συνοχή	Θετική θεώρηση του νηπιαγωγείου και των κανόνων που διέπουν τη σχολική ζωή για μαθητές, προσωπικό και οικογένειες.
10. Φυσικό περιβάλλον	Καθαριότητα, τάξη και επάρκεια ανέσεων, πηγών και υλικών.
<b>ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ</b>	
11. Διεύθυνση	Δημιουργεί και επικοινωνεί με διαυγείς διαδικασίες ενώ παράλληλα είναι προσιτή και υποστηρικτική προς το προσωπικό του νηπιαγωγείου και την ανάπτυξή του.
12. Επαγγελματικές σχέσεις	Θετικές συμπεριφορές και σχέσεις ανάμεσα στις νηπιαγωγούς στηρίζοντας αποτελεσματικά τους εργασιακούς και διδακτικούς στόχους.

Είναι σημαντικό το κλίμα στην τάξη να είναι θετικό, τόσο για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών όσο και για τη μαθησιακή διαδικασία. Οι παράγοντες διατήρησης του θετικού κλίματος είναι εμπιστοσύνη, υπευθυνότητα μεταξύ της νηπιαγωγού και των παιδιών, δομή στο χώρο και το πρόγραμμα, διαχείριση του χρόνου, ήσυχο και ομαδικό πνεύμα, ομαδική εργασία και συζήτηση. Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι σημαντικός για τη δημιουργία του ομαδικού πνεύματος στην τάξη και εξαρτάται από την πεποίθησή της σχετικά με την παιδαγωγική σχέση που θέλει να αναπτύξει με τα παιδιά. Η παιδαγωγική σχέση και ο ρόλος της αλλάζουν όταν το επίκεντρο δράσης μετατοπίζεται από τη μετάδοση προκατασκευασμένων γνώσεων στη διευκόλυνση, την εμπύχωση και τη συνεργασία. Όταν τα παιδιά από αμέτοχα προσπαθούν να γίνουν υπεύθυνα για τη δική τους μάθηση, η οποία στηρίζεται στο ενδιαφέρον τους και την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά, τη νηπιαγωγό και τα υλικά, και στην απόκτηση των εμπειριών που προκύπτουν από τις δράσεις.

## Παράλληλο Κείμενο 5

### Το θετικό κλίμα στην τάξη

Πολλές έρευνες (Doll, Zucker & Brehm, 2004· Masten, 2001· Bandura, 1997) προσπάθησαν να εντοπίσουν τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν το θετικό κλίμα στην τάξη. Συνοψίζουμε τους έξι βασικούς. Κάθε παράγοντας περιγράφει και μία ικανότητα των παιδιών που συνδέεται με την ψυχολογική ευεξία, τη σχολική επιτυχία και τα επιτυχή αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή:

1. Οι πρακτικές που προωθούν τη φροντίδα και τις *αυθεντικές σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών*.
2. Η μεγιστοποίηση των ευκαιριών για *ανάπτυξη σχέσεων και φίλιες με τους συμμαθητές*.
3. Η ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να είναι *ικανοί και αποτελεσματικοί εκπαιδευόμενοι* και κυρίως της προσδοκίας τους ότι θα είναι καλοί μαθητές στην τάξη.
4. Η ανάδειξη ευκαιριών για τα παιδιά να έχουν φιλόδοξους στόχους που θέτουν τα ίδια (*αυτοδιάθεση*). Η αυτοδιάθεση προϋποθέτει την κατανόηση από τα παιδιά της σημασίας της μάθησης και την ανάληψη ευθύνης για τη μάθηση.
5. Η προώθηση του *αυτοελέγχου της συμπεριφοράς* τους έτσι ώστε να είναι κατάλληλη και προσαρμοσμένη.
6. Οι πρακτικές που ενισχύουν τη *συνεργασία νηπιαγωγείου - οικογένειας*, γιατί έχουν αναδειχθεί μέσα από έρευνες ως παράγοντες της σχολικής επιτυχίας.

Στο παράλληλο κείμενο είναι εμφανής και ο ρόλος του παιδιού στη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη. Δεν αρκεί μόνο η νηπιαγωγός να προσαρμόσει το ρόλο της, αλλά χρειάζεται να βοηθήσει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν το δικό τους ρόλο στην καθημερινή ζωή της τάξης. Η θέση του παιδιού τοποθετείται πλέον σε μία σχέση συνεργασίας και συμμετοχής στο σχεδιασμό της καθημερινής ζωής.

## Δραστηριότητα 5

Αναλογιστείτε σε τι βαθμό αφήνετε στα παιδιά της τάξης σας να συνδιαμορφώνουν το σχεδιασμό της καθημερινής ζωής. Αιτιολογήστε με λέξεις - κλειδιά τις απαντήσεις σας στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Το καθημερινό πρόγραμμα της τάξης είναι αποκλειστικά σχεδιασμένο από εσάς; Πόσο συμμετέχουν τα παιδιά στο σχεδιασμό του προγράμματος;
- Πόσο πειθαρχημένη είναι η καθημερινότητά σας στο νηπιαγωγείο;
- Πόσο ενισχύετε τα παιδιά να είναι ενεργά μέσα στην τάξη και να αναλαμβάνουν ευθύνες;
- Επιτρέπετε την ελεύθερη πρόσβαση των παιδιών σε υλικά και τεχνικά μέσα προκειμένου να ανακαλύψουν τις πιθανές χρήσεις τους μαζί με τα άλλα παιδιά;
- Λαμβάνετε υπόψη τα κοινά ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;
- Καλλιεργείτε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού και εκτίμησης;
- Αναπτύσσετε συνήθειες που παρέχουν δομή και προσανατολισμό στην καθημερινότητα των παιδιών για να ενισχυθεί το αίσθημα της κοινότητας;

Αν θέλετε, συζητήστε με μία / έναν συνάδελφο νηπιαγωγό τις απόψεις σας στα παραπάνω ερωτήματα.



### Δραστηριότητα 6

Πριν προχωρήσετε την ανάγνωση της υποενότητας, σας καλούμε να προβληματιστείτε πάνω στο εξής φαινόμενο: Σε πολλές περιπτώσεις, οι έρευνες, αλλά και η πραγματικότητα, δείχνουν ότι οι επαφές των γονέων με το σχολείο είναι συχνές, ή ακόμα και σχεδόν καθημερινές, όταν το παιδί τους πηγαίνει στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό. Αντίθετα, οι επαφές αυτές εξασθενούν μέχρι και εξαφανίζονται όταν το παιδί φοιτά στη Δευτεροβάθμια και μετέπειτα εκπαίδευση (Γώγου-Κρητικού, 1994). Προσπαθήστε μέσα από την εμπειρία σας ως μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί, να καταγράψετε με τρεις λέξεις - κλειδιά τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό.

Οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών τους και οι πρώτοι τους δάσκαλοι. Μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του παιδιού τους, για τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντά του, για τις μαθησιακές και άλλες εμπειρίες που βιώνει στο σπίτι και σε άλλους χώρους εκτός σπιτιού και σχολείου. Η σπουδαιότητα της συνεργασίας του νηπιαγωγείου με το σπίτι τονίζεται στα προγράμματα πολλών χωρών για το νηπιαγωγείο (Αλευριάδου, Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Χρυσαιφίδης, 2008· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· The High/Scope Preschool Educational Approach, 2011· Curricular Guidance for Pre-School Education, 1997· The Kindergarten Programme / Ontario, Canada, 2006· A framework for a Kindergarten Curriculum in Singapore, 2000· A Curriculum for excellence: Building the curriculum 2 / Scotland, 2007· National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland, 2004<sup>8</sup>). Ενδεικτικά αναφέρουμε τον Οδηγό Νηπιαγωγού, όπου τονίζεται ότι «οι γονείς μπορούν να είναι πολύτιμοι αρωγοί στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν, από τη δική τους πλευρά, να στηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση που θα αναπτύξουν οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 56). Η έρευνα έχει καταδείξει ότι «η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης επηρεάζει θετικά τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα συνεισφέρει στην επιτυχία προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης» (Παραμυθιώτου, 2011: 74).

Είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να αναγνωρίζουν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες που φέρνουν τα παιδιά από την οικογένειά τους και να χρησιμοποιούν τη γνώση αυτή ως σημείο εκκίνησης για να αναπτύξουν τόσο τη μάθηση όσο και τη δημιουργία μιας υγιούς παιδαγωγικής σχέσης. Για να επιτελέσουν πιο αποτελεσματικά το έργο τους, οφείλουν να ενημερωθούν για την οικογενειακή ζωή των παιδιών, για την κουλτούρα των γονιών και τις συνήθειές τους, για τις εκπαιδευτικές αξίες και τις προσδοκίες τους, για τις αντιλήψεις τους σχετικά με την πειθαρχία, τη διαχείριση κρίσεων και τις αρνητικές συμπεριφορές. Αυτή η γνώση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν και να διαφοροποιήσουν τις προσδοκίες και τις πρακτικές τους.

Τόσο οι γονείς όσο και οι νηπιαγωγοί αποτελούν τους σημαντικούς ενήλικες στη ζωή των παιδιών, τα οποία τους παρατηρούν και τους μιμούνται. Οι νηπιαγωγοί στηρίζουν τους γονείς να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται, καθώς τα παιδιά τους μεγαλώνουν, και, μεταφέροντάς τους την εικόνα του παιδιού τους στο σχολείο, τους βοηθούν να αποκτήσουν μια πιο ολιστική εικόνα του παιδιού τους. Ακόμα, αφιερώνουν χρόνο για να εξηγήσουν το πρόγραμμα και τη μεθοδολογία στους γονείς, ώστε να τους βοηθήσουν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών τους. Ενθαρρύνουν τους γονείς να εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης, να συμμετέχουν σε συναντήσεις, σε δραστηριότητες και ομάδες στήριξης και να παρέχουν ανατροφοδότηση και προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία του προγράμματος.

8. Περισσότερες πληροφορίες για τα προγράμματα άλλων χωρών μπορείτε να βρείτε στις χρήσιμες ιστοσελίδες στο τέλος της βιβλιογραφίας.

Η ευθύνη για την ουσιαστική επικοινωνία νηπιαγωγείου - οικογένειας βαρύνει κυρίως το νηπιαγωγείο, το οποίο μπορεί να αναλάβει ουσιαστικό ρόλο, προκειμένου να δημιουργήσει, να εδραιώσει, να διευρύνει και να βελτιώνει συνεχώς αυτήν την επικοινωνία. Σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ, ένα σχολείο «που είναι προσανατολισμένο στη συνεργασία με την οικογένεια, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα, αναγνωρίζει τις παρακάτω παραδοχές:

- Οι γονείς στην πλειονότητά τους φροντίζουν για τα παιδιά τους.
- Όλες οι οικογένειες έχουν δυνατότητες.
- Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι οικογενειών, με διαφορετική μορφή και διαφορετικές ανάγκες, προτεραιότητες και συνθήκες διαβίωσης και αυτό συνυπολογίζεται κατά την επικοινωνία με το σχολείο.
- Οι γονείς έχουν σημαντικές προσδοκίες για την εξέλιξη των παιδιών τους. Οι διαφορές στην κουλτούρα αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται προς όφελος της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια.
- Οι γονείς έχουν ενδιαφέρον και είναι σε θέση να προσλάβουν και να μάθουν νέες τεχνικές σε σχέση με την αγωγή των παιδιών τους.
- Στις διαδικασίες επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας είναι πιθανό να παρεμβληθούν εμπόδια (συνθήκες διαβίωσης, οικονομικές, κοινωνικές δυσλειτουργίες, ψυχολογικοί και κοινωνικοί περιορισμοί, θεσμικά και λειτουργικά προβλήματα). Υπάρχουν τρόποι ώστε να αντιμετωπισθούν αυτά τα εμπόδια και να μη λειτουργούν το σχολείο και η οικογένεια ως “κλειστά” συστήματα» (2006: 55-57).

Αυτό που προέχει στην όλη δράση των γονέων στο σχολείο είναι να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι τον καιρίο ρόλο τους στη ζωή και την ποιότητα του σχολείου, να μάθουν να συνεργάζονται με το σχολείο και να θεωρούν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή ως τμήμα του ρόλου τους ως γονέων και κοινωνικών φορέων. Από την άλλη μεριά, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, είναι θεμιτό το σχολείο να μάθει να συνεργάζεται με τους γονείς, αναγνωρίζοντάς τους το ρόλο τους στη μορφωτική και εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών.

Στην προσπάθεια αυτή, η νηπιαγωγός καλείται να συνεργαστεί με μια πληθώρα ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, που είναι οι γονείς. Ο Gottman (2000) αναφέρει μια ποικιλία οικογενειακών και γονεϊκών τύπων όπως:

- Οι αποστασιοποιημένοι γονείς, οι οποίοι αποφεύγουν και παραβλέπουν τα συναισθήματα των παιδιών τους.
- Οι επικριτικοί - αποδοκιμαστικοί γονείς, που επικρίνουν και αποδοκιμάζουν τη συναισθηματική έκφραση των παιδιών τους.
- Οι επιτρεπτικοί - παραχωρητικοί γονείς, οι οποίοι επιτρέπουν χωρίς όρια και χωρίς την απαραίτητη καθοδήγηση τη διαχείριση των συναισθημάτων από τα παιδιά τους.
- Οι συναισθηματικοί γονείς, που βλέπουν τις πράξεις των παιδιών τους ως ευκαιρία για συναισθηματική αγωγή μέσα σε πλαίσιο επικοινωνίας με τα παιδιά τους και διαλεκτικής προσέγγισης των προβλημάτων.

Εκτός όμως από τα διαφορετικά προφίλ που υιοθετούν οι γονείς και, προς τα οποία η νηπιαγωγός προσπαθεί να ανταποκριθεί, υπάρχουν προβλήματα των παιδιών που δημιουργούν συγκρούσεις στην οικογένεια και συχνά μεταφέρονται στο νηπιαγωγείο επηρεάζοντας τη σχέση μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών. Τέτοια προβλήματα μπορεί να είναι: ανυπακοή, απειθαρχία, προσκόλληση στην τηλεόραση, απαιτήσεις που προβάλλουν τα παιδιά για υλικά αγαθά (παιχνίδια, ρούχα κ.λπ.), αυθάδεια και έλεγχος, μη τήρηση ορίων και παραβίαση κανόνων. Η νηπιαγωγός προσπαθεί σε κάθε περίπτωση να διερευνήσει τα προβλήματα αυτά, πολλές φορές χωρίς να έχει επαρκή πληροφόρηση από τους γονείς, με στόχο πάντοτε να βοηθήσει να αναλυθούν, ακόμη και να επιλυθούν, μέσα από μια καλή συνεργασία.

Η συνεργασία με τους γονείς οφείλει να τίθεται σε αποδεκτό κοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, με ξεκάθαρους τους ρόλους της κάθε πλευράς έτσι ώστε να αποφεύγονται οι παρανοήσεις και η επέμβαση του ενός στο πλαίσιο δράσης του άλλου. Με δυο λόγια, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τους γονείς είναι σημαντικό να λειτουργεί κατευναστικά, υποστηρικτικά και εξελικτικά με κύριο άξονα την πληρέστερη ανάπτυξη του παιδιού. Τόσο οι κατ' ιδίαν συναντήσεις όσο και οι κοινές δραστηριότητες με τις οργανώσεις γονέων είναι κάποιοι από τους πολλούς τρόπους προσέγγισης της σχέσης γονέα - νηπιαγωγού.

Όσο κι αν η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αρχικά φαίνεται να είναι μερικές φορές απειλητική τόσο για τους γονείς όσο και για τους εκπαιδευτικούς για τη νηπιαγωγό είναι σημαντικό, όπως έχει ήδη τονιστεί στο κεφάλαιο αυτό, να προσεγγίσει τους γονείς. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από τηλεφωνήματα, δραστηριότητες στην τάξη και ευκαιρίες με τις οποίες οι γονείς θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ο αμοιβαίος σεβασμός είναι βασική προϋπόθεση. Με γνώμονα αυτόν το

σεβασμό, η νηπιαγωγός πρέπει να διαγνώσει τις ανάγκες της οικογένειας, να συζητήσει με τους γονείς, ακόμα και να χρησιμοποιήσει ένα ερωτηματολόγιο για να κατανοήσει τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά τους. Να δει πώς θα ήθελαν να συμμετέχουν ή να συνεισφέρουν, όπως και να έχει διαθέσιμες μια σειρά από εθελοντικές πρωτοβουλίες με σκοπό τη συμμετοχή τους. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτύξει μια καλή σχέση με την οικογένεια ανακαλύπτουν ότι οι γονείς μπορούν να γίνουν ο καλύτερος σύμμαχος τους. Δεν αισθάνονται πια να απειλούνται. Αντ' αυτού έχουν στο πλευρό τους μια υποστηρικτική ομάδα (Berger, 1995). Όπως αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού, σημαντικό είναι να βρεθούν ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και τους γονείς «τα κατάλληλα κανάλια επικοινωνίας και να καλλιεργηθεί ένα κλίμα αλληλοεκτίμησης και εμπιστοσύνης. Όταν πρόκειται για την υποστήριξη των μικρών παιδιών, είναι σίγουρο ότι η συνειδητή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για μια επιτυχή συνεργασία με τους γονείς αξίζει πάντα τον κόπο» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 45).

## Παράλληλο Κείμενο 6

### Στάδια ανάπτυξης και συνεργασίας μεταξύ οικογένειας - σχολείου

Ο MacBeath και οι συνεργάτες του αναφέρουν τέσσερα στάδια ανάπτυξης και συνεργασίας μεταξύ οικογένειας - σχολείου:

1. Το πρώτο στάδιο είναι «το κλεισμένο στον εαυτό του σχολείο», το οποίο θεωρείται κλειστό σύστημα που προσπαθεί να μην επηρεάζει ούτε να επηρεάζεται από τις οικογένειες.
2. Το δεύτερο είναι το στάδιο της «επαγγελματικής αβεβαιότητας», το οποίο χαρακτηρίζεται από τη συνειδητοποίηση για τη σημασία της σχέσης οικογένειας - σχολείου, την αύξηση των συμμετοχικών τάσεων και την αυξανόμενη αποδοχή των γονέων ως «πελατών».
3. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της «αυξανόμενης δέσμευσης», κατά το οποίο η διοίκηση του σχολείου ενθαρρύνει ολοένα και περισσότερο τις σχέσεις με τους γονείς και τους ανοίγει τις πόρτες, κάνοντάς τους να αισθάνονται πιο ευπρόσδεκτοι στο σχολείο.
4. Το τέταρτο στάδιο αφορά την «αρμονία σχολείου - οικογένειας». Σε αυτό το στάδιο, οι γονείς όχι απλώς είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, αλλά συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και την υποστηρίζουν και στο σπίτι (MacBeath, 1984: 195-199).

## Δραστηριότητα 7

Επιχειρήστε να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα. Σημειώστε τις απαντήσεις σας χρησιμοποιώντας λέξεις - κλειδιά και προτείνετε λύσεις στα σημεία που δε σας ικανοποιούν.

- Είμαι ευχαριστημένη από τις σχέσεις μου με τους γονείς;
- Τι με κουράζει περισσότερο;
- Τι με κάνει να αισθάνομαι ικανοποιημένη από τη συνεργασία μου;
- Ξεχωρίζω καμιά φορά μερικούς γονείς από κάποιους άλλους;
- Τι νομίζω ότι θα με βοηθούσε στη σχέση μου με τους γονείς;

### 2.2.1. Δυσκολίες στη σχέση με τους γονείς

Παρατηρείται πολλές φορές στο νηπιαγωγείο, αλλά και γενικότερα στο σχολείο, η σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να «μπλοκάρεται» είτε από τους μεν είτε από τους δε. Ενώ οι νηπιαγωγοί στην πλειονότητά τους πιστεύουν και αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που παίζει στην ανάπτυξη του παιδιού η συνεργασία τους με τους γονείς, συχνά αντιστέκονται σε αυτή. Σε κάποιες περιπτώσεις, και ενώ νηπιαγωγοί και γονείς φαίνεται να συμφωνούν στο γεγονός ότι η καλή σχέση μεταξύ τους έχει ευεργετικά αποτελέσματα για το παιδί, στην πράξη ερμηνεύουν διαφορετικά το τι σημαίνει το «καλή σχέση» ή ποιο είναι το «καλό» του παιδιού, το οποίο και αποτελεί κοινό γνώμονα αμφοτέρων.

Κάποιες φορές, οι νηπιαγωγοί, θεωρώντας τον εαυτό τους ως «ειδικό» σε παιδαγωγικά θέματα, συχνά ανησυχούν, επειδή νιώθουν να απειλείται η επαγγελματική τους οντότητα και η εξειδίκευσή τους σε εκπαιδευτικά θέματα. Θεωρούν ότι έχουν κάποια επαγγελματικά δικαιώματα, που είναι κεκτημένα, και αντιδρούν έντονα, όταν νομίζουν ότι αυτά βρίσκονται σε κίνδυνο. Πιθανά να φοβούνται ότι, αν δοθεί «υπερβολικό θάρρος» στους γονείς, ίσως το παρακάνουν και θελήσουν να «εισβάλουν» στον προσωπικό εργασιακό χώρο τους.

Έτσι, επιθυμούν μεν τη συνεργασία των γονέων, αλλά από απόσταση και σύμφωνα με τους όρους που εκείνες θέτουν. Κάποιες άλλες φορές, οι εκπαιδευτικοί φοβούνται τις πιθανές παρεμβάσεις του Συλλόγου Γονέων στα πρόσωπα εκείνα (προϊστάμενο, σχολική σύμβουλο, διευθυντή εκπαίδευσης κ.λπ.) που επηρεάζουν την επαγγελματική ζωή τους.

## Παράλληλο Κείμενο 7

### Οι «φυσικοί εχθροί!»

Το 1932 ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Willard Waller έγραψε:

«Θεωρητικά, γονείς και δάσκαλοι έχουν πολλά κοινά, αφού και οι δύο προσπαθούν για το καλό νοούμενο συμφέρον του παιδιού. Όμως, στην πραγματικότητα, γονείς και δάσκαλοι ζουν σε συνθήκες αμοιβαίας δυσπιστίας και εχθρότητας. Και οι δύο θέλουν το καλό του παιδιού, αλλά είναι τόσο διαφορετική η έννοια του καλού που ο καθένας τους έχει στο μυαλό του, ώστε η σύγκρουσή τους είναι αναπόφευκτη. Οι γονείς και οι δάσκαλοι είναι φυσικοί εχθροί (natural enemies) που ο καθένας προσπαθεί να φέρει σε αμηχανία τον άλλον» (όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2000: 176-177).

## Δραστηριότητα 8

Προσπαθήστε να απαντήσετε στο ερώτημα, καταγράφοντας τουλάχιστον τρεις λόγους: Γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στη συνεργασία με τους γονείς;

Με τη δραστηριότητα αυτή, προσπαθούμε να σας βοηθήσουμε να εντοπίσετε στοιχεία αντίστασης των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της σχέσης σχολείου - οικογένειας και να σκεφτείτε γύρω από το θέμα εμπλοκής των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο.

Όπως απέδειξε η έρευνα της Γώγου-Κρητικού (1994), οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις, αισθάνονται να «πιέζονται» από τους γονείς και κυρίως αυτούς που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, επειδή εμπλέκονται σε κριτική των εκπαιδευτικών δρώμενων, ενώ, σε άλλες περιπτώσεις, τους θεωρούν ομάδα πίεσης και συμφερόντων, γεγονός που τους εμπνέει ανησυχία και άγχος για την απώλεια των δικών τους κεκτημένων.

Ο Macbeth (1993: 202-203) συμπληρώνει τα εξής ακόμα πιθανά στοιχεία αντίστασης:

1. Πιθανώς μερικοί εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να λειτουργούν, χωρίς να θέτουν τους γονείς ως κεντρικό σημείο της δουλειάς τους.
2. Ίσως να αισθάνονται ότι έχουν αρκετή εργασία με τους μαθητές και έντονες επαγγελματικές υποχρεώσεις και να μην επιθυμούν πρόσθετη πίεση με την επιβολή / προσθήκη μιας εκπαιδευτικής συνεργασίας με τους γονείς.
3. Ίσως μερικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς απειλητικούς, ειδικά όσοι δεν είναι συνηθισμένοι να δουλεύουν με αυτούς.
4. Ίσως το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών να μην περιλαμβάνει την εκπαιδευτική συνεργασία με τους γονείς.
5. Πιθανώς μερικοί εκπαιδευτικοί απλώς αγνοούν όλους τους λόγους για τους οποίους οι γονείς αποτελούν κεντρικό σημείο της εργασίας τους.



Οι δυσκολίες που προκύπτουν στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας μπορεί να οφείλονται επίσης σε πολλούς διαφορετικούς λόγους, οι οποίοι υφίστανται και από πλευράς των γονιών.

Από τη μεριά των γονιών, η έλλειψη χρόνου και οι πολλές υπόλοιπες υποχρεώσεις τους είναι κάποιες από τις συνήθεις αιτιολογίες που προβάλλουν για τη μη συμμετοχή τους σε συναντήσεις με τη νηπιαγωγό. Η παρουσία των μητέρων στις συγκεντρώσεις του νηπιαγωγείου, αλλά και στην καθημερινή επαφή με τη νηπιαγωγό, είναι σημαντικά συχνότερη από αυτή των πατέρων επειδή, όπως συχνά ακούγεται να λένε οι ίδιοι, «αυτές είναι γυναικείες δουλειές». Το κοινωνικό - οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι κάποιοι ακόμα σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία τους με το σχολείο. Συχνά προβάλλουν τη δυσκολία να πάρουν άδεια από τη δουλειά τους (ιδίως αυτοί που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά - οικονομικά στρώματα) αλλά και άλλες οικογενειακές υποχρεώσεις. Επίσης, πολλές φορές οι γονείς, λόγω πολιτισμικών διαφορών ή επειδή είναι λιγότερο μορφωμένοι από τους εκπαιδευτικούς, αισθάνονται άβολα στο χώρο του σχολείου και είναι πιθανό να νιώθουν αδύναμοι και φοβισμένοι μπροστά τους. Ένας άλλος λόγος μπορεί να είναι τα αρνητικά συναισθήματα για το σχολικό περιβάλλον που οι γονείς κουβαλούν μέσα τους από την περίοδο που οι ίδιοι ήταν μαθητές και ξαναζωντανεύουν με την παρουσία τους στο σχολείο. Επιπλέον, οι γονείς μερικές φορές δυσκολεύονται να έρθουν στο σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους, από φόβο ότι ίσως ακούσουν κάποιο αρνητικό σχόλιο.

Από τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η σχέση ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τους γονείς, δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη, αλλά διέπεται από ποικίλους παράγοντες που την επηρεάζουν και τη διαμορφώνουν. Προκειμένου να δοθεί φροντίδα στη σχέση αυτή, απαραίτητο είναι και οι δύο πλευρές να την αξιολογούν ως εξίσου σημαντική, αλλά και να την επιδιώκουν.

### 2.3. Σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά

Η είσοδος του παιδιού στο νηπιαγωγείο ή νωρίτερα στον παιδικό σταθμό, σηματοδοτεί μια σημαντική φάση της ζωής του, γιατί αρχίζει να καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητές του, δημιουργεί και προσπαθεί να διατηρήσει φιλίες και υιοθετεί νέες στάσεις απέναντι στα άλλα άτομα. «Η κοινωνική προσαρμογή του νηπίου και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από τον συναισθηματικό κόσμο του και την εμπιστοσύνη που έχει στις προσωπικές ικανότητές του» (Λαλούμη-Βιδάλη, 2002: 170). Ήδη μέσα στην οικογένειά του έχει αποκτήσει μια σημαντική εμπειρία ως μέλος μιας ομάδας και έχει έρθει σε επαφή με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του. Το συναισθηματικό κλίμα και οι συνθήκες που βιώνει το κάθε παιδί στην οικογένειά του αντικατοπτρίζονται και στις σχέσεις με τους συμμαθητές του. Συνοπτικά, μπορούμε να διακρίνουμε τους παρακάτω τύπους σχέσεων στο νηπιαγωγείο:

1. *Αμοιβαίες ίσες σχέσεις:* η επιλογή της σχέσης γίνεται αμοιβαία και η σχέση είναι ίση, γιατί τα παιδιά που σχετίζονται προτείνουν δραστηριότητες και αποφασίζουν από κοινού γι' αυτές.
2. *Αμοιβαίες άνισες σχέσεις:* τα παιδιά επιλέγουν αμοιβαία τη σχέση, αλλά μόνο το ένα από αυτά έχει τον κυρίαρχο ρόλο σε αυτή. Το παιδί αυτό χαρακτηρίζεται από πιο ανεξάρτητη ή εξουσιαστική συμπεριφορά και είναι κυρίως υπεύθυνο για να προτείνει δραστηριότητες, χωρίς ωστόσο να υπάρχει θετική επανατροφοδότηση στην πράξη του.
3. *Αμοιβαίες προσωρινές σχέσεις:* τα παιδιά αναπτύσσουν αμοιβαίες μεν σχέσεις, που όμως, όταν κάποιο μέλος της σχέσης παύει να επιδιώκει επαφή, η σχέση διακόπτεται.
4. *Μονομερείς σχέσεις:* κάποιο παιδί επιδιώκει μονομερώς την επαφή με κάποιο άλλο και καταφέρνει να επιτύχει τη συχνή αλληλεπίδραση μαζί του, έτσι ώστε να αναπτυχθεί μια στοιχειώδης σχέση.
5. *Παιδιά χωρίς ιδιαίτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους:* τα παιδιά αυτά παίζουν συνήθως μόνα τους, είτε γιατί το προτιμούν (ατομικές διαφορές) είτε γιατί αδυνατούν να συντονίσουν από κοινού το παιχνίδι τους με κάποιο άλλο παιδί (κοινωνικές δεξιότητες) (Αυγητίδου, 1996).

Είναι σημαντικό για το παιδί να αισθάνεται ότι αποτελεί μέλος της ομάδας της τάξης του. Είναι εξίσου σημαντικό να συμμετέχει σε μικρές υποομάδες και να συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά είτε για την επίτευξη ενός κοινού στόχου είτε στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού. Η εργασία σε ομάδες αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο συνεργατικής μάθησης και εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό στο νηπιαγωγείο. Εγκυμονεί όμως πολλούς κινδύνους εάν δε γίνει με την απαιτούμενη προσοχή και επιμέλεια. Συχνά οι νηπιαγωγοί χωρίζουν τα παιδιά σε ομάδες με κριτήριο, για παράδειγμα, τις διαφορετικές μαθησιακές τους ικανότητες.



Χωρίζουν, όμως, μ' αυτόν τον τρόπο και τους φίλους μεταξύ τους. Η στάση τους αυτή προκύπτει από την πεποίθησή τους ότι οι φίλοι:

- εμποδίζουν την επίτευξη της εργασίας μιλώντας μεταξύ τους,
- θα αδιαφορήσουν και θα εστιάσουν την ώρα της εργασίας σε άλλα προβλήματα δικά τους,
- θα εμποδίζουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να προχωρήσουν την εργασία.

Σε αντίθεση με αυτό που πιστεύουν αρκετοί νηπιαγωγοί, η συνεργασία σε ομάδες που απαρτίζονται από φίλους, είναι αποδοτικότερη, επειδή τα παιδιά δουλεύοντας με τους φίλους τους:

- αποκομίζουν ευχαρίστηση από τα σχολικά έργα,
- μαθαίνουν πιο γρήγορα,
- προσφέρουν κίνητρα ο ένας στον άλλο,
- συγκεντρώνουν την προσοχή τους στο συγκεκριμένο έργο,
- εξυπηρετούν την ανάγκη τους για συζήτηση, όπως συμβαίνει και στους ενήλικες,
- ο θόρυβος την ώρα της εργασίας δεν είναι μεγαλύτερος όταν δουλεύουν με φίλους. Εξάλλου, η ομαδική εργασία δε μπορεί να είναι σιωπηλή (Αγγελάκη & Τζουβάρια, 2009).

## Παράλληλο Κείμενο 8

### Η παιδαγωγική διάσταση της λειτουργίας ομάδων στο νηπιαγωγείο

«Εκτός από τον ενσωματικό και κοινωνικοποιητικό της χαρακτήρα, η ομάδα αποτελεί για το νηπιαγωγείο και φορέα αγωγής, επειδή, μέσα από την υιοθέτηση μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς (όπως μέσα από τη μίμηση πρακτικών και στάσεων, στην αρχή) και τρόπων συνεργασίας προσαρμοσμένων στις δυνατότητες της προσχολικής ηλικίας (αργότερα), συμβάλλει αποφασιστικά στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού και στη μάθηση. Ειδικότερα για τη μάθηση, ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών που δημιουργούνται κυρίως μέσα από τις ευκαιρίες για συζήτηση, διαφωνία, λήψη απόφασης, υλοποίηση κοινού στόχου, τις οποίες προσφέρει η συμμετοχή στην ομάδα. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτό το πλέγμα σχέσεων και διαδικασιών είναι σημαντικά από εκπαιδευτική άποψη, επειδή συμβάλλουν στην ωρίμανση των ατομικών ικανοτήτων για αυτενέργεια, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα και, σε τελευταία ανάλυση “μαθαίνουν στο παιδί να μαθαίνει”» (Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 76).

## Δραστηριότητα 9

Καταγράψτε μια δραστηριότητα που πραγματοποιήσατε με τα παιδιά της τάξης σας (ομαδικά ή κάθε παιδί μόνο του). Στη συνέχεια, τροποποιήστε την, εντάσσοντας την εργασία σε μικρές ομάδες. Γυρίστε στην τάξη και πραγματοποιήστε την αναμορφωμένη δραστηριότητα. Καταγράψτε αυτή τη νέα δραστηριότητα. Παρατηρείτε διαφορές από την πρώτη φορά σε σχέση με τη συμπεριφορά των παιδιών; Αναστοχαστείτε πάνω στην έκβαση της δραστηριότητας και τις δύο φορές.

Στη λειτουργία των ομάδων συχνά εμφανίζονται ηγετικές ή εξουσιαστικές τάσεις. Η εξουσία στις ομάδες δεν θα πρέπει να οργανώνεται ιεραρχικά (πχ. το μεγαλύτερο σε ηλικία παιδί), αλλά να αποκεντρώνεται, αποδίδοντας εξατομικευμένα συγκεκριμένους ρόλους και ευθύνες. Δεν μπορεί, για παράδειγμα, να είναι πάντα το ίδιο παιδί συντονιστής της ομάδας, επειδή είναι το πιο ικανό, το πιο αποτελεσματικό ή επειδή ήταν και πέρυσι στο νηπιαγωγείο! Μπορούν να αποδοθούν ρόλοι σε όλα τα παιδιά και να τονιστεί ότι η αποδοτικότητα της ομάδας εξαρτάται από την αρμονική συνύπαρξη όλων των μελών της.

Οι ομάδες που αποτελούνται από ανομοιογενή ως προς τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους μέλη, συνήθως επηρεάζονται θετικά μεταξύ τους σε σχέση με τη μάθηση και την κοινωνική συμπεριφορά. Μέσα από την εργασία σε ομάδες τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης μειώνουν τα κρούσματα απειθαρχίας. Οι ποινές που τυχόν επιβάλλονται, δεν έρχονται από τη νηπιαγωγό αλλά διευθετούνται από την ομάδα. Συνεπώς, οι όποιες ποινές αποκτούν διαφορετικό νόημα, ενώ μειώνονται τα κρούσματα παραβατικότητας και οι συγκρούσεις λύνονται με κοινά αποδεκτούς τρόπους. Λειτουργεί, με τον τρόπο αυτό, η έννοια του εκδημοκρατισμού του ατόμου, αφού κάθε μέλος της ομάδας νοιώθει ότι μπορεί να επηρεάζει και να συμμετέχει ενεργά στις αποφάσεις του συνόλου. Μειώνεται το σχολικό άγχος του παιδιού και αυξάνεται ο βαθμός αποδοχής του από τους συμμαθητές και τη νηπιαγωγό, οικοδομώντας μια θετική εικόνα για τον εαυτό του. Ο μικρός μαθητής διαμορφώνει την κοινωνική του συμπεριφορά μέσα από τα διαφορετικά πρότυπα που του προσφέρονται στο πλαίσιο της συνεργασίας και κατακτά τους κώδικες που θα τον βοηθήσουν στην κοινωνική του προσαρμογή και την ψυχική του ισορροπία.

### 2.4. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών

Μια άλλη πλευρά των άορατων στοιχείων ενός οργανισμού είναι το «κοινωνικό του κεφάλαιο» και η «κουλτούρα» του.

Όσον αφορά το «κοινωνικό κεφάλαιο» ενός οργανισμού, αυτό μπορεί να έχει τόσο πολιτιστικές όσο και δομικές διαστάσεις. Όπως αναφέρει ο Hargreaves όσον αφορά την πολιτιστική του διάσταση, το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελείται από το βαθμό εμπιστοσύνης ο οποίος υπάρχει ανάμεσα στα μέλη και στους κοινωνικούς εταίρους. Όσον, δε, αφορά τη δομική, το κοινωνικό κεφάλαιο αντανakλάται στο βαθμό και την ποιότητα των δικτύων ανάμεσα στα μέλη του και τους εξωτερικούς συνεργάτες (2003: 29). Οι οργανισμοί που είναι πλούσιοι σε κοινωνικό κεφάλαιο, χαρακτηρίζονται δηλαδή από σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη τους και προς εξωτερικούς, από τον οργανισμό, συνεργάτες, έχουν σε μεγάλο βαθμό συνείδηση του γεγονότος ότι αποτελούν μια κοινότητα, η οποία έχει επίσης δεσμούς με άλλες κοινότητες.

Εκτός από το «κοινωνικό κεφάλαιο», σημαντικό χαρακτηριστικό ενός σχολείου είναι και η «κουλτούρα» του. Η κουλτούρα ενός οργανισμού, όπως είναι το νηπιαγωγείο, συγκροτείται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του, τα οποία συνθέτουν το κλίμα και την ατμόσφαιρα του οργανισμού. Η κουλτούρα δεν συγκροτείται από κάποια μεμονωμένα στοιχεία, αλλά από το συνδυασμό εξωτερικών και εσωτερικών στοιχείων. Τα εξωτερικά στοιχεία αναφέρονται στο χώρο, την αισθητική και τις ανέσεις που παρέχει, ενώ τα εσωτερικά στοιχεία, τα οποία καταλαμβάνουν τον πυρήνα της κουλτούρας, έχουν να κάνουν με τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα (Ανθοπούλου, 1999).

Υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κουλτούρα και το ανθρώπινο δυναμικό ενός σχολείου. Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι ο όρος «ανθρώπινο δυναμικό» της εκπαιδευτικής μονάδας, δεν περιλαμβάνει μόνο το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (διοικητικό προσωπικό, παιδιά, βοηθητικό προσωπικό κ.λπ.). Όπως αναφέρει η Ανθοπούλου, «η κουλτούρα και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουν σχέση αλληλοεξάρτησης. Η κουλτούρα επηρεάζεται από τα άτομα που φοιτούν κι εργάζονται μέσα στον οργανισμό και, αντίστροφα, τα άτομα αυτά διαμορφώνουν τη συμπεριφορά, τη σκέψη, τη στάση και επομένως και την επίδοσή τους ανάλογα με την κουλτούρα του οργανισμού» (1999: 26).



## Δραστηριότητα 10

Πριν προχωρήσετε στην ανάγνωσή σας, φέρτε στο νου σας δύο περιπτώσεις συνεργασίας σας με άλλη νηπιαγωγό: μία θετική εμπειρία συνεργασίας και μία αρνητική. Αναρωτηθείτε για τη θετική εμπειρία, τι σας ενθάρρυνε και σας ευχαριστούσε στη συνεργασία αυτή, ενώ, για την αρνητική εμπειρία, τι σας δυσκόλευε και σας προκαλούσε δυσάρεσκα. Κάντε μια ζωγραφιά για κάθε μία από τις δύο εμπειρίες σας.

Ιδιαίτερα σημαντικές φαίνεται να είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις νηπιαγωγούς, που εργάζονται στο ίδιο νηπιαγωγείο. Σε πολλές περιπτώσεις βέβαια, το επάγγελμα της νηπιαγωγού είναι αρκετά μοναχικό, μιας και αρκετά νηπιαγωγεία είναι μονοθέσια ή απομακρυσμένα.

Η νηπιαγωγός που πρωτοδιορίζεται ή, μετά από μετάθεση ή απόσπαση, βρίσκεται μαζί με κάποια / -ες άλλη / -ες νηπιαγωγό / -ούς, προσπαθεί να ενταχθεί σε αυτή τη νέα ομάδα και να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν την ομαλή λειτουργία της ομάδας των συναδέλφων (βλ. Παράλληλο Κείμενο 9). Η ομάδα των συναδέλφων είναι σημαντική για την επιβίωση κάθε μιας νηπιαγωγού, επειδή μέσα σε αυτή μπορεί να διασφαλίσει πολλά για τον εαυτό της, να μοιραστεί προβληματισμούς, να βρει λύσεις σε προβλήματα, που δεν μπορεί να επιλύσει μόνη της. Στην πορεία της προσωπικής μας ανάπτυξης, οι οικείες ομάδες, όπως αναφέρει η Πολέμη-Τοδούλου «εκτός από την επιβίωση και την προστασία, συνεχίζουν να είναι απαραίτητες για την επεξεργασία της εικόνας του εαυτού, των συγκινησιακών δεσμών, των στάσεων και των συναισθημάτων απέναντι στον εαυτό, στον άλλο, στην ανθρώπινη σχέση και στην ομάδα» (2005: 62). Η νηπιαγωγός έχει την ανάγκη, όπως και κάθε άνθρωπος, του «ανήκειν», την ανάγκη για οικειότητα, για στήριξη σε δυσκολίες και κρίσεις, επαγγελματικές ή ακόμα και προσωπικές. Έχει ανάγκη από ενθάρρυνση, μοίρασμα προβληματισμών και συναισθημάτων χωρίς να κριτικάρεται, από έναν καλό λόγο, από αλληλοφροντίδα και υποστήριξη. Εκτός αυτών, όμως, η νηπιαγωγός μέσα από τη συνεργασία της με άλλες συναδέλφους έχει τη δυνατότητα να επεξεργάζεται πληροφορίες, εμπειρίες και νέες ιδέες και να αντλεί ευκαιρίες για μάθηση.

## Παράλληλο Κείμενο 9

**Ποιοι είναι οι παράγοντες προσαρμογής που προάγουν την επιβίωση και την αποδοχή του νέου μέλους από την ομάδα;**

«Στην απλούστερη μορφή τους, είναι η αναζήτηση και η κατάδειξη των ομοιοτήτων (των σημείων επαφής). Τέτοια σημεία ομοιότητας υπάρχουν σε κάθε πιθανή όψη της ζωής και ποικίλουν ως προς τη συμβατότητα, την ένταση και την τελική χρήση τους. Μπορούμε να επικαλεστούμε την ομοιότητα στην ηλικία, την εμφάνιση, το επάγγελμα, το φύλο κ.λπ. Αλλά κατ' αρχάς πρέπει να υπάρχει ένα κοινό σημείο - πολύ πρόσφορο - ένα σημείο, δηλαδή, που να φαίνεται ή να εκφράζεται με λίγες πράξεις ή λόγια.

Τα νέα μέλη αναζητούν τα φανερά σημεία ομοιότητας κατά την ένταξή τους σε μια ομάδα, προκειμένου να μειώσουν το αίσθημα της αποξένωσής τους...

... στην αρχή της ένταξης, τα στοιχεία που έχουν τα άλλα μέλη για σας είναι περιορισμένα. Όπως όλες οι εκτιμήσεις που κάνουμε για τους άλλους, έτσι και αυτές στηρίζονται στην εξωτερική εμφάνιση, στις φήμες (αν κυκλοφορούν), στις προκαταλήψεις (προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες που δε βασίζονται πάντα στη λογική), στις παλιές εμπειρίες, στις ομοιότητες και στις ιδέες που έχει ο καθένας για τις τρέχουσες και πραγματικές ανάγκες της ομάδας.

Με τον καιρό οι αντιλήψεις αλλάζουν, επειδή μεταβάλλονται οι ανάγκες και επειδή οι μαρτυρίες για την αξία ενός ατόμου αυξάνονται μέσα από την πειστικότερη των αποδείξεων: την «εμπειρία» (Douglas, 1997: 187-189).



## Δραστηριότητα 11

Η παρακάτω λίστα περιλαμβάνει κάποιες βασικές δεξιότητες, απαραίτητες για τη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων συνεργασίας με συναδέλφους. Αναλογιστείτε ποιες από τις δεξιότητες αυτές διαθέτετε:

- Δεξιότητες επικοινωνίας
- Διαχείριση συγκρούσεων
- Ενσυναίσθηση
- Δικτύωση με συναδέλφους
- Διαχείριση πληροφοριών
- Καθοδήγηση με το παράδειγμά μου
- Εκτίμηση και υποστήριξη των άλλων
- Ανατροφοδότηση
- Διαχείριση άγχους
- Ιεράρχηση

Η συνεργασία με τον «παλιότερο», πιο έμπειρο συνάδελφο, παρέχει μια ηρεμία στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, υψηλή ικανοποίηση και χαμηλά επίπεδα στρες. Στην περίπτωση των νηπιαγωγών, ίσως η ευεργετική επίδραση αυτής της σχέσης επηρεάζεται και από το φύλο των εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί είναι γυναίκες, οι οποίες, ως επί το πλείστον, έχουν την τάση να εργάζονται συνεργατικά και να ρίχνουν μεγαλύτερο βάρος στο συναισθηματικό μέρος της δουλειά τους και λιγότερο στον τομέα της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης (Orlatka & Eizenberg, 2007).

Οι συνάδελφοι νηπιαγωγοί συχνά αναγκάζονται να συνυπάρξουν μέσα στην ίδια αίθουσα, γεγονός που δεν παρουσιάζεται σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η συνύπαρξη συνοδεύεται από ποικίλες δυσκολίες (διαφορετικό στυλ διδασκαλίας, διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών κ.λπ.) και ίσως εξηγηθεί γιατί είναι άκρως απαραίτητο να υπάρχουν αρμονικές σχέσεις ανάμεσά τους. Όταν οι σχέσεις αυτές είναι αρμονικές και υπάρχει ένα καλό κλίμα συνεργασίας, προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί αισθάνονται ήρεμες και χαλαρές, ικανές και πιο αποδοτικές στο έργο τους. Κατά συνέπεια, νιώθουν σίγουρες για τον εαυτό τους και έχουν θετική αυτοαντίληψη. Αυτή η αίσθηση ικανοποίησης που προκύπτει από μια καλή συνεργασία, είναι κάτι που συχνά στερούνται οι νηπιαγωγοί που εργάζονται μόνες σε κάποιο νηπιαγωγείο, γιατί δεν έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με μία συνάδελφο σε καθημερινή βάση.

Η αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών και το θετικό σχολικό κλίμα (βλ. Παράλληλο Κείμενο 4) δεν είναι επικερδή μόνο για τους ίδιους. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές περιοχές του κόσμου (Cohen, 2006· OECD, 2004· Blum et al., 2002· Muijs & Reynolds, 1999· Wang, Haertel & Walberg, 1997· Mortimore et al., 1988· Brophy & Good, 1986· Rutter et al., 1979), τονίζει την επίδραση του σχολικού κλίματος στις επιδόσεις των παιδιών, τη μάθηση, την ευημερία, την ψυχική υγεία, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των ατόμων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η συγκριτική διεθνής έρευνα που έκανε ο ΟΟΣΑ το 2009 (OECD, 2009, Κεφάλαιο 3) σε είκοσι τρεις χώρες, εξετάζοντας τις σημαντικές πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που παίζει το κλίμα του σχολείου και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται καλά με τη δουλειά τους, με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη και με την ποιότητα των σχέσεων, βλέπουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη πιο θετικά, επειδή αυξάνεται η ικανοποίηση που παίρνουν από την εργασία τους και επηρεάζεται η παραγωγικότητά τους (Lazear, 2000). Όταν συνεργάζονται συχνά με τους συναδέλφους τους έχουν πιο θετική άποψη για τη σχέση τους με τους μαθητές τους στο σχολείο (OECD, 2009: 119).

Όπως τονίζουν η Nias και οι συνεργάτες της (όπ. αναφ. στο Hargreaves & Fullan, 1995: 345), όταν υπάρχει κλίμα συνεργασίας, η αποτυχία και η αβεβαιότητα δεν αποκρύπτονται, ούτε περιφρουρούνται, αλλά κοινοποιούνται και συζητούνται με προοπτική να βρεθεί βοήθεια και υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί δεν σπαταλούν χρόνο και ενέργεια προσπαθώντας να καλύψουν τα νώτα τους. Όταν είναι σε πλήρη άνθηση, η νοοτροπία συνεργασίας αποκαλύπτει μια εμφανή «φυσική» ζεστασιά στις ανθρώπινες σχέσεις. Μέσα από την αποδοτική συνεργασία οι νηπιαγωγοί επισημαίνουν ότι αναπτύσσουν νέες πρακτικές, δημιουργούν φιλίες και δεσμούς που κρατούν χρόνια και κερδίζουν επιβεβαίωση, γεγονός που ισχυροποιεί την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους ως νηπιαγωγοί. Επιπλέον, μέσα από την ομάδα των συναδέλφων, οι νηπιαγωγοί μπορούν να αποκομίσουν την υποστήριξη που έχουν ανάγκη, προκειμένου



να ισχυροποιήσουν τις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους, αλλά και να αποκτήσουν ένα μέτρο σύγκρισης της συμπεριφοράς τους. Η υποστήριξη αυτή πηγάζει από την εμπιστοσύνη στις συναδέλφους που έχουν παρόμοιες εμπειρίες ζωής και όμοια χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά και την πρακτική, παρά στη θεωρητική γνώση. Αν η ομάδα των συναδέλφων είναι υποστηρικτική, η απομόνωση και η αποξένωση μειώνονται, ενώ κάθε νηπιαγωγός νοιώθει ασφάλεια, πράγμα που αποτελεί σημαντική ανταμοιβή (Douglas, 1997: 219).

Τη σπουδαιότητα της συνεργασίας τονίζουν και οι Coldron και Smith (1999), όταν αναφέρονται στον πλουραλισμό των προσεγγίσεων και των τρόπων που μπορούν να ασκούν οι εκπαιδευτικοί το επάγγελμά τους και επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να συνεργάζονται, να συζητούν και να αντιπαρατίθενται με τους συναδέλφους τους, έτσι ώστε να μπορούν να παρακολουθούν και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Η έρευνα του Johnson (2003) καταλήγει ότι μέσα από τη συνεργασία επηρεάστηκαν θετικά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους, τους μαθητές τους, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό, ενώ τα συναισθήματα αυτά συνέβαλλαν στο να μειωθεί το εργασιακό άγχος τους και να αυξηθεί η δέσμευσή τους και ο ενθουσιασμός τους απέναντι στη δουλειά τους.

Μέσα από την καλή συνεργασία, οι νηπιαγωγοί ανταλλάσσουν απόψεις, αναπτύσσουν νέες πρακτικές, αλληλοβοηθούνται, μπορούν να διεκδικήσουν ευκολότερα πράγματα για το νηπιαγωγείο τους, δημιουργούν φιλίες και δεσμούς που κρατούν χρόνια και κερδίζουν επιβεβαίωση, γεγονός που ισχυροποιεί την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους ως νηπιαγωγοί. Βέβαια, όπως αναφέρει ο Elliott, «χωρίς αμοιβαία εμπιστοσύνη δεν μπορεί να υπάρξει χώρος παρουσίας και αποκάλυψης των ατόμων μέσα από τους θεσμικούς τους ρόλους και θέσεις και επομένως καμία έκφραση των αυθεντικών φωνών

## Δραστηριότητα 12

Στον παρακάτω πίνακα βάλε ένα ✓ δίπλα σε κάθε πρόταση που σε εκφράζει:

Μοιράζομαι ιδέες, υλικά, πηγές, σχέδια εργασίας, επιτυχίες και αποτυχίες.	
Αναζητώ και προσφέρω συμβουλές.	
Συμμετέχω στον ομαδικό προγραμματισμό.	
Βασίζομαι στους άλλους για υποστήριξη.	
Συγχαίρω τους άλλους.	
Βρίσκω χρόνο για συνεργασία και διάλογο.	
Ακούω τους άλλους.	
Κρατάω μια θετική στάση απέναντι στους άλλους.	
Ρωτάω τις συναδέλφους για στρατηγικές που ακολουθούν στην τάξη τους.	
Προσκαλώ άλλες νηπιαγωγούς με τα παιδιά της τάξης τους στη δική μου.	
Με διακρίνει επαγγελματισμός.	
Θέτω κοινούς στόχους με τις συναδέλφους μου.	
Χαίρομαι για τις κοινές επιτυχίες.	

Οι προτάσεις αυτές δείχνουν την ύπαρξη μιας καλής συνεργασίας με συναδέλφους. Για όσες προτάσεις δεν έβαλες ✓, μπορείς να σκεφτείς ένα παράδειγμα από την καθημερινότητά σου; Θεωρείς αναγκαίο να αλλάξεις κάτι στη συμπεριφορά σου ώστε να βελτιώσεις τη σχέση σου με τους συναδέλφους σου;



# Παράλληλο Κείμενο 10

## Η Δικτυωμένη Κοινότητα Μάθησης ως μια συζητητική μορφή έρευνας

«Οι συζητήσεις με άλλους μπορεί να προκαλέσουν τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν εάν οι συνήθειες τρόποι προσδιορισμού των καταστάσεων στην τάξη τους είναι μόνο θεωρίες που έχουν ενστερνιστεί και που έχουν κατασκευαστεί για να ελέγξουν τις εντυπώσεις των άλλων για τις πρακτικές τους ή εάν αποτελούν τις θεωρίες σε χρήση που κατασκευάζονται στο πλαίσιο της πρακτικής τους ως τρόποι αντιμετώπισης των καταστάσεων στις τάξεις τους. Κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης μπορεί να προκύψουν εναλλακτικές περιγραφές οι οποίες να λειτουργήσουν ως πρόκληση για τον εκπαιδευτικό και να τον οδηγήσουν σε αναθεώρηση της δικής του περιγραφής. Αυτό, στη συνέχεια, ανοίγει νέες δυνατότητες για δράση, ώστε να γίνει η τάξη ένα πιο ικανοποιητικό περιβάλλον για τους μαθητές, καθώς και για τον εκπαιδευτικό. Αυτό που μαθαίνει ο εκπαιδευτικός να κάνει είναι να αλλάζει την πρακτική του με το να την περιγράφει ξανά. Μια τέτοια επανα-περιγραφή δεν είναι ξεχωριστή διαδικασία από τη διαμόρφωση μιας απόφασης για το τι πρέπει να γίνει. Αυτό που αποτελεί επιθυμητή πορεία δράσης σε μια τάξη δεν είναι ένα αντικείμενο αναστοχασμού που ακολουθεί μετά τον επανα-προσδιορισμό της κατάστασης στην τάξη. Τούτο γίνεται εμφανές στη διαδικασία της περιγραφής. Ο λόγος και η πράξη δεν καταλαμβάνουν διαφορετικό χώρο μάθησης αλλά τον ίδιο.

Μόνο μέσα από συζήτηση με άλλους ο εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει να επαναπροσδιορίζει και να αλλάζει την κατάσταση στην τάξη...

...Η κοινότητα που μαθαίνει και που καταλαμβάνει αυτόν το χώρο θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που συζητούν μεταξύ τους όχι τόσο ως αντιπρόσωποι ενός χωροταξικού ιδρύματος και του ρόλου που παίζουν σε αυτό, αλλά προσωπικά και επαγγελματικά ως οι εαυτοί τους. Ένα αυθεντικό δίκτυο είναι μια εθελοντική συνεργασία ατόμων και όχι ένα σώμα που αντιπροσωπεύει τα «συμφέροντα» του οργανισμού στον οποίο ανήκουν. Το να ανήκει κανείς σε μια Δικτυωμένη Κοινότητα Μάθησης συνεπάγεται θάρρος και ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης, και αποτελεί μια πρόκληση για τα σχολεία ως οργανισμούς, καθώς και για το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ανήκουν» (Elliott, 2005: 48-50).

Για να προωθηθεί το θετικό κλίμα στο νηπιαγωγείο και υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης, η προϊσταμένη κάθε νηπιαγωγείου και οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να συμβάλλουν δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τη μάθηση των νηπιαγωγών, την ευημερία, την αλλαγή των πρακτικών τους και τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών. Ένα τέτοιο κλίμα οδηγεί τις περισσότερες νηπιαγωγούς να αισθάνονται ότι η αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών τους, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι προσωπική υπόθεση αλλά και συλλογικό εγχείρημα.

Οι παρακάτω αναστοχαστικές ερωτήσεις μπορούν να σας βοηθήσουν να εντοπίσετε το κλίμα στο δικό σας νηπιαγωγείο:

- Αισθάνονται οι ενήλικες ασφαλείς και ευπρόσδεκτοι στο χώρο του νηπιαγωγείου;
- Αν κάποιος ενήλικας έχει ανάγκη από υποστήριξη, μπορεί να την αναζητήσει μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου;
- Η νηπιαγωγός αισθάνεται οικεία με όλο το χώρο του νηπιαγωγείου ή μόνο με το χώρο της τάξης της;
- Το βοηθητικό προσωπικό, η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου αισθάνονται αντίστοιχα άνετα σε όλο το χώρο του νηπιαγωγείου;
- Δίνεται η δυνατότητα στο προσωπικό να βρεθούν για κάποιες ώρες μόνοι τους και να συζητήσουν θέματα που τους απασχολούν;
- Οργανώνονται κοινές δράσεις μεταξύ των νηπιαγωγών και των παιδιών του ίδιου ή γειτονικών νηπιαγωγείων;
- Ως νηπιαγωγός γνωρίζετε στοιχεία (ενδιαφέροντα, αγωνίες, επιθυμίες) από τη ζωή των συναδέλφων σας (συμπεριλαμβανομένου του βοηθητικού και διοικητικού προσωπικού), όπως γνωρίζετε για τη ζωή των παιδιών σας;

Πίνακας 1. Αναστοχαστικές ερωτήσεις για το κλίμα στο νηπιαγωγείο

# Παράλληλο Κείμενο 11

## Δίαυλοι επικοινωνίας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό

Από το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ως ιδιαίτερα σημαντικοί για την ελληνική πραγματικότητα θεωρούνται η ηγεσία, οι δίαυλοι επικοινωνίας και οι κανόνες που διέπουν τις σχέσεις αυτές. Η τυπική ή άτυπη ηγεσία ενός σχολείου είναι αυτή που θα ενθαρρύνει ή θα αποθαρρύνει τη δημιουργία «αυλής», την αντιμετώπιση ενδο - εκπαιδευτικών κρίσεων, την επαγγελματική συνεργασία κ.λπ. Οι δίαυλοι επικοινωνίας διακρίνονται σε «κατακόρυφους» και «οριζόντιους», τυπικούς και άτυπους. Οι «κατακόρυφοι» (προερχόμενοι από τον διευθυντή με τη μορφή οδηγιών, παρατηρήσεων κ.ο.κ.) κρίνονται ως αναποτελεσματικοί, επειδή οι αποδέκτες νιώθουν αποξενωμένοι και επειδή τα μηνύματα που στέλνονται προς τα κάτω αλλοιώνονται σημαντικά. Η «οριζόντια» επικοινωνία είναι προϋπόθεση για τις καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι άτυποι δίαυλοι επικοινωνίας λειτουργούν συμπληρωματικά στους τυπικούς και έχει αποδειχθεί ότι συμβάλουν στη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

### 2.4.1. Δυσκολίες στη σχέση με συναδέλφους

## Δραστηριότητα 13

Συμπληρώστε τις φράσεις:

- Αυτό που περιμένω, στην καλύτερη περίπτωση, από τη συνεργασία μου με μια άλλη νηπιαγωγό είναι

.....

- Αυτό που φοβάμαι, στη χειρότερη περίπτωση, από τη συνεργασία μου με μια άλλη νηπιαγωγό είναι

.....

Συζητήστε αυτά που γράψατε με μία συνάδελφό σας.

Αν και έχουν πολλές φορές τονιστεί τα οφέλη από τη συνεργασία με συναδέλφους, υπάρχουν παρόλα αυτά, κάποια επιχειρήματα που συνηγορούν στο γεγονός ότι η συνεργασία είναι δύσκολη και κάποιες φορές, ανέφικτη.

Όπως αναφέρει η Παραμυθιώτου, «οι εκπαιδευτικοί σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους μέχρι την είσοδό τους στο επαγγελματικό τους πεδίο φαίνεται ότι προτιμούν να δουλεύουν ατομικά παρά συνεργατικά, γεγονός απολύτως κατανοητό αφού συνάδει με όλα τα προγενέστερα βιώματά τους» (2011: 73). Πώς είναι λοιπόν δυνατό να ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν - και ιδίως από τις νηπιαγωγούς οι οποίες συχνά είναι απομονωμένες σε κάποιο νηπιαγωγείο - ενώ δεν έχουν αντίστοιχα βιώματα και εμπειρίες;

Σύμφωνα με την έρευνα του Johnson (2003), πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η ανάγκη για συχνές συναντήσεις με συναδέλφους, προκειμένου να συζητηθούν προβλήματα και να γίνει περαιτέρω προγραμματισμός, επιφέρουν ένα επιπλέον βάρος και όγκο δουλειάς σε αυτούς. Ακόμα, ένα ποσοστό εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στην έλλειψη αυτονομίας και ανεξαρτησίας που η συνεργασία τους επιβάλλει. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις ενδοπροσωπικές συγκρούσεις με άλλα μέλη της ομάδας, που προκύπτουν από διαφωνίες, κριτική και ανάρμοστη συμπεριφορά, καθώς επίσης και σε μια ανταγωνιστικότητα που αναπτύσσεται ανάμεσα στις ομάδες εργασίας.



## Δραστηριότητα 14

Προκειμένου να εντοπίσετε τα προβλήματα που πιθανόν έχετε στη συνεργασία σας με συναδέλφους νηπιαγωγούς ή εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας ένα ✓ στο κατάλληλο κουτί (Johnson, 2003: 342):

Σε ποιο βαθμό:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
1. Συνεργάζεστε με άλλους σε ομάδες;				
2. Παρέχετε και δέχεστε ηθική υποστήριξη σε ή από συναδέλφους;				
3. Αισθάνεστε μεγαλύτερη ασφάλεια να διδάσκετε μέσα σε ομάδα;				
4. Αισθάνεστε ασφάλεια να μοιράζεστε επιτυχίες και αποτυχίες με τα μέλη της ομάδας;				
5. Εργάζεστε πιο αποτελεσματικά μέσα σε ομάδα;				
6. Παίρνετε περισσότερα ρίσκα ή «δοκιμάζετε» στην ομάδα;				
7. Αμφισβητείτε τη σχολική ρουτίνα και τις καθημερινές πρακτικές;				
8. Μειώνετε τον όγκο δουλειάς μοιράζοντας εργασίες στα μέλη της ομάδας;				
9. Αισθάνεστε λιγότερο ένοχη, επειδή η ομάδα σας μπορεί να θέσει και να πραγματοποιήσει ρεαλιστικούς στόχους;				
10. Νιώθετε πιο σίγουρη με την υποστήριξη της ομάδας;				
11. Αισθάνεστε μέρος μιας «κοινωνίας μάθησης», η οποία μοιράζεται την υπευθυνότητα για συνεχή μάθηση;				
12. Μαθαίνετε περισσότερα από τους συναδέλφους σας;				
13. Αισθάνεστε περιορισμό από την ομάδα;				
14. Αισθάνεστε πίεση να συμμορφωθείτε με την ομάδα;				
15. Πιστεύετε ότι η συνεργατική μέθοδος χρησιμοποιείται ως διοικητική στρατηγική προκειμένου να υπάρχει ομοιομορφία ανάμεσα στο προσωπικό;				

Μετά τη συμπλήρωση του πίνακα, θεωρείτε ότι αντιμετωπίζετε προβλήματα στις συνεργασίες σας με συναδέλφους; Αν ναι, σε ποια σημεία βλέπετε να εντοπίζονται; Μπορείτε να βελτιώσετε τις σχέσεις αυτές;

Η συνεργασία βέβαια των νηπιαγωγών, αλλά και γενικότερα των εκπαιδευτικών, κρύβει αρκετές δυσκολίες. Στα μεγάλα σχολεία αναπτύσσονται άτυπες ομάδες, φιλικές ή κλίκες που διεισδύουν στις τυπικές ομάδες. Τα νηπιαγωγεία δεν έχουν σαφώς τα χαρακτηριστικά των μεγάλων σχολείων, ως προς το προσωπικό, εφόσον το προσωπικό ενός νηπιαγωγείου δεν μπορεί να ξεπερνά τις τέσσερις με πέντε νηπιαγωγούς. Παρόλα αυτά, και με αυτό τον αριθμό προσωπικού, συχνά παρατηρείται η δημιουργία κλίκας ή υποομάδων. Αυτό που ισχύει είναι ότι σε κάθε υποομάδα υπάρχουν κανόνες και ιδεολογία ή και στοιχεία φιλοσοφίας. Αυτά δεν είναι πάντα φανερά, αλλά πιέζουν τους πάντες σε αποδοχή ή και συμμόρφωση (Κοσμοπούλου, χ.χ.β).

Οι υποομάδες πολλές φορές επιβάλλουν άτυπα το νόμο της «χρυσής μετριότητας» που δεν μπορεί κανείς να τον αγνοήσει αν θέλει να είναι αποδεκτός από το σώμα των συναδέλφων. Συμβαίνει ενίοτε, νεοδιοριζόμενες νηπιαγωγοί που ξεκινούν την εργασία τους σε νηπιαγωγείο, όπου ήδη εργάζονται αρκετά χρόνια άλλες συνάδελφοι, να διστάζουν να κάνουν τη δουλειά τους με τον τρόπο που θα ήθελαν πραγματικά και να αναγκάζονται να ακολουθήσουν το πρόγραμμα και το ρυθμό που επιβάλλουν οι παλιότερες.





Με αυτόν το νόμο συνδέεται ένας άλλος κανόνας, ο κανόνας του κυνισμού: η κατεστημένη ομάδα των συναδέλφων δε βλέπει θετικά τον υπερβάλλοντα ζήλο πολλών νεαρών συναδέλφων για το σχεδιασμό των προγραμμάτων και την παιδαγωγική εργασία με παιδιά. Δεν περιμένει από κάποια νεαρή συνάδελφο να διαβάζει και να ενημερώνεται, να ενδιαφέρεται για την παιδαγωγική θεώρηση της εργασίας της ή να κουβαλάει στο νηπιαγωγείο υλικό και ντοκουμέντα για να εμπλουτίσει τα σχέδια εργασίας της (Κοσμόπουλος, χ.χ.β).

Εκτός από τα προβλήματα συνύπαρξης με τις συναδέλφους που πιθανόν να υπάρξουν, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει ο πρώτος χρόνος στο επάγγελμα. Πριν προχωρήσετε την ανάγνωσή σας, επιχειρήστε να κάνετε την επόμενη δραστηριότητα.

## Δραστηριότητα 15

Θυμηθείτε την πρώτη μέρα που πήγατε να εργαστείτε ως νηπιαγωγός.

- Ποια συναισθήματα σας διακατείχαν;
- Υπήρχε στο συγκεκριμένο σχολείο μηχανισμός υποδοχής;
- Πώς σας υποδέχτηκαν;
- Ποιοι σας υποδέχτηκαν;
- Ποιες ήταν οι κυριότερες ανάγκες σας;
- Καλύφθηκαν οι ανάγκες σας;
- Για πόσο χρονικό διάστημα από την πρώτη εκείνη μέρα νιώθατε ότι έχετε αυτές τις ανάγκες;
- Ποια ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίσατε στην αρχή;

Ο πρώτος χρόνος δουλειάς αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η ικανοποίηση από τη δουλειά ή αντίθετα η απογοήτευση και τα αισθήματα ανεπάρκειας, καθορίζουν την μετέπειτα εξέλιξη των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν τις πρακτικές τους, όπως και την αντίληψη για τον εαυτό τους και το ρόλο τους. Μολονότι πολλοί εκπαιδευτικοί ξεκινούν την καριέρα τους με την αίσθηση ότι το έργο τους εξυπηρετεί κοινωνικούς σκοπούς και θα τους προσφέρει μεγάλη ικανοποίηση, αυτή η αίσθηση χάνεται.

Οι αναπόφευκτες δυσκολίες της διδασκαλίας αλληλεπιδρούν με προσωπικά θέματα και καταστάσεις που τους καθιστούν ευάλωτους, καθώς και με την κοινωνική πίεση και τις κοινωνικές αξίες, και προκαλούν μια αίσθηση ματαίωσης. Η αίσθηση αυτή συχνά οδηγεί στην επαναξιολόγηση των δυνατοτήτων που προσφέρει αυτή η δουλειά και των όσων κανείς θέλει να επενδύσει πάνω της (Day, 2003: 121).

Συχνά, η νηπιαγωγός αντιμετωπίζει τις αγωνίες του πρώτου χρόνου δουλειάς μοναχικά και, αρκετές φορές, απομονωμένη από το οικείο περιβάλλον της ή μακριά από τον τόπο καταγωγής της. Το γεγονός αυτό καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την προσαρμογή της στο επάγγελμα και, συχνά, δεν έχει τη δυνατότητα να μοιραστεί τους προβληματισμούς της με κάποια συνάδελφο ή να έχει την καθοδήγηση ενός «μέντορα», όπως συμβαίνει με τους συναδέλφους της στο δημοτικό σχολείο ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

## Παράλληλο Κείμενο 12

### Ο θεσμός του «μέντορα» (συμβούλου)

«Πέρα από τη γενικότερη υποστήριξη που θα πρέπει να προσφέρεται στον πρωτοδιοριζόμενο από το σύνολο του προσωπικού, μια ιδιαίτερα επιτυχημένη προσέγγιση για την κάλυψη των αναγκών του είναι ο θεσμός του «μέντορα» (συμβούλου). Ο άνθρωπος αυτός είναι κάποιος ώριμος (συνήθως, αλλά όχι πάντοτε, και στην ηλικία) διδάσκων, ο οποίος στηρίζει, καθοδηγεί και συμβουλεύει εντατικά τον αρχάριο, διαμορφώνοντας μαζί του μια ζεστή σχέση. Μέσα από αυτή τη σχέση ο πρωτοδιοριζόμενος καλύπτει τις ανάγκες του και αισθάνεται ασφάλεια διότι δεν είναι πλέον μόνος του, έχει ένα δικό του άνθρωπο να τον υποστηρίζει...

...Συχνά, μια σχέση συμβούλου-συμβουλευομένου αποκτά δια βίου διάρκεια. Ξεκινά, δηλαδή, με το διορισμό σε έναν οργανισμό και στη συνέχεια, παρόλο που μπορεί να φύγει από το συγκεκριμένο οργανισμό εκπαίδευσης ο ένας από τους δύο διδάσκοντες, η σχέση αυτή εξακολουθεί να υφίσταται όπως και προηγουμένως» (Ανθοπούλου, 1999: 50).

## Δραστηριότητα 16

Αφού διαβάσατε το Παράλληλο Κείμενο 12, σκεφτείτε για λίγα λεπτά τι ρόλο μπορεί να παίξει ο «μέντορας», ο καθοδηγητής, σε μια εκπαιδευτική μονάδα. Στη συνέχεια, απαντήστε Σωστό ή Λάθος για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις (Ανθοπούλου, 1999: 55). Θα βρείτε τις σωστές απαντήσεις στο τέλος της ενότητας.

1. Σκοπός της διαδικασίας υποδοχής είναι να καλλιεργήσει στο νεοεισερχόμενο την αίσθηση της «κοινότητας».	Σωστό / Λάθος
2. Σκοπός της διαδικασίας υποδοχής είναι να επαληθεύσει η προϊσταμένη τα προσόντα του νεοεισερχόμενου.	Σωστό / Λάθος
3. Σκοπός της διαδικασίας υποδοχής είναι να διαμορφωθεί η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού σύμφωνα με την προσωπικότητα της νέας νηπιαγωγού.	Σωστό / Λάθος
4. Σκοπός της διαδικασίας υποδοχής είναι να υποστηρίξει και να βοηθήσει το νεοεισερχόμενο.	Σωστό / Λάθος
5. Η διαδικασία υποδοχής αποτελεί απόδειξη της εκτίμησης της καινούργιας παρουσίας.	Σωστό / Λάθος
6. Ο καινούργιος στον εκπαιδευτικό οργανισμό έχει συνήθως λιγότερες ανάγκες από τον καινούργιο στο επάγγελμα.	Σωστό / Λάθος
7. Η προϊσταμένη συμμετέχει μόνο στον προγραμματισμό του όλου μηχανισμού και στο χαιρετισμό του καλωσορίσματος.	Σωστό / Λάθος
8. Ο πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός ωφελείται όταν ακούει την καλόβουλη κριτική συναδέλφων του.	Σωστό / Λάθος
9. Ο θεσμός του «μέντορας» πρέπει να διαρκεί λίγο, ώστε να μην εμποδίζεται η διάθεση ανάληψης πρωτοβουλιών από μέρους του καινούργιου διδάσκοντος.	Σωστό / Λάθος

## Δραστηριότητα 17

Έχοντας ολοκληρώσει τις Υποενότητες 2.4 και 2.4.1, υλοποιείτε αυτή τη δραστηριότητα:

Θέλετε να αναλογιστείτε τη συνεργασία σας με συναδέλφους νηπιαγωγούς, κάνοντας μια πιο συστηματική παρατήρηση; Τα παρακάτω βήματα θα σας βοηθήσουν στην παρατήρηση:

- Βρείτε μία συνάδελφο που εκτιμάτε και νομίζετε ότι μπορείτε να μάθετε από αυτήν.
- Συμφωνήστε το χρόνο και τη διάρκεια για ανταλλαγές επισκέψεων στις τάξεις σας.
- Συζητήστε τι ελπίζετε να κερδίσετε από αυτό.
- Συμφωνήστε στο πού θα εστιάσει η παρατήρηση.
- Συζητήστε το είδος της ανατροφοδότησης.
- Ελέγξτε και επιβεβαιώστε ότι είστε έτοιμη για ανατροφοδότηση και προσκαλέστε την.
- Σχεδιάστε το χρόνο και το χώρο για την ανατροφοδότηση, ώστε να μην γίνονται όλα βιαστικά, και αφήστε χρόνο για αναστοχασμό και συζήτηση.



# Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

## Εκπαιδευτικά Δίκτυα

Τα τελευταία χρόνια, η χρήση διαδικτυακών υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης στο χώρο της εκπαίδευσης κερδίζει συνεχώς έδαφος διεθνώς και πλέον αποτελεί μία ιδιαίτερα δημοφιλή τάση. Με την οργάνωση ενός Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Κοινωνικού Δικτύου (ΔΕΚΔ) τα μέλη του μπορούν να λειτουργήσουν ως μία Ψηφιακή Κοινότητα Μάθησης (ΨΚΜ), μια κοινότητα ανταλλαγής γνώσεων, ιδεών, απόψεων, μεθοδολογιών, εργαλείων και εκπαιδευτικού υλικού (σχέδια μαθημάτων, φύλλα εργασίας, αρχεία δραστηριοτήτων) με στόχο την αλληλοενημέρωση, την αλληλοϋποστήριξη, την ανατροφοδότηση και συνακόλουθα τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε μερικά τέτοια δίκτυα:

- Δίκτυο ενημέρωσης και επικοινωνίας νηπιαγωγών: <http://www.nipiagogoi.gr/>
- Εκπαιδευτικό Δίκτυο Ενημέρωσης: [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr)
- Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο διασυνδέει όλα τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και πλήθος διοικητικών υπηρεσιών και εποπτευόμενων φορέων του ΥΠΔΒΜΘ. Πρόκειται για το μεγαλύτερο δημόσιο δίκτυο στη χώρα σε αριθμό χρηστών και έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως ένα αξιόλογο εκπαιδευτικό δίκτυο που προάγει την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην ελληνική εκπαίδευση: <http://www.sch.gr/>
- Ευρωπαϊκοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί και δίκτυα (Βιβλιοθήκη Παιδαγωγικού Ινστιτούτου): περιέχει συνδέσμους σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και δίκτυα της Ευρώπης που διαθέτουν στις σελίδες τους πλούσιο υλικό ανοικτής πρόσβασης για περαιτέρω έρευνα: [http://www.pi-schools.gr/library/pi-lib/hb\\_s\\_ekp-org-ee.htm](http://www.pi-schools.gr/library/pi-lib/hb_s_ekp-org-ee.htm)
- Σχολεία συνεργαζόμενα με την UNESCO (ASPNET): το Δίκτυο Συνεργαζόμενων Σχολείων (ASPnet) είναι ένα παγκόσμιο δίκτυο σε 177 χώρες με 8.000 περίπου εκπαιδευτικά ιδρύματα (συμπεριλαμβανομένων νηπιαγωγείων, σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και ινστιτούτων επιμόρφωσης καθηγητών), τα οποία εργάζονται για την υποστήριξη της ποιοτικής εκπαίδευσης στην πράξη. Εντάσσεται στο μεγαλύτερο Πρόγραμμα της UNESCO «Εκπαίδευση για Όλους» (EFA): [http://www.unesco-hellas.gr/gr/3\\_2\\_2.htm](http://www.unesco-hellas.gr/gr/3_2_2.htm)
- Το δίκτυο «Adult Educators GR» με υπότιτλο «Ένα δίκτυο για την εκπαίδευση ενηλίκων», αποτελεί μία ανοιχτή συζήτηση για την εκπαίδευση ενηλίκων και μία προσπάθεια να εξετάσουμε την εκπαιδευτική αξία της ανταλλαγής πληροφοριών σε ένα περιβάλλον που προωθεί την συνεργατική παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού: <http://adulteducation.ning.com/>
- Εκπαιδευτική κοινότητα για την υποστήριξη και διερεύνηση των δυνατοτήτων που μας προσφέρουν τα νέα εργαλεία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης: <http://grou.ps/plnict/home>

Απαντήσεις / Δραστηριότητα 16:

1: Σωστό, 2: Λάθος, 3: Λάθος, 4: Σωστό, 5: Σωστό, 6: Σωστό, 7: Λάθος, 8: Σωστό, 9: Λάθος

# Ενότητα 3

**Ποιες σχέσεις αναπτύσσονται ανάμεσα στη νηπιαγωγό και άλλους ανθρώπους που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με το νηπιαγωγείο;**

Ποιοι άνθρωποι αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό στην εκπαίδευση; Ποιοι είναι αυτοί οι άνθρωποι που εμπλέκονται στην καθημερινή ζωή της νηπιαγωγού, εκτός από την ίδια και τα παιδιά έξω από τα στενά όρια της τάξης;

Είναι το βοηθητικό προσωπικό, η διοίκηση, οι γονείς και η τοπική κοινότητα. Για τους γονείς έχουμε ήδη μιλήσει αναλυτικά. Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να αναφερθούμε σε δύο από αυτές τις ομάδες, που είναι πολύ σημαντικές για τη νηπιαγωγό: στην τοπική κοινότητα και τη σχολική σύμβουλο και άλλα θεσμικά πρόσωπα.

## 3.1. Η σχέση της νηπιαγωγού με την τοπική κοινότητα

Η διερεύνηση της παραμέτρου του χώρου στον οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός, και συγκεκριμένα το νηπιαγωγείο, όχι μόνο ως γεωγραφικής αλλά ως κοινωνικής και πολιτικής συνιστώσας, αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο ανάλυσης (βλ. Ενότητα 3 / Πρώτο Κεφάλαιο). Τα τελευταία χρόνια, η έννοια του «τοπικού» αποκτά όλο και περισσότερο ενδιαφέρον και αναδεικνύεται έντονα η αλληλεπίδραση που διαμορφώνεται μεταξύ νηπιαγωγείου και τοπικής κοινωνίας: το νηπιαγωγείο υπάρχει και λειτουργεί στο πλαίσιο του περιβάλλοντος της τοπικής κοινωνίας, από την οποία αντλεί πόρους και ευκαιρίες για την ανάπτυξή του, ενώ ταυτόχρονα το ίδιο συμβάλλει στην αναβάθμισή της. Ιδίως μάλιστα μετά τις τελευταίες αλλαγές στους Δήμους, με την εφαρμογή του «Καλλικράτη», τα σχολεία εξαρτώνται όλο και περισσότερο από τις τοπικές αρχές, τόσο διοικητικά όσο και οικονομικά.

Η νηπιαγωγός καλείται να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στη σύνδεση του νηπιαγωγείου με την τοπική κοινωνία, καθώς είναι αυτή που αναζητεί να δημιουργήσει ευκαιρίες «ανοίγματος» του νηπιαγωγείου προς τα έξω. Σε περιπτώσεις μάλιστα μικρής κοινωνίας (αγροτική περιοχή, χωριό) η νηπιαγωγός είναι ο μόνος συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την τοπική κοινότητα.

## Δραστηριότητα 18

Ανατρέξτε στην προσωπική σας εμπειρία και ανασύρετε από την επαγγελματική σας πορεία μέχρι σήμερα ευκαιρίες που δημιουργήσατε προκειμένου να επιτύχετε τη σύνδεση του νηπιαγωγείου, στο οποίο εργάζεστε τώρα ή εργασθήκατε στο παρελθόν, με την τοπική κοινωνία.

# Παράλληλο Κείμενο 13

## Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και η τοπική κοινωνία

«Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, συνήθως, έχουν νοητούς και σε πολλές περιπτώσεις και φυσικούς τοίχους, που τους χωρίζουν από τον εξωτερικό κόσμο. Ανάλογα με τις συνθήκες της γειτονιάς και την εκπαιδευτική πολιτική και κουλτούρα του οργανισμού, οι τοίχοι, οι πόρτες και οι φράχτες (τα κάγκελα) έχουν διαφορετικούς βαθμούς διαπερατότητας, που επιδρούν στη σχέση αλληλεπίδρασης εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Για την αποτελεσματικότερη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και τοπικής κοινωνίας, είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός οργανισμός να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινωνίας στη ζωή του, αλλά και για δική του συμμετοχή στη ζωή της κοινωνίας.

...Με τον τρόπο αυτόν, αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει η τοπική κοινωνία και, παράλληλα, συμβάλει στην αναβάθμιση της κοινωνίας αυτής. Είναι επομένως πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε τη θέση του εκπαιδευτικού οργανισμού σε σχέση με τη συνοικία, την τοπική ή ευρύτερη κοινωνία και το αντίστροφο.

...Το άνοιγμα και η συνεργασία του εκπαιδευτικού οργανισμού με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς, αλλά και γενικότερα την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση, στοχεύει στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα με την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εφαρμογή καινοτομιών από τον εκπαιδευτικό οργανισμό» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 56-60).

Μέσα από τη σχέση που οι νηπιαγωγοί αναπτύσσουν με τις τοπικές αρχές μπορούν να βρεθούν τρόποι για τη βελτίωση της απόδοσης και των κινήτρων τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μέρος της κοινότητας στην οποία διδάσκουν, η συμβολή τους είναι πιο σαφής. Είναι πιο ευαισθητοποιημένοι στις ανάγκες της κοινότητας και πιο ικανοί να εργαστούν για τους σκοπούς της. Η ενίσχυση, επομένως, των δεσμών μεταξύ σχολείου και κοινότητας μέσα από την εταιρικότητα είναι ένας από τους κύριους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιτύχουμε την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να συμβαδίζει με το περιβάλλον της.

Η «εταιρικότητα» (partnership) θα μπορούσε να κατανοηθεί ως δυναμική διαδικασία συνεργασίας, μια διαδρομή προς έναν κοινό στόχο. Η Φλογαίτη αναλύοντας την εταιρικότητα αναφέρει ότι «πρόκειται για συμπράξεις τις οποίες το σχολείο πρέπει να αναζητά στους κόλπους της κοινωνίας, να τις οργανώνει και να συμμετέχει ως εταίρος. Η λογική των συμπράξεων συνδέεται απόλυτα με αυτήν του ανοιχτού σχολείου<sup>9</sup>. Ένα σχολείο δεν είναι δυνατόν να είναι ανοιχτό στην κοινωνία, αν δεν συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς και πρόσωπα που την εκφράζουν» (2006: 250). Καταγράφοντας τα πλεονεκτήματα των συμπράξεων, τονίζει ότι οι συμπράξεις:

- επιτρέπουν τον πολλαπλασιασμό και το συνδυασμό γνώσεων και πληροφορίας,
- βοηθούν στη δημιουργία συλλογικής γνώσης μέσω του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης,
- υποκινούν το στοχασμό του καθενός πάνω στις αξίες του, στους στόχους του και τα οράματά του, με πιθανή συνέπεια την ανάπτυξη καινούργιων ιδεών και στρατηγικών,
- ευνοούν έναν ευρύτερο δημιουργικό συνδυασμό πόρων, ανθρώπινων και οικονομικών,
- αποτελούν ισχυρό κίνητρο για δράση,
- γεννούν ισχυρότερες ενότητες που εξασφαλίζουν ευκολότερα οικονομικούς και τεχνικούς πόρους και αποτελεσματικότερη στήριξη,
- ενισχύουν τοπικές πρωτοβουλίες και αποτελούν πρόκληση στις παραδοσιακές δομές εξουσίας (Φλογαίτη, 2006: 254).

Ειδικότερα, τομείς δράσης που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και τοπικής κοινωνίας για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών επισκέψεων είναι οι ακόλουθοι:

- τομείς συνεργασίας με μουσεία, πινακοθήκες, δημοτικές πολιτιστικές επιχειρήσεις, πολιτιστικά κέντρα, βιβλιοθήκες, αθλητικούς συλλόγους, επιστημονικές ενώσεις, αγροτικές ενώσεις, τοπικά μέσα επικοινωνίας κ.λπ.
- τομείς συνεργασίας με τοπικές δημόσιες υπηρεσίες, π.χ. δασαρχείο, ληξιαρχείο, τελωνείο, λιμεναρχείο, Μητρόπολη, νοσοκομεία, ΑΕΙ, ΤΕΙ, επιχειρήσεις κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 61).



Βέβαια, η εταιρικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι ούτε εύκολη ούτε αυτονόητη. Πολλές φορές υπάρχουν προβλήματα κατά το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινότητα. Θεσμικές και γραφειοκρατικές δυσκαμψίες, θεσμικές και οργανωτικές διαφορές, έλλειψη χρόνου, έλλειψη οικονομικών πόρων, συγκρούσεις ιδεών, προσωπικές φιλοδοξίες, αλλά κυρίως η κουλτούρα της μη συνεργασίας, της απομόνωσης και του ατομισμού, είναι προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν.

### 3.2. Η σχέση της νηπιαγωγού με τη σχολική σύμβουλο και άλλα θεσμικά πρόσωπα

Μέρος της επαγγελματικής ζωής της νηπιαγωγού αφορά την επαφή και συνεργασία της με τη σχολική σύμβουλο και άλλα θεσμικά πρόσωπα, όπως τον προϊστάμενο εκπαίδευσης, το διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής όπου ανήκει και άλλα άτομα. Λόγω της ιδιαιτερότητας της οργανικότητας των νηπιαγωγείων, με πολλά μονοθέσια νηπιαγωγεία, ιδίως στην επαρχία, η μοναδική νηπιαγωγός είναι και προϊσταμένη, επωμίζεται δηλαδή την ευθύνη τόσο του παιδαγωγικού όσο και του διοικητικού έργου. Έτσι, έχει συχνή επαφή με τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και είναι υπεύθυνη για την πλήρη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Αυτό καθιστά το έργο της ακόμα πιο απαιτητικό, εφόσον χρειάζεται να συνδιαλέγεται συχνά με θεσμικά πρόσωπα και να ανταποκρίνεται τόσο στο έργο της στην τάξη όσο και στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το διοικητικό ρόλο της. Συχνά, μάλιστα, συμβαίνει να είναι πρωτοδιόριστη και προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και να μη διαθέτει την ανάλογη πείρα να διαχειριστεί τα προβλήματα που προκύπτουν με τους γονείς και να ανταπεξέλθει στις γραφειοκρατικές απαιτήσεις.

Ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τα αρμόδια Γραφεία Εκπαίδευσης, υπάρχει η σχολική σύμβουλος, η οποία προέρχεται πάντα από το χώρο των συναδέλφων νηπιαγωγών και έχει, συνήθως, αυξημένα τυπικά προσόντα. Δεδομένου ότι το επάγγελμα της νηπιαγωγού χαρακτηρίζεται από ένα είδος «απομόνωσης» ή και «μοναχικότητας» σε πολλές περιπτώσεις, η νηπιαγωγός χρειάζεται συναισθηματική υποστήριξη, επαγγελματική καθοδήγηση και θετική επανατροφοδότηση από τη σχολική σύμβουλο. Η «φροντίδα» αυτή, συνεπάγεται υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και επαγγελματικής επιτυχίας και είναι ικανή να επηρεάσει τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των νεοεισαχθέντων αλλά και των πιο έμπειρων νηπιαγωγών.

Καθώς οι σχολικές σύμβουλοι έχουν στην αρμοδιότητά τους μεγάλες περιφέρειες και είναι υπεύθυνες για πολλά νηπιαγωγεία, η επαφή με τη σχολική σύμβουλο δεν είναι ιδιαίτερα συχνή μέσα στη διάρκεια της χρονιάς. Η επαφή περιορίζεται σε κάποιες επιμορφωτικές συναντήσεις με όλη την περιφέρεια, σε μία ή δύο το πολύ επισκέψεις της σχολικής συμβούλου στο νηπιαγωγείο σε ώρα λειτουργίας ή σε περίπτωση εορτής και σε τηλεφωνική επικοινωνία, όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα στο νηπιαγωγείο με παιδιά, γονείς ή συναδέλφους.

## Παράλληλο Κείμενο 14

### Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου

«Με βάση το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 1566/85, Ν. 2525/97, Π.Δ. 320/93):

*ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να τρέφει σεβασμό προς την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, να διαπνέεται από δημοκρατικά ιδεώδη, να διέπεται από πνεύμα συνεργασίας και κατανόησης στο χώρο του σχολείου και να επιδιώκει στενές διαπροσωπικές σχέσεις με όλους τους παράγοντες της αγωγής του νέου.*

Καλλιεργήθηκε η προσδοκία για ένα συμπαραστάτη και, συγχρόνως, καθοδηγητή του εκπαιδευτικού, έμπειρο, επαίοντα και εκφραστή νέων ιδεών και παιδαγωγικών εφαρμογών και συστημάτων.

...Αντί όλων αυτών, όμως, έγιναν μόνο κάποιες προσπάθειες από πλευράς των σχολικών συμβούλων -σπασμωδικές κατά το πλείστον- χωρίς ωστόσο να έχουν μεγάλο βαθμό επιτυχίας και παράλληλα αποδοχής από πλευράς των εκπαιδευτικών (Παμουκτσόγλου, 2000). Έτσι, λοιπόν, η επαφή των σχολικών συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς τηρήθηκε σε χαμηλά επίπεδα. Επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό η οποία περιορίζεται σε ιδανικές περιπτώσεις σε τρεις το χρόνο, χωρίς συνεχή διαπροσωπική επαφή, χωρίς να μπορεί να συνειδητοποιεί, αλλά και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητά του, δεν νοείται επικοινωνία.

Από την άλλη μεριά, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, που προβλέπονταν στο θεσμικό πλαίσιο, έμεινε ανενεργή. Και, πώς, άλλωστε, θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο, αφού η αξιολόγηση είναι το φυσικό αποτέλεσμα μακράς και πολύπλευρης συνεργασίας συμβούλου-εκπαιδευτικών, που αυτομάτως προϋποθέτει ενημέρωση, κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα μέσω σεμιναρίων, ημερίδων, συζητήσεων, δειγματικών διδασκαλιών, κ.λπ. από τον ίδιο το σύμβουλο. Κάτι τέτοιο, όμως, είναι από ελάχιστο έως ανύπαρκτο σήμερα» (Σιαμάγκας & Πάνου, χ.χ.: 31-32).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή του Νομού Αχαΐας (Γκολφινούπουλου, 2009), ανέδειξε το σημαντικό ρόλο της σχολικής συμβούλου στην επαγγελματική πορεία των νηπιαγωγών, παρά το γεγονός ότι η επαφή με τη σχολική σύμβουλο δεν είναι πολύ συχνή, λόγω της ευρύτητας της περιφέρειας αρμοδιότητάς της. Οι νηπιαγωγοί τόνισαν το ρόλο που έπαιξε στην καριέρα τους η σχέση με τη σχολική σύμβουλο. Αναδείχθηκε η σπουδαιότητα της επαφής με τη σχολική σύμβουλο, όχι μόνο μέσα από το ρόλο του ιεραρχικά ανώτερου προσώπου που σκοπό έχει να αξιολογήσει τη δουλειά των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως μέσα από το ρόλο του «μέντορα», του προσώπου αυτού που λειτουργεί ως πρότυπο. Σε άλλη έρευνα (Ζωγράφου-Τσαντάκη & Βοζίκη, 2005: 333) που πραγματοποιήθηκε στις περιφέρειες σχολικών συμβούλων Πέλλας και Θεσσαλονίκης, εμφανίστηκε «η επικοινωνιακή σχέση νηπιαγωγών-Σχολικού Συμβούλου με στοιχεία καθοδήγησης, διαμεσολάβησης, διευκόλυνσης, εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας, ελευθερίας έκφρασης σκέψεων και ιδεών», ενώ δίνεται προτεραιότητα στον εμπυχωτικό και διαμεσολαβητικό ρόλο της σχολικής συμβούλου «αφήνοντας σε απόσταση τις μετρήσιμες εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού έργου» (ό.π.).

## Δραστηριότητα 19

Φέρτε στο νου σας εμπειρίες που είχατε από τη συνεργασία σας με ιεραρχικά ανώτερους σας στην εκπαίδευση. Διαλέξτε δύο περιστατικά που σας απασχόλησαν. Επιλέξτε ένα που σας ευχαρίστησε και ένα που σας δυσκόλεψε ή σας δυσαρέστησε. Περιγράψτε το καθένα από τα δύο περιστατικά με όσο περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα μπορείτε. Αναφερθείτε στο δικό σας ρόλο και στην εμπειρία σας, πώς σκεφτήκατε, τι νιώσατε, τι κάνατε, καθώς και στην έκβαση του περιστατικού. Όσο πιο πλήρης είναι η περιγραφή σας, τόσο περισσότερο υλικό θα προσφέρετε στον εαυτό σας για την αξιοποίηση της προσωπικής σας εμπειρίας.

Για να μπορέσει να ανταπεξέλθει η νηπιαγωγός στις απαιτήσεις που απορρέουν από τη δουλειά της στην τάξη και να καταφέρει να καλλιεργήσει σχέσεις συνεργασίας με τη σχολική σύμβουλο και τα άλλα θεσμικά πρόσωπα, πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και ηγετικά χαρακτηριστικά. Η έλλειψη, όμως, βασικής κατάρτισης σε διοικητικά θέματα, όπως και η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης δυσχεραίνουν το ρόλο της και μειώνουν κάποιες φορές την αποτελεσματικότητά της απέναντι στις διοικητικές υποχρεώσεις της.

Σημαντικό είναι εξίσου να διαθέτει η νηπιαγωγός κάποιες επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες διέπουν τη σχέση της με τις συναδέλφους της, τους ανωτέρους της, τους φορείς και τα πρόσωπα της τοπικής κοινωνίας. Όπως σε όλους τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, και στο νηπιαγωγείο η λειτουργία της επικοινωνίας είναι πολύ βασική, καθώς μέσω αυτής οι άνθρωποι ανταλλάσσουν μηνύματα, αναπτύσσουν σχέσεις και εκφράζουν συναισθήματα. Κατά την επικοινωνία μας με άλλους, καλό είναι να θέτουμε υπ' όψη μας τα εξής:

1. Να σέβεστε τον άλλον και την άποψή του.
2. Παρουσιάζετε τις ιδέες και τις προτάσεις σας από τη δική του πλευρά.
3. Κατανοήστε τον κόσμο του.
4. Λάβετε υπόψη το συμφέρον του και τι προσπαθεί να πετύχει μέσα από τη σχέση του με το σχολείο.
5. Σκεφτείτε πώς θα τον ωφελήσει η αποδοχή της πρότασής σας.
6. Εξηγήστε εσείς ποια οφέλη θα αποκομίσει, αντί να περιμένετε να τα συμπεράνει μόνος του από τα στοιχεία της πρότασής σας.
7. Απαντώντας στην ερώτηση «και λοιπόν;» μπορείτε να μετατρέψετε ένα τέτοιο στοιχείο σε προτέρημα.
8. Αναφέρετε τα μειονεκτήματα που συνεπάγεται η απόρριψη της πρότασής σας, αλλά αποφύγετε τον παρατεταμένο μονόλογο.
9. Δώστε του χρόνο να αφομοιώσει τα σημεία.
10. Δοκιμάζετε την αντίδρασή του με ερωτήσεις και παρακολουθείτε τη μη λεκτική συμπεριφορά του.

## Δραστηριότητα 20

Αναφέρετε τρία στοιχεία που προάγουν την επικοινωνία στο νηπιαγωγείο και τρία στοιχεία που την μπλοκάρουν. Στη συνέχεια, αναζητήστε ένα περιστατικό από την προσωπική σας εμπειρία για κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία.

### Παράλληλο Κείμενο 15

#### Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση

«Οι ανθρώπινες σχέσεις βασίζονται στο πεδίο της επικοινωνίας. Επικοινωνία είναι κάθε αμφίδρομη ροή πληροφοριών, διαδικασία που περιλαμβάνει όχι μόνο τη διαδικασία αποστολής μηνυμάτων αλλά και την αποδοχή τους από τους συνομιλητές μας. Η επικοινωνία έχει δύο διαφορετικές μορφές τη λεκτική επικοινωνία που είναι η κάθε προσπάθεια επικοινωνίας που κάνουμε χρησιμοποιώντας λέξεις ή προτάσεις στον γραπτό ή προφορικό λόγο και τη μη λεκτική επικοινωνία που είναι η επικοινωνία που γίνεται με το ύφος, τον τόνο, τη διάθεση, τις χειρονομίες και γενικά τη σωματική και συναισθηματική συμπεριφορά των συνομιλητών (Μπουραντάς, 2001). Έχει αποδειχθεί ότι η απλή λεκτική επικοινωνία δεν είναι ο σημαντικότερος φορέας του μηνύματος. Ο τρόπος ομιλίας, καθώς και η σωματική και συναισθηματική «γλώσσα» του ομιλητή, παίζει σπουδαιότερο ρόλο στην επιτυχημένη επικοινωνία. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία παρέχει συναισθηματική στήριξη στους ανθρώπους, βοηθά στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, στη διευκρίνιση προβλημάτων, στην παροχή πληροφοριών και στην επανατροφοδότηση.

Βασικός σκοπός της επικοινωνίας στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι να υπάρξει συντονισμένη δράση σε όλη τη δομή και την ιεραρχική κλίμακα. Χωρίς επικοινωνία ένας οργανισμός θα ήταν απλά ένα σύνολο από εργαζόμενους που απλά θα βρίσκονταν στον ίδιο εργασιακό χώρο με ξεχωριστά καθήκοντα. Ιδιαίτερα, για την ηγετική λειτουργία η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί σημαντικό μέσο άσκησης της, αφού η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται ουσιαστικά μέσω αυτής. Το ηγετικό στέλεχος είναι σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφιστάμενων (West-Burnham, 1997)» (όπ. αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, χ.χ.: 4).

Δεν μπορούμε βέβαια να δώσουμε «συνταγές» για μια αποτελεσματική επικοινωνία. Η αποτελεσματικότητα της διαπροσωπικής διάστασης της επικοινωνίας σχετίζεται με πολλούς παράγοντες μεταξύ των οποίων και οι ικανότητες και οι δεξιότητες που διακρίνουν τα επικοινωνούντα άτομα. Μπορούμε όμως να αναφέρουμε κάποιες αρχές που διέπουν την επιτυχή επικοινωνία:

- Να θυμάστε πάντα ότι η επικοινωνία βελτιώνεται σημαντικά με την ειλικρινή έκφραση των συναισθημάτων. «Οι ιδιαίτερα εκφραστικοί άνθρωποι επικοινωνούν με το πρόσωπό τους, τη φωνή τους, τις κινήσεις τους, με ολόκληρο το σώμα τους. Αυτή η ικανότητα τους επιτρέπει να ενεργοποιούν, να εμπνέουν και να σαγηνεύουν τους άλλους» (Goleman, 1998: 271).
- Η αυτοεκτίμηση, ο αμοιβαίος σεβασμός της προσωπικότητας και η αλληλοκατανόηση υφισταμένων και προϊσταμένων είναι απαραίτητα στοιχεία της εδραίωσης των ανθρωπίνων σχέσεων και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας όλων των μελών.
- Η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενεργητική ακρόαση θεωρούνται απαραίτητα κομμάτια κάθε διαπροσωπικής επικοινωνίας.
- Το χιούμορ είναι μια συναισθηματική επικοινωνιακή δεξιότητα και δείχνει ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον. Γενικότερα, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα δημιουργίας θετικού κλίματος εργασίας, θετικών εργασιακών σχέσεων, διάδοσης της συνεργατικής κουλτούρας και αλληλοκατανόησης και ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στις βαθμίδες ιεραρχίας (Goleman, 1998).

### Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων, μπορείτε να βρείτε στο ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1, κεφάλαιο Β': Καθήκοντα και αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων.





Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να τονίσει την ιδιαίτερη σημασία που έχουν οι ανθρώπινες σχέσεις στο νηπιαγωγείο, να εντοπίσει δυσκολίες που διέπουν τις σχέσεις αυτές και να αναδείξει τρόπους προκειμένου να βελτιωθούν. Το πλέγμα των σχέσεων που δημιουργείται γύρω από τη νηπιαγωγό και όλα εκείνα τα άτομα που συνδέονται με τη ζωή και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου είναι πραγματικά πολύπλοκο.

Η πρώτη ενότητα πραγματεύεται το ρόλο που παίζουν οι ανθρώπινες σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η σχέση που αναπτύσσει η νηπιαγωγός με τα παιδιά, σχέση που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη των παιδιών.

Η δεύτερη ενότητα επιχειρεί να εξετάσει τις σχέσεις εκείνες που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο ανάμεσα στη νηπιαγωγό και όλους τους υπόλοιπους εκτός των παιδιών. Με άλλα λόγια, γίνεται αναφορά στη σχέση της νηπιαγωγού με τους γονείς και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία που έχει η συνεργασία μεταξύ αυτών των δύο. Αναφέρονται προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διαμόρφωση αυτής της σχέσης, λόγοι στους οποίους μπορεί να οφείλονται και πιθανοί τρόποι αντιμετώπισής τους. Στη συνέχεια, αναδεικνύονται οι σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τα είδη αυτών των σχέσεων, ενώ τονίζεται η σπουδαιότητα της αρμονικής συνεργασίας ανάμεσα στις συναδέλφους νηπιαγωγούς, καταγράφονται κάποιες δυσκολίες και προτάσεις για επίλυσή τους.

Η τρίτη ενότητα κάνει μνεία στις σχέσεις που αναπτύσσει η νηπιαγωγός με άτομα εκτός του νηπιαγωγείου, όπως η σχολική σύμβουλος, θεσμικά πρόσωπα και την τοπική κοινωνία. Τονίζεται η πολυπλοκότητα των σχέσεων αυτών, οι απαιτήσεις που απορρέουν από τη φροντίδα αυτών των σχέσεων και οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη σύναψή τους. Επισημαίνεται η σημασία που έχει η επιτυχής επικοινωνία ανάμεσα στη νηπιαγωγό και όλα αυτά τα άτομα, προκειμένου να επιτευχθεί μια αρμονική και αποδοτική συνεργασία ανάμεσά τους, γεγονός που έχει αντίκτυπο και στα παιδιά.

Κλείνοντας, θα λέγαμε πως η νηπιαγωγός καλείται να «επικοινωνήσει» καθημερινά, όχι μόνο με τα παιδιά της τάξης της, αλλά και με τις οικογένειές τους, τις συναδέλφους, το βοηθητικό προσωπικό και άλλα θεσμικά πρόσωπα. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στη νηπιαγωγό και όλους τους εμπλεκόμενους, εξαρτώνται κατά μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της επικοινωνίας που η νηπιαγωγός θα αναπτύξει με κάθε έναν από αυτούς. Και αν για κάποιους η σχέση της με τα παιδιά θεωρείται αυτονόητη - πράγμα που δεν είναι πάντα δεδομένο - οι σχέσεις με όλους τους υπόλοιπους απαιτούν από πλευράς της νηπιαγωγού σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες.

# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση

Day, C. (2003).

*Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Douglas, T. (1997).

*Η Επιβίωση στις Ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Elliott, J. (2005).

Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 42-62). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Goleman, D. (1998).

*Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2000).

*Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995).

*Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Αγγελάκη, Χ. & Τζουβάρα, Μ. (2009).

«Τι αισθάνεσαι όταν...»: Διερεύνηση του «ρόλου του ηγέτη» στις ομάδες εργασίας. Μια μελέτη περίπτωσης σε Ελληνικά νηπιαγωγεία ημιαστικών περιοχών». Στα Πρακτικά του 7ου Πανερωπαϊκού Συνεδρίου OMEP στη Σύρο (σ. 31). Αθήνα: OMEP. Ανακτήθηκε στις 15/10/2011 από το <http://www.omep.gr/synedria.htm>

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999).

Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ. 17-92), τ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999).

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης & Ι. Χατζηευστρατίου, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σ. 49-50), τ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσοφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΠΣ.

Άνθης Κ.Χ. & Κακλαμάνης Θ.Θ. (χ.χ.).

*Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 8/9/2011 από το [http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_.pdf)

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999).

Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ. 17-92), τ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αυγητίδου, Σ. (1996).

*Μια προσπάθεια ταξινόμησης των σχέσεων των συνομηλίκων στην τάξη του νηπιαγωγείου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 30/9/2011 από το <http://www.hdl.handle.net/2159/4054>

Γεωργίου, Σ.Ν. (2000).

*Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκολφίνοπούλου, Γ. (2009).

*Ανίχνευση αντιλήψεων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την επαγγελματική τους ταυτότητα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Γώγου-Κρητικού, Α. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; Αθήνα: Πορεία.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Βοζίκη, Α., (2005). *Ο επιμορφωτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής από τη σκοπιά των Νηπιαγωγών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σ. 326-333). Αθήνα: Μεταίχμιο.*
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.
- Κοσμόπουλος, Α. (1999). *Η παιδεία, ως σχέση προσώπων σήμερα*. Εναρκτήρια ομιλία στο διεθνές συμπόσιο με θέμα «Παιδεία και Εκπαιδευτικός» στο Συνεδριακό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών, 16-19 Δεκεμβρίου 1999. Ανακτήθηκε στις 15/10/2011 από το [http://www.avkosmopoulos.gr/gr\\_word/prosoro-sxesi-paideia.doc](http://www.avkosmopoulos.gr/gr_word/prosoro-sxesi-paideia.doc)
- Κοσμόπουλος, Α. (χ.χ.α). *Η εξουθένωση του εκπαιδευτικού (teacher's burnout)*. Ανακτήθηκε στις 15/10/2011 από το [http://www.avkosmopoulos.gr/gr\\_pdf/burnout-ekpaideftikou.pdf](http://www.avkosmopoulos.gr/gr_pdf/burnout-ekpaideftikou.pdf)
- Κοσμόπουλος, Α. (χ.χ.β). *Προλεγόμενα σε μια προσωποκεντρική προοπτική των πλεγμάτων σχέσεων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων*. Ημερίδα με θέμα «Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων». Ανακτήθηκε στις 15/10/2011 από το <http://www.avkosmopoulos.gr/paidagogiki-psixologia-ekpaidefsi-ekpedeftikos.html>
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2002). *Ανθρώπινες Σχέσεις & Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2000). *Σχολικός Σύμβουλος: αποτυχημένος θεσμός ή «αδύναμος» Σχολικός Σύμβουλος*. Στα Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα (σ. 66-78), τ. Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Παραμυθιώτου, Μ. (2011). *Διοίκηση-Ηγεσία στο νηπιαγωγείο. Η συμβολή της Προϊσταμένης στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος*. Σύρος: today/media group.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). *Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου (επιμ.), Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο (σ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.*
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σιαμάγκας, Δ. & Πάνου, Κ. (χ.χ.). *Ο Σχολικός Σύμβουλος συνδιαμορφωτής στη νέα σχολική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 8/9/2011 από το [http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_.pdf)
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## Ξενογλώσση

Bandura, A. (1997).

*Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Berger, H.E. (1995).

Reaching for the Stars: Families and Schools Working Together. *Early Childhood Education Journal*, 23(2), 119-123.

Blum, R.W., McNeely, C.A. & Rinehart, P.M. (2002).

*Improving the Odds: The Untapped Power of Schools to Improve the Health of Teens*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.

Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986).

Teacher Behaviour and Pupil Achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New York: MacMillan.

Cohen, J. (2006).

Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy and Well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

Coldron, J. & Smith, R., (1999).

Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.

Dogde, D.T. & Colker, L.J. (1998).

*The Creative Curriculum for early childhood*. Washington DC: Teaching Strategies Inc.

Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2004).

*Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York: Guilford.

Hargreaves, D.H. (2003).

*From Improvement to Transformation*. Keynote lecture, International Congress for School Effectiveness and Improvement "Schooling the Knowledge Society". Sydney, Australia, January 2003.

Johnson, B. (2003).

Teacher Collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350.

Lazear, E.P. (2000).

The Future of Personnel Economics. *The Economic Journal*, 110(467), 611-639.

MacBeath, A. (1984).

*The Child Between: a Report at School-Family Relations in the countries of the European Community*. In conjunction with Trevor Corner. Brussels: Commission of the European Communities, Studies Collection, Education Series, EEC.

Macbeth, A. (1993).

Parent-Teacher partnership: a Minimum Programme and a Signed Understanding. In M. Preedy (Ed.), *Managing the Effective School* (pp. 193-203). London: P. Chapman Publ.

Masten, A.S. (2001).

Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Russell, E. (1988).

*School Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books.

Muijs, R.D. & Reynolds, D. (1999).

*School Effectiveness and Teacher Effectiveness: Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Programme*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, Montreal, Quebec, 19 April.

National School Climate Center (NSCC). (2011).

*12 Dimensions of School Climate Measured*. New York. Ανακτήθηκε στις 10/11/2011 από το <http://www.schoolclimate.org/programs/documents/dimensions>

OECD. (2004).

*Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*. Paris: OECD.

OECD. (2009).

*Creating Effective Teaching and Learning Environments*. First Results from TALIS. Paris: OECD.

Oplatka, I. & Eizenberg, M. (2007).

The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 339-354.

Rogers, C. (1969).

*Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979).

*Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1997).

Learning Influences. In H.J. Walberg & G.D. Haertel (Eds.), *Psychology and Educational Practice* (pp. 199-211). Berkeley, California: McCatchan.

West-Burnham, J. (1997),

*Managing Quality in Schools*. Pearson Professional Ltd. London: Pitman Publishing.

# Σχετική Νομοθεσία

Νόμος 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 167/30/9/1985. Αθήνα, τεύχος Α'.

Νόμος 2525/1997: «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις (Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο & Ολοήμερο Νηπιαγωγείο)». ΦΕΚ 188 Α'/23/9/1997. Αθήνα, τεύχος Α'.

Π.Δ. 320/93: «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». ΦΕΚ 138. Αθήνα, τεύχος Α'.

## Χρήσιμες Ιστοσελίδες

- Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την κοινότητα: <http://www.unicef.org/teachers/researchers/index.html> και <http://www.unicef.org/teachers/researchers/childresearch.pdf>
- Συμμαχία σχολείου - κοινότητας: <http://www.edc.org/CSA>
- Υποστηρίζοντας τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας: <http://www.cyfc.umn.edu/schoolage/resources/supporting.html>
- UNICEF: Εκπαιδευτικοί μιλούν για τη μάθηση: <http://www.unicef.org/teachers>
- UNICEF: Η προστασία του παιδιού: [http://www.unicef.org/protection/index\\_bigpicture.html](http://www.unicef.org/protection/index_bigpicture.html)
- Σχολικός εκφοβισμός: <http://www.bullyingnoway.com.au>
- Πολλαπλή νοημοσύνη. Οι δρόμοι προς τη μάθηση: [http://www.thomasarmstrong.com/multiple\\_intelligences.htm](http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm).
- Δουλεύουμε για μια καλύτερη ζωή: <http://www.workingforbetterlife.org/index.htm>
- Συνεργατική μάθηση: <http://www.jigsaw.org/> και <http://www.co-operation.org>
- Εργασία σε ομάδες και συνεργατική μάθηση: [http://www.tlc.eku.edu/tips\\_cooperative\\_learning.htm](http://www.tlc.eku.edu/tips_cooperative_learning.htm)

### Προγράμματα άλλων χωρών για το νηπιαγωγείο:

- The High/Scope Preschool Educational Approach: <http://www.highscope.org/file/EducationalPrograms/EarlyChildhood/UPKfullReport.pdf>
- Curricular Guidance for Pre-School Education: [http://www.deni.gov.uk/preschool\\_curricular-2.pdf](http://www.deni.gov.uk/preschool_curricular-2.pdf)
- The Kindergarten Programme / Ontario, Canada: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/kindercurrb.pdf>
- A framework for a Kindergarten Curriculum in Singapore: <http://www.moe.gov.sg/education/preschool/files/kindergarten-curriculum-framework.pdf>
- A Curriculum for excellence: Building the curriculum 2/Scotland: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/226155/0061245.pdf>
- National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/267671cb-0ec0-4039-b97b-7ac6ce6b9c10>



# Τρίτο Κεφάλαιο: Αναλυτικά Προγράμματα

Όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά, τόσο πιο ανεπίσημα και ολοκληρωμένα θα πρέπει να είναι τα αναλυτικά προγράμματα.

(Katz & Chard, 2004: 114)

## Σκοπός

Βασικός σκοπός του κεφαλαίου είναι:

- α) να βοηθήσει τις νηπιαγωγούς να κατανοήσουν τη λογική με βάση την οποία οργανώνονται ή αλλάζουν τα αναλυτικά προγράμματα,
- β) να προτείνει τρόπους κριτικής ανάγνωσης, αποκωδικοποίησης και διαχείρισης των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης,
- γ) να βοηθήσει τις νηπιαγωγούς να κάνουν συνδέσεις των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων με παλαιότερες πρακτικές που εξακολουθούν να εφαρμόζουν, εντοπίζοντας τους λόγους που τις καθιστούν αξιοποιήσιμες,
- δ) να βοηθήσει τις νηπιαγωγούς να σχεδιάζουν, να οργανώνουν να εφαρμόζουν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα με βάση το πλαίσιο της τάξης τους.

## Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη του κεφαλαίου, θα είστε σε θέση:

- να κατανοείτε τη λογική οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να τα διαχειρίζεστε στην καθημερινή εργασία σας στο νηπιαγωγείο,
- να εξασκηθείτε στην κριτική ανάγνωση των αναλυτικών προγραμμάτων με τα οποία έχετε έρθει μέχρι σήμερα σε επαφή και να ανακαλύψετε τρόπους να προσεγγίζετε τα επόμενα που θα τεθούν σε ισχύ στο μέλλον,
- να προσδιορίζετε τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζετε εσείς και τα παιδιά της τάξης σας από το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα,
- να ερευνάτε τις πρακτικές σας σε σχέση με την κριτική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο σας με στόχο τη βελτίωση της δράσης στην τάξη, την αυτοβελτίωσή σας και την επαγγελματική σας ανάπτυξη,
- να σχεδιάζετε δραστηριότητες και ευρύτερα προγράμματα δράσης στο νηπιαγωγείο, σύστοιχα με τις ανάγκες της τάξης σας,
- να προσδιορίζετε κατά πόσο έχετε εισάγει καινοτόμες πρακτικές στην καθημερινή σας εργασία στην τάξη και πώς τις συνδέετε με τις ήδη υπάρχουσες πρακτικές.

## Έννοιες - Κλειδιά

Αναλυτικό πρόγραμμα, ανοικτό - κλειστό, παραδοσιακό - σύγχρονο, γνώση προς μετάδοση, προϊόν, διαδικασία, πράξη, λογική, στόχοι και επιδιώξεις, περιεχόμενο, δραστηριότητες, ρόλος εκπαιδευτικού, υλικά και πηγές, ομάδες, τόπος, χρόνος, αξιολόγηση.



# Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας πορείας ως νηπιαγωγός θα αναγκαστείτε να αναθεωρήσετε, αλλάξετε, βελτιώσετε ή ενσωματώσετε διάφορες πρακτικές στην καθημερινότητά σας στο νηπιαγωγείο. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι αλλαγές θα υπαγορεύονται από το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ σε άλλες την ευθύνη και την πρωτοβουλία θα την έχετε εσείς με βάση τις προσωπικές σας αναζητήσεις. Το σημαντικό είναι πως όσο θα εργάζεστε ως νηπιαγωγός μπορεί να τεθούν σε ισχύ δύο ή πολλές φορές τρία ή και τέσσερα διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα, τα οποία θα είστε υποχρεωμένοι να γνωρίσετε τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εφαρμογής τους στην πράξη.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα σας δοθεί η δυνατότητα, μέσα από θεωρητικές αλλά και αναστοχαστικές αναζητήσεις, να προσδιορίσετε τι ακριβώς είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα, ποιος είναι ο στόχος δημιουργίας και εφαρμογής του και ποια είναι τα συστατικά στοιχεία που συνήθως το απαρτίζουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα είστε σε θέση να προσδιορίζετε με μεγαλύτερη ευκολία τι ακριβώς πρεσβεύει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, ποιος είναι ο δικός σας ρόλος σε σχέση με αυτό και να μπορείτε συνειδητά να παρέμβετε σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στην τάξη του νηπιαγωγείου σας.

Ξεκινώντας από μία γενική θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε πώς επηρεάζει το σχεδιασμό δραστηριοτήτων, δράσεων ή προγραμμάτων που οργανώνουμε ως νηπιαγωγοί στην τάξη. Μέσα από την παρατήρηση της εξέλιξης των αναλυτικών προγραμμάτων θα σας δοθεί η δυνατότητα να αντιληφθείτε ότι αυτό που αρχικά θεωρούσαμε σημαντικό ήταν η γνώση και η πρόσκτησή της από τα παιδιά. Στη συνέχεια, πρωταρχική σημασία δίνεται στον τρόπο που τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση και στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Σήμερα η εκπαίδευση προσπαθεί εκτός των άλλων να ευαισθητοποιήσει όλους τους συμμετέχοντες, παιδιά, νηπιαγωγούς, γονείς και τα άτομα της ευρύτερης κοινότητας, μέσα από διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού, να γίνουν ενεργά και δραστήρια μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν και αναπτύσσονται.

Στην πορεία ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων προέκυψαν τέσσερις γενικές προσεγγίσεις αναφορικά με τον τρόπο που το αναλυτικό πρόγραμμα διαχειρίζεται τη γνώση, περιλαμβάνει τις ανάγκες των παιδιών και λαμβάνει υπόψη την κοινωνία στην οποία ζουν και μεγαλώνουν. Να επισημάνουμε ότι σήμερα κάθε εκπαιδευτικός, συνειδητά ή όχι, αξιοποιεί ανάλογα με τις περιστάσεις και τους τέσσερις τύπους αναλυτικών προγραμμάτων: αναλυτικό πρόγραμμα ως γνώση προς μετάδοση, ως προϊόν, ως διαδικασία και ως πράξη.

Ο τρόπος με τον οποίο έχουμε έρθει σε επαφή με τα αναλυτικά προγράμματα που έχουν τεθεί σε ισχύ στην Ελλάδα, ως παιδιά, ως φοιτητές και ως επαγγελματίες, επηρεάζουν τον τρόπο που τα «διαβάζουμε» και τα αξιοποιούμε στην τάξη του νηπιαγωγείου μας μέχρι και σήμερα. Η μεγαλύτερη δυσκολία στο έργο μας ως νηπιαγωγοί, αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, εντοπίζεται στο να βρίσκουμε απαντήσεις στο «γιατί» της μάθησης.

Όσο σημαντικό και αν θεωρείται το «τι» και το «πώς», που υπερίσχυε στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα και σε κάποια από τα σύγχρονα, το «γιατί» της μάθησης, μας δίνει τη δυνατότητα να διαχειριζόμαστε με κριτικό και δημιουργικό τρόπο τις παρεχόμενες πληροφορίες, ώστε να αντανakλούν τις αξίες και τις προτεραιότητες, τις δικές μας, των παιδιών της τάξης μας και των υπολοίπων μελών της ευρύτερης κοινότητας στην οποία εντάσσεται το νηπιαγωγείο μας.

Στο παράλληλο κείμενο που ακολουθεί, σας δίνεται η δυνατότητα να κάνετε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη του νηπιαγωγείου και να «θυμηθείτε» αναλυτικά προγράμματα με τα οποία έχετε έρθει σε επαφή, ως παιδιά νηπιαγωγείου, ως φοιτητές και ως νηπιαγωγοί στην τάξη σας.





# Παράλληλο Κείμενο 1

## Η ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα

Η δημιουργία των πρώτων νηπιαγωγείων στην Ελλάδα, την τρίτη δεκαετία του 19ου αιώνα, έγινε με ιδιωτική πρωτοβουλία. Τα πρώτα νηπιαγωγεία στόχευαν στην ικανοποίηση της ανάγκης εύπορων οικογενειών να παρέχουν πρώιμη κατάρτιση στα μικρά παιδιά απαλλάσσοντας τις μητέρες από τη φροντίδα της ανατροφής τους. Η λειτουργία τους βασίστηκε σε ξένα πρότυπα ως προς το πρόγραμμα και τη μεθοδολογία (Χαρίτος, 1996: 19-23· Ντολιοπούλου, 2000: 63-64).

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή παρουσιάζουμε κάποιες χρονολογίες, σημαντικές για την εξέλιξη τόσο του ελληνικού νηπιαγωγείου όσο και των αναλυτικών προγραμμάτων που ίσχυσαν κατά καιρούς:

- **1895:** Νόμος (Ν./ΒΤΜΘ'), που προέβλεπε την ίδρυση των πρώτων νηπιαγωγείων από ιδιώτες με άδεια από το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 37/5/10/1895, τ. Α').
- **1896:** Βασιλικό Διάταγμα (23/5/1896): τα νηπιαγωγεία είναι στα χέρια ιδιωτών μετά από γνωμοδότηση επιτρόπου της νομαρχίας. Διαμορφώνεται ο σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης. Τα νηπιαγωγεία αποτελούνται από τρεις τάξεις, η ηλικία των παιδιών καθορίζεται μεταξύ των τριών και των έξι ετών, το ημερήσιο πρόγραμμα διαρκεί από τις 8:30 π.μ. ως τις 4 μ.μ. και τα παιδιά εκπαιδεύονται από δύο, τουλάχιστον, εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα υιοθετεί το μοντέλο του Froebel με τα «δώρα» και τις «εργασίες» (ΦΕΚ 68/23/5/1896).
- **1929:** Τίθεται σε ισχύ το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα με σκοπό την υποβοήθηση της σωματικής και πνευματικής εξέλιξης των παιδιών, με απλές και ευχάριστες ασχολίες και ασκήσεις, καθώς και την προετοιμασία τους για το δημοτικό σχολείο. Υιοθετείται η προσέγγιση της Montessori σε συνδυασμό με αυτήν του Froebel (Ν.4397/1929, ΦΕΚ 302/1929).
- **1962:** Κυκλοφορεί το δεύτερο αναλυτικό πρόγραμμα, που προσδιόριζε ότι η αποστολή του νηπιαγωγείου είναι τόσο κοινωνική όσο και παιδαγωγική και περιείχε ελάχιστες μεθοδολογικές οδηγίες. Οι ενασχολήσεις των παιδιών επιλέγονται από το περιβάλλον του και περιλαμβάνουν τη ζωή, τις συγκινήσεις, τα ενδιαφέροντα και τη φαντασία του. Εντάσσονται σε μια γενικότερη ενότητα με τον όρο «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία» με κύριο γνώρισμα την ενότητα στο περιεχόμενο και τη μορφή (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977: 39-49· Β.Δ. 494/15/7/1962).
- **1980:** Ισχύει το τρίτο αναλυτικό πρόγραμμα που έδινε τη δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να διαμορφώνουν δραστηριότητες στην τάξη τους σύμφωνα με τις εκάστοτε συνθήκες (Ντολιοπούλου, 2000: 74). Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να συμπληρώσει και να ενισχύσει την οικογενειακή ανατροφή, με τη διδασκαλία τρόπων έκφρασης και συμπεριφοράς και την καλλιέργεια συνθηκών, με τις οποίες τα νήπια θα αναπτύσσονται σωματικά και διανοητικά και θα προσαρμόζονται στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Ν.Δ. 309/1976, ΦΕΚ άρθρο 4,1).
- **1989:** Κυκλοφορεί το τέταρτο αναλυτικό πρόγραμμα που πρότεινε την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο με βάση συγκεκριμένους στόχους από τους κύκλους εμπειριών και γνώσεων του παιδιού. Απώτερος σκοπός των δραστηριοτήτων που προτείνει είναι ο εμπλουτισμός και η επεξεργασία των εμπειριών του παιδιού και ο μετασχηματισμός τους σε οργανωμένη γνώση (Κιτσαράς, 2004: 62· ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι., 1990: 307· Νόμος 1566/1985· Π.Δ. 486/1989· ΦΕΚ 208/1989 τ. Α'). Προωθείται η οικοδόμηση της γνώσης και γίνεται έμμεση αναφορά στη μεταβίβαση, την ανακάλυψη, την επίλυση προβλήματος και την ενεργητική μάθηση (Ντολιοπούλου, 2000: 76-77). Συνοδευτικά - υποστηρικτικά βιβλία του αναλυτικού προγράμματος που κυκλοφορούν από το Υπουργείο Παιδείας είναι τα εξής:
  - α) **1989:** «Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού», με σειρά ενδεικτικών δραστηριοτήτων και αντίστοιχες μεθοδολογικές οδηγίες με στόχο την «αντικειμενική» διδακτική προσέγγιση των δραστηριοτήτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι., 1990: 9).
  - β) **1999:** Τέσσερα εγχειρίδια (Α.Π.Θ., 1997· Curto, Morillo & Teixido, 1999α, 1999β, 1999γ) τα οποία βασίζονται στις θεωρίες των Ferreiro και Teberosky για τη «διδασκαλία» ανάγνωσης και γραφής στο νηπιαγωγείο. Αντλούν παραδείγματα από αντίστοιχο ισπανικό πρόγραμμα και έχουν σκοπό τα παιδιά να μάθουν να χειρίζονται όσο το δυνατό καλύτερα και γρηγορότερα τόσο τον προφορικό όσο και το γραπτό λόγο (Ν. 2525/97· ΦΕΚ 93/10/2/99). Καταργείται το προγραμματικό και το προαναγνωστικό στάδιο του αναλυτικού προγράμματος του 1989 (Ντολιοπούλου, 2000: 79).
- **2003:** Εκδίδεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο, εναρμονισμένο με τα ΔΕΠΠΣ των επόμενων βαθμίδων, όπου προβάλλεται η διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι., 2002). Εκδίδονται συνοδευτικά - υποστηρικτικά βιβλία για την στήριξη της νηπιαγωγού:
  - α) **2006:** «Οδηγός Νηπιαγωγού» με σκοπό την υποστήριξη των νηπιαγωγών σε: I) θεωρητικό και μεθοδολογικό επίπεδο, αναπτύσσοντας ένα θεωρητικό πλαίσιο με γενικά στοιχεία που προσδιορίζουν τους άξονες της αντίληψης για τη μάθηση που διέπουν το βιβλίο και II) πρακτικό επίπεδο, λειτουργώντας ως «τράπεζα ιδεών με δραστηριότητες που συνδέονται με τις διαφορετικές μαθησιακές περιοχές και με τις διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις τους όπως αυτές αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο» (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006: 11-12).
  - β) **2008:** «Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου», «Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων (νηπιαγωγού - νηπίου)» και «Οδηγός γονέα», τα οποία «επιχειρούν να προσφέρουν στις / τους νηπιαγωγούς βασικές θεωρητικές αρχές και πρακτικές που θα τις / τους διευκολύνουν στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο και κυρίως στο πλαίσιο του σύγχρονου ολοήμερου νηπιαγωγείου» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. / ΕΥΕ, 2008: 8).



## Δραστηριότητα 1

Διαβάζοντας την σύντομη ιστορική αναδρομή του Παράλληλου Κειμένου 1, τι θυμηθήκατε πιο έντονα από τα αναλυτικά προγράμματα με τα οποία έχετε έρθει σε επαφή; Ποιο αναλυτικό πρόγραμμα ήταν σε ισχύ όταν φοιτήσατε στο νηπιαγωγείο; Ποιο διδαχθήκατε ως φοιτητές; Μπορείτε να εντοπίσετε στοιχεία στο δικό σας καθημερινό πρόγραμμα ή σε συναδέλφων με τους οποίους συνεργάζεστε, τα οποία σας θυμίζουν δράσεις που προτεινόνταν από παλαιότερα αναλυτικά προγράμματα;



### 1.1. Τι ακριβώς είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα;

Η οργάνωση του σχολείου και γενικότερα της εκπαίδευσης έχει συνδεθεί ευρύτερα με την ιδέα του αναλυτικού προγράμματος. Τι είναι, όμως, ένα αναλυτικό πρόγραμμα; Υπάρχει ποικιλία προσεγγίσεων σχετικά με το τι είναι αναλυτικό πρόγραμμα και αποτελεί επιστημονικό πεδίο μελέτης, το οποίο αναδύθηκε στις αρχές του περασμένου αιώνα (Grundy, 2003· Stenhouse, 2003· Walker, 2003· Φλουρής, 1983· Taylor & Richards, 1979· Bobbitt, 1971· Tyler, 1949). Το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί ίσως να σημαίνει ότι στόχος των ερευνητών του αναλυτικού προγράμματος δεν είναι η πρόταση του «σωστού», αλλά η συνέχιση του διαλόγου γύρω από αυτό (Κουλουμπαρίτση, 2009· Χατζηγεωργίου, 2004· Stenhouse, 2003: 11-13).

Ο πιο απλός ορισμός αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ότι αποτελεί βιβλίο οδηγιών για τους εκπαιδευτικούς. Ο πιο εκτεταμένος και προσανατολισμένος στην πράξη ορισμός δηλώνει, πως είναι ό,τι συμβαίνει στα παιδιά στο σχολείο, ως αποτέλεσμα των πράξεων των εκπαιδευτικών και συμπεριλαμβάνει όλες τις εμπειρίες των παιδιών, για τις οποίες το σχολείο οφείλει να αποδεχτεί πως έχει την ευθύνη (Stenhouse, 2003: 11· Φλουρής, 1983: 9· Bobbitt, 1971). Οι δύο παραπάνω ορισμοί αντιπροσωπεύουν, θα λέγαμε, δύο διαφορετικές όψεις του αναλυτικού προγράμματος: την πρόθεση και την πραγματικότητα, τη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή.

Κατά τον Stenhouse (2003: 13), η εκπαιδευτική πραγματικότητα σπάνια συμμορφώνεται με τις προθέσεις μας και είναι δύσκολο να εφαρμόσουμε στην τάξη τις θεωρίες μας. Τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο δύσκολα όταν σχεδιαστές και θεωρητικοί του αναλυτικού προγράμματος δεν γνωρίζουν και δεν λαμβάνουν υπόψη αυτό που πραγματικά συμβαίνει στην τάξη. Το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να κλείσει, αν η νηπιαγωγός υιοθετήσει μόνη ή σε συνεργασία με συναδέλφους μία προσέγγιση προσανατολισμένη στο σχεδιασμό και την έρευνα της δικής της πρακτικής.

## Παράλληλο Κείμενο 2

### Οι αναπαραστάσεις του αναλυτικού προγράμματος

Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα αναλύεται μέσα από διαφορετικές οπτικές, αναπαραστάσεις και επίπεδα ερμηνείας (Κουλουμπαρίτση, 2009· Van Den Akker, 2003· Goodlad, 1984: 344-350). Ανάλογα με το ρόλο σας σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα (αν είστε οραματιστής και δημιουργός του, νηπιαγωγός που το υλοποιεί στην τάξη της ή παιδί που το βιώνει και κατακτά γνώσεις μέσα από αυτό), το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα το ερμηνεύετε διαφορετικά. Ο Van Den Akker (2003) παρουσιάζει συνοπτικά στον Πίνακα 1 τις ερμηνείες και τις διαφορετικές αυτές οπτικές:

#### ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΟ

Βασίζεται συνήθως σε θεωρητικές παραδοχές για τη μάθηση και τη διδασκαλία και μπορεί να είναι:

##### *Ιδανικό*

Αυτό που οραματιστήκαμε ως σχεδιαστές με βάση συγκεκριμένες θεωρίες.

##### *Επίσημο / καταγεγραμμένο*

Αυτό που καταγράψαμε ώστε να είναι υλοποιήσιμο.

#### ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΟ

Αφορά κυρίως ό,τι συμβαίνει στην τάξη από την πλευρά της νηπιαγωγού και μπορεί να είναι:

##### *Ερμηνευμένο*

Αυτό που κατανοήσαμε ως νηπιαγωγοί και χρήστες του με τα παιδιά στην τάξη μας.

### **Λειτουργικό**

Αυτό που πραγματικά συνέβη στην τάξη και που πολλές φορές καλό είναι να συζητιέται με έναν φίλο στο ρόλο του κριτή ή έναν εξωτερικό παρατηρητή.

### **ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΜΕΝΟ**

Αφορά κυρίως τα ίδια τα παιδιά και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι:

#### **Βιωματικό**

Αυτό που βίωσαν τα παιδιά στην τάξη με βάση το πρόγραμμα.

#### **Κατακτημένο**

Αυτό που έμαθαν, κατέκτησαν τα παιδιά μέσα από την εμπλοκή τους.

### Πίνακας 1. Αναπαράστασεις του αναλυτικού προγράμματος

Σε αρκετές έρευνες αξιολόγησης αναλυτικών προγραμμάτων, η έμφαση δίνεται στη σύγκριση ανάμεσα στο προσδοκώμενο αναλυτικό πρόγραμμα (ιδανικό ή επίσημο), με το πραγματοποιημένο (βιωματικό ή κατακτημένο) και συνήθως αναδεικνύεται μεγάλο κενό ανάμεσά τους. Άλλα «οραματίστηκαν» οι δημιουργοί του αναλυτικού προγράμματος και άλλα τελικά φαίνεται να «έμαθαν» τα παιδιά. Αυτά τα αποτελέσματα αν και σημαντικά, δεν βοηθούν να εντοπιστούν οι αιτίες αυτής της απόστασης ούτε μπορούν να προτείνουν λύσεις. Σε αυτή την περίπτωση σημαντικός είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού, η οποία βρίσκεται στη μέση της διαδικασίας εφαρμογής και αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων (Van Den Akker, 2003).

Σύμφωνα με τον Stenhouse το αναλυτικό πρόγραμμα «αποτελεί μια προσπάθεια μετάδοσης των απαραίτητων αρχών και στοιχείων μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε μια τέτοια μορφή που να είναι ανοικτή σε εξονυχιστική κριτική και ικανή να μετατρέπει τη θεωρία σε πρακτική εφαρμογή» (Stenhouse, 2003: 15). Η θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος ως πρόταση ανοικτή σε κριτική, προϋποθέτει αναδιαμόρφωση των επαγγελματικών ικανοτήτων των νηπιαγωγών, οι οποίες οφείλουν να στοχάζονται και να θέτουν ερωτήματα. Όσο περισσότερο στοχάζεται μια νηπιαγωγός αναφορικά με τις πράξεις και τις επιλογές της στην τάξη αυξάνεται η ετοιμότητα και η ικανότητά της να συνδέει θεωρία και πράξη, κατά την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο της (Κακανά, 2008). Είναι χρήσιμο, επίσης, να έχει υπόψη της ότι κατά την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, υπάρχουν πάντοτε δεσμεύσεις που πηγάζουν από τις παρακάτω παραδοχές (Evans, 1982):

- Δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος εκπαίδευσης όλων των παιδιών, όσο καλός και να είναι.
- Η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος επηρεάζεται από το πλαίσιο και την κουλτούρα κάθε σχολείου.
- Το σημαντικό είναι η νηπιαγωγός να προετοιμάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σε θέση όχι να εφαρμόσει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά να το προσεγγίσει κριτικά σε σχέση με τις προσωπικές της ανάγκες, καθώς και τις ανάγκες των παιδιών του νηπιαγωγείου της.

Στο Τέταρτο Κεφάλαιο, που αναφέρεται στον αναστοχασμό, θα βρείτε χρήσιμες πληροφορίες και εργαλεία που θα σας βοηθήσουν να αντιμετωπίσετε κριτικά την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο σας, σε συνδυασμό με την Ενότητα 3 του παρόντος κεφαλαίου.

## 1.2. Παραδοσιακά ή σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα; Κλειστά ή ανοικτά;

Με βάση τη χρονική τους εξέλιξη, τα αναλυτικά προγράμματα διακρίνονται σε παραδοσιακά και σύγχρονα. Στο νηπιαγωγείο παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα θεωρούνται εκείνα που παρέχουν στα παιδιά την ευκαιρία και τα υλικά να συμμετέχουν σε αυθόρμητα και διδακτικά παιχνίδια, σε συνδυασμό με σειρά δραστηριοτήτων εικαστικών, χειροτεχνίας, μουσικής, λογοτεχνίας και σωματικής αγωγής (Katz & Chard, 2004: 43).

Αντίστοιχα, σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής θεωρούνται εκείνα που προβλέπουν να παρέχονται στα παιδιά αλληλεπιδραστικές και ενεργητικές εμπειρίες, καθώς και ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και για συμμετοχή σε ενδιαφέρουσες εργασίες που να έχουν νόημα για τα ίδια (Katz & Chard, 2004: 112). Το παράλληλο κείμενο που ακολουθεί θα σας βοηθήσει να εντοπίσετε στοιχεία που διαφοροποιούν παραδοσιακά από σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα.

## Παράλληλο Κείμενο 3

### Παραδοσιακά και σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα

Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα ταυτίζονται κυρίως με τη διδακτέα ύλη, δηλαδή με καταλόγους περιεχομένων για διδασκαλία. Είναι προσανατολισμένα στη γνώση με τη μορφή περιεχομένων προς μετάδοση. Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα περιέχουν:

- i. Γενικούς σκοπούς εθνικού, θρησκευτικού, κοινωνικού κ.λπ. περιεχομένου που δεν αναλύονται σε επιμέρους στόχους, αλλά παραπέμπουν σε καταλόγους με διαγράμματα περιεχομένων διδασκαλίας, τα οποία οφείλει η νηπιαγωγός να «διδάξει» μέσα σε ορισμένο χρόνο στην τάξη.
- ii. Ελλιπείς ή καθόλου μεθοδολογικές οδηγίες.
- iii. Προτάσεις για αξιολόγηση με συμπλήρωση φύλλων εργασίας, στα οποία θα φαίνεται η επίδοση των παιδιών.

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα περιλαμβάνουν λεπτομερειακή περιγραφή της μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς να δίνεται μια «τελική μορφή». Εστιάζουν στη γνώση, τον άνθρωπο και την κοινωνία, δίνοντας βαρύτητα στον άνθρωπο που ως μέλος μιας κοινωνίας προσπαθεί να προσεγγίσει τη γνώση. Στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα δίνονται:

- i. οι στόχοι σαφώς διατυπωμένοι ως αφετηρία της μαθησιακής διαδικασίας,
- ii. κατάλληλα περιεχόμενα για την επίτευξη των στόχων, χωρίς δεσμευτικό χαρακτήρα,
- iii. μεθοδολογικές υποδείξεις, που μπορούν να συμπληρώνονται από τη νηπιαγωγό ή να προσαρμόζονται στις συνθήκες της τάξης της, και, τέλος,
- iv. προτάσεις για τον έλεγχο επίτευξης των στόχων ως στοιχείο ανατροφοδότησης και βελτίωσης της διαδικασίας (Walker, 2003: 60-66· Βρεττός & Καψάλης, 1990: 17-23).

Από την άλλη πλευρά, ανάλογα με το πού δίνεται το βάρος στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων έχουμε συγκεντρωτικά - κλειστά και αποκεντρωτικά - ανοικτά προγράμματα. Η διάκριση σε κλειστά και ανοικτά αναλυτικά προγράμματα αφορά κυρίως τον εκπαιδευτικό και τη δυνατότητα που του παρέχεται να αναπροσαρμόσει ή να αναθεωρήσει το αναλυτικό πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες των παιδιών της τάξης του και με την ενεργή συμμετοχή τους.

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται κάποια γενικά χαρακτηριστικά των κλειστών και ανοικτών αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να αποτελέσουν αντικείμενο σχολιασμού και συζήτησης με συναδέλφους σας (Βείκου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007· Χρυσ αφίδης, 2004· Κιτσαράς, 2004: 25-35).

## Κλειστά αναλυτικά προγράμματα

## Ανοικτά αναλυτικά προγράμματα

- Σχεδιάζονται από ειδικούς που καταγράφουν λεπτομερειακά τις δράσεις συγκεκριμένου μαθήματος, σε συγκεκριμένη βαθμίδα και τάξη, με ελάχιστα περιθώρια απόκλισης.

- Οι προθέσεις και οι επιδιώξεις τους διατυπώνονται ως κατευθυντήριες γραμμές που προσδιορίζουν το πεδίο δράσης και εντοπίζουν τα όρια που δεν πρέπει να υπερβεί ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας.

- Δίνουν σημασία στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία της μάθησης. Ο τρόπος σχεδιασμού και τα κριτήρια αξιολόγησής τους αφορούν κυρίως το τελικό αποτέλεσμα απόκτησης συγκεκριμένων γνώσεων από τους μαθητές.

- Δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κινηθεί ευέλικτα, προσαρμόζοντας τις προσπάθειές του στις συνθήκες της τάξης του και στις δικές του εκτιμήσεις για το πρόγραμμα.

- Αποβλέπουν στην ιδανικότερη επίτευξη των διδακτικών στόχων προτείνοντας διδακτικές στρατηγικές που θεωρούνται αποδοτικές χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ιδιαιτερότητες και επιμέρους ανάγκες των μαθητών.

- Δίνουν έμφαση στον τρόπο προσέγγισης της γνώσης και λιγότερο στη γνώση ως προϊόν απομνημόνευσης, εμμένοντας στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, με απώτερο σκοπό το παιδί να μάθει πώς να μαθαίνει.

- Αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις και αποτρέπουν πρωτοβουλίες των νηπιαγωγών για να μην αλλοιωθούν τα προβλεπόμενα κατά το σχεδιασμό τους αποτελέσματα.

- Η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως συσσώρευση γνώσεων ή αλληλουχίας γεγονότων αλλά ως ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων πρόσκτησης της γνώσης.

- Είναι εν μέρει δασκαλοκεντρικά, με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει τον κύριο λόγο στην εφαρμογή τους, χωρίς να δίνονται περιθώρια παρεμβάσεων ή σχεδιασμού από τον ίδιο.

- Αφήνουν περιθώρια διαπραγμάτευσης πραγματικών καταστάσεων και προβληματισμών, των οποίων τη μορφωτική αξία αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός μετατρέποντας τις δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο σε κοινή υπόθεση αναζήτησης και διερεύνησης με τα παιδιά.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά κλειστών και ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων

## Παράδειγμα 1

### Κλειστά και ανοικτά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής

#### Κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα:

Ένα πρόγραμμα που επηρέασε για πολλά χρόνια και επηρεάζει ακόμα και σήμερα την προσχολική αγωγή είναι αυτό της Maria Montessori (1870-1952). Αποτελεί ένα κλειστό πρόγραμμα, με συγκεκριμένες οδηγίες που οφείλουν οι νηπιαγωγοί να τις ακολουθούν πιστά. Παρόλο που βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή υλικών για απασχόληση από τα παιδιά, τα υλικά αυτά είναι συγκεκριμένα και χρησιμοποιούνται με προκαθορισμένο τρόπο. Το πρόγραμμα βασίζεται σε δύο κεντρικές αρχές τις οποίες η Montessori θεωρούσε σημαντικές για την ανάπτυξη των παιδιών:

- Την ανάγκη για ελευθερία μέσα σε καθορισμένα όρια.
- Τη δράση μέσα σε ένα προσεκτικά σχεδιασμένο περιβάλλον που εγγυάται ότι τα παιδιά θα μάθουν μέσα από εμπειρίες και χρήση επιλεγμένων υλικών (<http://www.montessori.org>, <http://www.montessoriconnections.com/aboutmontessoried1.html>).

Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εξατομικευμένη εκπαίδευση, στην παρατήρηση των παιδιών και στην ελευθερία που πηγάζει από εσωτερική πειθαρχία (Ντολιοπούλου, 2000: 101). Η νηπιαγωγός προσφέρει ολοκληρωμένα, λιτά και σαφώς οργανωμένα μαθήματα, σύμφωνα με το σκοπό και την κατεύθυνση του κατάλληλου υλικού. Σε περίπτωση ακατάλληλων πράξεων παρεμβαίνει δίνοντας νέα κατεύθυνση στα παιδιά, ενώ παρατηρεί και καταγράφει όταν η συμπεριφορά τους αντιστοιχεί στους σκοπούς του υλικού (Torrence & Chattin-McNichols, 2006).

### Ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα:

Μία προσέγγιση διδασκαλίας που αναφέρεται συχνά στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας είναι η προσέγγιση του Reggio Emilia, η οποία έχει μακρά ιστορία και επηρεάζει τον τρόπο οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην προσχολική αγωγή. Αποτελεί παράδειγμα αξιοποίησης και εφαρμογής ανοικτού αναλυτικού προγράμματος το οποίο είχε εξαιρετικά αποτελέσματα και προκάλεσε το ενδιαφέρον της ευρύτερης παιδαγωγικής κοινότητας.

Τα χαρακτηριστικά και οι αρχές της προσέγγισης είναι τα εξής:

- Το παιδί γίνεται αντιληπτό ως ένας διαμορφωτής της πραγματικότητας και η μάθηση αντιμετωπίζεται παιδοκεντρικά. Μαθαίνει μέσα σε ένα περιβάλλον που διεγείρει την περιέργεια και τη φαντασία, είναι ελεύθερο να τολμά, να δοκιμάζει τις σκέψεις και τις ιδέες του, να αποκτά εμπειρίες, να κοινωνικοποιείται και να αναπτύσσεται αλληλεπιδρώντας με συνομήλικους και ενήλικες.

- Η αγωγή των παιδιών αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό καθήκον με άμεση εμπλοκή των ενηλίκων (εκπαιδευτικών, γονιών, ακόμα και παππούδων και γιαγιάδων) στο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίωμα να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου της μάθησης, των στόχων που θα θέσουν και της παιδαγωγικής πρακτικής που θα εφαρμόσουν. Οι γονείς έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, να συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό του προγράμματος και στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

- Τέλος, η φιλοσοφία των σχεδίων εργασίας διατρέχει όλες τις πτυχές της προσέγγισης. Κεντρικός στόχος είναι η ανάπτυξη της αντίληψης και της έκφρασης των παιδιών μέσα από θέματα που προκύπτουν από τις καθημερινές τους εμπειρίες και η διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006: 23-24· Goehlich, 2003).

Με βάση όσα αναφέραμε ένα παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να θεωρηθεί ανοικτό αφού δεν περιέχει σαφείς μεθοδολογικές οδηγίες για τις νηπιαγωγούς. Στην πραγματικότητα, όμως, οι νηπιαγωγοί δεσμεύονται χρονικά να μεταδώσουν στα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερα περιεχόμενα μπορούν και μάλιστα με συγκεκριμένη μέθοδο. Το αποτέλεσμα είναι ένα κλειστό και δεσμευτικό πρόγραμμα για παιδιά και νηπιαγωγούς. Αντίστοιχα, και ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να περιέχει πάρα πολλές πληροφορίες και να δημιουργήσει παρανοήσεις στις νηπιαγωγούς ότι όλες πρέπει με κάποιον τρόπο να αξιοποιηθούν. Οι νηπιαγωγοί επίσης μπορεί να μη νοιώθουν έτοιμες να οργανώσουν δικό τους πρόγραμμα στην τάξη με αποτέλεσμα να επιστρέφουν σε παλιές και δοκιμασμένες πρακτικές και να προκύπτει και πάλι ένα κλειστό παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα.

## Δραστηριότητα 2

Σημειώστε με ✓ όσα στοιχεία από αυτά που παρατίθενται θεωρείτε ότι είναι απαραίτητο να υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα για να σας είναι λειτουργικό και χρήσιμο.

1. Πλήρης κατάλογος με περιεχόμενα που πρέπει τα παιδιά να προσεγγίσουν.	
2. Ένα ευρύ φάσμα περιεχομένων για να επιλέξω αυτά που ταιριάζουν στην τάξη μου.	
3. Στόχοι ρητά διατυπωμένοι και συνδεδεμένοι με τα περιεχόμενα.	
4. Στόχοι συνδεδεμένοι με γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, συναισθήματα και στάσεις για να επιλέξω και να συνδέσω με κατάλληλα περιεχόμενα.	
5. Προτεινόμενη μεθοδολογία για την υλοποίηση δραστηριοτήτων και δράσεων.	
6. Προτάσεις διαφόρων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τεχνικών για ελεύθερη επιλογή.	
7. Σύνοψη παράθεση θεωριών από την παιδαγωγική, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία, που να συνδέονται με τους στόχους, τα περιεχόμενα και τη μεθοδολογία του προγράμματος.	
8. Παρουσίαση σύγχρονων και παραδοσιακών θεωριών με σχετική βιβλιογραφία για περισσότερη ενημέρωση.	
9. Συγκεκριμένες προτάσεις δραστηριοτήτων αξιολόγησης, συνδεδεμένες με τα περιεχόμενα και τη μεθοδολογία του προγράμματος.	
10. Πρόταση πλαισίου αξιολόγησης με εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν με προσαρμογές στις περιστάσεις κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.	

Στο τέλος της ενότητας θα βρείτε ενδεικτικές απαντήσεις που θα σας βοηθήσουν στον αναστοχασμό σας.

### 1.3. Ποια είναι τα συστατικά στοιχεία που απαρτίζουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα;

Οι δημιουργοί αναλυτικών προγραμμάτων υποστηρίζουν ότι η δουλειά με ένα αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται πετυχημένη όταν η νηπιαγωγός και τα παιδιά δρουν με βάση αυτό στην τάξη. Η δράση αυτή οδηγεί τα παιδιά να κατακτήσουν το περιεχόμενο και τους προσδιορισμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και το αποτέλεσμα ευχαριστεί τις νηπιαγωγούς, τους προϊστάμενους, τους γονείς και τα παιδιά. Για να μπορέσει όμως μια νηπιαγωγός να πάρει αποφάσεις που σχετίζονται με την υλοποίηση του προγράμματος στο πλαίσιο της τάξης της, καλό είναι να γνωρίζει τις βασικές αρχές που το διέπουν (Φλουρής, 1983: 96). Το αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί επίσης να είναι κατασκευασμένο για τις νηπιαγωγούς, αλλά για να γίνει ευρύτερα αποδεκτό, να απαιτεί συμφωνία και συνεργασία και με άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως παιδιά, γονείς, προϊστάμενους, συμβουλευτικές επιτροπές πανεπιστημίων (Walker, 2003: 5).

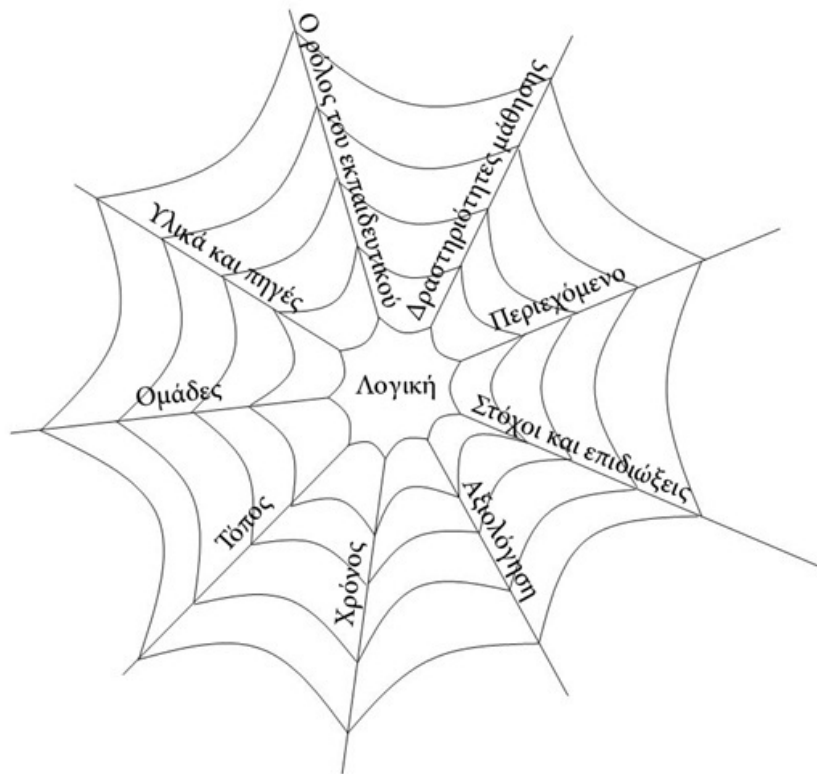
Βασικά συστατικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος θεωρούνται το περιεχόμενο, οι στόχοι, η μεθοδολογία και η αξιολόγηση που προτείνει (Χατζηγεωργίου, 2004). Στην πραγματικότητα, τα συστατικά στοιχεία που απαρτίζουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα είναι περισσότερα. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται δέκα συστατικά στοιχεία που θεωρείται ότι περιέχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα (Van Den Akker, 2003).

Συστατικά στοιχεία αναλυτικών προγραμμάτων	
Λογική	Σε ποιες βασικές αρχές στηρίζεται; Ποιες είναι οι φιλοσοφικές, πολιτικές και παιδαγωγικές παραδοχές του; Πού εστιάζει; Στη γνώση, στο παιδί ή στην κοινωνία; Γιατί τα παιδιά μαθαίνουν; Ποιες είναι οι παιδαγωγικές θεωρίες για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών που το προσδιορίζουν; (Η λογική θα προσδιορίσει τον τρόπο ανάπτυξης και των υπολοίπων συστατικών στοιχείων).
Στόχοι και επιδιώξεις	Με ποιους τρόπους μαθαίνουν τα παιδιά; Τι περιμένουμε να πετύχουν; (Χρησιμοποιούνται στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων και εμπειριών, αλλά και στην αξιολόγηση).
Περιεχόμενο	Τι ακριβώς μαθαίνουν; Ποιο είναι το αντικείμενο μάθησης και πώς προσδιορίζεται στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα; Ποια είναι η δομή του; Πόσο αυστηρά προκαθορισμένο είναι; Μπορούν οι νηπιαγωγοί ή τα παιδιά να επιλέγουν περιεχόμενα;
Δραστηριότητες μάθησης	Πώς οργανώνεται η δράση για μάθηση; Με ποια μέθοδο διδασκαλίας; Δίνονται αυτούσιες οι δραστηριότητες ή τις δημιουργεί η νηπιαγωγός; Πόσο εμπλέκονται τα παιδιά στην οργάνωση δραστηριοτήτων μάθησης;
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	Πώς ο εκπαιδευτικός οργανώνει ή διευκολύνει τη μάθηση; Ποια είναι η γνώση και η κατάρτισή του αναφορικά με την αξιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος; Τι δυνατότητα του παρέχεται για οργάνωση και ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος με βάση τις ανάγκες των παιδιών της τάξης του;
Υλικά και πηγές	Με ποια βοήθεια μαθαίνουν τα παιδιά; Ποιος έχει τον έλεγχο στην επιλογή των υλικών και των πηγών μάθησης; Ποιος είναι ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση;
Ομάδες	Πώς προσεγγίζεται η μάθηση στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα; Ατομικά, σε μικρές ομάδες ή ως ολόκληρη τάξη; Παρέα με ποιον μαθαίνουν; Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας;
Τόπος	Πού μαθαίνουν; Στην τάξη; Στη βιβλιοθήκη; Στο σπίτι; Σε διάφορα επιλεγμένα μέρη, ανάλογα με το περιεχόμενο μάθησης; Ποια είναι τα κοινωνικά και φυσικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μάθησης;
Χρόνος	Πότε μαθαίνουν; Πόσο χρόνο έχουν στη διάθεσή τους για να αναπτύξουν διάφορες γνώσεις και ικανότητες; Πόσο ελαστικό ή ανελαστικό είναι το αναλυτικό πρόγραμμα στη διαχείριση του χρόνου;
Αξιολόγηση	Πόσο έχει προχωρήσει η μαθησιακή διαδικασία; Τι έχει επιτευχθεί από όσα προγραμματίστηκαν; Τι βίωσαν τα παιδιά; Τι έμαθαν; Πώς μπορεί η όλη διαδικασία να βελτιωθεί; Προτείνεται αξιολόγηση μόνο των μαθητών και των εκπαιδευτικών ή προβλέπεται και αξιολόγηση του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος και από ποιους;

Πίνακας 3. Συστατικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος



Η λογική του αναλυτικού προγράμματος αναφέρεται στις γενικές αρχές, στο γενικό σκοπό του, στις ιδέες στις οποίες εστιάζει. Η ουσία του έργου της νηπιαγωγού σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα είναι η ικανότητά της να κατανοεί τη λογική του και να παρεμβαίνει στη διαχείρισή του, έτσι ώστε να προάγονται οι ευρύτεροι σκοποί της εκπαίδευσης (Τσατσαρώνη & Κούρου, 2007). Σύμφωνα με τον Van Den Akker, η λογική αποτελεί κυρίαρχο σημείο προσανατολισμού του αναλυτικού προγράμματος, ενώ τα υπόλοιπα συστατικά στοιχεία του τείνουν να επηρεάζονται από αυτή και να συνδέονται μαζί της με συνέπεια. Ο ίδιος σχηματικά παρουσιάζει το αναλυτικό πρόγραμμα σαν τον ιστό μιας αράχνης όπου στο κέντρο βρίσκεται η λογική και γύρω του πλέκονται και αναπτύσσονται τα υπόλοιπα συστατικά στοιχεία του (Van Den Akker, 2003).



Σχήμα 1. Ο ιστός του αναλυτικού προγράμματος (Van Den Akker, 2003: 6).

Η λογική στο αναλυτικό πρόγραμμα, ανάλογα με τον τρόπο που συνδέεται με τη γνώση, τον άνθρωπο ή την κοινωνία, του δίνει έναν διαφορετικό προσανατολισμό που επηρεάζει όλα τα υπόλοιπα συστατικά του στοιχεία (Κυρίτσης, 2009). Στην Ενότητα 2 που ακολουθεί θα παρουσιάσουμε τα μοντέλα των αναλυτικών προγραμμάτων όπως προκύπτουν από τη σχέση της λογικής τους με τη γνώση, τον άνθρωπο και την κοινωνία, παρουσιάζοντας παράλληλα τον τρόπο που επηρεάζονται και τα υπόλοιπα συστατικά τους στοιχεία.

## Δραστηριότητα 3

Από τους προτεινόμενους λόγους που παρουσιάζονται στον πίνακα, ποιοι θεωρείτε ότι είναι πιο σημαντικοί για εσάς, όταν επιλέγετε γνωστικά περιεχόμενα για να οργανώσετε δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο σας; Ιεραρχήστε τους ξεκινώντας από το 1 και φτάνοντας στον αριθμό που αντιπροσωπεύει τις δικές σας σκέψεις και επιλογές.

### Επιλέγω το συγκεκριμένο περιεχόμενο γνώσης γιατί:

1. Προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα.	
2. Παραδοσιακά προσεγγίζεται σε όλα τα νηπιαγωγεία και όλα τα παιδιά το μαθαίνουν.	
3. Οι γονείς το θεωρούν σημαντικό.	
4. Είναι σημαντικό να το μάθουν τα παιδιά γιατί θα τους είναι χρήσιμο στο δημοτικό σχολείο.	
5. Είναι κοντά στην επιστημονική γνώση που είναι σημαντική για τη ζωή των παιδιών στο μέλλον.	
6. Βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με αντικείμενα και υλικά, να ερευνήσουν και να πειραματιστούν.	
7. Ενδιαφέρει τα παιδιά της τάξης μου γιατί κατά την άποψή μου είναι κοντά στις ανάγκες της ηλικίας τους.	
8. Τα ίδια τα παιδιά θέλουν να μάθουν περισσότερα για αυτό.	
9. Είναι χρήσιμο για τη ζωή των παιδιών και την καθημερινότητά τους.	
10. Προκύπτει από τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις της ομάδας.	
11. Βοηθά τα παιδιά να λειτουργούν αυτόνομα, δημιουργικά αλλά και δημοκρατικά στις κοινωνικές τους σχέσεις.	
12. Συνδέεται άμεσα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο σχολείο, στο σπίτι και στην ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκουν.	

## Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

### Αναλυτικά Προγράμματα

1. Μπορείτε να ενημερωθείτε περισσότερο για την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων από το βιβλίο του Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας. Στο βιβλίο αναλύονται τα σημαντικότερα προβλήματα αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα, όπως το περιεχόμενο, η διδασκαλία, η στοχοθεσία με βάση το συμπεριφορισμό, η διαδικασία ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων, η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, η υποστήριξη των σχολείων κ.ά.

2. Μπορείτε, επίσης, να ενημερωθείτε για τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής σε σύγκριση με παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις τόσο στην προσχολική όσο και στην πρώτη σχολική ηλικία από το βιβλίο του Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

3. Περιοδικά στο διαδίκτυο, που μπορείτε να αναζητήσετε για να ενημερωθείτε για τις πρόσφατες θεωρίες αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα, είναι τα εξής:

- Curriculum Inquiry <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0362-6784>

- Journal of Curriculum and Supervision <http://www.ascd.org/publications/jcs/summer2005/toc.aspx>

- Educational Theory <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/edtheory>

4. Στην ιστοσελίδα <http://en.wikipedia.org/wiki/Kindergarten> μπορείτε να βρείτε στοιχεία για τα αναλυτικά προγράμματα πολλών χωρών. Μπορείτε να ενημερωθείτε, να δείτε τη μορφή και το περιεχόμενό τους και να τα συγκρίνετε με το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα.

5. Επίσημα στοιχεία για τη δομή του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορείτε να βρείτε στην ιστοσελίδα [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_EL\\_EL.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_EL_EL.pdf)



Απάντηση / Δραστηριότητα 2:

Οι ερωτήσεις ανά δύο αφορούν τα περιεχόμενα (1,2), τους στόχους (3,4), τη μεθοδολογία (5,6), τις θεωρίες μάθησης (7,8), και την αξιολόγηση (9,10). Ανάλογα με τις απαντήσεις σας μπορείτε να αναστοχαστείτε και να προσδιορίσετε κάποια συστατικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος στα οποία χρειάζεστε περισσότερη στήριξη και κάποια στα οποία μπορείτε να λειτουργήσετε στην τάξη με άνεση και χωρίς καθοδήγηση.

Απάντηση / Δραστηριότητα 3:

Συμπληρώστε τη δραστηριότητα με βάση τις προτιμήσεις σας. Όταν ολοκληρώσετε την ανάγνωση του κεφαλαίου, επιστρέψτε στη δραστηριότητα και αναστοχαστείτε σχετικά με τις επιλογές σας.

- (1,2,3): Η γνώση που είναι σημαντική για εσάς είναι περισσότερο παραδοσιακή, ακαδημαϊκή;
- (4,5,6): Σας ενδιαφέρει να προσεγγίσουν τα παιδιά επιστημονική γνώση;
- (7,8,9): Θέλετε να αναπτυχθούν τα ίδια προσεγγίζοντας τη γνώση που βρίσκεται κοντά στα ενδιαφέροντά τους;
- (10,11,12): Προσπαθείτε να προσεγγίσουν τη γνώση με τρόπο που θα τα βοηθήσει να γίνουν υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες;

# Ενότητα 2

## Κριτική ανάγνωση αναλυτικών προγραμμάτων

Στην ενότητα που ακολουθεί θα παραθέσουμε πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους που οργανώθηκε και εξελίχθηκε ευρύτερα το αναλυτικό πρόγραμμα, με το πέρασμα των χρόνων, επειδή θεωρούμε ότι θα σας βοηθήσουν να «διαβάσετε» κριτικά τα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος με το οποίο εργάζεστε στην τάξη σας και να τα συνδέετε με το ρόλο που καλείστε να διαδραματίσετε στο νηπιαγωγείο σας.

Στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα αυτό που ήταν πρωταρχικό και καθόριζε τη λογική τους, ήταν η γνώση. Ακαδημαϊκή ή επιστημονική, η γνώση έπαιζε κυρίαρχο ρόλο στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και τα παιδιά έπρεπε με κάποιο τρόπο να την προσεγγίσουν. Οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να την μεταδώσουν ή να οργανώσουν διδακτικές καταστάσεις ώστε τα παιδιά να την οικοδομήσουν (Κυρίτσης, 2009· Schwartz, 2008).

Η ανάπτυξη θεωριών μάθησης οδήγησε στη συνέχεια, στη μεταστροφή των αναλυτικών προγραμμάτων από γνωσιοκεντρικά σε ανθρωποκεντρικά. Σημαντικό πλέον θεωρείται το παιδί και όχι η γνώση. Τα προγράμματα εκσυγχρονίζονται και οι δημιουργοί τους υποστηρίζουν ότι για να προσεγγιστεί η γνώση από τα παιδιά πρέπει να τα ενδιαφέρει, να είναι κοντά στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους και να συνδέεται με την καθημερινότητά τους. Στόχος είναι να οργανώνονται στο νηπιαγωγείο καταστάσεις μάθησης, τις οποίες κάθε παιδί μέσα από ατομικές ή ομαδικές αλληλεπιδράσεις θα μετατρέψει σε προσωπικές γνωστικές εμπειρίες (Niculescu, 2009· Κυρίτσης, 2009· Schwartz, 2008).

Ένας τρίτος παράγοντας που επηρεάζει τη λογική και την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων είναι οι ανάγκες της κοινωνίας. Τα αναλυτικά προγράμματα με κοινωνικό προσανατολισμό παίρνουν δύο κατευθύνσεις. Από τη μια είναι παραδοσιακά και στοχεύουν να δημιουργήσουν μελλοντικούς επαγγελματίες και πολίτες που θα διατηρήσουν τη δομή, την κουλτούρα και τις παραδόσεις της κοινωνίας. Από την άλλη είναι προοδευτικά και σύγχρονα και συμβάλλουν στην κριτική της κοινωνίας και ενδεχομένως στην αλλαγή της. Οι σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων σήμερα, προσπαθούν να συμβιβάσουν όλες τις απόψεις για τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος (Κυρίτσης, 2009· Χατζηγεωργίου, 1998: 195).

Οι τρόποι που προτείνονται για να προσεγγίσει κάποιος τη θεωρία και την πρακτική του αναλυτικού προγράμματος, τόσο αναφορικά με τη γνώση, το παιδί και την κοινωνία όσο και ανάλογα με τη δυνατότητα παρεμβάσεων που δίνονται στη νηπιαγωγό και τα παιδιά, είναι οι εξής (Swchartz, 2008· Grundy, 2003· Smith, 2000):

1. Αναλυτικό πρόγραμμα ως γνώση προς μετάδοση.
2. Αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν.
3. Αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία.
4. Αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη.

Το παράλληλο κείμενο που ακολουθεί θα σας βοηθήσει να κατανοήσετε πώς προέκυψε η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, με βάση τη θεωρία του Αριστοτέλη για τα είδη της γνώσης και τη θεωρία του Habermas (1984· 1974· 1972) για τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων γύρω από τη γνώση. (Grundy, 2003).



# Παράλληλο Κείμενο 4

## Τα μοντέλα του αναλυτικού προγράμματος και το ενδιαφέρον για γνώση

Η κατηγοριοποίηση του αναλυτικού προγράμματος σε αναλυτικό πρόγραμμα μετάδοσης γνώσης, προϊόντος, διαδικασίας και πράξης, γίνεται πιο κατανοητή αν συνδυαστεί με τον τρόπο που ο Αριστοτέλης κατηγοριοποιεί τη γνώση σε τρεις επιστημονικούς κλάδους, στη θεωρητική, την παραγωγική και την πρακτική (Grundy, 2003: 21-33):

- Η γνώση που επιλέγεται στο αναλυτικό πρόγραμμα μετάδοσης είναι η θεωρητική, έχει αξιολογηθεί ως «κανόνας» και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τη μεταδώσουν στα παιδιά και εκείνα να την απομνημονεύσουν.

- Το αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν συνδέεται με την παραγωγική γνώση που σχετίζεται με τις εμπειρικές-αναλυτικές επιστήμες (φυσικές επιστήμες, μαθηματικά, νέες τεχνολογίες) και βασίζεται στην εμπειρία, την παρατήρηση και τον πειραματισμό.

- Το μοντέλο της διαδικασίας συνδέεται με την πρακτική γνώση που σχετίζεται με τις ιστορικές - ερμηνευτικές επιστήμες (ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες) και προσανατολίζεται στην κατανόηση μέσα από ερμηνεία, που επιτρέπει διατύπωση κανόνων για τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ανθρώπου περιβάλλοντος και απαιτεί τη συναίνεση δύο ή περισσότερων ατόμων.

- Το μοντέλο της πράξης συνδέεται επίσης με την πρακτική γνώση η οποία όμως προάγει την ιδέα της ατομικής ελευθερίας συνδέοντάς τη με τη δικαιοσύνη και την ισότητα και απελευθερώνει τον άνθρωπο από τυχόν εξαναγκασμούς ή αυταπάτες που μπορεί να προκύψουν από τη συναίνεση με ισχυρά άτομα.

Ο Habermas (1972) ανέπτυξε σχετική θεωρία για τα «ενδιαφέροντα που συνιστούν τη γνώση» και προσδιόρισε ότι υπάρχουν τρία είδη (Grundy, 21-31):

- Το τεχνικό ενδιαφέρον που «αποτελεί θεμελιώδες ενδιαφέρον για τον έλεγχο του περιβάλλοντος μέσα από δράση που υπακούει σε κανόνες και βασίζεται σε εμπειρικά θεμελιωμένους νόμους» (Grundy, 2003: 24).

- Το πρακτικό ενδιαφέρον που «αποτελεί θεμελιώδες ενδιαφέρον για την κατανόηση του περιβάλλοντος μέσα από την αλληλεπίδραση με βάση την κοινή συναίνεση στην ερμηνεία του νοήματος» (Grundy, 2003: 27).

- Το χειραφετικό ενδιαφέρον που «αποτελεί θεμελιώδες ενδιαφέρον για τη χειραφέτηση και την εξουσιοδότηση για ανάληψη αυτόνομης δράσης, που προκύπτει από έγκυρες κριτικές σκέψεις για την κοινωνική δομή της ανθρώπινης κοινωνίας» (Grundy, 2003: 31).

Η Grundy (2003: 21-33) συνδέει τα τρία είδη της επιστημονικής γνώσης του Αριστοτέλη (θεωρητική, τεχνική και πρακτική) και τα τρία είδη ενδιαφέροντος για τη γνώση του Habermas (τεχνικό, πρακτικό και χειραφετικό) με τους τέσσερις τύπους αναλυτικών προγραμμάτων. Η ίδια επισημαίνει ότι:

- το αναλυτικό πρόγραμμα ως γνώση προς μετάδοση συνδέεται καθαρά με τη θεωρητική γνώση,
- το αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν συνδέεται με την παραγωγική γνώση και το τεχνικό ενδιαφέρον,
- το αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία συνδέεται με την πρακτική γνώση και το πρακτικό ενδιαφέρον, ενώ
- το αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη συνδέεται με την πρακτική γνώση και το χειραφετικό ενδιαφέρον, δηλαδή το ενδιαφέρον για ελευθερία και δημοκρατία.

Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί παρουσιάζεται σχηματοποιημένη η σύνδεση που επιχειρεί να κάνει η Grundy στις δύο θεωρίες με τα μοντέλα των αναλυτικών προγραμμάτων (Grundy, 2003: 35-93· Smith, 2003).

Θεωρητική γνώση	Παραγωγική γνώση (τεχνικό ενδιαφέρον)	Πρακτική γνώση (πρακτικό – χειραφετικό ενδιαφέρον)
Αναλυτικό πρόγραμμα ως μετάδοση	Αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν	Αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία Αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη

Πίνακας 4. Οι κλάδοι της γνώσης κατά τον Αριστοτέλη, τα ενδιαφέροντα για τη γνώση κατά τον Habermas, τα μοντέλα των αναλυτικών προγραμμάτων

Ο διαχωρισμός που παρουσιάζεται στα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι αυστηρός και στατικός. Όπως αναφέραμε και πριν, τα αναλυτικά προγράμματα στην πράξη έχουν στοιχεία και από τους τέσσερις τύπους. Ο διαχωρισμός παρουσιάζεται γιατί θεωρείται λειτουργικός. Μας βοηθά να εντοπίσουμε ποια είναι η κυρίαρχη τάση στο αναλυτικό πρόγραμμα με το οποίο εργαζόμαστε στην τάξη. Επίσης μας είναι χρήσιμη για να προσδιορίσουμε ποια είναι η προσωπική μας άποψη και στάση, η οποία είναι σημαντική τόσο στα ανοιχτά όσο και στα κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Ας μην ξεχνάμε ότι το πρόγραμμα που υλοποιείται στην τάξη μας, έχει πρωταρχικά την προσωπική μας σφραγίδα και επηρεάζεται από τα προσωπικά μας ενδιαφέροντα.

## 2.1. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως γνώση προς μετάδοση

Τα αναλυτικά προγράμματα ως γνώση προς μετάδοση θεωρούνται α) παραδοσιακά αφού δεν περιέχουν μεθοδολογικές ή άλλες οδηγίες και β) κλειστά αφού ταυτίζονται συνήθως με τη διδακτέα ύλη, με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ή με καταλόγους περιεχομένων που πρέπει να διδαχθούν τα παιδιά σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Σε αυτού του τύπου τα αναλυτικά προγράμματα υπάρχει σαφής διάκριση μαθημάτων και ιεραρχική οργάνωση των γνώσεων. Στόχος τους είναι η ανάπτυξη ορθολογικής σκέψης στα παιδιά μέσα από πρόσκτηση επιστημονικής γνώσης (Γιαννακοπούλου, 2004· Smith, 2000).

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί παρατίθενται τα συστατικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος ως γνώση προς μετάδοση. Σε κάθε τύπο αναλυτικού προγράμματος θα γίνεται παρουσίαση των συστατικών του στοιχείων με τη χρήση σχετικού πίνακα για να σας είναι πιο εύκολο να κάνετε συνδέσεις και συγκρίσεις.

Αναλυτικό πρόγραμμα ως γνώση προς μετάδοση	
Λογική	Υιοθετεί την «ακαδημαϊκή θεωρία», δίνει δηλαδή βαρύτητα στην απόκτηση από τα παιδιά επιλεγμένης επιστημονικής γνώσης, που θα τα βοηθήσει να αντιληφθούν τον κόσμο και να προσαχθούν ως προσωπικότητες (Φλουρής, 1983: 33· Shiro, 1978: 31). Η φιλοσοφία και οι παιδαγωγικές αρχές τέτοιου τύπου αναλυτικών προγραμμάτων επηρεάζονται από συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, εστιάζοντας στην ορατή συμπεριφορά των παιδιών, αγνοώντας τις μη ορατές τους σκέψεις, συναισθήματα ή εσωτερικά κίνητρα (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007: 24· Κολιάδης, 1999) <sup>10</sup> .
Στόχοι και επιδιώξεις	Δεν υπάρχουν διατυπωμένοι επιμέρους στόχοι και επιδιώξεις. Βασικός σκοπός είναι η κατανόηση και η αποτελεσματική μετάδοση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος από τη νηπιαγωγό στα παιδιά (Smith, 2000).
Περιεχόμενο	Η γνώση προσδιορίζεται ως θεωρητική, αφηρημένη, αποκομμένη και ανώτερη από την καθημερινή, πρακτική γνώση των παιδιών (Γιαννακοπούλου, 2004· Young, 1971: 37-38). Δομείται σε γνωστικά αντικείμενα - επιστημονικούς κλάδους - μαθήματα, τα οποία δεν συνδέονται μεταξύ τους και φαίνεται να ιεραρχούνται με βάση τη σπουδαιότητα που τους αποδίδεται από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες ειδικών, οι οποίοι και ασκούν έλεγχο στην εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας (Bernstein, 1991: 146-150).
Δραστηριότητες μάθησης	Η μελέτη των περιεχομένων πραγματοποιείται μέσα από διαδικασίες μετάδοσης, από μέρους των εκπαιδευτικών και πρόσκτησης και απομνημόνευσης από μέρους των παιδιών. Τα παιδιά μιλούν στον κόσμο της γνώσης από τους ενήλικες που την κατέχουν (Smith, 2000· Φλουρής, 1983: 34). Οι μέθοδοι που επιλέγονται για την οργάνωση δραστηριοτήτων μάθησης, στηρίζονται στο συμπεριφορισμό και δίνουν έμφαση στην καλή γνώση του περιεχομένου από μέρους της νηπιαγωγού, συνδυασμένη με δεξιότητες μετάδοσης και στην επανάληψή τους από μέρους των παιδιών με μηχανιστικό και επιφανειακό κυρίως τρόπο.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	Η νηπιαγωγός παίζει κυρίαρχο ρόλο στην τάξη αφού θεωρείται ότι κατέχει τη γνώση και τη μεταδίδει στα παιδιά. Η γνώση αυτή είναι προσδιορισμένη ρητά και δεν μπορεί να διαμορφωθεί με διαφορετικό τρόπο από τον προτεινόμενο. Ο ρόλος της νηπιαγωγού περιορίζεται στην ανάπτυξη και χρήση τεχνικών μετάδοσης (ανάγνωση, αφήγηση, περιγραφή κ.λπ.) και ασκήσεων επανάληψης και εμπέδωσης (Τσατσαρώνη & Κούρου, 2008: 71).
Υλικά και πηγές	Κύρια πηγή πληροφόρησης της νηπιαγωγού είναι το αναλυτικό πρόγραμμα. Παράλληλα με τα περιεχόμενα δίνονται στις νηπιαγωγούς και τα κατάλληλα εποπτικά και παιδαγωγικά υλικά με οδηγίες για τη σωστή χρήση τους.

Ομάδες	Η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων γίνεται συνολικά στην ομάδα της τάξης, όπου τα παιδιά ακούν, προσέχουν, παρακολουθούν όσα παρουσιάζει η νηπιαγωγός και δεν επιδιώκεται η προώθηση ευρύτερης συνεργασίας.
Τόπος	Οι δραστηριότητες μάθησης οργανώνονται κατά κύριο λόγο στη γωνιά συζήτησης και στα τραπέζια. Επιδίωξη της νηπιαγωγού είναι να την παρακολουθούν όλα τα παιδιά και να μην αποσπάται η προσοχή τους από άλλα ερεθίσματα.
Χρόνος	Ορίζεται λεπτομερώς πότε θα πραγματοποιηθούν οι δραστηριότητες και πόσο χρόνο θα διαρκέσουν. Η νηπιαγωγός φροντίζει τα παιδιά να συμμορφώνονται στις χρονικές απαιτήσεις που θέτει η ίδια, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να καλυφθούν κατά το δυνατόν όλα τα προτεινόμενα περιεχόμενα.
Αξιολόγηση	Η αξιολόγηση αφορά κυρίως τα παιδιά και γίνεται με ερωτήσεις εμπέδωσης και επανάληψης, σε συνδυασμό με φύλλα εργασίας. Στοχεύει στον εντοπισμό της γνώσης που μπορούν τα παιδιά να επαναλάβουν με επάρκεια, καθώς και των λαθών που κάνουν για διόρθωση (Φλουρής, 1983: 34). Δεν αξιολογείται το ίδιο το πρόγραμμα αφού δεν αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά του.

Πίνακας 5. Συστατικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος ως γνώση προς μετάδοση

Αν και το αναλυτικό πρόγραμμα ως γνώση προς μετάδοση θεωρείται παραδοσιακό, κλειστό και δασκαλοκεντρικό, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να είναι αυτό που χρειάζονται τα παιδιά μιας ομάδας. Η νηπιαγωγός οφείλει να είναι σε θέση να προσδιορίζει πώς να το αξιοποιήσει και για πόσο χρονικό διάστημα. Το Παράδειγμα 2 που ακολουθεί, θα σας βοηθήσει να εντοπίσετε περιπτώσεις κατά τις οποίες η επιλογή μιας παραδοσιακής πρακτικής στο νηπιαγωγείο, όπως, για παράδειγμα, η διήγηση μιας ιστορίας, ενός παραμυθιού, ενός ποιήματος ή η παρουσίαση ενός θέματος, μπορεί να είναι αναπτυξιακά κατάλληλη και ενδεδειγμένη για τα παιδιά του νηπιαγωγείου σας.

## Παράδειγμα 2

Παραδοσιακές πρακτικές που θεωρούνται αναπτυξιακά κατάλληλες σε συγκεκριμένο πλαίσιο

Το παράδειγμα που ακολουθεί προέρχεται από το βιβλίο των Bredekamp, S. & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

«Μία νηπιαγωγός πραγματοποιεί μία δραστηριότητα για 30 λεπτά της ώρας με παιδιά 3 ετών, τα οποία κυρίως παρατηρούν, ακούν και προσέχουν...

...Διαβάζοντας κάποια νηπιαγωγός αυτή την πληροφορία θα θεωρούσε ότι αυτή η πρακτική δεν είναι αναπτυξιακά κατάλληλη για παιδιά ηλικίας 3 ετών, για τα οποία είναι πιο εύκολο να μάθουν συμμετέχοντας ενεργά, παρά παρακολουθώντας. Η τάξη αυτή όμως, βρίσκεται σε μία αγροτική περιοχή και σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο όπου τα παιδιά μαθαίνουν πολλά πράγματα παρατηρώντας, μιμούμενα, με μη-λεκτική επικοινωνία και η κουλτούρα τους, δίνει σημασία στην αλληλεξάρτηση των ατόμων και όχι στην ανεξαρτησία (Williams, 1994). Η νηπιαγωγός, που προέρχεται από την κοινότητα, είναι έμπειρη και χρησιμοποιεί διαδικασίες της συγκεκριμένης κουλτούρας, για να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν πολύτιμες ικανότητες. Είναι εναρμονισμένη με τα λεκτικά και μη-λεκτικά τους μηνύματα και παρακολουθεί να δει αν κουράστηκαν. Στην υπόλοιπη διάρκεια της ημέρας τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εξερευνήσουν, να παίξουν και να αλληλεπιδράσουν. Γνωρίζοντας το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η δραστηριότητα και παρατηρώντας ότι τα παιδιά συμμετέχουν, ενδιαφέρονται και μαθαίνουν, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι εναρμονισμένη με το πολιτισμικό πλαίσιο και αναπτυξιακά κατάλληλη για τα συγκεκριμένα παιδιά» (Bredekamp & Copple, 1998: 55-56).

## Δραστηριότητα 4

Στο χώρο του νηπιαγωγείου σας και για δύο ή τρεις ημέρες, καταγράψτε σε πόσες περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της ημέρας και για πόσο χρονικό διάστημα επιλέγετε να «μεταδώσετε» πληροφορίες στα παιδιά και για ποιο λόγο. Τα παιδιά πώς αντιδρούν; Πόση ώρα μπορούν να παρακολουθήσουν μια διήγηση ή την περιγραφή ενός θέματος από εσάς χωρίς να βαρεθούν ή να αποσπαστεί η προσοχή τους από κάτι άλλο; Για ποιο λόγο επιλέγετε τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας;

## Δραστηριότητα 5

Μία νηπιαγωγός, επειδή είναι άνοιξη, επιλέγει να αναπτύξει στο νηπιαγωγείο της θεματική ενότητα για τα έντομα. Βρίσκει βιβλία με σχετικές πληροφορίες και εικόνες από διάφορα έντομα, σε βιβλία, περιοδικά και στο διαδίκτυο. Συγκεντρώνει τα παιδιά στη γωνιά της συζήτησης και αρχίζει να τους διαβάζει εικονογραφημένα βιβλία με έντομα, δίνοντάς τους πληροφορίες για το καθένα, απαντώντας σε τυχόν ερωτήσεις τους και δείχνοντας τις αντίστοιχες εικόνες. Τα παιδιά παρακολουθούν με αρκετό ενδιαφέρον αν και σταδιακά κουράζονται. Όταν η νηπιαγωγός κρίνει ότι τα παιδιά κουράστηκαν, σταματά τη δραστηριότητα και δίνει στα παιδιά εικόνες εντόμων να χρωματίσουν.

Η συγκεκριμένη περιγραφή πόσο μακριά ή κοντά βρίσκεται στην πραγματικότητα που βιώνουν τα παιδιά στην τάξη σας; Με ποιον τρόπο θα υλοποιούσατε εσείς μια αντίστοιχη θεματική ενότητα; Μπορείτε να προτείνετε έναν άλλο ή άλλους τρόπους οργάνωσης και εφαρμογής της θεματικής ενότητας;





## 2.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν εστιάζει στη γνώση που χρειάζεται να αποκτήσουν τα παιδιά, ώστε να ανταπεξέλθουν στις εργασιακές απαιτήσεις της κοινωνίας όπου ζουν και να συνεχίσουν με επιτυχία τη ζωή τους. Μιλάμε για εκπαίδευση που προετοιμάζει για τη ζωή και συνδέεται με την εργασία (Smith, 2000· Bobbitt, 1918: 42). Προέρχεται από τις θεωρίες των Bobbitt (1918 και 1971) και Tyler (1949). Ο σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων ως προϊόν στηρίζεται σε τέσσερις βασικές ερωτήσεις που έθεσε ο Tyler στη θεωρία του (Tyler, 1949: 1):

- Ποιους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους θέλει το σχολείο να πετύχει;
- Ποιες εμπειρίες μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά για να πετύχουμε τους παραπάνω σκοπούς;
- Πώς μπορούμε να οργανώσουμε αυτές της εμπειρίες για να είναι αποτελεσματικές;
- Πώς μπορούμε να διαπιστώσουμε, αν οι σκοποί που θέσαμε αρχικά, έχουν επιτευχθεί;

Τα αναλυτικά προγράμματα αυτής της κατηγορίας θεωρούνται σύγχρονα, κλειστού κυρίως τύπου, ακολουθούν έναν ορθολογικό σχεδιασμό και χαρακτηρίζονται ως μοντέλα στόχων (Stenhouse, 2003: 74-112· Μπαγάκης & Ραβάνης, 2001· Smith, 2000· Φλουρής, 1983: 34-37).

Αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν	
Λογική	<p>Το αναλυτικό πρόγραμμα συνδέεται με τη θεωρία της «κοινωνικής αποτελεσματικότητας» και αποσκοπεί στο να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της κοινωνίας σε μελλοντικούς επιστήμονες και εργαζόμενους. Το σύστημα αξιών των υποστηρικτών αυτού του τύπου αναλυτικών προγραμμάτων θεωρείται τεχνοκρατικό, με τη μάθηση να προσανατολίζεται κυρίως στον τεχνολογικό, επιστημονικό τομέα. Για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με επιστημονικούς κλάδους, όπως οι Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά και οι Νέες Τεχνολογίες, αξιοποιείται η συστηματική ενασχόλησή τους με την επιστημονική γνώση (Walker, 2003:57· Smith, 2000· Φλουρής, 1983: 34). Επηρεάζεται τόσο από συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης με εκπροσώπους τους Thorndike, Skinner και Pavlov, όσο και από γνωστικές θεωρίες, με εκπροσώπους τον Bruner και τον Piaget (Τσακίρη &amp; Καπετανίδου, 2007· Κολιάδης, 1999· 1997β).</p>
Στόχοι και επιδιώξεις	<p>Τα αναλυτικά προγράμματα συνοδεύονται από μακριά λίστα συμπεριφοριστικών στόχων που προτείνονται με εξελικτική σειρά και συνδέονται με συγκεκριμένα περιεχόμενα μάθησης. Οι στόχοι διακρίνονται κυρίως σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς με βάση τη διάκριση που προτείνει ο Bloom (1956). Οι πηγές για τη διαμόρφωση των στόχων και των επιδιώξεων είναι (Tyler, 1949: 1):</p> <ol style="list-style-type: none"><li>τα παιδιά,</li><li>οι απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής,</li><li>οι ειδικοί της κάθε επιστήμης,</li><li>η φιλοσοφία,</li><li>η ψυχολογία και</li><li>η κοινωνιολογία της παιδείας.</li></ol> <p>Βασικός σκοπός είναι να οδηγηθούν τα παιδιά, μέσα από συγκεκριμένη πορεία αλληλεπίδρασης με υλικά και φαινόμενα, στον επιστημονικό τρόπο σκέψης (Τσελφές &amp; Μουστάκα, 2004).</p>
Περιεχόμενο	<p>Το περιεχόμενο προσδιορίζεται με σαφήνεια, διαμορφώνεται με μορφή γνωστικών αντικειμένων, δραστηριοτήτων ή τομέων ανάπτυξης και χωρίζεται σε μικρές ενότητες ώστε να αντιστοιχεί με τους στόχους. Η γνώση που προσφέρεται υπάρχει ανεξάρτητα από το άτομο, είναι παγκόσμια, έχει αξία όταν μεταβάλλει τη συμπεριφορά των ανθρώπων και με τη σωστή μέθοδο μπορεί να κατακτηθεί από όλους. Μετασχηματίζεται από επιστημονική σε σχολική γνώση για να είναι προσβάσιμη στα παιδιά. Τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση με συγκεκριμένα υλικά και φαινόμενα. (Smith, 2000· Φλουρής, 1983: 35).</p>
Δραστηριότητες μάθησης	<p>Προτείνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες προς υλοποίηση, οργανωμένες με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επίτευξη των στόχων με τους οποίους συνδέονται. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιέχει σειρά δραστηριοτήτων τις οποίες οργανώνει στην τάξη η νηπιαγωγός.</p>
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	<p>Η νηπιαγωγός εφαρμόζει τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος. Ο ρόλος της είναι να εξασφαλίσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να υλοποιηθούν οι δραστηριότητες, αξιοποιώντας τα υλικά και τα μέσα που προτείνονται και να εποπτεύει τα παιδιά καθώς μαθαίνουν. Το ενδιαφέρον της εστιάζεται στο να αναπτύξουν τα παιδιά ικανότητες για δράση και όχι στο να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους.</p>

Υλικά και πηγές	Τα προγράμματα είναι τεχνοκρατικού χαρακτήρα, συνδέονται με την τεχνική γνώση, η οποία προϋποθέτει αλληλεπίδραση των παιδιών με τα υλικά. Προτείνονται λοιπόν αρκετά υλικά στις δραστηριότητες και σε αρκετές περιπτώσεις και χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, με κατάλληλα σχεδιασμένα λογισμικά κλειστού μαθησιακού περιβάλλοντος. (Για τα κλειστά και τα ανοιχτά μαθησιακά περιβάλλοντα μπορείτε να βρείτε περισσότερες πληροφορίες στο Πρώτο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 4).
Ομάδες	Η δράση των παιδιών είναι κυρίως ατομική, καθώς αλληλεπιδρούν με τα υλικά. Οργανώνονται, επίσης, ομαδικές δραστηριότητες που στοχεύουν όμως στην αλληλεπίδραση με το υλικό και όχι στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους.
Τόπος	Οι δραστηριότητες υλοποιούνται στο χώρο του νηπιαγωγείου και σε συγκεκριμένες γωνίες, όπως προτείνεται από το πρόγραμμα. Ο χώρος είναι έτσι διαμορφωμένος ώστε τα παιδιά να μπορούν σε μικρές ομάδες ή ατομικά να αλληλεπιδρούν με το υλικό. Η νηπιαγωγός φροντίζει το εκπαιδευτικό υλικό να βρίσκεται σε διάφορα σημεία μέσα στο χώρο ώστε να είναι προστό στα παιδιά.
Χρόνος	Προσδιορίζεται η διάρκεια των δραστηριοτήτων και τοποθετούνται χρονικά στο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τα χρονικά περιθώρια είναι ελαστικά και οι νηπιαγωγοί μπορούν να περιμένουν μέχρι να ολοκληρωθεί η δράση από τα παιδιά. Βασικός σκοπός είναι σταδιακά να μπορέσουν να ολοκληρώνουν όλα τα παιδιά τις δραστηριότητές τους στον προβλεπόμενο χρόνο.
Αξιολόγηση	Το σημαντικό στην αξιολόγηση είναι κατά πόσο επιτεύχθηκαν από τα παιδιά οι στόχοι που είχε επιλέξει η νηπιαγωγός από το πρόγραμμα. Η επίτευξη των στόχων αξιολογείται ως επιτυχημένη όταν προκαλεί την προσδιορισμένη από τους στόχους αλλαγή συμπεριφοράς στα παιδιά. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα προτείνονται και ειδικές δραστηριότητες αξιολόγησης.

Πίνακας 6. Συστατικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος ως προϊόν

Σε αρκετά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής υπάρχει πρόθεση να αναπτύξουν τα παιδιά στρατηγικές μάθησης που συμβάλλουν στην προσδεδειγμένη συγκρότηση αφηρημένης σκέψης (Ραβάνης, 1999) και να υιοθετήσουν επιστημονικό τρόπο εργασίας (Τσελφές & Μουστάκα, 2004). Το παράλληλο κείμενο που ακολουθεί θα σας βοηθήσει να κατανοήσετε τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος ως προϊόν με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων φυσικών επιστημών στο νηπιαγωγείο.

## Παράλληλο Κείμενο 5

### Οι φυσικές επιστήμες στο νηπιαγωγείο

Πίσω από κάθε γνωστικό αντικείμενο βρίσκεται μια επιστήμη, η οποία μας δίνει την ύλη και τους τρόπους διδασκαλίας σε αρμονία με τη σκέψη του παιδιού (Κουτσοβάνου, 2007). Η προσέγγιση δραστηριοτήτων από τον κόσμο των φυσικών επιστημών στο νηπιαγωγείο παρουσιάζει αρκετές ιδιομορφίες. Ο Ραβάνης (2003: 8-11) προτείνει τον παρακάτω τρόπο για την πληρέστερη οργάνωση δραστηριοτήτων φυσικών επιστημών στο νηπιαγωγείο:

- Να μετασχηματιστεί η επιστημονική γνώση και να δοθεί στις νηπιαγωγούς με τρόπο που να γίνεται κατανοητή από αυτές, χωρίς να πάψει να είναι συμβατή με τις Φυσικές Επιστήμες.
- Να οριστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η παιδική σκέψη, αναφορικά με συγκεκριμένα φαινόμενα της Φυσικής, για να είναι σε θέση να προσδιορίσουν οι νηπιαγωγοί την πρόοδο που έγινε, μετά τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες.
- Να διατυπωθούν οι στόχοι με βάση τους οποίους θα οργανωθούν οι δραστηριότητες.
- Να παρουσιαστούν τα υλικά που είναι αναγκαία για την πραγματοποίησή τους.
- Να περιγραφούν οι αρχικές δραστηριότητες ανίχνευσης των νοητικών αναπαραστάσεων που έχουν τα παιδιά σχετικά με το φαινόμενο, ώστε να γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί τις αρχικές αντιλήψεις τους.
- Να περιγραφούν οι δραστηριότητες υλοποίησης με σαφή τρόπο και οδηγίες για τις νηπιαγωγούς, τις οποίες να μπορούν να προσαρμόσουν στα δεδομένα της δικής τους τάξης.
- Να προτείνονται επιπλέον δραστηριότητες αξιολόγησης που θα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν πάλι τα φαινόμενα και στις νηπιαγωγούς να καταγράψουν προβλήματα και δυσκολίες που εντόπισαν από την εφαρμογή.



Η υλοποίηση δραστηριοτήτων φυσικών επιστημών στο νηπιαγωγείο αποτελεί σύνθετο και δύσκολο εγχείρημα με ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις. Σχετίζεται με την οπτική του αναλυτικού προγράμματος και με την αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών. Η ενεργοποίηση των νηπιαγωγών μπορεί να ενισχυθεί με την υποστήριξή τους με τρόπους όπως η συνεργασία σε επίπεδο νηπιαγωγείου ή περιοχής, η δημιουργία δικτύων εικονικών ή πραγματικών, η στήριξη από σχολικούς συμβούλους ή πανεπιστημιακά τμήματα (Μπαγάκης & Ραβάνης, 2001).

## Δραστηριότητα 6

Σε μία τάξη νηπιαγωγείου τα παιδιά έχουν κόψει έξι μικρές τετράγωνα εικόνες, οι οποίες συνθέτουν την ιστορία με "τα τρία γουρουνάκια". Εργασία τους είναι να κολλήσουν τις έξι εικόνες σε κίνηση, με σειρά που να ανταποκρίνεται στην ιστορία. Τα περισσότερα φάνηκε να καταφέρνουν να τοποθετήσουν τις εικόνες τους στη σωστή σειρά, παρότι πολλά παιδιά τις κολλούσαν ανάποδα. Αλλά πάλι φάνηκε περισσότερο απορροφημένα από τις ιδιότητες της κόλλας, παρά από τη διαδοχή των εικόνων και την εξέλιξη της ιστορίας<sup>11</sup>.

α) Μπορείτε να επιλέξετε τους στόχους της δραστηριότητας από τη σειρά στόχων που προτείνονται στη συνέχεια;

Προτεινόμενοι στόχοι για να επιλέξετε:

1. Να αναπτυχθεί η κριτική ικανότητα των παιδιών και η αναπαραστατική τους σκέψη.
2. Να εκφραστούν χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά με πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο.
3. Να πραγματοποιούν λογικομαθηματικές συσχετίσεις, ταξινομώντας εικόνες με βάση κάποιο κριτήριο.
4. Να καλλιεργηθεί η αισθητική αντίληψη των παιδιών.
5. Να εκφράσουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται μέσα από οργανωμένες καταστάσεις.
6. Να συντονίζουν τις λεπτές κινήσεις των χεριών κάνοντας κατασκευές με τη χρήση υλικών και εργαλείων.
7. Να εξερευνήσουν διαφορετικές ιδιότητες και δυνατότητες των υλικών που χρησιμοποιούν (χαρτιά, ψαλίδια, κόλλες).

β) Θα επιλέγατε μια παρόμοια δραστηριότητα να πραγματοποιήσετε στο νηπιαγωγείο σας και αν ναι, για ποιο σκοπό; Μπορείτε να προτείνετε τρόπους αλλαγής ή τροποποίησης της δραστηριότητας με βάση το δικό σας αναλυτικό πρόγραμμα;

## Δραστηριότητα 7

Στο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο χρησιμοποιείτε, προτείνεται η υλοποίηση δραστηριοτήτων φυσικών επιστημών. Με βάση τις παραδοχές που αναφέρονται στο Παράλληλο Κείμενο 5, θεωρείτε ότι οι οδηγίες που σας παρέχονται είναι επαρκείς ώστε να είστε σε θέση να εφαρμόσετε σχετικές δραστηριότητες και προγράμματα φυσικών επιστημών χωρίς αμφιβολίες;

11. Η δραστηριότητα παρουσιάζεται στον πρόλογο του βιβλίου των Katz, L. & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος Project. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.

### 2.3. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία αναπτύσσεται συνεργατικά, αφού παρέχει τη βάση για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων από τις νηπιαγωγούς και επιδέχεται κριτική από τα αποτελέσματα της υλοποίησής τους. Κύριος εκπρόσωπος αυτής της θεωρίας είναι ο Stenhouse, ο οποίος υποστήριξε ότι «η ανώτατης ποιότητας αποτελεσματική εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων βασίζεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετούν μία ερευνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία τους, εξετάζοντας την πρακτική τους κριτικά και συστηματικά» (2003: 197).

#### Αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία

##### Λογική

Δίνεται προτεραιότητα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, του οποίου τις έμφυτες ικανότητες για ανάπτυξη οφείλει να δραστηριοποιήσει η εκπαίδευση. Η μάθηση θεωρείται αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον. Στηρίζεται στις γνωστικές, κοινωνικογνωστικές και ανθρωπιστικές θεωρίες για τη μάθηση με κύριους εκπροσώπους τους Piaget, Vygotsky, Bruner, Gardner και Rogers (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007· Κολιάδης, 1997α και 1997β). Η μάθηση βρίσκεται μέσα στο παιδί ως δυνατότητα που το παρακινεί να αναπτυχθεί και επομένως να γνωρίσει, να κατανοήσει, να πειραματιστεί, να ανακαλύψει. Μάθηση δεν θεωρείται η βεβαιότητα της νηπιαγωγού ότι το παιδί κατέκτησε τη συγκεκριμένη στιγμή μία ορισμένη δεξιότητα, τεχνική ή πληροφορία την οποία απαιτούσε ένας διδακτικός στόχος (Φλουρή, 1983: 37).

##### Στόχοι και επιδιώξεις

Προτείνονται «αρχές διαδικασίας», αντί για στόχοι που πρέπει να επιτύχουν τα παιδιά, και προωθείται η μάθηση που αναπτύσσει τις δεξιότητες και αφορά τα ενδιαφέροντα μιας ανομοιογενούς ομάδας παιδιών. Οι «αρχές διαδικασίας» που οφείλει να θέσει η νηπιαγωγός σε καθημερινή βάση είναι να βοηθά τα παιδιά (Stenhouse, 2003: 115-123):

- να θέτουν ερωτήματα,
- να αναζητούν πληροφορίες και να βρίσκουν απαντήσεις στις ερωτήσεις που έθεσαν,
- να εφαρμόζουν τη γνώση που απέκτησαν σε νέα πλαίσια,
- να χρησιμοποιούν υλικά και πηγές ως αποδεικτικά στοιχεία από τα οποία θα οδηγηθούν σε υποθέσεις και θα βγάλουν συμπεράσματα,
- να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να ακούν τους άλλους και να λένε τη γνώμη τους,
- να στοχάζονται πάνω στις δικές τους εμπειρίες.

Κύριος σκοπός είναι να αναπτύξουν τα παιδιά επιθυμία και περιέργεια για μάθηση, αυτοπεποίθηση αναφορικά με τις γνώσεις τους και όχι ένα προκαθορισμένο επίπεδο γνώσης και επάρκειας.

##### Περιεχόμενο

Η γνώση διαμορφώνεται διαθεματικά με την επεξεργασία θεματικών εννοιών, όπου εντάσσονται λειτουργικά οι επιμέρους επιστημονικοί κλάδοι, συμβάλλοντας στη μετάβαση από τη μία θεματική έννοια στην άλλη και στη δημιουργία λογικών σχέσεων μεταξύ τους. Οι νηπιαγωγοί δεν ασχολούνται με ένα θέμα επειδή το λέει το αναλυτικό πρόγραμμα ή επειδή το επιβάλλει μια συγκεκριμένη εποχή, αλλά επειδή μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση μιας κατάστασης. Η γνώση δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά προσεγγίζεται με τρόπο που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Χρυσοφίδης, 2008· Stenhouse, 2003: 123-124· Μανταγοπούρας, 2003: 95-98). Το περιεχόμενο και η κατανόησή του, αναπτύσσεται και προσδιορίζεται, καθώς οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά δουλεύουν μαζί (Smith, 2000).

##### Δραστηριότητες μάθησης

Η μάθηση βασίζεται στην προσωπική εμπειρία του παιδιού που αναπτύσσεται σε μία ελεύθερη ατμόσφαιρα. Η νηπιαγωγός διευκολύνει τη μάθηση των παιδιών (Whitebread & Coltman 2008: 1· Φλουρή, 1983: 38-39):

- επιλέγοντας εμπειρίες που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα με στόχο να αποκτήσουν τα παιδιά προσωπική γνώση,
- αξιοποιώντας τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους, για να οργανώσει αντίστοιχες δραστηριότητες,
- παρεμβαίνοντας ως βοηθός, συμμετέχων και παρατηρητής,
- στηρίζοντας τα παιδιά να οργανώνουν μόνα τους δραστηριότητες μάθησης ώστε να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν»,
- επιδιώκοντας σύνδεση των νέων γνώσεων με τις υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο από το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Η δράση στην τάξη παρουσιάζεται συνήθως ως «σχέδιο μαθήματος», «σχέδιο εργασίας», «διερεύνηση» ή «επίλυση προβλήματος».

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και από απλός «τεχνικός» που εφαρμόζε προτάσεις άλλων, μετατρέπεται σε «ερευνητή» που ενώνει θεωρία, έρευνα και πράξη. Η νηπιαγωγός οφείλει να γνωρίζει ότι δεν υπάρχουν έτοιμες λύσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Να είναι «υποψιασμένη» για τα τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν και έτοιμη να αντιμετωπίσει ποικίλες καταστάσεις. Αντιμετωπίζεται ως ερευνήτρια, έτοιμη να «στοχαστεί» <sup>12</sup> προκειμένου να βρει λύσεις και να βελτιώσει τη δουλειά της στην τάξη (Χατζοπούλου & Μίκα-Κακανά, 2008 <sup>1</sup> Stenhouse, 2003: 179-182 <sup>2</sup> Smith, 2000).
Υλικά και πηγές	Οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει υλικό και πηγή για μάθηση. Τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στη συλλογή του υλικού και στην πρόσβαση σε πηγές, συμβατικής ή ηλεκτρονικής μορφής. Τα παιδιά μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση στα υλικά μάθησης και κυρίως στους τρόπους που μπορούν να τα εντοπίζουν και να τα αξιοποιούν στην καθημερινότητά τους.
Ομάδες	Προτείνεται κυρίως η εργασία σε ομάδες, χωρίς να αποκλείεται η ατομική ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες που τα ενδιαφέρουν, καθώς και ο προγραμματισμός και η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων από ολόκληρη την τάξη. Η νηπιαγωγός ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών μπορεί να επιλέξει εργασία σε ομάδες με παράλληλη ατομική στήριξη στα παιδιά που χρειάζονται περισσότερη βοήθεια. Υιοθετείται, επίσης, η συμμετοχή και άλλων ατόμων στην εκπαιδευτική διαδικασία από το οικογενειακό ή το ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών του νηπιαγωγείου, οι οποίοι μπορούν να έρθουν στο νηπιαγωγείο ή τα παιδιά να τους επισκεφτούν στο χώρο εργασίας τους.
Τόπος	Ο τόπος μάθησης των παιδιών δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο της τάξης, αλλά αξιοποιούνται όλα τα μέρη που μπορούν να παρέχουν εμπειρίες μάθησης. Το νηπιαγωγείο είναι «ανοικτό» σε γονείς, επαγγελματίες και μέλη της ευρύτερης κοινότητας οι οποίοι παρέχουν προσωπική πληροφόρηση στα παιδιά για ό,τι διερευνούν. Είναι «ανοικτό» επίσης στο να βγουν τα παιδιά εκτός τάξης και να αναζητήσουν πληροφορίες και γνώση σε διάφορα πλαίσια. Ο χώρος της τάξης είναι διαμορφωμένος ώστε να παρέχει (Whitebread, 2008): i. νέες εμπειρίες που να έχουν νόημα για τα παιδιά και να συνδέονται με το πλαίσιο στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται, ii. δυνατότητα συμμετοχής σε ενεργούς τρόπους μάθησης, όπως επίλυση προβλημάτων και διερευνήσεις, iii. ευκαιρίες για προσωπική έκφραση και κυρίως ευκαιρίες για μάθηση μέσα από παιχνίδι.
Χρόνος	Ο χρόνος δραστηριοποίησης των παιδιών στην τάξη δεν περιορίζεται σε στενά χρονικά πλαίσια. Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι διαμορφωμένο με ανοικτό τρόπο ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες που έχουν αναλάβει, ακολουθώντας τους δικούς τους ρυθμούς μάθησης.
Αξιολόγηση	Αξιολογείται η διαδικασία και όχι το παιδί και η νηπιαγωγός. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται για να επωφεληθούν παιδί και νηπιαγωγός και να διευκολυνθεί η συνολική ανάπτυξή τους. Προέρχεται από τα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τη μορφή κυρίως αυτοαξιολόγησης (Φλουρής, 1983: 39).

Πίνακας 7. Συστατικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος ως διαδικασία

Στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής δίνεται έμφαση στη διαδικασία της μάθησης με προγραμματισμό της δράσης από τα ίδια τα παιδιά, βασισμένη στις ιδέες, τα ερωτήματα, τις προβλέψεις και τα ενδιαφέροντά τους. Η ενασχόληση των παιδιών με σχέδια εργασίας (projects) στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί βασικό στοιχείο πολλών αναλυτικών προγραμμάτων. Το παράλληλο κείμενο που ακολουθεί θα σας βοηθήσει να κατανοήσετε την αξία των σχεδίων εργασίας για την αξιοποίηση βασικών δεξιοτήτων από τα παιδιά του νηπιαγωγείου όπως επικοινωνίας, συνεργασίας, διερεύνησης, ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων, συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης, σε σχέση με παραδοσιακούς τρόπους δράσης.

<sup>12</sup> Στο Τέταρτο Κεφάλαιο μπορείτε να βρείτε στοιχεία για το στοχασμό του εκπαιδευτικού και τους τρόπους που μπορεί να ερευνήσει και να βελτιώσει τη δουλειά του.

# Παράλληλο Κείμενο 6

## Σχέδια εργασίας και ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων από τα παιδιά

Οι Katz & Chard (2004: 51-53) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των παιδιών σε σχέδια εργασίας συντελεί θετικά στην αξιοποίηση βασικών δεξιοτήτων από τα παιδιά στην πράξη, που δύσκολα αποκτούν με παραδοσιακούς τρόπους μάθησης. Στον Πίνακα 8 που ακολουθεί, παρατίθενται πέντε σημεία αντίθεσης του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας με τα σχέδια εργασίας, τα οποία θεωρούνται σημαντικά για την ενίσχυση, όχι μόνο της απόκτησης βασικών δεξιοτήτων από τα παιδιά, αλλά και για την ανάπτυξη διάθεσης να αξιοποιήσουν αυτές τις δεξιότητες σε διάφορες περιστάσεις της ζωής τους (Katz & Chard, 2004: 53).

Παραδοσιακή διδασκαλία	Σχέδια εργασίας
Η νηπιαγωγός υποστηρίζει τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες.	Η νηπιαγωγός δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να εφαρμόσουν δεξιότητες.
Η παρώθηση των παιδιών για δράση είναι εξωτερική, για να ευχαριστήσουν τη νηπιαγωγό ή να κερδίσουν αμοιβές.	Η παρώθηση είναι εσωτερική και τροφοδοτείται από το ενδιαφέρον των παιδιών να εμπλακούν και να μάθουν.
Η νηπιαγωγός επιλέγει δραστηριότητες και παρέχει υλικά κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών.	Τα παιδιά επιλέγουν από ποικιλία δραστηριοτήτων που προτείνονται, ενώ η πρόκληση και το ενδιαφέρον τους, αυξάνει το επίπεδο δράσης.
Η νηπιαγωγός είναι ειδικός και προσδιορίζει τις ελλείψεις των παιδιών.	Τα παιδιά είναι οι ειδικοί και η νηπιαγωγός επενδύει στις ικανότητές τους.
Η νηπιαγωγός φέρει την ευθύνη για τη μάθηση, την πρόοδο και την επιτυχία των παιδιών.	Τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση και την επιτυχία.

Πίνακας 8. Παραδοσιακή διδασκαλία, σχέδια εργασίας και ενίσχυση βασικών ικανοτήτων των παιδιών

## Δραστηριότητα 8

Διαβάζοντας τον Πίνακα 8, προσπαθήστε να προσδιορίσετε αν υιοθετείτε στο νηπιαγωγείο σας συχνότερα στοιχεία από την στήλη της παραδοσιακής διδασκαλίας ή των σχεδίων εργασίας. Ποιοι λόγοι υπαγορεύουν αυτή σας την επιλογή; Πόσο συχνά αφήνετε τα παιδιά να προτείνουν και να επιλέξουν δραστηριότητες στο οργανωμένο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σας;

## Δραστηριότητα 9

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς καταγράψτε περιπτώσεις στις οποίες το ενδιαφέρον των παιδιών για ένα θέμα, ερώτημα, πρόβλημα, αποτέλεσε θέμα για ανάπτυξη και δράση στο νηπιαγωγείο σας, ως αναδυόμενο σχέδιο εργασίας. Πόσες φορές συνέβη αυτό στην τάξη σας; Είναι από τις πρακτικές που υιοθετείτε για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και αν όχι, τι είναι αυτό που σας δυσκολεύει;



## 2.4. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη αποτελεί ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος ως διαδικασία, εστιάζοντας στην ευημερία και στη χειραφέτηση των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό. Δεν αποτελεί κάποιο σύνολο σχεδίων που πρέπει να υλοποιηθούν, αλλά προκύπτει από αληθινές καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά. Η μάθηση αναγνωρίζεται ως κοινωνική πράξη και προκύπτει από τη διαλεκτική σχέση δασκάλου-μαθητή και όχι σχέσεων εξουσίας. Η νηπιαγωγός μοιράζεται με τα παιδιά την εξουσία καθορισμού του αναλυτικού προγράμματος, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τις διαδικασίες μάθησης (Grundy, 2003: 133-141). Είναι εμπνευσμένο από το πρόγραμμα γραφής και ανάγνωσης του Freire και στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές:

- α) τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα,
- β) η μαθησιακή εμπειρία πρέπει να έχει νόημα για αυτά και
- γ) η μάθηση πρέπει να έχει κριτικό επίκεντρο, δηλαδή θεωρία και πράξη είναι ανοικτές σε εξονυχιστική κριτική.

### Αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη

#### Λογική

Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αυτό που πραγματικά συμβαίνει στην τάξη, ως συνεχής κοινωνική διαδικασία που προκύπτει από την αλληλεπίδραση παιδιών, νηπιαγωγών, γνώσης και περιβάλλοντος (Schwartz, 2008· Smith, 2000· Combleth, 1990: 5). Αναπτύσσεται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση της δράσης και του συλλογισμού. Στηρίζεται στη θεωρία της κριτικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση ενθαρρύνει παιδιά και νηπιαγωγούς «να αντιμετωπίσουν μαζί τα αληθινά προβλήματα της ύπαρξής τους αλλά και των σχέσεών τους» (Grundy, 2003: 121).

#### Στόχοι και επιδιώξεις

Στόχος του είναι η χειραφέτηση όσων συμμετέχουν σε αυτό, μέσα από διαδικασίες μάθησης κατά τις οποίες αναπτύσσεται κριτικός συλλογισμός. Ο κριτικός συλλογισμός περιλαμβάνει διαλεκτική κριτική, η οποία ασκείται από τα μέλη μιας κριτικής κοινότητας, τα οποία είναι αποφασισμένα να μάθουν το ένα από το άλλο και δίνουν μεγάλη σημασία στις σχέσεις. Οι κριτικές κοινότητες αποτελούνται από άτομα με κοινά ενδιαφέροντα, που αλληλεπιδρούν και ενδιαφέρονται ο ένας για τον άλλο (Grundy, 2003: 140-143).

#### Περιεχόμενο

Η γνώση αποτελεί κοινωνική κατασκευή, εκφράζει ταυτόχρονα την αλήθεια και την αξία, τη νοημοσύνη και την ηθική (Grundy, 2003: 134· Smith, 2000· Φλουρής, 1983: 40). Μέσα από την πράξη της μάθησης, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της γνώσης τους, παράγοντας νοήματα και ερμηνεύοντας τη γνώση με την οποία έρχονται σε επαφή. Νηπιαγωγοί και παιδιά προσπαθούν να ερμηνεύσουν το νόημα της θεωρίας και να εξετάσουν κριτικά κατά πόσο είναι χρήσιμη στην πρακτική τους (Grundy, 2003: 150). Υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στο «φυσικό» και το «κοινωνικό» υλικό, στο νοητικό και το κοινωνικό κατασκεύασμα, με στόχο την απαλλαγή των ατόμων από την ιδεολογική καταπίεση, η οποία κάνει πολλές φορές το κοινωνικό, και θεωρητικά ανοικτό σε αλλαγές, να μοιάζει φυσικό και αμετάβλητο (Grundy, 2003: 122). Τα περιεχόμενα που επιλέγονται αφορούν κυρίως την αγωγή υγείας, την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, την υποστήριξη της δημοκρατίας στην τάξη, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την καταπολέμηση του ρατσισμού και την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας, μέσα από δραστηριότητες που οργανώνονται στην τάξη με συμμετοχή των παιδιών και με αυτόνομη δράση τους.

#### Δραστηριότητες μάθησης

Οι δραστηριότητες μάθησης χαρακτηρίζονται από δράση και συλλογισμό ή συλλογισμό και δράση, στον αληθινό πολιτικό και κοινωνικό κόσμο της αλληλεπίδρασης που είναι κατασκευασμένος από τους ανθρώπους. Οι δραστηριότητες στοχεύουν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και να τον μεταμορφώσουν με την εργασία τους. Η χειραφέτηση είναι να βρίσκει κανείς τη φωνή του σε συνθήκες δικαιοσύνης και ισότητας, άρα η δράση στην τάξη πρέπει να έχει μορφή διαλόγου. Όλα αντιμετωπίζονται κριτικά από νηπιαγωγούς και παιδιά και η δράση συναποφασίζεται. Τα παιδιά γνωρίζουν εξ αρχής τι μαθαίνουν, πώς το μαθαίνουν και γιατί το μαθαίνουν και προσπαθούν να βρουν τρόπους όχι μόνο να κατανοήσουν τη νέα γνώση αλλά να στοχαστούν κριτικά πάνω σε αυτή μαζί με την ομάδα της τάξης (Grundy, 2003: 121-124).

#### Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η νηπιαγωγός δεν είναι αυτή που διδάσκει αλλά διδάσκεται από τα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους διδάσκονται καθώς διδάσκουν. Η μάθηση θεωρείται διαδικασία αλληλεπίδρασης. Οι άνθρωποι διδάσκουν ο ένας τον άλλο, με μεσολαβητή τον κόσμο και τα αντικείμενα της γνώσης. Η νηπιαγωγός και τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της γνώσης. Ρόλος της νηπιαγωγού είναι να αναρωτιέται διαρκώς ποιο θα είναι το επόμενο θέμα διαλόγου με τα παιδιά της τάξης της και να οργανώνει συστηματικά τον τρόπο που θα προσεγγίσουν τα παιδιά τα πράγματα που επιθυμούν να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να επιδράσουν κριτικά σε αυτά (Grundy, 2003: 119-121).

Υλικά και πηγές	Οποδήποτε υπάρχει γύρω μας μπορεί να αποτελέσει πηγή για μάθηση και κριτικό στοχασμό. Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου θεωρείται ανοιχτό σε αλληλεπιδράσεις και τα υλικά της μάθησης δεν περιορίζονται σε σχολικά βιβλία και αντικείμενα.
Ομάδες	Η εξατομικευμένη εκπαίδευση υπόκειται σε κριτική. Η μάθηση πραγματοποιείται πάντα σε ομαδικά πλαίσια με διάλογο και διαρκή αλληλεπίδραση μέσα και έξω από το νηπιαγωγείο (Grundy, 2003: 134· Smith, 2000· Φλουρής, 1983: 41). Σημαντικό κομμάτι του προγράμματος είναι οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις. Η κριτική ασκείται από τα μέλη μιας κοινότητας, τα οποία είναι αποφασισμένα να μάθουν το ένα από το άλλο. «Η πράξη σημαίνει δράση μαζί με τρίτους και όχι πάνω σε τρίτους» (Grundy, 2003: 123). Σημαντική επίσης θεωρείται η προσπάθεια της νηπιαγωγού για εκδημοκρατισμό της τάξης του νηπιαγωγείου. Αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της δημοκρατικής εξουσίας χωρίς αυταρχισμό ή επιτηρητικότητα. Παρέχεται ελευθερία στα παιδιά ενώ ταυτόχρονα οδηγούνται, με τη συμβολή της νηπιαγωγού, στη συνειδητοποίηση των ορίων της ελευθερίας τους (Freire, 2006: 23-24).
Τόπος	Το νηπιαγωγείο θεωρείται ανοικτό περιβάλλον μάθησης (βλ. Ενότητα 4 / Πρώτο Κεφάλαιο). Η καθημερινή ζωή παιδιών και νηπιαγωγού είναι σημαντική και δεν διαχωρίζεται από τη σχολική ζωή. Όλες οι εμπειρίες είναι σημαντικές και δεν αποδίδεται ιδιαίτερη αξία σε συγκεκριμένα ήδη εμπειριών.
Χρόνος	Στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης και του διαλόγου ο χρόνος δράσης και συλλογισμού ορίζεται από τα παιδιά και τη νηπιαγωγό.
Αξιολόγηση	Η αξιολόγηση της μάθησης και της διδασκαλίας δεν αποτελεί ξεχωριστή διαδικασία. Πρόκειται για διαδικασία αυτοαξιολόγησης της ομάδας της τάξης, νηπιαγωγών και παιδιών μαζί. Στόχος είναι η διατύπωση κρίσεων της ομάδας για το νόημα μιας πράξης μάθησης και διδασκαλίας. Καθώς η ομάδα εργάζεται για την κατασκευή της γνώσης της, αξιολογεί μέσα από συνολική συναίνεση τη δράση με βάση κυρίως τα εξής κριτήρια: α) Είναι όλα κατανοητά στην ομάδα; β) Πόσο αληθινά και έγκυρα είναι όσα λέγονται ή υποστηρίζονται; γ) Οι δράσεις που οργανώθηκαν πόσο ορθές και κατάλληλες είναι σε σχέση με τις αναζητήσεις της ομάδας; Σκοπός της αξιολόγησης στο αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη είναι ο κριτικός στοχασμός μέσα από τον προσδιορισμό και την κριτική αρχών και προτάσεων που είναι κοινωνικά κατασκευασμένες και δεν αντιπροσωπεύουν «φυσικές» αλήθειες, άρα μπορούν να αλλάξουν με την παρέμβαση της ομάδας.

Πίνακας 9. Συστατικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος ως πράξη

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής, συμπεριλαμβάνουν στις βασικές αρχές τους την υποστήριξη των παιδιών για ενεργή συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία ως δημοκρατικοί πολίτες. Όταν τα παιδιά βιώνουν εμπειρίες που τα βοηθούν να κατανοούν μια κατάσταση σε βάθος, να αντλούν ικανοποίηση από την εργασία στην οποία συμμετέχουν και να υπερνικούν εμπόδια με τη συμπαράσταση των φίλων τους, αναπτύσσουν κριτική σκέψη και λειτουργούν δημοκρατικά (Katz & Chard, 2004: 48-49). Το παράλληλο κείμενο που ακολουθεί θα σας βοηθήσει να οργανώσετε δράσεις που να διευκολύνουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης στην ομάδα του νηπιαγωγείου σας.

## Παράλληλο Κείμενο 7

### Τι είναι η κριτική σκέψη

Είναι δύσκολο να ορίσουμε την κριτική σκέψη γιατί ο καθένας από εμάς την αντιλαμβάνεται διαφορετικά. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Tyler Miller, κριτική σκέψη είναι «η σκέψη που ωθεί τους μαθητές:

1. σε μια πιο ενδιαφέρουσα και ουσιαστική μάθηση στη θέση της ανιαρής μάθησης,
2. σε υψηλότερα επίπεδα μάθησης (εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και εκτίμηση που αντιτίθενται στη γνώση και την κατανόηση),
3. στην απόκτηση αντίληψης και αρχών και στην εφαρμογή τους σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής,
4. στην αξιολόγηση της γνώσης και ζητημάτων αξιών και
5. στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους στην αντιμετώπιση προβλημάτων» (2004: 50).



Για να βοηθήσουμε τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά, προσανατολιζόμαστε σε ενέργειες που θα τα διευκολύνουν:

- να συνδέσουν τη νέα με την παλιά γνώση και την εμπειρία,
- να συσχετίζουν αυτά που μαθαίνουν καθημερινά με τις εμπειρίες τους,
- να διαμορφώσουν μια σφαιρική αντίληψη στην κατανόηση της σχέσης τους με τα άτομα και το περιβάλλον,
- να εκφράζουν την άποψή τους πάνω σε διάφορα (κοινωνικά, πολιτισμικά ή πολιτικά) ζητήματα,
- να ασκούν κριτική σε θέματα που συναντάνε σε έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό,
- να ασχολούνται με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων,
- να σκέπτονται, να λειτουργούν και να δρουν ατομικά και συλλογικά, στο πλαίσιο μιας κριτικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς, για παράδειγμα, στην προστασία του περιβάλλοντος, τη διασφάλιση της υγείας, την αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής.

Ως νηπιαγωγοί και μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας, μπορούμε επίσης να δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να διερευνούν γεγονότα και φαινόμενα γύρω τους που θα τα βοηθήσουν: α) να εκτιμήσουν τη συνεισφορά άλλων ανθρώπων στη δική τους ευημερία, β) να αποδεχτούν την αλληλεξάρτηση των ατόμων σε μια κοινωνία και γ) να κατανοήσουν την αξία της διαφορετικότητας ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας όπου ζουν (Katz & Chard, 2004: 48).

## Δραστηριότητα 10

*Τα παιδιά σε μια τάξη νηπιαγωγείου μαλώνουν διαρκώς και δυσκολεύονται να επιλύσουν τις διαφορές τους. Σε κάθε δυσκολία απευθύνονται στη νηπιαγωγό η οποία προσπαθεί να τους θυμίσει κάποιους κανόνες, ακούει τις διαφωνίες και προτείνει λύσεις που δεν γίνονται πάντα αποδεκτές. Δημιουργείται ένταση, κάποιοι απομακρύνονται από το παιχνίδι και κάποιες φορές στοχοποιούνται.*

Θα μπορούσε η κατάσταση που περιγράφηκε να αποτελέσει θέμα διαλόγου στην ομάδα και ανάπτυξης ενός προγράμματος μαζί με τα παιδιά, στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος ως πράξη, που θα τα οδηγήσει σε επίλυση των διαφορών τους χωρίς την παρέμβαση ενηλίκων; Με ποιο τρόπο θα το χειριζόσασταν στην τάξη και κατά πόσο θα εμπλέκατε τα παιδιά στη λήψη αποφάσεων τέτοιου τύπου από την ομάδα; Στο νηπιαγωγείο σας πώς ορίζονται οι κανόνες διαχείρισης κρίσεων;

## Δραστηριότητα 11

Εντάσσετε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δημοκρατικής αγωγής στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σας; Με ποιο τρόπο τα διαχειρίζεστε; Είναι οργανωμένα από εσάς ή / και λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες της ομάδας; Πόσο εμπλέκονται τα παιδιά στην επιλογή του περιεχομένου προς διερεύνηση και στην οργάνωση των δράσεων; Ποιος είναι ο στόχος της ομάδας; Τα παιδιά καταφέρνουν να αλλάξουν στάσεις και να ενεργοποιηθούν οργανώνοντας δράσεις ευαισθητοποίησης;

## 2.5. Κριτική των τεσσάρων τύπων αναλυτικών προγραμμάτων

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 10 που ακολουθεί, θα διατυπωθούν οι δυνατότητες και οι περιορισμοί που προκύπτουν από την υλοποίηση κάθε ενός από τους τέσσερις τύπους αναλυτικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο ώστε να είστε σε θέση να προσδιορίζετε γιατί και πότε σας είναι χρήσιμη η αξιοποίησή τους ή ο συνδυασμός τους στο πλαίσιο της τάξης σας.

	Περιορισμοί	Δυνατότητες
Αναλυτικό πρόγραμμα ως γνώση προς μετάδοση	<p>Θεωρούνται παραδοσιακού τύπου, κλειστά αναλυτικά προγράμματα με ό,τι αυτό συνεπάγεται.</p> <p>Η επαφή των παιδιών με τη γνώση γίνεται με λεκτικούς τρόπους και μάλιστα με κατεύθυνση κυρίως από τη νηπιαγωγό προς τα παιδιά. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης έχουν δείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και δεν προτείνεται η εκπαίδευση να εμμένει σε έναν μόνο ως κυρίαρχο (Smith, 2000).</p> <p>Τα παιδιά υποχρεώνονται να κάθονται και να παρακολουθούν για αρκετή ώρα και η δράση τους περιορίζεται, σε αρκετές περιπτώσεις, στην επανάληψη φράσεων ή στην απάντηση συγκεκριμένων ερωτήσεων.</p>	<p>Είναι καλό για τα παιδιά να διακρίνουν τα γνωστικά αντικείμενα ώστε να ξέρουν με τι ακριβώς ασχολούνται και τι μαθαίνουν, για να μπορούν να μιλήσουν για αυτό στους γονείς τους και να βάλουν τάξη στην πλημμύρα των καθημερινών δραστηριοτήτων (Perrenoud, 2002).</p> <p>Μειώνεται η ανασφάλεια που μπορεί να δημιουργήσει η συνεχής αμφισβήτηση της γνώσης, με τη δημιουργία βεβαιότητας, κυρίως στα μικρά παιδιά, ότι η γνώση είναι αλήθεια που δεν αλλάζει, είναι σημαντική και αξίζει να την προσεγγίσει κάποιος (Perrenoud, 2002).</p> <p>Βοηθούνται τα παιδιά, τα οποία μαθαίνουν πιο εύκολα μέσα από καλά δομημένες διαδρομές και κατευθύνσεις (Perrenoud, 2002). Επίσης, η χρήση τεχνικών μετάδοσης μπορεί να είναι επιβεβλημένη και αναπτυξιακά κατάλληλη για τα παιδιά, σε περιπτώσεις που υπαγορεύονται από το πλαίσιο της τάξης (Bredenkamp &amp; Copple, 1998: 55-58).</p> <p>Οι δεξιότητες μετάδοσης της νηπιαγωγού μπορεί να είναι χρήσιμες σε περιπτώσεις μεγάλων τάξεων - πάνω από 30 παιδιά ανά νηπιαγωγό (UNESCO, 2006).</p>
Αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν	<p>Σχεδιάζονται από ειδικούς εκτός τάξης για να εφαρμοστούν σε αυτή. Η νηπιαγωγός πιέζεται να παράγει αποτελέσματα με τον τρόπο που τα οραματίστηκαν οι σχεδιαστές τους και η ποιότητα της δουλειάς της κρίνεται από τα προϊόντα των πράξεων, των δικών της και των παιδιών (Grundy, 2003: 53· Smith, 2000).</p> <p>Ο τρόπος δράσης των παιδιών είναι προκαθορισμένος και κατευθυνόμενος. Όταν το πρόγραμμα είναι πολύ κλειστό, δε δίνεται η δυνατότητα στη νηπιαγωγό να αξιοποιήσει αλληλεπιδράσεις που παρατηρεί να συμβαίνουν ανάμεσα στα παιδιά κατά τη διάρκεια της δράσης.</p> <p>Η συμπεριφορά των παιδιών δεν είναι «μετρήσιμη» και είναι δύσκολο να προσδιοριστεί αυτό που πραγματικά συμβαίνει. Στην προσπάθεια να υλοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι και να «μετρηθούν» ορισμένες συμπεριφορές, παραβλέπεται η γνώση που πραγματοποιείται από τις ευρύτερες αλληλεπιδράσεις των παιδιών (Smith, 2000).</p> <p>Ο κατακερματισμός της γνώσης δεν βοηθά τα παιδιά να κάνουν γενικεύσεις και συνδέσεις των όσων μαθαίνουν στο σχολείο με όσα βιώνουν στην καθημερινή ζωή τους.</p>	<p>Υπάρχει συστηματικός τρόπος οργάνωσης του προγράμματος με οδηγίες προς τις νηπιαγωγούς και αυτό θεωρείται βοηθητικό για τις νηπιαγωγούς που δεν έχουν μεγάλη εμπειρία.</p> <p>Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με υλικά και αντικείμενα και πειραματίζονται με κατευθυνόμενο τρόπο. Αυτός ο τρόπος μάθησης είναι πιο κοντά στις πραγματικές τους ανάγκες, ακόμα και αν δεν επιτρέπεται η χρήση των αντικειμένων με δημιουργικότητα και φαντασία.</p> <p>Υπάρχουν επιστημονικοί κλάδοι, από τους οποίους και προήλθαν αυτού του τύπου τα αναλυτικά προγράμματα - όπως π.χ. οι φυσικές επιστήμες - όπου η ενασχόληση των παιδιών με τα υλικά είναι απαραίτητο να ακολουθεί μία συγκεκριμένη λογική και πορεία, ώστε να προσεγγιστεί με επιστημονικό τρόπο ένα φαινόμενο (Grundy, 2003: 45-46).</p>

## Περιορισμοί

Οι νηπιαγωγοί χρειάζονται συνεχή ενδοσχολική επιμόρφωση, φροντίδα, προσοχή συμπαράσταση και στήριξη για να είναι σε θέση να ενώσουν θεωρία, έρευνα και πράξη με τρόπο που να διευκολύνει, τη μάθηση των παιδιών (Stenhouse, 2000: 207).

Παρόλο που δίνεται έμφαση στην κρίση και στη δημιουργία νοήματος από όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν γίνονται αντιληπτά και δεν σχολιάζονται τα συμφέροντα που εξυπηρετούνται από την εκπαίδευση. Πολλές φορές η διαδικασία καταλήγει να εξυπηρετεί τεχνολογικούς στόχους ή στόχους παραγωγής, με τα παιδιά να αναπτύσσουν συγκεκριμένες δεξιότητες, χωρίς να είναι σε θέση να κατανοήσουν στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει (Grundy, 2003: 92).

Ο τρόπος αξιοποίησης του προγράμματος στην τάξη δεν οδηγεί πάντοτε στην ευημερία και τη χειραφέτηση παιδιών και νηπιαγωγών. Πολλές φορές τα θέματα και τα προβλήματα που προσεγγίζονται δεν είναι αυτά που αληθινά απασχολούν την ύπαρξη και τις σχέσεις παιδιών και νηπιαγωγών, ώστε να γίνει κατανοητή η σχέση του ανθρώπου με την κοινωνία και τον κόσμο (Grundy, 2003: 121-122).

## Δυνατότητες

Δεδομένης της μοναδικότητας κάθε τάξης, οποιαδήποτε θεωρητική πρόταση δοκιμάζεται και ελέγχεται από κάθε νηπιαγωγό στην τάξη της. Η νηπιαγωγός ερευνά και αναστοχάζεται αναφορικά με τη δουλειά της.

Η έρευνα στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως έρευνα της εμπειρίας των νηπιαγωγών και ως προσπάθεια για επιβεβαίωση των υποθέσεων ή των πορισμάτων επιστημονικών κλάδων, όπως η φιλοσοφία, η ιστορία, η ψυχολογία και η κοινωνιολογία, με βάση τη δουλειά τους και σε συνεργασία μαζί τους. Η θεωρία αποτελεί πρόταση για δράση και στοχασμό και όχι συνταγή για εφαρμογή. Δεν τίθεται θέμα εφαρμογής επιστημονικών πορισμάτων αλλά στοχαστικής αναζήτησης και εποικοδομητικής κριτικής της δουλειάς τους (Stenhouse, 2000: 246-247).

Οι νηπιαγωγοί επικεντρώνονται στο νόημα της μαθησιακής διαδικασίας για τα παιδιά και προσπαθούν να βελτιώσουν τις δικές τους πρακτικές ώστε να προσεγγίσουν το ενδιαφέρον τους (Grundy, 2003: 112).

Το πρόγραμμα προκύπτει μέσα από συνεχείς διαπραγματεύσεις ανάμεσα σε νηπιαγωγό και παιδιά και δύσκολα επαναλαμβάνεται (Grundy, 2003: 141).

Η διαδικασία μοιράσματος της ευθύνης της μάθησης δεν συναντά πάντοτε την υποστήριξη των παιδιών ή των γονιών τους. Πολλά παιδιά περιμένουν από τους ενήλικες να τα καθοδηγήσουν και μειώνεται η εκτίμησή τους προς αυτούς, όταν αυτό δε συμβαίνει (Grundy, 2003: 141).

Δε δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο πλαίσιο. Το πρόγραμμα είναι αυτό που πραγματικά συμβαίνει στην τάξη. Είναι μια συνεχής κοινωνική διαδικασία που περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις παιδιών, νηπιαγωγών, γνώσης και περιβάλλοντος. Όταν τα παιδιά δεν είναι έτοιμα να εμπλακούν σε διαδικασίες χειραφέτησης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να το σεβαστούν και να προχωρήσουν με προσεκτικά βήματα αναστοχάζομενοι και λαμβάνοντας υπόψη το όλο πλαίσιο της τάξης τους (Swchartz, 2008' Grundy, 2003: 141).

Οδηγεί νηπιαγωγούς και παιδιά να γίνουν ενεργοί πολίτες, να ασχοληθούν με θέματα κοινωνικού χαρακτήρα και να κάνουν διορθωτικές παρεμβάσεις ως ομάδα. Πρόκειται για προσπάθεια αλλαγής μέσα από το σύστημα (Grundy, 2003: 148).

Τα παιδιά ενδιαφέρονται για τα αληθινά προβλήματα που συνδέονται με την ύπαρξή τους. Ασχολούνται με τον εαυτό τους στον κόσμο αλλά και τον κόσμο ευρύτερα, και νιώθουν την ανάγκη να τον κατανοήσουν, να ασκήσουν κριτική και να οργανώσουν δράσεις αλλαγής και βελτίωσης, ξεκινώντας από το καθημερινό τους πλαίσιο.

Βοηθά κυρίως τις νηπιαγωγούς που η δουλειά τους επηρεάζεται από ενδιαφέρον για χειραφέτηση, να αναπτύξουν κριτική σκέψη, να προσδιορίσουν τα συστήματα αξιών στην εκπαίδευση, τα εμπόδια στην καινοτομία και τη μεταρρύθμιση και να προτείνουν δράσεις για αλλαγή μέσα στο πλαίσιο της τάξης τους (Grundy, 2003: 149).

Πίνακας 10. Δυνατότητες και περιορισμοί των τεσσάρων τύπων αναλυτικών προγραμμάτων

Στην τάξη του νηπιαγωγείου δεν εργαζόμαστε αμιγώς με έναν τύπο αναλυτικού προγράμματος. Ανάλογα με το πλαίσιο της τάξης μας, το οποίο υπαγορεύεται από εμάς ως νηπιαγωγούς, τα παιδιά και τα ενδιαφέροντα της ομάδας, καθώς και το είδος της γνώσης που προσεγγίζουμε, αξιοποιούμε λίγο πολύ και τους τέσσερις τύπους. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε κάθε φορά ποιο τύπο αξιοποιούμε και, συνακολούθως, τους περιορισμούς ή τις δυνατότητες που προκύπτουν από την επιλογή μας. Στην Ενότητα 3 που ακολουθεί θα σας δοθεί η δυνατότητα να αναστοχαστείτε αναφορικά με τον τρόπο που αξιοποιείτε τους τέσσερις τύπους αναλυτικών προγραμμάτων.

# Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

## Κριτική ανάγνωση αναλυτικών προγραμμάτων

1. Στο βιβλίο των Bredekamp, S. & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, μπορείτε να βρείτε στοιχεία για την αξιοποίηση διαφόρων πρακτικών στο χώρο του νηπιαγωγείου, με τέτοιο τρόπο ώστε, ακόμα και αν θεωρούνται παραδοσιακές, η προσέγγιση από τα παιδιά να βιώνεται ως αναπτυξιακά κατάλληλη και άκρως προοδευτική.
2. Το βιβλίο της UNESCO. (2006). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Specialized. Booklet 2: Practical Tips for Teaching Large Classes*. Bangkok: UNESCO, δίνει προοδευτικές ιδέες για αξιοποίηση παραδοσιακών πρακτικών σε τάξεις με μεγάλο αριθμό παιδιών.
3. Στο διαδίκτυο, στην ιστοσελίδα <http://www.ecedu.upatras.gr/fibonacci/> μπορείτε να ενημερωθείτε για το «Fibonacci project». Πρόκειται για πανευρωπαϊκό πρόγραμμα που υποστηρίζεται από το εργαστήριο Θετικών Επιστημών του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών και η κριτική εφαρμογή του θα σας βοηθήσει να πειραματιστείτε στο νηπιαγωγείο σας με προγράμματα που αξιοποιούν συστηματικά την έμφυτη περιέργεια των παιδιών για το φυσικό, το βιολογικό και το λογικομαθηματικό κόσμο.
4. Στο βιβλίο της Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Προϊόν ή πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας, μπορείτε να βρείτε ενδιαφέροντα στοιχεία για το αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη, καθώς και αναφορές και συγκρίσεις με το αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία.

Απάντηση / Δραστηριότητα 6

Οι στόχοι που υλοποιούνται στη δραστηριότητα είναι ο 3ος και ο 6ος.

# Ενότητα 3

## Κριτική εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων

Ο ρόλος σας ως νηπιαγωγός είναι σημαντικός. Ακόμα και όταν θεωρείτε ότι απλά εφαρμόζετε ένα κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα, εσείς ελέγχετε την υλοποίησή του στην τάξη. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στη σύγχρονη κοινωνία, μετατρέπουν διαρκώς τις συνθήκες δουλειάς στο νηπιαγωγείο υποχρεώνοντάς σας να αναζητάτε συνεχώς θεωρητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά εφόδια ώστε να είστε σε θέση να εργαστείτε στο νηπιαγωγείο σας με γνώση, κατανόηση και φαντασία.

Στο πλαίσιο της τάξης σας προσπαθείτε να οργανώσετε και να υλοποιήσετε προγράμματα που να κινούν αρχικά το δικό σας ενδιαφέρον, να σας είναι προσιτός ο χειρισμός τους στην τάξη και να νιώθετε ότι βοηθάτε τα παιδιά να προσεγγίσουν τη γνώση που είναι απαραίτητη και συμβατή με την ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους. Η υλοποίησή τους δεν είναι πάντοτε επιτυχημένη και λογικό είναι να αναρωτιέστε τι μπορεί να βελτιωθεί!

Ένα σημείο που αξίζει να προβληματιστείτε αφορά κυρίως το δικό σας ρόλο στην επιλογή προγραμμάτων που υλοποιείτε στο νηπιαγωγείο σας, σε συνάρτηση με τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, της οικογένειάς τους αλλά και της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ζουν και αναπτύσσονται. Τις περισσότερες φορές, ο τρόπος δράσης μας στην τάξη πηγάζει από τα προσωπικά μας ενδιαφέροντα χωρίς όμως αυτό να είναι πάντα αρκετό. Το νηπιαγωγείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα στο οποίο παίζουν σημαντικό ρόλο όλα τα άτομα, παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι, φορείς και άτομα από την ευρύτερη κοινότητα, τα οποία άμεσα ή έμμεσα το επηρεάζουν. Στο Πρώτο Κεφάλαιο του βιβλίου μπορείτε να ενημερωθείτε για τη συστημική προσέγγιση του περιβάλλοντος, ενώ στο Δεύτερο Κεφάλαιο για τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Τα ενδιαφέροντα όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζουν τον τρόπο που διαχειρίζεστε το αναλυτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο σας. Για να είστε σε θέση να αντιμετωπίσετε κριτικά όποιες εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές και παρεμβάσεις προκύπτουν στην καθημερινότητα τη δική σας, των παιδιών και των οικογενειών τους, οφείλετε να οργανώνετε δράσεις που να ανταποκρίνονται στην απαίτηση της εποχής για άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην κοινωνία και στον κόσμο των παιδιών.

### 3.1. Προγράμματα και δράσεις οργανωμένα με βάση τα ενδιαφέροντα

Με βάση όσα αναφέραμε στην Ενότητα 2, είναι σημαντικό να γνωρίζετε ότι ως νηπιαγωγός οργανώνετε και υλοποιείτε δράσεις στο νηπιαγωγείο σας υιοθετώντας, συνειδητά και μη, κάποιον ή κάποιους από τους τέσσερις τύπους αναλυτικών προγραμμάτων. Ο τύπος αναλυτικού προγράμματος που επιλέγετε απορρέει από το δικό σας προσωπικό ενδιαφέρον για τη γνώση. Αν υιοθετείτε, για παράδειγμα, το ενδιαφέρον για διατήρηση και μετάδοση της παραδοσιακής ακαδημαϊκής γνώσης, επιλέγετε το αναλυτικό πρόγραμμα ως γνώση προς μετάδοση. Αν κυρίαρχο για εσάς είναι το τεχνικό ενδιαφέρον που σχετίζεται με τις θετικές, κυρίως, επιστήμες και με σύγχρονους τρόπους επαφής με την επιστημονική γνώση, επιλέγετε το αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν. Αν διακατέχετε από πρακτικό ενδιαφέρον που σχετίζεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, επιλέγετε το αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία. Αν τέλος κυρίαρχο για εσάς είναι το χειραφετικό ενδιαφέρον που σχετίζεται με την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και δημοκρατικού πνεύματος στην ομάδα της τάξης σας, το αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη είναι αυτό που υλοποιείτε στο νηπιαγωγείο σας.

Το παράδειγμα που ακολουθεί θα σας βοηθήσει να κατανοήσετε πώς η επιλογή κάποιου / -ων από τους τέσσερις τύπους αναλυτικού προγράμματος μπορεί να συμβαίνει στο νηπιαγωγείο σας. Επίσης, θα σας δώσει τη δυνατότητα να κατανοήσετε καλύτερα σε ποιον ή σε ποιους τύπους αναλυτικών προγραμμάτων ανήκει το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι σε ισχύ σήμερα στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

## Παράδειγμα 3

### Η ανάπτυξη ενός θέματος με βάση τους τέσσερις τύπους αναλυτικών προγραμμάτων

Τέσσερις νηπιαγωγοί υλοποιούν θεματική ενότητα στο νηπιαγωγείο τους που αφορά τα έντομα. Η κάθε μία υιοθετεί έναν από τους τύπους των αναλυτικών προγραμμάτων που αναφέρθηκαν στην Ενότητα 2. Η σύντομη περιγραφή θα σας βοηθήσει να εντοπίσετε και να κατανοήσετε καλύτερα τις διαφορές και τα επιμέρους στοιχεία των τεσσάρων τύπων αναλυτικών προγραμμάτων.

#### *Αναλυτικό πρόγραμμα και γνώση προς μετάδοση*

Η νηπιαγωγός επιλέγει εποπτικό υλικό (βιβλία, εικόνες, στοιχεία από το διαδίκτυο) που αναφέρονται στα έντομα. Φέρνει το υλικό στο νηπιαγωγείο και το παρουσιάζει στα παιδιά με διάφορες τεχνικές μετάδοσης (ανάγνωση, διήγηση, επίδειξη). Εισάγει νέες λέξεις σχετικές με το θέμα και φτιάχνει πίνακες αναφοράς να ανατρέχουν τα παιδιά όταν το χρειάζονται. Κάνει συχνά ερωτήσεις για να αξιολογήσει αν θυμούνται όσα αναφέρθηκαν. Οργανώνει εργασίες όπου τα παιδιά ζωγραφίζουν, κόβουν και κολλούν έντομα, κατασκευάζουν κολλάζ, αντιστοιχούν λέξεις με εικόνες, γράφουν σχετικές λέξεις, μαθαίνουν σχετικά τραγούδια, ομαδοποιούν, μετρούν, κατηγοριοποιούν κ.λπ. (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977: 195-213).

#### *Αναλυτικό πρόγραμμα και προϊόν*

Η νηπιαγωγός ανατρέχει σε γνώσεις αναφοράς σχετικά με τα έντομα ώστε να είναι η ίδια κατάλληλα προετοιμασμένη. Ενημερώνεται αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η σκέψη των παιδιών σχετικά με την επιστημονική γνώση (π.χ. στην περίπτωση των εντόμων, τα παιδιά δεν θεωρούν πάντα ότι είναι ζωντανοί οργανισμοί, είναι δύσκολο να κατανοήσουν τις μεταμορφώσεις ενός εντόμου από κάμπια σε χρυσαλίδα και σε ενήλικο έντομο και να γενικεύσουν αυτό το μοντέλο ανάπτυξης σε όλα τα έντομα) (Driver, Squires, Rushworth & Wood-Robinson, 2000). Συγκεντρώνει απαραίτητο εποπτικό υλικό (έντομα για παρατήρηση, εικόνες και άλλο διαδραστικό υλικό από το διαδίκτυο, βιβλία και έντυπα) και οργανώνει δραστηριότητες πειραματισμού και παρατήρησης. Διατυπώνει στόχους και οργανώνει κατάλληλες δράσεις υλοποίησής τους από τα παιδιά. Τα παιδιά ατομικά ή χωρισμένα σε ομάδες, αλληλεπιδρούν τα ίδια με το υλικό: π.χ. α) παρατηρούν έντομα να αναπτύσσονται και καταγράφουν προβλέψεις και παρατηρήσεις με το δικό τους τρόπο, β) παίζουν παιχνίδια στον υπολογιστή όπου προβλέπουν τη μεταμόρφωση διάφορων εντόμων από κάμπιες σε ενήλικα έντομα. Παράλληλα ζητούν βοήθεια από τη νηπιαγωγό ή τους γονείς τους, σε απάντηση αποριών που τους δημιουργούνται και καταγράφουν όσα ανακάλυψαν από την επαφή τους με το υλικό. Η νηπιαγωγός αρχικά ενημερώνεται για τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα έντομα μέσα από δραστηριότητες, τις οποίες συνδέει με δραστηριότητες αξιολόγησης στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης ώστε να έχει μια σφαιρική αξιολόγηση της γνώσης που προσέγγισαν τα παιδιά και της αλληλεπίδρασής τους με το υλικό.

#### *Αναλυτικό πρόγραμμα και διαδικασία*

Είναι άνοιξη και η νηπιαγωγός παρατηρεί ότι τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα έντομα που συναντούν στην τάξη ή στην αυλή του νηπιαγωγείου. Οργανώνει μαζί με τα παιδιά σχέδιο εργασίας, όπου τα ίδια τα παιδιά αποφασίζουν τι ακριβώς θέλουν να μάθουν για τα έντομα. Ανακοινώνουν την πρόθεσή τους στους γονείς και καταγράφουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, συγκεκριμένες ερωτήσεις που τα απασχολούν. Χωρισμένα σε μικρές ομάδες και αξιοποιώντας, βιβλία, εικόνες, στοιχεία από το διαδίκτυο, πειράματα, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις από ειδικούς και μελέτες πεδίου, προσπαθούν να βρουν απαντήσεις στις ερωτήσεις που έθεσαν. Σε όλη τη διάρκεια των δράσεων, η νηπιαγωγός αξιοποιώντας στοιχεία από την αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση που υλοποιεί, βοηθά και κατευθύνει τα παιδιά να οργανώσουν, τροποποιήσουν και βελτιώσουν τη δράση τους ώστε να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Η ομάδα, τέλος, οργανώνει δράσεις αξιολόγησης, στις οποίες ανακοινώνει στους γονείς ή σε άλλα παιδιά, με διάφορους τρόπους (αφίσες, θεατρικό παιχνίδι, τραγούδια, κατασκευές, παιχνίδια κ.λπ.), όσα καινούρια έμαθε από τη διερεύνηση του θέματος (Katz & Chard, 2004).

#### *Αναλυτικό πρόγραμμα και πράξη*

Η νηπιαγωγός παρατηρεί ότι κάποια παιδιά στο νηπιαγωγείο της φοβούνται τα έντομα, τα σκοτώνουν ή τα βασανίζουν στο παιχνίδι τους έξω στην αυλή. Ξεκινά συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης και προσπαθεί μέσα από διάλογο να βοηθήσει τα παιδιά να προσδιορίσουν για ποιους λόγους συμπεριφέρονται έτσι στα έντομα. Στόχος της είναι να δημιουργήσει έναν προβληματισμό



σχετικά με την ύπαρξη των εντόμων στη φύση και το ρόλο που παίζουν στον κύκλο ζωής φυτών και ζώων του πλανήτη. Αξιοποιώντας στοχευμένα σχέδια εργασίας, οργανώνει μαζί με τα παιδιά δράσεις για να κατανοήσουν μέσα από χρήση κατάλληλων πηγών, αναλύσεων, ερμηνειών και προβλέψεων την αξία ύπαρξης εντόμων στον πλανήτη και τον προσδιορισμό συμπεριφορών, κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων, στάσεων και αξιών που οδηγούν τους ανθρώπους να εξοντώνουν τα έντομα. Βοηθά τα παιδιά να αλλάξουν αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν έντομα με τα οποία έρχονται σε άμεση επαφή, μειώνοντας αρνητικές και υιοθετώντας θετικές συμπεριφορές (π.χ. να βγάζουν έξω και όχι να σκοτώνουν μία σφήκα ή μία μέλισσα που μπήκε στην τάξη). Προσπαθεί να εμπλέξει όλη την τάξη στη δημιουργία συμβολαίου σχετικά με την υπεράσπιση των εντόμων και την ενημέρωση της οικογένειας των παιδιών αλλά και της ευρύτερης κοινότητας (π.χ. να χρησιμοποιούν φυσικά εντομοαπωθητικά και όχι εντομοκτόνα) με απώτερο στόχο τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων με οικολογική συνείδηση (Φλογαίτη, 2006 και 1998).

Το προσωπικό σας ενδιαφέρον για τη γνώση είναι σημαντικό αλλά δεν μπορείτε να βασιστείτε μόνο σε αυτό για να οργανώσετε με επιτυχία το πρόγραμμά σας στην τάξη. Εξίσου σημαντικά είναι τα ενδιαφέροντα των παιδιών και των οικογενειών τους, όπως αυτά επηρεάζονται από την ευρύτερη πολιτισμική κουλτούρα της κοινωνίας στην οποία ζουν. Πολλές φορές είστε υποχρεωμένη να οργανώσετε προγράμματα που δεν αντιπροσωπεύουν τα δικά σας ενδιαφέροντα, αλλά απορρέουν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και των οικογενειών τους. Αν γνωρίζετε τα πραγματικά ενδιαφέροντα της ομάδας και τα αντιμετωπίζετε με σεβασμό, προσθέτοντας και το προσωπικό σας στίγμα που προέρχεται από τα δικά σας ενδιαφέροντα, το πρόγραμμα που θα προκύπτει στην τάξη σας θα είναι επιτυχημένο.

## Δραστηριότητα 12

Στη Δραστηριότητα 5 της Ενότητας 2 σας ζητήθηκε να προτείνετε τρόπους ανάπτυξης προγράμματος για τα έντομα στο νηπιαγωγείο. Συγκρίνοντας αυτά που προτείνετε με το Παράδειγμα 3, μπορείτε να προσδιορίσετε από ποιον ή από ποιους τύπους αναλυτικών προγραμμάτων επηρεάζεται περισσότερο ο τρόπος δουλειάς σας στο νηπιαγωγείο;

### 3.2. Προγράμματα και δράσεις σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα για να είναι ισορροπημένο και αποτελεσματικό οφείλει να προσανατολιστεί εξίσου στο παιδί, τη γνώση και την κοινωνία, όπως και να αξιοποιεί στοιχεία και από τους τέσσερις τύπους αναλυτικών προγραμμάτων (Κυρίτσης, 2009 • Schwartz, 2008). Παράλληλα οφείλει να είναι ανοικτό και να επιδέχεται τροποποιήσεις από τη νηπιαγωγό ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες της τάξης της. Για πολλούς ερευνητές, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι το επίσημο που προτείνει η πολιτεία, αλλά αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο πλαίσιο της τάξης. Είναι μια συνεχής κοινωνική διαδικασία που προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις παιδιών, νηπιαγωγών και γνώσης, στο συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης σε συνάρτηση με το ευρύτερο περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Niculescu, 2009 • Schwartz, 2008 • Smith, 2000 • Cornbleth, 1990).

Τα τελευταία χρόνια το ελληνικό νηπιαγωγείο πραγματοποιεί ένα άνοιγμα στην κοινωνία. Σταδιακά μετατρέπεται σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά, γεγονός που επηρεάζει και το αναλυτικό του πρόγραμμα. Στη συνέχεια της ενότητας σας παραθέτουμε ένα παράδειγμα προγράμματος σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης, που αξιοποιεί τις ανθρώπινες σχέσεις και παίρνει στοιχεία από όλους τους τύπους αναλυτικών προγραμμάτων. Παράλληλα προτείνει διαδικασίες αναστοχασμού με τις οποίες θα ασχοληθείτε διεξοδικά στο Τέταρτο Κεφάλαιο του βιβλίου.

Τα προγράμματα σε ανοικτό περιβάλλον δεν έχουν «ευκαιριακό» χαρακτήρα ούτε δομούνται σε σχέση με το χρόνο, αλλά πραγματώνονται σε σχέση με τους στόχους. Δεν είναι στατικά, όπως δεν υπάρχει τίποτα στατικό στο περιβάλλον, ο σχεδιασμός τους επιδέχεται συνεχώς ρυθμίσεις και η αναγκαιότητα πραγματοποίησής τους υποδεικνύεται από την αρχική ανίχνευση και ιεράρχηση των αναγκών της ομάδας. Τροποποιούνται με βάση τη διαρκή μελέτη των αναγκών της ομάδας, οι οποίες αλλάζουν όσο ευρύνεται η εμπειρία της πάνω στο ζήτημα. Η γνώση που προκύπτει από την εμπειρία για νηπιαγωγούς και παιδιά, οικοδομείται με διαδοχικά βήματα, μέσα από τη σύγκριση, τη γενίκευση και τη μεταφορά σε άλλους τομείς και καταστάσεις.

Η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό, αλλά και σε όλα τα στάδια του προγράμματος, θεωρείται δεδομένη εφόσον το πρόγραμμα συνδέεται με τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους. Ανεξάρτητα όμως από το πώς θα υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα, η ερώτηση που πρέπει να έχουμε στο νου είναι «τι ελπίζω ότι τα παιδιά θα κερδίσουν από αυτό», αλλά και «τι ελπίζω ότι θα κερδίσω εγώ», και γενικότερα όλα τα άτομα που εμπλέκονται.

## Παράδειγμα 4

### Η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό ενός κέντρου δημιουργικής απασχόλησης

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται το ενδιαφέρον των ενηλίκων για την ακρόαση των απόψεων των μικρών παιδιών σε σημαντικά θέματα, όπως στο σχεδιασμό του περιβάλλοντος όπου περνάνε τις περισσότερες ώρες της παιδικής τους ζωής (σχολείο, παιδικές χαρές, παιδότοποι, κέντρα δημιουργικής απασχόλησης). Ένα παράδειγμα ενεργητικής επικοινωνίας ενηλίκων και παιδιών αποτελεί το κέντρο δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας “Discover” (<http://www.discover.org.uk>), το οποίο βρίσκεται στο Stratford του Λονδίνου.

Το 2002 η τοπική κοινότητα αποφάσισε να διαμορφώσει το κτίριο σε χώρο συνάντησης των γονιών με τα παιδιά τους για να περνούν δημιουργικές ώρες μαζί. Οι υπεύθυνοι του κτιρίου οργάνωσαν μια έρευνα στα γύρω σχολεία και ρώτησαν τα παιδιά πώς θα ήθελαν να είναι αυτός ο χώρος. Συνέλεξαν τις απόψεις τους μέσα από ζωγραφιές και εκθέσεις ιδεών και σε συνεργασία με τους αρχιτέκτονες διαμόρφωσαν τον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο του κτιρίου. Επιπλέον, συστάθηκε μια ομάδα παιδιών, ηλικίας τεσσάρων έως έντεκα χρόνων, η οποία συνεργαζόταν σε μηνιαία βάση με τους αρχιτέκτονες, τους διοικητικούς, τους διακοσμητές και είχε ως ρόλο να βοηθήσει τους ενήλικες να καταλάβουν πώς σκέφτονται τα παιδιά. Στόχος της προσπάθειας αυτής ήταν αρχικά, να δημιουργηθεί ένα κέντρο με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να διακοσμηθεί με αφορμή τη φαντασία και τις ιδέες τους. Στην πορεία στόχος είναι να εξακολουθήσει να λειτουργεί με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, μέσω επιτροπής στην οποία συμμετέχουν τα ίδια και έχουν λόγο στις αποφάσεις που παίρνονται κάθε φορά.

Στο παράλληλο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται ορισμένες γενικές αρχές που ισχύουν για οποιοδήποτε πρόγραμμα σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης, αν και έχουν προκύψει από προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Όπως θα δείτε, σας είναι ήδη γνωστές και αποτελούν συνδυασμό όλων των τύπων αναλυτικών προγραμμάτων. Παρόλα αυτά, η συνοπτική παρουσίασή τους θα σας βοηθήσει να τις έχετε υπόψη στο σχεδιασμό οποιουδήποτε προγράμματος στην τάξη σας.



# Παράλληλο Κείμενο 8

## Γενικές αρχές προγραμμάτων σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης.

Η πρωτοπόρος στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία Ruth Wilson προσδιόρισε κάποιες γενικές αρχές για την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οι οποίες ισχύουν για οποιοδήποτε πρόγραμμα σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης. Οι κατευθυντήριες αρχές της Wilson (Meredith et al., 2000: 20-21' Wilson, 1993: 13-23) βασίζονται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και είναι οι εξής:

1. Αρχίζουμε με απλές εμπειρίες, με οικεία πράγματα από το άμεσο περιβάλλον των παιδιών ώστε να νιώθουν άνετα.
2. Τα παιδιά δομούν τη γνώση τους κτίζοντας πάνω στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες μέσα από εξερεύνηση, συζήτηση, εφαρμογή και άλλες μορφές ενεργής μάθησης.
3. Δίνουμε στα παιδιά ενεργό ρόλο, διευκολύνουμε την αλληλεπίδρασή τους με άλλα παιδιά και με διάφορα υλικά.
4. Αξιοποιούμε το ενδιαφέρον και την περιέργειά τους αφήνοντας να παίξουν καθοριστικό ρόλο τόσο στην επιλογή όσο και στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων.
5. Παρέχουμε στα παιδιά ευχάριστες εμπειρίες, ικανές να μείνουν στη μνήμη. Είναι σημαντικό να μην ξεχνάμε ότι η ευχαρίστηση που αντλεί ένα παιδί από μία δραστηριότητα είναι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενό της.
6. Δίνουμε έμφαση στην εμπειρία και όχι στη «διδασκαλία». Για να είναι αποτελεσματική μια μαθησιακή δραστηριότητα, είναι σκόπιμο να εμπλέκει τα παιδιά σε καταστάσεις όπου δραστηριοποιούνται και μοιράζονται πράγματα και δεν παρακολουθούν παθητικά.
7. Εμπλέκουμε και αξιοποιούμε όλες τις αισθήσεις των παιδιών. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τη φύση και τον κόσμο και μαθαίνουν όταν βλέπουν, μυρίζουν, αγγίζουν, ακούν, γεύονται, αισθάνονται.
8. Χρησιμοποιούμε τεχνικές για επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων που ευνοούν την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης.
9. Χρησιμοποιούμε άλλα παιδιά και ενήλικες ως διευκολυντές και μέντορες των παιδιών. Η συνεργασία των παιδιών της ομάδας έχει μόνο θετικά να προσφέρει σε όλους, και σε αυτούς που βοηθούν και σε αυτούς που βοηθιούνται.
10. Ενισχύουμε τη συνεργατική και συμμετοχική μάθηση μέσα από ομάδες.
11. Δουλεύουμε σε τρία επίπεδα: ατομικό, επίπεδο μικρής ομάδας αλλά και ολομέλειας της τάξης.
12. Ενισχύουμε την αλληλοδιδασκαλία και μάθηση παιδιών από διαφορετικές ηλικίες.
13. Συνδυάζουμε τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης, κάθε διαφορετικό ύψος μάθησης, καθώς και τις αναπτυξιακές ανάγκες καθενός (κοινωνικές, συναισθηματικές, φυσικές, νοητικές, αισθητικές, πνευματικές).
14. Εντάσσουμε την αξιολόγηση σε όλες τις φάσεις του προγράμματος. Τα παιδιά συμμετέχουν στην αξιολόγηση και είναι σημαντικά όσα έχουν να πουν.
15. Δίνουμε έμφαση στην ομορφιά και το θαύμα της φύσης ώστε τα παιδιά να εκτιμούν μεγαλώνοντας όσα τους προσφέρει και να τα διαχειρίζονται με σεβασμό.
16. Δίνουμε έμφαση στις σχέσεις και ενισχύουμε τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία των παιδιών στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων.
17. Δείχνουμε ξεκάθαρα το προσωπικό μας ενδιαφέρον, εκφράζουμε την ευχαρίστησή μας από την αλληλεπίδρασή μας με τη φύση και τον κόσμο και συζητούμε για τους τρόπους με τους οποίους έμπρακτα νοιαζόμαστε για όσα συμβαίνουν γύρω μας. Τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερα πράγματα για στάσεις και αξίες παρατηρώντας τη συμπεριφορά των μεγάλων και πολύ λιγότερα ακούγοντάς τους απλά να μιλούν για αυτά.
18. Διατηρούμε ένα ευχάριστο, φιλικό κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής. Τα παιδιά είναι σημαντικό να γνωρίζουν ότι χαίρουν της εκτίμησης, της αποδοχής και της εμπιστοσύνης των ενηλίκων, οι οποίοι δουλεύουν μαζί τους.
19. Επιχειρούμε να δημιουργήσουμε αναφορές για τον κόσμο μέσα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Η ιδέα ότι υπάρχουν πολλές οπτικές είναι χρήσιμη και μπορεί να προωθηθεί μέσα από αναφορές στην τέχνη και τον πολιτισμό διαφορετικών λαών.
20. Βγαίνουμε από την τάξη όσο περισσότερο μπορούμε. Εάν θέλουμε τα παιδιά να αναπτύξουν ένα αίσθημα αγάπης, σεβασμού και φροντίδας για τη φύση, τον κόσμο και τον πολιτισμό, τότε θα πρέπει να τους δώσουμε τη δυνατότητα και το χρόνο να βιώσουν σχετικές εμπειρίες.

Ο προσεκτικός σχεδιασμός δράσεων σε ανοικτό μαθησιακό περιβάλλον είναι σημαντικός, επειδή ενήλικες και παιδιά πολύ εύκολα αποδιοργανώνονται, όταν δεν είναι σαφή τα σημεία αναφοράς της δράσης. Τρία βασικά ερωτήματα συνθέτουν τη δράση, τα οποία παρουσιάζονται με τη σειρά που προκύπτουν στην καθημερινή μας ζωή (γιατί, τι, πώς).

α) **Γιατί:** αφορά τα ερωτήματα, προβλήματα, ζητήματα της ομάδας και είναι η αφορμή αλλά και η ουσία της δράσης.

β) **Τι:** αφορά στις δραστηριότητες που θα υλοποιήσουμε, με στόχο να αναλύσουμε το πρόβλημα, να το κατανοήσουμε σε βάθος, να εντοπίσουμε ποιες συμπεριφορές μάς οδηγούν σε αυτό, να αναζητήσουμε λύσεις κ.λπ. Ξεκινάμε με ερωτήσεις και ζητάμε να μας πουν τα παιδιά τι γνωρίζουν σχετικά με το ζήτημα που τους απασχολεί. Γίνεται μια διερεύνηση της αντίληψης που έχουν.

Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι πολλές φορές, στην καθημερινή πρακτική στο νηπιαγωγείο (αλλά και στην προσωπική μας ζωή), ξεκινάμε από το «τι», σχεδιάζουμε δηλαδή τις δραστηριότητες, χωρίς να έχουμε μια σαφή απάντηση στο «γιατί» κάνουμε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αυτό είναι λογικό μια και είναι αρκετά δύσκολο να αποσαφηνίσουμε το στόχο μας, ο οποίος συχνά προκύπτει στην πορεία.

γ) **Πώς:** το τελευταίο ερώτημα αναφέρεται στις μεθόδους και στις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσουμε, καθώς και στη χρήση κατάλληλων πηγών και υλικών για να απαντήσουμε στο «γιατί».

Πέρα από τα προηγούμενα τρία ερωτήματα (γιατί, τι και πώς), η συνεχής παρακολούθηση των δράσεων μπορεί να γίνει με βάση κάποια συγκεκριμένα ερωτήματα που θα θέσει η ομάδα εργασίας, όπως:

- Έχει γίνει η προετοιμασία των μελών της ομάδας μέσα από πληροφορίες, συζήτηση, κατανομή αρμοδιοτήτων κ.λπ.;
- Τι είδους υποστήριξη χρειάζονται τα παιδιά σε όλα τα στάδια του προγράμματος;
- Γίνεται διασύνδεση της εμπειρίας, που αποκτούν μέσα από τις δράσεις, με τον αρχικό στόχο;
- Το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε με αφορμή τις δράσεις έχει επηρεάσει τα κίνητρα, τη συμπεριφορά, τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία τους;
- Πώς οι διαδικασίες μάθησης μπορούν να υποκινηθούν έξω από την τάξη ή / και να συνδεθούν με τις διαδικασίες μέσα στην τάξη;
- Πώς αλλάζουν οι σχέσεις νηπιαγωγού - παιδιών όταν υλοποιούνται δραστηριότητες από πολλούς ή / και έξω από την τάξη;

Για να είναι ολοκληρωμένο το πρόγραμμα σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης χρειάζεται καλά οργανωμένη και συστηματική διαδικασία παρακολούθησης των δράσεων και αναστοχασμό. Η συνεχής παρακολούθηση των δράσεων μάς δίνει οδηγίες για το πώς το πρόγραμμα μπορεί να αλλάξει ή να βελτιωθεί στην πορεία του.

Τέλος, η δημοσιοποίηση των όσων βίωσε και έμαθε η ομάδα στο τέλος του προγράμματος αποτελεί συστατικό στοιχείο ανατροφοδότησης και αναστοχασμού της ομάδας. Στο Τέταρτο Κεφάλαιο θα βρείτε ενδιαφέροντα στοιχεία για τον αναστοχασμό και την αξία της δημοσιοποίησης δράσεων δικών σας ή της ομάδας της τάξης. Για να διευρυνθεί η προσπάθεια, για να είναι ανοικτό το νηπιαγωγείο στην κοινότητα και για να αισθανθούν τα μέλη της ομάδας ότι συμμετείχαν σε κάτι με συνέχεια, μέλλον και προοπτικές, είναι σημαντικό:

- οι πληροφορίες να διαχέονται στα άλλα μέλη της κοινότητας,
- να γίνουν ευρύτερα γνωστές με την υποστήριξη και χρήση των νέων τεχνολογιών (π.χ. ενημέρωση άλλων νηπιαγωγείων, συναδέλφων, δήμων και κοινοτήτων για εκπαιδευτικές καινοτομίες),
- η ανατροφοδότηση από τη δημοσιοποίηση να αποσκοπεί στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό μελλοντικών προγραμμάτων.

Η μελέτη του σχεδιασμού ενός προγράμματος που παρουσιάζεται στο Παράδειγμα 5, θα σας βοηθήσει να συνδέσετε με την πράξη όσα αναφέρθηκαν για ευρύτερο άνοιγμα του νηπιαγωγείου μέσα από σχετικά προγράμματα.



## Παράδειγμα 5

### Το άνοιγμα του νηπιαγωγείου

Ένα νηπιαγωγείο στη βόρεια Ελλάδα, μετά από τη σύμφωνη γνώμη του προσωπικού και των παιδιών, θέλει να συμμετάσχει στο πρόγραμμα «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο νηπιαγωγείο».

Ας απαντήσουμε πρώτα στο ερώτημα «**Γιατί**» μας ενδιαφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Μία απάντηση είναι: «με αφορμή το πρόγραμμα για τις ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο θέλουμε να μετατρέψουμε το νηπιαγωγείο μας σε ένα ανοικτό σχολείο, θέλουμε να έρθουμε σε επαφή με άλλα νηπιαγωγεία της Ελλάδας και του εξωτερικού, προκειμένου να αυξήσουμε τις ευκαιρίες μάθησης και αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, να αλλάξουμε αντιλήψεις και πρακτικές». Σε αυτό το στάδιο το σύνολο των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα (η ομάδα εργασίας) συμφωνεί ότι οι ΤΠΕ δεν είναι το αντικείμενο μάθησης, αλλά «χρησιμοποιείται» ως μέσο για την κατάκτηση γνώσης, για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων και ως πεδίο έρευνας και πηγή μάθησης σχετικά με το άνοιγμα του νηπιαγωγείου.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων η ομάδα εργασίας του νηπιαγωγείου προχωράει στο ερώτημα «**Τι**», δηλαδή στις δράσεις που θα υλοποιήσει. Σε ένα ανοικτό περιβάλλον μάθησης δεν μας ενδιαφέρει τόσο το περιεχόμενο των δράσεων, δηλαδή ποιες θα υλοποιηθούν, αλλά να είναι οργανωμένες έτσι ώστε:

- Να συνδέονται με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα της ομάδας.
- Να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές και τις δυνατότητες των παιδιών (ενδιαφέροντα, ικανότητες, κλίσεις).
- Να παρουσιάζουν τις πληροφορίες με έναν ισορροπημένο και αμερόληπτο τρόπο (να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές απόψεις και οπτικές).
- Να συνδέονται με πολλούς τομείς, γνωστικά αντικείμενα και περιεχόμενα.
- Να συνδέονται με τη ζωή των παιδιών και να οδηγούν στη διά βίου μάθηση.

Το ερώτημα «**Πώς**» αφορά τη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσουμε για να μετασχηματίσουμε και να αναδιαρθρώσουμε τη λογική και τις δεξιότητες, τις δικές μας και των παιδιών. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που μπορούμε να αξιοποιήσουμε στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων είναι πολλές και ανάλογες με το τι επιδιώκουμε:

- Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας με την οποία προσεγγίζουμε γνώσεις διαφόρων επιστημονικών κλάδων με κύριο στόχο την εύρεση απαντήσεων στο ζήτημα που μας απασχολεί.
- Η πειραματική μέθοδος που διεξάγεται κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες και αποβλέπει στην ανακάλυψη ενός άγνωστου αποτελέσματος, στον έλεγχο μιας υπόθεσης, στην επιβεβαίωση μιας γνώσης κ.λπ.
- Η επισκόπηση των απόψεων η οποία μάς βοηθάει να καταγράψουμε τις γνώσεις και το βαθμό ενημέρωσης ή κατανόησης των παιδιών σχετικά με το ζήτημα μέσα από μία σειρά ερωτήσεων.
- Η μελέτη και ανάλυση μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης η οποία βοηθά στη μελέτη μιας κατάστασης σε βάθος.
- Η προσομοίωση με ή χωρίς τη χρήση υπολογιστή, η οποία είναι χρήσιμη σε περιπτώσεις που η παρατήρηση σε πραγματικές συνθήκες δεν είναι εφικτή.
- Τα παιχνίδια ως παιδαγωγικές καταστάσεις που μετατρέπονται σε μαθησιακές εμπειρίες για τα παιδιά με τον πιο ευχάριστο και ουσιαστικό τρόπο.
- Το παιχνίδι ρόλων με το οποίο τα παιδιά ανακαλύπτουν πώς αντιδρούν τα άτομα σε συγκεκριμένες καταστάσεις, έρχονται σε αντιπαράθεση με διαφορετικές γνώμες και εξετάζουν άλλες απόψεις και οπτικές.
- Η συζήτηση ως ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, με τη μορφή διαλόγου που προάγει την κριτική σκέψη.
- Η επιτόπου μελέτη του πεδίου έρευνας όπου η εκδρομή για παράδειγμα αξιοποιείται ως μέσο παρατήρησης και βίωσης της πραγματικής συνθήκης.
- Η χρήση της τέχνης, μέσα από την προβολή μιας ταινίας, ενός έργου τέχνης, ως ερέθισμα για να διερευνούμε τις αντιλήψεις των παιδιών για τις ανάγκες τους, για να επανεξετάσουμε πιθανά στερεότυπα, για να θέσουμε και να βρούμε απαντήσεις σε ερωτήματα.

Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου ανοικτού αναλυτικού προγράμματος οι νηπιαγωγοί θα πρέπει (Κακανά, 2008· Freire, 2006· Stenhouse, 2003):

- Να μπορούν να οργανώνουν εκπαιδευτικές καταστάσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να εξελίσσονται σε διαδικασίες μάθησης για τα παιδιά.
- Να είναι σε θέση να συνεργάζονται οι ίδιες και να φροντίζουν να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας όλοι όσοι μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να καινοτομούν και να διαχειρίζονται τις αλλαγές με κριτικό και δημιουργικό τρόπο.
- Να ερευνούν τις πρακτικές τους και να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους για να βελτιώσουν τις δράσεις τους.
- Να συνδέουν θεωρία και πράξη αντιμετωπίζοντας τις πρακτικές τους κριτικά, με συστηματική παρατήρηση, ανάλυση, ανταλλαγή, επικοινωνία και συνεργασία με συναδέλφους, ώστε να οδηγηθούν στην ουσιαστική γνώση της πρακτικής τους.

## Δραστηριότητα 13

*Κάποια παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν μιλούν, ακούν, διαβάζουν ή κρατούν σημειώσεις. Κάποια άλλα όταν χρησιμοποιούν προσομοιώσεις ή πραγματικά αντικείμενα, κάποια μέσα από την κίνηση του σώματος (χορός και αθλήματα) ή με μουσικές δραστηριότητες. Κάποια παιδιά θέλουν να λύνουν τα προβλήματά τους μόνα τους, ενώ άλλα χρειάζονται να συζητήσουν και να είναι σε μία ομάδα για να βρουν λύσεις (UNESCO, 2004: 3).*

Όταν τα παιδιά μαθαίνουν, χρησιμοποιούν διάφορα μονοπάτια, που τα βοηθούν να καταλάβουν και να θυμηθούν. Είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούμε διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να καλύπτουμε όλα τα μονοπάτια μάθησης που τα παιδιά χρησιμοποιούν.

α) Παρατηρήστε και καταγράψτε τα διαφορετικά είδη μάθησης που αξιοποιούν τα παιδιά στην τάξη σας. Κάντε μία λίστα με όλα τα παιδιά και για μία εβδομάδα παρατηρήστε τα, καθώς εργάζονται και παίζουν. Όταν προσέξετε μια συμπεριφορά που να συνδέεται με τους επτά τύπους νοημοσύνης του Gardner<sup>13</sup> (λεκτική / γλωσσική, λογική / μαθηματική, οπτική / χωρική, μουσική / ρυθμική, σωματική / κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική) γράψτε το είδος της νοημοσύνης που προσέξατε. Στο τέλος, καταγράψτε το είδος της νοημοσύνης που παρατηρήσατε να υπάρχει σε μεγαλύτερη συχνότητα στην τάξη σας. Είναι σχετική με τον τρόπο που εσείς μαθαίνετε;

β) Πώς αξιοποιείτε αυτόν τον τύπο νοημοσύνης στο καθημερινό σας πρόγραμμα; Είναι η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε σχετική με τον τύπο της νοημοσύνης που προσδιορίσατε να έχουν τα περισσότερα παιδιά στην τάξη σας;

## Δραστηριότητα 14

Επιλέξτε ένα πρόγραμμα που έχετε υλοποιήσει ή που σκοπεύετε να υλοποιήσετε στο νηπιαγωγείο σας. Προσπαθήστε να προσδιορίσετε με σαφήνεια τα συστατικά του στοιχεία απαντώντας στις παρακάτω αναστοχαστικές ερωτήσεις που υπάρχουν στον πίνακα.

### Συστατικά στοιχεία του προγράμματος

Λογική	Γιατί να εμπλακούμε και να μάθουμε;
Στόχοι και επιδιώξεις	Με ποιους τρόπους θα μάθει η ομάδα;
Περιεχόμενο	Τι ακριβώς θα προσεγγίσουμε;
Δραστηριότητες μάθησης	Πώς θα οργανώσουμε τη δράση για μάθηση;
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	Πώς εγώ οργανώνω ή διευκολύνω την ομάδα;
Υλικά και πηγές	Με τι αλληλεπιδρούμε για να μάθουμε;
Ομάδες	Με ποιους αλληλεπιδρούμε;
Τόπος	Σε ποιο περιβάλλον θα κινηθούμε για να μάθουμε;
Χρόνος	Πότε μαθαίνουμε;
Αξιολόγηση	Πόσο έχει προχωρήσει η μαθησιακή διαδικασία;

Οι ερωτήσεις είναι αναστοχαστικές και βοηθούν ώστε να έχετε μια ολοκληρωμένη εικόνα και ανατροφοδότηση αναφορικά με τα προγράμματα που υλοποιείτε στο νηπιαγωγείο σας. Πολύ βοηθητικό επίσης είναι να θέσετε τις ερωτήσεις στα παιδιά της τάξης σας και να αναστοχαστείτε από κοινού για τις επιλογές σας.

## Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

### Η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

1. Στο διαδίκτυο, στη διεύθυνση [http://www.oepek.gr/download/Sygyxrones\\_Didaktikes\\_Epimorfotis.pdf](http://www.oepek.gr/download/Sygyxrones_Didaktikes_Epimorfotis.pdf), μπορείτε να βρείτε το βιβλίο: Κουλαϊδής, Β. (επιμ.). (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ. Ο συλλογικός αυτός τόμος γράφτηκε για να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αναπτύξουν τις συνθήκες που θα καλλιεργήσουν στους μαθητές ένα πνεύμα κριτικής αντίληψης και δημιουργικής σκέψης.
2. Στο ίδιο βιβλίο, στο κεφάλαιο των Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). *Θεωρίες μάθησης και δημιουργική - κριτική σκέψη* (σ. 21-60), θα βρείτε συνοπτικές πληροφορίες για τις θεωρίες μάθησης και τον τρόπο που συνδέονται με την κριτική σκέψη.
3. Ένα ενδιαφέρον βιβλίο για τα σχέδια εργασίας στο νηπιαγωγείο είναι αυτό των Katz, L.G. & Chard, S.C. (2004). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
4. Στο βιβλίο των Κακανά, Δ-Μ. & Σιμούλη, Γ. (επιμ.) (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, μπορείτε να ενημερωθείτε για σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικές μελέτες και διδακτικές πρακτικές και προτάσεις που αφορούν το χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Θα πάρετε απαντήσεις σε ερωτήματα που σχετίζονται τόσο με θεωρητικές αναζητήσεις όσο και με πρακτικές εφαρμογές από τον ευρύτερο χώρο της προσχολικής αγωγής.

# Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό προσεγγίστηκαν τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου με μία ευρεία και κριτική ματιά. Μέσα από τους διάφορους ορισμούς για το τι ακριβώς είναι αναλυτικό πρόγραμμα και απομονώνοντας στοιχεία, κοινά και μη των διαφόρων τύπων των αναλυτικών προγραμμάτων, έγινε προσπάθεια κατανόησης της φιλοσοφίας και της λογικής που τα προσδιορίζει.

Τα αναλυτικά προγράμματα ξεκίνησαν αρχικά ως περιεχόμενα γνώσης προς μετάδοση, από τις νηπιαγωγούς προς τα παιδιά. Στη συνέχεια, αντιμετωπίστηκαν ως προϊόν, ως αποτέλεσμα, που πρέπει να επιτευχθεί από τα παιδιά μέσα από συγκεκριμένες και επιστημονικές διαδρομές. Στην πορεία συνδέθηκαν με τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και τονίστηκε η αξία της διαδικασίας συμμετοχής τους στη δράση και όχι το αποτέλεσμα. Παράλληλα, προσδιορίστηκε η ανάγκη ανάπτυξης κριτικού στοχασμού μέσα από συλλογικές διαδικασίες της ομάδας του νηπιαγωγείου, ο οποίος θα αποσκοπεί στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών που ενδιαφέρονται για την πρόοδο της κοινωνίας στην οποία ζουν και αναπτύσσονται.

Εντοπίστηκε ότι στα αναλυτικά προγράμματα που προσανατολίζονται στη γνώση, τα περιεχόμενα, οι στόχοι, οι δραστηριότητες και η αξιολόγηση είναι ήδη προκαθορισμένα από τους δημιουργούς τους. Η γνώση είναι παρατηρήσιμη και επιστημονική, μπορεί να οργανωθεί και να μεταδοθεί με τον κατάλληλο τρόπο στα παιδιά, και να αξιολογηθεί μέσα από ειδικές δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετέχουν με επιτυχία.

Στα αναλυτικά προγράμματα που προσανατολίζονται στα παιδιά, οι στόχοι πηγάζουν από τις πραγματικές ανάγκες τους, οι δραστηριότητες συνδέονται με την καθημερινή ζωή τους και τα ίδια έχουν λόγο στην επιλογή της γνώσης που θα προσεγγίσουν. Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως κοινωνική εμπειρία, που διευκολύνεται από τις νηπιαγωγούς και αυτό που αξιολογείται είναι η διαδικασία, η συμμετοχή των παιδιών και οι μεταγνωστικές στρατηγικές που αναπτύσσουν.

Στα αναλυτικά προγράμματα, τέλος, που προσανατολίζονται στην κοινωνία, η νηπιαγωγός διδάσκει και διδάσκεται από τα παιδιά. Η γνώση υπόκειται σε διαρκή κριτική από την ομάδα του νηπιαγωγείου, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη ζωή της κοινότητας, στην οποία εντάσσεται το νηπιαγωγείο, και αυτό στο οποίο θα καταλήξει η ομάδα εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των μελών της με τη γνώση. Η ομάδα της τάξης συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και έχει σημασία η προσωπική και η κοινωνική αλλαγή που συμβαίνει στα μέλη της (Schwartz, 2008).

Κλείνοντας το κεφάλαιο προτείνουμε έναν τρόπο αξιοποίησης όλων των τύπων αναλυτικών προγραμμάτων μέσα από προγράμματα σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης, όπου τίποτε δεν είναι στατικό και προκαθορισμένο. Το νηπιαγωγείο είναι ανοικτό στις σχέσεις και στις αλληλεπιδράσεις με πρόσωπα και καταστάσεις. Τα προγράμματα και οι δράσεις διαρκώς αξιολογούνται ώστε να παρέχουν στην ομάδα της τάξης την ανατροφοδότηση που της είναι απαραίτητη για να σχεδιάσει τα επόμενα βήματά της.

# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση

Bernstein, B. (1991).

*Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998).

*Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Curto, L., Morriolo, M. & Teixido, M. (1999α).

*Γραφή και ανάγνωση: Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Curto, L., Morriolo, M. & Teixido, M. (1999β).

*Γραφή και ανάγνωση: Τρόπος διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Curto, L., Morriolo, M. & Teixido, M. (1999γ).

*Δραστηριότητες και βοηθήματα για την τάξη*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (2000).

*Οικο-Δομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Freire, P. (2006).

*Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Goehlich, M. (2003).

*Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Grundy, S. (2003).

*Αναλυτικό πρόγραμμα: Προϊόν ή πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας.

Katz, L.G. & Chard, S.C. (2004).

*Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Perrenoud, P. (2002).

Οι νέες παιδαγωγικές είναι ελιτίστικες; Σκέψεις πάνω στις αντιφάσεις του ενεργητικού σχολείου. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 63, 27-35.

Roopnarine, J.L. & Johnson, J.E. (2006).

*Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Stenhouse, L. (2003).

*Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.

Torrence, M. & Chattin-McNichols, J. (2006).

Η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση σήμερα. Στο J.L. Roopnarine & J.E. Johnson (Eds.), *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική* (σ. 381-431). Αθήνα: Παπαζήσης.

Tyler Miller, G.Jr. (2004).

*Περιβαλλοντικές Επιστήμες*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. (1997).

*Το παιδί και η γραφή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Βέικου, Χ., Σιγανού, Α. & Παπασταμούλη, Ε. (2007).

Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997).

*Αναλυτικό πρόγραμμα, Σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007).

*Αναλυτικά Προγράμματα - Σχολικά εγχειρίδια. Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών - Νέες Τάξεις*. Ανακτήθηκε στις 18/9/11 από το <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (1993).

*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές – Φιλοσοφία – Μεθοδολογία - Παιχνίδια & Ασκήσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2004).

Μια διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σ. 214-221). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γουργιώτου, Ε. (2007).

Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κοινωνία: Ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 182-189.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006).

*Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κακανά, Δ-Μ. (2008).

Ο κύβος του Rubik και το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο Δ-Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σ. 13-25). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κακανά, Δ-Μ. & Σιμούλη, Γ. (επιμ.). (2008).

*Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κολιάδης, Ε. (1997α).

*Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*, τ. Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κολιάδης, Ε. (1997β).

*Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γνωστικές Θεωρίες*, τ. Γ'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κολιάδης, Ε. (1999).

*Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. 1. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2009).

Από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στο πρόγραμμα που υλοποιείται: Υπάρχει σημείο συνάντησης; Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* (σ. 55-65). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουτσουβάνου, Ε. (2007).

Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 76-89.

Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1977).

*Νηπιαγωγική 2.* Αθήνα: Αφοί Βλάσση.

Κυρίτσης, Δ. (2009).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του. *Μέντορας*, 11, 112-125.

Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007).

Η Φυσική Αγωγή στα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής: Μια Ιστορική Αναδρομή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 5(2), 226-239.

Ματσαγγούρας, Η. (2002).

Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι., *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων: Ειδικό αφιέρωμα στην Διαθεματικότητα* (σ. 19-35). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας, Η. (2003)

*Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Ενωιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαγάκης, Γ. & Ραβάνης, Κ. (2001).

Αναζητώντας προσέγγιση για τις δραστηριότητες Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο. Στο Ε. Κούρτη (επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, τ. Α', *Διδακτική Μεθοδολογία* (σ. 297-305). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.



- Μπούντα, Ε.Ε. (2006). *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναλυτικά προγράμματα και Ιστορική Σκέψη των μαθητών (Διδακτορική Διατριβή)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδημητρίου, Β. (2002). Η χρήση του περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι «πρακτικές θεωρίες» των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ. 349-356). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές επιστήμες στην προσχολική Εκπαίδευση - Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ραβάνης, Κ. (2003). *Δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο από τον κόσμο της Φυσικής*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική - κριτική σκέψη. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης* (σ. 21-60). Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Τσατσαρώνη, Α. & Κούρου, Μ. (2007). Προγράμματα Σπουδών - Δημιουργική και Κριτική Σκέψη: Όροι και προϋποθέσεις. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης* (σ. 61-76). Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Τσελφές, Β. & Μουστάκα, Μ. (2004). Σχετικά με τη φύση της διδασκόμενης επιστήμης στα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, Έρευνα και Πράξη*, 7, 12-18. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι. (1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Σ.Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χαρίτος, Γ.Χ. (1996). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Αναλυτικά προγράμματα: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σ. 511-522). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζοπούλου, Κ. & Μίκα-Κακανά, Δ. (2008). Από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό στον εκπαιδευτικό ερευνητή. Στο Δ. Μίκα-Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σ. 95-104). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χρυσafίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σ. 77-90). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσafίδης, Κ. (2008). Διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, ευέλικτη ζώνη: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης της ζωής του ελληνικού σχολείου. Στο Δ. Μίκα-Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σ. 95-104). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

## Ξενογλώσση

Bloom, B.S. (Ed.). (1956).

*Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1. Cognitive Domain.* New York: McKay David Co.

Bobbitt, F. (1918).

*The Curriculum.* Boston: Houghton Mifflin.

Bobbitt, F. (1971).

*Curriculum.* New York: Arno Press.

Cornbleth, C. (1990).

*Curriculum in Context.* Basingstoke: Falmer Press.

Drummond, M-J. (2008).

Whatever next? Future trends in early years education. In D. Whitebread & P. Coltman (Eds.), *Teaching and learning in the Early Years* (pp. 401-414). New York: Routledge.

Evans, E.D. (1982).

*Handbook of research in early childhood education.* New York: The Free Press.

Goodlad, J.I. (1984).

*Curriculum Inquiry.* New York: McGraw-Hill.

Goodson, I. (1994).

*Studying Curriculum. Cases and Methods.* Buckingham: Open University Press.

Habermas, J. (1972).

*Knowledge and Human Interests.* London: Heinemann.

Habermas, J. (1974).

*Theory and Practice.* London: Heinemann.

Habermas, J. (1984).

*The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and the Rationalization of Society.* Boston: Beacon Press.

Meredith, J., Cantrell, D., Conner, M., Evener, B., Hunn, D. & Spector, P. (2000).

*Best Practices for Environmental Education: Guidelines for Success.* A project of Ohio EE 2000: A Strategic Plan for Environmental Education in Ohio. Akron, OH: Environmental Education Council of Ohio.

Niculescu, R.M. (2009).

Trying to understand curriculum in the new millennium. *Series VII: Social Sciences and Law*, 51(2), 105-112. Ανακτήθηκε στις 6/11/11 από το <http://but.unitbv.ro/BU2009/BULETIN2009/Series%20VII/BULETIN%20VII%20PDF/105%20niculescu%20BUT%202009.pdf>

Schwartz, D. (2008).

*A bit about curriculum.* Adult Literacy Resource Institute/Greater Boston SABES. Ανακτήθηκε στις 18/9/11 από το <http://www.sabes.org/curriculum/instruction/bit-about-curriculum.pdf>

Smith, M.K. (2000).

*Curriculum theory and practice. The encyclopedia of informal education.* Ανακτήθηκε στις 18/9/11 από το [www.infed.org/biblio/b-curr.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curr.htm)

Taylor, P. & Richards, C. (1979).

*An Introduction to Curriculum Studies.* New York: Humanities Press.

Tyler, R.W. (1949).

*Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

UNESCO. (2004).

*Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Booklet 4: Creating Inclusive, Learning-Friendly Classrooms.* Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

UNESCO. (2006).

*Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 2: Practical Tips for Teaching Large Classes.* Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Van den Akker, J. & Plomp, T. (1993).

*Development research in curriculum: Propositions and experiences.* Paper presented at AERA annual meeting, Atlanta.

Van den Akker, J. (2003).

Curriculum perspectives: an introduction. In J. Van Den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscape and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Walker, D.F. (2003).

*Fundamentals of curriculum: passion and professionalism*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Whitebread, D. & Coltman, P. (2008).

*Teaching and learning in the Early Years*. New York: Routledge.

Whitebread, D. (2008).

Young Children Learning and Early Years Teaching. In D. Whitebread & P. Coltman (Eds.), *Teaching and learning in the Early Years* (pp. 1-22). New York: Routledge.

Williams, L. (1994).

Developmentally appropriate practice and cultural values: A case in point. In B. Mallory & R. New (Eds.), *Diversity and appropriate practices: Challenges for early childhood education* (pp. 155-166). New York: Teachers College Press.

Young, M. (2006).

Curriculum Studies and the Problem of Knowledge; Updating the Enlightenment. In H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough & A.H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 734-743). Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Young, M. (Ed.). (1971).

*Knowledge and Control: New Direction for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.

# Σχετική Νομοθεσία

Βασιλικό Διάταγμα 30/4/1896: «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων». ΦΕΚ 68/23/5/1896.

Βασιλικό Διάταγμα 494/1962: «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους». Αθήναι, ΦΕΚ 124/6/8/1962, τεύχος Α'.

Νόμος ΒΤΜΘ': «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως». Αθήναι, ΦΕΚ 37/5/10/1895, τεύχος Α'.

Νόμος 4397/16-24/8/1929: «Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως». Αθήναι, ΦΕΚ 309/1929, τεύχος Α'.

Νόμος 309/1976: «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαιδεύσεως». Αθήναι, ΦΕΚ 100/30/4/1976, τεύχος Α'.

Νόμος 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 167/30/9/1985. Αθήνα, τεύχος Α'.

Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2: «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής». ΦΕΚ 304/13/03/2003, τεύχος Β'.

# Τέταρτο Κεφάλαιο: Αναστοχασμός

## Σκοπός

Σκοπός του κεφαλαίου είναι αφενός να σας βοηθήσει να αποσαφηνίσετε τις διαφορετικές εκφάνσεις του αναστοχασμού στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και αφετέρου να αναδείξει πώς η καλλιέργεια της δεξιότητας του αναστοχασμού ενισχύει τη συνολικότερη εξέλιξη του παιδιού, αλλά και την προσωπική σας επαγγελματική ανάπτυξη. Προκειμένου να υποστηριχτείτε στην ένταξη της αναστοχαστικής διαδικασίας στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα αναφέρονται θεωρητικά δεδομένα, αλλά και χρήσιμες πρακτικές κατευθύνσεις.

## Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη του κεφαλαίου, θα είστε σε θέση:

- να περιγράφετε την έννοια του αναστοχασμού,
- να αναγνωρίζετε τα οφέλη, τα οποία επιφέρει η καλλιέργεια της αναστοχαστικής δεξιότητας αναφορικά με την εξέλιξη του παιδιού, τη βελτίωση της καθημερινής σας παιδαγωγικής πρακτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης,
- να εντάσσετε στο καθημερινό εκπαιδευτικό σας πρόγραμμα δραστηριότητες, οι οποίες να ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό,
- να γνωρίζετε διαφορετικές τεχνικές και εργαλεία, που ενισχύουν τη διαδικασία του αναστοχασμού στο νηπιαγωγείο, όπως και να επιλέγετε όποια θεωρείτε κατάλληλα για το δικό σας σχολικό περιβάλλον,
- να διαμορφώνετε κατάλληλες συνθήκες, προκειμένου να διευκολυνθείτε στην εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών,
- να περιγράφετε το ρόλο της νηπιαγωγού σε όλη τη διαδικασία του αναστοχασμού.

## Έννοιες - Κλειδιά

Αναστοχασμός, αυτοαξιολόγηση, κοινωνικός εποικοδομισμός, κριτική σκέψη, κριτικός στοχασμός, ολιστική προσέγγιση, παρατήρηση, πρωτόκολλα, τεκμηρίωση, φάκελος αξιολόγησης (portfolio), ημερολόγιο, σχέδια εργασίας (projects), προσέγγιση «Μωσαϊκού», έρευνα δράσης, δημοσιοποίηση, νέες τεχνολογίες, ρυθμίσεις, πειραματισμοί, εφαρμογές, ανατροφοδότηση, επαναπροσδιορισμός, επαγγελματική ανάπτυξη.

## Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Ο αναστοχασμός σε μία ελεύθερη απόδοση του όρου σημαίνει σκέφτομαι βαθιά, επανεξετάζω, αναθεωρώ. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία, η οποία σε ένα πρώτο επίπεδο προϋποθέτει την κατανόηση μιας κατάστασης και, στη συνέχεια, την εξέτασή της από μια άλλη οπτική. Η διαδικασία αυτής της επανεξέτασης σύμφωνα με τον Dewey (1933, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2009α: 68), δεν περιορίζεται απλώς στην ανάλυση μίας κατάστασης με στόχο τη βελτίωσή της. Οι άνθρωποι, μέσα από τον στοχασμό, δύνανται επιπλέον να αμφισβητήσουν ολόκληρο το αντιληπτικό τους σύστημα και να αναδημιουργήσουν την προσωπική και κοινωνική πραγματικότητα. Στον εκπαιδευτικό χώρο, ο αναστοχασμός βοηθά αφενός στο να γίνει ορατή η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική και αφετέρου να μετατραπεί αυτή η πρακτική σε αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας, αμφισβήτησης, διαλόγου και επαναπροσδιορισμού (Dahlberg, Moss & Pence, 2006, όπ. αναφ. στο Moss, 2007: 14-15).

Ο αναστοχασμός εξετάζεται στο παρόν κεφάλαιο υπό την προοπτική ότι αποτελεί:

- α) βασική «οριζόντια δεξιότητα»<sup>14</sup>, η οποία θεωρείται σημαντικό να αρχίσει να καλλιεργείται από την πολύ μικρή ηλικία, καθώς αποτελεί σημαντικό εφόδιο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού,
- β) υποστηρικτικό μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη της νηπιαγωγού και
- γ) παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία επηρεάζει το σχεδιασμό και την οργάνωση όλου του παιδαγωγικού προγράμματος.

14. Ο όρος «οριζόντιες δεξιότητες» αναλύεται στο εισαγωγικό κείμενο, στην αρχή του υλικού.

# Ενότητα 1

## Εισαγωγή στην αναστοχαστική διαδικασία

### 1.1. Η πορεία του αναστοχασμού

«Όταν ήμουν μικρός μου άρεσε πολύ το τσίρκο, και στο τσίρκο μου άρεσαν πιο πολύ τα ζώα. Μου έκανε τρομερή εντύπωση ο ελέφαντας που, όπως έμαθα αργότερα, είναι το αγαπημένο ζώο όλων των παιδιών. Στην παράσταση, το θεόρατο ζώο έκανε επίδειξη του τεράστιου βάρους του, του όγκου και της δύναμής του... Όμως, μετά την παράσταση και λίγο προτού επιστρέψει στη σκηνή, ο ελέφαντας στεκόταν δεμένος συνεχώς σε ένα μικρό ξύλο μπηγμένο στο έδαφος. Μία αλυσίδα κρατούσε φυλακισμένα τα πόδια του. Ωστόσο, το ξύλο ήταν αληθινά μικροσκοπικό κι έμπαινε σε ελάχιστο έδαφος. Μολονότι η αλυσίδα ήταν χοντρή και ισχυρή, μου φαινόταν ολοφάνερο ότι ένα ζώο που μπορεί να ξεριζώσει δέντρα με τη δύναμή του, θα μπορούσε εύκολα να λυθεί και να φύγει. Το θεωρούσα αληθινό μυστήριο. Μα τι τον κρατάει; Γιατί δεν το σκάει; Όταν ήμουν πέντε ή έξι ετών πίστευα ακόμα στη σοφία των μεγάλων. Ρώτησα τότε κάποιον δάσκαλο, τον πατέρα μου ή ένα θείο μου, για το μυστήριο του ελέφαντα. Κάποιος μου εξήγησε ότι ο ελέφαντας δεν το έσκαζε, γιατί ήταν δαμασμένος. Έκανα τότε την προφανή ερώτηση: “Κι αφού είναι δαμασμένος, γιατί τον αλυσοδένουν;” Δεν θυμάμαι να πήρα κάποια ικανοποιητική απάντηση... Πριν από μερικά χρόνια ανακάλυψα -ευτυχώς για εμένα-, ότι κάποιος είχε αρκετή σοφία ώστε να ανακαλύψει την απάντηση. Ο ελέφαντας του τσίρκου δεν το σκάει γιατί τον έδεναν σε ένα παρόμοιο παλούκι από τότε που ήταν πολύ, πολύ μικρός. Έκλεισα τα μάτια και φαντάστηκα τον νεογέννητο ανυπεράσπιστο ελέφαντα δεμένο στο παλούκι. Είμαι βέβαιος ότι τότε το ελεφαντάκι είχε σπρώξει, τραβήξει και ιδρώσει πασχίζοντας να λευτερωθεί. Μα, παρ’ όλες τις προσπάθειές του, δεν τα είχε καταφέρει, γιατί εκείνο το παλούκι ήταν πολύ γερό για τις δυνάμεις του. Φαντάστηκα ότι θα κοιμόταν εξαντλημένο και την επόμενη μέρα θα προσπαθούσε ξανά και τη μεθεπόμενη το ίδιο... Όσπου μία μέρα, μία φρικτή μέρα για την ιστορία του, το ζώο θα παραδεχόταν την αδυναμία του και θα υποτασσόταν στην μοίρα του. Αυτός ο πανίσχυρος και θεόρατος ελέφαντας που βλέπουμε στο τσίρκο δεν το σκάει, γιατί νομίζει ότι δεν μπορεί ο δυστυχής. Η ανάμνηση της αδυναμίας που ένωσε λίγο μετά τη γέννησή του είναι χαραγμένη στη μνήμη του. Και το χειρότερο είναι ότι ποτέ δεν αμφισβήτησε σοβαρά αυτήν την ανάμνηση. Ποτέ μα ποτέ δεν ξαναπροσπάθησε να δοκιμάσει τις δυνάμεις του...».

(Μπουκάι, 2008: 7-9)

Πώς θα μπορούσε άραγε μία νηπιαγωγός να βοηθήσει τα παιδιά να εστιάζουν το βλέμμα τους στο τι θέλουν να κάνουν, τι δυνατότητες έχουν και στο πώς θα μπορέσουν να συνδυάσουν αυτά τα δύο;

Πώς θα μπορούσαν τα παιδιά μέσα στο νηπιαγωγείο να χτίσουν θετικές αυτοεικόνες, ώστε να έχουν πάντα τη δύναμη να διαμορφώνουν προσωπικούς στόχους και να προσπαθούν να τους επιτύχουν;

Πώς θα μπορούσε η νηπιαγωγός να αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα της καθημερινής της παιδαγωγικής πράξης και αντλώντας δύναμη από αυτή την αναγνώριση να πιστέψει ότι ως επαγγελματίας έχει τη δύναμη να εξελίξει και να εξελιχθεί;

Πώς θα μπορούσε, όλη αυτή η θετική προσέγγιση να αλλάξει το τοπίο της εκπαίδευσης;

Μπορεί ο αναστοχασμός να διαδραματίσει ένα κύριο ρόλο σε όλα αυτά;

Μπορεί, εάν παραδεχτούμε ότι ο αναστοχασμός δεν είναι κάτι που προκύπτει στο τέλος μιας δράσης απλά για να την κρίνει, ούτε μία άνωθεν εντολή που καταλήγει σε καταναγκαστικό έργο, αλλά μια συνεχής, σπειροειδής διαδικασία, η οποία αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για το συνεργατικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη βελτίωση του δυναμικού όλων των εμπλεκομένων.



Ας δούμε, όμως, τι περιλαμβάνει πρακτικά η διαδικασία του αναστοχασμού, ξεκινώντας από τη βασική αρχή ότι σε κάθε περίπτωση επηρεάζεται από, όπως και αφορά, τις υπάρχουσες συνθήκες. Δεν αναστοχαζόμαστε δηλαδή θεωρητικά, με μία φιλοσοφική διάθεση, ούτε υποθετικά σχετικά με το τι θα μπορούσε να γίνει εάν τα πράγματα ήταν αλλιώς. Αναστοχαζόμαστε πάνω σε πραγματικές καταστάσεις με στόχο τη βελτίωσή τους και την εξέλιξη του εμπλεκόμενου ανθρώπινου δυναμικού.

Η πορεία του αναστοχασμού είναι σπειροειδής και χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες φάσεις. Αρχικά το άτομο *αντιλαμβάνεται* κάτι, το καταλαβαίνει δηλαδή μέσω των αισθήσεών του, χωρίς επεξεργασία: π.χ. η νηπιαγωγός αντιλαμβάνεται ότι η πλειονότητα των παιδιών είναι ιδιαίτερα ανήσυχη την ώρα του κύκλου (της παρεούλας). Σε αυτή τη φάση δίνεται το πρώτο ερέθισμα, το οποίο οδηγεί σε ένα σχεδόν ασυνείδητο *πρώτο συμπέρασμα* και ταυτόχρονα σε έναν *προβληματισμό*. Για παράδειγμα, τα παιδιά είναι πολύ άτακτα σήμερα. Άραγε γιατί;

Στη συνέχεια, καταβάλλεται προσπάθεια, μέσω της *διερεύνησης*, να γίνει κατανοητή η κατάσταση. Από το αντιλαμβανόμενο να οδηγηθεί, δηλαδή, το άτομο στο *κατανόω* - αντιλαμβανόμενο σε βάθος, καταλαβαίνω ξεκάθαρα. Για να το πετύχει αυτό προσπαθεί να συλλέξει δεδομένα, να τα συνθέσει μεταξύ τους και να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα. Για παράδειγμα, να παρατηρήσω εάν τα παιδιά είναι άτακτα γενικά ή μόνο στην ώρα της παρεούλας, ποια παιδιά δεν μπορούν να συγκεντρωθούν, τι ανάγκες έχουν τα συγκεκριμένα παιδιά;

Μετά τη συλλογή δεδομένων το άτομο καταλήγει σε μία δεύτερη κατανόηση. Για παράδειγμα, τα παιδιά έχουν βαρεθεί τον τρόπο με τον οποίο γίνεται ο κύκλος. Βάσει αυτής της κατανόησης το άτομο σκέφτεται μία *λύση - πρόταση* και τη *διαπραγματεύεται* με τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Για παράδειγμα, τι θα λέγατε σήμερα, αντί να πούμε τα νέα μας από το σαββατοκύριακο με λόγια να τα πούμε με εικόνες. Εγώ θα δείχνω κάποιες εικόνες και όποιο παιδί έκανε αυτό που δείχνει η εικόνα το σαββατοκύριακο θα σηκώνει το χέρι του και εάν κάποιο παιδί έκανε κάτι που δεν το δείχνουν οι εικόνες θα το ζωγραφίσουμε. Πώς σας φαίνεται, συμφωνείτε;

Τέλος, το άτομο κάνει τις απαραίτητες ρυθμίσεις που προέκυψαν από τη διαπραγμάτευση ή που απαιτεί η συγκεκριμένη λύση - πρόταση και περνά στην *εφαρμογή* της. Για παράδειγμα, η νηπιαγωγός φτιάχνει εικόνες με δραστηριότητες, κόβει μερικά λευκά χαρτόνια και ξεκινά το παιχνίδι. Αντί να δείχνει η ίδια τις κάρτες, μετά από πρόταση των παιδιών, τις δείχνει το παιδί που εκείνη την ημέρα είναι βοηθός της τάξης. Μετά την εφαρμογή το άτομο οδηγείται σε μια νέα αντίληψη και η διαδικασία ξεκινά πάλι από την αρχή.

Η ίδια πορεία ακολουθείται και σε ομαδικό επίπεδο, όταν το αντικείμενο του αναστοχασμού απασχολεί περισσότερα από ένα άτομα. Ανάλογα με το αντικείμενο μπορεί η διαδικασία να διαρκεί από λίγα λεπτά, μέχρι και μία ολόκληρη σχολική χρονιά και να προϋποθέτει τη χρήση ιδιαίτερων τεχνικών και εργαλείων, τα οποία θα παρουσιαστούν στην Ενότητα 3. Συνοπτικά, η αναστοχαστική πορεία (αντιλαμβανόμεναι - συμπεραίνω - προβληματίζομαι - διερευνώ - κατανόω - προτείνω - διαπραγματεύομαι - ρυθμίζω - εφαρμόζω) παρουσιάζεται στο Σχήμα 1:



Σχήμα 1. Η πορεία του αναστοχασμού

Όταν αναφερόμαστε στον αναστοχασμό στο νηπιαγωγείο, στρέφουμε το βλέμμα μας στη νηπιαγωγό. Και η αλήθεια είναι ότι η νηπιαγωγός έχει πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία. Ωστόσο οι γονείς και τα παιδιά αποτελούν σημαντικούς συνοδοιπόρους σε όλη αυτή την πορεία. Οι γονείς φέρνουν τις δικές τους αντιλήψεις και προβληματισμούς, αλλά και πολύτιμες πληροφορίες για τα παιδιά τους. Τα παιδιά θεωρούνται ειδήμονες της δικής τους ζωής και τους αναγνωρίζεται, όπως φαίνεται και από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (βλ. Παράλληλο Κείμενο 1), η ικανότητα και το δικαίωμα να συμμετέχουν σε συλλογικές αποφάσεις που τα αφορούν.

## Παράλληλο Κείμενο 1

### Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989. Έως σήμερα έχει επικυρωθεί από 193 χώρες, ενώ δεν την έχουν επικυρώσει δύο. Η Ελλάδα την επικύρωσε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992.

«Άρθρο 12. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και το βαθμό ωριμότητάς του. Για τον σκοπό αυτό θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμόδιου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας.

Άρθρο 13. Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή ή τυπωμένη, ή καλλιτεχνική ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του. Η άσκηση του δικαιώματος αυτού μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μόνο των περιορισμών που ορίζονται από το νόμο και που είναι αναγκαίοι:

- α) Για το σεβασμό των δικαιωμάτων και της υπόληψης των άλλων ή
- β) Για τη διαφύλαξη της εθνικής ασφάλειας, της δημόσιας τάξης, της δημόσιας υγείας και των δημόσιων ηθών».

Ανακτήθηκε στις 29/6/11 από το <http://www.unicef.gr/reports/symb.php>



## 1.2. Τα κύρια χαρακτηριστικά του αναστοχασμού στην εκπαίδευση

Πώς προέκυψε όμως η ανάγκη του αναστοχασμού στον εκπαιδευτικό χώρο, και γιατί τώρα περισσότερο από ποτέ είναι σημαντικό να καλλιεργείται αυτή η δεξιότητα στο νηπιαγωγείο;

Η ανάγκη του αναστοχασμού στην εκπαίδευση έχει προκύψει από τρία κινήματα, τα οποία έγιναν αποδεκτά και επικράτησαν τα τελευταία χρόνια στο χώρο του σχολείου: α) το κίνημα του κοινωνικού εποικοδομισμού, βασική θέση του οποίου είναι ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από συλλογική προσπάθεια και συνεργασία, β) το κίνημα της κριτικής σκέψης, το οποίο δίνει έμφαση στη διδασκαλία με στόχο την κατανόηση και γ) το κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, το οποίο εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Κουλουμπαρίτση & Μασσαγγούρας, 2004). Τα συγκεκριμένα κινήματα τοποθέτησαν την αναστοχαστική διαδικασία σε έναν παράλληλο δρόμο με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τόνισαν τον τρόπο με τον οποίο ο αναστοχασμός υποστηρίζει τους λοιπούς εκπαιδευτικούς στόχους. Επιπλέον, επηρέασαν τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα αναλυτικά προγράμματα διαδικασίας και τα αναλυτικά προγράμματα πράξης (όπως περιγράφονται στην Ενότητα 2 / Τρίτο Κεφάλαιο), παροτρύνουν τη νηπιαγωγό και τα παιδιά να προσεγγίζουν αναστοχαστικά όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πέρα όμως από τη θεωρητική υποκίνηση, ο εκπαιδευτικός ένωσε και πρακτικά την ανάγκη να εντάξει τον αναστοχασμό στην επαγγελματική του καθημερινότητα. Καθώς τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν με πολύ γρήγορους ρυθμούς και η διακίνηση των πληροφοριών είναι ταχύτατη, ο εκπαιδευτικός καλείται να γνωρίζει, να αφομοιώνει και να εφαρμόζει συνεχώς νέες μεθόδους, νέες τεχνικές και νέα αναλυτικά προγράμματα. Ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, και γνωρίζοντας καλύτερα από τον καθένα τις εργασιακές του συνθήκες, χρειάζεται να κάνει επιλογές, να κρίνει δηλαδή τι από όλα τα «νέα» ταιριάζει να εφαρμοστεί στο δικό του πλαίσιο. Ο αναστοχασμός κάτω από αυτό το πρίσμα έρχεται να γεφυρώσει τη θεωρία με την πράξη και την πράξη με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα.

Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι **τρόποι διάκρισης του αναστοχασμού**. Οι Zeichner & Tabachnich (1991, όπ. αναφ. στο Van Veen & Van de Ven, 2008: 46), κάνουν έναν ενδιαφέρον διαχωρισμό **βάσει του αντικειμένου**, στο οποίο εστιάζει ο αναστοχασμός:

- *Λειτουργικός αναστοχασμός* (instrumental reflection): εστιάζει στην οργάνωση της παιδαγωγικής πρακτικής, στην αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών μεθόδων, σε δεξιότητες και γνώσεις τεχνικών (π.χ. χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας, ενίσχυσα την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού προγράμματος);).

- *Ακαδημαϊκός αναστοχασμός*: εστιάζει στις παιδαγωγικές θεωρίες, τις αρχές που διέπουν το παιδαγωγικό έργο και την εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο ακολουθώ, θεωρώ ότι ταιριάζει στη δυναμική της ομάδας μου);).

- *Κριτικός αναστοχασμός*: εστιάζει σε ηθικά ζητήματα και στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης (π.χ. ο τρόπος με τον οποίο είναι διαμορφωμένο το «κουκλόσπιτο», μήπως αναπαράγει κοινωνικές διακρίσεις;).

Ο Lee (2005: 703) διακρίνει τρία **επίπεδα βάθους του αναστοχασμού**:

«α) *Επίπεδο ανάκλησης*: όταν ο εκπαιδευτικός περιγράφει τις εμπειρίες του, ερμηνεύει την κατάσταση βασιζόμενος στην ανάκληση εμπειριών, χωρίς να αναζητά εναλλακτικές εξηγήσεις και προσπαθεί να μιμηθεί αυτό που έχει διδαχθεί ή παρατηρήσει». Στο επίπεδο αυτό εντάσσονται περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός παραθέτει λίστα δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία του, εκφράζει γενικές ανησυχίες, εστιάζει σε ζητήματα διαχείρισης του χρόνου.

«β) *Επίπεδο αιτιολόγησης*: όταν ο εκπαιδευτικός αναζητά σχέσεις μεταξύ των εμπειριών του, ερμηνεύει την κατάσταση με αίτια, ψάχνει το «γιατί» και γενικεύει την εμπειρία του ή βρίσκει καινούργιες καθοδηγητικές αρχές». Ειδικότερα εντάσσονται περιπτώσεις όπως ο αναστοχασμός πάνω στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην επιλογή κατάλληλων υλικών και μέσων, στην πολυπλοκότητα της διδασκαλίας (π.χ. διδακτική μέθοδος).

«γ) *Επίπεδο κριτικής ανάλυσης*: όταν ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει την εμπειρία του με την πρόθεση της αλλαγής / βελτίωσης στο μέλλον, αναλύει την εμπειρία του μέσα από πολλές προοπτικές και είναι ικανός να δει την επίδραση των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών πάνω στις αξίες / συμπεριφορές / επιτεύγματα των μαθητών τους». Ειδικότερη περίπτωση μπορεί να είναι στο επίπεδο αυτό, ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού για βελτίωση των διδακτικών του προσεγγίσεων.



Ο Schön περιγράφει τρεις τύπους «αναστοχαστικής δράσης», ανάλογα με το χρόνο και τη συνθήκη στον οποία συμβαίνει:

Τύπος	Συνθήκη	Χαρακτηριστικά
Σιωπηρή γνώση κατά τη δράση	Όταν η επαγγελματική πρακτική ρέει ομαλά και φαίνεται απλή στον παρατηρητή.	α) δεν διακρίνεται η σκέψη από τη δράση, β) ο επαγγελματίας πολλές φορές δεν έχει συνείδηση των πηγών της πρακτικής του γνώσης ούτε του τρόπου που τις απέκτησε, γ) ο επαγγελματίας κατά κανόνα δεν μπορεί να δώσει μια σαφή λεκτική περιγραφή της πρακτικής γνώσης.
Αναστοχασμός κατά τη δράση	Όταν πρέπει να αντιμετωπίσουμε καινούργιες και πολύπλοκες καταστάσεις ή ενοχλήσεις, και προβλήματα διακόπτουν την ομαλή ροή της ρουτίνας.	α) δεν χρειάζεται να μεταφραστεί σε λόγια, β) μοιάζει με «αναστοχαστικό διάλογο με την κατάσταση», γ) προϋποθέτει ικανότητα για «αναστοχαστική μεταβολή» της (ίδιας του της σκέψης και ικανότητα να «εισάγει» γνώση από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο, χρησιμοποιώντας αναλογίες για να αξιολογήσει τη γνώση του και για να την αναπτύξει με βάση την αξιολόγηση.
Αναστοχασμός πάνω στη δράση	Λαμβάνει χώρα όταν πρέπει να διατυπώσουμε τη γνώμη μας ρητά σε λεκτική μορφή, να απομακρυνθούμε για λίγο από τη δράση και να στοχαστούμε πάνω σε αυτή.	α) ενισχύει την ικανότητά μας να αναλύουμε και να αναδιοργανώνουμε τη γνώση - ο συνειδητός αναστοχασμός πάνω στη δράση την καθυστερεί και παρενοχλεί την εύρυθμη λειτουργία της ρουτίνας μας, αλλά συγχρόνως διευκολύνει την προσεκτική ανάλυση και μας επιτρέπει να προγραμματίσουμε αλλαγές, β) μας επιτρέπει να κοινοποιήσουμε τη γνώση μας - η γνώση στην οποία βασίζεται η επαγγελματική δράση μπορεί να γίνει ορατή και να μεταδοθεί σε άλλους, π.χ. συναδέλφους, πελάτες και ομάδες συμφερόντων, γ) αποστασιοποιείται από τη ροή των δραστηριοτήτων, τη διακόπτει και επικεντρώνεται στα δεδομένα που αναπαριστούν τη δράση σε αντικειμενική μορφή.

Πίνακας 1. Τύποι αναστοχαστικής δράσης κατά τον Schön (1983, όπ. αναφ. στο Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 293-296)

Το παρακάτω παράδειγμα θα σας βοηθήσει να καταλάβετε καλύτερα τους τύπους αναστοχαστικής δράσης του Schon και την εφαρμογή τους στην τάξη του νηπιαγωγείου:

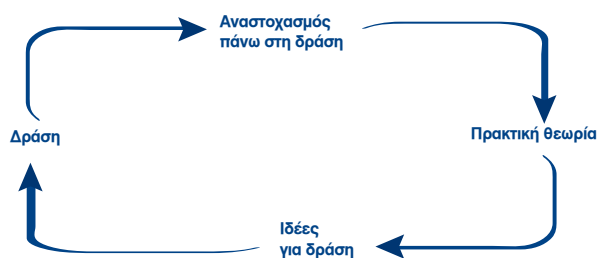
## Παράδειγμα 1

### Τύποι αναστοχαστικής δράσης στο νηπιαγωγείο

Τύπος αναστοχαστικής δράσης κατά τον Schön	Παράδειγμα από το νηπιαγωγείο
Σιωπηρή γνώση κατά τη δράση	<p>Η νηπιαγωγός με τα παιδιά τραγουδούν τραγούδια που ήδη γνωρίζουν. Η νηπιαγωγός υπενθυμίζει στα παιδιά ότι θα ξεκινήσουν με το τρία και θα πρέπει να τραγουδάνε με τόση ένταση, ώστε να ακούγονται οι φωνές τους, αλλά χωρίς να ουρλιάζουν. Σηκώνοντας το χέρι τα παιδιά προτείνουν τραγούδια, ο βοηθός της τάξης δίνει το σύνθημα (1,2,3) και ξεκινάει το τραγούδι.</p> <p>Όλα τα παραπάνω η νηπιαγωγός τα κάνει χωρίς να σκεφτεί το γιατί (γιατί να τραγουδήσουμε τώρα, τι πρέπει να υπενθυμίσω στα παιδιά, γιατί δίνω στα παιδιά την επιλογή να προτείνουν τραγούδια, γιατί δίνει ο βοηθός το σύνθημα). Η διαδικασία γίνεται σαν μια ρουτίνα, ωστόσο εμπεριέχει κάποιες επιλογές, τις οποίες η νηπιαγωγός τις έχει υιοθετήσει στην πρακτική της, πιθανότατα χωρίς απαραίτητα να μπορεί να αιτιολογήσει θεωρητικά τις επιλογές της.</p>
Αναστοχασμός κατά τη δράση	<p>Την ώρα που όλη η ομάδα τραγουδάει, ένα παιδί, αντί να λέει τα λόγια, λέει κοροϊδευτικά άλλα λόγια και γελάει. Αυτό τραβάει την προσοχή έξι παιδιών. Δύο από αυτά σταματούν να τραγουδούν και κοιτάνε το παιδί που κοροϊδεύει με ένα αμυδρό χαμόγελο, δύο ξεκαρδίζονται στα γέλια και δύο μμούνται αυτόν που κοροϊδεύει. Τα υπόλοιπα παιδιά συνεχίζουν το τραγούδι με την νηπιαγωγό, η οποία παράλληλα σκέφτεται πώς πρέπει να αντιμετωπίσει το περιστατικό. Διάφορα ερωτήματα και ιδέες της έρχονται στο μυαλό (π.χ. γιατί άρχισε να κοροϊδεύει; Μήπως θύμωσε επειδή δεν πρότεινε αυτός το τραγούδι; Με τι τόνο να παρέμβω; Τι θέλω να αποκομίσουν τα παιδιά από την παρέμβασή μου; κ.λπ.). Το τραγούδι τελειώνει και η νηπιαγωγός ρωτάει το παιδί που κοροϊδεύει, γιατί το έκανε. Εκείνο, αντί να απαντήσει, εξακολουθεί να γελάει. Η νηπιαγωγός αποφασίζει να μην επιπλήξει το παιδί, αλλά να ανοίξει μια συζήτηση στην ομάδα για το πώς ένιωσαν όλοι (η νηπιαγωγός, τα παιδιά που κοροϊδεύαν, τα παιδιά που συνέχιζαν το τραγούδι...) και με κατάλληλες ερωτήσεις προσπαθεί να οδηγήσει τα παιδιά σε σκέψεις και προβληματισμούς σχετικά με το γιατί δεν έπρεπε να γίνει αυτό.</p> <p>Η νηπιαγωγός, σε αυτή την περίπτωση, είχε να αντιμετωπίσει μια ενόχληση χωρίς να έχει ιδιαίτερο χρόνο να σκεφτεί. Ανέτρεξε σε μία τεχνική που είχε χρησιμοποιήσει παλαιότερα, την προσάρμοσε στο συγκεκριμένο περιστατικό, έπειτα αξιολόγησε εάν η παρέμβασή της ήταν εύστοχη και τελικά βελτίωσε την τεχνική της.</p>
Αναστοχασμός πάνω στη δράση	<p>Την ώρα που όλη η ομάδα τραγουδούσε και πριν γίνει το περιστατικό, το οποίο περιγράφηκε παραπάνω, η νηπιαγωγός παρατήρησε ότι ο Νικόλας για άλλη μια φορά δεν τραγουδούσε. Ο Νικόλας, ενώ πρότεινε τραγούδια και παρακολουθούσε με ενδιαφέρον τους άλλους να τραγουδούν, δεν τραγουδούσε ποτέ ο ίδιος. Η νηπιαγωγός είχε προβληματιστεί με αυτή τη συμπεριφορά. Είχε δοκιμάσει διάφορες τεχνικές (π.χ. τον είχε ρωτήσει γιατί δεν τραγουδάει, τον είχε παροτρύνει να τραγουδήσει την ώρα που τραγουδούσε η ομάδα, τον παρακινούσε να προτείνει αγαπημένα του τραγούδια), αλλά δεν είχαν φέρει αποτέλεσμα.</p> <p>Στο τέλος της σχολικής ημέρας η νηπιαγωγός κατέγραψε το περιστατικό και τους προβληματισμούς της στο ημερολόγιο της, σημείωσε να παρατηρήσει κάποιες συμπεριφορές του Νικόλα σε άλλες δραστηριότητες και ετοίμασε διερευνητικές ερωτήσεις για τους γονείς του.</p> <p>Σε αυτό τον τύπο δράσης η νηπιαγωγός αναστοχάστηκε ήδη κατά τη διάρκεια της δράσης. Ωστόσο εμβάθυνε τον αναστοχασμό της και μετά, προκειμένου να προβεί σε αποτελεσματικότερες ρυθμίσεις.</p>



Ανεξάρτητα από το αντικείμενο του αναστοχασμού, το επίπεδο βάθους και τη συνθήκη μέσα στην οποία συντελείται, τρία βασικά στοιχεία χαρακτηρίζουν όλη την αναστοχαστική διαδικασία: α) η θετική προσέγγιση, β) ο συνεχής επαναπροσδιορισμός και γ) η πρακτική διάσταση. Θετική προσέγγιση με την έννοια ότι η προσπάθεια καταβάλλεται για να διαπιστώσουν οι εμπλεκόμενοι τι ξέρουν και τι μπορούν να κάνουν και όχι για να περιγράψουν το πόσο αποκλίνουν από τις θεωρίες, που προσδιορίζουν τους ιδανικούς στόχους για κάθε ηλικία ή συνθήκη (Moss, 2007· Πανταζής, 2006Volume· Χατζηγεωργίου, 2006). Συνεχή επαναπροσδιορισμό με την έννοια ότι στοχεύει στο να δημιουργεί αλληπάλληλους προβληματισμούς, οι οποίοι συνεπάγονται υποθέσεις, ρυθμίσεις και όχι τελικές κρίσεις, οι οποίες δεν επιδέχονται αλλαγές (Κόκκος, 2009α· Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Πρακτική διάσταση με την έννοια ότι δεν επικεντρώνεται μόνο στη συλλογή ενός όγκου πληροφοριών και στην περιγραφή μιας κατάστασης. Προσφέρει, επιπλέον, τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να συν-οικοδομούν γνώση μέσα από την εμπειρία και να συν-διαμορφώνουν, τόσο βάσει αυτής της γνώσης όσο και λαμβάνοντας υπόψη τους τις πραγματικές συνθήκες, όπως και τις δυνατότητες κάθε εμπλεκόμενου ή κάθε συστήματος, νέες καταστάσεις (Δεδούλη, 2002). Η κυκλική αυτή πορεία, η οποία αναδεικνύει και τη στενή σχέση μεταξύ θεωρίας, παιδαγωγικής δράσης και αναστοχασμού, παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 2. Αναστοχαστικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά μίας δράσης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 297)

## Δραστηριότητα 1

Προκειμένου να αποσαφηνίσετε τα κύρια χαρακτηριστικά του αναστοχασμού στην εκπαίδευση, σημειώστε ποιες από τις παρακάτω φράσεις είναι σωστές και ποιες λάθος. Τις απαντήσεις θα τις βρείτε στο τέλος της ενότητας.

1. Με τη βοήθεια του αναστοχασμού η νηπιαγωγός ελέγχει την επίδοση των παιδιών.	Σωστό / Λάθος
2. Ο αναστοχασμός πραγματοποιείται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα.	Σωστό / Λάθος
3. Ο αναστοχασμός ξεκινά με την αντίληψη μιας κατάστασης και τελειώνει με την εφαρμογή των προτεινόμενων ρυθμίσεων.	Σωστό / Λάθος
4. Ο αναστοχασμός βοηθά τη νηπιαγωγό να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη.	Σωστό / Λάθος

## Δραστηριότητα 2

Παρακάτω περιγράφεται ένα στιγμιότυπο αναστοχασμού στο νηπιαγωγείο με τη μορφή ερωτοαπαντήσεων. Αφού το διαβάσετε, μπορείτε να ανακαλέσετε μια στιγμή κατά την οποία θεωρείτε ότι αναστοχαστήκατε στο νηπιαγωγείο ή ότι προκαλέσατε τα παιδιά να αναστοχαστούν; Προσπαθήστε και εσείς να απαντήσετε στις αντίστοιχες ερωτήσεις:

1. Τι συνέβαινε εκείνη την ώρα;

Τρία παιδιά βγάζουν από το συρτάρι τούς φακέλους αξιολόγησής τους (portfolio), κοιτάνε το περιεχόμενο και σχολιάζουν. Εγώ (η νηπιαγωγός) ακούω το σχολιασμό, χωρίς να παρεμβαίνω.

2. Ποιος συμμετείχε;

Τρία παιδιά και εγώ.

3. Ποιο ήταν το αντικείμενο του αναστοχασμού;

Τα παιδιά αναστοχάζονταν πάνω στα έργα τους, ενώ εγώ αναστοχαζόμουν πάνω στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

#### 4. Γιατί προέκυψε η ανάγκη του αναστοχασμού;

Τα παιδιά είναι αδιευκρίνιστο γιατί επέλεξαν αυτή την αναστοχαστική δραστηριότητα. Εγώ ήθελα να ανιχνεύσω και να υποστηρίξω τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

#### 5. Τι δεδομένα / πληροφορίες συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού;

Τα παιδιά επικεντρώθηκαν σε μία εργασία / ανθρωπάκι. Συνέκριναν τα έργα τους και βρήκαν ομοιότητες και διαφορές. Εγώ, αφού παρατήρησα προσεκτικά τη συζήτησή τους χωρίς να παρέμβω, αντιλήφθηκα ότι τα παιδιά α) είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ανθρώπινο σώμα και ειδικά για το πρόσωπο και β) εστίαζαν μόνο στα κύρια χαρακτηριστικά, ενώ παρέλειπαν να αναφέρονται σε πιο λεπτομερή στοιχεία (π.χ. φρύδια, βλεφαρίδες).

#### 6. Σε τι ρυθμίσεις σκέφτεστε να προχωρήσετε;

Πρότεινα στα παιδιά να πάρουν από τη γωνιά του κομμωτηρίου το καθρεφτάκι και να συγκρίνουν το πρόσωπό τους με το πρόσωπο της κατασκευής. Τους παρότρυνα να εστιάσουν σε όλα τα χαρακτηριστικά. Τους ρώτησα τι λείπει από την κατασκευή τους και συμφωνήσαμε την επόμενη ημέρα να κάνουμε ένα εργαστήριο για να συμπληρώσουν τα χαρακτηριστικά που λείπουν.

Ολοκληρώνοντας σε αυτό το σημείο την ανάγνωση της ενότητας είναι πιθανό να σας έχουν δημιουργηθεί ερωτήματα. Η νηπιαγωγός καθημερινά προβληματίζεται και αναστοχάζεται για πάρα πολλά θέματα. Πώς θα επιλέξει τα θέματα στα οποία πρέπει να εμβαθύνει; Για ποια θέματα θα πρέπει να μοιραστεί τους προβληματισμούς της με τα παιδιά ή / και τους συναδέλφους ή / και τους γονείς; Χρειάζεται να κατέχουν προηγουμένως οι εμπλεκόμενοι κάποιες άλλες δεξιότητες ή γνώσεις; Με ποιο τρόπο θα συλλεχθούν τα δεδομένα προκειμένου να γίνει κατανοητή σφαιρικά μια κατάσταση; Πόσο ελεύθερη είναι η νηπιαγωγός να προχωρήσει σε ρυθμίσεις στην τάξη της; Πότε θα τα κάνει όλα αυτά και πόσος χρόνος αλήθεια χρειάζεται; Εάν διαθέσει χρόνο για τον αναστοχασμό, μήπως παραμελήσει άλλα σημεία του προγράμματος; Αναλογικά με το χρόνο και τον κόπο αξίζει να εμπλακεί σε όλη αυτή τη διαδικασία; Ποιο θα είναι το όφελος για την ίδια, για τα παιδιά και το πρόγραμμά της;

Στις Ενότητες 2, 3 και 4 θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα. Προηγουμένως, όμως, είναι σημαντικό να αποσαφηνίσουμε κάποιες βασικές αρχές οι οποίες πλαισιώνουν την έννοια του αναστοχασμού.

## Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

- Κόκκος, Α. (2009α). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο. Στην αρχή του συγκεκριμένου κεφαλαίου παρουσιάζεται μία ενδιαφέρουσα, συνοπτική και περιεκτική επισκόπηση των κυριότερων προσεγγίσεων της έννοιας και της μαθησιακής λειτουργίας του κριτικού στοχασμού, οι οποίες προήλθαν από θεωρητικούς που δραστηριοποιήθηκαν σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους.

- Reardon, D. (2009). *Achieving Early Years Professional Status*. London, California, New Delhi: SAGE. Στη σελίδα 38 αναφέρονται αναλυτικά τα αντικείμενα αναστοχασμού για τη νηπιαγωγό. Η σελίδα μπορεί να ανακτηθεί από το [http://books.google.gr/books?id=q01EI\\_PE-BUC&pg=PA20&dq=%09Reardon,+D.++\(2009\).+Achieving+Early+Years+Professional+Status&hl=el&ei=XqVsTs6tN4yfwbN8Jn2BA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCKQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.gr/books?id=q01EI_PE-BUC&pg=PA20&dq=%09Reardon,+D.++(2009).+Achieving+Early+Years+Professional+Status&hl=el&ei=XqVsTs6tN4yfwbN8Jn2BA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCKQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

- Robinson, A. (Ed.) (2006). *Mentoring in the early years*. London, California, New Delhi: SAGE. Στο τρίτο κεφάλαιο (σ. 31-45): Being reflective: encouraging and teaching reflective practice, το οποίο έχουν συγγράψει οι Kate Fowler και Alison Robins, παρουσιάζεται ένας προβληματισμός για τον ορισμό της αναστοχαστικής εκπαιδευτικής πρακτικής και κατά πόσο μπορεί κανείς να τη διδαχθεί. Στη συνέχεια, περιγράφεται μία μελέτη περίπτωσης, η οποία αναδεικνύει πώς οδηγεί ο αναστοχασμός στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Τα συμπεράσματα επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο που παίζει ο αναστοχασμός στη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και στη δια βίου μάθηση. Οι σελίδες 31-39 μπορούν να ανακτηθούν από το [http://books.google.gr/books?id=jh8io9Q64NQC&printsec=frontcover&dq=Mentoring+in+the+early+years&hl=el&ei=8KZsTp\\_Olaq-gb7iNn-BA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCKQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.gr/books?id=jh8io9Q64NQC&printsec=frontcover&dq=Mentoring+in+the+early+years&hl=el&ei=8KZsTp_Olaq-gb7iNn-BA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCKQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

- Hirst, K. & Nutbrown, C. (Eds.). (2005). *Perspectives on early childhood education contemporary research*. England, USA: Trentham Books Limited. Στο κεφάλαιο 15 (σ. 163-188): Re-thinking reflective practice in the Early Years, το οποίο έχει συγγράψει ο D. Chilvers, εξηγείται πώς συνδέεται η θεωρία του Dewey και του Schöen με τον αναστοχασμό και πώς οι αναστοχαστικές διαδικασίες συστηματοποιούνται και δουλεύονται στα σχολεία Reggio Emilia. Μπορεί να ανακτηθεί από το [http://books.google.gr/books?id=KYTzG2BpyOoC&printsec=frontcover&dq=Perspectives+on+early+childhood&hl=el&ei=BqhsToHCCYqD-wbviq3VBA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.gr/books?id=KYTzG2BpyOoC&printsec=frontcover&dq=Perspectives+on+early+childhood&hl=el&ei=BqhsToHCCYqD-wbviq3VBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

- Δεδούλη, Μ. (2002). Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής εκπαιδευτικής του θεωρίας, μέσω βιωματικής - αναστοχαστικής διαδικασίας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ. 421-429). Αθήνα: Μεταίχμιο. Το κείμενο δίνει θεωρητικές πληροφορίες για τον αναστοχασμό στην εκπαίδευση και αναδεικνύει τη σύνδεση μεταξύ του αναστοχασμού, της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, της εκπαιδευτικής πράξης και κατ' επέκταση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιήθηκε η βιωματική αναστοχαστική διαδικασία για τη διερεύνηση της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.

- Tabachnick, R. & Zeichner, K. (2002). Reflections on reflective teaching. In A. Pollard (Ed.), *Readings for reflective teaching* (pp. 13-16). New York: Continuum. Οι συγγραφείς περιγράφουν ένα διαφορετικό διαχωρισμό τύπων αναστοχαστικών εκπαιδευτικών πρακτικών ανάλογα με τις θεωρίες οι οποίες τις επηρεάζουν. Οι σελίδες μπορούν να ανακτηθούν από το [http://books.google.gr/books?id=-unuX-KVdggC&printsec=frontcover&dq=Readings+for+reflective+teaching&hl=el&ei=9KhsTs2VC8yc-wa9v7D9BQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.gr/books?id=-unuX-KVdggC&printsec=frontcover&dq=Readings+for+reflective+teaching&hl=el&ei=9KhsTs2VC8yc-wa9v7D9BQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

#### Απαντήσεις / Δραστηριότητα 1

1. Λάθος: Ο αναστοχασμός δεν έχει ελεγκτικό χαρακτήρα, αλλά διαμορφωτικό. Επίσης, δεν επικεντρώνεται στην επίδοση αλλά στην εξέλιξη.
2. Λάθος: Ο αναστοχασμός μπορεί να προκύπτει σε οποιαδήποτε στιγμή μιας κατάστασης.
3. Λάθος: Ο αναστοχασμός όντως ξεκινάει με την αντίληψη μιας κατάστασης, αλλά δεν τελειώνει ποτέ, καθώς πρόκειται για μια σπειροειδή διαδικασία.
4. Σωστό: Η νηπιαγωγός προκειμένου να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη χρειάζεται τρία βασικά βήματα: α) να γνωρίζει τη θεωρία, β) να πειραματίζεται μεταφράζοντας τη θεωρία σε καθημερινή παιδαγωγική πρακτική και γ) να αναστοχάζεται πάνω στους πειραματισμούς της.

# Ενότητα 2

Οι συνθήκες που ευνοούν  
τον εποικοδομητικό αναστοχασμό  
στο νηπιαγωγείο

## 2.1. Αναστοχασμός και εκπαιδευτική πραγματικότητα

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, ο αναστοχασμός δεν αποτελεί ξεχωριστό κομμάτι από την παιδαγωγική πράξη. Εάν, βεβαίως, αναλογιστείτε μια ημέρα σας στο νηπιαγωγείο, θα αντιληφθείτε ότι πολλές στιγμές αναστοχάζεστε, έστω και ασυνείδητα, πάνω στις δράσεις, τη συμπεριφορά σας, τις σχέσεις, τις συνθήκες, την εξέλιξη των παιδιών κ.ο.κ. Πολλές φορές ενθαρρύνετε τα παιδιά να αναστοχαστούν και να εκφράσουν τις κρίσεις τους. Στόχος αυτής της ενότητας είναι να αναδείξει τις συνθήκες εκείνες που ευνοούν την αναστοχαστική διαδικασία, τη συστηματοποιούν, την καθιστούν πιο ορατή, συνειδητή και εποικοδομητική.

Ας φανταστούμε τον αναστοχασμό σαν μία γέφυρα μεταξύ:

- θεωρίας / πράξης,
- επαγγελματικής υποχρέωσης / επαγγελματικής ανάπτυξης,
- πληροφόρησης / γνώσης και
- διδασκαλίας / μάθησης.

Τα αποσπάσματα τα οποία παρατίθενται στο παρακάτω παράλληλο κείμενο θα σας βοηθήσουν να αποσαφηνίσετε αυτή τη σύνδεση.

## Παράλληλο Κείμενο 2

### Ο αναστοχασμός ως γέφυρα

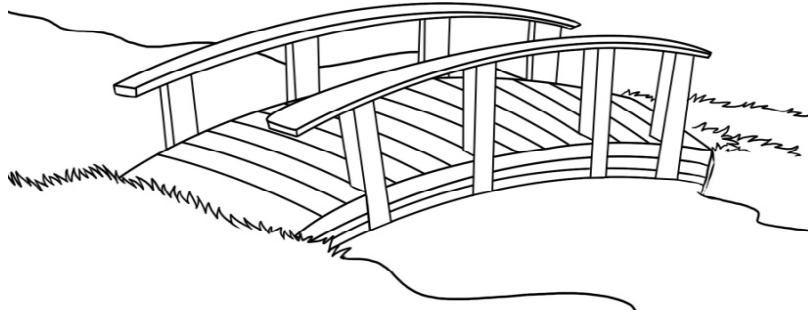
*Θεωρίας - πράξης:* «Η πράξη χρειάζεται τη θεωρία, όπως η θεωρία χρειάζεται την πράξη... Μέσα από τη θεωρία προκαλούνται ερωτήματα, “διασαλεύονται” πεποιθήσεις, παρουσιάζονται διλήμματα, αποκαλύπτονται περίπλοκα νοήματα και τίθενται νέοι στόχοι. Η θεωρία υποστηρίζει τη διαδικασία ανάλυσης και κατανόησης της πράξης και ανοίγει νέους ορίζοντες. Συγχρόνως, η πράξη λειτουργεί ως “εργαστήριο” στο οποίο η θεωρία μπορεί να δοκιμαστεί, να διηθηθεί, να υιοθετηθεί και να αναλυθεί κριτικά» (Phelps, 1991, όπ. αναφ. στο Van Veen & Van de Ven, 2008: 46-47).

*Επαγγελματικής υποχρέωσης - επαγγελματικής ανάπτυξης:* Ο φιλόσοφος Schöen εισήγαγε την έννοια του στοχαζόμενου επαγγελματία. «Η βασική του πρόταση ήταν ότι ένας έμπειρος επαγγελματίας γνωρίζει περισσότερα από θεωρητικούς και ερευνητές στο χώρο του, ακόμα και αν ο όγκος της γνώσης του εμφανίζεται περισσότερο εσωστρεφής, παρά ρητά διατυπωμένος. Με την εμπειρία του μαθαίνει πολλά και σε βάθος και αυτό επιτυγχάνεται τόσο με την επιμέλεια και συγκέντρωση κατά την εργασία του όσο και με το στοχασμό του πάνω σε αυτήν. Η γνώση όσων εργάζονται στην πράξη, πρότεινε ο Schöen, πρέπει να αναγνωρίζεται και να μελετάται, ενώ αυτοί που εκπαιδεύουν επαγγελματίες (π.χ. εκπαιδευτικούς) πρέπει να καλλιεργούν την ικανότητα και τη συνήθεια του στοχασμού» (Πασουλά, 2005: σ.113).

*Διδασκαλίας - μάθησης:* «Μεταξύ μάθησης και διδασκαλίας δίνουμε σημασία στο πρώτο. Δεν είναι ότι εκτοπίζουμε τη διδασκαλία, αλλά ότι δηλώνουμε “Κάντε στην άκρη για λίγο και αφήστε χώρο για τη μάθηση, παρατηρήστε προσεκτικά τι κάνουν τα παιδιά, κι έπειτα, αν καταλάβετε καλά, ίσως η διδασκαλία να είναι διαφορετική από πριν”... Η μάθηση και η διδασκαλία δε θα πρέπει να βρίσκονται στις αντίθετες όχθες και απλώς να παρατηρούν τον ποταμό να κυλά. Αντίθετα θα πρέπει να αποτολμούν μαζί ένα ταξίδι στο νερό. Μέσω μίας ενεργητικής, αμοιβαίας ανταλλαγής, η διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει την εκμάθηση της μάθησης» (Malaguzzi 1993, όπ. αναφ. στο Spaggiari, 2000: 156-159).

## ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

ΘΕΩΡΙΑ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ  
ΥΠΟΧΡΕΩΣΗ  
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ



ΠΡΑΞΗ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ  
ΑΝΑΠΤΥΞΗ  
ΓΝΩΣΗ  
ΜΑΘΗΣΗ

Σχήμα 3. Η γέφυρα του αναστοχασμού

Τα απαραίτητα «υλικά» για το χτίσιμο αυτής της γέφυρας είναι:

- α) η γενική πολιτική του νηπιαγωγείου (π.χ. Είναι το σχολείο ανοικτό σε συνεργασίες και σε αλλαγές; Υποστηρίζει νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις; Τι προτεραιότητες θέτει για την εκπαίδευση των παιδιών; Ποιο αναλυτικό πρόγραμμα ακολουθεί; κ.λπ.),
- β) η φιλοσοφία και η στάση της νηπιαγωγού (π.χ. Ποιες παιδαγωγικές θεωρίες ενστερνίζεται; Ποιους εκπαιδευτικούς στόχους θεωρεί σημαντικούς; Τι μεθόδους επιλέγει στην καθημερινή της παιδαγωγική πρακτική; Ποια είναι τα ενδιαφέροντά της; κ.λπ.),
- γ) το φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον (όπως περιγράφονται στο Πρώτο και Δεύτερο Κεφάλαιο),
- δ) οι δεξιότητες αναστοχασμού των εμπλεκομένων και
- ε) οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα εργαλεία, με τα οποία ο αναστοχασμός συστηματοποιείται και οπτικοποιείται.

### 2.2. Το πλαίσιο του αναστοχασμού

Ο αναστοχασμός ανθίζει σε ένα ανοικτό και δημοκρατικό περιβάλλον, θετικό σε πειραματισμούς και αλλαγές, στο οποίο υπάρχει χώρος για διαφορετικές προσεγγίσεις και ποικίλες οπτικές και το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενηλίκων και παιδιών. Παρά το γεγονός ότι μπορεί να πραγματοποιείται ατομικά από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά της τάξης της, η αλήθεια είναι ότι εμπλουτίζεται όταν εμπλέκονται γονείς και κυρίως συνάδελφοι. Τα οφέλη που προκύπτουν, διευρύνονται ακόμα περισσότερο, όταν συντελείται στο πλαίσιο ενός συνεργατικού κλίματος αυτοσεβασμού, αλληλοσεβασμού, αλληλοκατανόησης, αλληλεπίδρασης και αποδοχής, μέσα στο οποίο κανείς δεν είναι αυθεντία, κανείς δεν κατέχει το αποκλειστικό προνόμιο στη γνώση, αλλά όλοι θεωρούνται ικανοί να εκφράσουν γνώμη, να διαπραγματευτούν και να συντελέσουν στη συλλογική γνώση. Η νηπιαγωγός καλείται να μεταφέρει αυτό ακριβώς το κλίμα, πρωτίτως με το να είναι η ίδια στοχοζόμενη επαγγελματίας και, στη συνέχεια, δείχνοντας εμπιστοσύνη στις αναστοχαστικές δεξιότητες των παιδιών και ειλικρινές ενδιαφέρον στις ιδέες και τη γνώμη τους. Καλείται να διασφαλίζει την ισορροπία μεταξύ ατομικής και συλλογικής εργασίας και σε κάθε περίπτωση να υποστηρίζει την προσπάθεια αναστοχασμού με σεβασμό στους προσωπικούς ρυθμούς των εμπλεκομένων και όχι προσκολλημένη στις προσωπικές της προγραμματισμένες προσδοκίες. Σε όλη αυτή την πορεία χρειάζεται να εστιάζει το βλέμμα της στη διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα (Clark & Moss, 2010' Moss, 2007' Χατζηγεωργίου, 2006' MacBeath, 2005' Edwards, Gandini & Forman, 2000' Black & Wiliam, 1998' Carr & Kemmis, 1997).

Η παρακάτω δραστηριότητα θα σας βοηθήσει να αντιληφθείτε κατά πόσο έχετε και εσείς δημιουργήσει στο νηπιαγωγείο σας ένα ευνοϊκό αναστοχαστικό πλαίσιο και εάν θεωρείτε σκόπιμο και δυνατό να το εξελίξετε ακόμα περισσότερο.





## Δραστηριότητα 3

Μετά από μία σχολική ημέρα απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Σε ποιες από τις δραστηριότητες εστίασα σήμερα στο αποτέλεσμα και σε ποιες στη διαδικασία; Γιατί πιστεύω ότι έκανα αυτόν το διαχωρισμό; Τι θεωρώ ότι κέρδισα στην πρώτη περίπτωση; Τι θεωρώ ότι κέρδισα στη δεύτερη περίπτωση; Τι σκέφτομαι να κάνω από εδώ και πέρα;
- Έμαθα σήμερα στην τάξη κάτι που δεν ήξερα χθες (για τον εαυτό μου, για κάποιο παιδί, για οτιδήποτε); Εάν ναι, από ποιον και με ποιον τρόπο; Πώς μπορώ να ενθαρρύνω ανάλογες περιπτώσεις; Εάν όχι, τι νομίζω ότι φταίει για αυτό; Τι μπορώ να αλλάξω, ώστε να μου δίνεται η ευκαιρία να μαθαίνω συχνότερα κάτι καινούριο;
- Έτυχε να διαφωνήσω σήμερα με κάποιον στο νηπιαγωγείο (π.χ. συνάδελφο, γονέα, παιδί); Εάν ναι, σε τι σκέψεις με οδήγησε αυτή η διαφωνία; Εάν όχι, γιατί νομίζω ότι συνέβη αυτό; Θέλω να αλλάξω κάτι σχετικά, μπορώ και πώς;
- Σκέφτηκα σήμερα για κάποιο παιδί ότι βάσει των θεωριών που γνωρίζω η εξέλιξη του δεν είναι ικανοποιητική και σύμφωνη με την ηλικία του; Εάν ναι, με βοήθησε αυτή η σκέψη να βρω τρόπους να υποστηρίξω το συγκεκριμένο παιδί; Οι τρόποι που σκέφτηκα βοήθησαν όντως το παιδί;
- Αφιέρωσα σήμερα χρόνο να ακούσω τις απόψεις των άλλων (συναδέλφων, παιδιών, γονιών); Εάν ναι, πώς ένιωσα για αυτό; Εάν όχι, πώς ένιωσα για αυτό; Θέλω να αλλάξω κάτι σχετικά;
- Μοιράστηκα τις αναστοχαστικές μου σκέψεις με κάποιον; Εάν ναι, πώς ένιωσα για αυτό; Εάν όχι, θα ήθελα να το είχα κάνει; Πώς θα μπορούσα να το είχα κάνει;
- Τι συμπεραίνω απαντώντας σε όλες τις παραπάνω ερωτήσεις;
- Σε τι ρυθμίσεις με οδηγούν τα συμπεράσματά μου;

Έχοντας διαμορφώσει ένα ευνοϊκό αναστοχαστικό πλαίσιο και ένα κατάλληλο φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον, καλείται η νηπιαγωγός στη συνέχεια να καλλιεργήσει στον εαυτό της και στους άλλους σημαντικές δεξιότητες, οι οποίες ενισχύουν τον επικοινωνιακό και ολοκληρωμένο αναστοχασμό. Στο σημείο αυτό τονίζεται ο όρος *ολοκληρωμένος αναστοχασμός*, γιατί πολλές φορές η πορεία του αναστοχασμού (αντιλαμβάνομαι – συμπεραίνω – προβληματίζομαι – διερευνώ – κατανοώ – προτείνω – διαπραγματεύομαι – ρυθμίζω – εφαρμόζω), ξεκινά με ενθουσιασμό και καλές προθέσεις, αλλά είναι πιθανό να διακοπεί σε κάποιο ενδιάμεσο στάδιο, για παράδειγμα: α) το παιδί αντιλαμβάνεται ότι δυσκολεύεται σε μια εργασία, αλλά δεν μπορεί να καταλάβει γιατί, δεν ξέρει ή δεν νιώθει άνετα να ζητήσει βοήθεια, οπότε δεν οδηγείται σε κάποια εξέλιξη, β) η νηπιαγωγός έχει αντιληφθεί ότι η διαμόρφωση της τάξης δεν εξυπηρετεί για τη διεξαγωγή παράλληλων δράσεων, έχει σκεφτεί να προχωρήσει σε κάποιες αλλαγές, αλλά τελικά παρασυρμένη από τους ρυθμούς της καθημερινότητας δεν τις πραγματοποιεί. Η βιβλιογραφία αποκαλύπτει (Clark & Moss, 2010· Κακανά, 2008· Κακανά, 2006), ότι η εμπειρία, η συναφής κατάρτιση και η συνεργασία με συναδέλφους είναι πολύ υποστηρικτικά εφόδια σε αυτή την προσπάθεια. Τι θα κάνει όμως μία νέα νηπιαγωγός ή μία νηπιαγωγός με μεγάλη εμπειρία, η οποία δεν αφιέρωνε μέχρι τώρα χρόνο και ενέργεια στην καλλιέργεια του αναστοχασμού; Πώς θα βελτιώσει η ίδια τις αναστοχαστικές της δεξιότητες; Πώς θα εισαγάγει τα παιδιά στη διαδικασία; Από πού θα ξεκινήσει και τι προσδοκίες θα έχει;

## 2.3. Τα πρώτα βήματα

Παρακάτω περιγράφονται έξι βήματα, τα οποία βοηθούν στην καλλιέργεια των αναστοχαστικών δεξιοτήτων και στο επίπεδο των παιδιών (πώς καλλιεργεί η νηπιαγωγός τον αναστοχασμό στα παιδιά) και στο επίπεδο των ενηλίκων (πώς καλλιεργεί η νηπιαγωγός τις αναστοχαστικές της δεξιότητες). Η σειρά της παράθεσης είναι τυχαία, καθώς όλα είναι εξίσου υποστηρικτικά. Το ιδανικό θα ήταν η νηπιαγωγός να προσπαθήσει να τα εντάξει όλα στην καθημερινή παιδαγωγική της πρακτική, ωστόσο σημαντικό είναι να εστιάσει σε ό,τι θεωρεί ότι ταιριάζει καλύτερα στις επιθυμίες της, τις δυνατότητές της και το δυναμικό της τάξης της.

1. *Ερωτήματα* (Clark & Moss, 2010· Delfos, 2001· Smyke, 1997): Η διαμόρφωση αναστοχαστικών ερωτημάτων στοχεύει στην ανάδειξη της σιωπηρής γνώσης, της γνώσης εκείνης δηλαδή που ο καθένας έχει, αλλά δεν έχει εκφράσει. Στην περίπτωση των παιδιών είναι πολύ σημαντικό, σε πρώτη φάση, να θέτει η νηπιαγωγός ερωτήσεις, χωρίς απαραίτητα να δίνει ή να παίρνει απαντήσεις. Στη συνέχεια, βοηθάει να δίνει επιλογές απαντήσεων και να απευθύνει τις ερωτήσεις σε μία ομάδα παιδιών. Αυτό δίνει το περιθώριο να απαντάει όποιος είναι πιο έτοιμος, μέχρι τα παιδιά να μάθουν να σχηματίζουν αυτόνομα απαντήσεις ή να αντέχουν τη σιωπή τους. Στο επόμενο στάδιο προτείνεται να κάνει ανοικτές ερωτήσεις, χωρίς να είναι πολύ γενικές, οι οποίες να εμβαθύνουν σταδιακά, να προκαλούν, χωρίς να απογοητεύουν και να οδηγούν σε απαντήσεις, οι οποίες μπορούν να δώσουν αφορμή για συζήτηση και όχι για σχολιασμό. Για παράδειγμα, τι έκανα; Γιατί το έκανα αυτό; Τι άλλες επιλογές είχα; Τι επηρέασε την επιλογή μου; Πήγαν όλα καλά; Τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα; Οι ερωτήσεις τέτοιου τύπου, εάν επαναλαμβάνονται τακτικά, οδηγούν σε όλο και περισσότερες απαντήσεις, αλλά και στη διαμόρφωση πιο ουσιαστικών ερωτήσεων, τις οποίες υιοθετούν σταδιακά τα παιδιά με τη μορφή εσωτερικού διαλόγου. Στην περίπτωση του αναστοχασμού της νηπιαγωγού ο εσωτερικός διάλογος εμπλουτίζεται και οι απαντήσεις παίρνουν μία αντικειμενικότερη διάσταση, όταν η νηπιαγωγός τολμά να μοιράζεται τις αναστοχαστικές της ερωτήσεις και με συναδέλφους. Η διαμόρφωση αναστοχαστικών ερωτήσεων μπορεί να δείχνει απλή υπόθεση, στην πράξη όμως φαίνεται ότι μία ακατάλληλη ερώτηση μπορεί να μπλοκάρει εντελώς την αναστοχαστική διαδικασία, όπως και το αντίθετο. Η παρακάτω δραστηριότητα θα σας βοηθήσει να αρχίσετε να διαμορφώνετε εύστοχα ερωτήματα.

### Δραστηριότητα 4

Καταγράψτε δέκα ερωτήματα που απευθύνετε σήμερα στα παιδιά (σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, γύρω από οποιοδήποτε θέμα) και, στη συνέχεια, προσπαθήστε τα ίδια ερωτήματα να τα αναδιατυπώσετε προκειμένου να ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό. Επαληθεύστε τις επιλογές σας, θέτοντας στην επόμενη ευκαιρία τα αναδιαμορφωμένα ερωτήματα στα παιδιά.

2. *Ειδικό λεξιλόγιο*: Για να μπορούν τα παιδιά και οι ενήλικες να μοιράζονται μεταξύ τους τις αναστοχαστικές τους σκέψεις, είναι χρήσιμο να κατέχουν το απαραίτητο λεξιλόγιο (MacBeath, 2005). «Η γλώσσα είναι ο κύριος φορέας της σκέψης του ανθρώπου. Νοήματα και έννοιες, αισθήματα και συναισθήματα, ψυχοσύνθεση, νοοτροπία και στάση ατόμων και ομάδων έναντι του κόσμου ενσωματώνονται, μορφοποιούνται και εκφράζονται από τη γλώσσα του ανθρώπου» (Μπαμπινιώτης, 1980: 34). Για αυτόν το λόγο είναι σημαντικό να εισάγει η νηπιαγωγός στην τάξη έννοιες χρήσιμες για τον αναστοχασμό (π.χ. εξέλιξη, βελτίωση, εμπλουτισμός, νέα μάθηση, συνεργασία, ιδέα, εφαρμογή, δράση κ.λπ.). Αυτό δεν χρειάζεται να γίνει σε μορφή διδασκαλίας αλλά παράλληλα με τις υλοποιούμενες κάθε φορά δραστηριότητες (π.χ. «παιδιά έχω σήμερα μία καινούρια ιδέα, λέω να...», «βλέπω ότι η ζωγραφική σου εμπλουτίστηκε, τώρα μπορείς να σχεδιάζεις και πεταλούδες, εκτός από λουλούδια», «ωραία ιδέα είχες Γιώργο, τι θα έλεγες να δοκιμάσουμε να την εφαρμόσουμε;» κ.ο.κ.).

3. *Ξεκάθαρα κίνητρα και προσδοκίες*: Για να ξεκινήσει κάποιος να αναστοχάζεται σημαίνει ότι έχει αφενός κάποια εσωτερική ή εξωτερική ανάγκη, η οποία τον υποκινεί όπως, για παράδειγμα, η επιθυμία για καλύτερες επιδόσεις, η αναγνώριση μιας έλλειψης, η αντιμετώπιση ενός προβλήματος κ.λπ. και αφετέρου μία προσδοκία, όπως, για παράδειγμα, θέλω να έχω μια πιο πειθαρχημένη τάξη, θέλω να μάθω κι εγώ να ζωγραφίζω νταλίκες, θέλω να με παίζει ο Γ. κ.λπ. Συνεπώς, ένα σημαντικό σημείο στον αναστοχασμό είναι η αναγνώριση της αιτίας (γιατί είναι σημαντικό να σκεφτώ πάνω σε αυτό), και η αναγνώριση της προσδοκίας (τι θέλω να πετύχω μέσα από τον αναστοχασμό, πού θέλω να φτάσω). Ενδιάμεσα προκύπτει, βέβαια, και το πώς (τι πρέπει να κάνω για να ικανοποιήσω την προσδοκία μου).



Αυτά τα τρία σημεία (τα οποία αντιστοιχούν και στην οργάνωση κάθε παιδαγωγικής δράσης σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης - βλ. σχετικά την Ενότητα 3.2 / Τρίτο Κεφάλαιο) είναι χρήσιμο να τα λαμβάνει πάντα υπόψη της η νηπιαγωγός και να τα αναδεικνύει με κάθε ευκαιρία μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα παιδιά χρειάζεται να εκπαιδευτούν, προκειμένου να εσωτερικεύσουν αυτή τη διαδικασία σε ό,τι και εάν κάνουν. Αυτό επιτυγχάνεται στην τάξη του νηπιαγωγείου με δύο τρόπους:

α) Η νηπιαγωγός ακολουθεί σε κάθε δραστηριότητα αυτή την πορεία και τη μοιράζεται λεκτικά με τα παιδιά.

β) Η νηπιαγωγός δίνει θετική και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση, η οποία χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση του επιθυμητού, την κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης, και την πρόταση η οποία γεφυρώνει τα δύο προηγούμενα. Στην εξάσκηση της αυτορρύθμισης, μέσω της ανατροφοδότησης, βοηθά και η αξιοποίηση ειδικά διαμορφωμένων λογισμικών (Νικολοπούλου, 2009).

## Παράδειγμα 2

### Ανατροφοδότηση από τη νηπιαγωγό

Νηπιαγωγός (Ν): Γιατί κλαις;

Παιδί (Π): Γιατί δεν με παίζει ο Γ.

Ν: Θες να παίξεις με τον Γ;

Π: Θέλω και εγώ αυτοκίνητα.

Ν: Μα εσύ παίζεις τώρα με τα τουβλάκια.

Π: Έφτιαξα με τα τουβλάκια ένα γκαράζ για να βάλω μέσα αυτοκίνητα.

Ν: Ζήτησες από τον Γ. να σου δώσει μερικά αυτοκίνητα;

Π: Αφού τα έχει όλα.

Ν: Εσύ του εξήγησες ότι χρειάζεσαι αυτοκίνητα για το γκαράζ σου;

Π: Όχι.

Ν: Μπορείς να του ζητήσεις μερικά αυτοκίνητα ή μπορείς να του πεις να φέρει τα αυτοκίνητα στο γκαράζ σου και να παίξετε μαζί.

Αναγνώριση  
του επιθυμητού

Κατανόηση της  
υπάρχουσας κατάστασης

Πρόταση που να γεφυρώνει  
το υπάρχον με το επιθυμητό

## Παράλληλο Κείμενο 3

### Η επικοινωνιακή ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση στην τάξη μπορεί να προέρχεται από τον εκπαιδευτικό, ένα συμμαθητή ή μία ομάδα συμμαθητών. Για να είναι επικοινωνιακή θα πρέπει να είναι: περιγραφική, συγκεκριμένη (ως προς τους προσδοκώμενους στόχους και τα μέσα), να αποκαλύπτει τα συναισθήματα του ατόμου που την δίνει και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του ατόμου, που την δέχεται. Να αφορά σε καταστάσεις / στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες είναι δυνατόν να αλλάξουν, να ορίζει χρονικό περιθώριο για τις προτεινόμενες αλλαγές, και να συνοδεύεται από «επιτοπεία». Η ανατροφοδότηση επηρεάζεται καθοριστικά από τις σχέσεις των εμπλεκόμενων ατόμων (Brännström, 2003).

## Δραστηριότητα 5

Ο Α. είναι στη γωνιά των μεταφορικών μέσων, έχει πάρει οικοδομικό υλικό και προσπαθεί, κοιτάζοντας τις εικόνες ενός βιβλίου, να κατασκευάσει μια γέφυρα. Ωστόσο η κατασκευή του είναι μεγάλη, ψηλή και χωρίς γερές βάσεις, με αποτέλεσμα κάθε λίγο να πέφτει. Μετά από μερικές προσπάθειες ο Α. κλοτσάει θυμωμένος τα τουβλάκια και κατηγορεί τον Γ. ότι αυτός του κουνάει την κατασκευή και πέφτει. Εσείς παρεμβαίνετε με πρόθεση να δώσετε μια επικοινωνιακή ανατροφοδότηση, η οποία θα περιλαμβάνει τα τρία βασικά χαρακτηριστικά (αναγνώριση του επιθυμητού, κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης και πρόταση που να γεφυρώνει ή που να οδηγεί τον άλλον να σκεφτεί πώς θα γεφυρώσει τα δύο προηγούμενα χαρακτηριστικά). Σκεφτείτε την παρέμβασή σας.



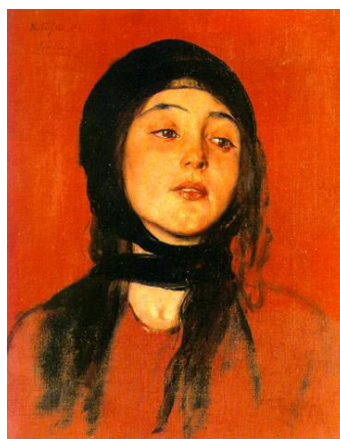
4. *Αισθητικές εμπειρίες*: Μέσα από τις αισθητικές εμπειρίες, τις εμπειρίες που αποκτά, δηλαδή, κανείς ερχόμενος σε επαφή με την τέχνη, καλλιεργείται και μετασχηματίζεται ο τρόπος σκέψης. Ο Efland (2002, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2009β: 79-80) υποστήριξε ότι η κατανόηση της τέχνης αποτελεί μια σύνθετη υποκειμενική, ολιστική και πολύπλευρη διεργασία, η οποία δεν μπορεί να είναι σωστή ή λάθος. Καθώς έρχεται κανείς σε επαφή με έργα τέχνης εξοικειώνεται στην ερμηνεία πολύπλοκων ζητημάτων, και γίνεται πιο δεκτικός σε εναλλακτικές οπτικές. Επιπλέον του δίνεται η ευκαιρία να στοχαστεί πάνω σε θέματα κοινωνικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος και να προσεγγίσει κριτικά διαστάσεις όπως τα συναισθήματα, οι ηθικές αξίες και οι πνευματικές αναζητήσεις. Στον εκπαιδευτικό χώρο ο αυθόρμητος ατομικός στοχασμός δύναται να εμπλουτιστεί μέσα από συστηματικές εκπαιδευτικές πρακτικές (τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο), οι οποίες μεθοδεύουν την προσέγγιση ενός έργου τέχνης (Κόκκος, 2009β).

## Δραστηριότητα 6

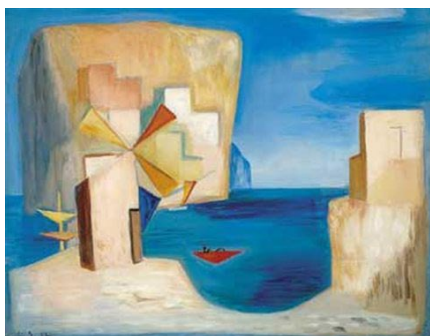
Καταγράψτε τις τρεις πρώτες λέξεις που σας έρχονται στο μυαλό, προκειμένου να περιγράψετε μία εποικοδομητική ημέρα στο νηπιαγωγείο, και τρεις λέξεις για να περιγράψετε μία δύσκολη ημέρα στο νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια κοιτάξτε για λίγα δευτερόλεπτα τους παρακάτω πίνακες Ελλήνων και ξένων ζωγράφων. Χωρίς ιδιαίτερη ανάλυση σημειώστε ποιος πίνακας εκφράζει για εσάς την εποικοδομητική ημέρα και ποιος τη δύσκολη ημέρα στο νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια, γράψτε τρεις λέξεις - κλειδιά που σας έρχονται στο μυαλό κοιτάζοντας τον κάθε πίνακα της επιλογής σας.



Τα ηλιοτρόπια, Βαν Γκογκ



Γιάντες, Γύζης



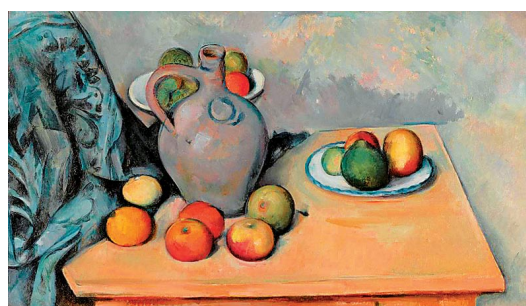
Ομηρικό Ακρογιάλι, Στέρης



Παραφωνία, Ιακωβίδης



Γύρω γύρω όλοι, Σαββίδης



Η νεκρή φύση, Σεζάν



Ράβει, Γύζης



Ποδηλάτης μεταμφιεσμένος σε τσολιά, με ένα ναό δεξιά κάτω, Τσαρούχης



Το Καρναβάλι του Harlequin, Miro



Explosion, Νταλί

Τι παρατηρείτε; Εμπλουτίσατε την αρχική σας καταγραφή; Δυσκολευτήκατε να βρείτε λέξεις - κλειδιά; Αν ναι, σε ποια περίπτωση (στην αρχική καταγραφή ή στην καταγραφή για τους πίνακες); Γιατί νομίζετε ότι συνέβη αυτό; Μπορείτε να ζητήσετε από κάποια συνάδελφο να κάνει αυτή τη δραστηριότητα και να σχολιάσετε από κοινού τα συμπεράσματά σας.

5. *Εννοιολογικοί χάρτες*: Αποτελούν τη γραφική αναπαράσταση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται κάποιος μία έννοια και το πώς έχει συνδέσει στο μυαλό του τις διάφορες έννοιες που γνωρίζει, σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα. Η διαδικασία δημιουργίας ενός εννοιολογικού χάρτη ξεκινά από ένα κεντρικό ερώτημα (π.χ. πώς μεγαλώνουν τα φυτά), το οποίο οδηγεί σε καταιγισμό ιδεών. Στη συνέχεια, ο καταιγισμός ιδεών αναπαρίσταται γραφικά (είτε με λέξεις είτε με σύμβολα / εικόνες) με ιεραρχική δομή (από τις γενικότερες έννοιες στις ειδικότερες) και με συνδετικές γραμμές, οι οποίες συνδέουν τις έννοιες μεταξύ τους. Η διαδικασία ιεράρχησης και κυρίως η διαδικασία σύνδεσης (με κατάλληλες λέξεις) οδηγεί σταδιακά στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών, αλλά και την οικοδόμηση νέων γνώσεων. Αυτό μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες, με χειρόγραφο τρόπο αλλά και με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών (π.χ. <http://www.inspiration.com/Kidspiration>, <http://cmap.ihmc.us>) (Novak, 2006; Minitzes, Wandersee & Novak, 2005). Τα παιδιά, ήδη από την ηλικία των τριών ετών, είναι σε θέση να εισαχθούν σταδιακά στη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου. Στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιείται πολύ συχνά για τα σχέδια εργασίας (projects), ωστόσο η χρήση του μπορεί να είναι ευρύτερη. Η «ανάγνωση», συμπλήρωση και δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, βοηθά τα παιδιά να εξασκήσουν δεξιότητες όπως η βαθιά κατανόηση, η ανάλυση και σύνθεση, δεξιότητες οι οποίες είναι πολύ υποστηρικτικές κατά την αναστοχαστική πορεία.

6. *Χρόνος*: Ο αναστοχασμός μπορεί πολλές φορές να γίνεται αυτοματοποιημένα, αλλά η συνειδητοποίησή του χρειάζεται χρόνο, που ξεπερνά κατά πολύ τα προβλεπόμενα από το οργανωμένο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (βλ. Ενότητα 4 / Πρώτο Κεφάλαιο). Μικροί και μεγάλοι είμαστε συνηθισμένοι να κάνουμε μια ερώτηση και να περιμένουμε άμεσα μια απάντηση. Ωστόσο, πολλές φορές είναι χρήσιμο να ανταλλάξουμε πολλές ερωτήσεις πριν φτάσουμε στην απάντηση και ακόμα πιο χρήσιμο είναι να αφήσουμε μια ερώτηση να μας παιδεύει για καιρό (από λίγα λεπτά ως και όλη τη χρονιά). Το ίδιο ισχύει και για τις δραστηριότητες. Κάποιες δραστηριότητες μπορεί να ξεκινήσουν σήμερα και να συνεχιστούν αύριο ή σε εύλογο χρονικό

διάστημα ή να επαναληφθούν ξανά και ξανά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να τις προσεγγίσει κανείς από άλλη οπτική ή σε μεγαλύτερο βάθος (π.χ. ζωγραφίζω την οικογένειά μου σε τακτά χρονικά διαστήματα μέσα στη σχολική χρονιά ή δημιουργώ μια κατασκευή και την εξελίσσω μέσα στο πέρασμα του χρόνου). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν βέβαια την τάση να χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους και χρειάζεται υποκίνηση από την πλευρά της νηπιαγωγού, προκειμένου να κρατηθούν σε εγρήγορση. Ωστόσο η υπομονή, μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό κλίμα πειραματισμού, είναι δεξιότητα, που όταν καλλιεργηθεί στα παιδιά, δίνει τη δυνατότητα για εμπάθυση. Ακόμα και η νηπιαγωγός, όμως, με το πέρασμα του χρόνου μπορεί να κουράζεται και να χάνει το ενδιαφέρον της. Γι' αυτό το λόγο ο αναστοχασμός, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι πολύ σημαντικό να μοιράζεται μεταξύ συναδέλφων. Έτσι αφενός αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον η διαδικασία και αφετέρου, μέσω της αλληλοϋποστήριξης, αντλεί τη δύναμη η νηπιαγωγός να αφιερώσει αρκετό χρόνο ώστε να εμβαθύνει σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό από ότι θα έκανε μόνη της.

Μέσα από αυτά τα βασικά βήματα η νηπιαγωγός θα εισάγει αβίαστα τα παιδιά στην αναστοχαστική διαδικασία, αλλά θα εξελίξει και τις προσωπικές της αναστοχαστικές δεξιότητες. Το τελευταίο που απομένει, είναι να γίνει όλη αυτή η προσπάθεια ορατή. Να μην αιωρείται απλώς σαν αίσθηση μέσα στην τάξη, αλλά να είναι συνειδητή σε όλους τους εμπλεκόμενους. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζονται συγκεκριμένες τεχνικές και εργαλεία, τα οποία αναδεικνύουν την αναστοχαστική πορεία, ενισχύοντάς την ακόμα περισσότερο. Έρευνες έχουν δείξει (Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006· Σιβροπούλου, Τσακνίδου & Παπαδοπούλου, 2006) ότι οι ελληνίδες νηπιαγωγοί έχουν την ανάγκη για σαφείς κατευθύνσεις σχετικά με τις μεθόδους, με τον τρόπο αποτύπωσης και καταγραφής τους, με την εξαγωγή αξιόπιστων πληροφοριών, καθώς και με την ερμηνεία και αξιοποίησή τους. Η παρακάτω ενότητα περιγράφει συνοπτικά χρήσιμες μεθόδους, τεχνικές και εργαλεία, προκειμένου να επιλέξετε τα καταλληλότερα, σύμφωνα με τις δικές σας ανάγκες.

## Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

- Στην ιστοσελίδα [http://www.teacherqualitytoolbox.eu/reflectiontools/reflection\\_tools\\_greek\\_version](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/reflectiontools/reflection_tools_greek_version), μπορείτε να βρείτε (στα ελληνικά) ένα εργαλείο αναστοχασμού, το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο ενός διακρατικού προγράμματος (συμμετείχαν φορείς από Βέλγιο, Γερμανία, Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Κροατία, Νορβηγία, Ολλανδία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Σουηδία και Τσεχική Δημοκρατία). Στόχος του προγράμματος ήταν να ενδυναμώσουν οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί, μέσω του αναστοχασμού, την επαγγελματική τους ποιότητα. Οι ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στο εργαλείο, μπορεί να σας βοηθήσουν να καλλιεργήσετε τις αναστοχαστικές σας δεξιότητες.

- Wilson, J. & Murdoch, K. (2008). *How to succeed with Thinking*. Australia: Curriculum Corporation. Οι σελίδες 44-63 (οι οποίες μπορούν να ανακτηθούν από το [http://books.google.gr/bookid=JBfqu4TUKo8C&printsec=frontcover&dq=how+to+succeed+with+thinking&hl=el&ei=MT5uTtb5LMqr-gbbzsT3BA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.gr/bookid=JBfqu4TUKo8C&printsec=frontcover&dq=how+to+succeed+with+thinking&hl=el&ei=MT5uTtb5LMqr-gbbzsT3BA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)) περιέχουν δραστηριότητες, πρωτόκολλα και προτεινόμενες ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αναστοχαστική διαδικασία.

- Rideout, E. (2001). *Transforming nursing education through problem-based learning*. Canada, UK: Jones and Bartlett Publishers International. Το συγκεκριμένο βιβλίο αφορά στην εκπαίδευση νοσηλευτών - φοιτητών. Το κεφάλαιο 6 με τίτλο «Fostering Reflection and Reflective Practice» και συγκεκριμένα στις σελίδες 124-127 (οι οποίες μπορούν να ανακτηθούν από το [http://books.google.gr/books?id=xy5wpiNPmNwC&printsec=frontcover&dq=Transforming+nursing+education+through+problem-based+learning&hl=el&ei=3z9uTpGGKo7m-gbacGjAQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.gr/books?id=xy5wpiNPmNwC&printsec=frontcover&dq=Transforming+nursing+education+through+problem-based+learning&hl=el&ei=3z9uTpGGKo7m-gbacGjAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)), περιγράφει δεξιότητες που πρέπει να εξασκήσει κανείς και στρατηγικές που πρέπει να ακολουθήσει, προκειμένου να βελτιωθεί ως στοχαζόμενος επαγγελματίας.

- Moyles, J. (2006). *Effective Leadership and Management in the Early Years*. England: Open University Press. Στις σελίδες 16-17 γίνονται αναφορές για το πώς συνδυάζεται η εμπειρία με

τη γνώση μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας και πώς οδηγείται ο εκπαιδευτικός μέσω του αναστοχασμού στην προσωπική του επαγγελματική βελτίωση. Οι σελίδες μπορούν να ανακτηθούν από το [http://books.google.gr/books?id=po8w991YH7oC&printsec=frontcover&dq=Effective+Leadership+and+Management+in+the+Early+Years&hl=el&ei=UUBuTqP3G4r\\_gbx4eifDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.gr/books?id=po8w991YH7oC&printsec=frontcover&dq=Effective+Leadership+and+Management+in+the+Early+Years&hl=el&ei=UUBuTqP3G4r_gbx4eifDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

- MacLeod-Brudenell, I. (Ed.). (2004). *Advanced Early Years Care and Education*. Oxford: Heinemann. Στο δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο έχει συγγράψει ο Hallet, E. με τίτλο «The reflective practitioner» (pp. 33-66) και συγκεκριμένα στις σελίδες 44-47 (οι οποίες μπορούν να ανακτηθούν από το [http://books.google.gr/books?id=abB8P0o6A5MC&printsec=frontcover&dq=Advanced+Early+Years+Care+and+Education&hl=el&ei=uUBuTu-sMlir-Qa4zqD1BA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.gr/books?id=abB8P0o6A5MC&printsec=frontcover&dq=Advanced+Early+Years+Care+and+Education&hl=el&ei=uUBuTu-sMlir-Qa4zqD1BA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)), αναφέρονται οι προϋποθέσεις για ένα επικοινωνιακό αναστοχασμό, καθώς και συγκεκριμένα ερωτήματα τα οποία ενισχύουν την αναστοχαστική διαδικασία.

- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία Παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και στοχεύει στην ενημέρωσή τους για τις δυνατότητες που προκύπτουν από την αξιοποίηση ανοικτών παραγωγικών ερωτήσεων στο νηπιαγωγείο. Αναφέρει δραστηριότητες και παραδείγματα, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στη νηπιαγωγό να εξασκηθεί στη διατύπωση τέτοιου είδους ερωτημάτων προς τα παιδιά της ομάδας της.

- Βροχαρίδου, Α. & Σωτηράκη, Σ. (2010). Προσέγγιση της Τέχνης με τη βοήθεια Διαδραστικού Πίνακα στο Νηπιαγωγείο. Στο Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος II, (σ. 529-536), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010. Περιγράφει πώς εμπλουτίστηκε η προσέγγιση έργων τέχνης του Miro, Picasso, Klee σε ένα νηπιαγωγείο της Χίου με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα. Αναφέρονται οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν, καθώς και τα θετικά αποτελέσματα τα οποία παρατήρησαν οι νηπιαγωγοί τόσο στη δημιουργικότητα και την αισθητική έκφραση των παιδιών όσο και στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης.

- Στην ιστοσελίδα [http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria\\_8\\_did\\_prot/Kalamartzi.pdf](http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_8_did_prot/Kalamartzi.pdf) υπάρχει κείμενο, το οποίο περιγράφει ένα εφαρμοσμένο παράδειγμα της μετασχηματίζουσας γνώσης μέσα από την τέχνη. Το παράδειγμα έχει εφαρμοστεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο βοηθά τον αναγνώστη να αποσαφηνίσει τη διαδικασία. Επιπλέον, στις πρώτες σελίδες του κειμένου δίνονται χρήσιμες γενικές πληροφορίες για τη μετασχηματίζουσα γνώση.

- Στο βιβλίο Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press και συγκεκριμένα στις σελίδες 15-54 αφιερώνεται ένα κεφάλαιο στους εννοιολογικούς χάρτες. Ορισμένες σελίδες μπορούν να ανακτηθούν από το [http://books.google.gr/books?id=8jkBcSDQPXcC&printsec=frontcover&dq=Novak,+learning+how+to+learn&hl=el&ei=d\\_5oTuCgl9T74QTRsZzUDA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.gr/books?id=8jkBcSDQPXcC&printsec=frontcover&dq=Novak,+learning+how+to+learn&hl=el&ei=d_5oTuCgl9T74QTRsZzUDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

- Στο [http://books.google.gr/books?id=2zXcrHWhnDwC&pg=PA115&dq=Novak,+concept+map&hl=el&ei=wmZmTsKoArLP4QTWr6HPCg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=Novak%2C%20concept%20map&f=false](http://books.google.gr/books?id=2zXcrHWhnDwC&pg=PA115&dq=Novak,+concept+map&hl=el&ei=wmZmTsKoArLP4QTWr6HPCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=Novak%2C%20concept%20map&f=false) μπορεί να ανακτηθεί μέρος από το βιβλίο Minitzes, J.J., Wandersee, J.H. & Novak, J.D. (Eds.). (2005). *Theoretical and Empirical Foundations of Human Constructivism*. Burlington, California, London: Elsevier Academic Press, το οποίο δίνει αναλυτικές πληροφορίες για το τι είναι ο εννοιολογικός χάρτης και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση.

- Στο άρθρο των Figueiredo, M., Lopes, A. & Firmino, P. (2004). Things we know about the cow: Concept mapping in a preschool setting. In Cañas, A.J., Novak, J.D. & González, F.M. (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping, Pamplona, Spain 2004, το οποίο μπορεί να ανακτηθεί από το <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-038.pdf>, μπορείτε να δείτε ένα παράδειγμα για το πώς δούλεψαν σε μία τάξη της Ισπανίας, με δεκατρία παιδιά προσχολικής ηλικίας, ένα εννοιολογικό χάρτη για την αγελάδα.

- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. Στις σελίδες 264-272 ο συγγραφέας αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές χρήσεις της εννοιολογικής χαρτογράφησης και παραθέτει πίνακα με τα πιο γνωστά λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης.

# Ενότητα 3

## Μέθοδοι - Τεχνικές - Εργαλεία

### 3.1. Περιγραφή μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων

Στην προηγούμενη ενότητα διατυπώθηκαν ορισμένες βασικές συνθήκες, οι οποίες προετοιμάζουν το κλίμα του αναστοχασμού, καλλιεργούν προαπαιτούμενες δεξιότητες και διασφαλίζουν την εγκυρότητά του. Στην παρούσα ενότητα θα δοθεί συνοπτική περιγραφή μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων, τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν και να εμπλουτίσουν την αναστοχαστική διαδικασία και να της προσδώσουν συστηματική και αναγνωρίσιμη μορφή. Σε κάθε περιγραφή περιλαμβάνονται κάποια βασικά χαρακτηριστικά, τα άτομα που μπορεί να συμμετέχουν, οι χρονικές και υλικοτεχνικές συνθήκες οι οποίες απαιτούνται, τα θετικά σημεία και οι πιθανές δυσκολίες.

Αρχικά είναι χρήσιμο να αποσαφηνίσουμε κάποιους βασικούς όρους. Με τον όρο «μέθοδος» νοείται το σύνολο των στρατηγικών (διαδικασιών, υλικών), μέσω των οποίων αναστοχάζεται κανείς. Η «τεχνική» είναι ο ειδικότερος τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται στην πράξη η μέθοδος, και τα «εργαλεία» είναι τα μέσα, τα οποία χρησιμοποιεί κάποιος για να εφαρμόσει τον αναστοχασμό (π.χ. μέθοδος: project, τεχνική: συζήτηση - διάλειμμα ανατροφοδότησης, εργαλείο: βιντεοσκόπηση και ανάλυση συζήτησης). Στην αναστοχαστική διαδικασία τα όρια μεταξύ των τριών όρων διαπλέκονται σε μεγάλο βαθμό, καθώς μία μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές και εργαλεία, μία τεχνική ή ένα εργαλείο μπορεί να συναντάται σε πολλές μεθόδους, αλλά και ένα εργαλείο μιας περίπτωσης μπορεί να μετατρέπεται σε τεχνική σε μία άλλη περίπτωση. Δεν έχει, λοιπόν, τόση σημασία να δώσουμε συγκεκριμένους χαρακτηρισμούς, ούτε να μπορούμε στη διαδικασία της σύγκρισης ότι κάποια τεχνική είναι πιο επιστημονική ή έχει καλύτερα αποτελέσματα ή κάνει πιο ενημερωμένη τη νηπιαγωγό που τη χρησιμοποιεί. Έχει μεγαλύτερη σημασία ο «δρόμος» που θα επιλέξει η κάθε νηπιαγωγός να ταιριάζει στην ιδιοσυγκρασία, στις δυνατότητες και στις εργασιακές συνθήκες, τις οποίες καθημερινά αντιμετωπίζει και να την οδηγεί σε συνεχή συσχέτιση της πρακτικής και του προβληματισμού. Αντίστοιχα δεν είναι τόσο σημαντικό να εφαρμόσει όλες ή όσο το δυνατόν περισσότερες από τις προτάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω στην παρούσα ενότητα. Σημαντικό είναι να έχει ξεκάθαρους στόχους και υπομονή, ώστε να καταφέρνει να ολοκληρώνει όλη την αναστοχαστική διαδικασία (αντιλαμβάνομαι - συμπεραίνω - προβληματίζομαι - διερευνώ - κατανοώ - προτείνω - διαπραγματεύομαι - ρυθμίζω - εφαρμόζω). Επιγραμματικά, οι μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία στα οποία θα γίνει αναφορά παρουσιάζονται - ανά υποενότητα - στον παρακάτω πίνακα.

Υποενότητα	Μέθοδοι, τεχνικές, εργαλεία
3.1.1	Φωτογραφίες, υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, μαγνητόφωνο - βίντεο
3.1.2	Παρατήρηση, ημερολόγιο, φάκελος αξιολόγησης (portfolio), δημοσιοποίηση
3.1.3	Έρευνα δράσης, σχέδιο εργασίας (project), η προσέγγιση του «μωσαϊκού»

Πίνακας 2. Αναστοχασμός: Μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία

#### 3.1.1. Τεχνολογικά μέσα

Τα παιδιά έρχονται πλέον σε επαφή με τεχνολογικά επιτεύγματα από πολύ μικρή ηλικία. Το νηπιαγωγείο, ως χώρος ο οποίος αξιοποιεί τις εμπειρίες των παιδιών προς όφελός τους, καλείται να εντάξει σχετικές δραστηριότητες στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Η χρήση των νέων τεχνολογιών συμπεριλαμβάνει μια ποικιλία μέσων (υπολογιστής, βιντεοκάμερα, φωτογραφική μηχανή, επιδιασκόπιο, διαδραστικός πίνακας, cd player, μικρόφωνο, τηλεόραση και dvd player) και εξυπηρετεί ένα μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών στόχων. Εδώ παρουσιάζονται η φωτογραφική μηχανή, ο υπολογιστής, ο διαδραστικός πίνακας, το μαγνητόφωνο και η βιντεοκάμερα, κάτω από το πρίσμα της σύνδεσής τους με την αναστοχαστική διαδικασία.





**ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ**  
(Clark & Moss, 2010· Altrichter, Posch & Somekh, 2001)

Χαρακτηριστικά	<p>Οι φωτογραφίες εισάγονται στο νηπιαγωγείο συνήθως με μία από τις παρακάτω μορφές:</p> <p>α) φωτογραφίες, οι οποίες απεικονίζουν εμπειρίες από την εξωσχολική ζωή του παιδιού και έρχονται από το σπίτι,</p> <p>β) φωτογραφίες, οι οποίες απεικονίζουν τη ζωή των παιδιών στο νηπιαγωγείο και έχουν τραβηχτεί είτε από τα ίδια είτε από τη νηπιαγωγό,</p> <p>γ) φωτογραφίες των υπό διερεύνηση αντικειμένων, τις οποίες τραβούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια παιδαγωγικών δράσεων.</p> <p>Μπορεί να είναι σε έντυπη μορφή ή ψηφιακά αποθηκευμένες στον υπολογιστή της τάξης.</p>
Αναστοχαστική διαδικασία	<p>Οι φωτογραφίες αποτελούν αντικείμενο αναστοχασμού α) ως εικόνες (π.χ. Τι δείχνει εδώ; Τι νιώθεις για αυτό που βλέπεις; Από όλα αυτά που βλέπεις ότι κάναμε αυτό το μήνα, τι σου άρεσε περισσότερο; Γιατί; κ.λπ.), β) ως διαδικασία λήψης (Τι ή ποιον επιλέγω να φωτογραφήσω; Γιατί; Τι σκεφτόμουν την ώρα της φωτογράφισης; κ.λπ.), γ) ως υλικό δημοσιοποίησης (βλ. δημοσιοποίηση παρακάτω στην Υποενότητα 3.1.2) και δ) ως αρχείο (Ποιες φωτογραφίες θεωρώ σημαντικό να κρατήσω; Για ποιο λόγο; Τι πληροφορίες θα συμπληρώσω για να θυμάμαι;).</p>
Συμμετέχοντες	<p>Παιδιά, νηπιαγωγός, οικογένεια, εξωτερικοί συνεργάτες (π.χ. προσωπικό από χώρους επίσκεψης, επαγγελματίες φωτογράφοι κ.λπ.).</p>
Χρόνος	<p>Η λήψη φωτογραφιών πραγματοποιείται από τη νηπιαγωγό κατά τη διάρκεια του παιδαγωγικού προγράμματος. Προβλέπονται δράσεις λήψης φωτογραφιών από τα ίδια τα παιδιά και δράσεις αναστοχασμού πάνω στις φωτογραφίες.</p>
Υλικοτεχνικές προϋποθέσεις	<p>Ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, υπολογιστής, πρόβλεψη εξόδων για εκτύπωση φωτογραφιών ή εκτυπωτής φωτογραφιών.</p>
Θετικά σημεία	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Η λήψη φωτογραφιών είναι εύκολη διαδικασία και συνήθως τα παιδιά (ως «φωτογράφοι» ή / και ως «μοντέλα») διασκεδάζουν.</li> <li>- Οι φωτογραφίες μπορούν να τυπωθούν σε μικρό χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να μη χάνεται το ενδιαφέρον των παιδιών.</li> <li>- Οι ψηφιακές φωτογραφίες μπορούν να υποστούν ηλεκτρονική επεξεργασία, γεγονός το οποίο διευρύνει τους τρόπους χρήσης τους.</li> <li>- Οι τυπωμένες φωτογραφίες μπορούν να γίνουν ποικιλοτρόπως αντικείμενο επεξεργασίας (π.χ. να τοποθετηθούν αυτούσιες, να κοπούν, να εμπλουτίσουν άλλες κατασκευές κ.λπ.).</li> <li>- Η λήψη φωτογραφιών δεν παρεμποδίζει την εξέλιξη της δράσης και μετά από λίγο χρονικό διάστημα τα παιδιά εξοικειώνονται τόσο πολύ ώστε δε δίνουν καμία σημασία, όταν τους τραβά κάποιος φωτογραφία.</li> </ul>
Πιθανές δυσκολίες	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Η αγορά φωτογραφικής μηχανής και η εκτύπωση φωτογραφιών έχει κόστος.</li> <li>- Η επιλογή για την εκτύπωση φωτογραφιών και η ηλεκτρονική τους επεξεργασία, όταν γίνεται μόνο από τη νηπιαγωγό, απαιτεί εξωσχολικό χρόνο.</li> <li>- Η χρήση της φωτογραφικής μηχανής από τα παιδιά (ειδικά στην αρχή) ενέχει τον κίνδυνο καταστροφής της.</li> <li>- Επειδή δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν πολλές φωτογραφικές μηχανές σε μία τάξη (συνήθως υπάρχει μόνο μία), τίθεται ένα θέμα δυσλειτουργίας (ποιος θα τραβήξει, με τι κριτήριο γίνεται η επιλογή, έχω πάντα την ευκαιρία να τραβήξω φωτογραφία την ώρα που το κρίνω αναγκαίο κ.λπ.).</li> <li>- Όταν οι φωτογραφίες εκτίθενται εκτός νηπιαγωγείου, προαπαιτείται έγγραφη συμφωνία του γονέα.</li> </ul>

Πίνακας 3. Φωτογραφίες και αναστοχασμός στο νηπιαγωγείο



# Δραστηριότητα 7

Οργανώστε μία δραστηριότητα αναστοχασμού με φωτογραφικό υλικό με τη βοήθεια του παρακάτω πίνακα.

## A. Μέρος

(σκεφτείτε πριν από τη δραστηριότητα)

- Στόχος δραστηριότητας.
- Συνοπτική περιγραφή δραστηριότητας.
- Ποιος θα τραβήξει τις φωτογραφίες;
- Πότε θα τραβηχτούν οι φωτογραφίες;
- Χρειάζεται να εκτυπωθούν οι φωτογραφίες; Εάν ναι, με ποιον τρόπο; (π.χ. εκτύπωση στο εκτυπωτή του σχολείου)
- Τι υλικά θα χρειαστούν για τη δραστηριότητα;
- Πώς θα χρησιμοποιηθούν οι φωτογραφίες;
- Πιθανά ερωτήματα, τα οποία θα υποκινήσουν τον αναστοχασμό

## B. Μέρος

(σκεφτείτε μετά από τη δραστηριότητα)

- Τι δεδομένα, προέκυψαν από τη δραστηριότητα (π.χ. καταγραφές, ζωγραφιές κ.λπ.);
- Σε τι συμπεράσματα οδηγεί η ανάλυση των δεδομένων;
- Σε τι εφαρμογές θα προχωρήσω, βάσει των συμπερασμάτων;

## ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ

(Νικολοπούλου, 2009· Βασιλείου & Μικρόπουλος, 2005· Κόμης, 2004)

### Χαρακτηριστικά

Ο υπολογιστής:

- α) παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να ξεπεράσουν περιορισμούς, τους οποίους συνεπάγεται η ηλικία τους (π.χ. δυσκολία στο γραπτό λόγο, στο σχέδιο κ.λπ.),
- β) τους δίνει συγκεκριμένη και θετική ανατροφοδότηση,
- γ) τους επιτρέπει, μέσω του διαδικτύου, την πρόσβαση σε απεριόριστες πηγές πληροφόρησης,
- δ) τους ενθαρρύνει να διαμορφώνουν προβληματισμούς, ερωτήματα και να κάνουν επιλογές (π.χ. τι με ενδιαφέρει, τι θέλω να μάθω, πού πρέπει να ψάξω, τι μπορώ να κάνω το υλικό που βρήκα κ.λπ.) και
- ε) παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας με άλλα νηπιαγωγεία ακόμα και εκτός Ελλάδας.

### Αναστοχαστική διαδικασία

Ο υπολογιστής αποτελεί μέσο επικοινωνίας, καταγραφής και δημοσιοποίησης. Στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, αναφέρεται ως ένα εργαλείο διερεύνησης και επικοινωνίας μέσα στο νηπιαγωγείο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο ο υπολογιστής δύναται να υποστηρίξει και να διανθίσει όλες τις τεχνικές αναστοχασμού, οποιασδήποτε μορφής. Επιπλέον δύναται να καλλιεργήσει τις αναστοχαστικές δεξιότητες των παιδιών μέσα από τη χρήση κατάλληλων λογισμικών όπως είναι για παράδειγμα το Kidspiration, το G-compris και το SmartTools.

### Συμμετέχοντες

Νηπιαγωγοί, παιδιά, άλλα νηπιαγωγεία.

### Χρόνος

Η χρήση του υπολογιστή από τη νηπιαγωγό για αναστοχαστικές δραστηριότητες (π.χ. βλ. παρακάτω δημιουργία ηλεκτρονικού ημερολογίου στην Υποενότητα 3.1.2) και η προετοιμασία του υπολογιστή για τη χρήση του από τα παιδιά (π.χ. καταχώρηση ψηφιακών φωτογραφιών, αναζήτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.λπ.) χρειάζεται εξωσχολικό χρόνο.

Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος χρειάζεται να προβλεφθεί αρκετός χρόνος για να καλλιεργήσουν τα παιδιά πρώτα βασικές δεξιότητες χρήσης του υπολογιστή και έπειτα να εξοικειωθούν με τις δυνατότητες που τους παρέχει σχετικά με την αξιοποίηση των φωτογραφιών. Στη συνέχεια προβλέπεται χρόνος, κατά τη διάρκεια του παιδαγωγικού προγράμματος, για δραστηριότητες αναστοχασμού μέσω του υπολογιστή.

### Υλικοτεχνικές προϋποθέσεις

Υπολογιστής, διαδικτυακή σύνδεση, χώρος για την εγκατάσταση υπολογιστή στην τάξη.

Θετικά σημεία	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Δημιουργεί ένα ανοικτό περιβάλλον μάθησης.</li> <li>- Παρέχει άμεση και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση.</li> <li>- Βοηθά ιδιαίτερα να ενταχθούν στην αναστοχαστική διαδικασία παιδιά με δυσκολίες στην έκφραση και παιδιά με ειδικές ανάγκες.</li> <li>- Αποτελεί ένα ιδιαίτερα ελκυστικό εργαλείο για τα παιδιά.</li> </ul>
Πιθανές δυσκολίες	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Η νηπιαγωγός θα πρέπει να κατέχει την απαραίτητη τεχνογνωσία και να έχει επιμορφωθεί σε τεχνικές εκπαίδευσης των μικρών παιδιών στους υπολογιστές.</li> <li>- Συνήθως, σε μία τάξη νηπιαγωγείου, υπάρχει ένας υπολογιστής και αυτό δημιουργεί δυσλειτουργία (ποιος θα ασχοληθεί, για πόση ώρα κ.λπ.).</li> <li>- Όταν τα παιδιά συνηθίσουν τον υπολογιστή καταφεύγουν συνέχεια σε αυτόν με αποτέλεσμα να αμελούν άλλες εξίσου σημαντικές δραστηριότητες.</li> </ul>

Πίνακας 4. Υπολογιστής και αναστοχασμός στο νηπιαγωγείο

Παρακάτω ακολουθούν ένα παράδειγμα, το οποίο συνδυάζει τη χρήση φωτογραφικής μηχανής και υπολογιστή με την αναστοχαστική διαδικασία, ένα παράλληλο κείμενο, το οποίο επισημαίνει την αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στην αναστοχαστική διαδικασία και ένα παράδειγμα χρήσης του διαδραστικού πίνακα στο νηπιαγωγείο.

## Παράδειγμα 3

### Υπολογιστής, ψηφιακές φωτογραφίες και αναστοχασμός

Σε ένα σχολείο στο Νότιο Λονδίνο τα παιδιά με την παρότρυνση της παιδαγωγού αναστοχάζονταν, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, σχετικά με το περιβάλλον του σχολείου. Ανάμεσα στις διάφορες τεχνικές που χρησιμοποίησαν, τράβηξαν τα ίδια ψηφιακές φωτογραφίες του σχολείου τους, τις οποίες η παιδαγωγός καταχώρησε σε ένα laptop. Μαζί με τις φωτογραφίες των παιδιών από το σχολείο τους, καταχώρησε και αντίστοιχες φωτογραφίες που είχε η ίδια από το σχολείο Diana, το οποίο βρίσκεται στο Reggio Emilia. Μετά από τρεις μήνες περίπου (κατά τους οποίους η τάξη συνέχισε να ασχολείται με αυτό το θέμα) η δασκάλα πραγματοποίησε την τεχνική του «μαγικού χαλιού». Έστρωσε στην τάξη ένα χαλί, έβαλε στη μέση το laptop και κάλεσε μια ομάδα παιδιών να κάτσουν στο «μαγικό χαλί», το οποίο θα τους ταξίδευε «πάνω» από το σχολείο τους και «πάνω» από ένα άλλο σχολείο. Τα παιδιά στο «φανταστικό ταξίδι» προχωρούσαν μόνα τους τις φωτογραφίες στον υπολογιστή, με το ρυθμό που επιθυμούσαν και, καθώς κοίταζαν τις φωτογραφίες, έκαναν συγκρίσεις, εξέφραζαν τις προτιμήσεις τους και επισήμαιναν τα ενδιαφέροντά τους... (Clark, 2007: 15-16).

## Παράλληλο Κείμενο 4

### Αναστοχασμός και διαδραστικός πίνακας

Όπως ο υπολογιστής διανθίζει όλες τις τεχνικές αναστοχασμού, έτσι και ο διαδραστικός πίνακας αξιοποιεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα πλεονεκτήματα του υπολογιστή. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα του διαδραστικού πίνακα, τα οποία δύνανται να εμπλουτίσουν την αναστοχαστική διαδικασία, είναι ότι ο διαδραστικός πίνακας:

- παρέχει τη δυνατότητα προβολής σε μεγάλη επιφάνεια, δίνοντας έτσι την ευκαιρία για ουσιαστικότερη εργασία στις μικρές ομάδες, αλλά και αλληλεπιδραστική προσέγγιση στη μεγάλη ομάδα,
- έχει εργαλεία, τα οποία μπορούν να χειριστούν εύκολα τα παιδιά με την αφή (χωρίς τη χρήση πληκτρολογίου) και τα οποία είναι ελκυστικά και διασκεδαστικά,
- ενεργοποιεί ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον και κατ' επέκταση τη συμμετοχή των παιδιών,
- ανταποκρίνεται σε πολλαπλούς μαθησιακούς τύπους παιδιών (οπτικοί τύποι, ακουστικοί τύποι, κιναισθητικοί) και διευκολύνει ακόμα περισσότερο τη συμμετοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες,
- επιτρέπει την αποθήκευση όλης της διαδικασίας (όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα από την αλληλεπίδραση στην ομάδα) και την επεξεργασία / συνέχειά της σε άλλη στιγμή, γεγονός το οποίο, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, κατά την οποία τα παιδιά δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε πολύωρες δραστηριότητες, είναι διευκολυντικό,
- δίνει τη δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να δημιουργήσουν δικά τους διαδραστικά προγράμματα, βασισμένα στις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών της τάξης τους (Δημητρακάκης & Σοφός, 2010' Νιάρρου & Γρουσουζάκου, 2008' Smith et al., 2005).

## Παράδειγμα 4

### Διαδραστικός πίνακας και αναστοχασμός

Η νηπιαγωγός για μία ολόκληρη εβδομάδα φωτογραφίζει τα παιδιά σε διάφορες δραστηριότητες ατομικές, σε μικρές ομάδες και στη μεγάλη ομάδα. Παίρνει τυχαίες φωτογραφίες αλλά και φωτογραφίες που απεικονίζουν διαφορετικές προσεγγίσεις της μάθησης (π.χ. παιδιά να διαβάζουν ένα βιβλίο, παιδιά να προσπαθούν να συνεργαστούν για να κατασκευάσουν με οικοδομικό υλικό μια κοινή κατασκευή, ένα παιδί να κοιτάει έξω από το παράθυρο, μία ομάδα παιδιών τα οποία παρατηρούν στη γωνιά παρατήρησης τα φυτά της τάξης, τα παιδιά την ώρα που συμπληρώνουν ένα φύλλο εργασίας, κ.ο.κ.). Μόλις συγκεντρώσει όλες τις φωτογραφίες τις προβάλλει στο διαδραστικό πίνακα και ζητά από τα παιδιά (τα οποία δεν απεικονίζονται) να περιγράψουν / σχολιάσουν το στιγμιότυπο. Η νηπιαγωγός καταγράφει και εάν θέλουν και μπορούν καταγράφουν ή συμβολίζουν και τα παιδιά (π.χ. έχουν από πριν συμφωνήσει κάποια σύμβολα, τα οποία αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες έννοιες όπως μια ζωγραφιά που απεικονίζει πολλά παιδιά σημαίνει ομαδική δουλειά ή η καταγραφή αριθμών σημαίνει δραστηριότητα μαθηματικών κ.λπ.). Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός ζητά να κάνουν το ίδιο και τα παιδιά, τα οποία απεικονίζονται στη φωτογραφία, οπότε οι καταγραφές και οι συμβολισμοί εμπλουτίζονται. Τα παιδιά αρχικά εστιάζουν στην απλή περιγραφή της κατάστασης που απεικονίζεται (π.χ. ο Κώστας κοιτάζει έξω από το παράθυρο). Μέσα όμως από την αλληλεπίδραση και από τις αναστοχαστικές ερωτήσεις που θέτει η νηπιαγωγός (π.χ. τι νομίζετε ότι κοιτάει, γιατί κοιτούσες έξω, τι σε ενδιέφερε να δεις, τι πληροφορίες αποκόμισες) τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να περιγράφουν τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία απεικονίζεται στη φωτογραφία. Στόχος της δραστηριότητας είναι μέσα από έναν συνεργατικό αναστοχασμό να αποκτήσουν καλύτερη αντίληψη και κατανόηση διαφορετικών μαθησιακών προσεγγίσεων, να αντιληφθούν δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια, αλλά και οι φίλοι τους, μαθαίνουν.

(Το παράδειγμα αποτελεί προσαρμογή μιας εφαρμοσμένης δραστηριότητας σε ένα σχολείο του Καναδά. Μπορείτε να το ανακτήσετε από το <http://hastingspeel.edublogs.org/2009/03/22/using-the-interactive-whiteboard-to-promote-reflection/>).

### ΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΟ - ΒΙΝΤΕΟ

(Verma & Mallick, 2004' Altrichter, Posch & Somekh, 2001' Fontaine, 1997)

Χαρακτηριστικά	Το βίντεο και το μαγνητόφωνο χρησιμοποιείται όταν κρίνεται σημαντικό να συλλεχθούν δεδομένα είτε προς φύλαξη (π.χ. δημιουργία αρχείου), είτε προς αναπαραγωγή (π.χ. δημοσιοποίηση μίας δράσης σε συναδέλφους). Η βιντεοκάμερα / το κασετόφωνο μπορεί να αποτελεί βασικό μέσο της υλοποιούμενης δράσης (π.χ. παίζουμε το δημοσιογράφο) ή να είναι κάπου σταθερά τοποθετημένο και να μην παρεμβαίνει καθόλου στη δράση.
Αναστοχαστική διαδικασία	Ο αναστοχασμός συντελείται σε όλα τα στάδια της μαγνητοφώνησης / βιντεοσκόπησης. Αρχικά σχεδιάζεται και οργανώνεται η μαγνητοσκόπηση / μαγνητοφώνηση, οπότε αποσαφηνίζεται και ο στόχος της συγκεκριμένης αναστοχαστικής διαδικασίας (π.χ. τι ακριβώς θέλω να πετύχω, ποιους θα μαγνητοσκοπήσω, για πόση ώρα, σε ποιο σημείο, σε τι συνθήκες, θα παρέμβω στη δράση ή απλά θα παρατηρώ κ.λπ.). Έπειτα βάσει του σχεδιασμού μαγνητοσκοπείται / μαγνητοφωνείται μία ολόκληρη δράση ή κάποιο σημείο της, το οποίο κρίνεται χρήσιμο για τη διαδικασία του αναστοχασμού. Στη συνέχεια, το υλικό γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας, παρουσίασης και ανάλυσης από τους εμπλεκόμενους στον αναστοχασμό.
Συμμετέχοντες	Νηπιαγωγοί, παιδιά, γονείς.
Χρόνος	Η μαγνητοσκόπηση / μαγνητοφώνηση γίνεται παράλληλα με τις δράσεις. Προβλέπεται επιπλέον χρόνος για την οργάνωση της λήψης και για την επεξεργασία του υλικού (π.χ. απομαγνητοφώνηση). Ο αναστοχασμός, όταν πραγματοποιείται με τα παιδιά, συντελείται κατά τη διάρκεια του παιδαγωγικού προγράμματος. Όταν πραγματοποιείται από τη νηπιαγωγό ή από ομάδα νηπιαγωγών ή / και με γονείς απαιτείται εξωσχολικός χρόνος.
Υλικοτεχνικές προϋποθέσεις	Κασετόφωνο (κατά προτίμηση δημοσιογραφικό και να συνδέεται με υπολογιστή), κασέτες, μπαταρίες, μικρόφωνο, βιντεοκάμερα (κατά προτίμηση ψηφιακή), βάση βιντεοκάμερας, τηλεόραση ή υπολογιστής για την προβολή των μαγνητοσκοπήσεων.

<p>Θετικά σημεία</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Το μαγνητόφωνο είναι αρκετά οικονομικό μέσο.</li> <li>- Η μαγνητοσκόπηση παρέχει μια σχετικά ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης, καθώς αποτυπώνει λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα.</li> <li>- Τόσο οι μαγνητοφωνήσεις όσο και οι μαγνητοσκοπήσεις δίνουν τη δυνατότητα πολλαπλής επανάληψης της επεξεργασίας του υλικού (γυρνάς και ξαναγυρνάς να δεις ή να ακούσεις κάτι που σε ενδιαφέρει).</li> <li>- Τόσο οι μαγνητοσκοπήσεις όσο και οι μαγνητοφωνήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για παρουσίαση / δημοσιοποίηση σε ένα ευρύτερο κοινό.</li> </ul>
<p>Πιθανές δυσκολίες</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Η μαγνητοσκόπηση απαιτεί εξοπλισμό και μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση στην τάξη.</li> <li>- Τα υπό παρατήρηση άτομα πρέπει να είναι κοντά στο μέσο καταγραφής για να ακούγονται οι φωνές τους.</li> <li>- Όταν υπάρχει φασαρία στο χώρο δεν είναι εύκολο να αποκωδικοποιηθούν οι συνομιλίες.</li> <li>- Η μαγνητοσκόπηση, παρά το γεγονός ότι παρέχει σχετικά πλήρη εικόνα, εάν γίνεται από σταθερή βιντεοκάμερα, ενδέχεται να παραλείπει σημαντικές πληροφορίες από το ευρύτερο περιβάλλον.</li> <li>- Ενώ η μαγνητοφώνηση και η μαγνητοσκόπηση δεν απαιτούν καθόλου χρόνο, καθώς συντελούνται παράλληλα με τις δράσεις, η απομαγνητοφώνηση και η αξιοποίηση των μαγνητοσκοπήσεων είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες διαδικασίες.</li> <li>- Εάν τα άτομα που προβάλλονται συμμετέχουν και στον αναστοχασμό (π.χ. δύο συνάδελφοι αναστοχάζονται πάνω στη δική τους συμπεριφορά) ενδέχεται να νιώσουν άβολα και ανασφαλή βλέποντας τον εαυτό τους.</li> <li>- Για τη μαγνητοσκόπηση και μαγνητοφώνηση των παιδιών απαιτείται η σύμφωνη γνώμη των γονέων.</li> </ul>

Πίνακας 5. Μαγνητόφωνο - βίντεο και αναστοχασμός στο νηπιαγωγείο

### 3.1.2. Αναστοχασμός μέσα από τεκμηρίωση

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται η παρατήρηση, το ημερολόγιο, ο φάκελος αξιολόγησης (portfolio) και η δημοσιοποίηση ως τεχνικές και εργαλεία, τα οποία ενδέχεται να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα, τα οποία περιγράφηκαν παραπάνω και αφενός συστηματοποιούν την αναστοχαστική διαδικασία, αφετέρου συντελούν στην τεκμηρίωσή της. Με τον όρο τεκμηρίωση εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία γίνεται ορατή η διαδικασία μάθησης και, στη συνέχεια, αντικείμενο για κριτική σκέψη, διάλογο, αναστοχασμό, ερμηνεία και συζήτηση για τη λήψη αποφάσεων. Τα βασικά χαρακτηριστικά της τεκμηρίωσης είναι ότι πρέπει: α) να είναι ορατή, β) να αναδεικνύει διαφορετικές οπτικές, γ) να πραγματοποιείται σε ομαδικό πλαίσιο και δ) να συνεισφέρει στη συνοικοδόμηση νοημάτων (Moss, 2007: 19' Carr & Kemmis, 1997).

## Παράλληλο Κείμενο 5

### Η παιδαγωγική τεκμηρίωση ως μέσο για την καλλιέργεια της δημοκρατίας στην τάξη

«Είναι πολύ σημαντικό να αποσαφηνιστεί ότι η παιδαγωγική τεκμηρίωση δεν είναι απλώς η παρατήρηση του παιδιού, δεν είναι το μέσο για να διαμορφώσει κάποιος μια αληθινή εικόνα για το τι μπορεί να κάνει το παιδί ούτε μια μέθοδος για να αξιολογήσει κανείς κατά πόσο ένα παιδί είναι συμβατό με μία συγκεκριμένη νόρμα... Αντιθέτως, υιοθετεί τις αξίες της υποκειμενικότητας και της πολλαπλότητας. Αν επικρατήσει αυτή η άποψη για την τεκμηρίωση, ότι δηλαδή πρόκειται για μέσο εξερεύνησης και αμφισβήτησης διαφορετικών οπτικών, τότε μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την εφαρμογή της δημοκρατικής εκπαίδευσης. ...Ο Malaguzzi, ο πρώτος διευθυντής των παιδικών σταθμών του Reggio Emilia έβλεπε την τεκμηρίωση ως μέσο για το “διάφανο” σχολείο και τη “διάφανη” εκπαίδευση. Ως ένα εργαλείο για διάλογο, ανταλλαγή και μοίρασμα, καθώς δίνει τη δυνατότητα να συζητούν όλοι με όλους (δάσκαλοι, οικογένειες, διοικητικοί κ.λπ.) συγκεκριμένα σημεία και πρακτικές και όχι μόνο θεωρίες οι οποίες είναι κοινά αποδεκτές» (Moss, 2007: 19-20).

## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

(Clark & Moss, 2010' Linfield, Warwick & Parker, 2008' Fontaine, 1997' Cohen, Stern & Balaban, 1991)

<p>Χαρακτηριστικά</p>	<p>Η παρατήρηση συναντάται στον εκπαιδευτικό χώρο σε τρία επίπεδα (Fontaine, 1997):  α) Η <i>παρατήρηση - αντίληψη</i>: πρόκειται για μη συστηματική διεργασία, η οποία εστιάζει στη δραστηριότητα της στιγμής, μοιράζεται ανάμεσα σε πολλά παιδιά, την προκαλεί το πιο εμφανές και το πιο θορυβώδες παιδί ή γεγονός, όλα τα παιδιά δεν παρατηρούνται το ίδιο, βασίζεται στη μνήμη και συνοδεύεται από προσωπικές κρίσεις και ερμηνείες,  β) Η <i>παρατήρηση - προσοχή</i>: χαρακτηρίζεται από την παρατήρηση ενός ή δύο συγκεκριμένων παιδιών ή μιας μικρής ομάδας, εστιάζει σε παιδιά καινούρια στην ομάδα ή σε αυτά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και συνήθως περιλαμβάνει κάποιες καταγραφές και  γ) Η <i>παρατήρηση - σχέδιο δράσης ή συστηματική παρατήρηση</i>: επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, είναι μεθοδική, συντελείται σε προγραμματισμένους χρόνους και συχνότητα, συνήθως σχεδιάζεται και πραγματοποιείται από μια ομάδα ατόμων, έχει στόχο τη ρύθμιση / βελτίωση του φυσικού και ανθρώπινου περιβάλλοντος, αυξάνει την αντικειμενικότητα των συμπερασμάτων, επιτρέπει πέρα από την παρατήρηση των παιδιών την παρατήρηση παιδαγωγικών πρακτικών, επιτρέπει τη συστηματική ανάλυση.</p>
<p>Αναστοχαστική διαδικασία</p>	<p>Ο αναστοχασμός στη διαδικασία της παρατήρησης δεν έγκειται μόνο στην ανάλυση δεδομένων, αλλά ξεκινά από την προετοιμασία της (π.χ. τι / ποιον θα παρατηρήσω, γιατί, πότε είναι η κατάλληλη στιγμή, ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος). Ανάλογα με το επίπεδο και το στόχο παρατήρησης εμβαθύνει και ο αναστοχασμός, και επιλέγονται τα αντίστοιχα μέσα καταγραφής (π.χ. μνήμη, σημειώσεις, ημερολόγιο, κασετόφωνο, βιντεοσκόπηση).</p>
<p>Συμμετέχοντες</p>	<p>Νηπιαγωγός, γονείς, ομάδα νηπιαγωγών.</p>
<p>Χρόνος</p>	<p>Η παρατήρηση συντελείται πάντα κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών δράσεων. Η καταγραφή της παρατήρησης μπορεί να γίνεται, ανάλογα με το μέσο, παράλληλα με τη δράση ή και αμέσως μετά ή στο τέλος της σχολικής ημέρας. Για το β και γ επίπεδο παρατήρησης (βλ. παραπάνω στα χαρακτηριστικά) απαιτείται επιπλέον χρόνος για την προετοιμασία των μέσων καταγραφής (π.χ. πρωτόκολλα, φόρμες παρατήρησης), αλλά και για την κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων.</p>
<p>Υλικοτεχνικές προϋποθέσεις</p>	<p>Φόρμες παρατήρησης, πρωτόκολλα καταγραφών, ερωτηματολόγια, ημερολόγιο, κασετόφωνο, φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα.</p>
<p>Θετικά σημεία</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Όταν η παρατήρηση είναι συστηματική και γίνεται από μία ομάδα νηπιαγωγών, δίνει αντικειμενικά και αξιόπιστα δεδομένα για αναστοχασμό.</li> <li>- Ακόμα και εάν η παρατήρηση γίνεται μόνο από μία νηπιαγωγό, δίνεται η δυνατότητα να συζητηθούν οι καταγραφές ομαδικά.</li> <li>- Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί ένα βασικό τρόπο αυτομόρφωσης της νηπιαγωγού.</li> </ul>
<p>Πιθανές δυσκολίες</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Η παρατήρηση - αντίληψη και η παρατήρηση - προσοχή ενέχουν τον κίνδυνο, εάν γίνονται μόνο από μία νηπιαγωγό, να καταλήξουν σε υποκειμενικά ή / και σε λανθασμένα συμπεράσματα.</li> <li>- Για τη συστηματική παρατήρηση απαιτείται γνώση της μεθοδολογίας.</li> <li>- Η συστηματική παρατήρηση απαιτεί αρκετό χρόνο και στο χώρο του νηπιαγωγείου, όπου υπάρχει μόνο μία νηπιαγωγός στην τάξη, μπορεί να γίνει μόνο με μαγνητοσκόπηση ή μαγνητοφώνηση, καθώς είναι αδύνατο η νηπιαγωγός να μπορεί να μείνει απερίσπαστη σε αυτό που παρατηρεί.</li> <li>- Για να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά τα συμπεράσματα απαιτείται ομαδική δουλειά μεταξύ συναδέλφων ή / και γονέων, η οποία δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί στις συνθήκες του νηπιαγωγείου.</li> </ul>

Πίνακας 6. Παρατήρηση και αναστοχασμός στο νηπιαγωγείο

## ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

(Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Altrichter, Posch & Somekh, 2001)

Χαρακτηριστικά	<p>Το ημερολόγιο χαρακτηρίζεται από το προσωπικό ύφος του καθένα. Είναι για προσωπική χρήση, δεν δημοσιεύεται, και ως εκ τούτου μπορεί να έχει οποιαδήποτε μορφή (καλά οργανωμένο τετράδιο, ηλεκτρονικές καταγραφές, πρόχειρα πρωτόκολλα κ.λπ.). Σε κάθε περίπτωση, συμπληρώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, όχι όμως απαραίτητα σε καθημερινή βάση. Το περιεχόμενο μπορεί να αφορά σε δράσεις, άτομα, σχέσεις και σε οτιδήποτε απασχολεί τη νηπιαγωγό, και να αναφέρει - πέρα από την αντικειμενική καταγραφή - σχόλια συναισθήματα, εντυπώσεις κ.λπ.</p>
Αναστοχαστική διαδικασία	<p>Είναι σημαντικό στις καταγραφές να αναγράφονται ημερομηνίες και κάποιες επιγραμματικές πληροφορίες για τις εκάστοτε συνθήκες, προκειμένου στην επανεξέτασή του να μπορεί η νηπιαγωγός να ανακαλέσει την καταγεγραμμένη δράση. Ανάμεσα στις καταγραφές είναι καλό να προβλέπεται χώρος για μελλοντικά αναστοχαστικά σχόλια και να επισυνάπτεται σχετικό υλικό. Παρά το γεγονός ότι η διαδικασία της καταγραφής από μόνη της ενεργοποιεί τον αναστοχασμό, είναι σημαντικό σε τακτά χρονικά διαστήματα να πραγματοποιείται και ανασκόπηση των καταγραφών από συγκεκριμένη οπτική (π.χ. αντιμετώπιση δύσκολης συμπεριφοράς ενός παιδιού - ανασκόπηση καταγραφών που σχετίζονται με αυτό το παιδί). Πολλές φορές αναλώνεται πολύς χρόνος για τις καταγραφές με αποτέλεσμα να μη μένει χρόνος για το ουσιαστικό κομμάτι, το οποίο είναι ο αναστοχασμός, οπότε είναι χρήσιμο να βρει η νηπιαγωγός εύκολους και γρήγορους τρόπους καταγραφής. Η τήρηση του ημερολογίου παρουσιάζεται συνήθως στη βιβλιογραφία ως αποκλειστικό προνόμιο και ευθύνη της νηπιαγωγού, ωστόσο μπορεί να πάρει και τη μορφή ημερολογίου τάξης ή και ημερολογίου νηπιαγωγείου και μάλιστα σε παιγνιώδη μορφή, προκειμένου να έχουν και τα παιδιά πιο ενεργό ρόλο (π.χ. δημιουργία ημερολογίου, πίνακα ή αφίσας).</p>
Συμμετέχοντες	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ημερολόγιο νηπιαγωγού: νηπιαγωγός.</li><li>- Ημερολόγιο τάξης: νηπιαγωγός, παιδιά, γονείς.</li><li>- Ημερολόγιο νηπιαγωγείου: νηπιαγωγός, ομάδα νηπιαγωγών, παιδιά, γονείς, σχολική σύμβουλος.</li></ul>
Χρόνος	<p>Κάποιες πρόχειρες καταγραφές μπορούν να γίνουν στην τάξη. Οι συστηματικές καταγραφές και οι αναλύσεις απαιτούν επιπλέον χρόνο.</p>
Υλικοτεχνικές προϋποθέσεις	<p>Υλικό καταγραφής (π.χ. τετράδιο, υπολογιστής κ.λπ.).</p>
Θετικά σημεία	<ul style="list-style-type: none"><li>- Το ημερολόγιο μπορεί να πάρει οποιαδήποτε μορφή και ως εκ τούτου μπορεί εύκολα η νηπιαγωγός να το προσαρμόσει στις δυνατότητές της.</li><li>- Όταν οργανωθεί σωστά, μπορεί να διαμορφωθεί πολύ εύκολα κατά τη διάρκεια του παιδαγωγικού προγράμματος, χωρίς επιπλέον κόπο (π.χ. η δουλειά που έτσι και αλλιώς κάνει η νηπιαγωγός: εκπαιδευτικοί στόχοι, φύλλα εργασίας, καταγραφές από συζητήσεις με τα παιδιά κ.λπ., τοποθετούνται σε ένα ντισέ ανά μήνα με επιγραμματικά σχόλια και φωτογραφικό υλικό).</li><li>- Πέρα από το γεγονός ότι υποστηρίζει τον αναστοχασμό, εξυπηρετεί και ως: α) εργαλείο καταγραφής, στο οποίο μπορεί να ανατρέξει η νηπιαγωγός σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή και σε επόμενες χρονιές, β) αναμνηστικό.</li><li>- Όταν είναι ηλεκτρονικό είναι σχεδόν ανέξοδο και δεν πιάνει καθόλου χώρο.</li></ul>
Πιθανές δυσκολίες	<ul style="list-style-type: none"><li>- Μέχρι να εξοικειωθεί η νηπιαγωγός με τη διαμόρφωσή του, μπορεί να χρειαστεί να αφιερώνει εξωσχολικό χρόνο. Εξωσχολικός χρόνος χρειάζεται και για τον αναστοχασμό πάνω στις καταγραφές.</li><li>- Για να εμπειριέει «αναφορές» που δεν είναι σε έντυπη μορφή (π.χ. κατασκευές, κινητικές δράσεις, ομαδικά παιχνίδια κ.λπ.) είναι σχεδόν απαραίτητη η χρήση φωτογραφικής μηχανής.</li><li>- Εάν γίνεται σε ηλεκτρονική μορφή, χρειάζεται ανάλογη τεχνογνωσία και χρόνος για την ηλεκτρονική καταγραφή των δεδομένων.</li><li>- Εάν είναι σε έντυπη μορφή, μετά από κάποια χρόνια προκύπτει το θέμα του χώρου αποθήκευσης.</li></ul>

Πίνακας 7. Ημερολόγιο και αναστοχασμός στο νηπιαγωγείο

# Δραστηριότητα 8

1. Σημειώστε επιγραμματικά τι υλικό φυλάτε από το νηπιαγωγείο καθημερινά και τι τρόπο αποθήκευσης έχετε επιλέξει (π.χ. ενημερώσεις υπουργείου σε ντοσιέ, φύλλα εργασίας που δίνω στα παιδιά σε φάκελο, ενημερωτικά σημειώματα προς τους γονείς σε άλλο φάκελο, εβδομαδιαίο πρόγραμμα στον υπολογιστή, φωτογραφίες από επισκέψεις σε άλμπουμ κ.λπ.).
2. Σκεφτείτε ποιο από το υλικό που καταγράψατε, θα μπορούσε να βοηθήσει στη διαδικασία του αναστοχασμού.
3. Στη συνέχεια, αναλογιστείτε πώς θα μπορούσατε να εμπλουτίσετε το υπάρχον υλικό ή πώς θα μπορούσατε να το ταξινομήσετε, προκειμένου να ενισχύεται ακόμα περισσότερο η αναστοχαστική διαδικασία.

## ΦΑΚΕΛΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (PORTFOLIO)

(Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006<sup>1</sup> Ζωγράφου, Καμπέρη & Μπιρμπίλη, 2006<sup>2</sup> Κουλουμπαρίση & Ματσαγγούρας, 2004<sup>3</sup> Shores & Cathy, 1998)

### Χαρακτηριστικά

Περιέχει υλικό που αποκαλύπτει τι ενδιαφέρει το παιδί, τι έχει μάθει, πώς σκέπτεται, πώς δημιουργεί, πώς αναλύει και συνθέτει. Ενδείκνυται να περιέχει και άλλες καταγραφές - σχόλια παιδιού, νηπιαγωγού, συνομηλίκων, γονέων, ομαδικές γραπτές εργασίες, π.χ. δημιουργία ποιήματος ή ιστορίας, φωτογραφίες - από τη συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες ή από τρισδιάστατες κατασκευές ή από φωτογραφίες που έχει τραβήξει το ίδιο το παιδί ή από απομαγνητοφωνημένες αφηγήσεις των παιδιών. Ενδέχεται να περιέχει και πρωτόκολλα συμπληρωμένα από τους γονείς ή / και τη νηπιαγωγό. Δεν συμπεριλαμβάνει υποχρεωτικά όλα τα έργα του παιδιού, αλλά εκείνα που το ίδιο θεωρεί ότι αφηγούνται «καλύτερα» την ιστορία του στο νηπιαγωγείο. Συνήθως, οι καταχωρήσεις γίνονται με χρονολογική σειρά, ώστε να φαίνεται η εξέλιξη του παιδιού. Ενδέχεται το υλικό να εντάσσεται σε κατηγορίες (π.χ. τομείς ανάπτυξης, είδη δράσεων, ατομικά - συλλογικά έργα κ.λπ.). Όλο το υλικό συλλέγεται σε ένα αντικείμενο (π.χ. ντοσιέ με ενσωματωμένες ζελατίνες), το οποίο να είναι ανθεκτικό ώστε να μπορεί να το χειρίζεται το ίδιο το παιδί και να ανατρέχει σε αυτό σε τακτά χρονικά διαστήματα και το οποίο φυλάσσεται σε μέρος εύκολα προσβάσιμο. Στο τέλος της χρονιάς δίνεται στο παιδί και προτείνεται (εάν υπάρχει σχετική συνεργασία με το δημοτικό) να το συνεχίσει στις επόμενες σχολικές τάξεις.

Ατομικό φάκελο αξιολόγησης μπορεί αντίστοιχα να δημιουργεί και η νηπιαγωγός, ο οποίος μπορεί να είναι ετήσιος ή / και να έχει μια συνέχεια μέσα στο χρόνο. Περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω και αναδεικνύει τη δική της ζωή μέσα στο νηπιαγωγείο, αλλά και την επαγγελματική της ανάπτυξη.

### Αναστοχαστική διαδικασία

Η δημιουργία του φακέλου αξιολόγησης δίνει πολλαπλές ευκαιρίες για αναστοχασμό και στη νηπιαγωγό και στα παιδιά και στους γονείς, τόσο κατά τη διαμόρφωσή του (π.χ. τι επιλέγω να βάλω, τι σχόλια κάνω για αυτό που επιλέγω, κ.λπ.) όσο και ως μορφοποιημένο αντικείμενο (π.χ. τι σκέφτομαι ξεφυλλίζοντάς το, τι συγκρίσεις κάνω βλέποντας το φάκελο του φίλου μου κ.λπ.).

### Συμμετέχοντες

Παιδί, νηπιαγωγός, γονείς, δάσκαλοι δημοτικού σχολείου.

### Χρόνος

Ο φάκελος αξιολόγησης διαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Τα έργα δημιουργούνται μέσα από τις καθημερινές παιδαγωγικές δράσεις. Σε τακτά χρονικά διαστήματα προβλέπονται δράσεις καταχώρησης και σχολιασμού των έργων. Σε αυθόρμητες στιγμές του παιδαγωγικού προγράμματος ενθαρρύνεται το ξεφύλλισμα - επανεξέταση του φακέλου από το κάθε παιδί και ο σχολιασμός του με συνομηλίκους. Στις συναντήσεις με τους γονείς σχολιάζεται και εμπλουτίζεται και από εκείνους. Σε περιπτώσεις (π.χ. εργαστήρια, γιορτές), κατά τις οποίες το νηπιαγωγείο υποδέχεται την οικογένεια του παιδιού δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να παρουσιάσουν τις μέχρι τότε καταχωρήσεις τους. Εάν περιλαμβάνει εκθέσεις από τη νηπιαγωγό, πιθανώς να χρειάζεται εξωσχολικός χρόνος για τη συγγραφή τους.

### Υλικοτεχνικές προϋποθέσεις

Αντικείμενο συλλογής έργων (π.χ. ντοσιέ, φάκελοι, ζελατίνες κ.λπ.), χαμηλό έπιπλο συλλογής φακέλων (π.χ. συρτάρια, βιβλιοθήκη), ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, υπολογιστής (για την ένταξη των φωτογραφιών σε έγγραφα).

### Θετικά σημεία

- Ενισχύει την οργάνωση της παρουσίασης τόσο του παιδαγωγικού προγράμματος όσο και της εξέλιξης του κάθε παιδιού.
- Δίνει τη δυνατότητα στη νηπιαγωγό να ασχοληθεί, κάποιες στιγμές του προγράμματος, εξατομικευμένα με το κάθε παιδί.
- Μπορεί να συνεχιστεί και στις επόμενες σχολικές βαθμίδες.
- Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων στην αναστοχαστική διαδικασία και αποτελεί μέσο επικοινωνίας μαζί τους.



## Πιθανές δυσκολίες

- Χρειάζεται να προβλέπεται αρκετός χρόνος κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος για δραστηριότητες καταχώρησης των έργων και αναστοχασμού.
- Κατά το σχεδιασμό των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων η νηπιαγωγός χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη της την πιθανή καταχώρησή τους στο φάκελο (π.χ. να γίνονται σε χαρτιά μεγέθους τα οποία να χωρούν στο συγκεκριμένο φάκελο, να τραβιούνται φωτογραφίες κατά τη διάρκεια της δράσης κ.λπ.).
- Πολλές φορές είναι δύσκολο να βοηθήσει η νηπιαγωγός τα παιδιά να επιλέξουν έργα, τα οποία αποκαλύπτουν τις δυνατότητές τους, χωρίς να είναι κατευθυντική και να προβάλλει τις δικές της επιλογές (π.χ. το παιδί επιλέγει ως καλύτερη ζωγραφιά μία με έντονα χρώματα, η οποία όμως δεν έχει σχέδια. Πώς πρέπει η νηπιαγωγός να διαμορφώσει τον αναστοχασμό, ώστε να επισημάνει στο παιδί και άλλα κριτήρια;).
- Το γεγονός ότι ο φάκελος μπορεί να παρουσιαστεί και να συνεχιστεί και στο δημοτικό, από τη μία μεριά είναι καλό, γιατί δείχνει όλη την εξέλιξη του παιδιού, από την άλλη μεριά, ενδέχεται να προκαταβάλει τον εκπαιδευτικό της επόμενης τάξης.

Πίνακας 8. Φάκελος αξιολόγησης και αναστοχασμός στο νηπιαγωγείο

## ΔΗΜΟΣΙΟΠΟΙΗΣΗ

(Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2009' Kocher, 2008' UNESCO, 2004)

Χαρακτηριστικά	<p>Στόχοι της δημοσιοποίησης είναι:</p> <p>α) να οπτικοποιήσει τη διαδικασία μιας δραστηριότητας,</p> <p>β) να προβάλλει τα «προϊόντα» της δραστηριότητας και</p> <p>γ) να συμβάλλει στη δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας στο σχολείο.</p> <p>Μερικές μορφές δημοσιοποίησης είναι: γραπτές εκθέσεις (οι οποίες δημοσιεύονται σε εσωτερικές «εκδόσεις» του σχολείου π.χ. σχολική εφημερίδα ή και σε ευρύτερες δημοσιεύσεις π.χ. τοπική εφημερίδα), εκπαιδευτικό περιοδικό, προφορικές ενημερώσεις, οι οποίες μπορεί για παράδειγμα να γίνονται σε συγκέντρωση γονέων, πόστερ, φωτογραφικά άλμπουμ, παρουσίαση μαγνητοσκοπήσεων, εκθέσεις, ημερίδες, συνέδρια, σχολικές γιορτές κ.λπ.</p>
Αναστοχαστική διαδικασία	<p>Η δημοσιοποίηση βοηθά όλους τους εμπλεκόμενους να επανεξετάσουν με κριτική ματιά όλα όσα έγιναν κατά τη διάρκεια της δράσης, να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αναθεωρήσουν, να δομήσουν τα συναισθήματα, τις ιδέες και την κατανόησή τους.</p>
Συμμετέχοντες	<p>Όλοι οι εμπλεκόμενοι στο χώρο του νηπιαγωγείου.</p>
Χρόνος	<p>Όταν η δημοσιοποίηση γίνεται σε συνεργασία με τα παιδιά (π.χ. κατασκευή εφημερίδας), η περισσότερη δουλειά συντελείται κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Όταν η δημοσιοποίηση είναι ευθύνη της νηπιαγωγού ή απαιτεί συνεργασία με συναδέλφους και γονείς (π.χ. συμμετοχή σε έκθεση φωτογραφιών όλων των νηπιαγωγείων ενός δήμου), χρειάζεται αρκετός εξωσχολικός χρόνος.</p>
Υλικοτεχνικές προϋποθέσεις	<p>Μέσα συλλογής υλικού (π.χ. φωτογραφική μηχανή, πρωτόκολλα καταγραφών κ.λπ.) και μέσα παρουσίασης, τα οποία μπορεί να είναι είτε αναλώσιμα υλικά του νηπιαγωγείου (π.χ. χαρτόνια, ψαλίδα, κόλλες κ.λπ.) είτε και τεχνολογικά μέσα (π.χ. projector, οθόνη κ.λπ.).</p>
Θετικά σημεία	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Τα παιδιά παίρνουν το μήνυμα ότι η δουλειά τους είναι αξιόλογη.</li> <li>- Είναι μια τεχνική που εντάσσει αβίαστα συνεργάτες και γονείς στη διαδικασία του αναστοχασμού.</li> <li>- Η νηπιαγωγός μέσα από την ανασκόπηση των καταγραφών και του υλικού παρουσίασης, έχει την ευκαιρία να επανεξετάσει τους εκπαιδευτικούς της στόχους σε σχέση με τις μαθήσεις των παιδιών.</li> </ul>
Πιθανές δυσκολίες	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Κάποιες μορφές δημοσιοποίησης απαιτούν πολύ χρόνο ή / και πολλά έξοδα.</li> <li>- Για να έχει μια δημοσιοποίηση πλούσιο υλικό, πρέπει να έχει σχεδιαστεί πριν από τη δραστηριότητα, ώστε να συλλέγεται το απαιτούμενο υλικό καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης.</li> <li>- Όταν η δημοσιοποίηση απευθύνεται σε ευρύτερο κοινό, η προετοιμασία της αλλά και η παρουσίασή της ενδέχεται να προκαλέσει άγχος και πολλές φορές να γίνει αυτοσκοπός, χάνοντας έτσι την αναστοχαστική της ιδιότητα.</li> </ul>

Πίνακας 9. Δημοσιοποίηση και αναστοχασμός στο νηπιαγωγείο

## Δραστηριότητα 9

Η παρακάτω δραστηριότητα θα σας βοηθήσει να οργανώσετε μία δραστηριότητα δημοσιοποίησης με έμφαση στον αναστοχασμό.

### A. Μέρος

(σκεφτείτε πριν από τη δραστηριότητα)

- Στόχος δραστηριότητας δημοσιοποίησης.
- Συνοπτική περιγραφή δραστηριότητας δημοσιοποίησης (τι θα γίνει και σε ποιον απευθύνεται).
- Ποιος θα συμμετέχει στην οργάνωση της δημοσιοποίησης; Εάν εμπλέκονται και άλλα άτομα εκτός από εσάς, προσδιορίστε το ρόλο του καθενός.
- Χρειάζεται συλλογή υλικού κατά τη διάρκεια της υπό δημοσιοποίησης δράσης; Εάν ναι, τι πρόβλεψη πρέπει να γίνει; (π.χ. λήψη φωτογραφιών καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης).
- Τι επιπλέον υλικά θα χρειαστούν για τη δημοσιοποίηση;
- Πόσος χρόνος θα χρειαστεί για την προετοιμασία της δημοσιοποίησης;
- Πιθανά ερωτήματα, τα οποία θα υποκινήσουν τον αναστοχασμό, κατά τη διαδικασία της προετοιμασίας.
- Τι δεδομένα προέκυψαν από την προετοιμασία της δημοσιοποίησης;

### B. Μέρος

(σκεφτείτε μετά από τη δραστηριότητα)

- Τι δεδομένα προέκυψαν από τη δημοσιοποίηση;
- Σε τι συμπεράσματα οδηγεί η ανάλυση των δεδομένων;
- Σε τι εφαρμογές θα προχωρήσω, βάσει των συμπερασμάτων;

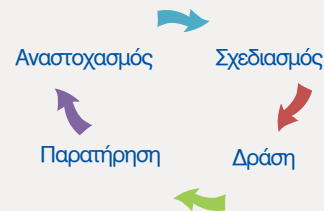
### 3.1.3. Ερευνητικές προσεγγίσεις και αναστοχασμός

Ακολουθούν τρεις μέθοδοι, οι οποίες τα τελευταία χρόνια προτείνονται για εφαρμογή στο χώρο του νηπιαγωγείου, με πολλαπλά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους. Πρόκειται για: α) την έρευνα δράσης, β) τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project) και γ) την προσέγγιση του «Μωσαϊκού» (Mosaic Approach), οι οποίες ενδέχεται να εμπεριέχουν τη χρήση τεχνολογικών μέσων και τις τεχνικές τεκμηρίωσης, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό και των τριών μεθόδων είναι ότι οδηγούν στον αναστοχασμό μέσα από συγκεκριμένα βήματα και αναδεικνύουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας στην αναστοχαστική πορεία.

**ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ**  
(Cohen, Manion & Morrison, 2007' Altrichter, Posch & Somekh, 2001)

**Χαρακτηριστικά**

Η νηπιαγωγός μπορεί να ξεκινήσει την έρευνα δράσης μετά από ένα πρόβλημα που θα προκύψει ή μια ιδέα για την επίτευξη του στόχου της (π.χ. αδυναμία του χώρου να ικανοποιήσει την ανάγκη των παιδιών για ησυχία και άνεση για ατομική εργασία) (βλ. Ενότητα 3.2 / Πρώτο Κεφάλαιο). Σχεδιάζει ένα σχέδιο παρέμβασης στο χώρο, ακολουθεί η δράση που θέλει να οργανώσει για να παρατηρήσει τις συμπεριφορές των παιδιών και ολοκληρώνει με τον αναστοχασμό. Στο τελευταίο στάδιο, της δίνεται η δυνατότητα να επανεξετάσει το σχεδιασμό της και να προβεί σε νέες ρυθμίσεις. Πολλές φορές μια έρευνα ξεκινάει από μία παρατήρηση που κάνει η νηπιαγωγός, προχωράει στον αναστοχασμό και στη συνέχεια σχεδιάζει τις παρεμβάσεις. Η εφαρμογή της έρευνας ακολουθεί την εξής πορεία:



Σχήμα 4. Η πορεία της έρευνας δράσης

**Αναστοχαστική διαδικασία**

Η έρευνα δράσης αποτελεί μία ολοκληρωμένη μορφή αναστοχασμού, καθώς δεν επικεντρώνεται μόνο στη διάγνωση των προβλημάτων που επηρεάζουν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά επεκτείνεται και στη διερεύνηση τρόπων επίλυσής τους. Το σχήμα της έρευνας δράσης είναι κυκλικό γιατί στην πραγματικότητα δεν ξεκινάει πάντα από κάπου ούτε τελειώνει ποτέ εφόσον προκύπτουν συνεχώς νέες ρυθμίσεις για βελτίωση και βέβαια κάθε κύκλος δράσης δεν είναι ποτέ ίδιος με τον προηγούμενο.

**Συμμετέχοντες**

Όλοι οι εμπλεκόμενοι στο χώρο του νηπιαγωγείου.

**Χρόνος**

Οι εφαρμογές και η παρατήρηση γίνονται κατά τη διάρκεια του παιδαγωγικού προγράμματος. Η προετοιμασία και ο αναστοχασμός απαιτεί εξωσχολικό χρόνο.

**Υλικοτεχνικές προϋποθέσεις**

Μέσα καταγραφής (π.χ. ημερολόγιο, κασετόφωνα, βιντεοκάμερα, πρωτόκολλα, πίνακες).

**Θετικά σημεία**

- Βασίζεται στις πραγματικές συνθήκες και δυνατότητες κάθε νηπιαγωγείου.
- Αποτελεί ένα βασικό μέσο για τη συνεχή αυτομόρφωση της νηπιαγωγού.
- Ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων και γονέων, όταν γίνεται σε συλλογικό επίπεδο.

**Πιθανές δυσκολίες**

- Απαιτεί αρκετό χρόνο για την προετοιμασία και για την ανάλυση των δεδομένων.
- Όταν γίνεται μόνο από μία νηπιαγωγό ενδέχεται τα συμπεράσματα να είναι υποκειμενικά.
- Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά συμμετέχουν, η ευθύνη της διαδικασίας επιβαρύνει αποκλειστικά τη νηπιαγωγό.

Πίνακας 10. Έρευνα δράσης και αναστοχασμός στο νηπιαγωγείο

## Παράλληλο Κείμενο 6

### Έρευνα δράσης, αναστοχασμός και κριτική εκπαιδευτική θεωρία

Οι Carr & Kemmis προσεγγίζοντας την έρευνα δράσης ως μία κριτική εκπαιδευτική επιστήμη αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Υπάρχουν ορισμένοι που υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι λειτουργούν πάντα σύμφωνα με “άρρητες” ή “σιωπηρές” θεωρίες, χωρίς να έχουν συνείδηση των θεωριών τους... Για να έχει (όμως) οποιαδήποτε ισχύ η έννοια της “θεωρίας”, απαιτείται να είναι κάτι για το οποίο το άτομο, στο οποίο αποδίδεται η θεωρία, έχει συνείδηση ότι το κάνει και είναι αποτέλεσμα στοχασμού και όχι μία απλή συνήθεια, έθιμο ή εξαναγκασμός. Η έρευνα δράσης αφορά στην ανάπτυξη μίας εκπαιδευτικής θεωρίας αυτού του τύπου. Ενδιαφέρεται όχι μόνο να χρησιμοποιήσει τις αντιλήψεις και τις ερευνητικές κατηγορίες ατόμων, αλλά και να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι ερμηνευτικές κατηγορίες σχετίζονται με την πρακτική και με τη συστηματική ανάπτυξη κριτικών εκπαιδευτικών θεωριών...» (1997: 248-249).

### ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)

(Δαφτέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006' Katz & Chard, 2004' Edwards, Gandini & Forman, 2000' Frey, 1998' Χρυσσαφίδης, 1998)

Χαρακτηριστικά	Τα σχέδια εργασίας αποτελούν μία ολοκληρωμένη παιδαγωγική μέθοδο, η οποία μεταξύ άλλων στοχεύει και στην καλλιέργεια του αναστοχασμού. Χαρακτηρίζεται από το συνεργατικό σχεδιασμό των παιδαγωγικών δράσεων (παιδιά, νηπιαγωγός, γονείς, εξωτερικοί συνεργάτες) και αποτελείται από τρεις φάσεις: α) σχεδιασμός, β) υλοποίηση και γ) ολοκλήρωση.
Αναστοχαστική διαδικασία	Το γεγονός ότι α) σε όλες τις φάσεις προβλέπονται διαλείμματα ενημέρωσης, ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων, τα οποία ενδέχεται να υποστηρίζονται από οπτικοακουστικό υλικό ή / και καταγραφές και β) κατά την γ' φάση δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση και στη δημοσιοποίηση, καθιστά τη συγκεκριμένη μέθοδο πολύ υποστηρικτική στην καλλιέργεια των αναστοχαστικών δεξιοτήτων.
Συμμετέχοντες	Όλοι όσοι εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στο χώρο του νηπιαγωγείου.
Χρόνος	Ένα σχέδιο εργασίας μπορεί να διαρκέσει από μία σχολική ημέρα έως και χρόνια (θεσμικά projects) και ο αναστοχασμός με τα παιδιά συντελείται κατά τη διάρκεια των σχετικών προβλεπόμενων δράσεων. Οι συζητήσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους εξωτερικούς συνεργάτες μπορεί να απαιτεί ειδικές επιπλέον συναντήσεις.
Υλικοτεχνικές προϋποθέσεις	Φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα, μαγνητόφωνο, αναλώσιμο υλικό.
Θετικά σημεία	- Ο αναστοχασμός στα σχέδια εργασίας προκαλείται αβίαστα, καθώς οι εμπλεκόμενοι χρειάζεται να δημιουργούν ερωτήματα, να διαπραγματεύονται, να κάνουν επιλογές και να αξιολογούν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. - Είναι μέθοδος στην οποία διευκολύνεται η εμπλοκή συναδέλφων, γονέων και εξωτερικών συνεργατών.
Πιθανές δυσκολίες	- Η νηπιαγωγός χρειάζεται να είναι εξοικειωμένη με την εφαρμογή της μεθόδου. - Πολλές φορές η ομάδα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο τελικό προϊόν, παρακάμπτοντας έτσι τα αναστοχαστικά διαλείμματα.

Πίνακας 11. Σχέδια εργασίας και αναστοχασμός στο νηπιαγωγείο

**Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ «ΜΩΣΑΙΚΟΥ»**  
(Clark & Moss, 2010' Moss, 2007' Clark, 2007' Clark & Moss 2005)

Χαρακτηριστικά	<p>Είναι πολυμεθοδική και συντελείται σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο οι ενήλικες και τα παιδιά συγκεντρώνουν δεδομένα για ένα θέμα που τους απασχολεί με τη βοήθεια συγκεκριμένων τεχνικών και εργαλείων (συστηματική παρατήρηση, παιχνίδια ρόλων, φωτογραφίες, ξενάγηση, χαρτογράφηση, συνέντευξη με τα παιδιά, συνεντεύξεις με τους γονείς, συνεντεύξεις με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου). Όσες περισσότερες τεχνικές χρησιμοποιηθούν τόσο πιο ολοκληρωμένο είναι το «μωσαϊκό», ωστόσο μπορεί να γίνει και επιλεκτική αξιοποίησή τους. Πολλές φορές τα εργαλεία υποστηρίζονται και εμπλουτίζονται και από άλλες καθημερινές παιδαγωγικές τεχνικές, όπως είναι για παράδειγμα η αφήγηση ιστοριών, το παιχνίδι με το οικοδομικό υλικό, η ζωγραφική και η αυθόρμητη συζήτηση.</p> <p>Στο δεύτερο στάδιο οι πληροφορίες συνδυάζονται μέσα από κριτική συνεργατική ανάλυση (τα παιδιά μεταξύ τους, τα παιδιά με τη νηπιαγωγό, οι γονείς μεταξύ τους, οι γονείς με τα παιδιά, οι γονείς με τη νηπιαγωγό), προκύπτουν συμπεράσματα και ρυθμίσεις.</p>
Αναστοχαστική διαδικασία	Ο αναστοχασμός συντελείται και στα δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο δίδεται μεγάλη σημασία, όχι μόνο στα δεδομένα, αλλά κυρίως στη διαδικασία συλλογής τους και στο δεύτερο στάδιο όλη η διαδικασία γίνεται με απώτερο σκοπό τον αναστοχασμό.
Συμμετέχοντες	Όλοι όσοι εμπλέκονται στο χώρο του νηπιαγωγείου.
Χρόνος	Το πρώτο στάδιο και οι συζητήσεις με τα παιδιά στο δεύτερο στάδιο εμπεριέχονται σε συναφείς παιδαγωγικές δράσεις. Στο στάδιο της ανάλυσης, απαιτούνται συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου.
Υλικοτεχνικές προϋποθέσεις	Φωτογραφική μηχανή, εποπτικό υλικό, μαγνητόφωνο.
Θετικά σημεία	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Παρέχει ποικιλία τεχνικών και εργαλείων, τα οποία μπορούν να επιλεγούν σύμφωνα με τις συνθήκες του κάθε νηπιαγωγείου.</li> <li>- Προσαρμόζει τις τεχνικές και τα εργαλεία στις επιθυμίες και ικανότητες των παιδιών και όχι αντίστροφα.</li> <li>- Εστιάζει πάρα πολύ στις απόψεις των παιδιών.</li> <li>- Καθώς προβλέπει συγκεκριμένα βήματα και τεχνικές, συστηματοποιεί σε μεγάλο βαθμό την αναστοχαστική διαδικασία.</li> <li>- Διευκολύνει την εμπλοκή γονέων και συναδέλφων.</li> </ul>
Πιθανές δυσκολίες	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Για να γίνει ολοκληρωμένα απαιτεί τη χρήση αρκετών τεχνικών και εργαλείων και την εμπλοκή συναδέλφων και γονέων.</li> <li>- Η οργάνωση, ο σχεδιασμός και η ανάλυση των απαιτούμενων δράσεων ενδέχεται να χρειάζονται αρκετό εξωσχολικό χρόνο.</li> </ul>

Πίνακας 12. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» και ο αναστοχασμός στο νηπιαγωγείο

## Δραστηριότητα 10

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της ενότητας, κατά την αναστοχαστική διαδικασία, τα εργαλεία, οι τεχνικές και οι μέθοδοι διαπλέκονται σε μεγάλο βαθμό. Έχοντας ολοκληρώσει το διάβασμα της ενότητας θα έχετε αντιληφθεί ότι σε μία περίπτωση ολόκληρη η αναστοχαστική διαδικασία στηρίζεται σε ένα εργαλείο, ενώ σε μία άλλη περίπτωση το συγκεκριμένο εργαλείο εμπλουτίζει μία πιο σύνθετη αναστοχαστική διαδικασία. Για να εντοπίσετε αυτή την αμφίδρομη σχέση και το όφελή της, αναζητήστε, για παράδειγμα, τις λέξεις “φωτογραφία” ή “φωτογραφική μηχανή” στους παραπάνω Πίνακες (4-12).

# Δραστηριότητα 11

Η συμπλήρωση του παρακάτω πίνακα θα σας βοηθήσει να αποσαφηνίσετε κάποια σημαντικά σημεία για τη χρήση των παραπάνω εργαλείων, τεχνικών και μεθόδων στην αναστοχαστική διαδικασία. Σημειώστε εάν θεωρείτε τις παρακάτω δηλώσεις σωστές ή λανθασμένες και αναζητήστε τις απαντήσεις (με συμπληρωματικές διευκρινίσεις) στο τέλος της Ενότητας 3:

1. Τα μόνα τεχνολογικά μέσα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αναστοχαστική διαδικασία είναι η φωτογραφική μηχανή, ο υπολογιστής, το μαγνητόφωνο και η βιντεοκάμερα.	Σωστό / Λάθος
2. Η λήψη φωτογραφιών από τα ίδια τα παιδιά είναι μια διαδικασία η οποία ευνοεί τον αναστοχασμό.	Σωστό / Λάθος
3. Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή για αναστοχαστικές δραστηριότητες ακόμα και εάν δεν γνωρίζουν τους τρόπους χρήσης του.	Σωστό / Λάθος
4. Η απομαγνητοφώνηση είναι μια διαδικασία, η οποία χρειάζεται πάρα πολύ χρόνο.	Σωστό / Λάθος
5. Η συστηματική παρατήρηση δεν μπορεί να γίνει μόνο από μία νηπιαγωγό.	Σωστό / Λάθος
6. Το ημερολόγιο της νηπιαγωγού πρέπει να είναι ευπαρουσίαστο, καθώς ενδέχεται να χρειαστεί να το παρουσιάσει.	Σωστό / Λάθος
7. Είναι σημαντικό να ξεφυλλίζουν τα παιδιά τους φακέλους αξιολόγησής τους σε τακτά χρονικά διαστήματα.	Σωστό / Λάθος
8. Η δημοσιοποίηση μιας δράσης αποτελεί αποκλειστική ευθύνη της νηπιαγωγού.	Σωστό / Λάθος
9. Η έρευνα δράσης ξεκινά πάντα από το σχεδιασμό.	Σωστό / Λάθος
10. Στα σχέδια εργασίας, οι εμπλεκόμενοι αναστοχάζονται σε όλες τις φάσεις.	Σωστό / Λάθος
11. Στην προσέγγιση του «Μωσαϊκού» είναι απαραίτητη η χρήση όλων των εργαλείων και τεχνικών που συμπεριλαμβάνει.	Σωστό / Λάθος

## 3.2. Προβληματισμοί

Διαβάζοντας τις παραπάνω περιγραφές είναι λογικό να προκύψουν δύο βασικοί προβληματισμοί:

- 1) Πότε θα τα κάνω όλα αυτά;
- 2) Πρέπει να εμπλέξω τους γονείς και τους συναδέλφους. Εάν ναι, πώς;

Λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές του αναστοχασμού, τις συνθήκες του ελληνικού νηπιαγωγείου, αλλά και δείχνοντας σεβασμό στο δικαίωμα της νηπιαγωγού να προβαίνει σε επιλογές, τις οποίες η ίδια κρίνει ως κατάλληλες μπορούμε να επισημάνουμε ότι:

1) Η αλήθεια είναι ότι σχεδόν όλες οι τεχνικές αναστοχασμού απαιτούν εξωσχολικό χρόνο, και εάν σκεφτεί κανείς ότι ο αναστοχασμός δεν είναι η μόνη διαδικασία στο νηπιαγωγείο η οποία απαιτεί εξωσχολικό χρόνο, εύκολα παραιτείται μία νηπιαγωγός από την προσπάθεια. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί για άλλη μία φορά ότι ο αναστοχασμός δεν είναι κάτι ξεχωριστό από τις παιδαγωγικές δράσεις. Αποτελεί και ο ίδιος παιδαγωγική δράση. Αυτό σημαίνει ότι πολλές σχετικές δραστηριότητες προβλέπεται να εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια του παιδαγωγικού προγράμματος. Για τις υπόλοιπες ενέργειες, οι οποίες χρειάζεται να γίνουν εκτός τάξης και αφορούν κυρίως την οργάνωση και την ανάλυση δράσεων, οι παρακάτω προτάσεις μπορεί να φανούν χρήσιμες:

- *Προβλέπω όλη την πορεία.* Πριν ξεκινήσετε να χρησιμοποιείτε κάποια τεχνική, καλό είναι να έχετε σκεφτεί όλη την πορεία της και λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτούμενες υλικοτεχνικές συνθήκες και τον εξωσχολικό χρόνο που μπορείτε να διαθέσετε, να αποφασίζετε εάν τελικά θα ξεκινήσετε. Είναι κρίμα να αναλώνετε χρόνο και ενέργεια σε διαδικασίες οι οποίες δεν είναι δυνατόν, τελικά, να ολοκληρωθούν (π.χ. λήψη φωτογραφιών χωρίς τη δυνατότητα εκτύπωσης ή φάκελος αξιολόγησης, ο οποίος συμπληρώνεται συστηματικά τους πρώτους μήνες και μετά ξανασυμπληρώνεται στο τέλος της χρονιάς). Καλό είναι επίσης η προβλεπόμενη πορεία, να μην είναι πολύ μακροπρόθεσμη, για να μην χαθεί το ενδιαφέρον, π.χ. παρατηρώ για μία εβδομάδα, αναλύω, βγάζω κάποια πρώτα συμπεράσματα και εάν θεωρώ ότι χρειάζεται συνεχίζω για μία ακόμα εβδομάδα.



- Δεν τα κάνω όλα μαζί. Είναι σχεδόν αδύνατον να εφαρμόσετε όλες τις τεχνικές σε μία σχολική χρονιά. Άλλωστε, κάτι τέτοιο δεν είναι και απαραίτητο, καθώς, εάν ασχοληθείτε ολοκληρωμένα με μία τεχνική, μπορεί κάλλιστα να δημιουργήσετε ατμόσφαιρα αναστοχασμού στην τάξη. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι σε όλη σας την επαγγελματική πορεία δεν θα πειραματίζεσθε, εμπλουτίζοντας χρόνο με το χρόνο τις τεχνικές σας.

- Ξεκινώ με τεχνικές και εργαλεία που νιώθω πιο εξοικειωμένη. Εάν για παράδειγμα νιώθετε ανασφάλεια με τα τεχνολογικά μέσα, μην ξεκινήσετε με τον υπολογιστή. Ξεκινήστε με ένα γραπτό ημερολόγιο και καθώς θα το αναδιαμορφώνετε και θα το εμπλουτίζετε ίσως σας προκύψει η ανάγκη ή η επιθυμία να χρησιμοποιήσετε κάποιο τεχνολογικό μέσο.

- Κρατάω αρχείο με έγγραφα και πρωτόκολλα που διαμορφώνω κατά καιρούς. Ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση εντύπων (π.χ. πρωτόκολλα, σημειώματα, σχάρες παρατήρησης) απαιτούν αρκετό χρόνο, αλλά ενδέχεται να φανούν χρήσιμα σε άλλες τεχνικές ή / και σε επόμενες χρονιές. Η δημιουργία σχετικού αρχείου, σε βάθος χρόνου, βοηθά ιδιαίτερα τόσο στη βελτίωση των εργαλείων όσο και στην εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας.

- Συνεργάζομαι με συναδέλφους. Είναι σημαντικό να ακούτε τη σχετική εμπειρία άλλων συναδέλφων, οι οποίοι έχουν ήδη πειραματιστεί με κάτι. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην αποφυγή χρονοβόρων λαθών. Πολλές φορές επίσης, συνάδελφοι που κρατούν αρχείο από τη δουλειά τους, μπορεί να έχουν έτοιμα χρήσιμα έντυπα.

- Αντιμετωπίζω τις τεχνικές με κριτικό πνεύμα και ευελιξία. Η βιβλιογραφία προτείνει πολλά εργαλεία και δίνει αναλυτικές πληροφορίες για τη χρήση τους, ωστόσο εσείς μπορείτε να βρείτε νέους και πιο λειτουργικούς τρόπους, οι οποίοι ταιριάζουν στις δικές σας εργασιακές συνθήκες και δυνατότητες. Το θέμα δεν είναι να ακολουθείτε τη διαδικασία κατά γράμμα, άλλα να νιώθετε ότι επωφελείστε και εξελίσσεστε.

2) Οι συνεργασίες είναι ένα θέμα που αγχώνει τη νηπιαγωγό, όχι μόνο όσον αφορά τον αναστοχασμό, αλλά γενικότερα στο εκπαιδευτικό της έργο. Ήδη στο Δεύτερο Κεφάλαιο έχει συζητηθεί αναλυτικά αυτό το θέμα. Ο αναστοχασμός είναι διαδικασία η οποία αφενός δημιουργεί ευκαιρίες για συνεργασία, αφετέρου εμπλουτίζεται και ολοκληρώνεται μέσα από τις συνεργασίες. Αρχικά όμως το «μοίρασμα» μπορεί να δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας (π.χ. εάν μοιραστώ αυτή τη σκέψη μου, πώς θα κριθώ;) και να προτιμήσει η νηπιαγωγός να δημιουργήσει ένα αναστοχαστικό κλίμα στην τάξη μόνο με την αλληλεπίδραση μεταξύ της ίδιας και των παιδιών. Ωστόσο όταν κάποιος εμπλακεί σε έναν ουσιαστικό συνεργατικό αναστοχασμό, αντιλαμβάνεται πραγματικά τα οφέλη που αποκομίζει, αλλά και πόσους περιορισμούς αντιμετώπιζε (π.χ. αβεβαιότητα για τα συμπεράσματα, αίσθηση κούρασης, διάθεση εγκατάλειψης της διαδικασίας), ακολουθώντας μία μοναχική πορεία.

Η κάθε επιλογή έχει τα θετικά της σημεία και τις δυσκολίες της. Η τελική απόφαση έγκειται στην κρίση της νηπιαγωγού, η οποία καλείται, κατά περίπτωση, να ζυγίζει τα συν και τα πλην, με γνώμονα την ενίσχυση της αναστοχαστικής διαδικασίας. Καλό είναι, πριν πάρει κάθε φορά την απόφασή της, να αναρωτιέται τα εξής:

- Γιατί θέλω να εμπλέξω τον / τους τάδε;
- Τι ιδιαίτερα χαρακτηριστικά έχει ο / οι τάδε, τα οποία θεωρώ ότι θα με βοηθήσουν;
- Μέχρι ποιο σημείο νιώθω άνετα να μοιραστώ πράγματα μαζί του / τους;
- Τι χρειάζεται να κάνω για να τον / τους εμπλέξω;
- Τι δυσκολίες μου δημιουργεί αυτή η εμπλοκή;
- Με ποιους τρόπους μπορούν να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες;
- Τι όφελος θα αποκομίσω εγώ και τα παιδιά από την εμπλοκή αυτή;

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, είναι σημαντικό να τονίσουμε τη σημασία του πειραματισμού. Όσο καλά και να γνωρίζει κάποιος θεωρητικά όλες τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα εργαλεία τα οποία συστηματοποιούν την αναστοχαστική διαδικασία, δεν είναι σε θέση ούτε να τα απορρίψει ούτε να τα εντάξει στην καθημερινή παιδαγωγική του πρακτική, εάν δεν τα δοκιμάσει. Οι δοκιμές σίγουρα θα χρειαστούν χρόνο, θα εμπειριέχουν λάθη και θα προκαλέσουν απογοητεύσεις. Εάν γίνουν ωστόσο με μία κριτική διάθεση, θα οδηγήσουν σε εμπειριστάωμένα συμπεράσματα, τα οποία θα ανοίξουν στη νηπιαγωγό νέους δρόμους για την επαγγελματική της ανάπτυξη.

## Απαντήσεις / Δραστηριότητα 11

1. Λάθος: Αυτά τα μέσα είναι τα πιο προσφιλή και τα πιο πιθανά να υπάρχουν σε μία τάξη νηπιαγωγείου. Ωστόσο ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν και άλλα μέσα (π.χ. καλλιέργεια αναστοχασμού μέσα από την προβολή κινουμένων σχεδίων από dvd).
2. Σωστό: Όταν κάποιος καλείται να τραβήξει φωτογραφίες με ένα συγκεκριμένο θέμα, χρειάζεται να κάνει μία επιλογή, με αυτοδημιούργητα κριτήρια, τα οποία είναι αποτέλεσμα αναστοχασμού.
3. Λάθος: Είναι απαραίτητο τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα τόσο με τη χρήση του υπολογιστή όσο και με τους κανόνες λειτουργίας του στο σχολικό πλαίσιο.
4. Σωστό: Για την κάθε ώρα που έχει μαγνητοφωνηθεί χρειάζονται τρεις ώρες απομαγνητοφώνησης. Μπορεί βέβαια η απομαγνητοφώνηση να γίνει αποσπασματικά, αλλά και σε αυτή την περίπτωση ο χρόνος, ο οποίος απαιτείται, είναι αρκετός.
5. Λάθος: Μπορεί να γίνει μόνο από μία νηπιαγωγό, αλλά σε αυτή την περίπτωση χρειάζεται πολύ καλή οργάνωση και χρήση βιντεοκάμερας.
6. Λάθος: Το ημερολόγιο είναι μόνο για προσωπική χρήση της νηπιαγωγού και χρειάζεται να είναι λειτουργικό.
7. Σωστό: Οι φάκελοι αξιολόγησης ευνοούν τον αναστοχασμό κατά τη διαμόρφωσή τους, αλλά είναι εξίσου σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να τους ξεφυλλίζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα και ακόμα καλύτερα να τους ξεφυλλίζουν παρέα με φίλους τους ή και με τη νηπιαγωγό.
8. Λάθος: Στη δημοσιοποίηση μπορούν κάλλιστα να συμμετέχουν τόσο τα παιδιά όσο και συνάδελφοι και γονείς, ανάλογα πάντα με το είδος της δημοσιοποίησης και το κοινό στο οποίο απευθύνεται.
9. Λάθος: Η έρευνα δράσης ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα αλλά η πορεία είναι κυκλική, οπότε η αφετηρία μπορεί να είναι οποιοδήποτε βήμα.
10. Σωστό: Παρά το γεγονός ότι προβλέπονται διαλείμματα αναστοχασμού, ο αναστοχασμός ενδέχεται να πραγματοποιείται και στις υπόλοιπες στιγμές του σχεδίου.
11. Λάθος: Όσο περισσότερα εργαλεία και τεχνικές χρησιμοποιηθούν, τόσο πιο ολοκληρωμένος είναι ο αναστοχασμός. Ωστόσο, μπορεί να γίνει επιλεκτική χρήση με πολύ καλά αποτελέσματα.

## Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

Σχετικά με τις **φωτογραφίες** και τον αναστοχασμό μπορείτε να βρείτε περισσότερες πληροφορίες στο βιβλίο:

- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ. Στις σελίδες 35-40 περιγράφεται η χρήση της φωτογραφίας, προκειμένου να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να παρουσιάσουν πιο ουσιαστικά την εικόνα της ζωής τους στην προσχολική δομή. Στη συνέχεια, οι ενήλικες αναλύουν τα δεδομένα της παρουσίασης και αναστοχάζονται πάνω σε αυτά.

Σχετικά με τη **μαγνητοφώνηση** μπορείτε να βρείτε περισσότερες πληροφορίες στο βιβλίο:

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Στις σελίδες 144-151 δίδονται αναλυτικές πληροφορίες για τη χρήση του μαγνητοφώνου μέσα από την παρουσίαση ενός παραδείγματος.

Σχετικά με τη **βιντεοσκόπηση** μπορείτε να βρείτε περισσότερες πληροφορίες στο βιβλίο:

- ΕΑΔΑΠ (επιμ.). (2003). *Προς μία συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή* (σ. 211-268). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός. Στις σελίδες 231-240 περιγράφεται ως υποστηρικτικό μέσο για τη συστηματική παρατήρηση. Δίνονται αναλυτικές πληροφορίες για την εισαγωγή της βιντεοκάμερας στην τάξη, καθώς και ένα παράδειγμα χρήσης του εργαλείου σε τάξη παιδικού σταθμού, επεξεργασίας του υλικού που προέκυψε, και δημοσιοποίησής του σε γονείς. Παράλληλα αναφέρεται και η διαχείριση των δυσκολιών κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας. Στις σελίδες 257-258 περιγράφεται η ανάλυση των δεδομένων μιας βιντεοσκόπησης σε ομαδικό επίπεδο με συγκεκριμένα κριτήρια και ο επακόλουθος αναστοχασμός.



Σχετικά με την **παρατήρηση** μπορείτε να βρείτε περισσότερες πληροφορίες στα βιβλία:

- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ. Στις σελίδες 26-30 περιγράφονται δύο παραδείγματα παρατήρησης μικρών παιδιών και καταγραφής και τονίζεται το πόσο σημαντικό είναι να συνδυάζεται η παρατήρηση και με άλλες μεθόδους, τεχνικές και εργαλεία προκειμένου να οδηγεί σε έγκυρα αποτελέσματα.
- Cohen, D., Stern, V. & Balaban, N. (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg. Στο συγκεκριμένο βιβλίο περιγράφονται μέθοδοι που κάνουν δυνατή τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού στο χώρο του σχολείου. Οι συγγραφείς υποδεικνύουν τις συγκεκριμένες λεπτομέρειες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να ερμηνευθεί η συμπεριφορά του παιδιού, επεξηγώντας συγχρόνως τους λόγους για τους οποίους οι λεπτομέρειες αυτές είναι σημαντικές.

Σχετικά με το **ημερολόγιο** μπορείτε να διαβάσετε τα βιβλία:

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Στις σελίδες 42-43 αναφέρονται κάποιες συγκεκριμένες ιδέες για την τήρηση του ημερολογίου με απώτερο στόχο την υποστήριξη της εξέλιξης των παιδιών.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Στις σελίδες 31-56 αφιερώνεται ένα ολόκληρο κεφάλαιο για το ημερολόγιο, το οποίο παρουσιάζεται ως βασικό υποστηρικτικό εργαλείο της έρευνας δράσης. Δίδονται, επιπλέον, αναλυτικές πληροφορίες / ιδέες για το πιθανό περιεχόμενο ενός ημερολογίου, καθώς και ένα παράδειγμα ημερολογίου έρευνας δράσης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια, γίνεται ειδική αναφορά στην τεχνική των υπομνημάτων. Στη σελίδα 52 επισημαίνεται η σύνδεση του αναστοχασμού με το ημερολόγιο και στις σελίδες 53-56 περιγράφεται ένα παράδειγμα από εις βάθος αναστοχασμό μέσα από ένα ημερολόγιο.

Σχετικά με το **φάκελο αξιολόγησης** μπορείτε να βρείτε χρήσιμες πληροφορίες στα βιβλία:

- Kingnore, B. (2010). *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο. Οδηγός οργάνωσης ατομικών φακέλων (portfolios) για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Δίπτυχο. Στο βιβλίο δίνονται συνοπτικές οδηγίες για την εφαρμογή του συστήματος των φακέλων, με ειδική μνεία σε τεχνικές εμπλοκής των παιδιών στη διαδικασία. Περιγράφονται μέθοδοι για συλλογή στοιχείων και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση του αναστοχασμού και στην καταγραφή του κατά τη διάρκεια ολόκληρης της διαδικασίας.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Στις σελίδες 43-48 δίνονται παραδείγματα από καταγραφές και υλικό, τα οποία μπορούν να ενταχθούν στο φάκελο αξιολόγησης και ενδεικτικά σχέδια καταγραφής, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τη νηπιαγωγό για την καταγραφή της εξέλιξης του παιδιού.
- Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε. & Μπιρμπίλη, Μ. (2006). Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σ. 239-246). Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη. Το συγκεκριμένο κείμενο προτείνει το portfolio ως εναλλακτικό και προτεινόμενο τρόπο αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο και περιγράφει αναλυτικά τα κύρια χαρακτηριστικά του.

Σχετικά με τη **δημοσιοποίηση** μπορείτε επίσης να διαβάσετε:

- Kocher, L. (2008). *The disposition to document: the lived experience of teachers who practice pedagogical documentation-a case of study*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Η διατριβή περιγράφει μία μελέτη περίπτωσης, στην οποία τρεις εκπαιδευτικοί από ένα κέντρο προσχολικής αγωγής στις ΗΠΑ, προσπαθούν να αξιοποιήσουν την παιδαγωγική της τεκμηρίωσης. Μπορείτε να την ανακτήσετε από το [http://eprints.usq.edu.au/6223/2/Kocher\\_2008\\_whole.pdf](http://eprints.usq.edu.au/6223/2/Kocher_2008_whole.pdf)
- UNESCO. (2004). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environment*. Bangkok: UNESCO. Στο φυλλάδιο (booklet) 5, σελίδες 14-15, δίνονται πληροφορίες για τα πλεονεκτήματα της δημοσιοποίησης - έκθεσης των έργων των παιδιών στο χώρο του σχολείου και πώς αυτό, μεταξύ άλλων, ενισχύει την αναστοχαστική διαδικασία. Μπορείτε να το ανακτήσετε από το <http://www2.unescobkk.org/elib/publications/032revised/EmbracingDiversity.pdf>

Σχετικά με την **έρευνα δράσης** μπορείτε να ανατρέξετε στο βιβλίο:

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Στις σελίδες 385-412 περιγράφει τις αρχές και τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, αναδεικνύοντάς την ως κριτική πράξη άμεσα σχετιζόμενη με την αναστοχαστική διαδικασία.

Σχετικά με τον αναστοχασμό κατά τη διάρκεια ενός **σχεδίου εργασίας** μπορείτε να διαβάσετε:

- Frey, K. (1998). *Η «Μέθοδος Project»*. Μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη. Στις σελίδες 34-36 δίνονται αναλυτικές πληροφορίες για τον τρόπο διεξαγωγής των διαλειμμάτων ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων.

Αναλυτική περιγραφή της **προσέγγισης του «Μωσαϊκού»**, καθώς και εφαρμοσμένα παραδείγματα σε παιδικούς σταθμούς της Αγγλίας μπορείτε να βρείτε στο:

- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

### 4.1. Οφέλη

Στις προηγούμενες ενότητες δόθηκαν αναλυτικές θεωρητικές και πρακτικές πληροφορίες για τον αναστοχασμό στο νηπιαγωγείο. Έχει ήδη τονιστεί η σπουδαιότητα της ένταξης αναστοχαστικών δραστηριοτήτων στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να πραγματοποιηθούν. Σε αυτή την τελευταία ενότητα συνοψίζονται τα οφέλη, τα οποία μπορούν να αποκομίσουν τόσο η νηπιαγωγός όσο και τα παιδιά, όταν εμπλέκονται στη διαδικασία του αναστοχασμού, καθώς και ο ρόλος, ο οποίος καλείται να διαδραματίσει η νηπιαγωγός προκειμένου να διαμορφώσει στο νηπιαγωγείο της το αναστοχαστικό κλίμα.

#### Παιδιά

Μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία ενισχύεται η έκφραση των παιδιών. Σε συνδυασμό με άλλες συμμετοχικές διεργασίες, τους δίνεται, κατά αυτόν τον τρόπο, η δυνατότητα να επηρεάσουν την εξέλιξη του παιδαγωγικού προγράμματος, καθώς οι δικές τους προτεραιότητες και ανησυχίες μπορούν να αποτελέσουν το σημείο εκκίνησης των αλλαγών. Όταν αυτό, με την πάροδο επαναλαμβανόμενων αντίστοιχων εμπειριών, γίνει αντιληπτό από τα παιδιά, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και γίνονται ακόμη πιο ενεργά στη σχολική ζωή. Επιπλέον, όταν ο αναστοχασμός γίνεται σε επίπεδο ομάδας ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ των παιδιών και μαθαίνουν να βοηθούν το ένα το άλλο.

Ο αναστοχασμός οδηγεί τα παιδιά σε μία σπειροειδή εξελικτική πορεία, καθώς προαπαιτεί την ανάπτυξη αρκετών δεξιοτήτων, οι οποίες στη συνέχεια μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία βελτιώνονται ακόμα περισσότερο. Όπως αναφέρουν οι Tolfree και Woodhead, ο αναστοχασμός «δεν είναι τόσο θέμα εκμείευσης των ήδη διαμορφωμένων ιδεών και απόψεων... Το ζήτημα είναι ότι [μέσω του αναστοχασμού – σημείωση δική μας] παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα να εξερευνούν πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο και να επικοινωνούν τις ιδέες τους με τρόπο που να έχει νόημα για αυτά» (1999: 21). Η καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας αποδεικνύεται χρήσιμη σε οποιοδήποτε περιβάλλον - σχολικό ή μη - καθώς βοηθά τα παιδιά να εντοπίζουν προβλήματα, να κάνουν συνδέσεις μεταξύ της προηγούμενης και της τωρινής γνώσης, μεταξύ της αιτίας και του αποτελέσματος, να ξεκαθαρίζουν και να οπτικοποιούν τη σκέψη τους και, ως αποτέλεσμα όλων αυτών, να αυτοαξιολογούνται (Clark & Moss, 2010· Νικολοπούλου, 2007).

#### Νηπιαγωγός

Προκειμένου η νηπιαγωγός να αναστοχαστεί επάνω στη δουλειά της, καλείται να τη συστηματοποιήσει και να την οπτικοποιήσει. Με αυτό τον τρόπο, αφενός μαθαίνει να οργανώνει καλύτερα την εργασία της και αφετέρου συνειδητοποιεί καλύτερα το παιδαγωγικό της έργο καθώς το αναδεικνύει και το μοιράζεται με γονείς και συναδέλφους (Kocher, 2008). Μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία, της δίνεται η δυνατότητα να ενισχύσει και να βελτιώσει την επικοινωνία της με τα παιδιά και κατ' επέκταση να διαμορφώσει ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες τους. Για να το καταφέρει αυτό εμπλέκεται σε μια συνεχή αναζήτηση νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών, η οποία λειτουργεί και ως αυτομόρφωση. Ο Malaguzzi αναφέρει σχετικά ότι οι δάσκαλοι, όπως και τα παιδιά, έχουν ανάγκη να αναπτύξουν τις ικανότητές τους μέσα από άμεση εφαρμογή και από την ανάλυσή της. «Θέλουν να μετασχηματίσουν τις εμπειρίες σε σκέψεις, τις σκέψεις σε αναπαραστάσεις και τις αναπαραστάσεις σε νέες σκέψεις και νέες δραστηριότητες» (όπ. αναφ. στο Edwards, Gandini & Forman, 2000: 139).

Από το παρακάτω παράλληλο κείμενο αναδεικνύονται και άλλα δύο πολύ σημαντικά οφέλη, τα οποία προκύπτουν μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία:

- α) η νηπιαγωγός είναι σε θέση να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά τα καθημερινά προβλήματα, τα οποία προκύπτουν στον εργασιακό της χώρο και
- β) η νηπιαγωγός μπορεί να μεταδώσει πιο συστηματικά τις εμπειρίες της σε συναδέλφους, διευκολύνοντας έτσι την υποδοχή τους, αλλά και τη δημιουργία μιας κοινής σχολικής κουλτούρας.

# Παράλληλο Κείμενο 7

## Τα οφέλη του αναστοχασμού πάνω στη δράση

«Κατά τον αναστοχασμό πάνω στη δράση, ο αναστοχασμός αποστασιοποιείται από τη ροή των δραστηριοτήτων, την διακόπτει, και επικεντρώνεται στα δεδομένα που αναπαριστούν τη δράση σε αντικειμενική μορφή. Αυτή η ικανότητα είναι συστατικό στοιχείο του επαγγελματισμού γιατί αποτελεί τη βάση για την εκπλήρωση των απαιτήσεων που έχει η σημερινή κοινωνία από τους επαγγελματίες:

- Πρέπει να αντιμετωπίζουμε επικοινωνητικά τα σοβαρά προβλήματα ή τις πολύπλοκες καινούριες καταστάσεις. Αν αποστασιοποιηθούμε από τη ροή των δραστηριοτήτων, έχουμε περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που μας περιβάλλουν, να τα επαναπροσδιορίσουμε και να αναδιοργανώσουμε την απάντησή μας. Όταν, για παράδειγμα, διαπιστώσουμε μία ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες μας και σε αυτό που συνέβη πραγματικά, είναι δυνατό να συνειδητοποιήσουμε τη «σιωπηρή γνώση» που είναι ενσωματωμένη στη ρουτίνα μας, να αναζητήσουμε συνειδητά τις εσφαλμένες παραδοχές μας και να αναδιοργανώσουμε τη σκέψη μας...

- Πρέπει να αναλάβουμε την ευθύνη της εκπαίδευσης και της μύησης των νέων στο επάγγελμα και της μετάδοσης της επαγγελματικής μας πείρας στην επόμενη γενιά. Για να το κάνουμε αυτό, πρέπει να εκφράσουμε γλωσσικά και με οργανωμένο τρόπο τη γνώση στην οποία βασίζεται η πρακτική μας.

- Πρέπει να είμαστε σε θέση να παρουσιάσουμε τη γνώση μας και την επαγγελματική μας δράση σε συναδέλφους και πελάτες (μαθητές, γονείς και άλλους), και να τις υποστηρίξουμε με ορθολογικά επιχειρήματα, επιδιώκοντας την κριτική και τη συζήτηση. Και αυτό προϋποθέτει την ικανότητα να εκφράζουμε λεκτικά την επαγγελματική μας γνώση...» (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 296).

## 4.2. Ο ρόλος της νηπιαγωγού

Όπως είχαμε αναφέρει στην Ενότητα 2, η νηπιαγωγός έχει την ευθύνη να προσκαλέσει και να προκαλέσει όλους τους εμπλεκόμενους στην καθημερινή της σχολική πραγματικότητα, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού της, να συμμετέχουν στην αναστοχαστική διαδικασία. Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει από όλες τις ενότητες τις σχετικές πληροφορίες για το ρόλο της νηπιαγωγού σε τρεις κατηγορίες:

- α) προσωπική φιλοσοφία και στάση της νηπιαγωγού,
- β) εφαρμογές στην τάξη,
- γ) γενικότερες ρυθμίσεις.

Προσωπική φιλοσοφία και στάση της νηπιαγωγού	Εφαρμογές στην τάξη	Γενικότερες ρυθμίσεις
<ul style="list-style-type: none"><li>- Αποτελεί η ίδια παράδειγμα ως στοχαζόμενος επαγγελματίας.</li><li>- Παραμένει δεκτική έναντι των νέων ιδεών.</li><li>- Ενστερνίζεται την κάθε αλλαγή ως νέα ευκαιρία.</li><li>- Σέβεται τις αξίες των άλλων.</li><li>- Μαθαίνει καθημερινά από την εμπειρία.</li><li>- Ξεκινά την αναστοχαστική διαδικασία με ξεκάθαρους στόχους και αυτοαξιολογείται ανάλογα.</li><li>- Κρίνει τι ταιριάζει να εφαρμοστεί στο δικό της πλαίσιο.</li><li>- Αποφεύγει τις συγκρίσεις και εστιάζει στο καλύτερο που μπορεί να γίνει στις υπάρχουσες συνθήκες.</li><li>- Είναι πρόθυμη να υποστηρίξει τις προσπάθειες των υπολοίπων.</li><li>- Δείχνει την κάθε στιγμή σεβασμό στους προσωπικούς ρυθμούς όσων εμπλέκονται.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Δημιουργεί αλληπάλληλους προβληματισμούς οι οποίοι συνεπάγονται υποθέσεις, ρυθμίσεις και αλλαγές.</li><li>- Προβλέπει αρκετό χρόνο για αναστοχαστικές δραστηριότητες.</li><li>- Προτείνει την επανάληψη / εμβάθυνση δραστηριοτήτων και υποκινεί αντίστοιχα το ενδιαφέρον των παιδιών.</li><li>- Διαμορφώνει ερωτήσεις αναστοχασμού μέσα από τις οποίες θα αναδειχθεί η σιωπηρή γνώση.</li><li>- Εισάγει στην τάξη αναστοχαστικές έννοιες και εξοικειώνει τα παιδιά με το αντίστοιχο ειδικό λεξιλόγιο.</li><li>- Βοηθά τα παιδιά να αποσαφηνίζουν τις προσδοκίες τους.</li><li>- Παρέχει θετική και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση.</li><li>- Περιλαμβάνει στους κεντρικούς στόχους του παιδαγωγικού προγράμματος την ανάπτυξη της στοχαστικής διεργασίας μέσα από την αισθητική εμπειρία.</li><li>- Χρησιμοποιεί και βοηθά τα παιδιά να χρησιμοποιούν μεθόδους, τεχνικές και εργαλεία, τα οποία συστηματοποιούν τον αναστοχασμό.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Δημιουργεί ένα δημοκρατικό κλίμα, στο οποίο υπάρχει χώρος για διαφορετικές προσεγγίσεις, ποικίλες οπτικές, αλληλοσεβασμό και αλληλοκατανόηση.</li><li>- Διαμορφώνει ένα ανοικτό και άτυπο περιβάλλον μάθησης, το οποίο να αποπνέει ένα θετικό κλίμα και υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και το οποίο να είναι ευέλικτο στις συνεχείς αλλαγές και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενήλικων και παιδιών.</li><li>- Συνάπτει συνεργασίες με συναδέλφους του ίδιου σχολείου ή συμμετέχει σε οργανωμένα εκπαιδευτικά δίκτυα.</li><li>- Προσπαθεί να εντάξει στην αναστοχαστική διαδικασία, πέρα από τα παιδιά, τους γονείς, ενθαρρύνοντάς τους να εκφράζουν τις απόψεις τους, τις κρίσεις τους και τα συμπεράσματά τους.</li></ul>

Πίνακας 13. Ο ρόλος της νηπιαγωγού στην αναστοχαστική διαδικασία

Κανείς δεν απαιτεί βέβαια από μία νηπιαγωγό να είναι ή να κάνει όλα τα παραπάνω. Για να υιοθετήσει κάποιος μια τέτοια φιλοσοφία και να είναι σε θέση να προχωρήσει σε αντίστοιχες ρυθμίσεις και εφαρμογές, χρειάζεται θέληση, πολύ προσπάθεια, συνεχής αναστοχασμός και πολυετής εμπειρία. Η δραστηριότητα που ακολουθεί θα σας βοηθήσει να αντιληφθείτε ποια είναι τα δικά σας δυνατά σημεία και να τα αξιοποιήσετε προς όφελός σας.



## Δραστηριότητα 12

Συμπληρώνοντας τον παρακάτω πίνακα, προσπαθήστε να αντιληφθείτε ποια είναι η θέση σας αναφορικά με την αναστοχαστική διαδικασία και ποιο θα πρέπει να είναι το επόμενο βήμα σας.

### Α. Καταγραφή

	Ναι (καταγράψτε συνοπτικά τι ακριβώς κάνετε)	Όχι πολύ συχνά	Καθόλου
Κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας αναστοχάζομαι ασυνείδητα.			
Κατά τη διάρκεια της σχολικής εβδομάδας ασχολούμαι τουλάχιστον με μία συστηματική δράση αναστοχασμού.			
Κάθε χρόνο εντάσσω νέες δραστηριότητες στο παιδαγωγικό πρόγραμμα.			
Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά μου δημιουργούν ανασφάλεια.			
Προσπαθώ να εντάξω στο πρόγραμμά μου οτιδήποτε νέο μάθω (από βιβλία, σεμινάρια, σχολική σύμβουλο κ.λπ.).			
Είμαι επιλεκτική στην ένταξη καινοτομιών στο πρόγραμμά μου.			
Αξιολογώ τα παιδιά βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (δικών μου ή προτεινόμενων από τη θεωρία).			
Απαιτώ από όλα τα παιδιά να τελειώνουν τις δραστηριότητες τους σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο.			
Θεωρώ ότι το παιδαγωγικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών.			
Θεωρώ ότι στην τάξη επικρατεί κλίμα εμπιστοσύνης.			
Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους του νηπιαγωγείου μου.			
Συμμετέχω σε κάποιο εκπαιδευτικό δίκτυο.			
Συνεργάζομαι με τους γονείς των παιδιών.			
Προβλέπω χρόνο για αναστοχαστικές δραστηριότητες.			
Είμαι σε θέση να διαμορφώνω αναστοχαστικές ερωτήσεις.			



Χρησιμοποιώ στην τάξη αναστοχαστικές έννοιες.			
Είμαι σε θέση να δίνω θετική και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση στα παιδιά.			
Βοηθώ τα παιδιά να αποσαφηνίζουν τις προσδοκίες τους.			
Συμπεριλαμβάνω στο πρόγραμμα αναστοχαστικές δραστηριότητες, που να βασίζονται σε αισθητικές εμπειρίες.			
Χρησιμοποιώ μεθόδους, τεχνικές και εργαλεία, τα οποία βοηθούν στη συστηματοποίηση του αναστοχασμού.			

#### Β. Ανάλυση - Ρυθμίσεις

	Ναι (καταγράψτε συνοπτικά τι ακριβώς κάνετε)	Όχι πολύ συχνά	Καθόλου
Τι συμπεράσματα προκύπτουν από την παραπάνω περιγραφή;			
Σε ποια σημεία θεωρώ ότι χρειάζομαι την περισσότερη δουλειά;			
Από ποιο σημείο θέλω να ξεκινήσω την προσπάθεια βελτίωσης;			
Σε τι ενέργειες θα προβώ;			

## Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

Filippini, T. (2010). Ο ρόλος του Παιδαγωγού. Στο C. Edwards, G. Gandini & G. Forman (επιμ.). (2000). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (σ. 205-212). Αθήνα: Πατάκης. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο δύσκολος και πολυσύνθετος ρόλος του παιδαγωγού στα σχολεία του Reggio Emilia, πολλά στοιχεία του οποίου είναι χρήσιμα για την ενίσχυση της αναστοχαστικής διαδικασίας.

# Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο επισημαίνει τις διαφορετικές εκφάνσεις του αναστοχασμού στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τονίζει το γεγονός ότι με τη βοήθεια του αναστοχασμού γίνεται ορατή η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, ενώ συγχρόνως αυτή η πρακτική μετατρέπεται σε αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας.

Στην πρώτη ενότητα οροθετείται η έννοια του αναστοχασμού στην εκπαίδευση, και αναδεικνύεται ως α) βασική οριζόντια δεξιότητα, β) υποστηρικτικό μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη της νηπιαγωγού και γ) παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία επηρεάζει το σχεδιασμό και την οργάνωση όλου του παιδαγωγικού προγράμματος. Στη συνέχεια, περιγράφεται η σπειροειδής πορεία του αναστοχασμού (αντιλαμβάνομαι - συμπεραίνω - προβληματίζομαι - διερευνώ - κατανοώ - προτείνω - διαπραγματεύομαι - ρυθμίζω - εφαρμόζω) και αναφέρονται οι πιθανοί εμπλεκόμενοι. Ακολουθούν διάφορα είδη διακρίσεων του αναστοχασμού, τα οποία αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία, ανάλογα με το αντικείμενο, το βάθος, το χρόνο και τη συνθήκη, μέσα στην οποία συντελείται. Τέλος, τονίζονται τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της αναστοχαστικής διαδικασίας: α) η θετική προσέγγιση, β) ο συνεχής επαναπροσδιορισμός και γ) η πρακτική διάσταση.

Η δεύτερη ενότητα αναδεικνύει τις συνθήκες εκείνες που ευνοούν την αναστοχαστική διαδικασία, τη συστηματοποιούν, την καθιστούν πιο ορατή, συνειδητή και εποικοδομητική. Παρουσιάζει τον αναστοχασμό ως μία γέφυρα μεταξύ θεωρίας - πράξης, επαγγελματικής υποχρέωσης - επαγγελματικής ανάπτυξης, πληροφόρησης - γνώσης, διδασκαλίας - μάθησης. Στη συνέχεια, περιγράφει τα εξής βασικά βήματα, τα οποία βοηθούν στην καλλιέργεια των αναστοχαστικών δεξιοτήτων: 1) τη διαμόρφωση κατάλληλων ερωτημάτων, 2) την εξοικείωση των εμπλεκόμενων με ειδικό λεξιλόγιο, 3) τη διαμόρφωση ξεκάθαρων κινήτρων και προσδοκιών, 4) την αξιοποίηση αισθητικών εμπειριών, 5) την αξιοποίηση της εννοιολογικής χαρτογράφησης και 6) τη διάθεση κατάλληλου χρόνου.

Η τρίτη ενότητα δίνει μία συνοπτική περιγραφή μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων, τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν και να εμπλουτίσουν την αναστοχαστική διαδικασία και να της προσδώσουν μία συστηματική και αναγνωρίσιμη μορφή. Οι πρώτες αναφορές προέρχονται από τη χρήση τεχνολογικών μέσων στο χώρο του νηπιαγωγείου: φωτογραφική μηχανή, υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, βιντεοκάμερα, μαγνητόφωνο. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τεχνικές και εργαλεία, τα οποία ενδέχεται να χρησιμοποιούν τα παραπάνω τεχνολογικά μέσα και συστηματοποιούν την αναστοχαστική διαδικασία, ενώ συντελούν στην τεκμηρίωσή της: παρατήρηση, ημερολόγιο, φάκελος αξιολόγησης (portfolio). Ακολουθούν τρεις μέθοδοι, οι οποίες ενδέχεται να εμπεριέχουν τη χρήση των παραπάνω τεχνολογικών μέσων και τεχνικών τεκμηρίωσης και έχουν ως κοινό ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι οδηγούν στον αναστοχασμό μέσα από ένα πλαίσιο με συγκεκριμένα βήματα. Επιπλέον αναδεικνύουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας στην αναστοχαστική πορεία. Πρόκειται για την έρευνα δράσης, τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project) και την προσέγγιση του «Μωσαϊκού» (Mosaic Approach). Στο τέλος της ενότητας δίνονται ορισμένες διευκολυντικές πρακτικές συμβουλές στη νηπιαγωγό για την αξιοποίηση όλων των παραπάνω και τονίζεται η σπουδαιότητα του πειραματισμού.

Η τελευταία ενότητα συνοψίζει τα οφέλη, τα οποία μπορούν να αποκομίσουν τόσο η νηπιαγωγός όσο και τα παιδιά, όταν εμπλέκονται στη διαδικασία του αναστοχασμού, και περιγράφει το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η νηπιαγωγός προκειμένου να εγκαθιδρύσει στο νηπιαγωγείο της το αναστοχαστικό κλίμα.



# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001).

*Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997).

*Για μία κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

Clark, A. & Moss, P. (2010).

*Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

Cohen, D., Stern, V. & Balaban, N. (1991).

*Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007).

*Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Edwards, C., Gandini, G. & Forman, G. (επιμ.). (2000).

*Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Filippini, T. (2010).

Ο ρόλος του Παιδαγωγού. Στο C. Edwards, G. Gandini & G. Forman (επιμ.), *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (σ. 205-212). Αθήνα: Πατάκης.

Frey, K. (1998).

*Η «Μέθοδος Project»*. Μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Katz, L. & Chard, S. (2004).

*Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Kingnore, B. (2010).

*Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο. Οδηγός οργάνωσης ατομικών φακέλων (portfolios) για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Δίπτυχο.

MacBeath, J. (2005).

Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 27-41). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Spaggiari, S. (2000).

Η συνεργασία κοινότητας - δασκάλων στη διοίκηση των σχολείων. Στο C. Edwards, G. Gandini & G. Forman (επιμ.), *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (σ. 175-188). Αθήνα: Πατάκης.

Verma, G. & Mallick, K. (2004).

*Εκπαιδευτική Έρευνα - θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Βασιλείου, Ε. & Μικρόπουλος, Τ. (2005).

Μαθησιακές δραστηριότητες με υπολογιστή στο νηπιαγωγείο. Στο Μ. Ιωσηφίδου & Ν. Τζιμόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για της ΤΠΕ «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη»* (σ. 596-604), τ. Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Βροχαρίδου, Α. & Σωτηράκη, Σ. (2010).

Προσέγγιση της Τέχνης με τη βοήθεια Διαδραστικού Πίνακα στο Νηπιαγωγείο. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σ. 529-536), τ. II, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006).

*Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δεδούλη, Μ. (2002).

Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής εκπαιδευτικής του θεωρίας, μέσω βιωματικής - αναστοχαστικής διαδικασίας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ. 421-429). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρακάκης, Κ. & Σοφός, Α. (2010).

Ο διαδραστικός πίνακας στη διδασκαλία. Ερευνητική προσέγγιση ως προς τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Στα *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»* (σ. 645-667). Ανακτήθηκε στις 16/9/11 από το [http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/index.php?option=com\\_content&view=article&id=49&Itemid=54](http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=54)

ΕΑΔΑΠ (επιμ.). (2003).

*Προς μία συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε. & Μπιρμπίλη, Μ. (2006).

Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. 71 κείμενα για την αξιολόγηση (σ. 239-246). Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη, ΔΕΕΠΣ.

Κακανά, Δ-Μ. (2006).

Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. 71 κείμενα για την αξιολόγηση (σ. 31-42). Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Κακανά, Δ-Μ. (2008).

Ο κύβος του Rubik και το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο Δ-Μ. Κακανά, & Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σ. 13-25). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κόκκος, Α. (2009α).

Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2009β).

*Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 8th International Transformative Learning Conference, Columbia University στις Βερμούδες, 18-20/11/2009. Ανακτήθηκε στις 13/9/11 από το [http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post\\_09.html#axzz1XkiJ996o](http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post_09.html#axzz1XkiJ996o)

Κόμης, Β. (2004).

*Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004).

Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Π.Α. Αγγελίδη & Γ.Γ. Μαυροειδή (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (σ. 55-83). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1980).

*Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα: Μπαμπινιώτης.

Μπότσογλου, Κ. & Παναγιωτίδου, Ε. (2006).

Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Στο Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. 71 κείμενα για την αξιολόγηση (σ. 149-156). Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Μπουκάι, Χ. (2008).

*Να σου πω μία ιστορία*. Αθήνα: Opera.

Νιάρρου, Β. & Γρουσουζάκου, Ε. (2007).

*Ο Διαδραστικός Πίνακας στην Εκπαίδευση*. Στο 4ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ελληνική Ένωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 15/9/11 από το <http://www2.e-yliko.gr/htmls/arctles/smartboard.pdf>

Νικολοπούλου, Κ. (2009).

*Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση. Ένταξη, χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Πατάκης.

Νικολοπούλου, Τ. (2007). *Θέτοντας ερωτήσεις αναστοχασμού σε συνεχή βάση, ώστε να αποτελούν εργαλείο για αδιάκοπη αξιολόγηση*. Εισήγηση σε συνεδρία στο Κολλέγιο Ψυχικού, Project Zero, Harvard University, 11-18 Ιουλίου. Ανακτήθηκε στις 18/9/11 από το [http://www.haef.gr/gr/pcl/demotiko/eisigisi\\_har.pdf](http://www.haef.gr/gr/pcl/demotiko/eisigisi_har.pdf)

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2009).

*Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Πανταζής, Β. (2006).

Η τέχνη του κηπουρού: Ανθρωπολογική - παιδαγωγική προσέγγιση της αξιολόγησης του μαθητή. Στο Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. 71 κείμενα για την αξιολόγηση (σ. 165-174). Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Πασουλά, Ε. (2005).

Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 111-117). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιβροπούλου, Ε., Τσακίριδου, Ε. & Παπαδοπούλου, Α. (2006).

Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαδικασία αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Στο Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. 71 κείμενα για την αξιολόγηση (σ. 217-228). Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2006).

Αξιολόγηση για ενδυνάμωση: Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. 71 κείμενα για την αξιολόγηση (σ. 83-92). Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Χρυσοφίδης, Κ. (1998).

*Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## Ξενογλωσση

Black, P. & Wiliam, D. (1998).

*Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Ανακτήθηκε στις 30/6/11 από το <http://www.wyoaac.org/Lit/Inside%20the%20Black%20Box%20%20Black.pdf>

Brännström, L. (2003).

*Promoting the use of feedback as a means of student and staff learning*. Paper presented at the ECER Conference in Hamburg 17-20 September 2003, Network 22 Research in Higher Education. Ανακτήθηκε στις 15/9/11 από το <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003528.htm>

Chilvers, D. (2005).

Re-thinking reflective practice in the Early Years. In K. Hirst & C. Nutbrown (Eds.), *Perspectives on early childhood education contemporary research* (pp. 163-188). England, USA: Trentham Books Limited.

Clark, A. & Moss, P. (2005).

*Spaces to Play. More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Clark, A. (2007).

Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process. *Working Paper 45*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Delfos, M. (2001).

*Are you listening to me? Communicating with children from four to twelve years old*. Amsterdam: SWP.

Figueiredo, M., Lopes, A. & Firmino, P. (2004).

Things we know about the cow: Concept mapping in a preschool setting. In A.J. Cañas, J.D. Novak & F.M. González (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain.

Fontaine, A.M. (1997).

Le vidéo au service de la formation. In S. Rayna & F. Dajez (Eds.), *Formation Petite Enfance et Partenariat*. Colloque CRESAS, no13. Paris: INRP.

Hallet, E. (2004).

The reflective practitioner. In I. MacLeod-Brudenell (Ed.), *Advanced Early Years Care and Education* (pp. 33-66). Oxford: Heinemann.

Kocher, L. (2008).

*The disposition to document: the lived experience of teachers who practice pedagogical documentation-a case of study* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 30/6/11 από το [http://eprints.usq.edu.au/6223/2/Kocher\\_2008\\_whole.pdf](http://eprints.usq.edu.au/6223/2/Kocher_2008_whole.pdf)

Lee, H. (2005).

Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.

Linfield, R.S., Warwick, P. & Parker, C. (2008).

I am putting crosses for the letters I don't know. Assessment in the early years. In D. Whitebread & P. Coltman (Eds.), *Teaching and Learning in the Early Years* (pp. 100-106). London, New York: Routledge.

Miniztes, J.J., Wandersee, J.H. & Novak, J.D. (Eds.). (2005).

*Theoretical and Empirical Foundations of Human Constructivism*. Burlington, California, London: Elsevier Academic Press.

Moss, P. (2007).

Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *Working paper*, 43. The Hague, The Netherlands: Bernhard van Leer Foundation.

Moyles, J. (2006).

*Effective Leadership and Management in the Early Years*. England: Open University Press.

Novak, J.D. & Cañas, A.J. (2006).

*The theory underlying concept maps and how to construct and use them*, Technical Report IHMC Cmap-Tools 2006 - 01 Rev 01 - 2008, Florida Institute for Human Cognition. Ανακτήθηκε στις 17/9/11 από το <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>

Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984).

*Learning how to learn*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

- Reardon, D. (2009).  
*Achieving Early Years Professional Status*. London, California, New Delhi: SAGE.
- Rideout, E. (2001).  
*Transforming nursing education through problem-based learning*. Canada, UK: Jones and Bartlett Publishers International.
- Robins, A. & Fowler, K. (2006).  
Being reflective: encouraging and teaching reflective practice. In A. Robinson (Ed.), *Mentoring in the early years* (pp. 31-45). London, California, New Delhi: SAGE.
- Shores, E. & Cathy, G. (1998).  
*The portfolio book. A Step-by-Step Guide for Teachers*. Beltsville, Maryland: Gryphon House.
- Smith, H.J., Higgins, Wall, K. & Miller, J. (2005).  
Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 91-101. Blackwell Publishing Ltd. Ανακτήθηκε στις 10/9/11 από το [http://edtech2.boisestate.edu/spechtp/551/IWB\\_Boon\\_Bandwagon.pdf](http://edtech2.boisestate.edu/spechtp/551/IWB_Boon_Bandwagon.pdf)
- Smyke, P. (Ed.). (1997).  
*Listening for Health. Better health communication through better listening*. WSOY: Finland.
- Tabachnick, R. & Zeichner, K. (2002).  
Reflections on reflective teaching. In A. Pollard (Ed.), *Readings for reflective teaching* (pp. 13-16). New York: Continuum.
- Tolfree, D. & Woodhead, M. (1999).  
Tapping a key resource. *Early Childhood Matters*, 91, 19-23.
- UNESCO. (2004).  
*Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Creating Inclusive, Learning-Friendly Classrooms*. Bangkok: UNESCO. Ανακτήθηκε στις 30/6/11 από το <http://www2.unescobkk.org/elib/publications/032revised/EmbracingDiversity.pdf>
- Van Veen, K. & Van de Ven, P.H. (2008).  
Integrating theory and practice. Learning to teach L1 language and literature. In *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 8(4), 39-60.
- Wilson, J. & Murdoch, K. (2008).  
*How to succeed with Thinking*. Australia: Curriculum Corporation.

## Άλλες πηγές

- Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.  
Ανακτήθηκε στις 29/6/11 από το <http://www.unicef.gr/symbbs.php>
- Υ.Α. 21072α/Γ2 ΦΕΚ 303Β΄/13/03/2003

## Χρήσιμες Ιστοσελίδες

- The Identifying-Teacher - Quality Project. Reflection Tools / Greek version: [http://www.teacherquality-toolbox.eu/reflectiontools/reflection\\_tools\\_greek\\_version](http://www.teacherquality-toolbox.eu/reflectiontools/reflection_tools_greek_version)
- Κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Καστοριάς - Η αξιοποίηση της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: [http://kre-kastor.kas.sch.gr/peek-pe/proceedings/synedria\\_8\\_did\\_prot/Kalamartzi.pdf](http://kre-kastor.kas.sch.gr/peek-pe/proceedings/synedria_8_did_prot/Kalamartzi.pdf)
- Gmap tools - Knowledge modeling kit: <http://cmap.ihmc.us>
- Kidspiration: The visual way to explore and understand words, numbers and concepts: <http://www.inspiration.com/Kidspiration>
- Λογισμικό GCompris: <http://gcompris.net/-el->
- Λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης CmapTools, μεταφρασμένο στα ελληνικά από το Εργαστήριο Εφαρμογών Εικονικής Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: [http://earthlab.uoi.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=98&Itemid=19&lang=el](http://earthlab.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=98&Itemid=19&lang=el)
- Hastings PEEL - Teaching for Effective Learning: <http://hastingspeel.edublogs.org/2009/03/22/using-the-interactive-whiteboard-to-promote-reflection/>
- Google βιβλία: <http://books.google.gr/books?hl=el>

# ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

**Αγγελάκη Χριστίνα**, νηπιαγωγός, Πρόεδρος Ελληνικής Επιτροπής της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ.).

**Γκολφινόπουλου Γεωργία**, νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Σπουδές στην Εκπαίδευση.

**Διδάχου Ελένη**, νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

**Παπαδάκου Ελεάνα**, βρεφονηπιαγωγός, MA Education Early Years, Επιμορφώτρια της Εταιρείας για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών (ΕΑΔΑΠ).

**Ρήγα Βασιλική**, Λέκτορας στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών στο γνωστικό αντικείμενο «Θεατρική έκφραση, ρυθμός και κίνηση στην προσχολική αγωγή».

Το βιβλίο φιλοδοξεί να προβληματίσει τις νηπιαγωγούς να θέσουν δημιουργικές ερωτήσεις σε σχέση με την καθημερινή πρακτική τους στην τάξη. Δεν δίνει απαντήσεις αλλά τεχνικές και τρόπους για να αναζητήσουν οι ίδιες τις απαντήσεις που αφορούν τις δικές τους πραγματικότητες στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Οι συγγραφείς του βιβλίου, αξιοποιώντας δεδομένα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες λειτουργίας του ελληνικού νηπιαγωγείου και καταθέτοντας προσωπικές εμπειρίες, επιχειρούν ένα βήμα προς την ουσιαστική αυτομόρφωση της νηπιαγωγού. Θέτοντας ως στόχο την ευαισθητοποίηση αλλά και την ενημέρωση των νηπιαγωγών, μοιράζονται αναστοχαστικές πρακτικές δράσης, που αποσκοπούν σε ουσιαστική προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη.

Πιο συγκεκριμένα, οι συγγραφείς προσπαθούν να δώσουν το έναυσμα σε όσες νηπιαγωγούς διαβάσουν το βιβλίο, να προβληματιστούν αναφορικά με το περιβάλλον δουλειάς τους. Να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα που εμπλέκονται στην ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία. Να προσδιορίσουν και να αναθεωρήσουν όπου χρειάζεται τις επιλογές τους σε σχέση με το καθημερινό τους πρόγραμμα και τέλος να αναστοχαστούν δημιουργικά σχετικά με τις ευρύτερες επιλογές τους και την αποτελεσματικότητά τους.



ISBN: 978-960-89439-8-8